

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Мурманский арктический государственный университет»

На правах рукописи

ПУНАНЦЕВ Артем Алексеевич

**ОЦЕНКА УРОВНЯ ДОСТУПНОСТИ КАЧЕСТВЕННОГО ОБЩЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ НА ГЕОСТРАТЕГИЧЕСКИХ ТЕРРИТОРИЯХ РОССИИ
(НА ПРИМЕРЕ АРКТИЧЕСКОЙ ЗОНЫ РФ)**

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
Левитес Дмитрий Григорьевич

Мурманск – 2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИКО-ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ОЦЕНКИ УРОВНЯ ДОСТУПНОСТИ КАЧЕСТВЕННОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ГЕОСТРАТЕГИЧЕСКИХ ТЕРРИТОРИЯХ РОССИИ.....	20
1.1 Доступность качественного общего образования: опыт постановки проблемы определения содержания понятия и анализ подходов к оцениванию.....	20
1.2 Территориальный образовательный сегмент как одна из форм объединения систем образования геостратегических территорий: опыт построения математической модели по методу анализа среды функционирования (АСФ).....	41
1.3 Критерии, показатели и процедуры оценки уровня доступности качественного общего образования в территориальном образовательном сегменте.	52
1.3.1 Критерии, показатели и процедуры оценки уровня доступности качественного общего образования на основе количественных данных об условиях реализации образовательных программ.....	52
1.3.2 Критерии, показатели и процедуры оценки уровня доступности качественного общего образования участниками образовательных отношений.....	59
Выводы по Главе 1.....	67
ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ АПРОБАЦИЯ КРИТЕРИЕВ, ПОКАЗАТЕЛЕЙ И ПРОЦЕДУР ОЦЕНКИ ДОСТУПНОСТИ КАЧЕСТВЕННОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ГЕОСТРАТЕГИЧЕСКИХ ТЕРРИТОРИЯХ РОССИИ.....	70

2.1 Арктический образовательный сегмент как объект оценивания уровня доступности качественного общего образования в Арктической зоне Российской Федерации	70
2.2 Опытно-экспериментальная работа по оценке уровня доступности качественного общего образования в арктическом образовательном сегменте на основе количественных данных об условиях реализации образовательных программ.....	78
2.3 Опытно-экспериментальная апробация критериев, показателей и процедур оценки качественного общего образования участниками образовательных отношений.....	96
2.3.1 Характеристика выборочной совокупности.....	96
2.3.2 Отношение родителей обучающихся к неравенству в общем образовании как социально-образовательной проблеме и способам повышения доступности качественного общего образования.....	105
2.3.3 Оценка текущей ситуации с доступностью качественного общего образования в регионе в целом и непосредственно на территории проживания родителей обучающихся.....	116
2.3.4 Оценка родителями обучающихся текущей ситуации с доступностью качественного общего образования на уровне общеобразовательных организаций.....	128
2.4 Сводная оценка уровня доступности качественного общего образования и направления его повышения.....	154
Выводы по Главе 2.....	162
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	167
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	172
Приложение А.....	200
Приложение Б.....	202
Приложение В.....	211
Приложение Г.....	212

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Настоящее исследование посвящено изучению доступности качественного общего образования как одной из основных характеристик его демократизации, что, в свою очередь, является важнейшей тенденцией развития образования в современном мире. Одновременно с этой тенденцией в системе образования Российской Федерации наблюдаются параллельные процессы, связанные с ростом социальной дифференциации, которая проявляется как в увеличении социального неравенства (Д. А. Александров, К. А. Тенишева, С. С. Савельева), так и в продолжающемся усложнении социальной структуры общества. В этом контексте перед системой образования стоит не только задача создания необходимых условий для реализации всеобщего права на образование независимо от принадлежности человека к той или иной социальной группе и (или) проживания на той или иной территории, но и задача адаптации системы образования к новым социально-образовательным реалиям, отражающим усиливающееся разнообразие данных групп, а также возможностей, ресурсов и интересов, имеющих у их представителей для реализации этого конституционного права.

В процессе решения этих двух задач возникают трудности, обусловленные, как отмечают исследователи (Д. Ю. Куракин, Я. М. Рощина, Г. А. Ястребов, Р. Bourdieu и др.), реалиями функционирования и развития отдельных систем образования, закрепляющими и воспроизводящими это неравенство с одной стороны, и усиливающими эту дифференциацию – с другой, что становится одним из факторов ее возрастания (Д. Л. Константиновский, Г. А. Чередниченко, Ф. Э. Шереги и др.).

Эти реалии управленческо-образовательной практики отдельных региональных систем образования оказывают влияние не только на явления педагогической действительности: от уровня доступности образования зависят общее благополучие и социальный капитал членов общества, их гражданская сознательность и разумное поведение; создание равных образовательных возможностей способствует социальной мобильности представителей разных групп населения (П. А. Сорокин,

А. В. Ткаченко, А. Е. Фирсова, S. Schmelkes и др.). Отсутствие равного доступа к качественному образованию фактически означает фиксацию социального, культурного и экономического и других видов неравенства. Стремлением минимизировать эти негативные явления объясняется внимание государства к теме доступности образования. Наряду с гарантиями реализации права на образование (статья 43 Конституции Российской Федерации, статья 5 Федерального закона от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»), в действующем законодательстве отражена доступность образования как одно из приоритетных направлений государственной образовательной политики. Применительно к школе к числу таких основополагающих документов относятся ФГОС начального общего, основного общего и среднего общего образования, реализация которых направлена на обеспечение доступности и равных возможностей получения качественного образования соответствующего уровня, от чего впоследствии зависят шансы выпускника на выбор в будущем предпочтительной образовательной траектории и профессиональной карьеры.

Проблема повышения доступности качественного общего образования на геостратегических территориях России до настоящего времени не была актуализирована теоретической педагогикой, что, в свою очередь, лишает научно-методическое обеспечение управленческих решений в данной области убедительного методологического обоснования. Очевидно, что подобным решениям должны предшествовать процедуры, предполагающие выявление текущего уровня доступности образования, что способствовало бы определению конкретных направлений по преодолению существующей дифференциации в качестве образования и принятию соответствующих этим направлениям мер.

Особенно актуальна потребность в таком обеспечении для систем образования геостратегических территорий России как относительно новой категории управленческого тезауруса. Согласно Стратегии пространственного развития Российской Федерации, такие территории включают в себя один или несколько субъектов РФ (их частей), имеют «существенное значение для обеспечения устойчивого

социально-экономического развития, территориальной целостности и безопасности страны и характеризуются специфическими условиями жизни и ведения хозяйственной деятельности» [9]. Среди прочего, необходимость законодательного закрепления данной категории вызвана исторически обусловленными межрегиональными дисбалансами в развитии инфраструктуры регионов, в том числе образовательной. Выделение таких групп территорий, часто осуществляемое «поверх» традиционных административных границ, закономерно могло бы найти свое отражение как в практике взаимодействия образовательных систем этих территорий для эффективного решения общих для них задач, так и в теоретическом осмыслении их функционирования.

В соответствии с упомянутой выше Стратегией Арктическая зона РФ является одной из четырех групп геостратегических территорий. Повышение доступности качественного общего образования является одним из приоритетных направлений социальной политики российского государства в Арктике, что определено Стратегией развития Арктической зоны Российской Федерации и обеспечения национальной безопасности на период до 2035 года. К числу ключевых особенностей арктических территорий относится «очаговый» характер освоения территорий, что проявляется в неравномерности размещения промышленной и социальной инфраструктуры, в том числе образовательной. Поиск причин дифференциации качества общего образования в регионах российской Арктики и выработка на данной основе соответствующих решений также представляются актуальными в контексте общей политики региональных и федеральных органов исполнительной власти, направленной на преодоление отрицательных демографических тенденций, преобладающих в данном макрорегионе страны. В настоящем исследовании предпринята попытка частичного решения поставленной задачи (в рамках диссертационного исследования) на теоретическом и научно-методическом уровнях.

Степень разработанности проблемы исследования.

Разработке теоретико-методологических основ изучения доступности образования и равенства образовательных возможностей посвятили свои работы

И. В. Абанкина, Д. Л. Константиновский, С. Г. Косарецкий, М.А. Пинская, И. Д. Фрумин, С. В. Шишкин, D. Cooper, T. Parsons и др.

Вопросам педагогического содействия повышению доступности образования посвящены труды О. Т. Бабановой, Е. В. Донец, И. И. Харченко, С. В. Шишкина и др. Теоретические представления о доступности обучения как одном из дидактических принципов сформулированы в работах Р. И. Абдурахмонова, Л. В. Басовой, Н. Ш. Гамкрелидзе и др.

Проблематизации доступности образования как одного из направлений модернизации системы образования России посвящены исследования И. В. Абанкиной, О. Б. Иванова, С. В. Ивановой, О. Ю. Бычковой, А. М. Новикова, А. А. Степанова, И. А. Тагуновой и др.

Распространенным является подход (Т. И. Пуденко), согласно которому решение вопросов обеспечения доступности общего образования увязывается с проблемами качества образования. Подчеркивается зависимость уровня доступности качественного образования от характеристик семьи, в которой проживает обучающийся, в частности от уровня ее материального благополучия (Н. Н. Ивашиненко, Н. М. Римашевская).

С середины 2000-х гг. А. Г. Каспржаком, Д. Л. Константиновским, В. А. Прудниковой, В. Ф. Солдатовым, Н. В. Тюриной, А. В. Фирсовой, М. А. Шермет и другими исследователями уделялось внимание проблеме формирования инструментов и механизмов оценивания доступности образования.

Проблемы повышения доступности школьного образования для обучающихся с особыми образовательными потребностями исследовали Е. В. Белозерова, Д. В. Зайцев, А. С. Ишмеева, Г. Г. Карпова, В. В. Печенкин. В работах М. Д. Красильниковой, Е. Л. Лукьяновой, Т. М. Малеевой, Е. Л. Омельченко и др. отражены подходы к обеспечению доступности общего образования детям, имеющим отношение к социально незащищенным группам населения.

Проведенный анализ исследований и нормативно-правовых документов, отражающих теорию и практику решения вопросов доступности качественного обра-

зования, показал, что отсутствуют исследования по проблематике доступности качественного образования на приоритетных геостратегических территориях Российской Федерации и, в частности, в Арктической зоне РФ (АЗРФ). Существующие механизмы оценки доступности образования, разработанные, как правило, для сравнения сопоставимых по масштабам образовательных систем, малоприменимы к приоритетным геостратегическим территориям, в состав которых входят как субъекты Российской Федерации, так и отдельные их части (муниципальные образования). Анализ литературы и правовых актов также показал, что современная теория и практика изучения доступности качественного общего образования на геостратегических территориях характеризуется основным **противоречиями:**

1) между необходимостью повышения доступности качественного образования на геостратегических территориях РФ и отсутствием соответствующего инструментария (критериев, показателей и процедур) изучения и оценивания ее текущего состояния;

2) между практикой постановки стратегических задач в сфере образования для приоритетных геостратегических территорий и узлокализированным характером их решения в региональных и муниципальных системах образования, что препятствует осуществлению координации образовательной политики, предполагающей выработку общих подходов к оцениванию и повышению доступности качественного образования на данной геостратегической территории.

Указанные противоречия свидетельствуют о существовании научной **проблемы**, которая заключается в поиске теоретического обоснования организационно-управленческих решений, направленных на преодоление территориального неравенства относительно доступа к качественному общему образованию между обучающимися разных регионов и муниципальных образований, относящихся к приоритетным геостратегическим территориям РФ.

Данная проблема определила выбор темы исследования **«Оценка уровня доступности качественного общего образования на геостратегических территориях России (на примере Арктической зоны РФ)»**.

Объект исследования – доступность качественного общего образования на геостратегических территориях Российской Федерации.

Предмет исследования – оценивание уровня доступности качественного общего образования на геостратегических территориях Российской Федерации на основе разработанного и обоснованного комплекса критериев, показателей и процедур.

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и апробировать комплекс критериев, показателей и процедур оценки уровня доступности качественного общего образования на геостратегических территориях России (на примере АЗРФ).

Гипотеза исследования: уровень доступности качественного общего образования на геостратегических территориях Российской Федерации может быть адекватно оценен, если:

а) в качестве объекта оценивания выступает территориальный образовательный сегмент, объединяющий отдельные системы образования геостратегических территорий РФ на основе выявления общего характера влияния демографического, экономико-технического и информационно-коммуникационного факторов на качество их функционирования;

б) к оценке уровня доступности качественного общего образования применяется комплекс критериев, показателей и процедур, сформированных на основе количественных данных об условиях реализации образовательных программ, и данных, полученных от участников образовательных отношений;

в) оценивание уровня доступности качественного общего образования на основе количественных данных об условиях реализации программ общего образования осуществляется в разрезе общесистемных, материально-технических, учебно-методических (включая информационное обеспечение), психолого-педагогических, кадровых и финансовых требований к условиям реализации образовательных программ общего образования;

г) оценивание уровня доступности качественного общего образования участниками образовательных отношений осуществляется на основе выявления их отношения к неравенству в образовании как социально-образовательной проблеме и к состоянию его доступности в регионе и населенном пункте проживания, в самой образовательной организации.

Цель и гипотеза исследования определили следующие **задачи**:

1. Осуществить сравнительно-сопоставительный анализ взглядов зарубежных и отечественных исследователей на проблему определения содержания понятия «доступность качественного общего образования».

2. Охарактеризовать теоретические подходы и практический опыт оценивания уровня доступности качественного общего образования.

3. Выявить потенциал применения существующих форм объединения образовательных систем относительно геостратегических территорий (на примере АЗРФ) как объекту оценки доступности качественного общего образования и, как следствие, обосновать необходимость и целесообразность введения понятия «территориальный образовательный сегмент»;

4. Разработать и провести экспериментальную апробацию комплекса критериев, показателей и процедур, позволяющих оценивать уровень доступности качественного общего образования в территориальном образовательном сегменте;

5. Определить направления повышения доступности качественного общего образования в исследуемом сегменте (на примере АЗРФ).

Теоретико-методологическую основу исследования составляют;

– положения системного подхода и общей теории систем (В. Г. Афанасьев, А. А. Богданов, Л. Берталанти, А. И. Пригожин, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин и др.);

– основные положения теории образовательных систем (В. П. Беспалько, В. И. Загвязинский, В. С. Лазарев, М. М. Поташник, Т. И. Шамова и др.);

– теоретические положения, раскрывающие содержание компонентов качества образования (Д. Г. Левитес, Т. К. Клименко, В. П. Панасюк, С. В. Хохлова и др.);

– исследования по проблематике неравенства образовательных возможностей, обеспечения гомогенности образовательного пространства (О. Б. Иванов, С. В. Иванова, М. А. Пинская, Р. П. Полевая, Р. Г. Резаков, А. Г. Филипова, Г. А. Чередниченко, А. В. Шолохов, С. Crosland и др.);

– исследования, раскрывающие содержание понятий: «образовательный кластер» (И. В. Абанкина, Р. М. Амбарцумян, К. В. Зиньковский и др.) к интеграции систем образования; «территориальная образовательная система» (В. Н. Аверкин, И. В. Захарова, В. И. Лисов и др.) и «территориальный образовательный комплекс» (М. В. Богуславский, Л. В. Любезнова, Т. Г. Проценко, Т. О. Толстых и др.);

– теоретические положения, раскрывающие современное содержание доступности образования (И. В. Абанкина, Л. В. Басова, О. И. Долгая, М. С. Рахманова, А. А. Степанов, В. И. Сухочев, И. А. Тагунова и др.);

– исследования, раскрывающие подходы к оценке доступности образования (О. В. Артемова, Т. Н. Блинова, Д. Л. Константиновский, С. Г. Косарецкий, Д. Ю. Куракин, Н. М. Логачева, А. М. Новиков, М. А. Пинская, Я. М. Рощина, В. И. Сухочев, Е. Е. Торопушина, И. Д. Фрумин, С. В. Шишкин и др.);

– теоретическое решение проблемы контекстуализации образовательных результатов (А. Р. Бессуднов, С. Г. Косарецкий, М. А. Пинская, Г. А. Ястребов и др.).

Понятийный аппарат исследования. Основной понятийный аппарат исследования составляют:

а) «территориальная образовательная система» - обобщающее понятие для региональных и муниципальных образовательных систем;

б) «территориальный образовательный комплекс» - совокупность многопрофильных и многоуровневых образовательных организаций, реализующих образовательные программы разных типов и уровней;

в) «образовательный кластер» - совокупность образовательных, научных организаций, органов публичной власти, хозяйствующих субъектов и иных учреждений, связанных партнерскими отношениями;

г) введенные автором понятия:

– «территориальный образовательный сегмент» - совокупность региональных и муниципальных систем образования геостратегических территорий РФ, испытывающих влияние общей группы факторов социально-экономического развития соответствующей территории»;

– «арктический сегмент российской системы общего образования» - совокупность региональных и муниципальных систем образования Архангельской области, Красноярского края, Мурманской области, Ненецкого автономного округа, Республики Саха (Якутия), Чукотского и Ямало-Ненецкого автономных округов, испытывающих влияние общей группы факторов социально-экономического развития данных территории.

Методы исследования: теоретические (теоретический анализ, синтез, сравнение, обобщение), эмпирические (анкетирование, констатирующий эксперимент, изучение и обобщение опыта оценивания доступности образования, индукция) и математико-статистические методы обработки результатов исследования. методы математической обработки эмпирических данных методики расчета значений коэффициентов вариации и индекса Тейла, методы решения задач линейного программирования, анализ двумерных распределений (для обработки результатов анкетирования).

Эмпирическая база исследования включает материалы межрегионального анкетного опроса родителей (законных представителей) обучающихся общеобразовательных организаций Архангельской области, Красноярского края, Мурманской области, Ненецкого автономного округа, Республики Саха (Якутия), Чукотского автономного округа и Ямало-Ненецкого автономного округа (ноябрь 2021 г. – январь 2022 г.); выборка составила 1500 респондентов. В работе также использованы результаты регионального исследования «Анализ представлений родителей обучающихся о доступности качественного общего образования» (октябрь 2021 г.); выборка опроса – 309 родителей обучающихся школ Мурманской области. В диссертационном исследовании также проанализированы статистические данные Фе-

деральной службы государственной статистики, Министерства просвещения Российской Федерации и уполномоченных органов исполнительной власти субъектов РФ в сфере управления образованием.

Этапы проведения исследования:

1 этап (2019–2020 гг.) – подбор, изучение и теоретический анализ литературы по проблематике доступности образования с целью выявления теоретико-методологических аспектов оценки уровня доступности качественного общего образования. Анализ подходов к определению содержания доступности качественного общего образования и его понятийного поля, подходов к интеграции систем образования, осуществляемой на теоретическом уровне для решения исследовательских задач, формирование понятийного аппарата исследования.

2 этап (2021–2022 гг.) – теоретическое обоснование понятия «территориальный образовательный сегмент», эмпирическое обоснование арктического сегмента российской системы общего образования, разработка и опытно-экспериментальная апробация комплекса критериев, показателей и процедур оценки уровня доступности качественного общего образования в территориальном образовательном сегменте.

3 этап (2022 г.) – обобщение данных, полученных в результате опытно-экспериментальной части исследования, интерпретация результатов исследования, формулировка выводов, оформление текста диссертационной работы.

Научная новизна проведенного исследования заключается в том, что:

- введено в научный оборот новое понятие «территориальный образовательный сегмент» как объект оценки уровня доступности качественного общего образования на геостратегических территориях России;
- эмпирически обоснован арктический сегмент российской системы общего образования, доказано, что целостность систем образования арктических регионов не только задана извне (в виде определенной государством стратегической задачи повышения доступности качественного общего образования в российской Арктике), но и обусловлена внутренними основаниями для их интеграции в единый объект решения научно-исследовательских и практических (прикладных) задач;

– разработан, теоретически обоснован и экспериментально апробирован комплекс критериев, показателей и процедур оценки уровня доступности качественного общего образования на геостратегических территориях России.

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем:

– уточнено содержание понятия «доступность качественного общего образования», характеризуемого равными условиями реализации программ общего образования, возможностями поступления обучающихся в общеобразовательные организации, компонентами качества образовательного процесса и его результатами;

– выявлена ограниченная применимость существующих форм объединения систем образования (территориальный образовательный комплекс, территориальная образовательная система, образовательный кластер) к совокупности систем образования приоритетных геостратегических территорий России (на примере АЗРФ);

– концепция контекстуализации образовательных результатов дополнена положением о возможности ее применения к условиям реализации образовательных программ на региональном уровне: предложен механизм оценки влияния территориального контекста, складывающегося из факторов экономико-технической, демографической и информационно-коммуникационной направленности, на условия функционирования региональных систем образования;

– установлено, что различия в доступности качественного общего образования в арктическом образовательном сегменте определяются, в первую очередь, степенью дифференциации кадровых, учебно-методических и финансовых условий реализации образовательных программ, а также проявляются на уровне регионов (населенного пункта) проживания обучающихся (согласно оценке их родителей), в рамках образовательного процесса и в возможностях поступления в образовательную организацию;

– расширены возможности применения математического моделирования по методу анализа среды функционирования применительно к территориальному образовательному сегменту.

Практическая значимость исследования:

На региональном уровне. Применение на регулярной основе прошедшего апробацию комплекса критериев, показателей и процедур позволит региональным органам управления образованием отслеживать динамику уровня доступности качественного общего образования и формулировать выводы об эффективности мер, принимаемых для его повышения.

Результаты исследования могут быть использованы в практической деятельности региональных органов управления образованием при анализе качества условий функционирования и развития муниципальных систем образования в направлении обеспечения доступности качественного общего образования.

На уровне территориального образовательного сегмента: сравнивать, сопоставлять и координировать лучшие управленческо-образовательные практики отдельных систем образования для повышения доступности качественного общего образования на конкретной геостратегической территории.

Экспериментально обоснованный арктический сегмент российской системы общего образования может стать объектом дальнейших исследований по смежной проблематике, в том числе посвященных вопросам реализации образовательной политики государства в Арктике.

Полученные в ходе исследования результаты могут расширить имеющееся в настоящее время методическое обеспечение дополнительных профессиональных программ повышения квалификации (профессиональной переподготовки) кадров в сфере управления образованием и специалистов, занимающихся статистическим изучением в сфере начального общего, основного общего и среднего общего образования.

Достоверность результатов исследования обеспечивается соблюдением основных принципов научно-педагогических исследований, применением теоретических и эмпирических методов исследования, адекватных цели, задачами, объекту и

предмету исследования, корректной математической обработкой данных, полученных в ходе опытно-экспериментальной части исследования.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Научное обоснование организационно-управленческих решений, направленных на предупреждение территориального неравенства в доступе к качественному общему образованию между обучающимися, проживающими в разных регионах и муниципальных образованиях, входящих в приоритетные геостратегические территории РФ, включает в себя концептуальные подходы и инструментальное обеспечение адекватной оценки уровня доступности качественного общего образования в территориальном образовательном сегменте.

2. Результаты сравнительно-сопоставительного анализа подходов к определению содержания доступности качественного общего образования позволяют рассматривать ее как наличие для обучающихся равных условий реализации программ общего образования, возможностей поступления в общеобразовательные организации, компонентов качества образовательного процесса и его результатов.

3. В силу необходимости теоретического обоснования оценки и сравнительного анализа уровня доступности качественного общего образования на геостратегических территориях была обоснована необходимость введения понятия территориального образовательного сегмента, который представляет собой совокупность региональных и муниципальных систем образования геостратегических территорий России, испытывающих влияние общей группы факторов социально-экономического развития соответствующей территории. Эмпирически обоснован арктический сегмент российской системы общего образования: образующие его региональные и муниципальные системы образования испытывают общее влияние факторов экономико-технической, демографической и информационно-коммуникационной направленности, характеризующих территории расположения данных систем.

4. Разработанный комплекс критериев, показателей и процедур оценки уровня доступности качественного общего образования предполагает:

– оценку на основе количественных данных о состоянии региональной (муниципальной) системы образования – выявляется степень однородности / дифференциации условий реализации программ общего образования: общесистемных, материально-технических, учебно-методических (включая информационное обеспечение), психолого-педагогических, кадровых и финансовых;

– оценку данных, полученных в результате опроса участников образовательных отношений – выявляется их отношение к неравенству в образовании как социально-образовательной проблеме и к способам повышения его доступности; оценка осуществляется на уровне региона и населенного пункта проживания, а также на уровне общеобразовательной организации.

5. По результатам апробации разработанного комплекса критериев, показателей и процедур оценки **в семи регионах АЗРФ** были определены направления повышения доступности качественного общего образования:

– в целом в арктическом образовательном сегменте преобладает максимальная однородность критериев, относящихся к материально-техническим и психолого-педагогическим условиям реализации программ общего образования;

– в контексте оценки условий реализации программ общего образования основные меры по повышению доступности качественного общего образования должны быть направлены на уменьшение дифференциации финансовых условий;

– для кадровых условий реализации программ общего образования характерно преобладание однородности по большинству соответствующих критериев, вместе с тем необходимо уменьшение дифференциации арктических регионов по значениям критериев «Численность обучающихся в расчете на одного учителя» и «Численность обучающихся в расчете на одного социального педагога»; аналогично по большинству критериев, характеризующих учебно-методические условия отмечается незначительная дифференциация, в то время как по объему библиотечного фонда (художественная и справочная литература) и обеспеченности обучающихся посадочными местами в школьных библиотеках, согласно расчетам, целесообразным представляется уменьшение дифференциации изучаемых систем образования;

– согласно оценке родителей (законных представителей) обучающихся, минимальный вклад в дифференциацию качества образования в арктическом образовательном сегменте наблюдается *на уровне населенного пункта* (сеть школ преимущественно считается достаточной), *на уровне региона* (для большинства респондентов своей регион почти не отличается / отличается в лучшую сторону по качеству образования от соседних по федеральному округу), *в рамках образовательного процесса* (цели деятельности школы соответствуют запросам и ожиданиям большей части респондентов), а также при оценке возможностей поступления в школу (отсутствие у большинства участников оценивания трудностей при поступлении).

– по результатам оценки доступности качественного общего образования участниками образовательных отношений в качестве основных направлений ее повышения выделены: преодоление недостаточности сети школ с углубленным изучением предметов, сокращение дополнительных расходов при реализации программ общего образования и содействие выбору родителями более подходящей школы из имеющихся альтернатив; родители (законные представители) обучающихся также полагают, что повысить доступность качественного общего образования можно, прежде всего, действиями материально-технического характера (увеличение объемов финансирования и обновление инфраструктуры школ), причем жители «моногородов» отдают большее предпочтение этим мерам в сравнении с жителями других местностей.

Апробация и внедрение результатов исследования. Результаты исследования обсуждались на конференциях различного уровня:

- Международные научные и научно-практические конференции – 7 (Москва, 2019; Москва, 2020; Мурманск, 2021; Москва, 2021; Санкт-Петербург, 2021; Москва, 2022; Мурманск, 2022);

- Всероссийские научно-практические конференции – 5 (Мурманск, 2020; Мурманск, 2021; Нижний Новгород, 2021; Мурманск, 2022);

- Региональные научно-практические конференции – 1 (Мурманск, 2021).

Исследование содержит результаты, полученные в ходе реализации научных проектов, выполненных при финансовой поддержке:

– Российского фонда фундаментальных исследований по итогам конкурса на лучшие проекты фундаментальных научных исследований, выполняемые молодыми учеными, обучающимися в аспирантуре в 2020-2022 гг. (руководитель – Д.Г. Левитес, доктор пед. наук, профессор), тема проекта: «Оценка уровня доступности качественного общего образования в территориальном образовательном сегменте (на примере Арктической зоны РФ)», №20-313-90014;

– Министерства образования и науки Мурманской области по итогам конкурсов на предоставление грантов в форме субсидий из областного бюджета некоммерческим организациям, не являющимся казенными учреждениями, на поддержку научно-исследовательских проектов молодых ученых Мурманской области в 2021 г. (тема проекта: «Анализ представителей родителей обучающихся о доступности качественного общего образования») и в 2022 г. (тема проекта: «Мониторинг доступности качественного среднего профессионального образования в арктическом регионе (на примере Мурманской области)» (в качестве руководителя исследовательских групп).

Личный вклад автора состоит: в участии во всех этапах представленного исследования, в разработке комплекса критериев, показателей и процедур оценки уровня доступности качественного общего образования на приоритетных геостратегических территориях РФ, а также в подготовке основных публикаций по теме диссертационного исследования.

По теме исследования подготовлено 15 публикаций, в том числе 7 статей в изданиях, входящих в перечень ВАК РФ (2 из них – в изданиях, индексируемых в базе Scopus).

Структура и объем диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложений. В работе содержатся рисунки, таблицы и диаграммы.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИКО-ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ОЦЕНКИ УРОВНЯ ДОСТУПНОСТИ КАЧЕСТВЕННОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ГЕОСТРАТЕГИЧЕСКИХ ТЕРРИТОРИЯХ РОССИИ

1.1 Доступность качественного общего образования: опыт постановки проблемы определения содержания понятия и анализ подходов к оцениванию

Внимание к проблеме определения содержания понятия «доступность образования» и общего с ним понятийного поля проявлялось исследователями в разные исторические периоды. На более ранних этапах решение этой проблемы сводилось к формулировке еще не имевших подробного теоретического обоснования идей о необходимости охвата просвещением всего общества, вне зависимости от происхождения и занимаемого человеком текущего социального статуса.

Высокая значимость образования и его доступности как социокультурной ценности осмыслялась еще античными философами: Сократом, Платоном и Аристотелем, что нашло свое отражение в их трудах и педагогической практике [45]. Так, в своей академии Платон проводил занятия, доступные для всех желающих. Аристотель, сформулировавший идею универсальности этапов обучения, воспитания и развития для всех, полагал, что у всех людей должны быть равные права и возможности для развития. По утверждению философа, забота о таком доступном для всех воспитании должна быть прерогативой государства. Представления древнегреческих философов о роли государства в решении вопросов доступности воспитания и обучения, о равенстве возможностей получения образования, в последующие периоды получили дальнейшее развитие.

Идеи о необходимости организации всеохватного, всеобщего, доступного образования получили широкое распространение с XVII века. В своей основе такие взгляды восходят к идеалам эпохи Просвещения, основанным на признании неотчуждаемости естественных прав человека, свободы личности и равенства людей. Преобладавшие в рассматриваемый период порядки, связанные с сословным характером системы образования, закономерно вызывали острую критику у сторонников

таких идей, так как, по их мнению, современная им практика организации образовательного процесса противоречила естественным законам воспитания и развития человека.

Первые заметные попытки исправить существовавшее в то время положение были предприняты представителями французского Просвещения Ж. А. Кондорсе и Л. М. Лепелетье [41]. В период революции 1789 г. оба деятеля разрабатывали проекты организации народного образования во Франции. Лепелетье и Кондорсе в качестве цели образования видели открытие людям способов удовлетворения собственных потребностей, обеспечение своего благосостояния, познания и использования своих прав и обязанностей. По их убеждению, школы должны управляться государством, а обучение быть бесплатным. При этом образование в целом должно носить всеобщий характер, быть одинаковым для всех, но в то же время должно давать возможность наиболее одаренным членам общества получать более высокое образование, углублять и расширять его.

В европейских странах за переход ко всеобщему бесплатное обучению за счет государства и внедрение программы народного образования выступали представители различных теоретико-идеологических направлений. Основу идей всеобщего образования составили взгляды утопистов во Франции (Ж.-Ж. Руссо, Ж. Мелье, Г. Бабеф, А. Сен-Симон, Ш. Фурье, Э. Кабе, Ж. Рей) и в Англии (Т. Мор, Р. Оуэн, Дж. Уинстэнли, Дж. Грей) [177]. Рассуждая о перспективах перехода к более справедливому обществу, перечисленные мыслители утверждали, что такой переход маловероятен без всеобщего просвещения. Согласно их общей позиции, существующее в обществе неравенство может быть преодолено в значительной степени через устранение неравенства в воспитании, что приводило утопистов к мысли о создании системы общественного (государственного) воспитания. Английский философ Т. Мор полагал, что только образованный человек может добиться счастья, поэтому он отстаивал идею всеобщего и равного воспитания, так как «природа одинаково благоволит ко всем» [10]. Во всеобщем образовании Мор видел несокрушимость общества; такое образование, по его мнению, должно осуществляться в форме ученичества и посредством государственных школ. Французский утопист

Ш. Фурье, отмечая значимость проблемы народного просвещения и его методов, признавал воспитание достоянием немногих [159]. В создании условий для массового воспитания Фурье видел путь к преодолению непоследовательности и противоречий воспитания природе ребенка.

Идеи утопистов о всеобщем образовании были восприняты в последующие эпохи. По убеждению французского философа О. Конта, образование должно быть общедоступным, всеобщим, народным [96]. Общедоступное воспитание и обучение дает реальную возможность каждому члену общества независимо от его материального положения и социального статуса реализовать собственные потребности и способности. По мнению О. Конта, главное предназначение образования состоит в распространении в широких кругах общества позитивного знания, что способствовало бы позиционированию науки не только как сферы деятельности ученых, но и источника знаний для всех людей [96].

Необходимость осуществления государством ведущей роли в решении вопросов образования, его доступности отмечал французский философ Э. Дюркгейм [53]. Воспитание, по его мнению, представляет собой социальный институт, цель которого заключается в том, чтобы общество стало сферой согласия, солидарности, сплоченности.

Как утверждает П. Бурдье, система образования, включающая в себя разные структурные компоненты (школы, университеты и т.п.), воссоздает определенные социальные категории [28]. В работе «Социальная мобильность» П. А. Сорокин выделяет три формы социальной мобильности: экономическую, профессиональную и политическую [63]. Сорокин отмечает, что социальная мобильность осуществляется в любом обществе не произвольно, а по необходимости и под строгим контролем со стороны различных институтов. В данном случае доступность образования понимается как возможность выбора не только членами разных групп места получения образования в соответствии со своими образовательными потребностями и ресурсами, но и качественного образования, как одного из факторов социально-профессиональной мобильности.

С XVIII века идеи равенства всех членов общества в получении образования развивались и на американском континенте. По утверждению А. И. Пискунова, наиболее заметным и влиятельным представителем американского Просвещения, стал Горас Манн, государственный деятель, педагог, организатор образования и руководитель школ в штате Массачусетс [127]. Его теоретические взгляды и опыт практической деятельности особенно ценны тем, что Манну удалось осуществить многие свои идеи на практике в весьма непростых условиях существовавшей в тот период действительности. Именно благодаря активным усилиям Г. Манна в американских штатах была проведена масштабная образовательная реформа, в результате которой школа получила более ярко выраженный общественный характер. Работая в разном статусе и на разных должностях, Горас Манн предпринимал конкретные шаги по приобщению к просвещению самых широких слоев населения, включая детей из рабочих семей: для школ создавались более удовлетворительные материальные условия, предпринимались меры, направленные на системную организацию подготовки квалифицированных педагогических кадров, совершенствование содержания образования и методов воспитания и обучения, а также многие другие мероприятия. Во времена господствовавшего рабства Горас Манн предложил ряд передовых и актуальных в настоящее время идей, защищая принцип безусловного равенства всех членов общества в получении образования, независимо от этнической принадлежности и социального положения [127].

Отечественная педагогическая мысль также внесла значительный вклад в развитие идей о всеобщем равенстве и доступности образования. Так, русские (советские) педагоги, мыслители, государственные и общественные деятели XVIII-XIX вв. (М. В. Ломоносов, Н. И. Пирогов, К. Д. Ушинский, К. В. Ельницкий, А. С. Воронов, В. П. Вахтеров, А. И. Анастасиев, Н. Г. Чернышевский, Н. А. Добролюбов) и XX в. (А. В. Луначарский, Н. К. Крупская, П. П. Блонский) значительно обогатили содержание понятия народного образования (просвещения). Ими был обоснован принцип бессловности школы, который заключается в отсутствии какой-либо дифференциации между учениками по материальному положению семьи, статусу и роду занятий их родителей.

Со второй половины XIX века в России обсуждалась идея введения обязательного начального обучения как способа распространения народного образования среди населения. В своей статье в журнале «Отечественные записки» в № 11–12 за 1875 год русский педагогический деятель и публицист А. С. Воронов обосновывал необходимость перехода к обязательному начальному образованию невозможностью искоренить невежество и распространить образование во всей массе населения исключительно усилиями учителей и другими благоприятными условиями. По утверждению Воронова, «государство, как верховный блюститель частных и общественных интересов, имеет полное право употребить все зависящие от него меры к распространению народного образования или, что приведет к возможному развитию всех производительных сил народа» [33; 78; 79]. Первый советский нарком просвещения, организатор системы народного образования в СССР А. В. Луначарский разрабатывал важнейшие теоретические проблемы народного образования, общую стратегию советской школы. В период его руководства Наркомпросом в России началась реализация курса на ликвидацию неграмотности и создание единой светской школы, общедоступной без каких-либо ограничений по имущественному положению, полу, национальности, управляемой на демократических принципах [101].

Развитие идей всеобщего образования в следующий период (со второй половины XX века) связано с переходом от общего понимания проблемы неравенства в образовании и его последствий для общества к поиску оптимальной трактовки самого понятия «доступность образования». Зачастую трактовка данного понятия совпадает с содержанием другого термина, находящегося с ним в общем понятийном поле, – «равенства образовательных возможностей». К настоящему моменту среди ученых, занимающихся исследованиями в соответствующей области, преобладают два подхода к содержанию равенства образовательных возможностей, Первый подход, представляющий собой «мягкую» («слабую», «гибкую») трактовку равенства образовательных возможностей, характеризует данное понятие как наличие равных условий для участия во вступительных испытаниях, борьбе поступаю-

щих за получение более высокого качества образования. Второй подход, основанный на «жестком» («сильном») равенстве образовательных возможностей, предусматривает обеспечение обучающимся не только равенства шансов поступления в ту или иную образовательную организацию, но и уровня формируемых компетенций, что в предельном значении означает и равенство образовательных результатов, предполагающее фактически одинаковый уровень развития интеллекта. Другими словами, «жесткое» определение равных образовательных возможностей предполагает равенство не только стартовых позиций обучающихся, но и результатов освоения ими той или иной образовательной программы. Наиболее четкая формулировка «сильного» толкования равенства образовательных возможностей дана американским исследователем Дж. Гудладом: «Надо хорошо обучать всех без исключения» [56].

В дополнение к социально-экономическим и идеологическим установкам, характеризующим понятие равенства образовательных возможностей, исследователи также формулируют собственные педагогические и антропологические представления относительно содержания этого понятия. Так, согласно утверждению Б. Брика, «слабая» трактовка рассматриваемого понятия базируется на представлениях о врожденных человеческих способностях. В данном случае основной задачей образования становится поддержка их развития. Первые общественные (государственные) школы в США создавались именно на основе «мягкой» трактовки равенства. В свою очередь, «сильная» интерпретация равных образовательных возможностей основывается на убежденности в преобразующей человеческую природу миссии образования, позволяющей направить личность в прогрессивное русло развития. Эта идея в явном виде была сформулирована Д. Дьюи и обоснована в Л. С. Выготским в СССР. Руководствуясь представленными идеями, сторонники «жесткой» концепции равенства, используют педагогические идеи прогрессивного обучения. Педагогическая сущность данной трактовки отражает убежденность ее сторонников в том, что разнообразные селективные (выбирающие лучших, меритократические) практики организации образовательного процесса отражают неверие педагогов в собственные силы. Закономерно, что сторонники «сильной» стратегии

равенства образовательных возможностей оптимистично оценивают перспективы разработки универсальных педагогических технологий, применение которых потенциально способствует эффективному решению проблем воспитания и обучения.

Несмотря на разные идеологические основания, обе трактовки редко используются в чистом виде обособленно друг от друга. В практике многих стран встречается комбинированный подход к созданию равных образовательных возможностей для обучающихся: принцип «сильного» равенства действует на начальной ступени школьного образования, что предполагает успешное окончание всеми без исключения детьми начальной школы, на последующих же этапах детям необходимо соревноваться.

Кроме рассмотренных подходов к определению содержания понятия «равенство образовательных возможностей», существует еще одна типология данного понятия, предложенная Э. Кросландом и развитая К. Хоувом. Выделяются три типа равенства образовательных возможностей: формальное, компенсирующее и демократическое [183]. Формальное равенство ближе по смыслу к «мягкой» стратегии, в ее основе лежит принцип равного доступа к освоению образовательных программ, но сводящегося исключительно к конкурентному отбору поступающих на эти программы.

Представление о равенстве образовательных возможностей как о некоем континууме между сильной и слабой трактовками равенства соответствует логике дихотомии «равенство – неравенство», раскрытой А. В. Шолоховым применительно к сфере образования [197]. Автором предложена модель континуума философско-научных парадигм исследования, противоположных друг другу и решения проблемы этой дихотомии (см. Рисунок 1.1).

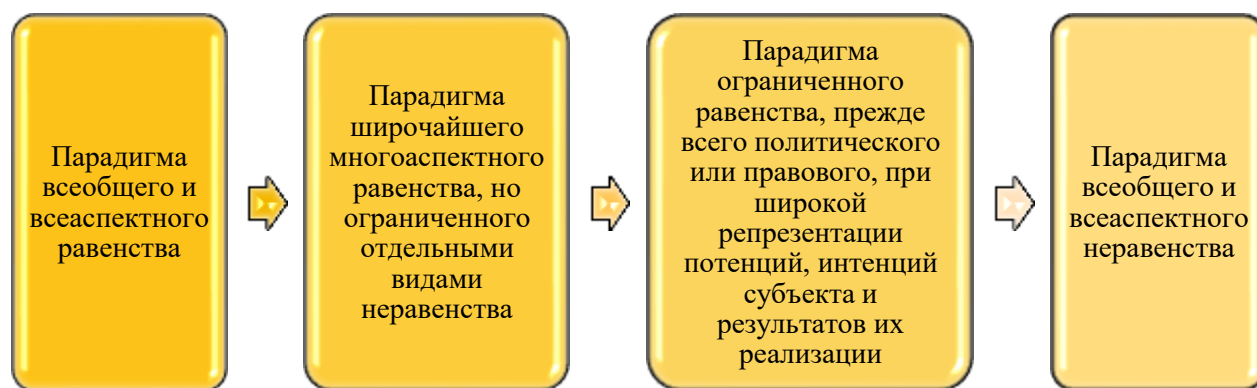


Рисунок 1.1 - Модель континуума философско-научных парадигм при решении проблемы дихотомии «равенство – неравенство» (по А. В. Шолохову)¹

По А. В. Шолохову, «мировоззренческие отличия позволяют сторонникам каждой позиции увидеть то, что скрыто от их оппонентов, в чем заключается потенциал и научного, и философского развития знания об изучаемых общественных явлениях, в том числе образования; при этом только научная и философская парадигмы во всем плюрализме их методических исследовательских программ и мировоззренческих позиций позволяют открывать все более и более приближающиеся к истине знания и находить все более эффективные подходы к решению проблемы образовательного неравенства и ее решению» [195].

Кроме выделенных подходов к содержанию равенства образовательных возможностей, данное понятие может рассматриваться с нескольких позиций (С. В. Шишкин):

- а) «равенство как наличие у обучающихся равных возможностей прогресса до определенного уровня образования;
- б) равенство как наличие у индивидов равных условий получения образования (материальная оснащенность, учебный план, учебники и пр.);
- в) равенство как наличие у всех обучающихся, с точки зрения независимой экспертизы, необходимых знаний и умений; наличие зависимости знаний и умений от социального происхождения учеников;

¹ Составлено по материалам [194].

г) равенство возможностей использования образовательных результатов – наличие у индивидов равных шансов, используя эти знания, занять соответствующее место в социальной системе (на рынке труда)» [193].

Т. Н. Блинова и А. В. Федотов отмечают, что «регулярные отечественные исследования по проблематике доступности образования стали проводиться с 1960-х гг.» [30]. Заметный рост количества таких исследований наблюдался в конце 90-х годов прошлого столетия. Отечественные исследователи по-разному подходили к проблеме доступности образования, вследствие чего появилось значительное количество толкований сущности данного понятия. Одним из широко распространенных подходов является понимание доступности образования как обеспечение равных шансов его получения. Доступность образования в рамках такого подхода рассматривается через призму равенства «входа» (доступа) в образовательную организацию всем индивидам вне зависимости от обуславливающих их дифференциацию факторов: «социального положения, материального достатка, территории проживания и т.д.» [30]. На основных положениях данного подхода базируются исследования Т. П. Евсеенко, А. С. Ключева, Д. Л. Константиновского, И. Д. Фрумина, В. В. Фурсовой, В. И. Шкатуллы. Доступность высшего образования рассматривается Т. П. Евсеенко как «совокупность реальных условий обеспечения равных возможностей получения учащимися школьного образования независимо от экономического положения их родителей» [83].

Содержание доступности образования также определяется ее видом. Так, например, Т. Н. Блинова и А. В. Федотов выделяют следующие виды доступности высшего образования:

1) «академическую (определяется перечнем образовательных программ, по которым предлагается обучение в вузах, количеством бюджетных мест, наличием льгот и преимуществ при поступлении в вуз, доступными формами образования, инфраструктурой вуза, информированностью абитуриента о возможностях обучения по различным образовательным программам в различных образовательных организациях высшего образования);

2) экономическую (совокупность экономических условий, обеспечивающих финансовые возможности индивидов или их домохозяйств оплатить все расходы, связанные с поступлением в вуз и получением высшего образования для себя или для члена семьи на платной (в отношении финансовой доступности платной образовательной услуги) либо бюджетной основе (если речь идет о доступности бюджетной образовательной услуги) без использования заемных средств);

3) организационная доступность - совокупность организационно-материальных условий, обеспечивающих на территории страны достаточное количество вузов и учебных мест в них для всех потенциальных и фактических абитуриентов, желающих поступить в высшие учебные заведения» [30].

М. С. Рахманова и В. И. Сухочев сформулировали компиляционный подход к понятию доступности образования, который предполагает учет влияния всех видов доступности: академической, экономической, территориальной (организационной) [168].

С. А. Беляковым и Я. М. Рощиной доступность образования образования трактуется с точки зрения вероятностного подхода: «Фактическая (реальная) доступность образования представляет собой возможность (шанс) получить его» [55].

Отмечая многоаспектность феномена доступности образования, М. А. Дьячкова дает характеристику широко распространенному толкованию этого понятия «как обеспечения доступа к образованию вне зависимости от антропологических характеристик, как возможности выбора получения образования, как обеспечения равных возможностей для получения образования независимо от экономического положения человека» [168].

Т. Н. Блинова и А. В. Федотов выделяют четыре подхода, распространенных в определении содержания понятия «доступность высшего образования» [30]. Помимо вышеупомянутого подхода равных возможностей, компиляционного, вероятностного подходов авторы раскрывают суть структурного подхода. В рамках этого подхода «доступность высшего образования понимается как совокупность «доступностей» отдельных элементов системы высшего образования, составляющих в совокупности систему высшего образования» [30]. Е. А. Аникина, Е. В. Лазарчук,

В. И. Чечина конкретизируют совокупность этих элементов: «высшие учебные заведения, предоставляющие образование высокого качества вне зависимости от их организационно-правовой формы, типов и видов, реализующие образовательные программы и государственные образовательные стандарты различного уровня и направленности, для основной массы населения независимо от социально-экономических факторов, а также доступность вступительных экзаменов, образовательных программ и образовательных стандартов с интеллектуальных позиций для основной массы населения» [30].

Понятие доступности образования также получило распространение в нормативных правовых документах [1-4]. В ряде российских законодательных актов зафиксирована гарантия общедоступности и бесплатности дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего и среднего профессионального образования. Однако, как утверждает Г. Ф. Ксендзова, «большинство актов не конкретизируют содержание категории «доступность образования», равно как не раскрывают методологические аспекты формирования доступности образования и ее практической реализации, в качестве основного показателя доступности образования разного уровня в практике статистических наблюдений Федеральной службы государственной статистики и Министерства просвещения Российской Федерации используется охват обучающихся сетью образовательных организаций» [93].

Рядом исследователей категория «доступность качественного образования» считается частью понятийного поля качества образования, являясь одной из его характеристик: «актуализируется проблема определения содержания понятия качества образования; известна точка зрения, согласно которой качественное образование не означает образование хорошего качества» [81]. Как подчеркивает Д. Л. Константиновский, «несмотря на первоочередное внимание к позитивным свойствам качества, данные понятия не являются синонимами; для качества образования, имеющего положительный смысл, может быть определен целый ряд признаков: значительный потенциал для дальнейшей социальной мобильности, условия для комфортного проживания того или иного жизненного этапа, хорошее материальное

обеспечение образовательного процесса, хорошее финансовое обеспечение образовательного процесса, хороший преподавательский состав, соответствие запросам участников образовательных отношений и др., при этом признаки могут быть взаимосвязаны (например, запросы участников образовательных отношений могут быть в большей или меньшей степени ориентированы на другие из перечисленных признаков), а любой из признаков может быть разделен на признаки» [83], являющиеся «качествами образования».

Некоторые исследователи отмечают, что «в большинстве определений, опирающихся на здравый смысл, «качественное» и «доступное» в образовании находятся в отношении обратной пропорции: чем качественнее образование, тем оно менее доступно, и наоборот, чем образование доступнее – тем оно хуже; в связи с наличием такой обратной зависимости важно, чтобы в оценочном инструментарии «качественное» не означало автоматически «недоступное», чтобы на методологию исследования и его результаты не переносилась установка повседневного сознания: «либо качество, либо доступность» [81].

С принятием в 2012 году Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» было законодательно закреплено понятие качества образования, трактуемого как характеристика, отражающая степень соответствия образовательной деятельности требованиям ФГОС (для основных образовательных программ, имеющих государственную аккредитацию) и потребностям лица, в интересах которого образовательная деятельность реализуется.

В контексте оценки уровня доступности качественного общего образования особый интерес представляют подходы к определению структурных компонентов качества образования, поскольку доступность качественного образования фактически является суммой «доступностей» выделяемых компонентов качества. Один из самых распространенных подходов к структуре качества образования рассматривает ее как совокупность качества образовательного процесса, качества условий процесса и качества результатов [73; 15; 75]. Также исследователи выделяют компоненты качества внутри этих трех блоков. Так, Д. Г. Левитес рассматривает каче-

ство образовательного процесса как «качество отдельных его составляющих, обеспечивающих в своем системном взаимодействии достижение поставленных целей и отвечающих декларируемым ценностям образования: целевого, содержательно-технологического, управленческого и ресурсного компонентов; первый из выделенных представляет собой качество заявляемых целей на предмет их соответствия запросам субъектов образовательного процесса и качество целеполагания, включающего ранжирование, конкретизацию, приведение в соответствие с компонентами содержания образования, формулирование, диагностичность и степень участия в их разработке членов педагогического сообщества; содержательно-технологический компонент предполагает разработку и внедрение в практику образовательного процесса такого содержания и таких организационных форм, методов и технологий обучения и воспитания, которые были бы адекватны поставленным целям и могли бы быть объективно оценены посторонним экспертом; управленческий компонент содержит в себе качество планирования, организации и мониторинга образовательного процесса; ресурсный компонент складывается из качества нормативно-правового, научно-методического, учебно-методического, материально-технического, финансово-экономического и кадрового обеспечения планируемых результатов обучения и воспитания» [96].

Указанные параметры качества образования могут быть транспонированы на доступность качественного образования. В таком случае доступность качественного общего образования может трактоваться как наличие для обучающихся равных условий реализации программ общего образования, возможностей поступления в общеобразовательные организации, компонентов качества образовательного процесса и его результатов. По такому содержанию доступность качественного общего образования близка к «жесткой» трактовке равенства образовательных возможностей, предполагающей равенство не только конкурентных условий доступа (входа) в образовательную организацию, но и других компонентов, характеризующих образовательный процесс, его условия и образовательные результаты.

По утверждению исследователей [81], «при решении задач обеспечения доступности образования обычно принято акцентировать внимание на социально уязвимых группах населения – гражданах с инвалидностью, детях, оставшихся без попечения родителей, представителях малочисленных народов и др.; особое внимание к таким категориям обусловлено тем, что в обществе сформировались представления о необходимости повышения доступности образования для групп, обладающих заведомо худшими возможностями участия в общественной жизни; в современных условиях такие рамки анализа доступности качественного общего образования становятся неоправданно узкими; ранее проведенные исследования [51; 53; 55; 57; 26; 82; 46] выявили значительное неравенство возможностей в получении качественного образования между обучающимися сельских и городских территорий, лицами с разным уровнем материального достатка, выходцами из семей, принадлежащих к различным социальным группам, и др.».

Исходя из этого констатируется, что «проблема доступности качественного общего образования перестала быть исключительно проблемой традиционно выделяемых социально уязвимых групп населения, ее следует рассматривать, прежде всего, с точки зрения специфических потребностей и возможностей в сфере образования различных групп населения, различаемых по ряду социальных и экономических параметров; картина доступности качественного образования явно не укладывается в рамки единой шкалы, где каждое учебное заведение занимало бы определенную иерархическую позицию» [84]. В основе исследований по данной проблематике часто лежит «гипотеза о существовании характерных типов образовательных организаций, различия между которыми носят не только количественный (нормативный), но и качественный характер» [81]. Тезиса о необходимости сочетания показателей количественной и качественной оценки придерживается ряд исследователей. О. Б. Жихарская на основе анализа ряда педагогических исследований выделяет среди прочего следующее требование к критериям оценки явления: качественные показатели должны выступать в единстве с количественными показателями и дополнять друг друга [19]. Обосновывая программу мониторинга каче-

ства профессионального образования на региональном уровне, Т. П. Хлопова отмечает, что для получения достоверной информации разрабатываемый инструментарий и процедуры должны удовлетворять принципу сочетания количественных и качественных критериев оценки [36].

Согласно современному пониманию качества образования, определенному федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», изучение доступности качественного образования предполагает ее оценку в части выполнения требований образовательных стандартов и оценку доступности участниками образовательных отношений, в интересах которых осуществляется образовательная деятельность. Анализ содержания федеральных государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего общего образования и форм федерального статистического наблюдения ОО-1 и ОО-2 [7] показывает, что количественная оценка уровня доступности качественного общего образования может быть осуществлена применительно к условиям реализации образовательных программ общего образования. Это означает, что другие составляющие доступности качественного общего образования (равенство возможностей поступления и образовательных результатов) могут быть оценены качественными или качественно-количественными методами.

При этом эксперты признают, что «главную объяснительную ценность имеют не только отдельные показатели, но и комплексная картина – распределение этого уровня по различным образовательным организациям, или профиль доступности качественного образования» [85]. С одной стороны, характеризуя качество образования в той или иной образовательной организации (группе учебных заведений) или на конкретной территории, этот профиль, с другой стороны, «отражает доступность качественного образования, поскольку позволяет оценить распространенность образования заданного уровня качества; именно в этом смысле можно сказать, что «качество» и «доступность» представляют логическое единство; полученная картина позволяет анализировать кластеры учебных заведений и более детально исследовать структуру ограничений и барьеров, определяющих неравенство шансов учащихся в сфере среднего общего образования» [81].

Как правило, темы проводимых исследований в области доступности образования на практике также распределяются согласно описанной логике по группам методов количественной и качественной оценки. Так, образовательная инфраструктура, характеризующая качество условий реализации образовательных программ, является одним из объектов количественной оценки на институциональном и территориальном (регионально и муниципальном) уровнях. О. В. Артемова и Н. М. Логачева, фокусируя внимание на анализе и оценке социальной инфраструктуры, предлагают более широкий взгляд на исследование видов доступности социальной инфраструктуры в сфере образования, который не сводился к традиционному вопросу об объектах инфраструктуры, а включал (помимо объектной компоненты) цифровую и транспортную составляющие; авторы обосновали необходимость многокритериальной оценки доступности инфраструктуры образования и предложили методику ее оценки применительно к регионам Российской Федерации, включающая в себя оценку: а) объектной доступности, определяющей запрос; б) цифровой доступности, показывающей возможность обучаться дистанционно с применением цифровых технологий; в) транспортной доступности как возможности добираться до объекта инфраструктуры образования, территориально отдаленного от места проживания [22].

Учитывая тесную связь понятия «доступность качественного образования» с ключевыми положениями ФГОС, С. И. Заир-Бек, М. Б. Лозовский, Т. А. Мерцалова, А. А. Беликов и Ю. А. Матюненко использовали данные положения при определении основных направлений оценки образовательной инфраструктуры субъектов Российской Федерации [56]. Расчет индекса образовательной инфраструктуры перечисленные авторы произвели по следующим группам показателей оценки: «Кадровое обеспечение», «Материально-техническое обеспечение» и «Информационно-методическое обеспечение».

Проблемы статистического анализа инфраструктуры непосредственно на территории Арктической зоны России изучала Т. Б. Скрипкина. Данным автором обоснован «способ корректировки исходных статистических данных, основанный

на демографических и территориальных поправочных коэффициентах, позволяющих оценить состояние инфраструктуры и динамику ее развития той части субъектов РФ, которая расположена в АЗРФ, дана характеристика социально-экономической инфраструктуры арктических территорий, в том числе включающая в себя сферу образования» [158], применена техника поправочных коэффициентов для ретроспективного анализа, формирования динамических рядов.

Как отмечалось выше, в практике близких по тематике исследований распространена качественная (качественно-количественная) оценка образовательных результатов, возможностей поступления в образовательную организацию и (в меньшей степени) условий реализации образовательных программ. Чаще всего такие методы используются при проведении социологической оценки качества и доступности образования. Отмечается, что «исследование проблематики доступности образования закономерно порождает вопрос о возможностях измерения неравенства в доступе к образованию; для анализа динамики неравенства в получении образования применительно к одной стране, а также для межстрановых сопоставлений в качестве индикаторов неравенства часто используются показатели долей социальных слоев на данном уровне образования в сравнении с долями этих социальных слоев во всей совокупности (какова пропорция ущемленных групп, представленных на данном уровне, по сравнению с другими уровнями или с другими группами); так как в западных странах практически достигнут уровень среднего образования для всех, индикатором неравенства остается доступ к высшему образованию» [134].

Как уже было отмечено ранее, качественная и качественно-количественная оценка доступности образования, проводимая с использованием социологических методов, в основном затрагивает традиционно уязвимые группы населения. Тем не менее, необходимо добавить, что «с середины 2000-х гг. тематика таких исследований расширилась, вследствие чего в центре внимания исследователей появлялись новые группы индивидов, имеющих меньшие шансы на получение качественного образования – к примеру, В. В. Фурсова, Д. Х. Ханнанова в процессе изучения не-

равенства в сфере высшего образования в качестве дополнительной характеристики образовательных и профессиональных шансов выделяют уровень урбанизации места жительства индивида: по их мнению, включение в анализ характеристик места жительства позволяет оценить степень закрытости региональной системы образования» [184].

В некоторых исследованиях [37; 43] по тематике образовательного неравенства поднимаются вопросы, связанные с использованием услуг репетиторов. Так, Е. А. Давыдова в своем исследовании делает вывод о том, что затраты на репетиторство, обеспечивающее необходимое качество подготовки, возможность обзавестись связями, часто рассматривается родителями как «затруднительные, но необходимые для того, чтобы повысить шансы своего ребенка на поступление; данные обсуждения показывают, что экономическая доступность зависит не только от общей стоимости подготовки, но и от порядка ее оплаты; формы подготовки, предусматривающие единовременную оплату, считаются менее доступными по сравнению с теми, где оплата производится в рассрочку» [184]. И. В. Абанкина и Т. В. Абанкина обращают внимание на существующую в этом контексте тенденцию к усугублению положения семей, оказавшихся в тяжелой экономической ситуации: семьи с низкими доходами платят дважды – репетиторам для подготовки к сдаче ЕГЭ, а потом – за обучение в вузе [12].

В ряде исследований затрагиваются региональные (территориальные) аспекты неравенства в образовании. А. В. Голубицким предложены способы изучения и «преодоления «власти территории» и образовательного неравенства на региональном и муниципальном уровне: сравнительный анализ составленных автором карт качества образования и качества территории выявлены не только отдельные резильентные школы и образовательные организации, требующие поддержки, но и зоны низкого качества» [40] и социально-географические аномалии образовательной резильентности. А. А. Попов, П. П. Глухов и Я. А. Ешматов в своем исследовании установили, что полученные в ходе социологического опроса ответы демонстрируют, что удовлетворенность разными параметрами доступности дополни-

тельного образования различается в зависимости от региона проживания респондентов; различия фиксируются также в предпочтениях родителей и детей относительно содержания, форматов и длительности программ дополнительного образования; выделяются регионы, которые могут послужить источником позитивного опыта в вопросах построения доступной системы дополнительного образования детей [67]. В качестве одного из возможных индикаторов доступности образования В. А. Прохода выделяет субъективную оценку наличия справедливых шансов на получение желаемого уровня образования у жителей страны – автор делает вывод, что чем выше субъективная оценка доступности образования, тем позитивнее оценка состояния образовательной системы страны; в России выявленная зависимость по европейским меркам проявляется сравнительно сильно, что свидетельствует о том, что доступность образования выступает на первый план в комплексе проблем национальной образовательной системы [69; 28; 70]. В исследовании И. А. Плоховой выявлены «факторы институционального, социально-экономического, социально-демографического, индивидуально-психологического и информационного характера, оказывающие влияние на уровень доступности высшего профессионального образования, а также особенности их проявления на этапе поступления и адаптации в высшем учебном заведении; выявляются пути решения вопросов доступности высшего профессионального образования в контексте региональных особенностей» [133]. В исследовании Л. П. Михеевой сделан «вывод о том, что региональные различия усиливают стратификационные процессы среди субъектов образования, активизируют противостояние образовательных организаций по вектору «центр-периферия», обуславливают контрасты в качестве образования и оказывают различное дифференцирующее влияние на преподавателей и обучающихся; выявлено, что социально-экономические условия и образовательное пространство региона определяют образовательные потребности молодежи, которые зависят не только от их собственных социальных установок, но и от возможностей региона удовлетворять эти образовательные предпочтения» [109]. Статистическому анализу факторов дифференциации развития регионов АЗРФ посвя-

щено исследование Л. К. Серги, К. А. Зайкова, Ю. Н. Исмаиловой, М. К. Максимова, Н. В. Самотой – исследователи провели «анализ зонирования российской Арктики с использованием методов многомерной статистики; исследованы факторы и причины дифференциации развития регионов Арктической зоны России; проведен статистический анализ социально-экономического развития регионов АЗРФ; осуществлена кластеризация территориальных образований данного макро-региона по уровню развития; выявлены отраслевые точки роста отдельных регионов» [154].

Отдельного внимания заслуживает исследование С. С. Малиновского и Е. Ю. Шибановой, посвященное проблеме неравенства доступности высшего образования в России в ее межрегиональном измерении [104]. Авторы проанализировали территориально обусловленные факторы распределения количества и качества высшего образования, межрегиональные различия финансовой доступности и роль институциональной дифференциации вузовского ландшафта; эти факторы рассмотрены через призму их связи с социальными факторами дифференциации образовательных возможностей. В контексте своего исследования авторы рассматривают доступность образования через дифференциацию обеспеченности местами в вузах, доступности мест в высокоселективных вузах и предложения платного высшего образования. Данный подход, согласно которому вывод о доступности образования в группе регионов делается на основании выявленной дифференциации качества образования, представляется нам оптимальным применительно к геостратегически территориям, так как с его помощью могут быть определены направления повышения доступности исходя из максимальных значений дифференциации.

Следовательно, опираясь на описанный выше подход, можно согласиться с выводом о том, что «уровень доступности качественного общего образования представляет собой степень однородности / дифференциации характеристик качества образования; необходимость выявления этой степени актуализирует поиск соответствующего математического инструментария, подходящего для расчета степени однородности / дифференциации качества образования» [169].

В исследовании А. Салминой «показано многообразие показателей неравенства, используемых международными исследовательскими организациями и статистическими службами отдельных стран, выявлены их преимущества и недостатки, освещаются новые методологические разработки в данной области, описан ряд относительно новых показателей, которые могут быть полезны для измерения динамики и структуры неравенства; на основании сравнительного анализа показателей неравенства исследователь дает ряд рекомендаций по расширению списка показателей, традиционно применяемых для оценки неравенства в России» [169]. Автор подчеркивает, что для измерения вклада в неравенство отдельных его составляющих существуют методы его декомпозиции. Чаще всего для этого используется отдельный класс показателей общей энтропии, самым известным из которых является индекс Тейла. Главным преимуществом показателей энтропии является их полная разложимость на составляющие по отдельным группам или измерениям неравенства. В качестве групп могут выступать как группы населения по отдельным характеристикам (пол, возраст, образование, главный источник дохода и др.), так и регионы. Показатели энтропии имеют шкалу от 0 до бесконечности, где 0 соответствует ситуации совершенного равенства.

Общая формула расчета индекса энтропии (Тейла) имеет вид [169]:

$$T = \frac{1}{N} \sum_{i=1}^N \left(\frac{y_i}{\bar{y}} \ln \frac{y_i}{\bar{y}} \right)$$

где

N – количество наблюдений;

y_i – значение переменной в i -ом населенном пункте (регионе, стране);

\bar{y} – среднее значение переменной.

Декомпозиция индекса Тейла позволяет оценить дифференциацию объектов на внутри- и межгрупповом уровнях, что, в свою очередь, помогает определить

структуру дифференциации. Преобразованная формула индекса выглядит следующим образом:

$$T = \sum_{i=1}^N a_i K_i + \sum_{i=1}^N a_i \ln \frac{y_i}{\bar{y}} = T_{\text{внутр}} + T_{\text{меж}}$$

где

K_i – внутригрупповой коэффициент Тейла;

A_i – вес группы;

$T_{\text{внутр}}$ – сумма индексов внутригрупповой дифференциации;

$T_{\text{меж}}$ – индекс межгрупповой дифференциации.

По утверждению А. Салминой, «показатели общей энтропии лучше, чем коэффициент Джини, подходят для декомпозиции неравенства на компоненты; разложение коэффициента Джини считается менее точным, так как при этом остается не подающийся интерпретации остаток; в то же время из-за относительной сложности расчета показатели общей энтропии менее популярны, чем коэффициент Джини; поэтому их чаще можно встретить в научных статьях отдельных авторов, чем в исследованиях неравенства международных организаций, рассчитанных на широкую категорию читателей» [169].

Выделение групп объектов (региональных и муниципальных систем образования) и анализ дифференциации их признаков (показателей качества образования) проблематизируют поиск подходящих форм их объединения для проведения необходимых процедур, связанных с оцениванием уровня доступности качественного общего образования, чему посвящен следующий параграф.

1.2 Территориальный образовательный сегмент как одна из форм объединения систем образования геостратегических территорий: опыт построения математической модели по методу анализа среды функционирования (АСФ)

Практика управления образованием на современном этапе характеризуется тем, что «федеральный центр, помимо универсальных задач, выполняемых всеми субъектами РФ, формулирует более локализованные задачи, предназначенные для отдельных групп регионов, таких как приоритетные геостратегические территории, состав которых определен Стратегией пространственного развития Российской Федерации» [98]. Согласно данному документу, геостратегические территории находятся в границах одного или нескольких субъектов РФ, имеют существенное значение для обеспечения устойчивого социально-экономического развития, территориальной целостности и безопасности Российской Федерации, и характеризуются специфическими условиями жизни и ведения хозяйственной деятельности [48; 54]. Цель введения этого понятия, как и всей Стратегии, - обеспечение устойчивого и сбалансированного пространственного развития Российской Федерации, направленного на сокращение межрегиональных различий в уровне и качестве жизни населения, ускорение темпов экономического роста и технологического развития, а также обеспечение национальной безопасности страны.

Яркими примерами задачи, локализованной для группы геостратегических территорий, является повышение доступности качественного общего образования в российской Арктике, что сформулировано в Стратегии развития Арктической зоны Российской Федерации и обеспечения национальной безопасности на период до 2035 года [91], и в субъектах РФ, относящихся к приоритетным геостратегическим территориям, расположенным на Северном Кавказе, что указано в Стратегии пространственного развития РФ [48]. Анализ опыта показывает, что «сегодня эти направления реализуются преимущественно в региональном разрезе – на уровне самих субъектов Федерации и муниципалитетов, имеющих соответствующие законодательно установленные полномочия» [92]. По этой причине «возникает противоречие между наличием единых для данной группы территорий стратегических установок и реальной – фрагментарной – практикой их реализации; существующие задачи развития АЗРФ в целом обуславливают необходимость рассматривать совокупность систем образования арктических субъектов РФ как целостный объект исследований и практики управления» [98]. Мы полагаем, что «такое понимание

общих особенностей и проблем развития систем образования этих регионов будет способствовать более эффективному достижению целей социально-экономической политики в российской Арктике» [98].

К числу эффективных способов достижения целей и задач в области управления образованием относится «объединение потенциалов различных систем образования. Вопросы поиска оптимальных вариантов интеграции систем образования с целью решения прикладных (практических) и исследовательских задач освещены в научной литературе подробно и с разных сторон, но преобладающая часть существующих интеграционных моделей традиционно базируются либо на системном, либо на комплексном подходе» [21; 98]. В качестве основного критерия отнесения той или иной модели к одному из этих двух подходов является степень целостности интегрируемых элементов, а также устойчивости связей между ними. Так, например, «системный подход рассматривает объединяемые образовательные системы как части новой «большой системы», потенциал которой не сводится к простой сумме потенциалов тех же систем до их объединения» [98]. Комплексный подход также предполагает целостность интегрируемых систем (образовательных организаций разного типа, образовательных программ и т.п.), однако целостность в данном случае носит скорее «внешний», функциональный характер. Иными словами, «внутренняя «логика объекта», присущая системному подходу, заменяется «логикой субъекта», который сам извне (по отношению к самой системе) устанавливает взаимосвязи между интегрируемыми элементами из соображений удобства, согласно собственным задачам и интересам» [49; 98]. Кроме того, комплексный подход «в сравнении с системным часто характеризуется как более практичный и лишенный абстрактного теоретизирования» [49; 65].

Применительно к интеграции систем образования по географическому принципу ключевыми понятиями анализируемых подходов являются территориальная образовательная система и территориальный образовательный комплекс соответственно. Потребность введения понятия «территориальная образовательная система» (ТОС) в научный оборот обусловлена «происходившими в российской системе образования в 1990-е гг. процессами: регионализацией, децентрализацией

управления, тенденцией к консьюмеризации сферы образования и, как следствие, возрастанием роли местных сообществ в формировании и реализации образовательной политики» [39; 18; 33; 98]. Как правило, содержание понятия «территориальная образовательная система» рассматривается в разных аспектах: как «обобщающее понятие для региональных и муниципальных образовательных систем» [27], как «синоним муниципальной системы образования» [63], «совокупность образовательных организаций, образующих рынок образования на определенной территории (субъекта РФ, муниципалитета или государства)» [12] и т.д. В отличие от региональных систем образования, «в исследовании ТОС больший акцент сделан на культурологическом аспекте и сформировавшихся на территории образовательных традициях» [4]. Это обстоятельство подтверждает «необходимость перехода к более гибким, инновационным подходам к управлению образовательными системами, объединенными по территориальному признаку» [3; 23; 30].

Территориальные образовательные комплексы (ТОК) в свою очередь, как правило, «обладают более четко выраженной институциональной формой, являясь многопрофильными и многоуровневыми образовательными организациями, реализующими образовательные программы разных типов и уровней» [60; 98]. ТОК, по утверждению ряда авторов [13; 59; 14], является «практическим инструментом консолидации образовательного пространства, концентрирующего имеющиеся ресурсы с целью повышения качества образования не только в отдельной образовательной организации, но и в целом на территории». Для образовательной организации интегративного типа, которой является ТОК, «определены критерии оценки эффективности его деятельности: уровень взаимодействия партнеров (тип взаимодействия, готовность к изменениям, частота и характер сотрудничества), развивающая среда и расширенное образовательное пространство, общественная оценка деятельности комплекса» [21]. В ряде работ рассматриваются «возможности ТОК как воспитательного пространства, формируемого вокруг ученика и оказывающего на него комплексное социальное влияние» [72; 98].

На протяжении последнего десятилетия, помимо упомянутых комплексного и системного подходов, «свое развитие получила идея кластеризации как подхода

к интеграции образовательных систем; имея определенные сходства с образовательными комплексами (обязательное наличие конкретных институциональных рамок), образовательные кластеры при этом создаются с большей ориентацией на методологию проектного подхода» [98; 86; 81; 43; 52; 7; 74; 58]. Состав и структура образовательных кластеров, «создаваемых под какую-либо временную цель, часто рассматриваются шире, чем группа образовательных организаций: кроме них в кластер могут быть включены научные организации, органы публичной власти (в том числе осуществляющих управление другими сферами), хозяйствующих субъектов» [80]. При этом участники кластеризации «могут быть объединены в кластер не только по географическому принципу – принято выделять также инновационные [38], культурно-творческие [34; 76] и другие типы образовательных кластеров. Возможности создания экстерриториальных образовательных кластеров существенно расширила цифровизация, позволяющая добиться потенциально большего синергетического эффекта при увеличении числа участников кластерной интеграции» [24; 42; 84; 98].

После законодательного закрепления состава арктических территорий России стало возможным рассматривать как единый объект стратегирования и сценирования, требующий проведения политики стимулирования устойчивого развития и внедрения соответствующих механизмов [8; 61]. Специфика арктических территорий заключается, прежде всего, в очаговом характере размещения производительных сил [35], что в том числе отразилось и на сети общеобразовательных организаций. Особенно ярко очаговый характер освоения территории проявляется в моногородах – населенных пунктах с преобладанием одного работодателя-монополиста. Согласно распоряжению Правительства Российской Федерации от 29.07.2014 г. N 1398-р [89], в России насчитывается 319 монопрофильных муниципальных образований (моногородов), 14 из которых расположены на территории Арктической зоны РФ. С учетом того, что всего в России 20303 муниципалитета, 147 из которых входят в состав АЗРФ (по состоянию на 1 января 2021 г.), в российской Арктике наблюдается более высокая концентрация моногородов по сравнению с остальной территорией страны: их доля в АЗРФ составляет 9,5%, в целом в

России – 1,6%. Как отмечают В. В. Пациорковский, Ю. А. Симагин и Д. Д. Муртузалиева, «демографическое и социально-экономическое развитие геостратегических арктических территорий требует долгосрочного государственного планирования и контроля происходящих перемен; по их убеждению, нельзя допускать «обезлюдения» геостратегических территорий, равно как и нельзя допускать формирования в них новых моногородов, что в первую очередь касается Арктической зоны РФ и дальневосточных регионов» [124]. Исследователи также полагают, что «появление моногородов представляет собой рецидив отраслевого управления в экономике, который обусловлен стремлением к максимуму эффекта при минимуме затрат в данный момент времени; общий вывод из этого исторического опыта, в том числе и для Стратегии пространственного развития РФ, – не стоит доверять отраслям и компаниям бесконтрольно формировать города» [124].

Анализ приведенных выше форм объединения систем образования показал, что каждая из них «обладает ограниченным потенциалом применения к системам образования регионов и муниципалитетов Арктической зоны России: с одной стороны, их потенциальное объединение будет создаваться под конкретную практическую задачу (в данном случае для повышения доступности качественного образования), т.е. целостность этого объекта будет скорее задаваться извне, чем определяться внутренними системообразующими признаками (такая модель в большей степени соответствует логике комплексного подхода, а не системного); с другой стороны, решение подобных задач требует определенного научного обоснования, включая детальный анализ текущей ситуации, что более характерно для системного подхода с присущей ему теоретической направленностью» [98]. По аналогичной причине ограниченная применимость отмечается и у кластерного подхода, «не предполагающего глубокого теоретического изучения, хотя и подходящий для решения указанной задачи, если она примет вид проекта» [98]. На этом основании можно сделать вывод, что в настоящее время отсутствуют подходы, «полностью пригодные для изучения систем образования арктических регионов как целостного объекта» [98].

Для того чтобы частично заполнить существующий в теоретической педагогике пробел, мы ввели понятие территориального сегмента российской системы образования (территориального образовательного сегмента) как «совокупности региональных и муниципальных систем образования геостратегических территорий РФ, испытывающих влияние общей группы факторов социально-экономического развития соответствующей территории» [98]. Само словосочетание «сегмент системы» чаще всего используется в сфере информационных технологий, где под сегментом информационной системы понимают совокупность нескольких компонентов системы, использующих общую (в том числе разделяемую) среду передачи и объединенных для единства решения функциональных задач [47]. В педагогической литературе также встречается понятие «сегмент образовательного пространства», содержание которого составляют учебные предметы, входящие в обязательную часть образовательной программы, учебные предметы, входящие в часть образовательной программы, формируемую участниками образовательных отношений, и часть, включающую дополнительное образование и внеурочную деятельность [42].

Для того чтобы определить состав территориального образовательного сегмента, должна решаться задача выявления факторов, действующих на геостратегической территории (в данном исследовании – российской Арктики), по характеру влияния которых соответствующие системы образования могут быть объединены в один образовательный сегмент.

Решение указанной задачи предполагает выполнение следующих процедур:

- 1) «определение совокупности региональных систем образования, в которых планируется проанализировать эффективность условий их функционирования под влиянием общей группы внешних факторов, действующих на территории расположения данных систем;
- 2) построение математических моделей с помощью метода анализа среды функционирования (АСФ) для региональных систем образования, из числа которых планируется выделить территориальный образовательный сегмент;

3) формулировка выводов о составе территориального образовательного сегмента по итогам обработки и интерпретации первичных результатов анализа» [141].

В рамках диссертационного исследования мы исходим из того положения, что «главной категорией, отражающей состояние региональной системы образования, является качество образования в данном регионе, при этом мы руководствовались подходом С. В. Хохловой к определению содержания этой категории как иерархической системы, включающей качество результатов, качество функционирования образовательного процесса и качество условий» [37; 98]. При этом больший акцент сделан в данном случае на третьем компоненте качества образования, рассматриваемом при этом «не в рамках какой-либо отдельной образовательной организации, а в рамках всего субъекта РФ – на основании такой логики было проведено сравнительное исследование зависимости качества условий функционирования региональных систем образования от факторов территории, внешних по отношению к самим системам» [98].

В основе данного сравнительного исследования – метод анализа среды функционирования (АСФ, DEA). Первоначально разработанный для оценки эффективности предприятий аграрного сектора, со временем метод АСФ благодаря своей универсальности стал использоваться в самых разных сферах. В частности, с помощью этого метода проводились отечественные и зарубежные исследования, связанные с оценкой эффективности систем образования [68; 78; 2; 85; 87; 44]. Внимание авторов этих и других работ в основном было сконцентрировано на оценке эффективности образовательных результатов, в то время как эффективность условий методом DEA практически не оценивалась.

Данный метод базируется на представлении «о любой социально-экономической системе как о «черном ящике», в котором под воздействием некоей совокупности внутренних процессов входные ресурсы, поступающие из внешней среды, преобразуются в «выход» – результат функционирования объекта» [98]. Сущность метода – в количественном измерении эффективности ряда однородных объектов,

основанном «на сравнении значений параметров «входа» и «выхода» этих объектов; в результате такой оценки выявляются «лучшие практики» – наиболее эффективные в изучаемой совокупности объекты (значение эффективности у них равно 1); для остальных объектов, показавших недостаточную эффективность, в качестве ориентира устанавливаются «эталонные» объекты из числа эффективных, а также целевые значения собственных параметров входа (выхода), позволяющие достичь эффективности» [98]. Иначе говоря, если один объект создает некоторую величину результата при использовании некоторого количества входного ресурса, то и другой объект – в данный момент неэффективный – тоже должен быть готов создавать такой же результат при таком же количестве входного ресурса. Графически результаты этого анализа представляются в виде «границы эффективности» – линии, на которой расположены эффективные объекты и за ее пределами – неэффективные [64]. Чем дальше от этой линии на координатной плоскости расположена точка, тем менее эффективен соответствующий объект.

Для каждого анализируемого объекта посредством решения оптимизационной задачи рассчитывается значение эффективности на основе максимизации / минимизации целевой функции, связывающей цель, интерпретируемую в качестве оптимизируемой переменной, и управляемые переменные. Максимизация в большей степени предпочтительна для «выхода», при этом для значений параметров «входа» объекта более предпочтительна минимизация – по такой логике принято выделять «две основные модели анализа среды функционирования: с ориентацией на вход (цель – минимизация «входа») и с ориентацией на выход (максимизация «выхода»)» [98].

Так, в модели, ориентированной на вход, решается задача достижения максимального эффекта при максимизации «выходов», которая имеет следующий вид:

$$\sum_{j=1}^s \mu_j y_j + u_0 \rightarrow \max$$

где

s – число выходных параметров;

j – номер выходного параметра (от 1 до 3);

μ_j – весовой коэффициент j -го выходного параметра

u_j – выражение j -го выходного параметра

u_0 – эффект масштаба (свободный).

Построение моделей с помощью метода АСФ «допускает использование в одной модели сразу нескольких переменных «входа» и «выхода», но, поскольку метод чувствителен к соотношению числа переменных и числа объектов, для более точных расчетов при относительно небольшом размере групп регионов» рекомендуется проводить анализ отдельно по каждому направлению [98].

Также модели различаются «по отдаче от масштаба: в модели постоянной отдачи результат («выход») изменяется пропорционально входным ресурсам, а в модели переменной отдачи такая линейная зависимость отсутствует.

Выбор метода АСФ был обусловлен рядом преимуществ по сравнению с традиционными методами математической статистики: «первое преимущество следует из названия самого метода – он позволяет учесть влияние факторов внешнего окружения анализируемой системы, что служит достижению цели нашего исследования», второе преимущество метода – «возможность получения рекомендаций по изменению конкретных параметров, чтобы тот или иной объект мог выйти на границу эффективности; кроме того, поиск наиболее эффективных объектов («лучших практик») позволяет уйти от усреднения характеристик объектов, свойственного регрессионному анализу, благодаря чему сохраняется специфика изучаемых систем; при использовании этого метода, в отличие от регрессионного анализа, нет необходимости в предварительной проверке наличия функциональных связей между переменными» [98].

Моделирование методом DEA предусматривает ряд этапов, адаптированных к задачам диссертационного исследования:

- 1) «выбор входных переменных, влияющих на каждую анализируемую систему и параметров выхода, характеризующих результат их функционирования;
- 2) выбор ориентации модели DEA-анализа (осуществляется либо с учетом возможности системы влиять на вход или выход, либо с целью получить желательные прогнозные значения показателей, на которые система не может оказать прямого воздействия);
- 3) определение типа отдачи от масштаба (постоянный или переменный);
- 4) решение задачи линейного программирования (максимизация или минимизация целевой функции).

5) обработка и интерпретация результатов анализа, формулировка выводов о характере влияния внешних факторов на внутренние условия функционирования региональных систем образования» [98].

С целью подтверждения специфического характера воздействия внешних факторов, действующих на территории, на образовательные системы геостратегических территорий, сравнение проводится не между ними, а с регионами вне гипотетического территориального сегмента. Предполагается сравнение системы образования каждого арктического субъекта РФ с соседними по федеральному округу регионами. С учетом положения арктического региона в своем федеральном округе формулируется вывод о наличии общности между системами образования геостратегических территорий и, следовательно, о возможности их включения в общий территориальный образовательный сегмент.

По всем группам образовательных систем определяются значения трех параметров «выхода», «характеризующих качество условий функционирования систем, и три соответствующие им переменные «входа», являющиеся внешними факторами экономико-технической, демографической и информационно-коммуникационной направленности» [98].

Таблица 1.1 содержит распределение «входных» параметров и переменных «выхода» по содержательным направлениям.

Таблица 1.1 - Распределение переменных «входа» и «выхода» модели АСФ по содержательным направлениям²

Содержательное направление	Переменные «входа»	Переменные «выхода»
Экономико-техническое	Доля расходов консолидированного бюджета на социально-культурные мероприятия (без учета расходов на образование), x_1	Индекс образовательной инфраструктуры ³ , y_1
Демографическое	Обратное относительное сальдо миграции, x_2	Численность педагогических работников общеобразовательных организаций на 1000 обучающихся, y_2
Информационно-коммуникационное	Доля домашних хозяйств, не имеющих широкополосного доступа к сети «Интернет», x_3	Доля школ, подключенных к широкополосному Интернету (со скоростью более 2 Мбит/сек), y_3

² Составлено автором [98].

³ Методика расчета этого интегрального показателя и его значения взяты из исследования НИУ ВШЭ «Индекс образовательной инфраструктуры российских регионов 2018-2019».

Все переменные, используемые в модели, являются относительными величинами, благодаря чему решается вопрос о допустимости сравнения разных по масштабам регионов и обеспечивается их сопоставимость.

Таким образом, представленная методика определения состава сегмента позволяет выйти на обоснование критериев, показателей и процедур оценки в нем уровня доступности качественного общего образования.

1.3 Критерии, показатели и процедуры оценки доступности качественного общего образования в территориальном образовательном сегменте

С учетом результатов теоретического анализа, представленных в параграфе 1.1, нами был разработан комплекс критериев, показателей и процедур оценки доступности качественного общего образования в территориальном образовательном сегменте. При этом также учитывается, что дифференциация условий реализации программ общего образования может быть оценена преимущественно количественными методами на основе материалов ведомственной статистики, в свою очередь, оценка дифференциации возможностей поступления в школу, компонентов качества образовательного процесса и его результатов может быть качественной и (или) качественно-количественной и базироваться на данных опроса участников образовательных отношений.

1.3.1 Критерии, показатели и процедуры оценки уровня доступности качественного общего образования на основе количественных данных об условиях реализации образовательных программ

Реализация данного этапа исследования предполагает выполнение следующих процедур [141]:

- 1) «определение критериев и показателей количественной оценки уровня доступности качественного общего образования в территориальном образовательном сегменте;
- 2) выявление по ранее определенным критериям и показателям фактического уровня доступности качественного общего образования внутри каждой региональной образовательной системы, входящей в территориальный образовательный сегмент;
- 3) выявление фактического уровня однородности (дифференциации) качества общего образования» в территориальном образовательном сегменте (в разрезе городских и в разрезе сельских территорий);
- 4) выявление структуры возникающей в данном образовательном сегменте дифференциации качества образования.

В качестве объекта количественной оценки доступности качественного общего образования выступают условия реализации образовательных программ начального общего, основного общего и среднего общего образования. В соответствии с ФГОС были определены следующие направления оценки:

- 1) «соблюдение общесистемных требований к условиям реализации общеобразовательных программ;
- 2) материально-технические условия реализации программ;
- 3) учебно-методические условия реализации программ (в том числе условия информационного обеспечения);
- 4) психолого-педагогические условия реализации программ;
- 5) кадровые условия реализации программ;
- 6) финансовые условия реализации программ» [138].

Определяя критерии и показатели оценки, мы руководствовались распространенным в педагогических исследованиях подходом к трактовке содержания этих двух понятий: под «критерием» понимается признак, на основании которого осуществляется оценка состояния какого-либо объекта (явления), а «показатель» представляет собой составной элемент критерия, характеризующий его содержание [87]. В контексте нашего исследования критерии оценки уровня доступности

качественного общего образования проявляются в показателях, позволяющих дать соответствующим критериям измеримую характеристику (количественную и качественную).

В ранее проведенном исследовании мы отмечали, что «необходимость учета разной размерности данных, количественно характеризующих региональные системы общего образования, обуславливает главное требование к показателям оценки – обеспечение сопоставимости их числовых значений между собой» [138]. В соответствии с выделенными направлениями были определены следующие критерии оценки:

1) «по направлению «Соблюдение общесистемных требований к условиям реализации общеобразовательных программ»:

– охват обучающихся программами, реализуемыми с использованием сетевой формы взаимодействия (ОТ.1)» [141];

2) «по направлению «Материально-технические условия реализации общеобразовательных программ»:

– доля зданий общеобразовательных организаций, требующих капитального ремонта (МТУ.1);

– доля школьных зданий, имеющих охрану (МТУ.2);

– доля зданий общеобразовательных организаций, оборудованных автоматической пожарной сигнализацией (МТУ.3);

– доля зданий общеобразовательных организаций, находящихся в аварийном состоянии (МТУ.4);

– доля зданий общеобразовательных организаций, оборудованных кнопкой тревожной сигнализации (МТУ.5);

3) по направлению «Учебно-методические условия реализации общеобразовательных программ (в т.ч. условия информационного обеспечения)»:

– обеспеченность обучающихся литературой по предметам учебного плана (учебниками и учебными пособиями) (УМУ (ИО).1);

- обеспеченность обучающихся дополнительной литературой (художественной и справочной) (УМУ (ИО).2);
 - обеспеченность обучающихся посадочными местами в школьной библиотеке (УМУ (ИО).3);
 - обеспеченность обучающихся персональными компьютерами, используемыми в рамках образовательного процесса (УМУ (ИО).4);
 - обеспеченность образовательных организаций скоростным доступом к Интернету (УМУ (ИО).5);
 - обеспеченность образовательных организаций обучающими компьютерными программами по отдельным предметам или темам (УМУ (ИО).6);
 - обеспеченность образовательных организаций электронными библиотеками, доступными для обучающихся (УМУ (ИО).7);
 - обеспеченность образовательных организаций читальными залами (УМУ (ИО).8);
 - обеспеченность образовательных организаций электронными образовательными ресурсами (электронными учебниками) (УМУ (ИО).9);
- 4) по направлению «Психолого-педагогические условия реализации общеобразовательных программ»:
- доля обучающихся классов с углубленным изучением отдельных предметов в общей численности обучающихся по программам общего образования (ППУ.1);
 - удельный вес образовательных организаций, имеющих органы ученического самоуправления (ППУ.2);
- 5) по направлению «Кадровые условия реализации общеобразовательных программ»
- численность обучающихся в расчете на одного учителя (КУ.1);
 - численность обучающихся в расчете на одного педагога-психолога (КУ.2);

- численность обучающихся в расчете на одного социального педагога (КУ.3);
 - численность педагогов, имеющих первую и высшую квалификационную категорию (КУ.4);
 - численность педагогических работников, прошедших в течение последних трех лет повышение квалификации и (или) профессиональную переподготовку (КУ.5);
- б) по направлению «Финансовые условия реализации общеобразовательных программ»:
- объем расходов образовательных организаций в расчете на 1 обучающегося (ФинУ.1)» [138].

Для каждого из указанных критериев определяется степень однородности / дифференциации распределения, выявляемая на следующих уровнях:

- а) внутрирегиональном – между городскими и сельскими территориями в пределах одного субъекта РФ;
- б) межрегиональном – между регионами, входящими в территориальный образовательный сегмент, отдельно в разрезе городских и в разрезе сельских территорий.

На обоих уровнях степень однородности (дифференциации) рассматриваемых критериев измеряется с помощью индекса Тейла, характеристика которому дана в параграфе 1.1. Расчетная формула взвешенного индекса Тейла принимает следующий вид:

$$T = \sum_{i=1}^N \left(\frac{y_i}{Y} \ln \frac{y_i/p_i}{Y/P} \right)$$

где

« N – количество наблюдений

y_i – значение переменной в i -ом населенном пункте (для внутрирегиональной дифференциации) / регионе (для межрегиональной дифференциации)

Y – значение переменной y_i на агрегированном уровне

p_i – значение переменной в i -ом населенном пункте / регионе, на величину которой корректируется переменная y_i

P – значение переменной p_i на агрегированном уровне» [138].

Если значение индекса больше 1, осуществляется его нормализация посредством преобразования в индекс Аткинсона, изменяющийся в диапазоне от 0 до 1 и рассчитываемый по формуле:

$$A = 1 - e^{-T}$$

где

T – общий индекс дифференциации.

Как было отмечено в параграфе 1.1, одним из преимуществ индекса энтропии является его сепарабельность, позволяющая оценить вклад отдельных групп регионов (территорий) в общую дифференциацию. Благодаря этому свойству на межрегиональном уровне, помимо общей дифференциации, можно оценить различия как внутри групп региональных образовательных систем, так и между ними. В значительной части исследований, посвященных изучению межрегиональной дифференциации, в качестве таких групп регионов, как правило, выступают федеральные округа [71; 77; 83]. Такая процедура помогает установить причины существующей дифференциации того или иного критерия между изучаемыми регионами. В данном случае общий индекс межрегиональной дифференциации рассчитывается по формуле:

$$T = T_{\text{внутр}} + T_{\text{меж}}$$

где

$T_{\text{внутр}}$ – сумма индексов внутригрупповой дифференциации

$T_{\text{меж}}$ – индекс межгрупповой дифференциации.

Сумма внутригрупповых индексов Тейла рассчитывается по формуле, приведенной ниже:

$$T_{\text{внутр}} = \sum_{k=1}^K \frac{y_{kj}}{Y} T_k$$

где

T_k – индекс внутригрупповой дифференциации для k -ой группы регионов

y_{kj} – значение переменной j -ого региона, входящего в k -ую группу регионов

Индекс внутригрупповой дифференциации для k -ой группы регионов рассчитывается по формуле:

$$T_k = \sum_{j=1}^{L_k} \left(\frac{y_{kj}}{Y_k} \ln \frac{y_{kj}/p_{kj}}{Y_k/P_k} \right)$$

где

Y_k – агрегированное значение y_{kj} переменной в k -ой группе регионов

p_{kj} – значение переменной j -ого региона, входящего в k -ую группу регионов, на величину которой производится взвешивание переменной y_{kj}

P_k – агрегированное значение переменной p_{kj} в k -ой группе регионов

L_k – количество субъектов РФ в k -ой группе регионов.

Значение индекса межгрупповой дифференциации определяется согласно формуле:

$$T_{\text{меж}} = \sum_{k=1}^K \left(\frac{Y_k}{Y} \ln \frac{Y_k/P_k}{Y/P} \right)$$

В Приложении А приводится перечень показателей, соответствующих установленным критериям оценки и используемых в расчетах по представленным выше формулам.

После выполнения необходимых расчетов предполагается формулировка выводов:

а) «об уровне доступности качественного общего образования в пределах каждой региональной образовательной системы (в разрезе городских и сельских территорий);

б) об уровне доступности качественного общего образования в территориальном образовательном сегменте на основе:

– оценки общей дифференциации условий реализации общеобразовательных программ между региональными образовательными системами;

– оценки дифференциации условий реализации программ общего образования на уровне групп региональных образовательных систем, сформированных по принципу географической близости;

– выявления степени влияния внутри- и межгрупповых различий на общий уровень дифференциации» [141].

1.3.2 Критерии, показатели и процедуры оценки уровня доступности качественного общего образования участниками образовательных отношений

Реализация данного этапа исследования предполагает следующие процедуры:

1) «определение направлений оценки уровня доступности качественного общего образования участниками образовательных отношений и разработка на их основе вопросов анкеты;

2) организация и проведение анкетного опроса участников образовательных отношений;

3) обработка первичных результатов анкетирования;

4) анализ и интерпретация результатов анкетирования» [141].

Опираясь на ранее сформулированные выводы, мы определили ряд направлений, по которым будет проводиться оценка уровня доступности качественного общего образования участниками образовательных отношений. Эти направления схематически представлены на Рисунке 1.2.

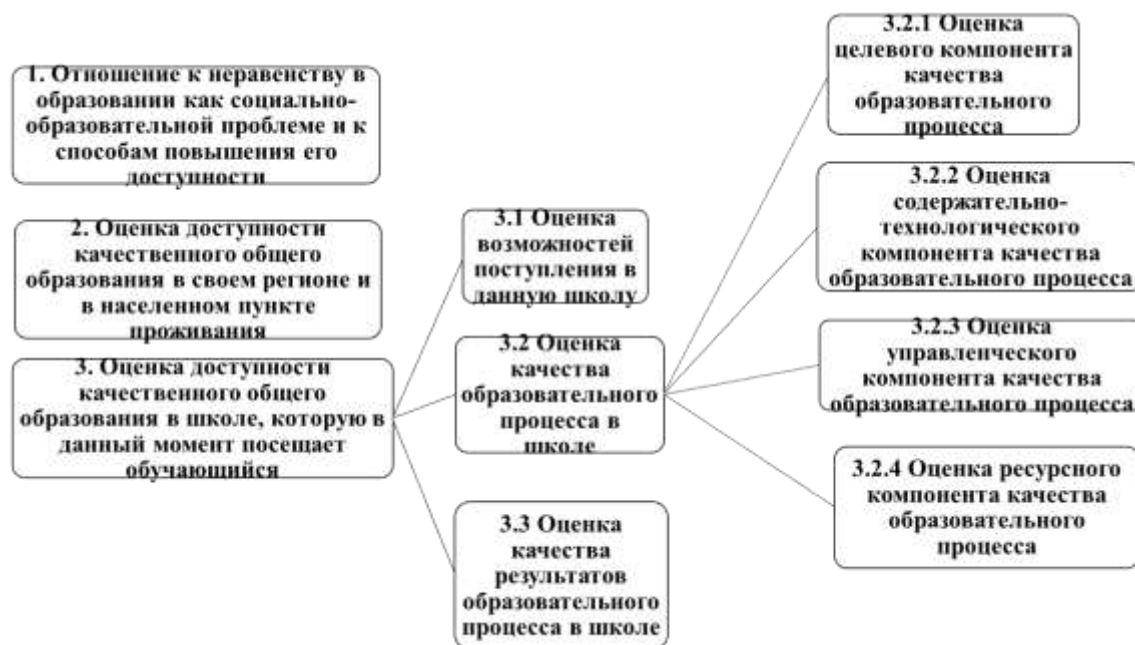


Рисунок 1.2 - Направления оценивания уровня доступности качественного общего образования участниками образовательных отношений

Логика данной части оценивания такова, что доступность компонентов качества образовательного процесса и качества его результатов оценивается респондентами опосредованно: участники опроса оценивают качество этих двух поднаправлений, в то время как вывод об их доступности делается исходя из степени однородности (дифференциации) оценок, полученных от представителей разных групп респондентов, и их отклонения от оценок всей выборки. В частности, одним из таких признаков дифференциации респондентов является их (не)проживание в населенных пунктах с единственным градообразующим предприятием. Выбор этого признака связан с наличием в АЗРФ относительно большего числа территорий с монопрофильной экономикой, в связи с чем возникает необходимость выявить, какое влияние оказывает такой «очаговый» характер размещения производств в российской Арктике на доступность качественного общего образования с точки зрения

самих респондентов.

По направлению «Отношение к неравенству в образовании как социально-образовательной проблеме и к способам повышения доступности качественного общего образования» определяются позиции респондентов относительно:

- а) «значимости проблемы неравенства в образовании и сфер его проявления;
- б) факторов, влияющих на доступность качественного общего образования разным учащимся;
- в) действий, потенциально способствующих повышению доступности качественного общего образования;
- г) выбора предпочтительной стратегии обеспечения доступности качественного общего образования» [141].

Второе направление предполагает:

- «определение степени актуальности проблемы образовательного неравенства для данного региона;
- оценку различий в качестве общего образования между регионом проживания и соседними регионами (в пределах федерального округа), между своим населенным пунктом и другими населенными пунктами своего региона, а также оценку вероятности смены региона (населенного пункта в пределах региона) с целью поиска школы с более высоким качеством образования;
- оценку достаточности сети общеобразовательных организаций и школ с углубленным изучением отдельных предметов в своем населенном пункте» [141].

В процессе оценивания возможностей поступления в школу устанавливаются:

- а) «причины выбора школы, не являющейся предпочтительной из имевшихся альтернатив (при их наличии);
- б) факторы, оказавшие наибольшее мотивирующее влияние на совершённый выбор данной школы;
- в) факторы, определяющие мотивацию потенциального выбора новой школы» [141].

Согласно ранее описанному подходу к содержанию качества образовательного процесса [96], поднаправление 3.2 оценивается по целевому, содержательно-технологическому, управленческому и ресурсному компонентам.

Оценка качества результатов образовательного процесса «включает в себя выявление желания и готовности респондентов сменить школу, продолжить получение образования следующего уровня в регионе проживания, а также желания и готовности дать положительную рекомендацию на данную школу другим участникам образовательных отношений» [141].

В соответствии с указанными выше направлениями оценки были разработаны вопросы анкеты (макет анкеты представлен в Приложении Б).

В роли респондентов выступают представители крупнейшей группы участников образовательных отношений – родители (законные представители) обучающихся общеобразовательных организаций, расположенных в Арктической зоне РФ.

Значительная часть вопросов анкеты предполагает учет не только личного мнения самого респондента, но и позиции других членов семьи. Например, таким является вопрос о планах продолжить образование в регионе проживания или сменить его. По этой причине родители в рамках данного опроса рассматриваются, прежде всего, как представители своих домохозяйств. Исходя из этого, генеральной совокупностью для этой части исследования является число домохозяйств арктических регионов с детьми, посещающими школу. По этой же причине пол респондентов не был выбран в качестве определяющего критерия. Вместе с тем информация о возрасте участников опроса может иметь определенную ценность при более детальном прояснении позиции респондентов относительно возможных мер повышению доступности качественного общего образования, выбора предпочтительной стратегии равенства образовательных возможностей и планов смены своего населенного пункта (региона) с целью обеспечить ребенку получение образования более высокого качества. Предположительно, представители разных возрастных групп могут иметь разные точки зрения по данным вопросам.

Для того чтобы ответы респондентов могли быть распространены на всю генеральную совокупность, при формировании выборки учитываются следующие параметры:

- «соотношение домохозяйств, имеющих детей школьного возраста, между регионами АЗРФ;
- возрастная структура населения регионов АЗРФ;
- соотношение домохозяйств с детьми школьного возраста по числу детей, посещающих школу;
- распределение населения регионов АЗРФ по уровню образования;
- распределение обучающихся по уровню получаемого образования (начального общего, основного общего и среднего общего);
- распределение домохозяйств по уровню материального благосостояния;
- доля населения арктических регионов АЗРФ, проживающего в «моногородах»;
- распределение домохозяйств по типу населенных пунктов проживания;
- доля детей, посещающих классы с углубленным изучением отдельных предметов» [141].

Общий вывод о доступности качественного образования в территориальном образовательном сегменте формулируется после внесения данных, полученных в ходе реализации двух этапов оценивания, в соответствующие сводные таблицы. Значения критериев, рассчитанные при выявлении степени однородности (дифференциации) условий реализации программ общего образования, вносятся в форму, которая соответствует Таблице 1.2.

Таблица 1.2 – Оценка степени однородности (дифференциации) качества условий реализации общеобразовательных программ

№ п/п	Шифр критерия	1-й регион		2-й регион		...	n-й регион		сегмент в целом	
		значение	ранг	значение	ранг		...	значение	ранг	значение
1.	ОТ.1									
2.	МТУ.1									
3.	МТУ.2									
4.	МТУ.3									
5.	МТУ.4									
...
23.	ФинУ.1									

В данной форме также указывается ранг каждого критерия, характеризующий его положение среди остальных критериев по степени дифференциации условий реализации общеобразовательных программ между региональными системами образования одного сегмента. Присвоение ранга каждому из приведенных в таблице критериев позволит определить структуру дифференциации качества образования в арктическом образовательном сегменте и в отдельных регионах. Для сопоставимости ранжируемых данных значения критериев, первоначально рассчитанные по формуле индекса Тейла, были нормализованы путем преобразования в индекс Аткинсона.

В форму для результатов оценивания доступности качественного общего образования участниками образовательных отношений (см. таблица 1.3) вносятся значения следующих показателей:

- 1) доля респондентов, признающих актуальность проблемы доступности качественного общего образования для своего региона (ДРНП.1);
- 2) доля респондентов, отмечающих отличие своего региона от соседних по федеральному округу в худшую сторону по качеству образования (ДРНП.2.1);
- 3) доля респондентов, отмечающих отличие своего населенного пункта от остальных в регионе проживания в худшую сторону по качеству образования (ДРНП.2.2);

По итогам обоих этапов оценивания уровня доступности качественного общего образования составляется перечень критериев и показателей с максимальным и минимальным значениями дифференциации условий реализации программ и оценок респондентов, сравнивается структура дифференциации качества как между регионами, так и каждого региона с территориальным образовательным сегментом в целом. На основе максимальных значений по данным критериям и показателям определяются направления повышения доступности качественного общего образования.

Выводы по Главе 1

Теоретическое осмысление вопросов, касающихся определения содержания понятия «доступность качественного общего образования», подходов к ее оценке, а также форм объединения образовательных систем для решения задач по предмету исследования, позволило сформулировать ряд выводов:

– в рамках «сильной» трактовки понятия «равенство образовательных возможностей», включающей в себя равенство не только условий поступления в общеобразовательную организацию, но и остальных компонентов процесса и результатов, данное понятие может рассматриваться как синоним доступности качественного общего образования;

– уровень доступности качественного общего образования представляет собой степень достижения состояния равенства образовательных возможностей, иными словами, это уровень однородности / дифференциации качества образования между исследуемыми образовательными системами;

– существующие подходы к оценке уровня доступности образования, разработанные, как правило, для сравнения сопоставимых по масштабам образовательных систем, малоприменимы к приоритетным геостратегическим территориям, в состав которых входят как субъекты Российской Федерации, так и отдельные их части (муниципальные образования); помимо этого, значительная часть оценочных механизмов была разработана в условиях действия прежних норм российского законодательства в сфере образования, что ограничивает возможность их полноценного применения в настоящее время;

– в силу ограниченной применимости проанализированных форм объединения образовательных систем в условиях Арктической зоны РФ было введено понятие территориального образовательного сегмента как объекта оценки доступности качественного общего образования, который представляет собой совокупность региональных и муниципальных систем образования геостратегических территорий РФ, испытывающих влияние общей группы факторов социально-экономического развития соответствующей территории;

– дифференциация условий реализации программ общего образования может быть оценена преимущественно количественными методами на основе материалов ведомственной статистики, в свою очередь, оценка дифференциации возможностей поступления в школу, компонентов качества образовательного процесса и его результатов может быть качественной и (или) качественно-количественной и базироваться на данных опроса участников образовательных отношений;

– специфический характер влияния внешних территориальных факторов на системы образования геостратегических территорий подтверждается посредством сравнения, проводимого между образовательными системами предполагаемого территориального образовательного сегмента, с одной стороны, и системами образования регионов того же федерального округа, находящимися вне гипотетического сегмента, с другой; с помощью метода анализа среды функционирования оценивается эффективность функционирования системы образования каждой анализируемой территории (как внутри предполагаемого сегмента, так и за его пределами) под влиянием внешних территориальных факторов; системы, представляющие собой более однородную группу по сравнению с общей совокупностью систем, включаются в данный образовательный сегмент как объект оценки уровня доступности качественного общего образования на геостратегических территориях;

– в соответствии с логикой Федерального закона №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», рассматривающего качество образования как комплексную характеристику образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающую степень их соответствия образовательным стандартам и (или) потребностям лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, оценка уровня доступности качественного общего образования базируется на комплексе критериев, показателей и процедур оценки на основе количественных данных об условиях реализации образовательных программ общего образования и оценки, получаемой от участников образовательных отношений;

– результатом первой части предполагаемого эмпирического исследования должны стать выводы об уровне доступности качественного общего образования в пределах каждой образовательной системы (в разрезе городских и сельских территорий), об уровне доступности качественного общего образования в территориальном образовательном сегменте на основе: оценки общей дифференциации условий реализации образовательных программ; оценки дифференциации условий реализации программ общего образования на уровне групп систем, сформированных по принципу географической близости, и выявления степени влияния внутри- и межгрупповых различий на общий уровень дифференциации;

– целью второй части эмпирического исследования должно стать изучение доступности качественного общего образования по таким направлениям оценки, как «Отношение к неравенству в образовании как социально-образовательной проблеме и к способам повышения доступности качественного общего образования», «Оценка доступности качественного общего образования в пределах региона и населенного пункта проживания», а также «Оценка доступности качественного общего образования на уровне общеобразовательной организации»; после завершения обоих этапов оценивания предусмотрено определение направлений повышения доступности качественного общего образования.

ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ АПРОБАЦИЯ КРИТЕРИЕВ, ПОКАЗАТЕЛЕЙ И ПРОЦЕДУР ОЦЕНКИ ДОСТУПНОСТИ КАЧЕСТВЕННОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ГЕОСТРАТЕГИЧЕСКИХ ТЕРРИТОРИЯХ РОССИИ

2.1 Арктический образовательный сегмент как объект оценки уровня доступности качественного общего образования в Арктической зоне Российской Федерации

Как уже отмечалось в предыдущей части исследования, анализ среды функционирования состоит из двух частей: отбора эффективных объектов из всей изучаемой совокупности и определения для неэффективных объектов рекомендуемых значений параметров входа / выхода, позволяющих им выйти на границу эффективности.

Построенная аналитическая модель ориентирована на вход, то есть нацелена, прежде всего, на минимизацию входных переменных. При моделировании также было задано условие переменной отдачи от масштаба «в связи с тем, что, во-первых, выбранные переменные «выхода» в реальности имеют пределы роста и, во-вторых, на практике динамика выходных параметров может определяться и другими факторами, не выделенными исследователем и не включенными в модель» [98].

На Рисунке 2.1 представлены ранжированные оценки эффективности функционирования региональных систем образования по экономико-техническому направлению.

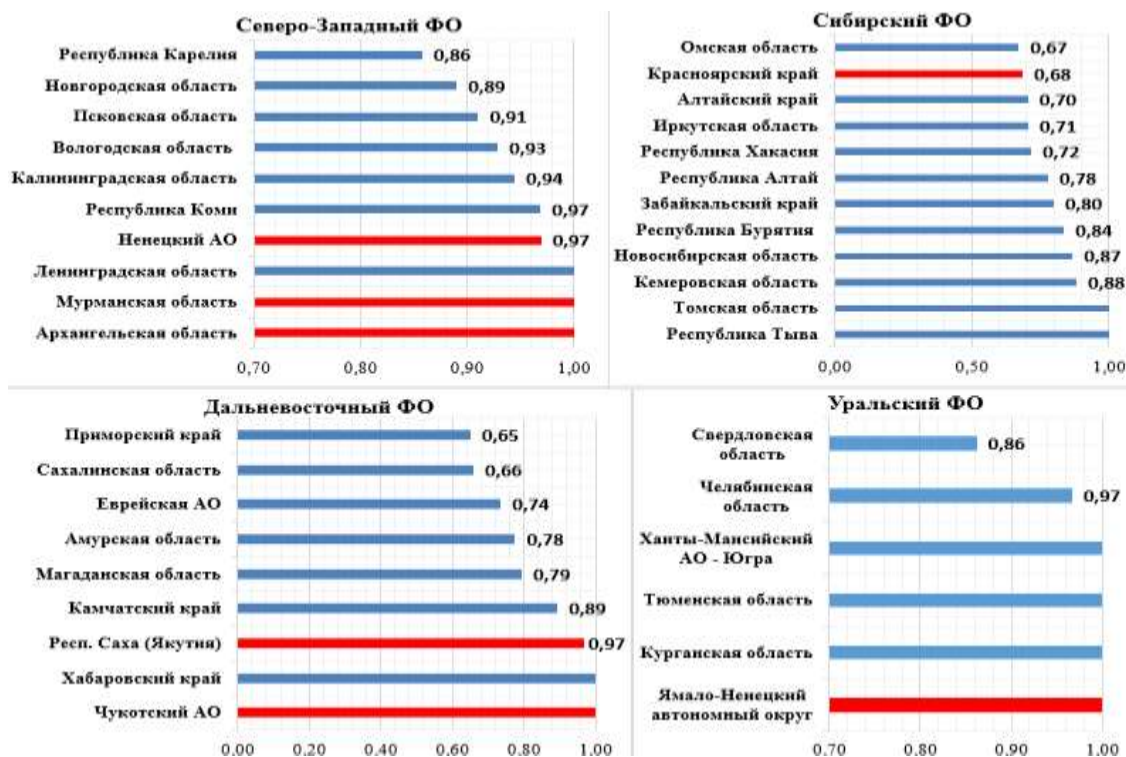


Рисунок 2.1 - Региональные системы образования, упорядоченные по степени эффективности (экономико-техническое направление)

В Северо-Западном федеральном округе (СЗФО) оптимальное соотношение внешних факторов территории и качества экономико-технических условий функционирования наблюдается у систем образования Архангельской и Мурманской областей. Значение эффективности образовательной системы Ненецкого автономного округа на 2,37 % превышает среднее значение эффективности по федеральному округу. В целом совокупность арктических субъектов РФ в СЗФО более однородна по сравнению со всей группой регионов: в первом случае вариация составляет 1,78 %, во втором – 5,24 %.

В Сибирском федеральном округе (СФО) Красноярский край значительно удален от Республики Тыва и Томской области – значение его эффективности на 14,76 % ниже среднего значения по округу в целом.

В отличие от Чукотского автономного округа, образовательная система Республики Саха (Якутия) не получила значение эффективности, равное 1. Несмотря на это, в сложившихся условиях она функционирует на 16,59 % эффективнее, чем

в среднем системы образования дальневосточных субъектов РФ. Различие значений эффективности систем образования арктических регионов Дальневосточного федерального округа (ДФО) невелико – вариация между ними равна 2,25 %. Степень однородности всех регионов округа значительно меньше: коэффициент вариации составил 16,79 %.

В Уральском федеральном округе Ямало-Ненецкий автономный округ также входит в число «эффективных» регионов.

Для всех регионов со значением показателя эффективности меньше 1 были рассчитаны «целевые значения параметров «входа» и «выхода», достижение которых позволило бы соответствующей системе образования перейти в разряд «эффективных», что показано в одной из подготовленных нами ранее публикаций [98]. В Таблице 2.1 указаны соответствующие значения для образовательных систем арктических субъектов РФ.

Таблица 2.1 – Целевые значения переменных «входа» и «выхода» для региональных систем образования АЗРФ (экономико-техническое направление)

№ п/п	Субъект РФ	Значения переменной x_1		Значения переменной y_1		«Эталонные» регионы
		Текущее	Целевое	Текущее	Целевое	
1.	Ненецкий автономный округ	55,70	54,00	0,43	0,45	Архангельская область (1,00) ⁴
2.	Красноярский край	65,21	44,67	0,47	0,47	Республика Тыва (0,54) Томская область (0,46)
3.	Республика Саха (Якутия)	46,86	45,39	0,48	0,49	Чукотский автономный округ (1,00)

Помимо рекомендуемых значений были определены и «эталонные» системы образования со значением эффективности, равном 1, являющиеся ориентирами для образовательных систем с недостаточными значениями эффективности: в отличие от Ненецкого автономного округа и Республики Саха (Якутия), для Красноярского

⁴ Здесь и далее в скобках указано значение весового коэффициента, обозначающего величину вклада этого региона в новый «целевой» объект для данного неэффективного объекта. Если в эталонный объект включен один регион, его весовой коэффициент будет равен 1.

края установлено два «эталона»; Республика Тыва по своей структуре значений несколько ближе к Красноярскому краю, т.к. ее весовой коэффициент выше, чем у Томской области» [98].

Для Ненецкого автономного округа и Якутии также рекомендуется увеличить значение индекса образовательной инфраструктуры, хотя модель ориентирована на первоочередное уменьшение входных переменных. Это вызвано тем, что их значения переменной y_1 попали на участок границы эффективности, параллельный оси ординат. Графическое представление такой ситуации для Якутии показано на Рисунке 2.2.

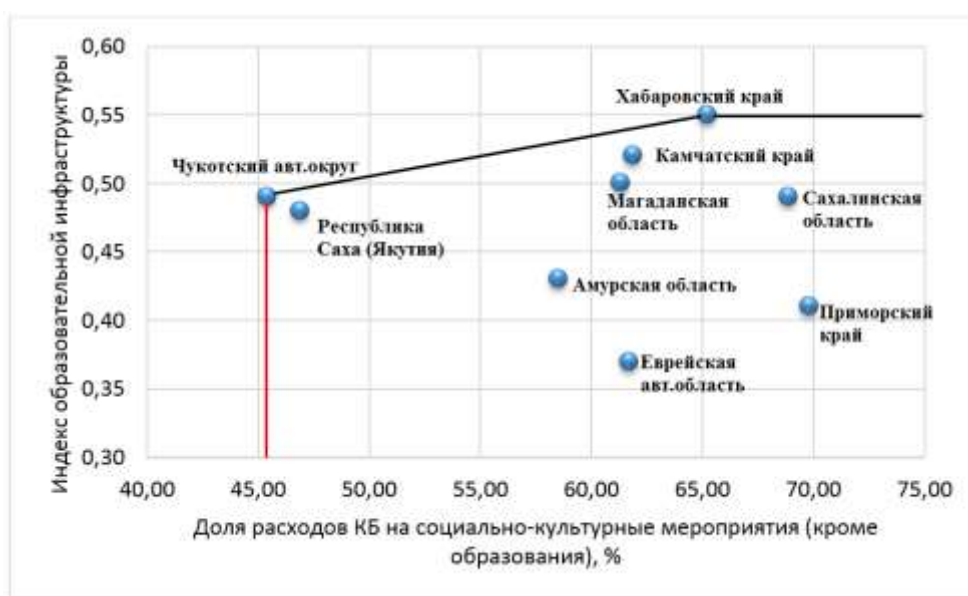


Рисунок 2.2 - Граница эффективности региональных систем образования ДФО (экономико-техническое направление)

Описанный участок границы (от оси абсцисс до точки «Чукотский автономный округ») выделен красным цветом. Для достижения оптимальности все точки, оказавшиеся в пределах этого участка, в том числе «Республика Саха (Якутия)», должны быть перемещены по оси ординат до значения Чукотского автономного округа, что и означает увеличение значений индекса образовательной инфраструктуры.

Рисунок 2.3 отражает количественную характеристику степени эффективности функционирования исследуемых образовательных систем под влиянием фактора демографической направленности.

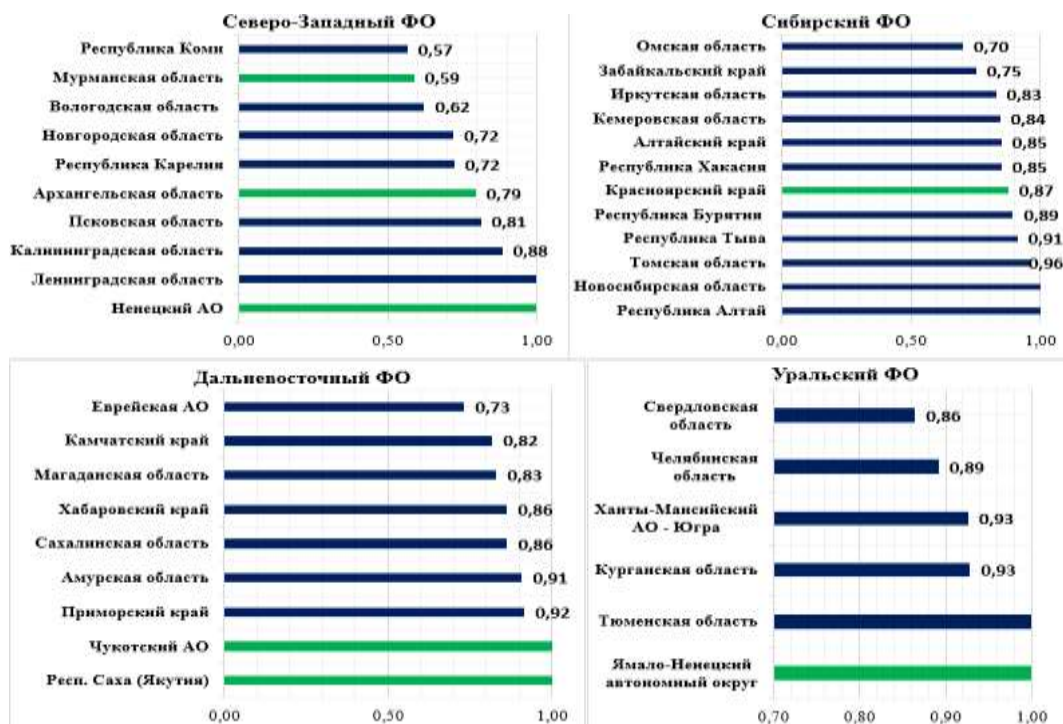


Рисунок 2.3 - Региональные системы образования, упорядоченные по степени эффективности (демографическое направление)

Среди северо-западных субъектов РФ, входящих в состав Арктической зоны России, значение эффективности получил Ненецкий автономный округ. Эффективность системы образования Архангельской области выше среднего значения по анализируемой группе (на 3,04 %). Еще более негативное влияние демографический фактор испытывает образовательная система Мурманской области – значение эффективности – 0,59. Арктические регионы СЗФО менее однородны, чем вся анализируемая группа: дифференциация значений эффективности достигает 25,93 % (по СЗФО – 20,39 %).

Красноярский край также не вошел в число лидирующих регионов, приблизившись к среднему значению эффективности в СФО (разница оставляет 0,003 %).

Максимальная эффективность образовательных систем среди уральских и дальневосточных регионов достигнута арктическими субъектами РФ – Чукотским автономным округом, Республикой Саха (Якутия) и Ямало-Ненецким автономным округом.

Как показывают результаты расчетов, кроме уменьшения значения параметра x_2 , для Мурманской области предпочтительно увеличение значения параметра «выхода» для выхода на границу эффективности.

На Рисунке 2.4 отражены ранжированные оценки эффективности по четырем федеральным округам в условиях влияния фактора информационно-коммуникационной направленности.

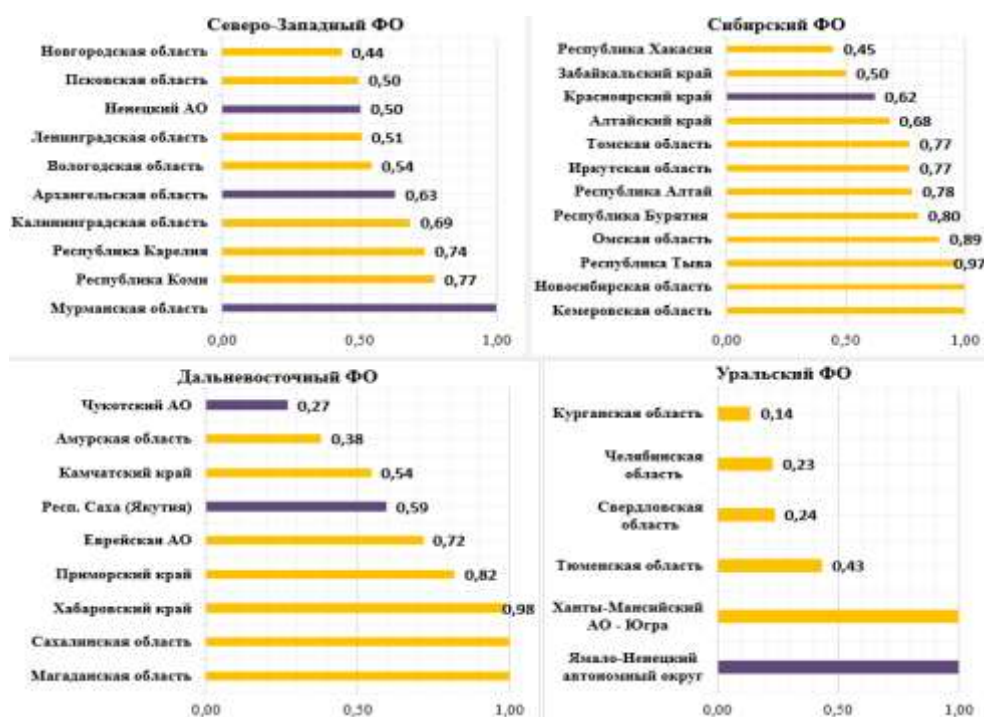


Рисунок 2.4 - Региональные системы образования, упорядоченные по степени эффективности (информационно-коммуникационное направление)

Среди арктических субъектов РФ и по СЗФО в целом Мурманская область является единственным регионом, чья система образования эффективно функционирует под влиянием доли домохозяйств, не имеющих доступа к широкополосному Интернету. Значения эффективности систем образования Ненецкого автономного

округа и Архангельской области ниже среднего значения по федеральному округу (0,631). Поскольку вариация значений арктических превышает нормативное (фактическое – 36,17 %), данная совокупность не может считаться однородной. Но при этом вся группа регионов СЗФО близка к предельному значению однородности – 27,21 %.

Арктические регионы Дальнего Востока также не вошли в число лидирующих регионов: показатель эффективности системы образования Якутии «существенно ниже среднего значения (на 0,11); значительное отставание характерно и для Чукотки, находящейся в конце рейтинга (на 73,08 % от Магаданской и Сахалинской областей, на 43,17 % от средней эффективности); между дальневосточными регионами АЗРФ наблюдается высокая вариация (53,18 %)» [98]. В целом группа дальневосточных регионов также неоднородна по значениям эффективности (вариация - 39,06 %).

Образовательная система Красноярского края на 62 % эффективна по фактору информационно-коммуникационной направленности, занимая 10 позицию среди регионов СФО. В Уральском федеральном округе два эффективных региона, один из которых входит в АЗРФ – Ямало-Ненецкий автономный округ.

В ряде случаев образовательные системы арктических регионов являются более однородной совокупностью по сравнению с группами систем образования соответствующих федеральных округов: «эта однородность особенно заметна в условиях влияния экономико-технического (для Ненецкого автономного округа, Архангельской и Мурманской областей в СЗФО, для Чукотского автономного округа и Республики Саха (Якутия) в ДВФО) и демографического (для Чукотки и Якутии) факторов» [98]. Также при анализе влияния демографического фактора более однородной является совокупность образовательных систем регионов АЗРФ, входящих в СЗФО. По этим двум содержательным направлениям преобладает максимальная эффективность функционирования образовательных систем рассматриваемых регионов в сравнении с соседними по федеральным округам регионами.

Вместе с тем большинство регионов АЗРФ не вошли в число эффективных в условиях влияния внешнего фактора информационно-коммуникационной направленности. Также причина неоднородности заключается в том, что системы образования арктических регионов справляются с влиянием внешней среды с разной степенью успешности: «по данному направлению наблюдается разрыв между регионами-лидерами (Мурманская область и Ямало-Ненецкий автономный округ) и остальными арктическим субъектами РФ, чьи системы образования гораздо менее эффективно выдерживают негативное внешнее воздействие этого фактора» [98].

Таким образом, выявлена закономерность: «чем эффективнее системы образования регионов АЗРФ, тем однороднее их совокупность» [98]. Случаев одинаковой неэффективности этих регионов по выбранным направлениям не выявлено. При этом мы считаем допустимым существование отдельных элементов неоднородности по некоторым признакам при преобладании однородных черт наличие в образовательном сегменте. Наша позиция согласуется с утверждением В. М. Саввинова о том, что «элементы одной территориальной образовательной системы, существуя в условиях гетерогенности среды, могут по-разному реагировать на внешние факторы, но при этом система сохраняет свои интеграционные качества» [29]. На наш взгляд, этот тезис может быть расширен до любой географически выделенной целостной совокупности, включая и территориальный образовательный сегмент. В нашем случае «ключевым интегрирующим качеством, обеспечивающим целостность, по нашему мнению, является комплекс законодательно принятых задач, касающихся как развития АЗРФ в целом, так и конкретно сферы образования» [98].

Результаты данной части исследования позволяют сделать вывод «о существовании в отечественной системе образования арктического образовательного сегмента – рассматривать совокупность исследуемых систем как «арктическую систему образования» на сегодняшний день еще нет достаточных оснований, поскольку на данном этапе не выявлено каких-либо внутренних системообразующих признаков» [98]. Данная совокупность также не является и территориальным обра-

зовательным комплексом в чистом виде, т.к. целостность здесь не носит исключительно внешне обусловленный характер – она обусловлена и определенными внутренними факторами. Таким образом, системы образования регионов АЗРФ представляют собой арктический образовательный сегмент.

2.2 Опытно-экспериментальная работа по оценке уровня доступности качественного общего образования в арктическом образовательном сегменте на основе количественных данных об условиях реализации образовательных программ

Количественная оценка уровня доступности качественного общего образования была проведена на основе результатов федерального статистического наблюдения (2020-2021 учебный год), отраженных в формах ОО-1 «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам начального общего, основного общего, среднего общего образования» и ОО-2 «Сведения о материально-технической и информационной базе, финансово-экономической деятельности общеобразовательной организации». Следуя предлагаемой методике, мы рассчитали взвешенные значения общего, внутригруппового и межгруппового индексов Тейла по каждому из выделенных направлений.

Результаты оценивания по направлению «Общесистемные требования к условиям реализации образовательных программ» на внутрирегиональном уровне показаны на Рисунке 2.5.

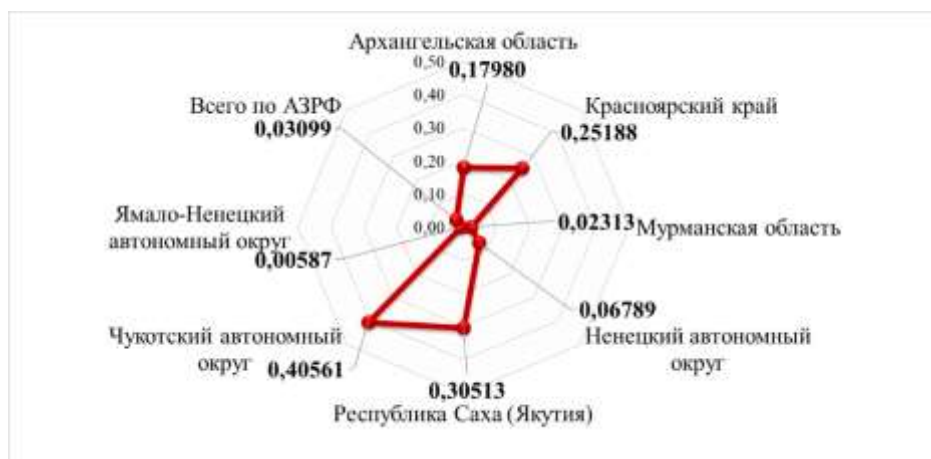


Рисунок 2.5 - Оценка внутрирегиональной дифференциации охвата обучающихся сетевыми формами взаимодействия в регионах АЗРФ

Минимальный уровень дифференциации охвата обучающихся сетевыми формами взаимодействия между сельскими и городскими школами отмечается в Ямало-Ненецком автономном округе (индекс Тейла равен 0,00587) и Мурманской области (0,02313). Наибольшие различия по данному направлению зафиксированы между сельскими и городскими школами Республики Саха (Якутия) и достигают 30,5% за счет большего распространения сетевого взаимодействия в сельской местности.

Согласно ранее описанной методике, для изучения структуры межрегиональной дифференциации условий реализации образовательных программ были образованы три группы регионов:

- 1) Архангельская область, Мурманская область и Ненецкий автономный округ;
- 2) Красноярский край и Ямало-Ненецкий автономный округ;
- 3) Республика Саха (Якутия) и Чукотский автономный округ.

На Рисунке 2.6 представлены значения индекса Тейла и его индексов-компонентов (внутри- и межгруппового), описывающих дифференциацию между городскими и сельскими территориями сравниваемых регионов по степени охвата обучающихся формами сетевого взаимодействия.

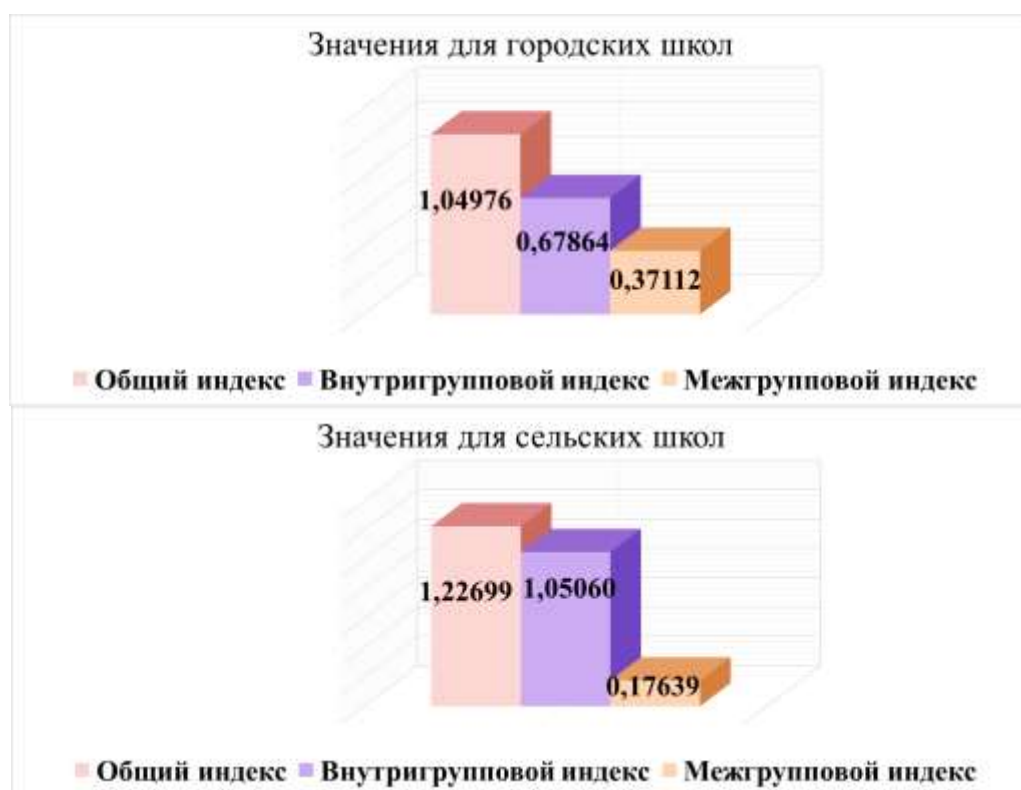


Рисунок 2.6 - Оценка межрегиональной дифференциации охвата обучающихся сетевыми формами взаимодействия

По данному показателю изучаемые регионы отличаются неоднородностью – значение общего индекса Тейла превышает 1 как в городской, так и в сельской местности, в связи с чем были рассчитаны соответствующие значения индекса Аткинсона: для городской местности его значение составило 0,650 и 0,707 для сельской, что выше среднего в данном диапазоне. Это значит, что сельские территории арктических регионов больше дифференцированы по рассматриваемому направлению оценки, чем городские.

Декомпозиция общего индекса энтропии показала, что его внутригрупповая составляющая для городских школ равна 0,67864, значение межгруппового индекса – 0,37112. Иными словами, «на существующую в арктическом образовательном сегменте дифференциацию распространения сетевого взаимодействия в большей степени влияют различия, возникающие внутри выделенных групп регионов, в то время как различия на межгрупповом уровне объясняют относительно небольшую часть имеющейся дифференциации» [98]. Еще более заметный вклад в общую дифференциацию вносят внутригрупповые различия между сельскими школами.

Далее была проведена оценка уровня однородности (дифференциации) материально-технических условий реализации образовательных программ общего образования в арктических регионах.

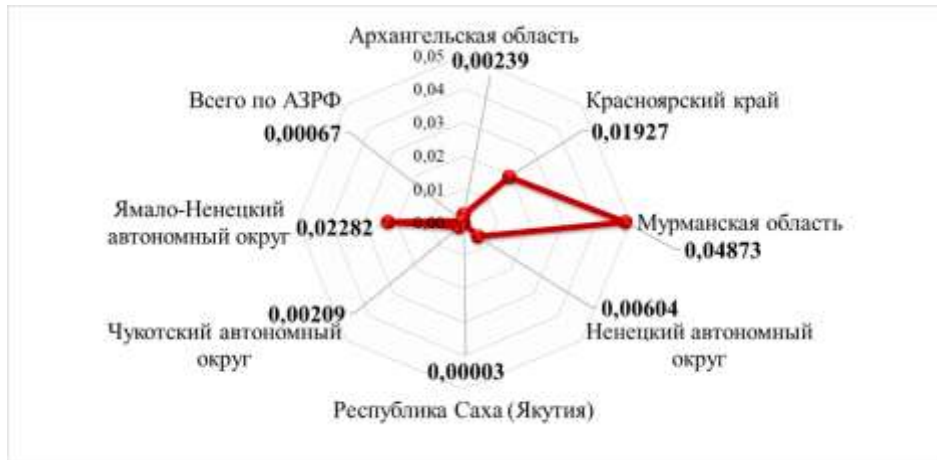


Рисунок 2.7 - Оценка внутрирегиональной дифференциации доли школьных зданий, требующих капитального ремонта, в регионах АЗРФ

Из Рисунка 2.7 видно, что наибольшие различия по числу зданий школ, которым необходим капитальный ремонт, наблюдаются между городами и селами Мурманской области, значение индекса энтропии равно 0,04873 (из-за того, что в сельской местности доля таких школ выше, чем в городской). По данному же критерию практически не отличаются друг от друга сельские и городские школы Республики Саха (Якутия), где индекс Тейла равен всего 0,00003.

Меньше всего внутрирегиональных различий в доле школ, имеющих охрану, отмечается в Ненецком автономном округе – индекс Тейла равен 0,0002 (см. Рисунок 3.8). Регионом-лидером по уровню такой дифференциации является Архангельская область (значение индекса – 0,36), где доля имеющих охрану городских школ выше, чем сельских.



Рисунок 2.8 - Оценка внутрирегиональной дифференциации доли школьных зданий, имеющих охрану, в арктических субъектах РФ

По критерию «Обеспеченность зданий автоматической пожарной сигнализацией» практически отсутствуют различия между сельскими и городскими школами внутри рассматриваемых регионов (см. рисунок 2.9).

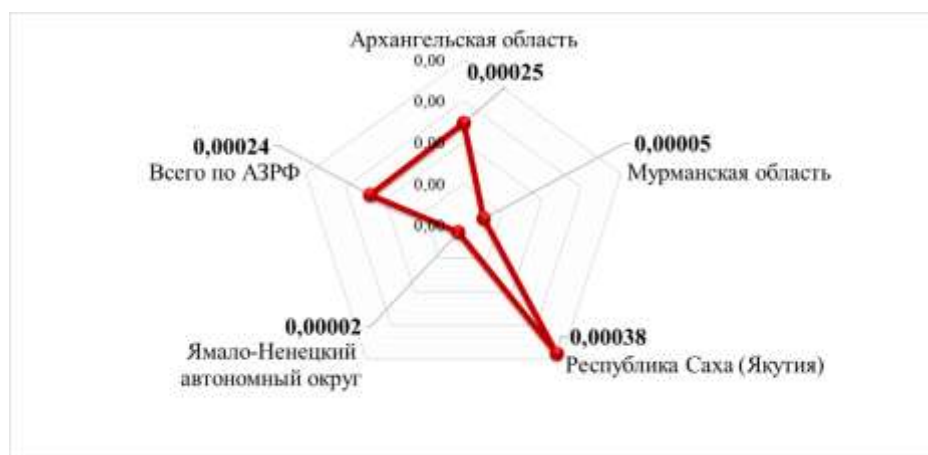


Рисунок 2.9 - Оценка внутрирегиональной дифференциации доли школьных зданий, оборудованных автоматической пожарной сигнализацией, в регионах АЗРФ⁵

⁵ Здесь и далее представлены регионы, по которым получены ненулевые значения индекса Тейла.

На Рисунке 2.10 можно увидеть, что уровень дифференциации между городскими и сельскими школами арктического образовательного сегмента в целом существенно ниже аналогичных значений в отдельных регионах, показанных на графике. Среднее значение индекса по всему сегменту оказалось таким относительно низким из-за того, что индекс Тейла принял нулевое значение в не представленных на Рисунке Мурманской области, Ненецком и Ямало-Ненецком автономных округах (различия по этому критерию между городской и сельской местностью здесь почти незаметны). Максимальное значение данного индекса (0,297) отмечено в Республике Саха (Якутия), что объясняется отсутствием в городах региона школьных зданий в аварийном состоянии.

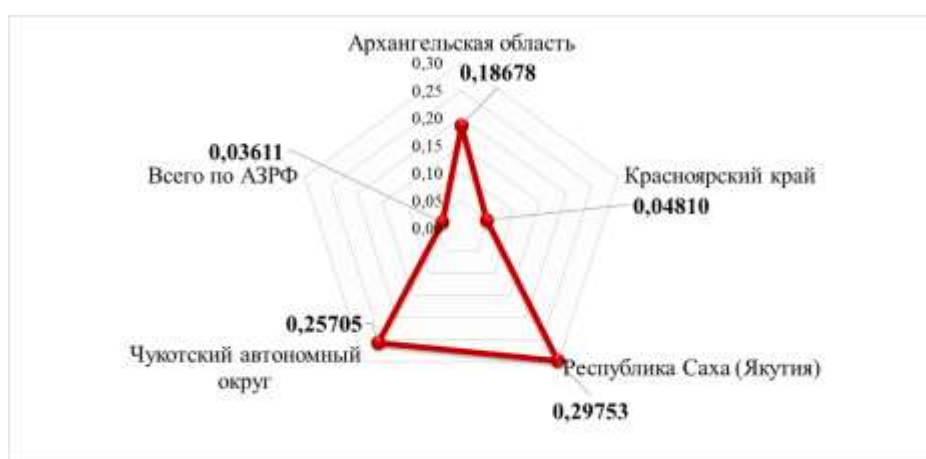


Рисунок 2.10 - Оценка внутрирегиональной дифференциации доли школьных зданий, находящихся в аварийном состоянии, в регионах АЗРФ

В Ненецком автономном округе наблюдается максимальный среди регионов АЗРФ уровень дифференциации между городскими и сельскими школами по критерию «Наличие в школах кнопки тревожной сигнализации» - 0,526 (см. рисунок 2.11). В Ямало-Ненецком автономном округе различия между сельскими и городскими школами по данному критерию незначительны – значение индекса внутрирегиональной дифференциации составляет 0,001. Согласно данным федерального статистического наблюдения за 2020/2021 учебный год, в Мурманской области кнопкой тревожной сигнализации оборудованы 96,9% городских школ и 97,6%

сельских школ, вследствие чего индекс Тейла принимает здесь крайне малое значение – 0,000003.

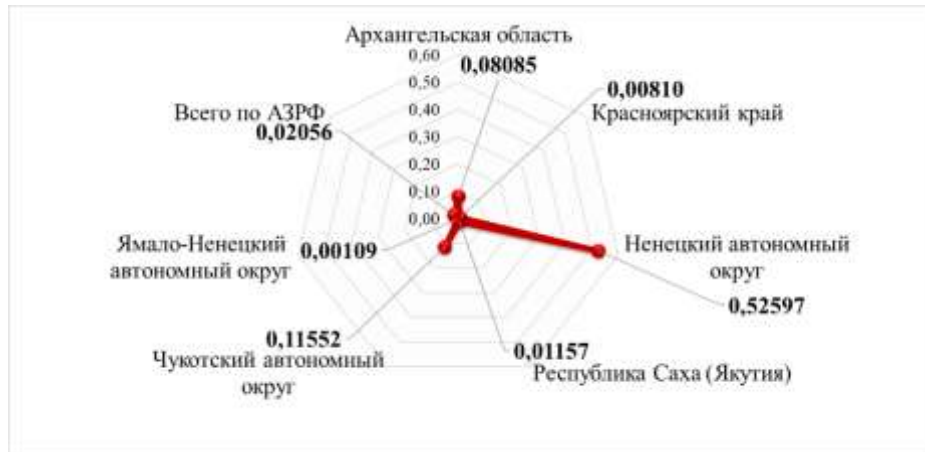


Рисунок 2.11 - Оценка внутрирегиональной дифференциации доли школьных зданий, оборудованных кнопкой тревожной сигнализации, в регионах АЗРФ

Значения общего индекса энтропии для всей совокупности регионов в разрезе городских и сельских территорий, а также результаты декомпозиции данного индекса на внутри- и межгрупповую составляющие по направлению «Материально-технические условия реализации образовательных программ» представлены в ранее подготовленной нами публикации [138].

Далее была проведена оценка уровня однородности (дифференциации) учебно-методических условий реализации образовательных программ, в том числе условий их информационного обеспечения.



Рисунок 2.12. Оценка внутрирегиональной дифференциации обеспеченности обучающихся литературой по предметам учебного плана в регионах АЗРФ

Обучающиеся городских и сельских школ Ямало-Ненецкого автономного округа практически в равной степени обеспечены литературой по предметам учебного плана, в то время как в Республике Саха (Якутия) отмечается максимальный уровень дифференциации между школами из населенных пунктов разного типа: на обучающихся сельских территорий в среднем приходится 73,8 экземпляров учебной литературы, городских – 24,8 (см. рисунок 2.12).

Республика Саха (Якутия) также сохраняет лидерство по уровню неравномерности распределения художественной и справочной литературы между библиотеками сельских и городских школ: если на обучающихся городских школ в среднем приходится 8,49 единиц дополнительной литературы, то на учащихся сельских школ приходится 32,70 экземпляров данной части библиотечного фонда (см. рисунок 2.13). Минимальный уровень различий по этому критерию зафиксирован в Мурманской области (индекс энтропии – 0,003).

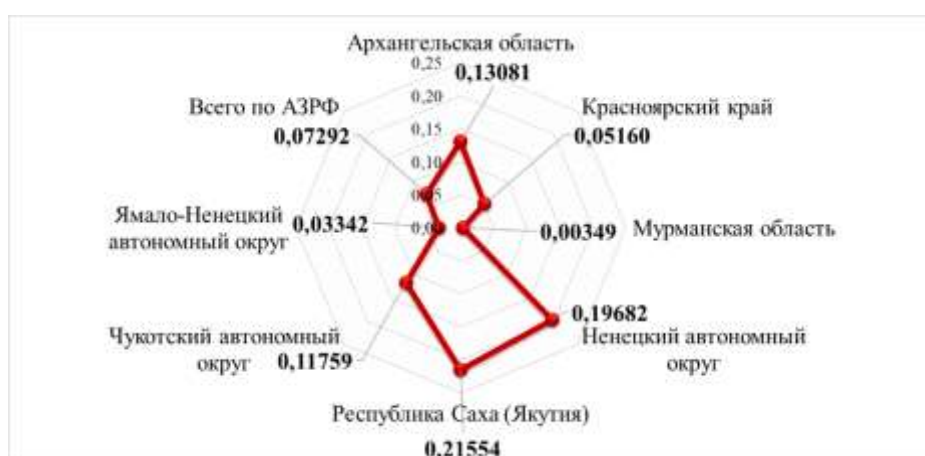


Рисунок 2.13. Оценка внутрирегиональной дифференциации обеспеченности обучающихся дополнительной литературой (художественной и справочной) в регионах АЗРФ

Различия в распределении посадочных мест в школьных библиотеках между обучающимися городов и сел наиболее отчетливо видны в Ненецком автономном округе, для которого значение индекса Тейла составляет 0,259 (см. рисунок 2.14). Эти различия вызваны большей обеспеченностью такими местами обучающихся

сельских школ региона. Для Ямало-Ненецкого автономного округа характерен минимальный среди всех регионов уровень внутрирегиональной дифференциации по данному критерию (значение индекса энтропии – 0,022).

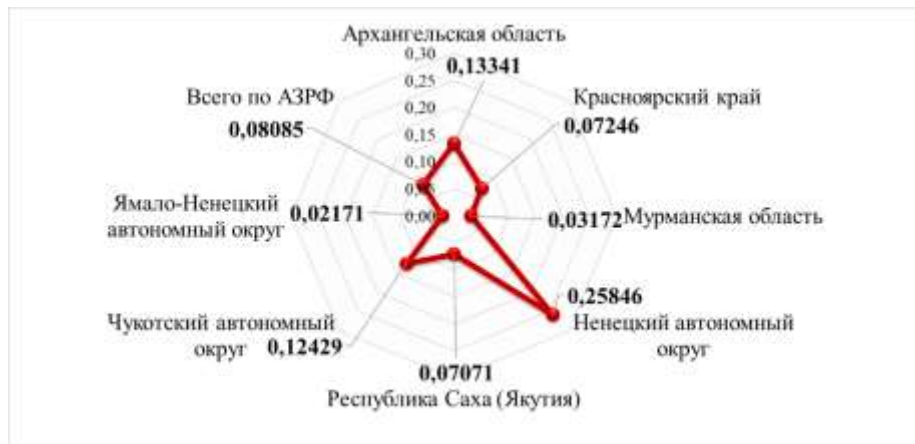


Рисунок 2.14. Оценка внутрирегиональной дифференциации обеспеченности обучающихся посадочными местами в библиотеках школ арктических регионов

Как показано на Рисунке 2.15, относительно высокий уровень различий в обеспеченности обучающихся персональными компьютерами, используемыми в образовательном процессе, наблюдается в Чукотском и Ненецком автономных округах, а также в Архангельской области (значения индекса дифференциации – 0,145, 0,190 и 0,201 соответственно. По сравнению с перечисленными регионами в Ямало-Ненецком автономном округе практически достигнута равномерность распределения компьютеров среди учеников городских и сельских школ, индекс Тейла здесь равен 0,00026 – минимальное значение во всем сегменте.

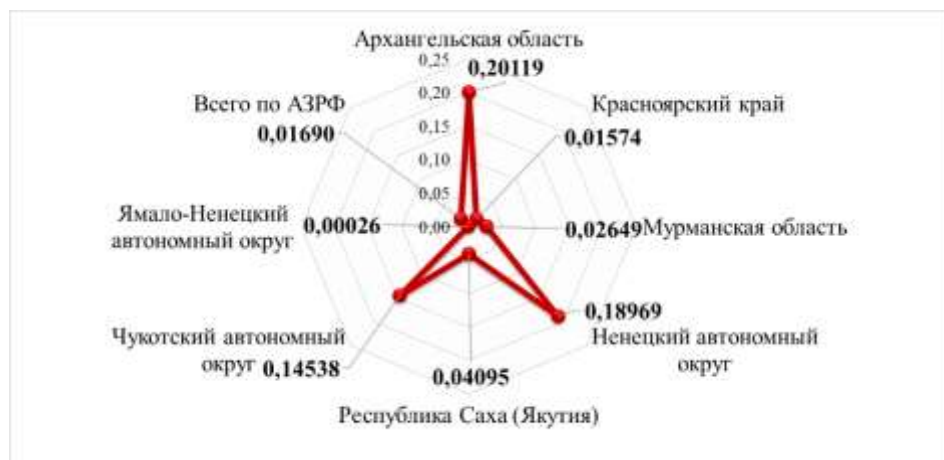


Рисунок 2.15. Оценка внутрирегиональной дифференциации обеспеченности обучающихся персональными компьютерами в школах арктических субъектов РФ

По данным на Рисунке 2.16, в пяти регионах из семи городские и сельские школы практически в равной степени обеспечены скоростным доступом к Интернету: в Архангельской и Мурманской областях, Красноярском крае, Республике Саха (Якутия) и Чукотском автономном округе значение индекса энтропии не достигает 1%. Более высокий уровень дифференциации городских и сельских школ по данному критерию отмечается в Ненецком автономном округе (0,063) и Ямало-Ненецком автономном округе (0,020). В обоих регионах такая неравномерность складывается за счет более высокой обеспеченности городских школ скоростным Интернетом.

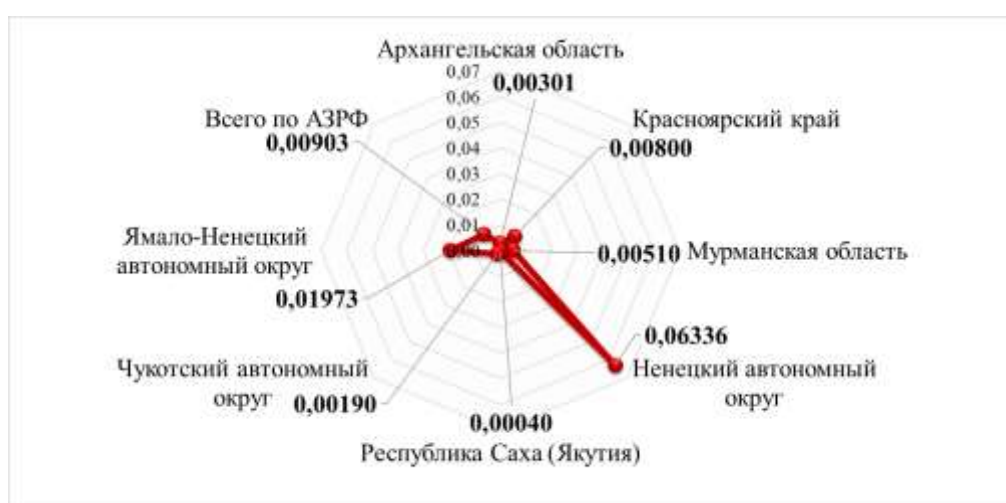


Рисунок 2.16. Оценка внутрирегиональной дифференциации обеспеченности образовательных организаций скоростным доступом к Интернету в арктических субъектах РФ

По критерию «Обеспеченность образовательных организаций обучающими компьютерными программами по отдельным предметам или темам» самая высокая дифференциация также замечена в Ненецком автономном округе – индекс Тейла равен 0,104 (см. рисунок 2.17). В данном случае индекс достиг такого значения по причине полного охвата городских школ соответствующими компьютерными программами при более низкой доле сельских школ, имеющих такие программы (39,1% от общего числа школ, расположенных в селах региона). В остальных регионах, за исключением Архангельской области, индекс энтропии не превышает 1%.

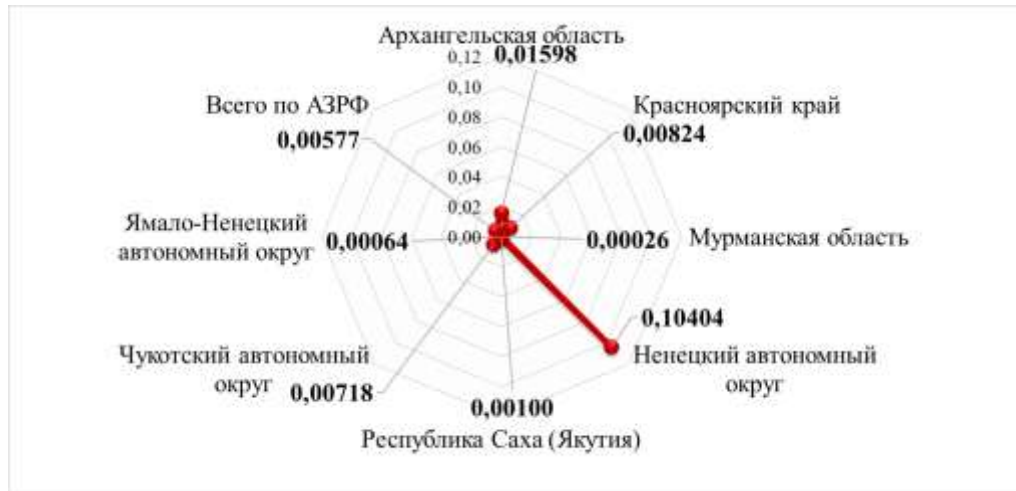


Рисунок 2.17. Оценка внутрирегиональной дифференциации обеспеченности образовательных организаций обучающими компьютерными программами по отдельным предметам или темам в регионах АЗРФ

Из рисунка 2.18 видно, что электронные библиотеки примерно в равной степени представлены в городских и сельских школах Мурманской области и Чукотского автономного округа. В Ненецком автономном округе 4,3% сельских школ обеспечивают учащихся доступом к электронной библиотеке, в то время как в городах это значение составляет 12,5%, что обусловило максимальный уровень внутрирегиональной дифференциации данного критерия среди всех регионов АЗРФ.

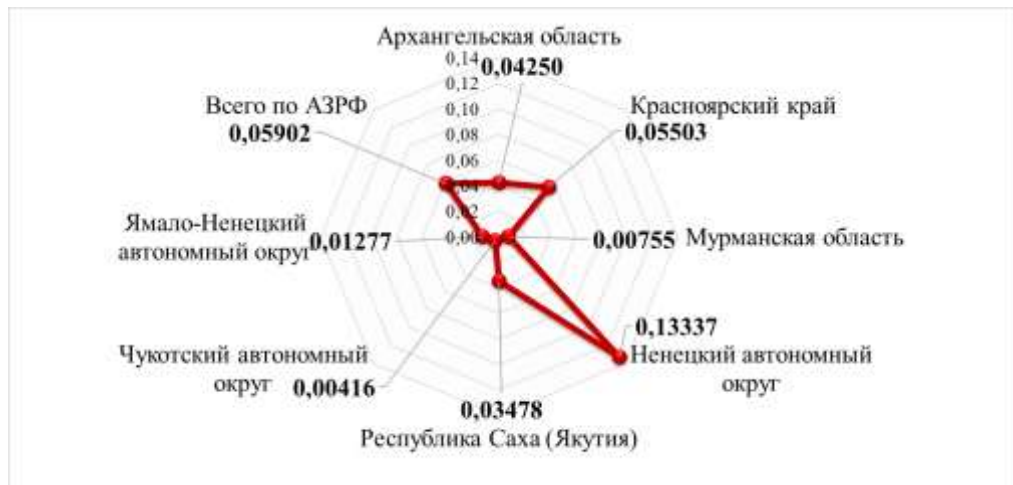


Рисунок 2.18. Оценка внутрирегиональной дифференциации обеспеченности образовательных организаций электронными библиотеками, доступными для обучающихся, в регионах АЗРФ

Как показано на Рисунке 2.19, распределение читальных залов по общеобразовательным организациям Чукотского автономного округа носит более неравномерный характер в сравнении с другими субъектами РФ: индекс дифференциации между городами и селами региона принимает наибольшее в арктическом сегменте значение и составляет 0,016. На основе статистических данных можно сделать вывод, что такая дифференциация связана с более высокой долей городских школ, располагающих читальными залами. По анализируемому критерию меньше всего отличаются друг от друга городские и сельские школы Мурманской области (индекс энтропии – 0,00025).

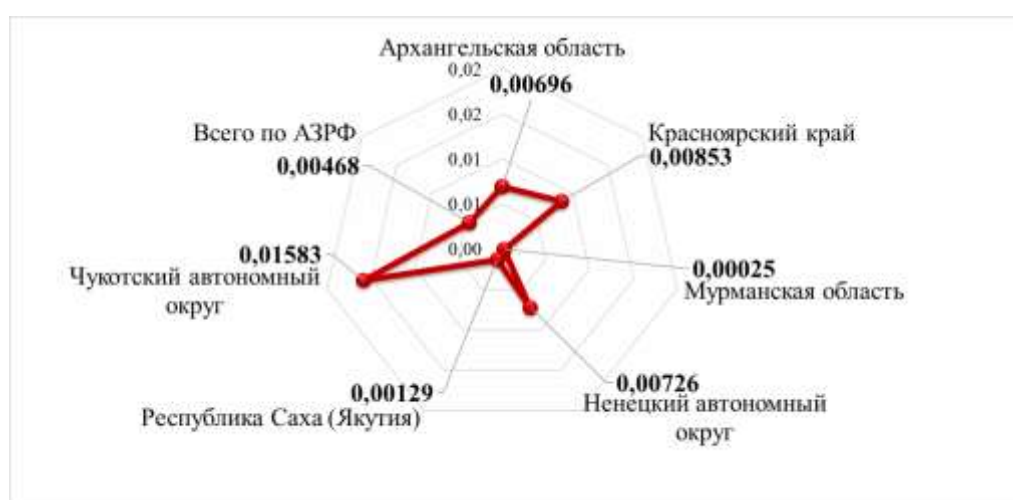


Рисунок 2.19. Оценка внутрирегиональной дифференциации обеспеченности образовательных организаций читальными залами в регионах АЗРФ

Между городскими и сельскими школами исследуемых регионов отсутствуют какие-либо серьезные диспропорции в обеспеченности электронными образовательными ресурсами (см. рисунок 2.20). Тем не менее городские и сельские школы Архангельской области по данному критерию различаются больше остальных регионов (значение индекса Тейла – 0,037).

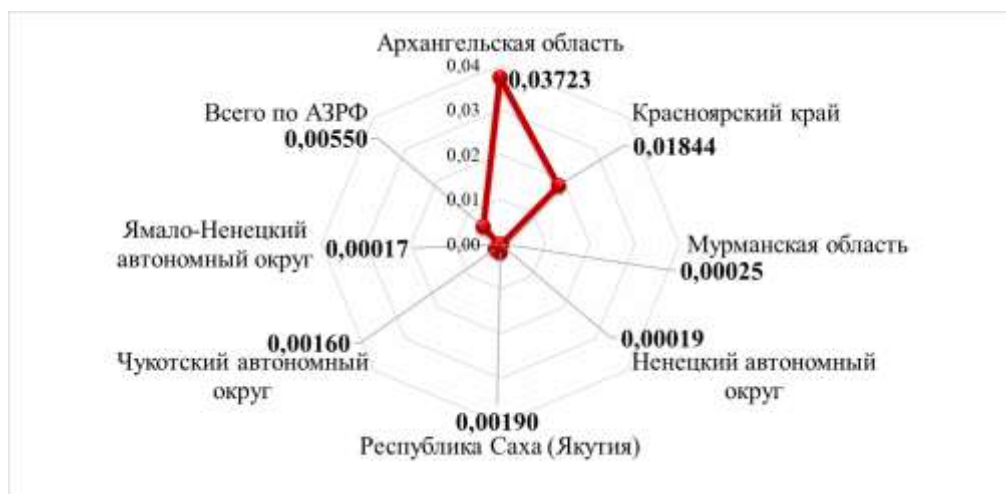


Рисунок 2.20. Оценка внутрирегиональной дифференциации обеспеченности образовательных организаций электронными образовательными ресурсами в регионах АЗРФ

Результаты расчетов межрегиональной дифференциации учебно-методических условий реализации образовательных программ изложены в ранее опубликованной работе [138].

На Рисунках 2.21 и 2.22 показаны результаты оценки уровня дифференциации / однородности психолого-педагогических условий реализации образовательных программ общего образования в арктических регионах.

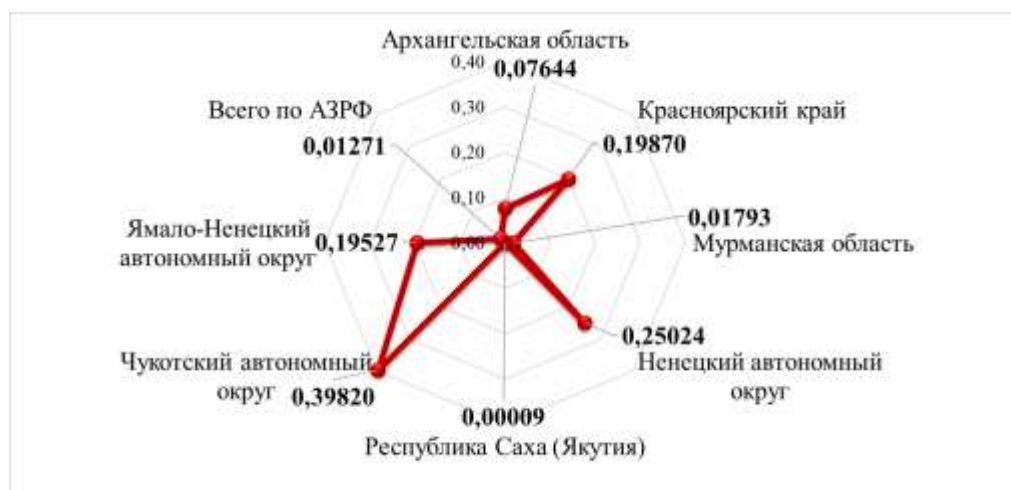


Рисунок 2.21. Оценка внутрирегиональной дифференциации доли обучающихся классов с углубленным изучением отдельных предметов в регионах АЗРФ

Согласно данным на рисунке 2.21, крайние значения индекса Тейла, рассчитанные по критерию «Доля обучающихся в классах с углубленным изучением отдельных предметов», получены в арктических регионах Дальнего Востока: минимальное – в Якутии (0,00009), максимальное – в Чукотском автономном округе (0,39820). В сельских поселениях Чукотского автономного округа классы с углубленным изучением отдельных предметов отсутствуют, вследствие чего индекс энтропии и достиг такого значения.

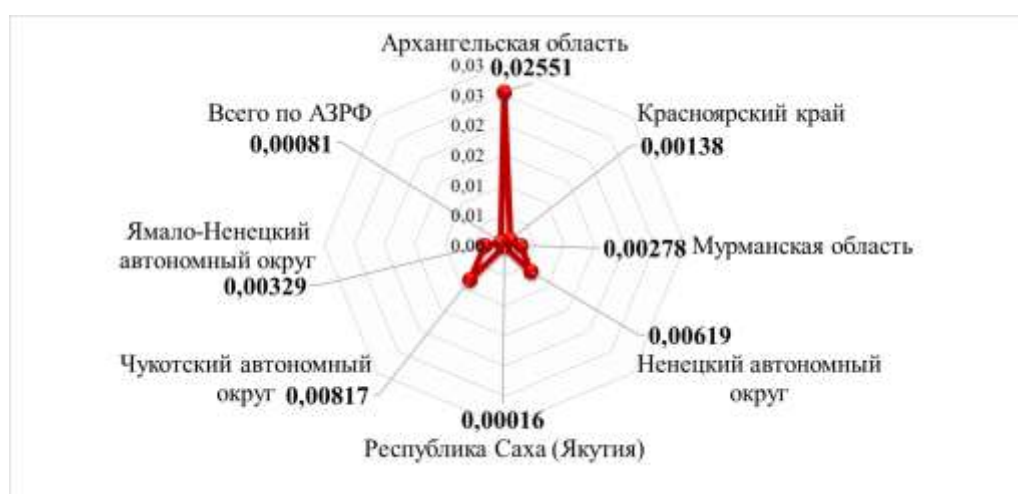


Рисунок 2.22. Оценка внутрирегиональной дифференциации доли образовательных организаций, имеющих органы ученического самоуправления, в регионах АЗРФ

В подавляющем большинстве городских и сельских школ каждого региона существуют органы коллегиального управления обучающихся, в связи с чем получены невысокие значения индекса дифференциации. Относительно более высокая неравномерность распределения этого критерия наблюдается между городами и селами Архангельской области, поскольку в городах выше доля школ, имеющих такие структуры.

На следующем этапе был оценен уровень дифференциации / однородности кадровых условий реализации образовательных программ.

К равномерному распределению численности учителей по контингентам обучающихся ближе других регионов оказались Мурманская область и Ямало-Ненецкий автономный округ (см. рисунок 2.23). В городах дальневосточных регионов Арктики на 1 педагога в среднем приходится в 2,79 раза больше обучающихся, чем в сельских поселениях, что стало причиной относительно высокого уровня дифференциации данного критерия в этих двух регионах.

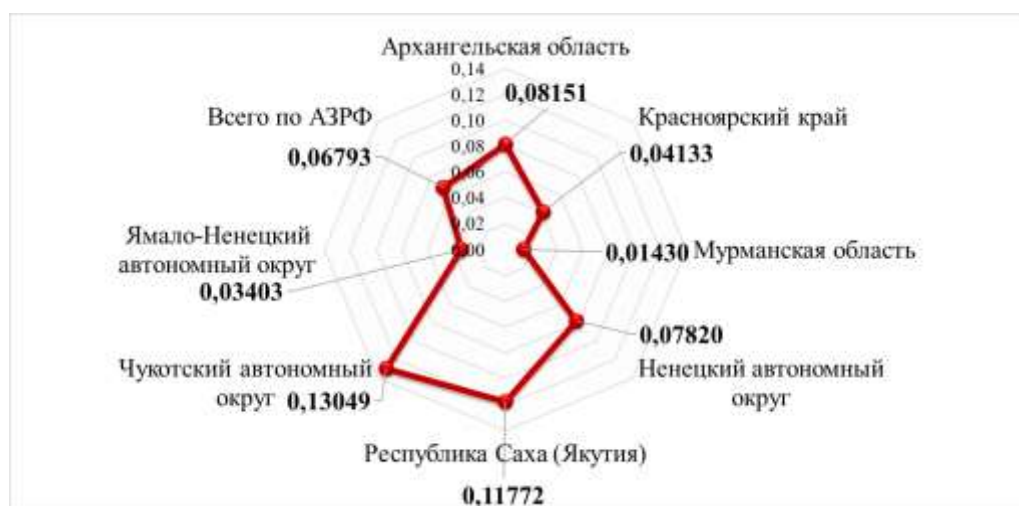


Рисунок 2.23 - Оценка внутрирегиональной дифференциации численности обучающихся в расчете на 1 учителя в регионах АЗРФ

Как и в случае с предыдущим критерием, наиболее неравномерное распределение численности педагогов-психологов по контингентам учащихся отмечается в арктических регионах Дальневосточного федерального округа (см. рисунок 2.24): в городах обоих субъектов РФ на одного обучающегося приходится значительно большее число педагогов-психологов, чем в сельской местности. Между городами и селами Красноярского края наблюдается минимальная дифференциация данного критерия.

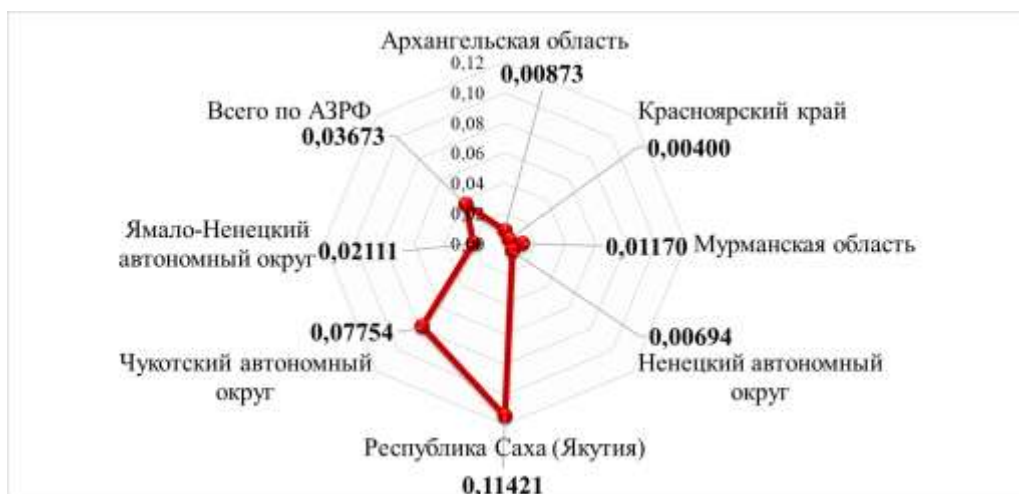


Рисунок 2.24 - Оценка внутрирегиональной дифференциации численности обучающихся в расчете на 1 педагога-психолога в регионах АЗРФ

Как показано на рисунке 2.25, относительно высокая внутрирегиональная дифференциация численности учащихся в расчете на 1 социального педагога встречается, в Ненецком автономном округе (значение индекса энтропии – 0,136) и в двух арктических регионах Дальнего Востока (индекс Тейла в Якутии равен 0,124, в Чукотском автономном округе – 0,127). Во всех трех случаях такая дифференциация объясняется тем, что в городах этих регионов на 1 социального педагога приходится большее число обучающихся школ. В остальных регионах внутрирегиональные различия по данному критерию менее заметны.



Рисунок 2.25 - Оценка внутрирегиональной дифференциации численности обучающихся в расчете на 1 социального педагога в регионах АЗРФ

В целом городские и сельские территории анализируемых регионов незначительно отличаются друг от друга по критерию «Доля педагогов, имеющих первую и высшую квалификационную категорию» (см. рисунок 2.26). Однако внутри Ненецкого и Чукотского автономных округов заметны бóльшие различия в доле педагогов первой и высшей категории в пользу городских местностей (значения индекса Тейла – 0,055 и 0,034 соответственно).

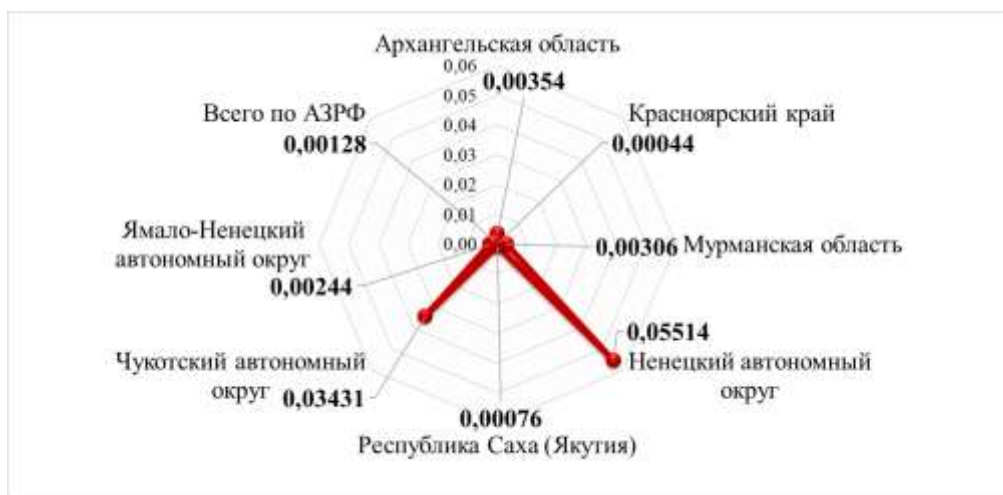


Рисунок 2.26 - Оценка внутрирегиональной дифференциации доли педагогов, имеющих первую и высшую квалификационную категорию, в регионах АЗРФ

Из рисунка 2.27 видно, что между городами и селами изучаемых регионов нет существенных различий в доле педагогов, в течение последних трех лет повысивших свою квалификацию или прошедших переподготовку – значения индекса энтропии во всех регионах не достигает 0,5 процентных пункта. Относительно более высокая дифференциация этого критерия отмечена в Ямало-Ненецком автономном округе (0,0015) и Архангельской области (0,0011), что произошло по причине большего охвата педагогов курсами повышения квалификации и переподготовки в городах этих регионов.

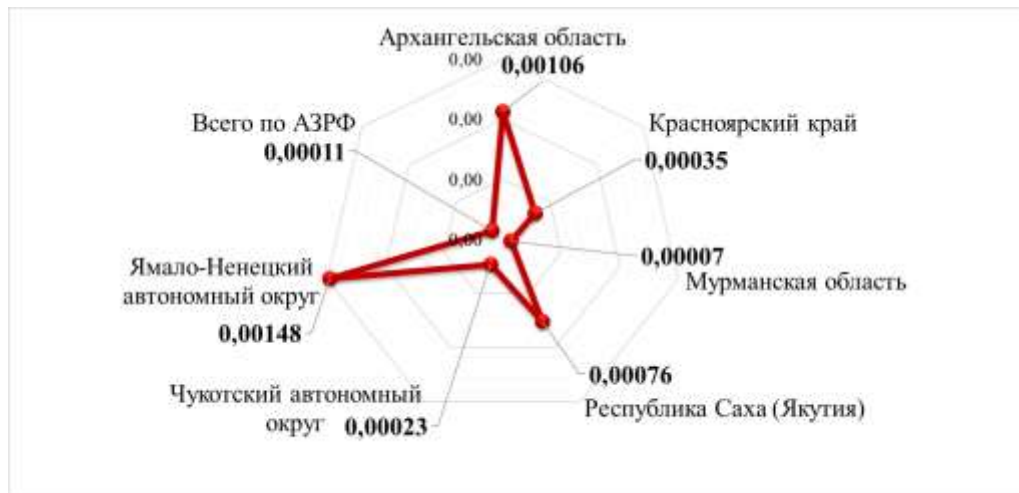


Рисунок 2.27 - Оценка внутрирегиональной дифференциации доли педагогов, прошедших в течение последних трех лет повышение квалификации и (или) профессиональную переподготовку, в регионах АЗРФ

В целом межрегиональные различия городских и сельских образовательных организаций по направлению «Кадровые условия реализации образовательных программ» показаны в подготовленных по итогам исследования информационно-аналитических материалах [141].

На рисунке 2.28 показаны результаты оценки финансовых условий реализации образовательных программ.

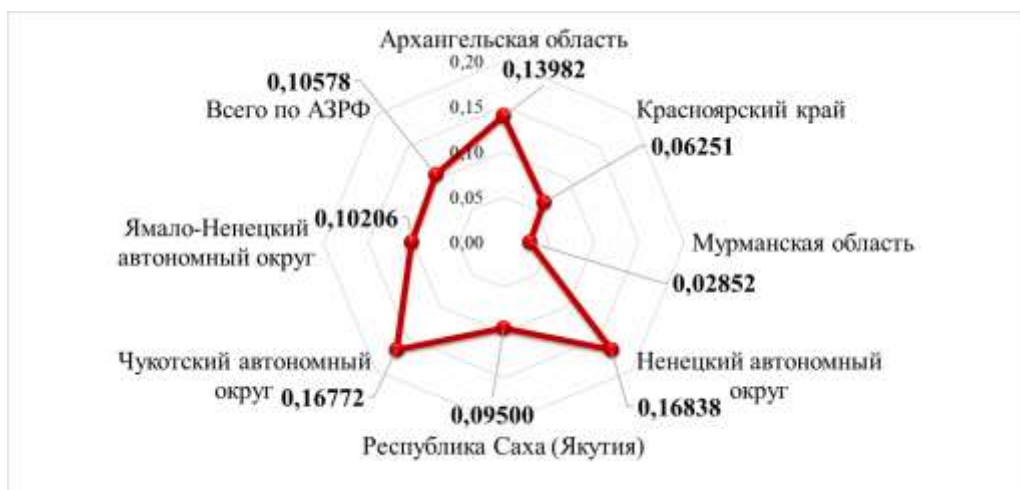


Рисунок 2.28. Оценка внутрирегиональной дифференциации расходов образовательных организаций на 1 обучающегося в регионах АЗРФ

Минимальные различия между городскими и сельскими школами в объемах расходов на одного обучающегося наблюдаются в Мурманской области – индекс энтропии составляет 0,028. Наиболее высокий уровень дифференциации удельных расходов школ зафиксирован в Ненецком (0,1684) и Чукотском (0,1678) автономных округах, что вызвано более высоким значением рассматриваемого критерия для сельской местности.

2.3 Опытно-экспериментальная апробация критериев, показателей и процедур оценки качественного общего образования участниками образовательных отношений

В опросе, касающемся оценки уровня доступности качественного общего образования участниками образовательных отношений, приняли участие 1500 родителей обучающихся 1-11 классов общеобразовательных организаций, «расположенных на территории семи регионов Арктической зоны РФ: Мурманской области, Ненецкого автономного округа, Ямало-Ненецкого автономного округа, Чукотского автономного округа, Архангельской области – города Архангельска, Мезенского муниципального района, муниципального образования «Новая Земля», города Новодвинска, Онежского муниципального района, Приморского муниципального района, города Северодвинска; Республики Саха (Якутия) – Абыйского, Аллаиховского, Булунского, Верхнеколымского, Среднеколымского и Усть-Янского улусов (районов), Анабарского национального (долгано-эвенкийского) улуса (района), Верхоянского, Момского и Нижнеколымского районов, Жиганского национального эвенкийского района, Оленекского эвенкийского национального района и Эвено-Бытантайского национального улуса (района); Красноярского края – города Норильска, Таймырского Долгано-Ненецкого муниципального района, Туруханского района» [141].

2.3.1 Характеристика выборочной совокупности

Далее представлены распределения респондентов по региону и местности проживания, возрасту, сфере занятости, уровню образования, материальному положению, а также по вопросам, связанным с обучением их детей в школе (количество детей, посещающих школу; класс, в котором учится ребенок; посещение ребенком класса с углубленным изучением какого-либо предмета; смена школы).



Рисунок 2.29 - Структура выборочной совокупности по регионам проживания респондентов

Структура выборочной совокупности, представленная на рисунке 2.29, определена с учетом числа имеющих несовершеннолетних детей домохозяйств в каждом из семи регионов. Однако ряд регионов (Архангельская область, Республика Саха (Якутия) и Красноярский край) представлены в составе АЗРФ не полностью в административных границах, а отдельными муниципалитетами, поэтому при расчете выборки учитывалось число таких домохозяйств в данных муниципалитетах. Такой подход изменил соотношение между рассматриваемыми регионами, в результате чего доля некоторых регионов в общей выборке стала крайне малой, что негативно бы сказалось на интерпретации полученных в этих регионах ответов. Для того чтобы минимизировать искажение результатов опроса и не допустить роста статистической погрешности, число участников опроса в данных регионах было увеличено, из-за чего структура общей выборки претерпела некоторые изменения. Тем не менее при формировании выборки был сохранен ранг каждого региона по числу домохозяйств с детьми моложе 18 лет, представленного в генеральной совокупности.

На рисунке 2.30 представлено распределение выборочной совокупности по возрастным группам.

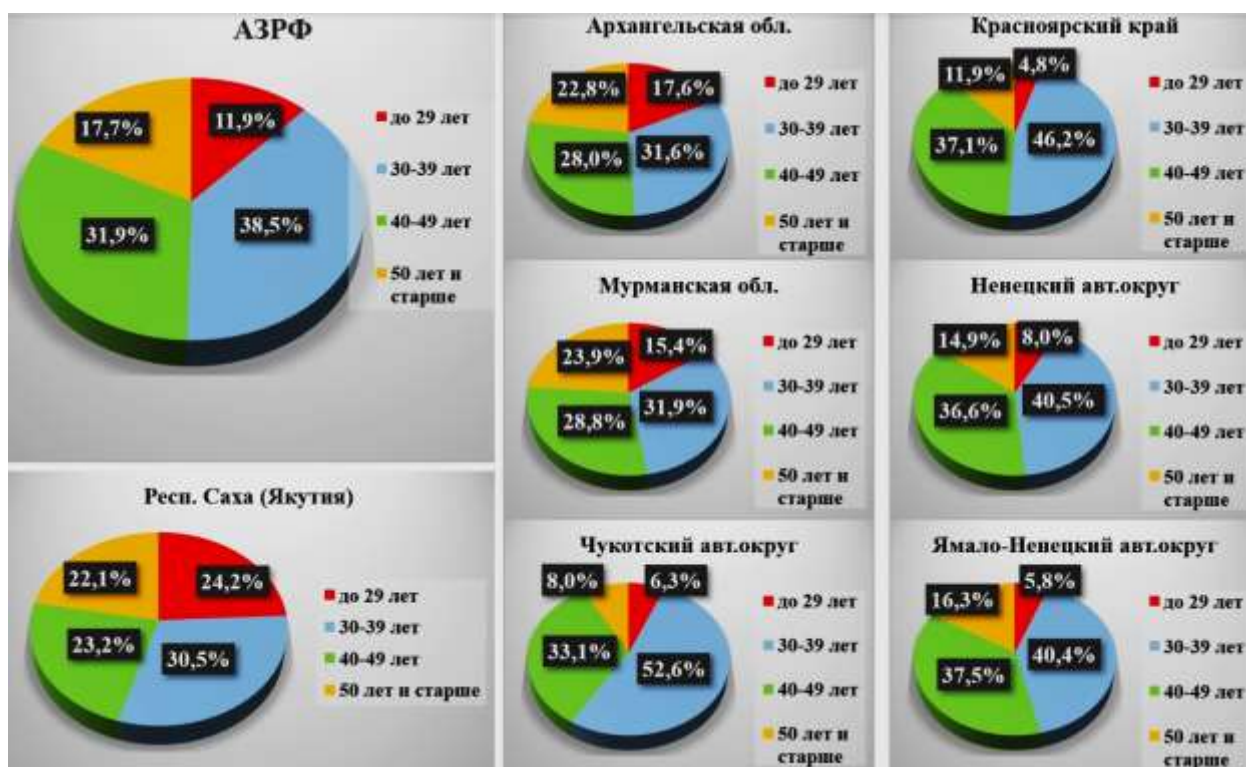


Рисунок 2.30 - Распределение респондентов по возрасту (в целом по АЗРФ и отдельным регионам)

Возрастная структура выборки в целом соответствует структуре всей генеральной совокупности АЗРФ: большинство респондентов, принявших участие в опросе, относятся к возрастной категории «30-49 лет» (70,4%), минимальную долю участников опроса составляют респонденты до 29 лет. Исключение составляет Республика Саха (Якутия), где доля родителей до 29 лет, принявших участие в опросе, составляет почти четверть от общего числа респондентов и превышает значения доли родителей третьей (40–49 лет) и четвертой (50 лет и старше) возрастных групп.

На рисунке 2.31 показано распределение участников опроса по числу проживающих в их семьях детей, которые посещают школу, в разрезе регионов АЗРФ.

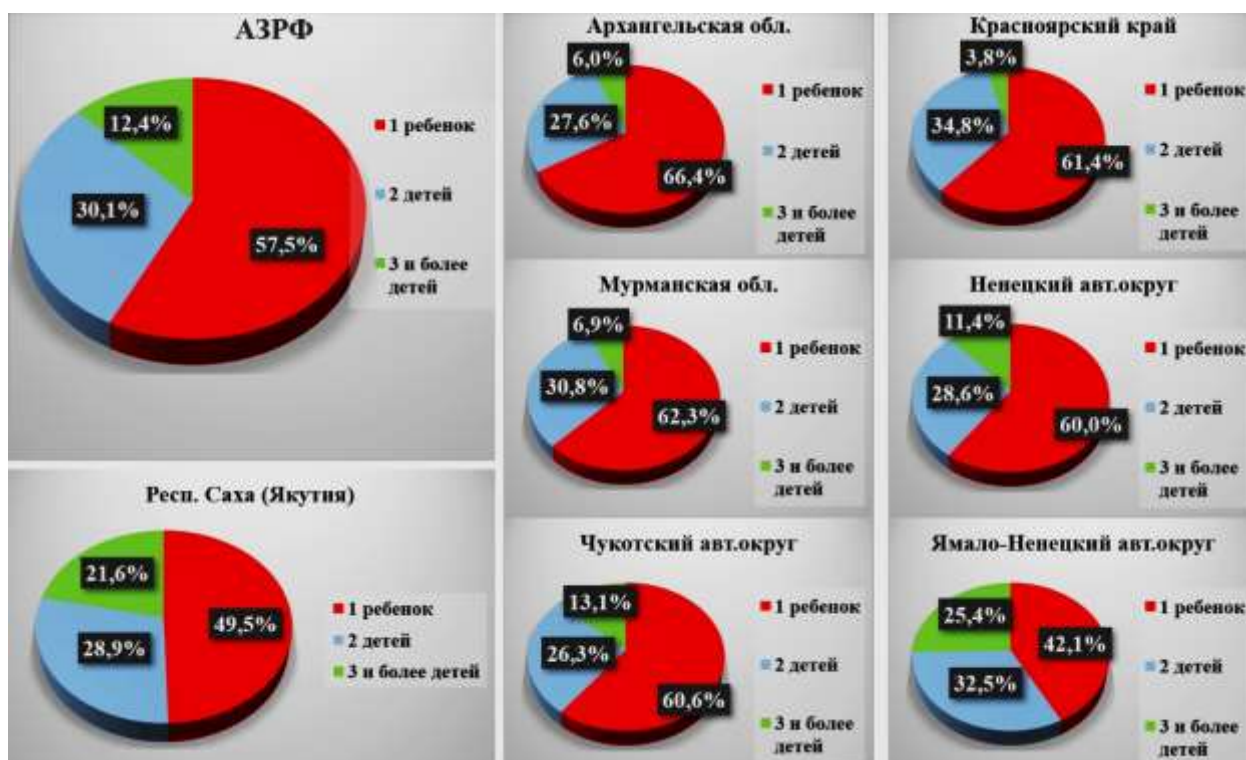


Рисунок 2.31 - Распределение респондентов по числу детей, посещающих школу (в целом по АЗРФ и отдельным регионам)

Более половины опрошенных респондентов (57,5%) отметили наличие в семье одного ребенка, посещающего школу. Во всех регионах АЗРФ доля таких семей составляет большинство и колеблется от 42% до 66%. В опубликованных автором информационно-аналитических материалах, содержащих обобщенные результаты исследования [141], показано распределение детей респондентов по классам начального общего, основного общего и среднего общего образования⁶, а также сведения о сферах занятости их родителей и распределение домохозяйств по уровню экономического достатка.

В целом по АЗРФ у 53,0% опрошенных родителей дети получают основное общее образование. Каждый третий ребенок учится в младшей школе, а каждый шестой (15,1%) – в 10-11 классе. При этом среднее общее образование получают дети 16,4% респондентов из Архангельской области, 20,4% - Красноярского края,

⁶ Если у респондента в семье несколько детей, посещающих школу, учитывался класс старшего ребенка.

16,5% - Мурманской области, 9,2% - Ненецкого автономного округа, 17,9% - Республики Саха (Якутия), 12,7% - Чукотского автономного округа, 13,0% - Ямало-Ненецкого автономного округа.

В выборочной совокупности в целом представлены сферы занятости, преобладающие в регионах АЗРФ. В частности, участниками опроса стали представители профессий, в том числе характерных исключительно для северных территорий, например, чумохозяйки (Ямало-Ненецкий автономный округ).

В целом по АЗРФ (42,7%) и отдельно в каждом регионе (от 32,6% до 50,9%) относительное большинство респондентов работает в сфере здравоохранения, образования или культуры. Структура занятости респондентов из Архангельской области, Красноярского края и Ненецкого автономного округа отличается от остальных регионов тремя самыми распространенными профессиями: «здравоохранение, образование, культура», «торговля, общественное питание и бытовое обслуживание» и «государственная (муниципальная) служба».

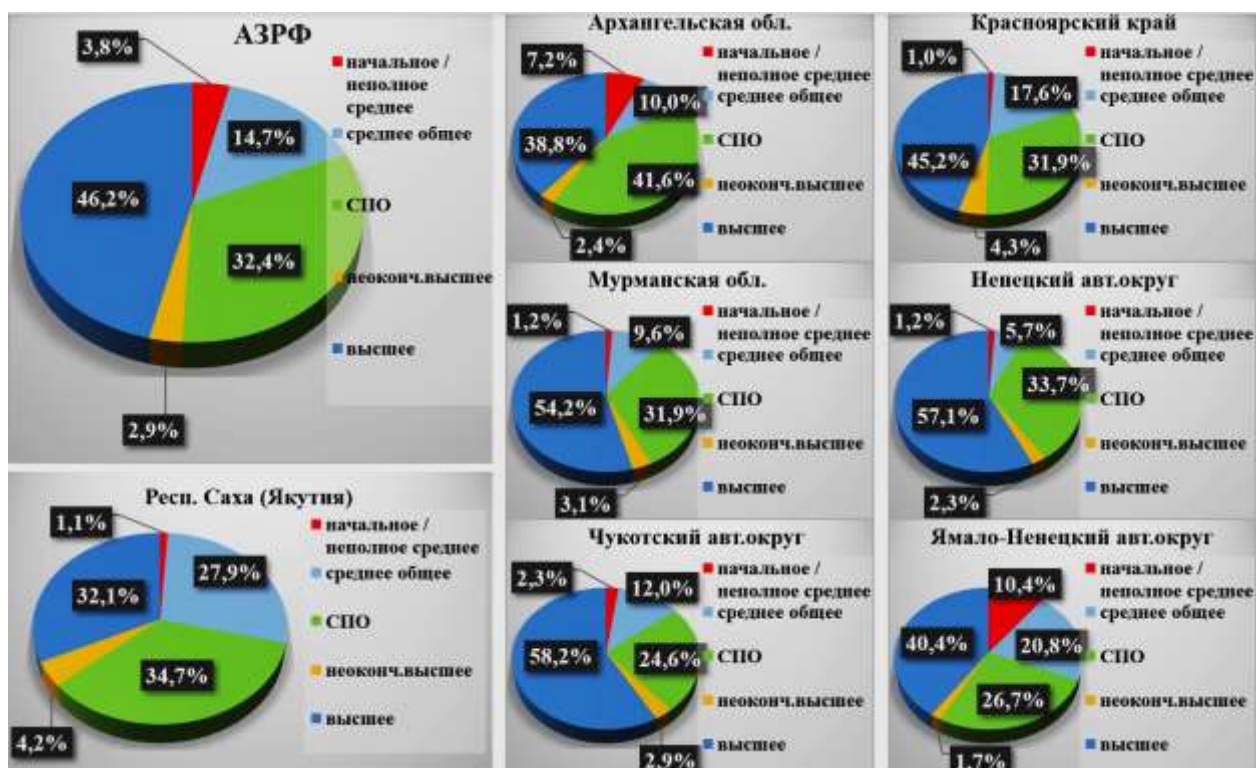


Рисунок 2.32 - Распределение респондентов по уровню образования (в целом по АЗРФ и отдельным регионам)

Согласно данным об уровне образования родителей, представленным на рисунке 2.32, практически каждый второй среди опрошенных закончил высшее учебное заведение (46,2%). Каждый третий респондент (32,4%) имеет среднее профессиональное образование. В Мурманской области, Чукотском и Ненецком автономных округах доля респондентов с высшим образованием превышает половину всех опрошенных.

С учетом существующей между регионами разницы в величине прожиточного минимума респондентам было предложено оценить материальное положение своих семей с помощью не традиционных количественных (с интервалами доходов), а качественных, описательных характеристик. Большинство респондентов (63,7%) отмечают уровень материального благосостояния своей семьи как «в целом благополучный, но иногда в расходах приходится себя ограничивать». Каждый четвертый-пятый отмечает, что на многом приходится экономить (21,2%). В Республике Саха (Якутия) наблюдается относительно высокая доля родителей, находящихся в наиболее трудном материальном положении (6,8%). В Ямало-Ненецком автономном округе относительно выше по сравнению с другими регионами доля респондентов, охарактеризовавших свое материальное положение как «Можем ни в чем в себе не отказывать» (5,0%).

На рисунке 2.33 показаны значения доли родителей, чьи дети посещают классы с углубленным изучением отдельных предметов, в целом в АЗРФ и отдельно в изучаемых регионах.

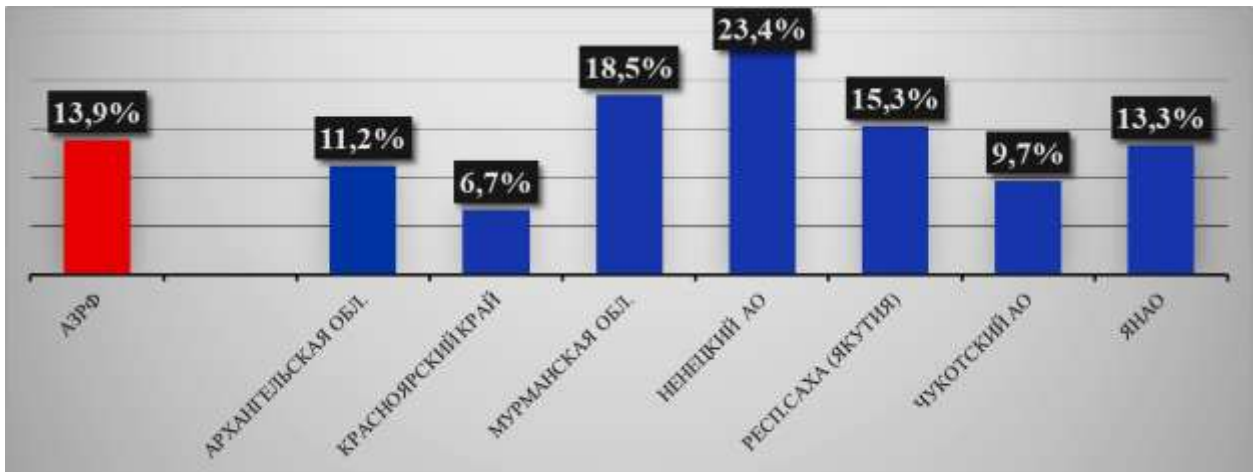


Рисунок 2.33 - Доля респондентов, чьи дети посещают класс с углубленным изучением предмета (-ов)

У 86,1% опрошенных родителей дети не посещают классы с углубленным изучением какого-либо предмета. Минимальная доля родителей обучающихся таких классов зафиксирована в Красноярском крае (6,7%). Практически у каждого четвертого участника опроса в Ненецком автономном округе (23,4%) ребенок посещает такой класс, что является максимальным значением среди всех регионов АЗРФ.

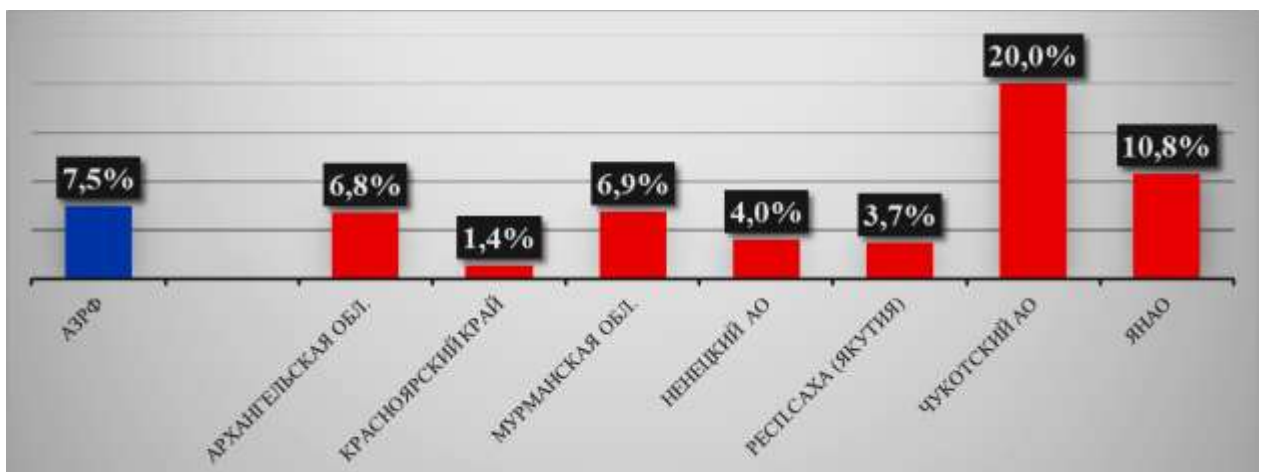


Рисунок 2.34 - Доля респондентов, чьим детям приходилось менять общеобразовательную организацию

Как показано на рисунке 2.34, на момент проведения опроса школу приходилось менять 7,5% детей опрошенных респондентов. В Красноярском крае школу меняли всего 1,4% обучающихся, в то время как у 20,0% участников опроса, проживающих в Чукотском автономном округе, дети переводились в другую общеобразовательную организацию. Респонденты в свободной форме высказали причины, по которым пришлось сменить школу – самым распространенным вариантом ответа стал «переезд».

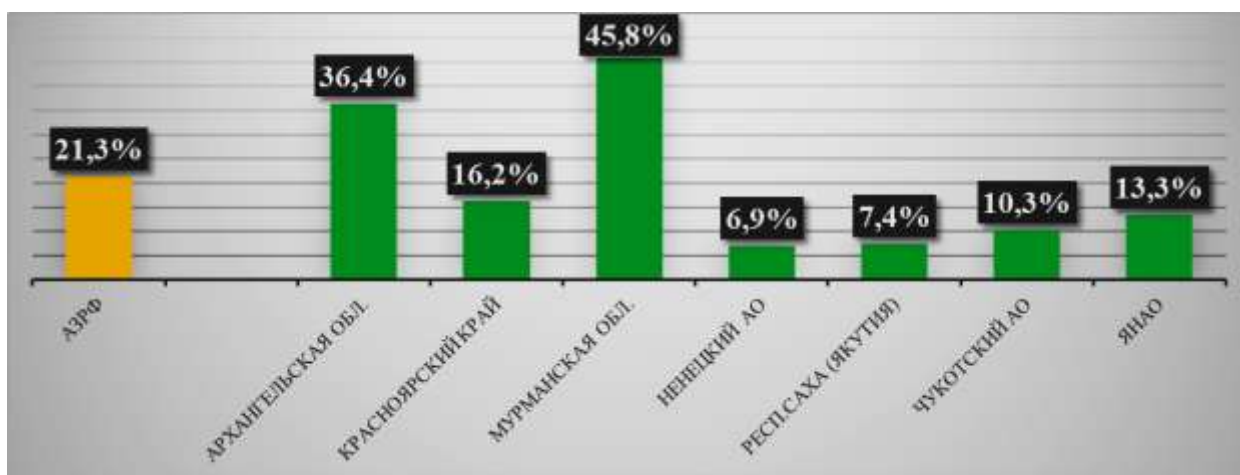


Рисунок 2.35 - Доля респондентов, проживающих в «моногородах» (населенных пунктах, в которых доминирует один работодатель)

Согласно данным на рисунке 2.35, в среднем по АЗРФ каждый пятый респондент проживает в «моногороде» (населенном пункте с преобладанием одного работодателя-монопсониста) – 21,3%. Выборочная совокупность в рассматриваемых регионах значительно дифференцирована по этому признаку: в Ненецком автономном округе отмечается минимальная доля жителей «моногородов», принявших участие в опросе (6,9%), максимальная доля таких респондентов проживает в Мурманской области (45,8%).

Информация о распределении респондентов по типу населенного пункта, в котором они проживают (сельская местность) показана на рисунке 2.36.



Рисунок 2.36 - Распределение респондентов по месту проживания (в целом по АЗРФ и отдельным регионам)

Опрошенные респонденты разделились на примерно равные группы по типу места проживания: 51,2% - представители сельского населения, 48,8% - городское население. В отличие от других регионов, среди родителей обучающихся Республики Саха (Якутия) и Ямало-Ненецкого автономного округа преобладают жители сельских территорий, в том числе поселков городского типа.

Далее представлены результаты анкетного опроса, посвященного оценке доступности качественного общего образования в арктическом образовательном сегменте представителями крупнейшей по численности группы участников образовательных отношений – родителями обучающихся. Опрос проводился по следующим направлениям оценки:

1) отношение респондентов к неравенству в общем образовании как социально-образовательной проблеме и к способам повышения доступности качественного общего образования;

2) оценка респондентами доступности качественного общего образования в своем регионе и на территории проживания;

3) оценка респондентами доступности качественного общего образования в школе, в которой на данный момент учится ребенок:

3.1 оценка возможностей поступления в школу;

3.2 оценка качества образовательного процесса в школе:

3.2.1 блок вопросов по целевому компоненту качества образовательного процесса;

3.2.2 блок вопросов по содержательно-технологическому компоненту качества образовательного процесса;

3.2.3 блок вопросов по управленческому компоненту качества образовательного процесса;

3.2.4 блок вопросов по ресурсному компоненту качества образовательного процесса;

3.3 оценка качества результатов образовательного процесса в школе.

2.3.2 Отношение родителей обучающихся к неравенству в общем образовании как социально-образовательной проблеме и способам повышения доступности качественного общего образования

Участникам анкетирования был задан вводный вопрос о том, насколько существенной они считают проблему образовательного неравенства в современной школе. На рисунке 2.37 показано распределение ответов на этот вопрос в каждом из анализируемых регионов и в целом по АЗРФ.

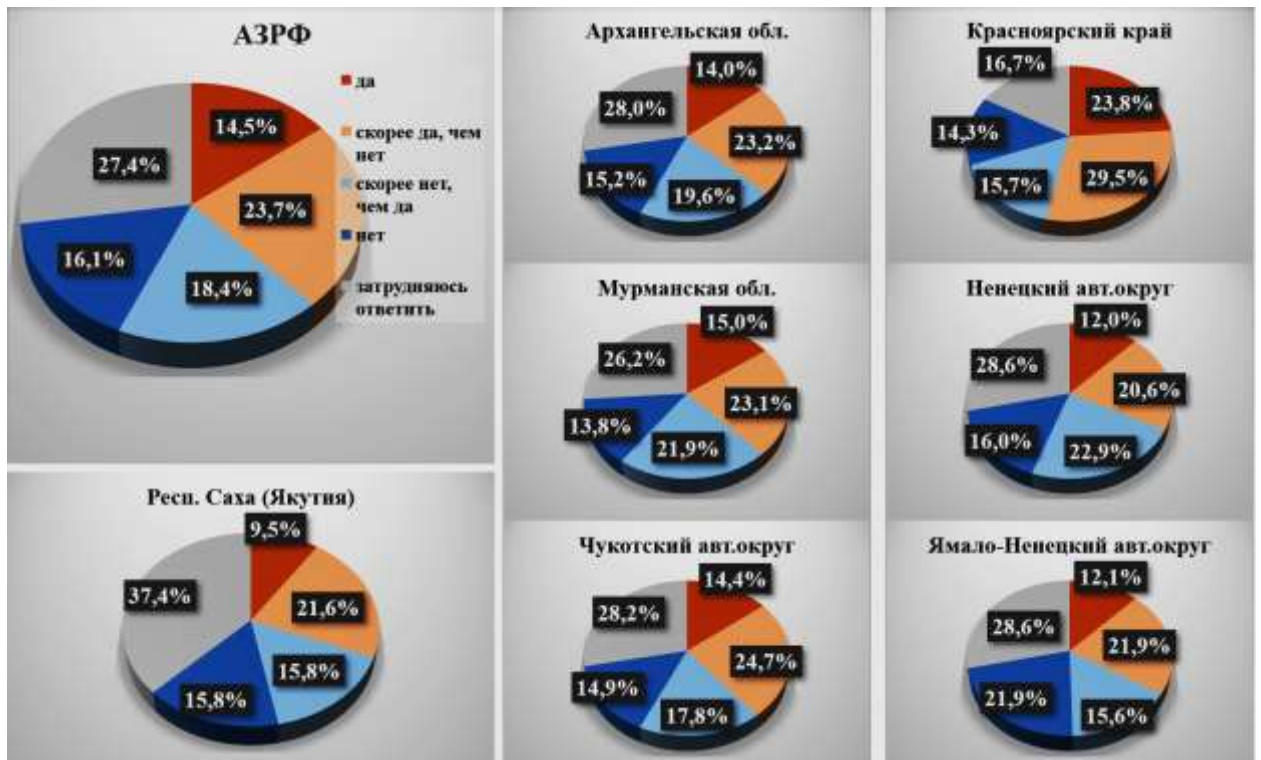


Рисунок 2.37 - Распределение ответов на вопрос «Считаете ли Вы образовательное неравенство существенной проблемой в современной школе?»

Важность проблемы образовательного неравенства в современной школе признают более трети опрошенных респондентов (сумма вариантов «да» и «скорее да, чем нет») – 38,2%. Однако каждый третий опрошенный не видит в образовательном неравенстве существенной проблемы (сумма вариантов «скорее нет, чем да» и «нет»). 27,4% респондентов затруднились с ответом. Среди регионов АЗРФ наибольшая доля родителей, считающих существенной проблему неравенства в современной школе, наблюдается в Красноярском крае – 53,3%. Минимальный уровень признания значимости рассматриваемой проблемы был зафиксирован в Республике Саха (Якутия) – 31,1%. Ненецкий автономный округ стал регионом, в котором больше всего респондентов отметили несущественность проблемы образовательного неравенства (38,9%),

Дополнительное изучение ответов респондентов показало, что представители четвертой возрастной группы (50 лет и старше) чаще других отмечают данную проблему как существенную – 43,4% (см. рисунок 2.38). Однако, 37,7% респондентов этой возрастной группы также считают данную проблему несущественной.

Реже остальных значимость проблемы признают родители 40–49 лет (суммарно 35% по вариантам «да» и «скорее да, чем нет»).



Рисунок 2.38 - Распределение ответов на вопрос «Считаете ли Вы образовательное неравенство существенной проблемой в современной школе?» в зависимости от возраста респондентов, %

На рисунке 2.39 отражено распределение ответов участников оценивания на рассматриваемый вопрос в зависимости от уровня экономического благополучия.



Рисунок 2.39 - Распределение ответов на вопрос «Считаете ли Вы образовательное неравенство существенной проблемой в современной школе?» в зависимости от уровня материального благосостояния, %

В группе родителей, охарактеризовавших материальное положение своей семьи как «экономим практически на всем», существенной проблему образовательного неравенства (вариант «да») считает наибольшая часть респондентов по сравнению со всеми остальными группами – 30,2%. Представители наиболее обеспе-

ченной группы родителей чаще других признают несущественность проблемы неравенства в образовании – 31,5%.

Как показано на рисунке 2.40, относительное большинство (41,6%) опрошенных родителей, чьи дети посещают классы с углубленным изучением какого-либо предмета, считают данную проблему несущественной, в то время как большая часть (38,1%) родителей обучающихся, не посещающих такие классы, указывают на значимость этой проблемы.



Рисунок 2.40 - Распределение ответов на вопрос «Считаете ли Вы образовательное неравенство существенной проблемой в современной школе?» по группам респондентов, чьи дети (не) посещают классы с углубленным изучением отдельных предметов, %

Значительной разницы между жителями сельской и городской местности в оценках существенности проблемы образовательного неравенства не проявилось, что показано на рисунке 2.41.



Рисунок 2.41 - Распределение ответов на вопрос «Считаете ли Вы образовательное неравенство существенной проблемой в современной школе?» в зависимости от места проживания, %

Второй вопрос анкеты был посвящен поиску наиболее ярких с точки зрения родителей проявлений неравенства в образовании. Распределение ответов на этот

вопрос как в целом по арктическому образовательному сегменту, так и по отдельным территориям, входящим в его состав показано в авторском источнике [141].

В современном общем образовании, по мнению каждого четвертого родителя (26,9%), сильнее всего неравенство проявляется между учащимися, проживающими в разных регионах (территориях). Каждый пятый опрошенный отмечает неравенство между учащимися, чьи родители занимают разное положение в обществе (20,3%). Наименьшее число респондентов считают, что «неравенство проявляется между учащимися с разными возможностями здоровья, а также между учащимися разных школ одного населенного пункта» [141]. От средних по АЗРФ значений отличаются Архангельская область, Республика Саха (Якутия) и Ямало-Ненецкий автономный округ, в которых большинство респондентов полагают, что неравенство сильнее проявляется под влиянием разного положения родителей в обществе, чем между учащимися разных территорий.

Респонденты, проживающие в «моногородах», чаще других выделяли неравенство между обучающимися, проживающими в разных местностях (34,7%). Относительное большинство респондентов всей выборочной совокупности (41,8%), затруднились с ответом на данный вопрос (см. рисунок 2.42).

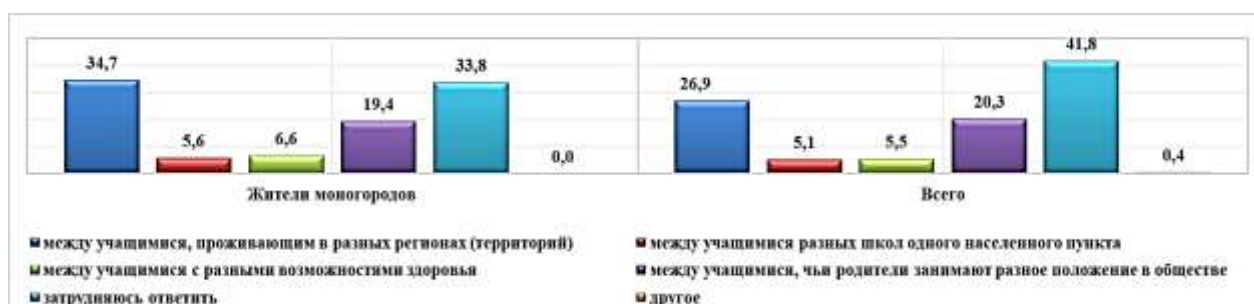


Рисунок 2.42 - Распределение ответов на вопрос «Где, на Ваш взгляд, сильнее всего проявляется неравенство в современном школьном образовании?» в группе жителей «моногородов» и всей выборочной совокупности, %

Далее респондентами по 10-балльной шкале была осуществлена оценка факторов, влияющих на равную доступность качественного общего образования разным группам учащихся. На рисунке 2.43 показаны результаты этой оценки как респондентами всей выборочной совокупности, так и отдельно группой родителей-жителей «моногородов».

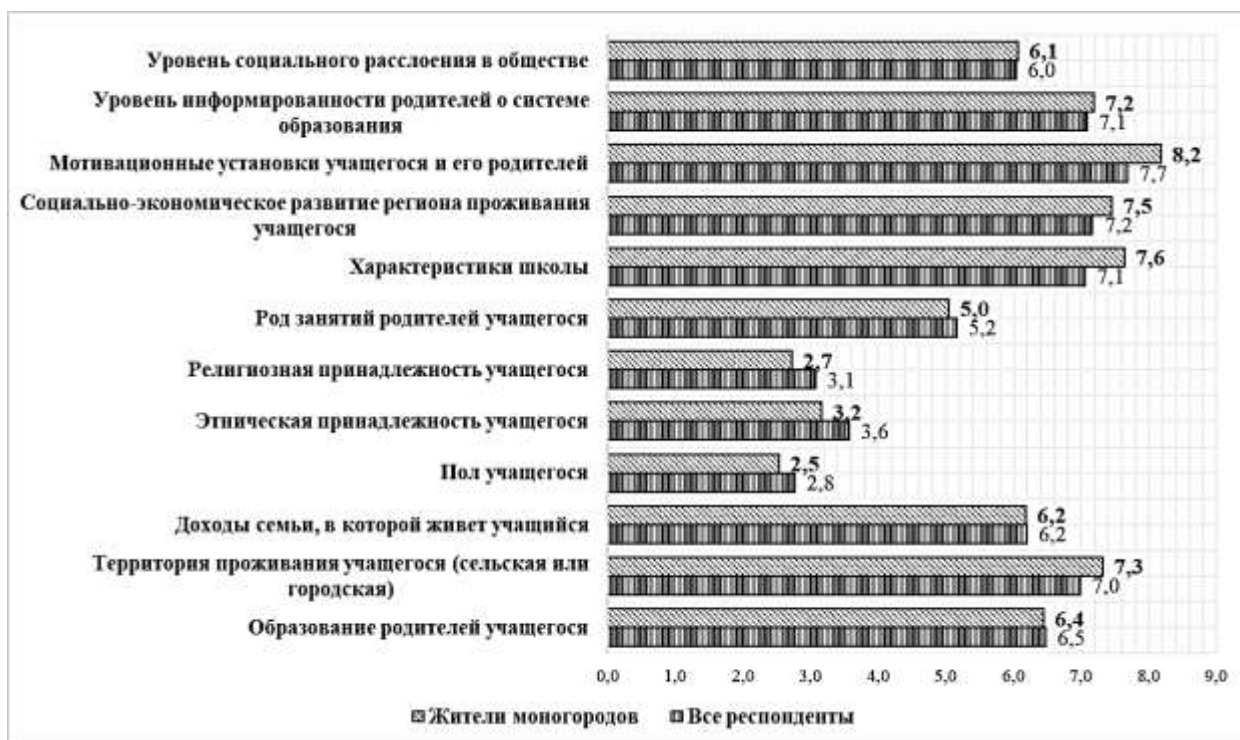


Рисунок 2.43 - Распределение ответов на вопрос «Насколько велико влияние каждого из перечисленных факторов на равную доступность качественного школьного образования?» в группе жителей «моногородов» и всей выборочной совокупности, в баллах от 1 до 10

Анализ ответов участников опроса позволяет построить следующую градацию факторов:

1. «Мотивационные установки учащегося и его родителей (7,69 балла);
2. Социально-экономическое развитие региона проживания учащегося (7,16 балла);
3. Уровень информированности родителей о системе образования (7,09 балла);
4. Характеристики школы: кадровые, технические, финансовые и пр. (7,06 балла)» [141].

Минимальное влияние, по мнению родителей, имеют следующие факторы: пол обучающегося (2,77 балла), его религиозная принадлежность (3,07 баллов), а также его этническая принадлежность (3,57 баллов).

На рисунке 2.43 также видно, что жители «моногородов» оценивали выше

других такие факторы влияния, как «характеристики школы» (7,6 балла) и «мотивационные установки учащегося и его родителей» (8,2 балла).

Далее из списка возможных вариантов действий по повышению доступности качественного общего образования участники опроса выбрали те, которые являются наиболее приемлемыми и допустимыми с их точки зрения – распределение ответов на соответствующий вопрос по АЗРФ и в разрезе регионов показано в авторском источнике [141]. Наиболее часто родители выбирали следующие варианты действий, направленных на повышение доступности качественного образования: увеличение объемов финансирования школ (47,9%), обновление инфраструктуры школ (42,0%), укрепление взаимодействия между школами и образовательными организациями других уровней (37,3%).

Такие действия как «расширение сети общеобразовательных школ с сохранением существующего соотношения типов школ и их профиля» и «распространение в учебном процессе дистанционных образовательных технологий», наименее необходимы, по мнению респондентов, для повышения доступности качественного образования в школе (15,3% и 10,7% соответственно).

В региональном разрезе приоритетность действий, характерная для всей АЗРФ, в целом сохраняется. Исключениями в данном случае стали Республика Саха (Якутия) и Ямало-Ненецкий автономный округ, в которых увеличение объемов финансирования школ не было выбрано в качестве наиболее действенной меры повышения доступности качественного образования. Родители обучающихся обоих регионов чаще выбирали расширение взаимодействия между школами и организациями последующих уровней образования.

На рисунке 2.44 представлено распределение ответов респондентов на данный вопрос в зависимости от возраста.



Рисунок 2.44 - Распределение ответов на вопрос «Какие из перечисленных действий, на Ваш взгляд, могли бы помочь повышению доступности качественного образования в школе?» в зависимости от возраста респондентов, %

Респонденты в возрасте до 29 лет чаще остальных выбирали варианты ответа «распространение в учебном процессе дистанционных образовательных технологий» (14,5%) и «расширение сети общеобразовательных школ с сохранением существующего соотношения типов школ и их профиля» (20,1%). Вторая возрастная группа (30–39 лет), по сравнению с другими возрастными группами, чаще отдавала предпочтение таким действиям, как усиление разнообразия школ по типу и профилю реализуемых образовательных программ (31,0%) и предоставление учащимся возможности получить образование в «передовых» школах, в т.ч. временно (22,7%). Респонденты возрастной категории «40-49 лет», а также «50 лет и старше» отмечали чаще других вариант ответа «укрепление взаимодействия между школами и образовательными организациями других уровней» (41,3% и 41,5% соответственно). Также старшая возрастная категория в большей степени отдавала предпочтение вариантам ответа «увеличение объемов финансирования школ» (58,5%) и «обновление инфраструктуры школ» (49,1%).

Как показано на рисунке 2.45, жители «моногородов» чаще отдавали свое предпочтение вариантам ответа: «укрепление взаимодействия между школами и образовательными организациями других уровней» (42,2%), «увеличение объемов финансирования школ» (59,4%) и «обновление инфраструктуры школ» (48,8%).



Рисунок 2.45 - Распределение ответов на вопрос «Какие из перечисленных действий, на Ваш взгляд, могли бы помочь повышению доступности качественного образования в школе?» в группе жителей «моногородов» и всей выборочной совокупности, %

В завершающей части первого блока анкеты участникам опроса оценили шесть пар суждений на предмет наибольшей предпочтительности, формулировки утверждений представлены в подготовленных автором информационно-аналитических материалах, опубликованных по итогам исследования [141].

Оценка предпочтительности высказывания проводилась по шкале от -2 (полное согласие с первым утверждением) до 2 (полное согласие со вторым утверждением).

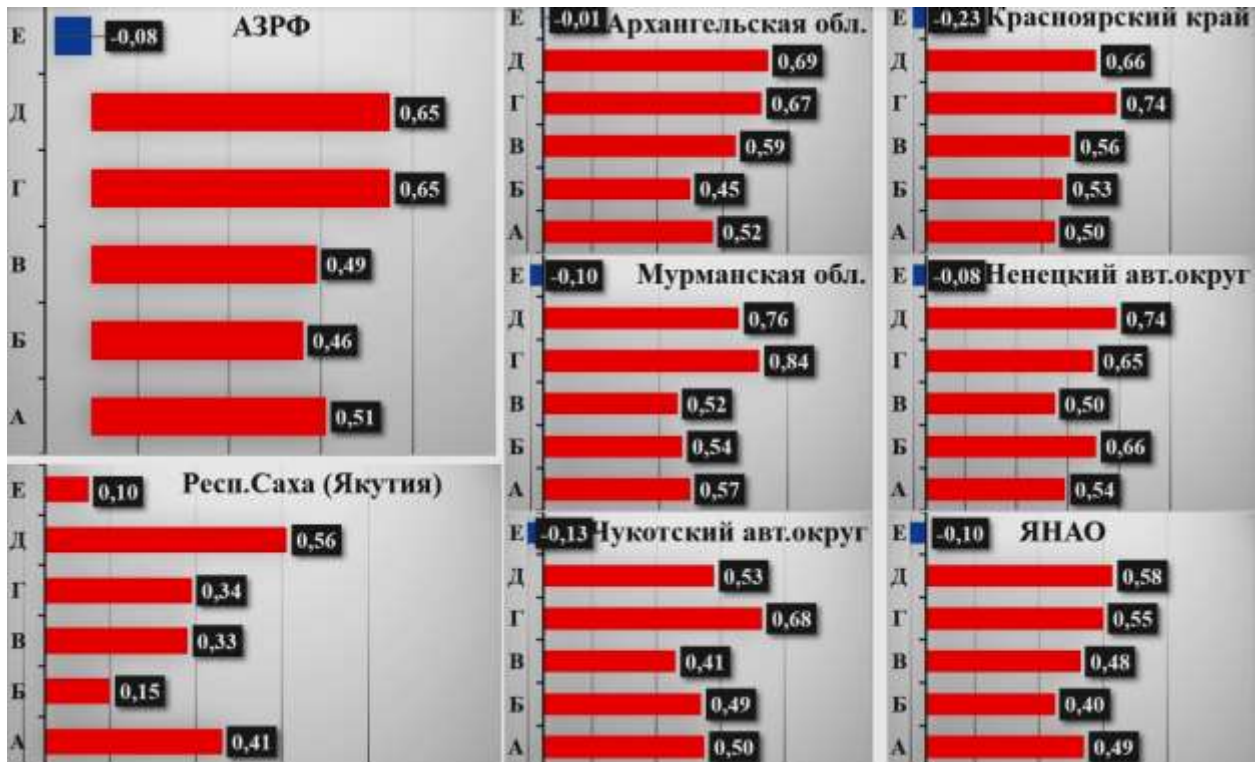


Рисунок 2.46 - Распределение ответов на вопрос о выборе респондентами предпочтительного утверждения, по шкале от -2 до 2

Как следует из данных, представленных на рисунке 2.46, «ярко выраженной поддержки того или иного высказывания не было выявлено, так как средние значения оценки по каждой паре утверждений колеблются в пределах от -1 до 1» [143].

В целом по сегменту бóльшую поддержку получили следующие утверждения:

- «сделать качественное школьное образование доступным невозможно лишь силами самой системы образования – это должно быть частью комплексной социальной политики» (0,65 баллов);
- «одинаково высокое качество должно обеспечиваться везде, вне зависимости от того, в какой школе учится ребенок» (0,65 баллов);
- «с неравенством в образовании следует бороться, так как оно опасно для общества» (0,51 балл);
- «образование доступно учащимся в том случае, если равное качество для всех учащихся имеет весь учебный процесс в школе» (0,49 баллов);

– «вопросы доступности качественного образования в школе должны решаться государством» (0,46 баллов).

По ряду утверждений наблюдается дифференциация оценок, полученных от родителей из разных регионов:

1) пара «Б» - родители обучающихся Республики Саха (Якутия) по сравнению с остальными опрошенными чаще соглашались с необходимостью первоочередного внимания общества и его активности в решении проблем образовательного неравенства (0,15 балла);

2) пара «В» - респонденты, проживающие в Чукотском автономном округе и Республике Саха (Якутия), чаще других допускали возможность ограничиться созданием равных условий конкуренции за право поступить в «передовые» школы (0,41 и 0,33 балла соответственно);

3) пара «Г» - в сравнении с родителями других регионов жители Якутии более оптимистично настроены к возможностям системы образования самостоятельно решать вопросы обеспечения доступности качественного общего образования (0,34 балла), в то время как родители обучающихся Мурманской области выразили максимальное среди остальных респондентов согласие с противоположным утверждением (0,84 балла);

4) пара «Е» - респонденты из Красноярского края в большей степени, чем жители других регионов, не согласны допустить снижение требований к качеству образования ради повышения его доступности (-0,23 балла). В свою очередь Республика Саха (Якутия) стала единственным регионом, жители которого в среднем чаще других допускали повышение доступности образования за счет ослабления требований к его качеству (0,10 балла)».

Распределение результатов оценки пар утверждений по возрастным группам участников опроса и в зависимости от уровня материального благосостояния их семей рассмотрено в авторской публикации [143].

2.3.3 Оценка текущей ситуации с доступностью качественного общего образования в регионе в целом и непосредственно на территории проживания родителей обучающихся

На рисунке 2.47 показано распределение ответов на первый вопрос данного блока анкеты, посвященный оценке респондентами актуальности проблемы доступности качественного общего образования в собственном регионе.



Рисунок 2.47 - Распределение ответов на вопрос «На Ваш взгляд, насколько актуальна для Вашего региона проблема доступности качественного школьного образования?»

В среднем по АЗРФ больше половины родителей обучающихся считают рассматриваемую проблему актуальной для своего региона (сумма вариантов «безусловно, актуальна» и «скорее актуальна, чем неактуальна») - 64,4%. Вместе с тем практически каждый пятый-шестой респондент уверен в ее неактуальности (сумма вариантов ответов «скорее неактуальна, чем актуальна» и «совершенно неактуальна») - 17,3%. Минимальная доля считающих эту проблему актуальной наблюдается в Республике Саха (Якутия) – 52,1%, максимальная – в Красноярском крае

(73,4%). Чаще других проблему доступности качественного образования признают неактуальной родители учащихся школ Чукотского автономного округа – 21,2%, реже других – респонденты из Архангельской области (суммарно 14,8%).

По мнению четверти родителей, качество школьного образования в их регионе отличается в лучшую сторону по сравнению с регионами-соседями по федеральному округу (сумма вариантов ответов «да, существенно в лучшую сторону» и «да, немного в лучшую сторону») - 25,0% (см. рисунок 2.48). Практически в равной степени родители считают, что качество образования в их регионе не отличается от соседних регионов – 23,1%, или отличается в худшую сторону (сумма вариантов «да, немного в худшую сторону», «да, существенно в худшую сторону» - 20,6%). Каждый третий респондент отмечает отсутствие осведомленности по данному вопросу (31,3%).

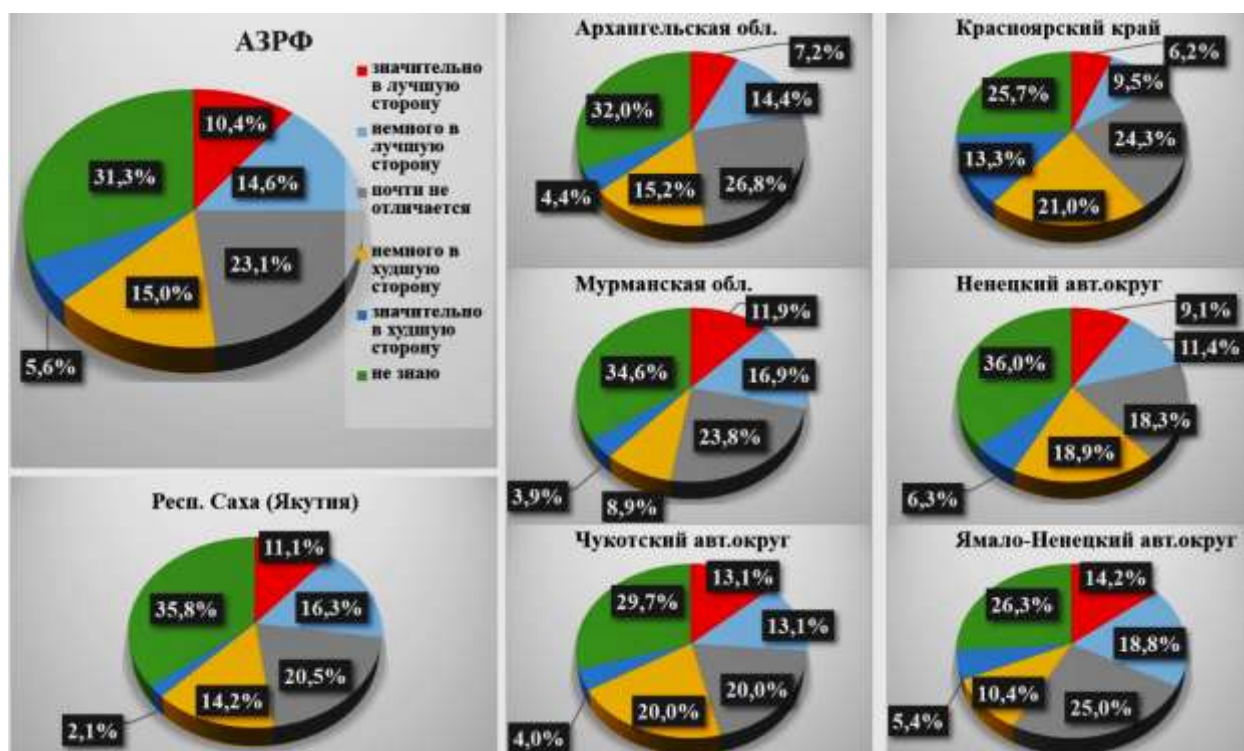


Рисунок 2.48 - Распределение ответов на вопрос «Как Вы считаете, отличается ли Ваш регион в целом по качеству общего образования от соседних регионов Вашего федерального округа?»

Доля родителей, отмечающих более высокое качество образования в своем

субъекте РФ по сравнению с соседними регионами, превышает долю респондентов, признающих обратное, в Мурманской области (в 2,3 раза: 28,8% против 12,8%), Ямало-Ненецком автономном округе (в 2,1 раза: 33,0% против 15,8%), Республике Саха (Якутия) (в 1,7 раза: 27,4% против 16,3%), Архангельской области (в 1,1 раза: 21,6% против 19,6%) и Чукотском автономном округе (в 1,1 раза: 26,2% против 24,0%). И наоборот, в Красноярском крае и Ненецком автономном округе родителей, считающих, что их регионы уступают по качеству образования соседним, больше, чем тех, кто поддержал противоположную точку зрения, в 2,2 и 1,2 раза соответственно.

На рисунке 2.49 представлено распределение ответов респондентов на этот вопрос в зависимости от того, приходилось ли их детям менять школу или нет.



Рисунок 2.49 - Распределение ответов на вопрос «Как Вы считаете, отличается ли Ваш регион в целом по качеству школьного образования от соседних регионов Вашего федерального округа?» в зависимости от того, меняли ли дети респондентов школу, %

Среди тех респондентов, чьим детям приходилось менять школу, чаще остальных отмечали преимущество своего региона по качеству образования перед соседними субъектами РФ (суммарно 32,8%).

Далее сравнение качества образования проводилось между своим для респондента и соседними населенными пунктами одного региона (см. рисунок 2.50).

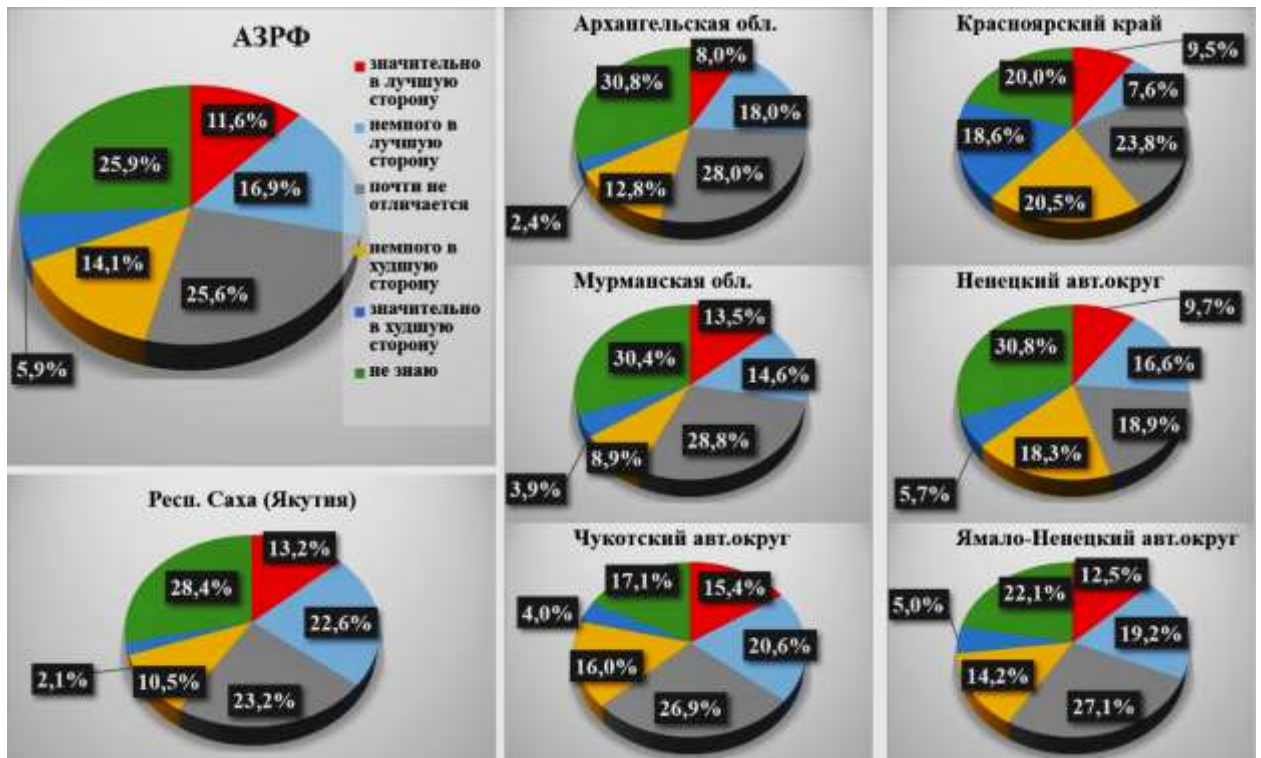


Рисунок 2.50 - Распределение ответов на вопрос «Как сильно отличается Ваш населенный пункт по качеству школьного образования от других населенных пунктов Вашего региона?»

По мнению большинства родителей, качество общего образования в их населенном пункте отличается в лучшую сторону по сравнению с другими населенными пунктами своего региона (сумма вариантов ответов «отличается значительно в лучшую сторону» и «отличается немного в лучшую сторону» - 28,5%). В равной степени родители считают, что качество образования практически не отличается – 25,6%, а также затруднились с ответом на поставленный вопрос (25,9%). Каждый пятый опрошенный считает, что качество образования в его регионе хуже (сумма вариантов ответов «отличается немного в худшую сторону» и «отличается значительно в худшую сторону» - 20,0%).

Мнение о том, что по качеству образования свой населенный пункт практически никак не отличается от других, больше всего поддержали родители обучающихся Архангельской и Мурманской областей, а также Ямало-Ненецкого автономного округа. В данных субъектах РФ и в Чукотском автономном округе, а также в Республике Саха (Якутия) родители уверены, что их населенный пункт отличается

от других более высоким качеством образования. По аналогии с предыдущим вопросом жители Ненецкого автономного округа и Красноярского края склонны утверждать обратное: только 26,3% и 17,1% соответственно считают, что в их населенном пункте обучающиеся обеспечены образованием более высокого качества.

Большинство респондентов (30,9%), проживающих в «моногородах», не видят разницы в качестве общего образования с другими населенными пунктами своего региона (см. рисунок 2.51).



Рисунок 2.51 - Распределение ответов на вопрос «Как сильно отличается Ваш населенный пункт по качеству школьного образования от других населенных пунктов Вашего региона?» в группе жителей «моногородов» и всей выборочной совокупности, %

В свою очередь, жители населенных пунктов, не являющихся «моногородами», в большей степени отмечают отличия в лучшую сторону своих населенных пунктов по качеству общего образования (сумма вариантов ответов «отличается значительно в лучшую сторону» и «отличается немного в лучшую сторону» - 30,4%).

На рисунке 2.52 показано распределение ответов респондентов на этот вопрос в зависимости от типа населенного пункта.

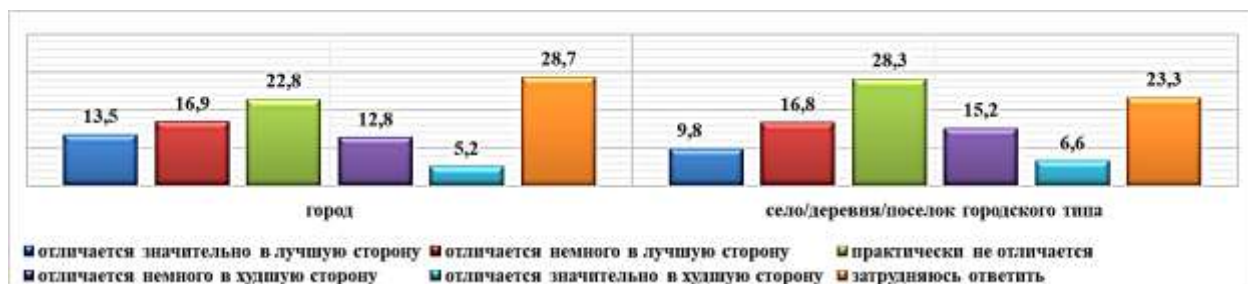


Рисунок 2.52 - Распределение ответов на вопрос «Как сильно отличается Ваш населенный пункт по качеству школьного образования от других населенных пунктов Вашего региона?» в зависимости от типа населенного пункта, %

По сравнению с жителями сел, деревень и поселков городского типа (26,6%)

родители, проживающие в городской местности, чаще отмечают, что качество образования в их населенном пункте выше (30,4%). В свою очередь, жители сельской местности, как правило, больше склонны не замечать различий в качестве образования между населенными пунктами своего региона. Среди жителей сельских территорий также выше доля тех, кто убежден в наличии внутри региона населенных пунктов с более высоким качеством образования.

Далее участникам опроса было предложено оценить по 4-балльной шкале вероятность возникновения двух ситуаций:

I. «При наличии возможности я готов(а) переехать в другой населенный пункт нашего региона, в котором для моего ребенка обеспечивалась бы более высокая доступность качественного школьного образования»;

II. «Если бы такая возможность была, я покинул(а) бы свой регион ради того, чтобы мой ребенок получал более качественное образование»⁷.

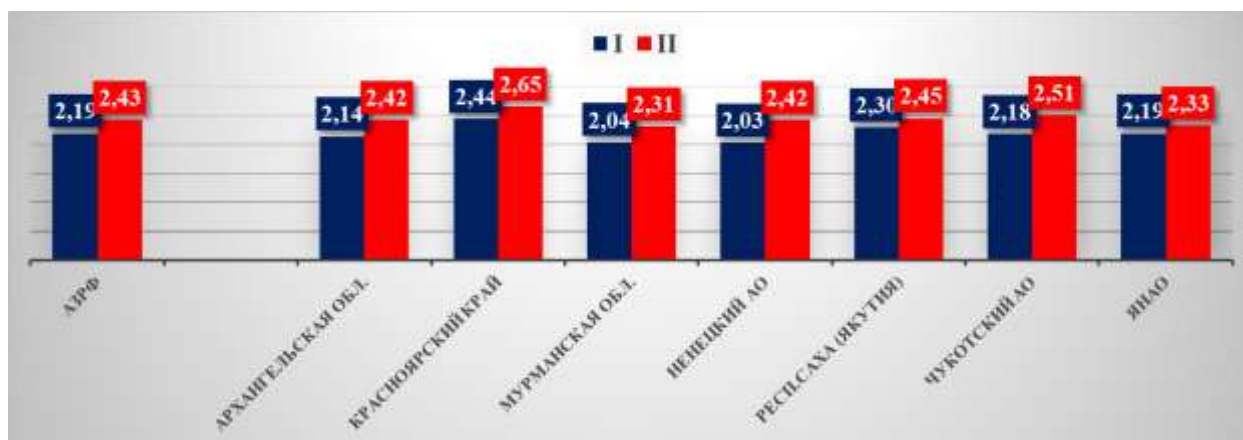


Рисунок 2.53 - Распределение ответов на вопрос о вероятности смены места проживания (населенного пункта/региона), в баллах от 1 до 4

Как показано на рисунке 2.53, вероятность переезда с целью обеспечить ребенка более качественным образованием оценивается родителями в обеих ситуациях как маловероятная. При этом и в среднем по АЗРФ, и по отдельным регионам респонденты считают более вероятным переезд в другой регион, чем смену насе-

⁷ Цифровое обозначение каждой ситуации, указанное на Рисунках 2.61–2.65, совпадает с цифровым обозначением каждого пункта данного списка.

ленного пункта в пределах своего региона. Больше всего сменить регион проживания с указанной целью готовы жители Красноярского края (2,44 балла), наименьшая готовность к смене региона зафиксирована в Ненецком автономном округе (2,03). Сменить населенный пункт на более благополучный с точки зрения качества образования в пределах региона также в большей степени готовы жители арктических территорий Красноярского края (2,65 балла), в меньшей степени – родители обучающихся Мурманской области (2,31 балла).

На рисунке 2.54 графически представлено распределение оценок по двум ситуациям в зависимости от возраста респондентов.

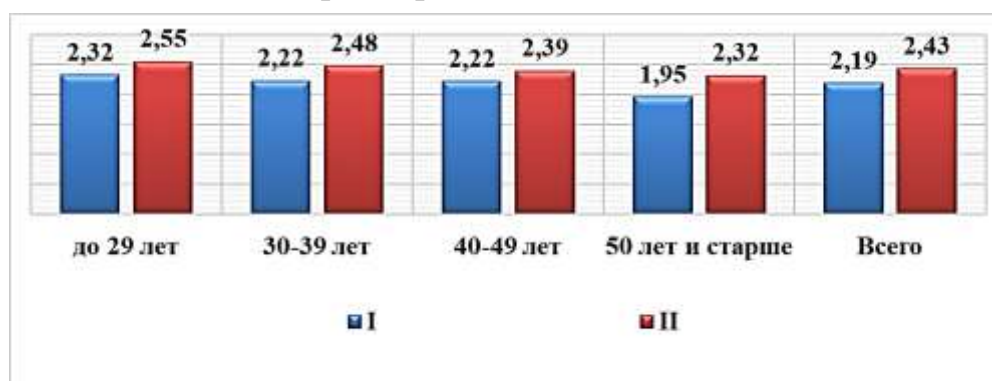


Рисунок 2.54 - Распределение ответов на вопрос о вероятности смены места проживания (населенного пункта/региона) в зависимости от возраста респондентов, в баллах от 1 до 4

Представители всех возрастных групп оценили вероятность смены региона для получения детьми более качественного образования выше, чем возможность смены населенного пункта в пределах своего региона. Представители первой возрастной группы (до 29 лет) выше других допускают возможность как переехать в другой регион (2,55 балла), так и сменить населенный пункт внутри своего субъекта РФ (2,32 балла). Минимальная оценка вероятности возникновения обеих ситуаций была дана родителями в возрасте 50 лет и старше.

На рисунке 2.55 полученные от респондентов оценки по уровню материального благосостояния их домохозяйств.

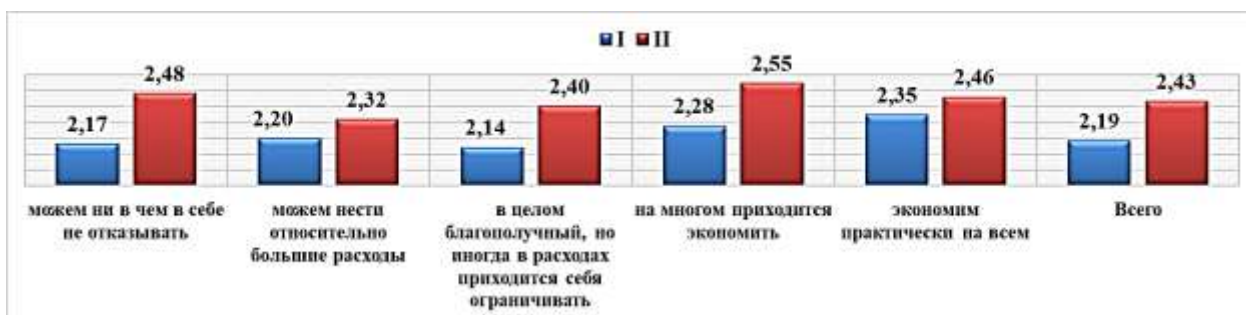


Рисунок 2.55 - Распределение ответов на вопрос о вероятности смены места проживания (населенного пункта/региона) в зависимости от уровня материального благосостояния семей респондентов, в баллах от 1 до 4

Тенденция к преобладанию вероятного переезда в другой регион над сменой населенного пункта в пределах своего региона также сохраняется в разрезе групп родителей, выделенных в зависимости от их материального положения. При этом отсутствует какая-либо заметная зависимость уровня готовности реализовать ту или иную ситуацию от уровня материального благосостояния. Так, меньше остальных возможность переезда в другой регион за более качественным образованием допускают наиболее обеспеченные родители (2,17 балла) и респонденты со средним достатком (2,14). Вероятный переезд в другой населенный пункт внутри региона больше других сочли для себя возможным респонденты с максимальными экономическими трудностями (2,55 балла).

На рисунке 2.56 изображено распределение ответов по признаку (не-) проживания в моногородах.

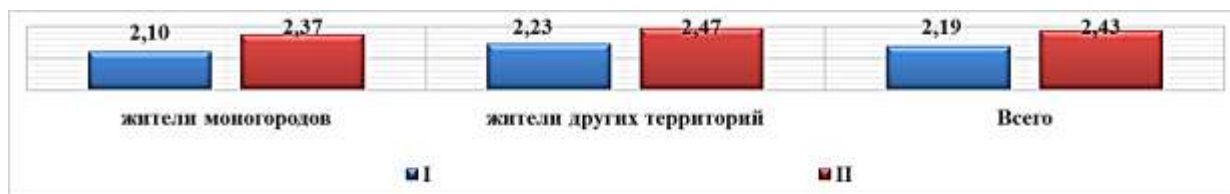


Рисунок 2.56 - Распределение ответов на вопрос о вероятности смены места проживания в группе жителей «моногородов», жителей других территорий и всей выборочной совокупности, в баллах от 1 до 4

По сравнению с жителями других территорий, проживающие в «моногородах» родители меньше склонны к возможной смене как населенного пункта, так и

в целом региона.

На рисунке 2.57 представлено распределение оценки в зависимости от типа населенного пункта.

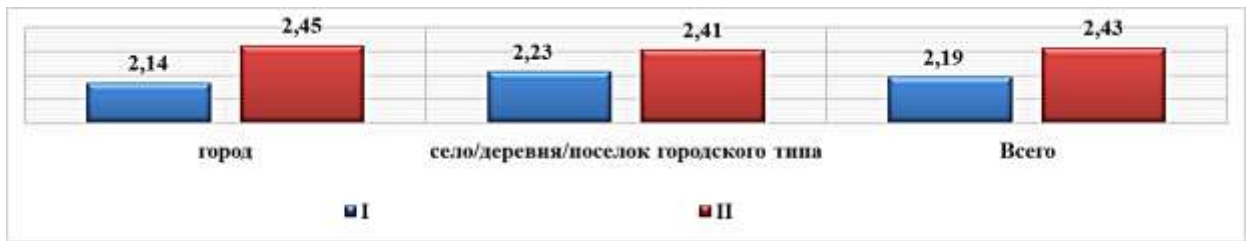


Рисунок 2.57 - Распределение ответов на вопрос о вероятности смены места проживания (населенного пункта/региона) в зависимости от типа населенного пункта, в баллах от 1 до 4

Несмотря на то что родители обучающихся, проживающие в городах, в меньшей степени оценивают переезд в другой регион как вероятное событие, жители сельских территорий выразили меньшую готовность к смене собственного населенного пункта внутри региона.

В следующем вопросе анкеты респонденты оценили, насколько с их точки зрения достаточной является сеть общеобразовательных организаций для их населенных пунктов (см. рисунок 2.58).

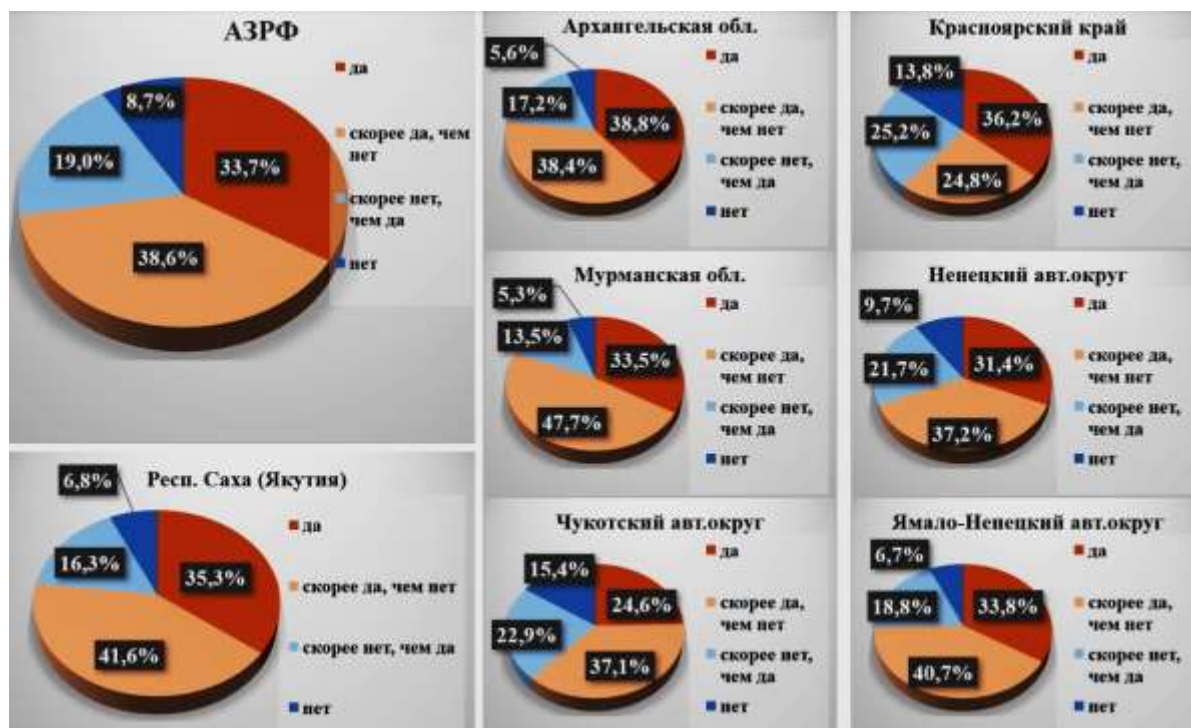


Рисунок 2.58 - Распределение ответов на вопрос «Считаете ли Вы существующую сеть общеобразовательных школ достаточной для Вашего населенного пункта?»

По собственной оценке родителей обучающихся, населенные пункты, в которых они проживают, обладают достаточной сетью школ (сумма вариантов «да» и «скорее да, чем нет» - 72,3%). Меньше трети опрошенных считают, что в их населенном пункте школ недостаточно (сумма вариантов ответов «скорее нет, чем да», «нет» - 27,7%). Среди регионов АЗРФ самая большая доля респондентов, считающих достаточной сеть школ в своем населенном пункте, наблюдается в Мурманской области (81,2%) и Республике Саха (Якутия) (76,9%), минимальная – в Чукотском автономном округе (61,7%) и Красноярском крае (61,0%).

На рисунке 2.59 показано распределение ответов на данный вопрос в зависимости от типа населенного пункта, в котором проживают участники опроса.



Рисунок 2.59 - Распределение ответов на вопрос «Считаете ли Вы существующую сеть общеобразовательных школ достаточной для Вашего населенного пункта?» в зависимости от типа населенного пункта, %

Достаточной существующую сеть школ в меньшей степени считают городские жители (70,1%), чем жители сельских территорий (74,5%).

Мнения родителей разделились при оценке развитости сети школ своего населенного пункта: 50,0% опрошенных считают сеть школ с углубленным изучением отдельных предметов развитой (сумма вариантов «достаточно развитой» и «скорее развитой, чем недостаточно развитой»), другая половина опрошенных считает, таких школ в их населенном пункте недостаточно (сумма вариантов «скорее недостаточно развитой, чем развитой» и «недостаточно развитой») (см. рисунок 2.60).

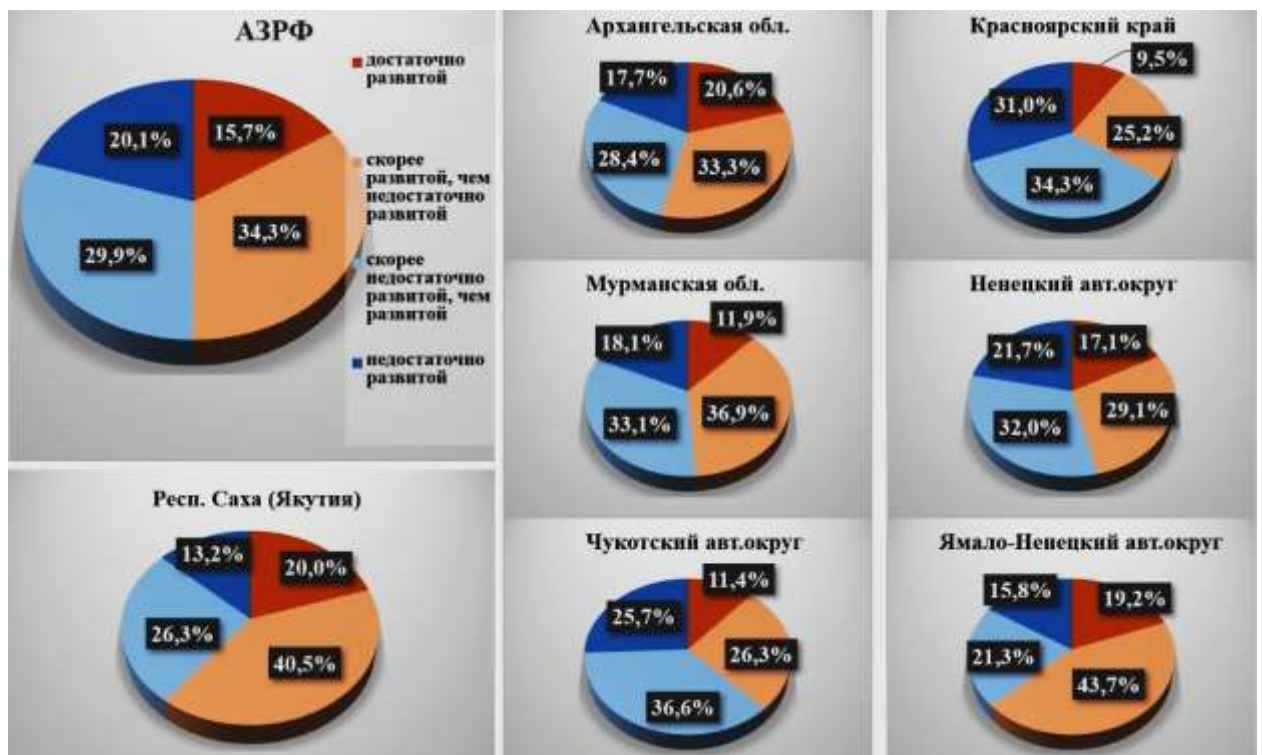


Рисунок 2.60 - Распределение ответов на вопрос «Насколько развитой Вы считаете сеть школ с углубленным изучением отдельных предметов в пределах Вашего населенного пункта?»

В Архангельской области (53,9%), Республике Саха (Якутия) (60,5%) и Ямало-Ненецком автономном округе (62,9%) более половины родителей считают действующую в их населенных пунктах сеть школ с углубленным изучением отдельных предметов в целом развитой. В оставшихся четырех арктических субъектах РФ в разной степени преобладает мнение о том, что общеобразовательных организаций такого типа недостаточно.

При этом, как показано на рисунке 2.61, респонденты, чьи дети посещают классы с углубленным изучением отдельных предметов, в большей степени склонны считать сеть таких школ развитой (62,7% - сумма вариантов ответа «скорее развитой, чем недостаточно развитой» и «достаточно развитой»). Родители, чьи дети такие школы не посещают, отмечают недостаточность школ с углубленным изучением отдельных предметов направленностью в своем населенном пункте (52,0% - сумма вариантов ответа «скорее недостаточно развитой, чем развитой» и «недостаточно развитой»).

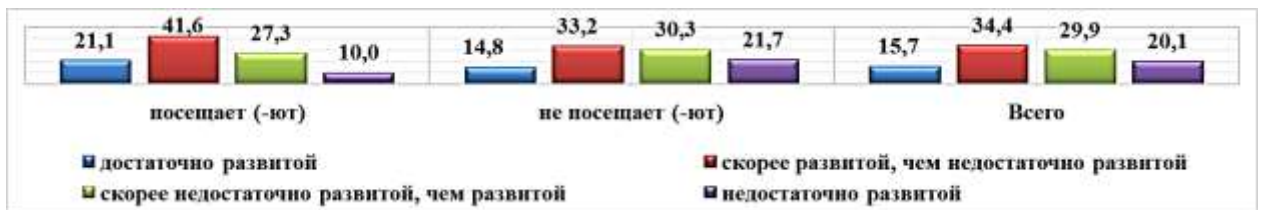


Рисунок 2.61 - Распределение ответов на вопрос «Насколько развитой Вы считаете сеть школ с углубленным изучением отдельных предметов в пределах Вашего населенного пункта?» по группам респондентов, чьи дети (не) посещают классы с углубленным изучением предметов, %

По сравнению со всеми респондентами жители «моногородов» чаще указывают на недостаточность образовательных организаций с углубленным изучением отдельных предметов на территории своих населенных пунктов – 37,3% (см. рисунок 2.62).



Рисунок 2.62 - Распределение ответов на вопрос «Насколько развитой Вы считаете сеть школ с углубленным изучением отдельных предметов в пределах Вашего населенного пункта?» в группе жителей «моногородов», и всей выборочной совокупности, %

2.3.4 Оценка родителями обучающихся текущей ситуации с доступностью качественного общего образования на уровне общеобразовательных организаций

При подготовке к поступлению детей подавляющее большинство родителей (73,7%) не рассматривали в качестве альтернатив какие-либо другие школы (см. рисунок 2.63). Чуть меньше трети участников опроса (26,3%) такую альтернативу рассматривали.

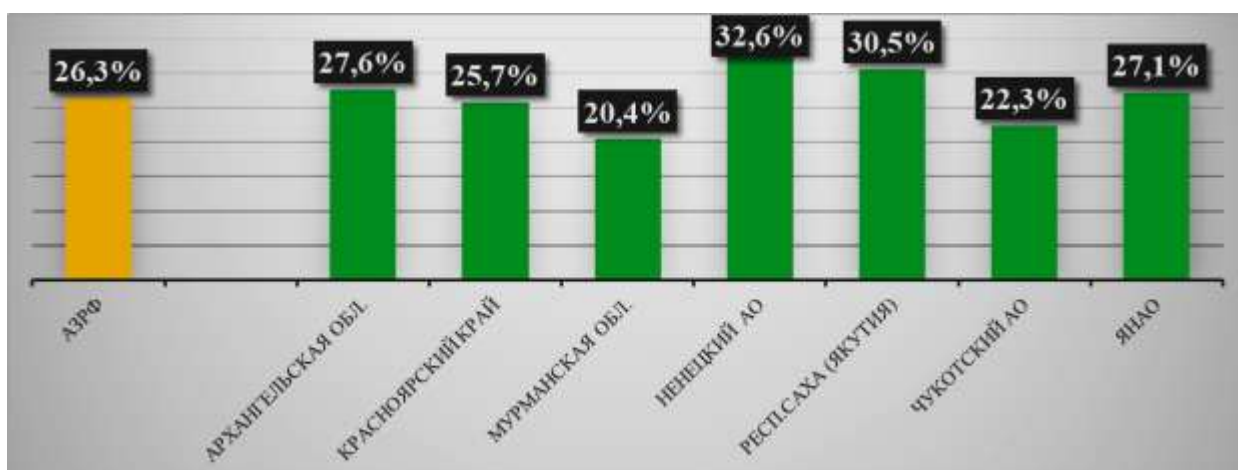


Рисунок 2.63 - Доля респондентов, рассматривавших другие школы в качестве альтернатив для поступления детей

На рисунке 2.64 представлены значения доли респондентов, рассматривавших другие образовательные организации в качестве альтернатив для поступления их детей, в зависимости от уровня материального благосостояния семей.

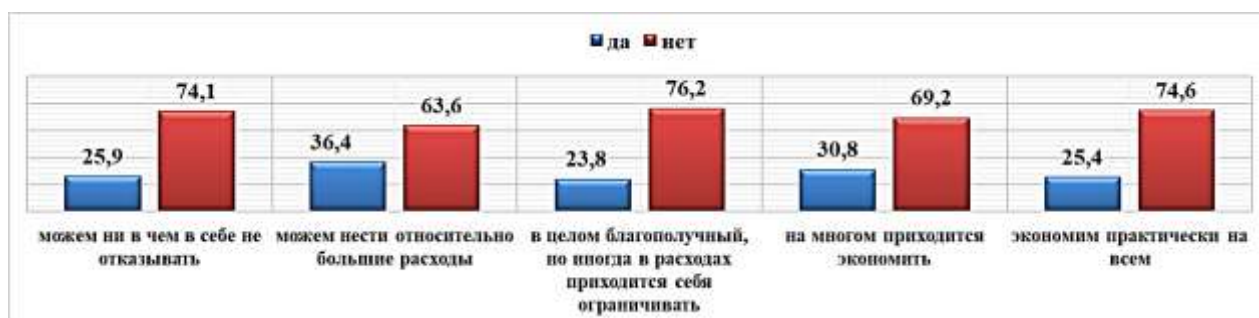


Рисунок 2.64 - Распределение ответов на вопрос «Рассматривали ли Вы в качестве альтернатив другие школы для поступления Вашего ребенка?» в зависимости от уровня материального благосостояния, %

Больше остальных альтернативные школы для поступления рассматривали

родители, способные нести относительно большие расходы (36,4%), меньше остальных – представители семей со средним достатком и наименее обеспеченных семей (23,8% и 25,4% соответственно). В целом какой-либо зависимости выбора ответа на поставленный вопрос от уровня материального благосостояния не наблюдается.

Как видно по данным, представленным на рисунке 2.65, мнение респондентов о том, что школа, в которой сейчас учатся их дети, была лучшей из имевшихся альтернатив, практически эквивалентно мнению о том, что она не была лучшей (56,7 и 43,3% соответственно). Меньше других жители Ненецкого автономного округа считают выбранную для своих детей школу лучшей альтернативой (49,1%), больше других – жители Республики Саха (Якутия) – 65,5%.

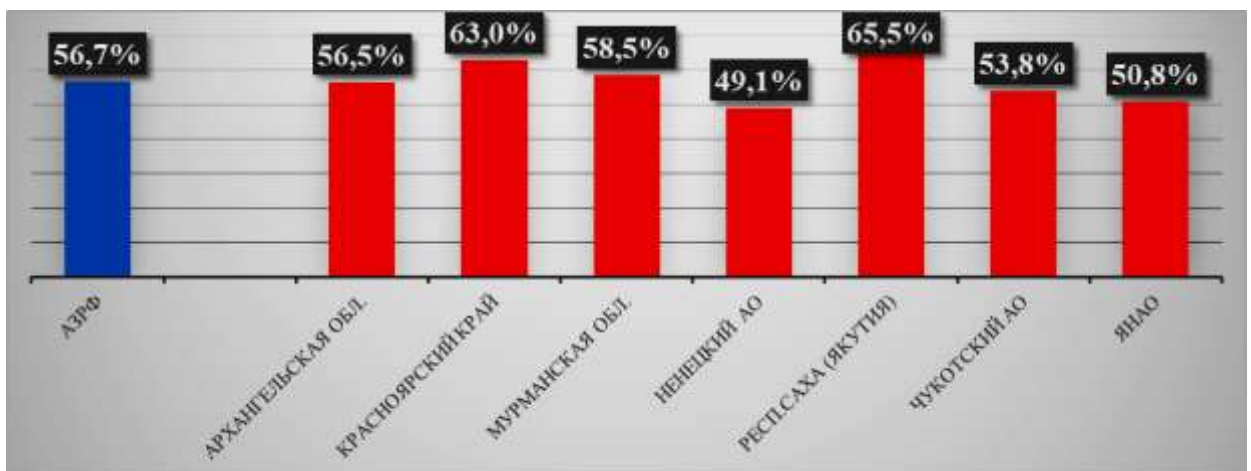


Рисунок 2.65 - Доля респондентов, считающих, что школа, в которой сейчас учатся их дети, была лучшим из вариантов для поступления

Как правило, респонденты с уровнем материального благосостояния своих семей выше среднего чаще отмечают выбранную школу как лучшую из рассматривавшихся альтернатив, чем представители домохозяйств с материальным достатком ниже среднего (см. рисунок 2.66).



Рисунок 2.66 - Распределение ответов на вопрос «Верно ли, что школа, в которой сейчас учится Ваш ребенок, была лучшей из имевшихся альтернатив?» в зависимости от уровня материального благосостояния, %

Родители, которые не считают выбранную школу лучшей из имевшихся на момент поступления альтернатив, указали причины, по которым они не отдали своего ребенка в более предпочтительную школу (см. рисунок 2.67). Среди таких причин самыми распространенными стали удаленность школы от дома (60,8%), а также отсутствие свободных мест в школе (23,4%).



Рисунок 2.67 - Распределение ответов на вопрос «Почему Вы не отдали ребенка в более предпочтительную школу?» в группе жителей «моногородов» и всей выборочной совокупности, %

На рисунке 2.67 также показано, что, в отличие от всех остальных респондентов, жители «моногородов» чаще в качестве причин непоступления в предпочтительную школу указывали отсутствие свободных мест в этой школе (37,1%) и необходимость дополнительных расходов на подготовку к поступлению (11,4%).

В авторском источнике [141] представлено распределение причин, по которым родители не отдали детей в более предпочтительную школу, в зависимости от материального положения семьи.

Респонденты, которые могут ни в чем себе не отказывать, чаще других выделяли такие причины как отсутствие свободных мест в школе (60,0%) и необходимость прохождения конкурсного отбора (собеседования) - 20,0%. Респонденты со средним уровнем достатка и те, которым на многом приходится экономить, отмечают удаленность школы от дома (63,2% и 62,8% соответственно). Родители, испытывающие наибольшие экономические трудности, чаще других отмечают необходимость дополнительных денежных затрат на подготовку к поступлению (28,6%). В качестве других причин респонденты указали наличие в населенном пункте только одной школы.

При ответе на вопрос о трудностях при поступлении детей в нынешнюю школу 2,9% респондентов отметили факт возникновения таких трудностей (см. рисунок 2.68).



Рисунок 2.68 - Распределение доли респондентов, чьи дети сталкивались с трудностями при поступлении в школу, в зависимости от того, приходилось ли детям менять школу, и по группам детей, (не) посещающих классы с углубленным изучением отдельных предметов, %

Участники опроса, чьим детям приходилось менять школу, чаще сталкивались с какими-либо трудностями при их поступлении в школу (9,7%), чем те, чьи дети школу не меняли (2,4%). На рисунке 2.68 также показано, что дети, посещающие классы с углубленным изучением отдельных предметов (5,3%), по мнению их родителей, чаще сталкивались с трудностями при поступлении в общеобразовательную организацию, в которой они сейчас учатся (2,6%).

В свободной форме респонденты указали трудности, с которыми столкнулись при поступлении ребенка в школу. Самыми распространенными вариантами ответа стали: «отсутствие мест», «проживание, регистрация (прописка)», «процесс сбора необходимых документов и их оформления».

На рисунке 2.69 указано, что среди характеристик, побудивших выбрать нынешнюю школу, респонденты чаще всего отмечали закрепленность школы за территорией проживания – 57,9%, территориальную близость (для школ, выбранных не по месту жительства) – 31,5%, а также профессионализм педагогов – 20,3%. В меньшей степени респондентов интересовало «наличие в этой школе классов нужного профиля» (3,9%).



Рисунок 2.69 - Распределение ответов на вопрос «Что больше всего побудило Вас выбрать школу, в которой учится Ваш ребенок?», %

В информационно-аналитических материалах, представленных по результатам исследования [141], показан выбор респондентами отдельных вариантов ответа представлен в зависимости от их сферы занятости. Возможность дать ребенку ка-

качественное образование в выбранной школе больше всего мотивировала сотрудников силовых и правоохранительных органов, жилищно-коммунального хозяйства и сферы торговли. К высокой репутации школы в большей степени проявляли интерес работники промышленности, представители малого и среднего бизнеса и госслужащие. Больше остальных при выборе школы внимание на отзывы родителей учеников обращали представители таких сфер, как промышленность, малое и среднее предпринимательство, а также не имеющие работы.

В упомянутом выше авторском источнике также показано распределение выбора респондентами отдельных вариантов ответа на этот вопрос в зависимости от уровня материального благосостояния их семей. Для родителей, охарактеризовавших свое положение как «экономить приходится почти на всем», возможность обеспечить ребенка образованием более высокого качества представляла минимальный интерес по сравнению со всеми остальными респондентами. Высокая репутация школы вызвала примерно одинаковый интерес среди представителей всех групп, выделенных по уровню материального благосостояния. Чаще других наиболее обеспеченные родители обращали внимание на состояние материально-технической инфраструктуры школы.

На рисунке 2.70 показано распределение выбора респондентами отдельных вариантов ответа в зависимости от того, посещают ли их дети классы с углубленным изучением отдельных предметов или нет. Закономерно, что родители детей, посещающих классы с углубленным изучением отдельных предметов, обращали меньше внимания на закреплённость школы за территорией проживания ввиду меньших размеров сети таких школ. В свою очередь, респонденты, дети которых не посещают классы с углубленным изучением отдельных предметов, в меньшей степени обращали внимание на возможность получить в выбранной школе качественное образование, ее высокую репутацию и профессионализм учителей.



Рисунок 2.70 - Распределение ответов на вопрос «Что больше всего побудило Вас выбрать школу, в которой учится Ваш ребенок?» в зависимости от того, посещают ли дети классы с углубленным изучением отдельных предметов, %

При выборе школы большинство родителей (51,5%) пользовались такими источниками информации, как мнения родственников, друзей и знакомых. Каждый пятый родитель (20,1%) в качестве источника информации отмечал официальный сайт школы (см. рисунок 2.71).



Рисунок 2.71 - Распределение ответов на вопрос «Каким основным источником информации Вы пользовались при выборе школы?» всей выборочной совокупности и респондентов, чьи дети (не) меняли школу, %

Как видно из данных на рисунке 2.71, родители, чьи дети меняли школу, чаще других пользовались электронными источниками информации (официальные сайты школы, страницы школ в социальных сетях, сайты органов управления образованием). Что касается респондентов, чьим детям не приходилось менять школу, они чаще других прислушиваются к мнению родственников, друзей и знакомых.

На рисунке 2.72 показано распределение ответов на данный вопрос в зависимости от места проживания. Обращает на себя внимание тот факт, что жители сельских территорий чаще городских жителей пользовались официальными страницами школ в сети «Интернет» и в социальных сетях.



Рисунок 2.72 Распределение ответов на вопрос «Каким основным источником информации Вы пользовались при выборе школы?» в зависимости от типа населенного пункта, %

Далее респондентам была предложена ситуация, при которой им предстояло выбрать новую школу. На рисунке 2.73 представлена иерархия источников информации и характеристики образовательной организации, на которые участники опроса обратили бы внимание при выборе новой школы.



Рисунок 2.73 - Распределение ответов на вопрос «Если бы Вам пришлось выбирать своему ребенку новую школу, на что бы Вы обратили внимание в первую очередь?» по группам респондентов, чьи дети (не) меняли школу, %

Родители в большей степени обратили бы внимание на следующие характеристики школы и источники информации:

- месторасположение школы (53,8%);
- отзывы о школе среди родителей учеников этой (50,0%);
- информация о возможности получить дополнительное образование в этой школе (44,1%).

В меньшей степени при выборе новой школы респондентов интересовали бы сведения о необходимости прохождения конкурсного отбора (собеседования) - 6,3%.

Как также показано на рисунке 2.73, родители детей, чьим детям приходилось менять школу, на 7,1% чаще готовы были бы обратить внимание на отзывы других родителей об этой школе.

Среди тех респондентов (70,1%), кому известны цели деятельности школы, в которой учится их ребенок, подавляющее большинство считает, что цели соответствуют их ожиданиям и запросам (93,8% - сумма вариантов «полностью соответствует» и «в целом соответствуют, но не в полной мере»). Только 6,2% респондентов отмечают несоответствие этих целей собственным запросам и ожиданиям (см. рисунок 2.74).

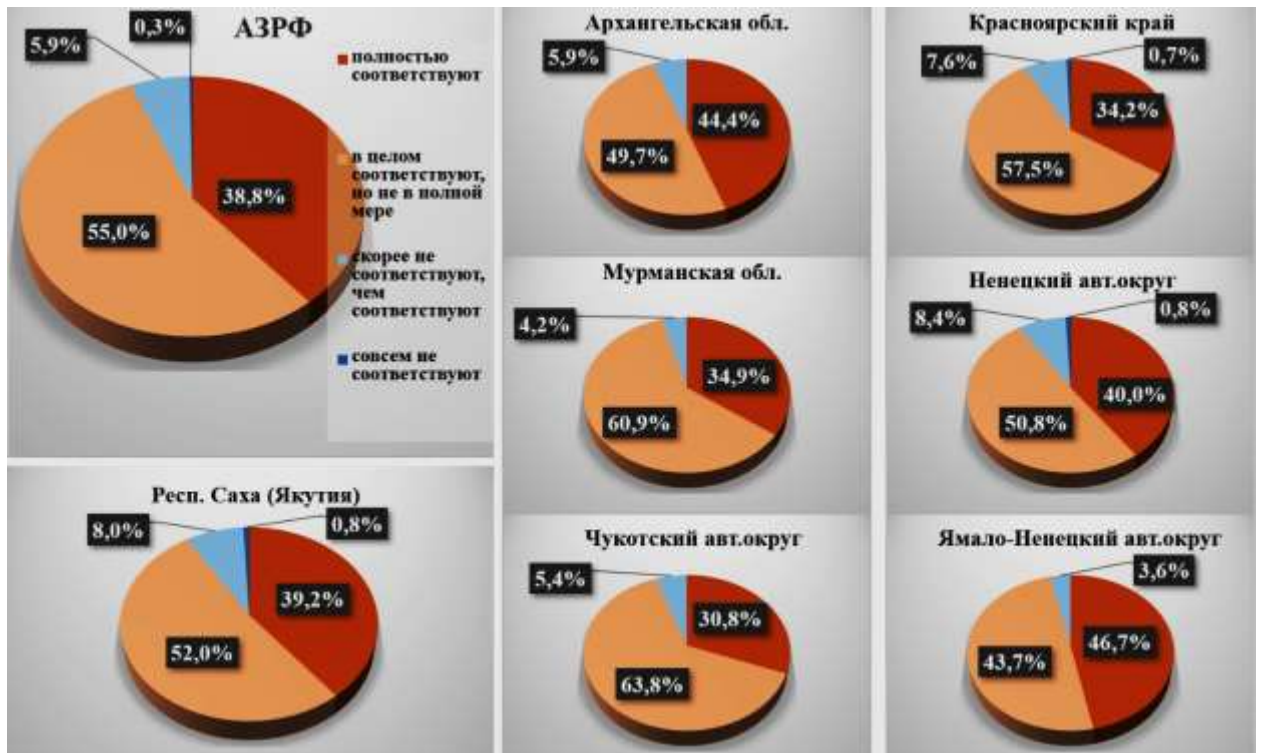


Рисунок 2.74 - Распределение ответов на вопрос «Насколько цели деятельности школы соответствуют Вашим запросам и ожиданиям?»

Более половины опрошенных родителей отмечают, что у них есть возможность участвовать в выработке целей деятельности школы (61,5%). Вместе с тем каждый третий респондент (38,5%) отмечает отсутствие такой возможности (см. рисунок 2.75).



Рисунок 2.75 - Доля респондентов, считающих, что у них есть возможность участвовать в выработке целей деятельности школы

При этом, как показано в авторском источнике [141], большинство родителей, в чьих школах есть возможность участия в выработке целей, отмечают собственную активную вовлеченность в этот процесс (82,8% - сумма вариантов «активно» и «в целом активно, но не в полной мере»). 17,2% опрошенных считают, что они не вовлечены в процесс выработки целей (сумма вариантов ответов «недостаточно активно» и «неактивно»).

Наиболее активным свое участие в выработке целей общеобразовательных организаций считают родители обучающихся Ямало-Ненецкого автономного округа (90,6% по сумме двух вариантов ответа). Относительно минимальная по сравнению с остальными субъектами РФ доля родителей, вовлеченных в процесс разработки целей деятельности своих школ, зафиксирована в Ненецком автономном округе (75,0%).

Часть респондентов, которой известно содержание учебного плана (77,3% от общего числа опрошенных), оценила по 5-балльной шкале загруженность школьной программы, по которой учатся их дети. Результаты оценивания представлены в информационно-аналитических материалах о проведенном автором исследовании [141]. Средние значения по всем предложенным для оценки параметрам стремятся к показателю относительной загруженности (выше среднего). В целом по АЗРФ загруженность образовательной программы больше других параметров проявляется в объеме учебных предметов. Такая же оценка дана респондентами из Архангельской, Мурманской областей и Ненецкого автономного округа. Жители Красноярского края считают равной загруженность по объему и количеству предметов учебного плана. В Республике Саха (Якутия), Чукотском и Ямало-Ненецком автономных округах загруженность образовательной программы в большей степени выражается, по оценке участников опроса, в количестве предметов.

При подготовке домашнего задания большинству родителей приходится помогать ребенку по некоторой части предметов (52,4%). Каждый четвертый респондент (24,4%) отмечает отсутствие необходимости помогать ребенку с домашними заданиями. Каждый шестой опрошенный помогает ребенку с домашним заданием

по большинству предметов (15,8%). 7,4% респондентов отметили, что их помощь требуется ребенку по всем предметам (см. рисунок 2.76).

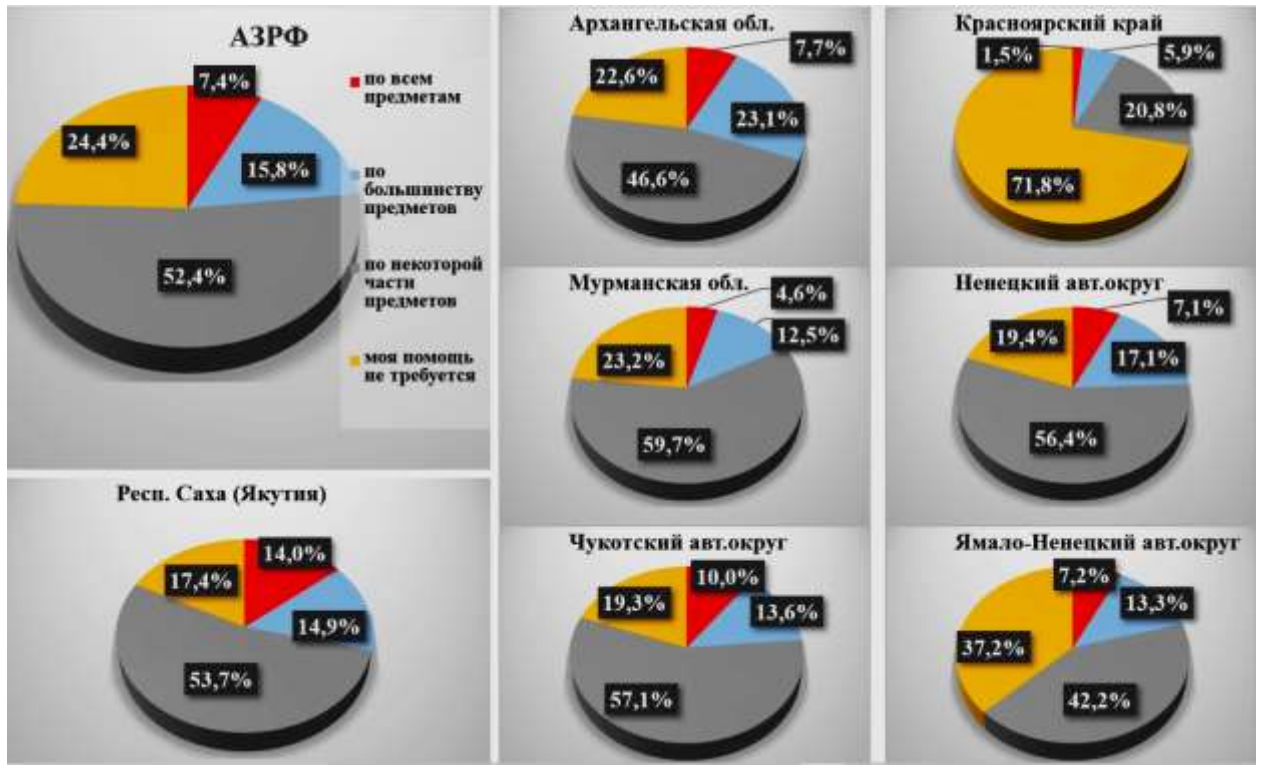


Рисунок 2.76 - Распределение ответов на вопрос «По какой части предметов Вам приходится помогать ребенку в подготовке домашнего задания?»

В региональном разрезе пропорции по предложенным вариантам ответа в целом сохраняются за исключением Республики Саха (Якутия), где отмечается максимальная доля родителей, помогающих своим детям по всем предметам (14,0%), и Красноярского края, где заметно выше доля родителей, чья помощь при подготовке домашнего задания не требуется (71,8%).

На рисунке 2.77 представлено распределение ответов респондентов на данный вопрос в зависимости от класса, в котором учится ребенок респондента. Родители детей, обучающихся по программам среднего общего образования, чаще других отмечают отсутствие необходимости помогать ребенку с домашним заданием. По некоторой части предметов родители оказывают помощь в подготовке домашнего задания детям, обучающимся по программам начального общего и основного общего образования.



Рисунок 2.77 - Распределение ответов на вопрос «По какой части предметов Вам приходится помогать ребенку в подготовке домашнего задания?» в зависимости от класса, %

На рисунке 2.78 представлено распределение ответов респондентов на данный вопрос в зависимости от того, посещают ли их дети классы с углубленным изучением отдельных предметов.

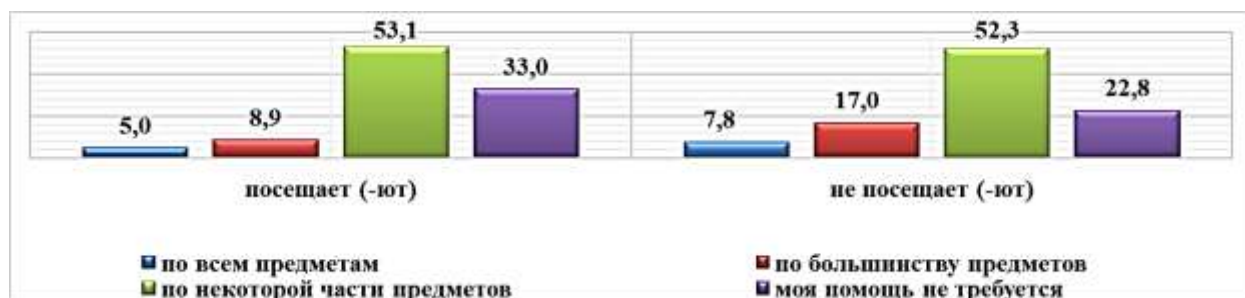


Рисунок 2.78 - Распределение ответов на вопрос «По какой части предметов Вам приходится помогать ребенку в подготовке домашнего задания?» в зависимости от того, посещают ли дети респондентов классы с углубленным изучением отдельных предметов, %

Согласно ответам участников опроса, обучающимся классов с углубленным изучением отдельных предметов, в меньшей степени требуется помощь родителей при подготовке домашних заданий по сравнению с детьми, не посещающими такие классы. В обеих группах преобладает доля родителей, помогающих своим детям по некоторой части предметов.

На рисунке 2.79 представлены значения доли родителей, обращающихся к услугам репетиторов, в среднем по АЗРФ и отдельно по арктическим субъектам

Федерации.

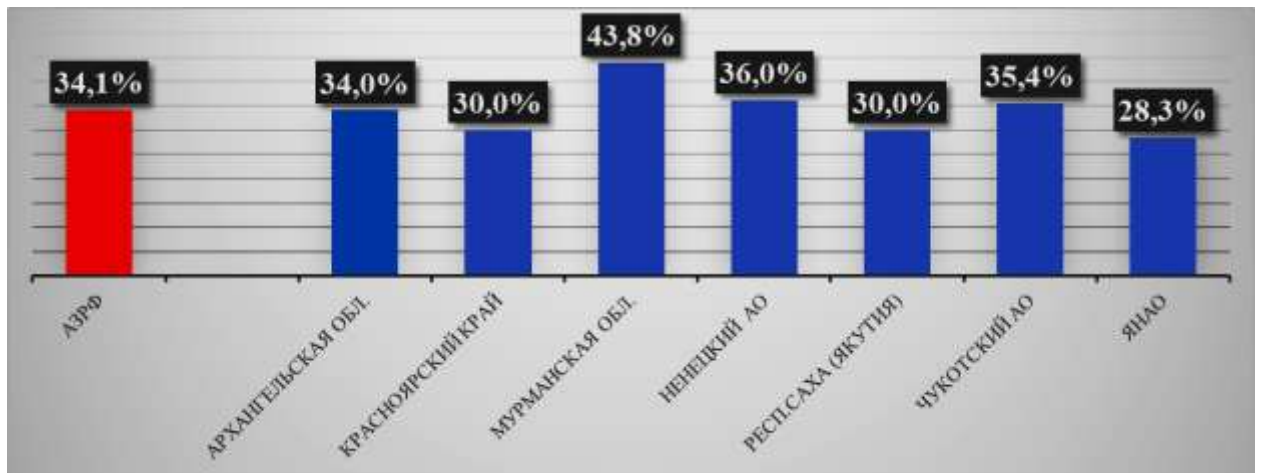


Рисунок 2.79 - Доля респондентов, обращающихся к услугам репетитора (по АЗРФ и по отдельным регионам)

Среди опрошенных родителей каждому третьему респонденту приходилось обращаться к услугам репетитора (34,1%). При этом большинство респондентов (60,9%) отмечает нерегулярность пользования услуг репетитора для своего ребенка. Однако каждый второй-третий респондент пользуется услугами репетитора для своего ребенка на регулярной основе. Максимальная доля респондентов, обращающихся к репетиторским услугам, наблюдается в Мурманской области (43,8%), минимальная – в Ямало-Ненецком автономном округе (28,3%).

На рисунке 2.80 представлено распределение на поставленный вопрос в зависимости от класса, в котором учатся дети респондентов.



Рисунок 2.80 - Доля респондентов, обращающихся к услугам репетитора, в зависимости от класса, в котором учится их ребенок (дети), %

В целом прослеживается зависимость доли родителей, обращающихся к репетиторам, от класса, в котором учатся их дети. Самая высокая доля респондентов отмечает обращение к репетитору в процессе учебы ребенка в выпускных девятом (46,7%) и одиннадцатом (52,0%) классах. При этом, как показано на рисунке 2.81, доля обращающихся к репетиторам родителей практически одинакова в группах респондентов, выделенных по уровню благосостояния – такого рода услугами в равной степени пользуются как самые обеспеченные родители, так и респонденты, испытывающие наибольшие экономические трудности.

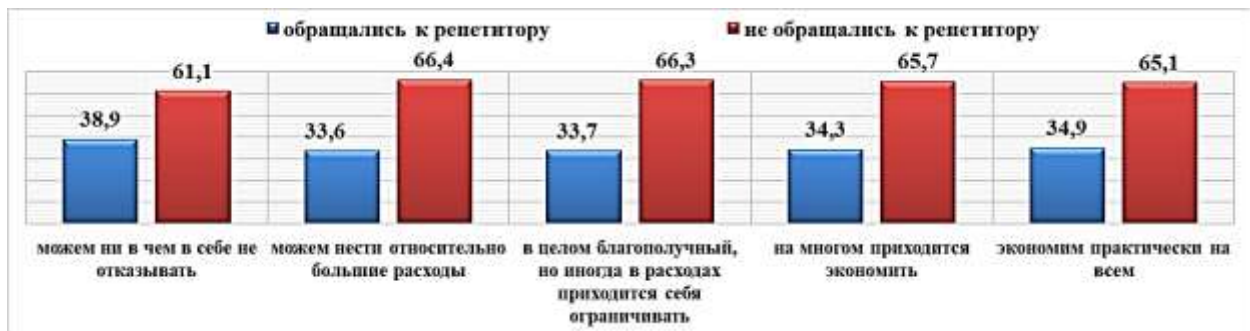


Рисунок 2.81. Распределение ответов на вопрос «Приходилось ли Вам обращаться к репетитору в процессе учебы Вашего ребенка?» в зависимости от уровня материального благосостояния семьи, %

Родители обучающихся, посещающих классы с углубленным изучением отдельных предметов, в среднем на 9,9% чаще обращаются к репетиторам по сравнению с родителями детей, не посещающих такие классы (см. рисунок 2.82).



Рисунок 2.82 - Распределение ответов на вопрос «Приходилось ли Вам обращаться к репетитору в процессе учебы Вашего ребенка?» в зависимости от того, посещают ли дети респондентов классы с углубленным изучением отдельных предметов, %

В ходе анализа ответов респондентов также установлено, что родители, чьи дети не меняли школу, на 15,8% реже обращаются к репетиторам, чем родители, детям которых приходилось менять школу (см. рисунок 2.83).

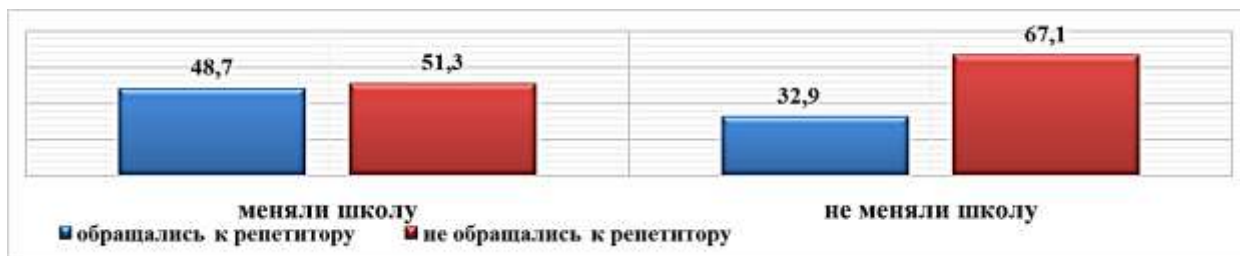


Рисунок 2.83 - Распределение ответов на вопрос «Приходилось ли Вам обращаться к репетитору в процессе учебы Вашего ребенка?» в зависимости от того, приходилось ли детям респондентов менять школу, %

Основной причиной, по которой родителям приходилось обращаться к услугам репетиторов, выступали сложности с освоением образовательной программы - 57,7% (см. рисунок 2.84). Треть респондентов также указала на необходимость более качественной подготовки к выпускным экзаменам (34,3%). Согласно данным, также отраженным на рисунке 2.84, при обращении к репетитору родители обучающихся в классах с углубленным изучением отдельных предметов чаще мотивированы обеспечить детям более качественную подготовку к вступительным испытаниям в организации следующего уровня образования. В свою очередь, родители детей, не посещающих такие классы, чаще ищут репетиторов из-за сложностей с освоением образовательной программы.



Рисунок 2.84 - Распределение ответов на вопрос «По какой причине Вы стали пользоваться услугами репетитора?», в том числе в зависимости от того, посещают ли дети респондентов классы с углубленным изучением отдельных предметов, %

Как показано на рисунке 2.85, представители противоположных по материальному положению семей преследуют разные цели, обращаясь к репетитору: наиболее обеспеченные родители в большей степени нацелены на качественную подготовку своих детей к выпускным экзаменам, в то время как родители с минимальным уровнем благосостояния чаще стремятся смягчить сложности, возникающие у их детей при освоении обязательной программы.



Рисунок 2.85 - Распределение ответов на вопрос «По какой причине Вы стали пользоваться услугами репетитора?» в зависимости от уровня материального благополучия семьи, %

Часть опрошенных, знающих о том, как организован учебный процесс в школе (66,7% от общего числа родителей), выразили собственное отношение к организации образовательного процесса в школах, в которых учатся их дети (см. рисунок 2.86).

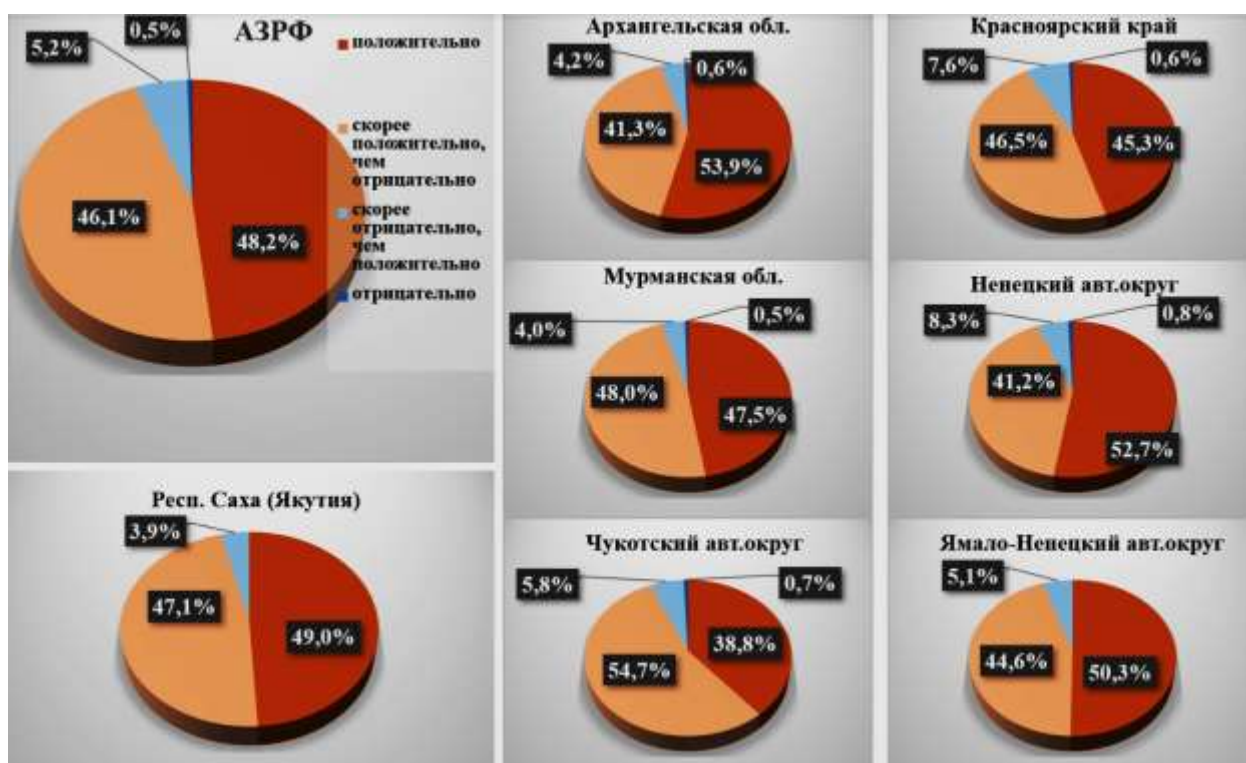


Рисунок 2.86 - Распределение ответов на вопрос «Как Вы в целом относитесь к организации учебного процесса в школе?»

Свое отношение к организации образовательного процесса в школе респонденты в значительной мере характеризуют как положительное (94,3% - сумма вариантов «положительно» и «скорее положительно, чем отрицательно»). Только 5,7% опрошенных родителей относятся к организации в отрицательно (сумма вариантов ответов «скорее отрицательно, чем положительно» и «отрицательно»). Среди регионов АЗРФ Республика Саха (Якутия) и Мурманская область являются лидерами по уровню удовлетворенности родителями обучающихся организацией образовательного процесса – 96,1% и 95,5% соответственно. Более высокая по сравнению с другими регионами доля родителей, отрицательно относящихся к организации образовательного процесса, наблюдается в Ненецком автономном округе (9,1%) и Красноярском крае (8,2%).

Респонденты в свободной форме указали, что бы они изменили в существующей организации образовательного процесса. Самыми распространенными вариантами ответа стали: «больше дополнительных занятий», «расписание занятий (в

т.ч. отмена сменного графика обучения)», «организацию учебного процесса в целом», «больше квалифицированных педагогов», «улучшить материально-техническую базу учебных заведений».

Среди тех родителей, кто осведомлен о материально-техническом оснащении образовательного процесса (50,1% от общей выборочной совокупности), 85,8% оценивают его в целом положительно (по сумме ответов «положительно» и «скорее положительно, чем отрицательно»). Как показано на рисунке 2.87, родители обучающихся Ямало-Ненецкого автономного округа в большей степени оценивают материально-технические условия реализации образовательного процесса положительно, чем жители других арктических субъектов РФ (97,2%). Порядка четверти респондентов отрицательно оценивают уровень материально-технической оснащенности образовательного процесса в Ненецком автономном округе (27,2%) Мурманской области (27,1%), и Красноярском крае (24,4%).

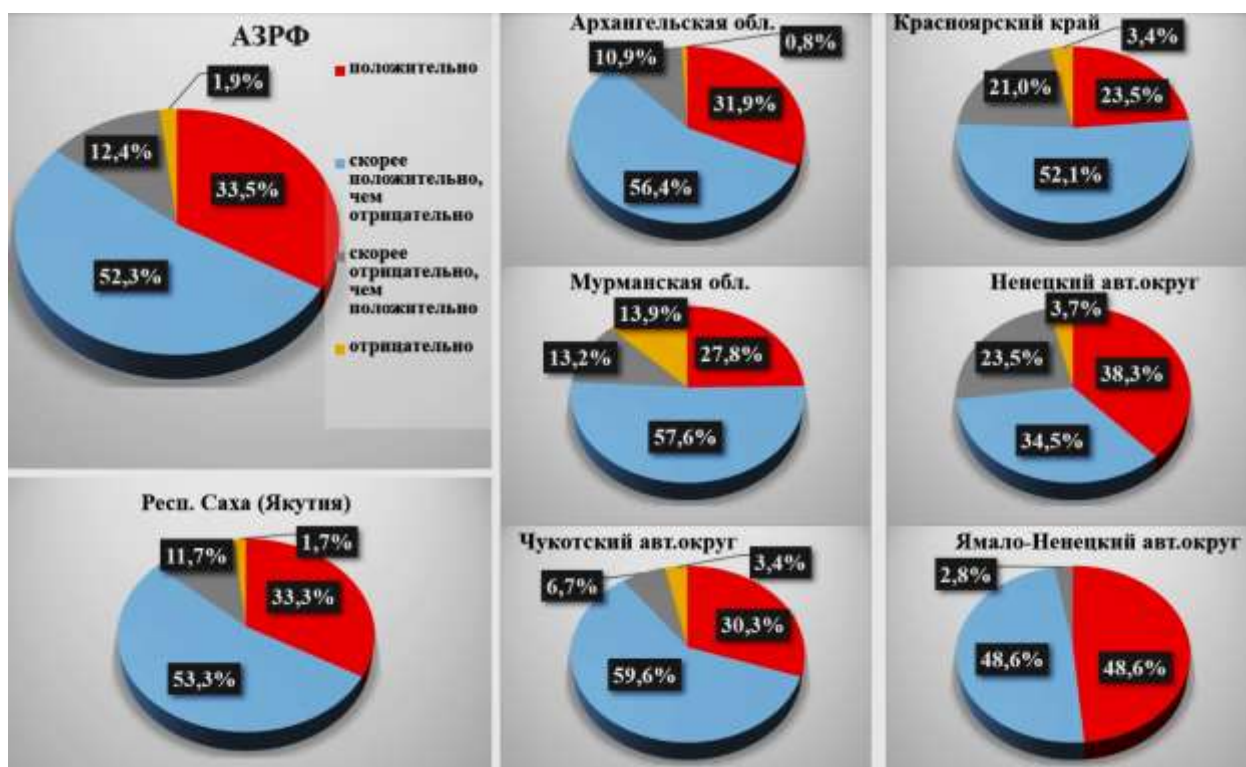


Рисунок 2.87 - Распределение ответов на вопрос «Как Вы в целом оцениваете состояние материально-технического оснащения учебного процесса?»

Отвечая на вопрос о дополнительных расходах, связанных с получением

детьми образования в общеобразовательных организациях (на учебники, рабочие тетради и т.п.), большинство респондентов отмечают появление таких расходов в рамках обязательной образовательной программы (56,5%). На рисунке 2.88 также представлены значения доли респондентов, указавших на наличие таких расходов, по регионам АЗРФ: в Мурманской области и Ямало-Ненецком автономном округе у большинства родителей обучающихся таких расходов не возникает, в то время как почти три четверти родителей несут дополнительные затраты по обязательной программе в Красноярском крае (73,8%).

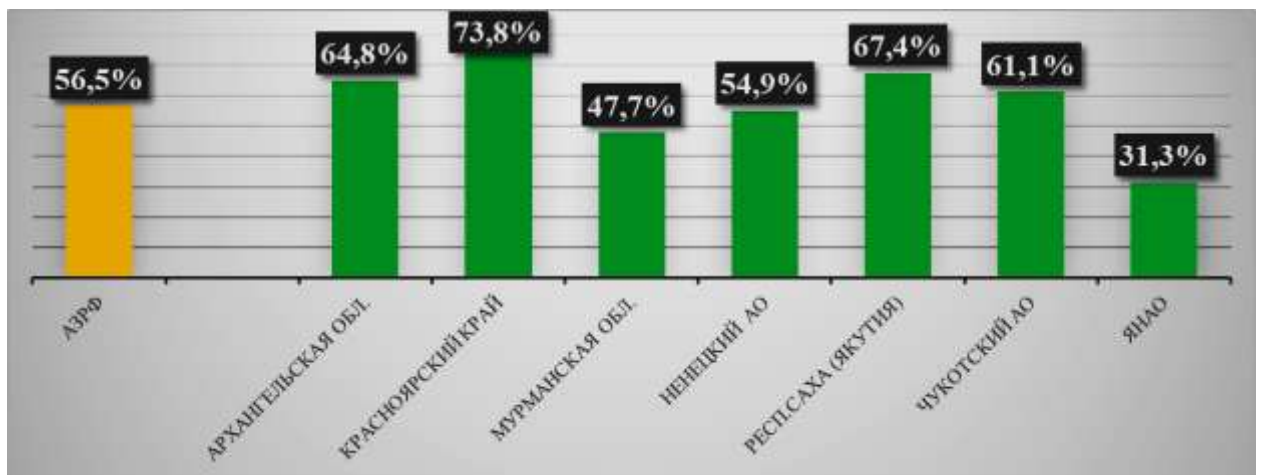


Рисунок 2.88 - Доля респондентов, у которых появлялись дополнительные расходы в рамках обязательной образовательной программы

На рисунке 2.89 показаны значения доли респондентов, у которых возникали дополнительные расходы в рамках обязательной образовательной программы, в зависимости от класса, в котором учатся их дети. Меньше всего такие расходы несут родители обучающихся 11-го класса (41,3%), чаще всего такие расходы возникают в 5-м (61,9%), 7-м (63,3%) и 8-м (64,6%) классах.

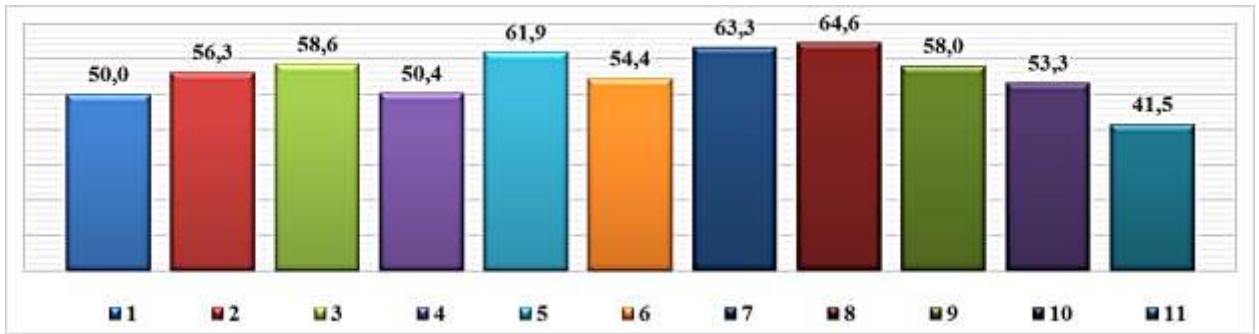


Рисунок 2.89 - Доля респондентов, у которых появлялись дополнительные расходы в рамках обязательной образовательной программы (распределение по классам)

Несмотря на описанные выше трудности, подавляющее большинство родителей отметили нежелание переводить своих детей в какую-либо другую образовательную организацию - 92,7% (см. рисунок 2.90). В их число также вошли 20,7% респондентов, отметивших невозможность перевода ребенка в другую школу.

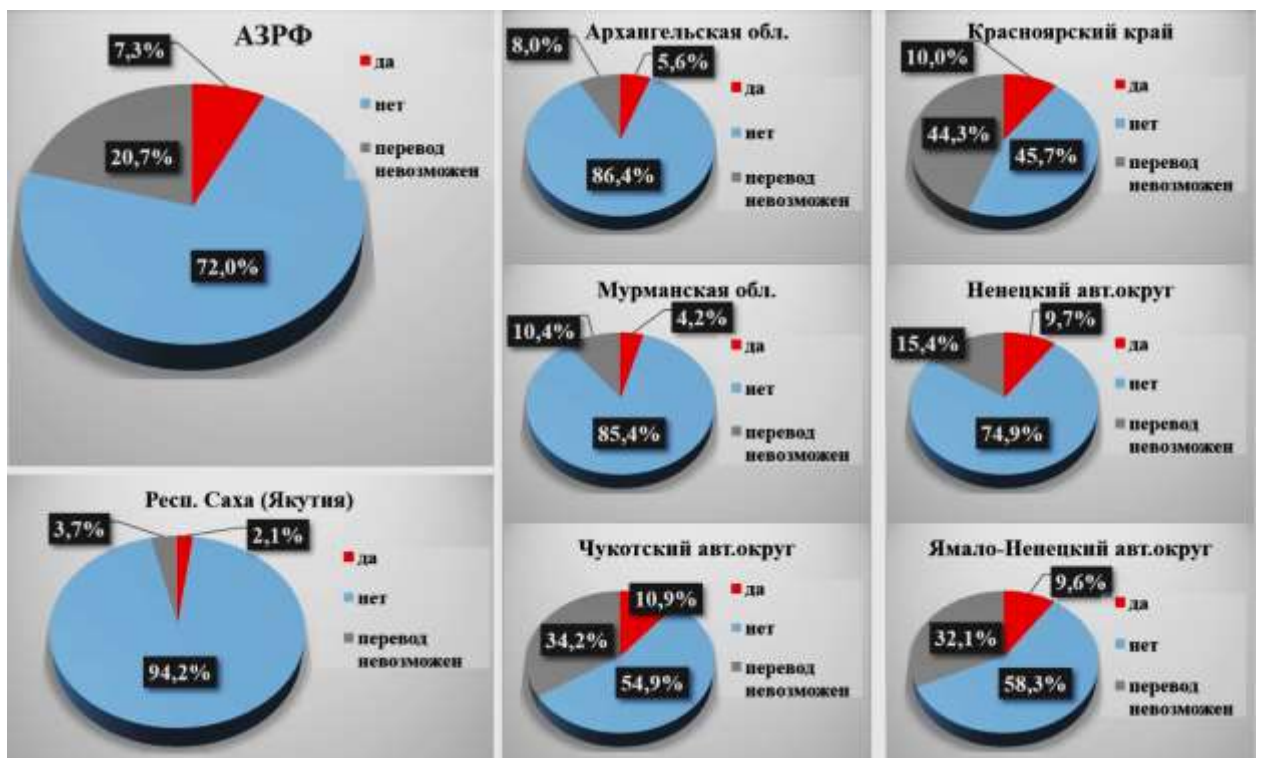


Рисунок 2.90 - Распределение ответов на вопрос «Есть ли у Вас желание перевести ребенка в другую школу?»

Жители Республики Саха (Якутия) в наименьшей степени хотели бы сменить образовательную организацию для своих детей (2,1%), в Чукотском автономном округе наблюдается максимальная доля таких родителей – 10,9%. Родители обучающихся Красноярского края, Чукотского и Ямало-Ненецкого автономных округов чаще других отмечали невозможность перевода ребенка в другую школу.

На рисунке 2.91 показано распределение ответов на этот вопрос в значимости от возраста. Как правило, родители до 40 лет больше склонны к возможному переводу своего ребенка в другую школу по сравнению с родителями старше 40 лет.



Рисунок 2.91 - Распределение ответов на вопрос «Есть ли у Вас желание перевести ребенка в другую школу?» в зависимости от возраста респондентов

У родителей, чьи дети уже меняли школу, желание снова перевести ребенка в другую школу возникает в среднем на 10,3% чаще, чем у остальных (см. рисунок 2.92).

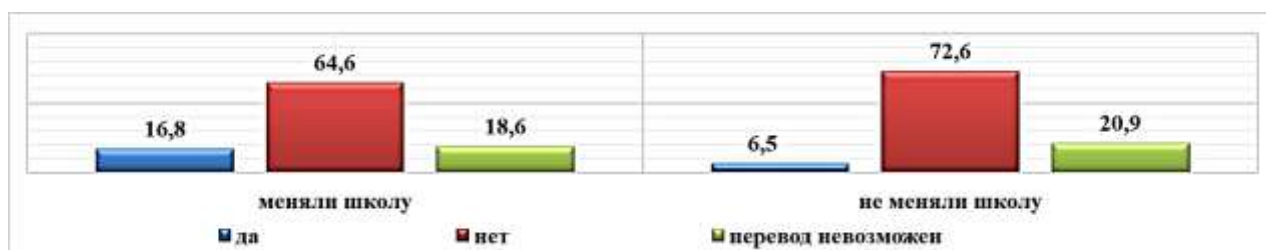


Рисунок 2.92 - Распределение ответов на вопрос «Есть ли у Вас желание перевести ребенка в другую школу?» в зависимости от того, приходилось ли детям респондентов менять школу

Респонденты в свободной форме указали причины, по которым хотели бы перевести своих детей в другую школу, основными из них выступают следующие: «не устраивает педагогический состав», «программа обучения, в том числе профильные предметы», «конфликты внутри класса».

Самыми распространенными причинами, по которым перевод ребенка в другую школу невозможен, стали «одна школа» (в некоторых населенных пунктах находится единственная общеобразовательная организация); «удаленность школы»; «проживание, закрепленная территория» (места в школе распределяются согласно регистрации); «нежелание ребенка» и «нехватка мест».

В качестве ответа на вопрос о том, образование какого уровня планируется получать в дальнейшем, большинство респондентов (61,0%) выбирают для своих детей высшее образование (см. рисунок 2.93). Практически каждый четвертый опрошенный (23,9%) на данный момент затрудняются дать однозначный ответ.

На рисунке 2.93 также представлено распределение ответов на данный вопрос в зависимости от уровня образования самих родителей обучающихся. Родители с более высоким уровнем образования больше отдают предпочтение высшему образованию, в то время как доля респондентов, желающих дать ребенку среднее профессиональное образование, сокращается. Также с повышением уровня образования родителей снижается неопределенность относительно планов на дальнейшее образование их детей.

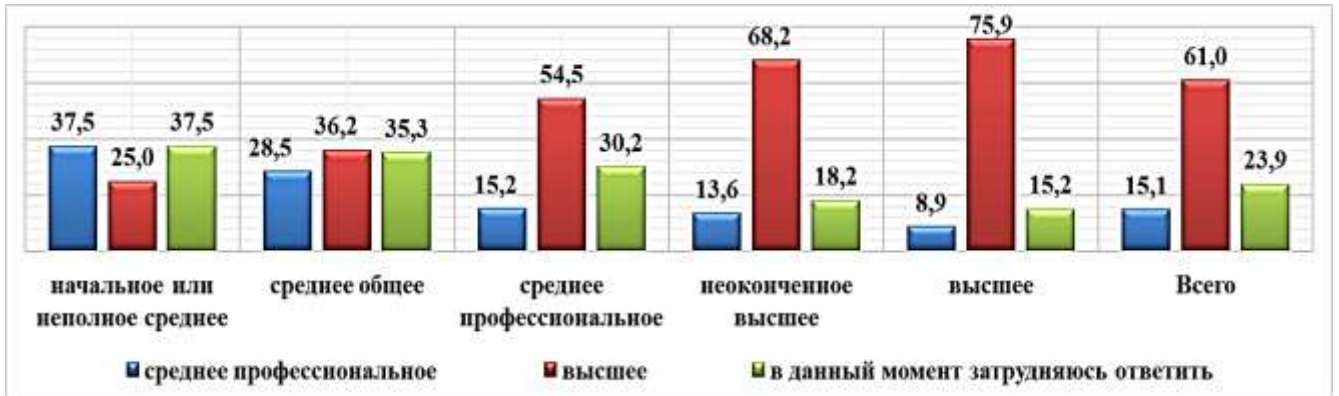


Рисунок 2.93 - Распределение ответов на вопрос «Образование какого уровня Вы планируете дать своему ребенку сразу после окончания школы?» во всей выборочной совокупности и в группах респондентов, распределенных по уровню образования

В то же время отсутствует какая-либо зависимость выбора респондентами дальнейшего уровня образования детей от уровня материального благосостояния соответствующих семей, что отчетливо видно на рисунке 2.94. Однако имеет место рост уровня неопределенности в менее обеспеченных семьях относительно будущего образования детей (от 16,7% в наиболее обеспеченных семьях до 34,9% в домохозяйствах с максимально трудным материальным положением).



Рисунок 2.94 - Распределение ответов на вопрос «Образование какого уровня Вы планируете дать своему ребенку сразу после окончания школы?» в зависимости от уровня материального благосостояния семей

Различия в планах на получение обучающимися образования следующего уровня выявлены среди респондентов, проживающих в населенных пунктах разных типов. Так, несмотря на общее преобладание планов дать ребенку высшее образование, жители сельских территорий чаще выбирают для своих детей среднее профессиональное образование, чем жители городов (см. рисунок 2.95).

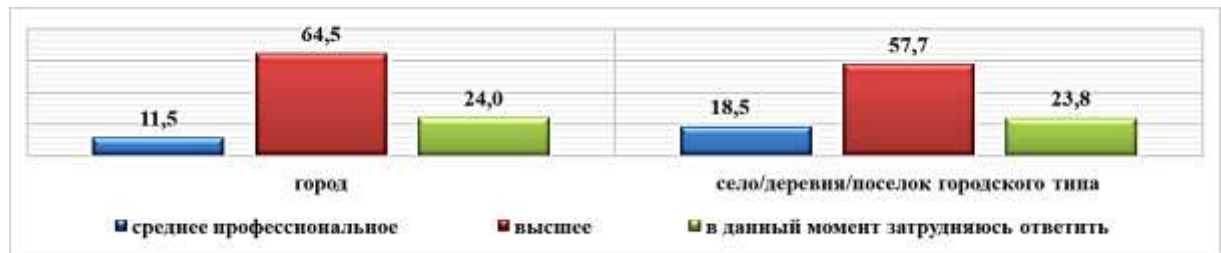


Рисунок 2.95 - Распределение ответов на вопрос «Образование какого уровня Вы планируете дать своему ребенку сразу после окончания школы?» в зависимости от типа населенного пункта

При этом большинство родителей желают, чтобы их дети продолжили получать образование следующего уровня в своем регионе, из них 25,1% выражают однозначное желание, 39,9% предпочитают, чтобы их дети продолжили бы учиться скорее в своем регионе, чем в другом (см. рисунок 2.96). В целом по АЗРФ каждый третий опрошенный родитель (34,9%) не планируют обучение ребенка в своем регионе (сумма вариантов «скорее нет, чем да» и «безусловно, нет»). В Чукотском и Ненецком автономных округах большинство респондентов планируют получение их детьми образования следующего уровня в других регионах (52,6% и 55,4% соответственно). Минимальная доля родителей, готовящихся к дальнейшему переезду своих детей в другие регионы, наблюдается в Республике Саха (Якутия) – 3,7%.

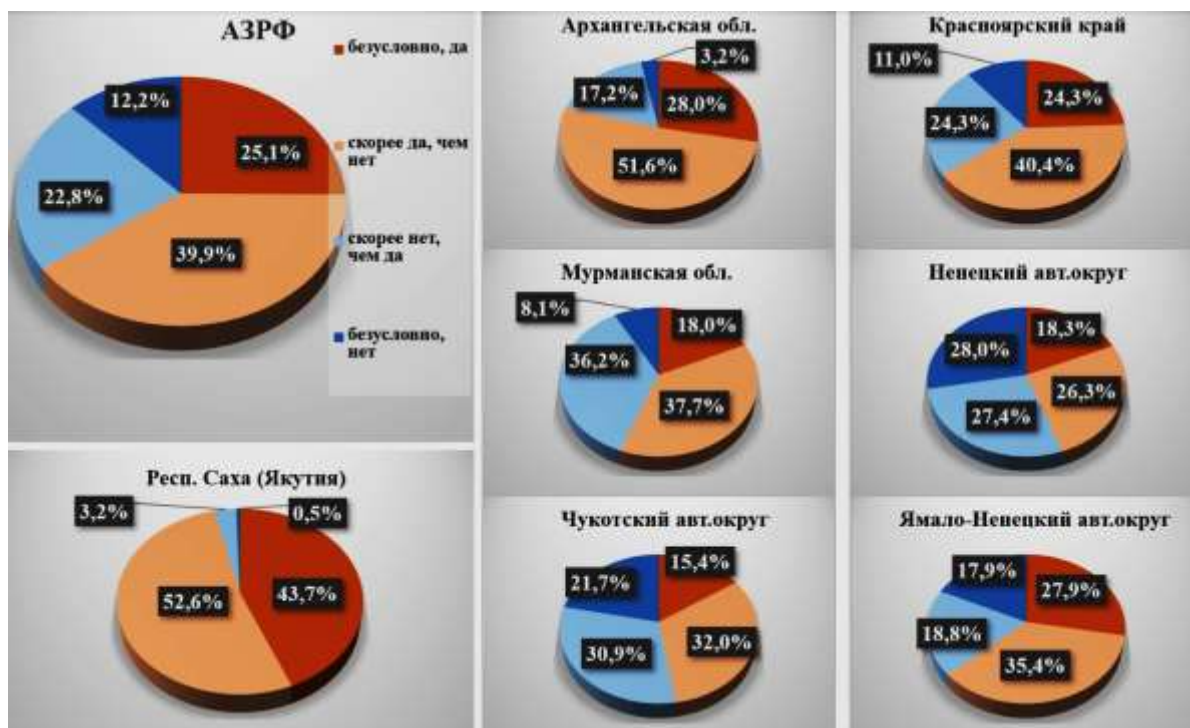


Рисунок 2.96 - Распределение ответов на вопрос «Планируете ли Вы, чтобы Ваш ребенок продолжил обучение в своем регионе?»

В свободной форме респонденты указали причины, по которым хотели бы выбрать другой регион для обучения своего ребенка. Самыми распространенными вариантами ответа стали: отсутствие в своем регионе образовательных организаций необходимого уровня, низкое качество образования, переезд семьи, а также климат в регионе и желание самого ребенка.

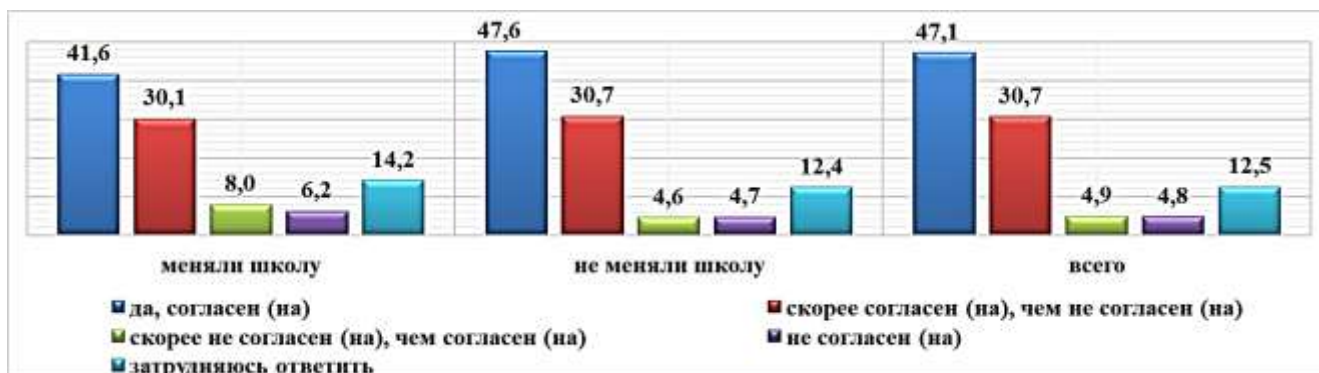


Рисунок 2.97 - Распределение ответов на вопрос «Согласны ли Вы с тем, что школу, в которой учится Ваш ребенок, можно порекомендовать другим?» всей выборочной совокупности и в группах респондентов, чьи дети (не) меняли школу

На рисунке на 2.97 показано, что большинство респондентов (77,8%) пореко-

мендовали бы другим родителям школу, в которой их ребенок учится в данный момент. Практически каждый десятый респондент (9,7%) не порекомендовал бы действующую образовательную организацию. При этом, в отличие от других респондентов, те родители, чьи дети уже меняли школу, в меньшей степени готовы порекомендовать эту школу.

2.4 Сводная оценка уровня доступности качественного общего образования и направления его повышения

По итогам проведения процедур в рамках обоих этапов оценки уровня доступности качественного образования были заполнены формы, соответствующие таблицам 1.2 и 1.3. В Приложении В отражены значения критериев оценки степени однородности (дифференциации) условий реализации программ общего образования в арктическом образовательном сегменте в целом и отдельно в регионах АЗРФ.

Региональные системы образования, входящие в арктический образовательный сегмент, в большей степени дифференцируются по следующим условиям реализации программ и соответствующим им критериям:

- 1) финансовым: значение индекса Аткинсона для критерия «Объем расходов образовательных организаций в расчете на 1 обучающегося» – 0,1004;
- 2) учебно-методическим (включая информационное обеспечение): значения для критерия «Обеспеченность обучающихся посадочными местами в школьной библиотеке» - 0,0777; критерия «Объем библиотечного фонда (художественная и справочная литература)» - 0,0703;
- 3) кадровым: значение для критерия «Численность обучающихся в расчете на одного учителя» - 0,0657; критерия «Численность обучающихся в расчете на одного социального педагога» - 0,0651.

В арктическом образовательном сегменте практически отсутствуют различия между регионами по следующим условиям реализации программ:

- 1) кадровым: значение нормализованного индекса дифференциации для

критерия «Численность педагогических работников, прошедших в течение последних трех лет повышение квалификации и (или) профессиональную переподготовку» - 0,0001;

2) материально-техническим: значение для критерия «Доля зданий общеобразовательных организаций, оборудованных автоматической пожарной сигнализацией» - 0,0002; критерия «Доля зданий общеобразовательных организаций, требующих капитального ремонта» - 0,0007;

3) психолого-педагогическим: значение индекса Аткинсона для критерия «Удельный вес образовательных организаций, имеющих органы ученического самоуправления» - 0,0008;

4) кадровым: значение для критерия «Численность педагогов, имеющих первую и высшую квалификационную категорию» - 0,0013.

В Архангельской области наблюдается преобладающая дифференциация следующих условий реализации образовательных программ:

1) учебно-методических (в том числе информационного обеспечения): значение для критерия «Обеспеченность обучающихся персональными компьютерами, используемыми в рамках образовательного процесса» - 0,1822;

2) материально-технических: значение для критерия «Доля зданий общеобразовательных организаций, находящихся в аварийном состоянии» - 0,1704;

3) общесистемных: значение индекса Аткинсона для критерия «Охват обучающихся программами, реализуемыми с использованием сетевой формы взаимодействия» - 0,1646;

4) финансовых: значение для критерия «Объем расходов образовательных организаций в расчете на 1 обучающегося» - 0,1305;

5) учебно-методических (в том числе информационное обеспечение): значение для критерия «Обеспеченность обучающихся посадочными местами в школьной библиотеке» - 0,1249.

По приведенным выше значениям критериев можно сделать вывод о более высоком уровне дифференциации условий реализации программ по сравнению с арктическим образовательным сегментом в целом. При этом два критерия из пяти

с максимальным значением дифференциации в арктическом образовательном сегменте (УМУ(ИО).3 и ФинУ.1) также вошли в число наиболее дифференцированных критериев, характеризующих условия реализации программ в Архангельской области.

Городские и сельские школы арктических территорий Красноярского края различаются, прежде всего, по таким условиям, как:

1) общесистемные: значение индекса дифференциации для критерия «Охват обучающихся программами, реализуемыми с использованием сетевой формы взаимодействия» - 0,2227;

2) психолого-педагогические: индекс Аткинсона для критерия «Доля обучающихся классов с углубленным изучением отдельных предметов в общей численности обучающихся по программам общего образования» равен 0,1802;

3) учебно-методические (включая информационное обеспечение): значение для критерия «Обеспеченность обучающихся посадочными местами в школьной библиотеке» 0,0699;

4) финансовые: значение для критерия «Объем расходов школ в расчете на 1 обучающегося» - 0,0606;

5) учебно-методические: значение для критерия «Обеспеченность образовательных организаций электронными библиотеками, доступными для обучающихся» - 0,0535.

Система образования Красноярского края и арктический образовательный сегмент так же, как и образовательная система Архангельской области, характеризуются относительно дифференциацией двух общих критериев: обеспеченности обучающихся посадочными местами в школьной библиотеке и объема расходов школ на одного учащегося.

Система общего образования Мурманской области характеризуется, в первую очередь, дифференциацией следующих условий:

1) материально-технических: дифференциация доли зданий школ, требующих капитального ремонта, составляет 0,0476;

2) учебно-методических (включая информационное обеспечение): значение для критерия «Обеспеченность обучающихся посадочными местами в школьной библиотеке» составляет 0,0312;

3) финансовых: дифференциация объемов расходов школ на 1 обучающегося составляет 0,0281;

4) учебно-методических: значение индекса для критерия «Обеспеченность обучающихся персональными компьютерами, используемыми в рамках образовательного процесса» - 0,0262;

5) общесистемных: дифференциация охвата обучающихся программами, реализуемыми с использованием сетевой формы взаимодействия, достигает 0,0229.

Проведенные расчеты показывают: уровень дифференциации условий реализации общеобразовательных программ в Мурманской области относительно низкий в сравнении с арктическим образовательным сегментом. Данный регион и в целом АЗРФ характеризуются высокой дифференциацией двух общих критериев – удельного объема расходов школ и обеспеченности обучающихся посадочными местами в школьных библиотеках.

Между городскими и сельскими школами Ненецкого автономного округа выявлены различия преимущественно по следующим условиям:

1) материально-техническим: значение для критерия «Доля зданий общеобразовательных организаций, требующих капитального ремонта» - 0,4090 – самый высокий уровень дифференциации среди всех региональных систем образования;

2) учебно-методическим (включая информационные): дифференциация обеспеченности обучающихся посадочными местами в школьной библиотеке составляет 0,2278;

3) психолого-педагогическим: различия школ в доле обучающихся классов с углубленным изучением отдельных предметов в общей численности обучающихся по программам общего образования составляют 0,2214

4) учебно-методическим: значение для критерия «Обеспеченность обучающихся дополнительной литературой (художественной и справочной)» - 0,1787,

для критерия «Обеспеченность обучающихся персональными компьютерами, используемыми в рамках образовательного процесса» - 0,1728.

Обеспеченность учащихся посадочными местами в школьных библиотеках является общим критерием, по которому наблюдается высокая дифференциация как в АЗРФ в целом, так и в Ненецком автономном округе.

Системе образования Республики Саха (Якутия) свойственны, прежде всего, различия следующих условий:

1) общесистемных: дифференциация критерия «Охват обучающихся сетевым взаимодействием» принимает значение 0,2630;

2) материально-технических: значение индекса Аткинсона для критерия «Доля зданий общеобразовательных организаций, находящихся в аварийном состоянии» - 0,2574;

3) учебно-методических: значение дифференциации критерия «Обеспеченность обучающихся дополнительной литературой (художественной и справочной)» - 0,1939; критерия «Обеспеченность образовательных организаций обучающимися компьютерными программами по отдельным предметам или темам» – 0,1356;

4) кадровых: значение индекса для критерия «Численность обучающихся в расчете на одного социального педагога» – 0,1165.

Дифференциация условий реализации программ в Республике Саха (Якутия) и в целом в АЗРФ характеризуются двумя общими критериями: обеспеченностью обучающихся художественной и справочной литературой, а также численностью обучающихся в расчете на одного социального педагога.

В Чукотском автономном округе наибольшая дифференциация зафиксирована по следующим условиям и критериям:

1) общесистемным: индекс Аткинсона для критерия «Охват школ формами сетевого взаимодействия» равен 0,3334;

2) психолого-педагогическим: значение для критерия «Доля обучающихся классов с углубленным изучением отдельных предметов в общей численности обучающихся по программам общего образования» - 0,3285;

3) материально-техническим: дифференциация доли зданий общеобразовательных организаций в аварийном состоянии - 0,2267;

4) финансовым: степень различий между городскими и сельскими школами в объеме расходов школ на 1 учащегося составляет 0,1544;

5) учебно-методическим: дифференциация обеспеченности обучающихся персональными компьютерами, используемыми в рамках образовательного процесса, принимает значение – 0,1553.

Общим критерием, для которого свойственна высокая дифференциация как в АЗРФ, так и в Чукотском автономном округе, стал объем расходов общеобразовательных организаций в расчете на 1 учащегося.

Систему общего образования Ямало-Ненецкого автономного округа отличают такие высоко дифференцированные критерии, как:

1) психолого-педагогические: различия в значении доли обучающихся классов с углубленным изучением отдельных предметов достигают 0,1774;

2) финансовые: дифференциация расходов школ на одного обучающегося составляет 0,0970;

3) кадровые: значение нормализованного индекса для критерия «Численность обучающихся в расчете на одного учителя» – 0,0335;

4) учебно-методические (включая информационное обеспечение): для критерия «Обеспеченность обучающихся художественной и справочной литературой» – 0,0329;

5) кадровые: дифференциация численности обучающихся в расчете на одного социального педагога принимает значение 0,0273.

При этом по трем из перечисленных критериев (КУ.1, КУ.3, ФинУ.1) наблюдается относительно высокая дифференциация как в Ямало-Ненецком автономном округе, так и в арктическом образовательном сегменте в целом.

К критериям, по которым практически отсутствует неоднородность внутри региональных систем образования, относятся:

а) доля школьных зданий, оборудованных автоматической пожарной сиг-

нализацией: 23 место в ранжированном перечне критериев в Архангельской области, Красноярском крае и Чукотском автономном округе; 22 место – в Ненецком автономном округе; 21 место – в Мурманской области и Ямало-Ненецком автономном округе; 20 место – в Республике Саха (Якутия);

б) обеспеченность образовательных организаций электронными образовательными ресурсами (электронными учебниками): 21 место в ранжированном списке критериев в Чукотском автономном округе; 19 место – в Ненецком и Ямало-Ненецком автономных округах; 18 место – в Мурманской области;

в) численность педагогических работников, прошедших в течение последних трех лет повышение квалификации и (или) профессиональную переподготовку: 20 место – в Мурманской области; 21 место – в Ненецком автономном округе; 22 место – в Архангельской области, Чукотском автономном округе и Красноярском крае.

По результатам оценивания уровня доступности качественного общего образования участниками образовательных отношений была заполнена форма, соответствующая таблице 1.3 (см. Приложение Г).

В качестве источников дифференциации качества образования родители обучающихся выделили:

- на уровне своего региона: признание актуальности проблемы, недостаточность сети школ с углубленным изучением предметов в своем населенном пункте;
- в рамках образовательного процесса: дополнительные расходы в рамках образовательных программ общего образования;
- при оценке возможностей поступления в школу: относительно часто выбиралось утверждение «Выбранная школа не является лучшей альтернативой».

Минимальный вклад в дифференциацию качества образования, по мнению респондентов, наблюдается:

- 1) на уровне населенного пункта (сеть общеобразовательных школ);
- 2) на уровне региона (отличие своего региона по качеству образования от соседних по федеральному округу);

3) в рамках образовательного процесса (несоответствие целей деятельности школы своим запросам и ожиданиям);

4) при оценке возможностей поступления в школу (факт наличия трудностей при поступлении).

Выводы по Главе 2

Результаты эмпирического исследования позволяют сделать ряд выводов:

- внутри регионов АЗРФ в целом преобладает незначительная дифференциация условий реализации общеобразовательных программ, что выражается как низкими первоначальными значениями внутрирегионального индекса Гейла, так и его нормализованными значениями, которые не достигают середины диапазона от 0 до 1 по всем направлениям оценки;
- на внутрирегиональном уровне наблюдается относительно высокая дифференциация материально-технических (по критериям «Доля зданий школ, находящихся в аварийном состоянии» и «Доля зданий школ, оборудованных кнопкой тревожной сигнализации»), учебно-методических (по обеспеченности обучающихся посадочными местами в библиотеке, дополнительной литературой и персональными компьютерами), психолого-педагогических (по критерию «Доля обучающихся классов с углубленным изучением отдельных предметов»), кадровых (по числу учащихся на 1 учителя и на 1 социального педагога) и финансовых условий реализации программ общего образования;
- дифференциация между образовательными системами регионов Арктической зоны РФ по преобладающей части направлений оценивания незначительна, о чем позволяют судить результаты нормализации исходных значений индекса межрегиональной дифференциации, попадающих в диапазон ниже среднего;
- различия между городскими школами разных регионов зафиксированы по 5 критериям из 23 и проявляются преимущественно в выполнении общесистемных требований к условиям реализации программ общего образования, материально-технических, учебно-методических и психолого-педагогических условиях реализации данных программ; системы образования арктических регионов близки к состоянию однородности по оставшимся 18 критериям;
- на межрегиональном уровне сельские школы различаются преимущественно по 6 критериям из 23, при этом пять из них совпадают с перечнем критериев с наибольшим значением дифференциации для городских территорий;

– по большинству критериев (14 из 23) сельские территории арктических субъектов РФ подвержены большей дифференциации, чем городские, при этом по четырем критериям (доля школ зданий, требующих капитального ремонта, обеспеченность обучающихся посадочными местами в библиотеке, дополнительной литературой, наличие в школах читальных залов) дифференциация между городскими школами принимает значения, близкие к дифференциации между сельскими территориями;

– как правило, структуру межрегиональной дифференциации условий реализации образовательных программ в городских школах определяют внутригрупповые различия (по 14 критериям из 23), в то время как неравномерность распределения значений анализируемых критериев в сельских школах (у 7 из 23) зависит преимущественно от различий между выделенными группами регионов;

– по итогам проведенных процедур оценивания установлено, что родители:

а) уверены в том, что проблема образовательного неравенства является существенной для современной школы; чаще представителей других групп значимость этой проблемы отмечают родители 50 лет и старше, а также респонденты, чьи семьи испытывают значительные экономические трудности; при этом образовательное неравенство проявляется между обучающимися разных регионов, а также теми, чьи родители занимают разное положение в обществе; убежденность в преобладании территориального неравенства в образовании над другими проявлениями неравенства усиливается среди родителей, проживающих в «моногородах»;

б) считают, что на уровень доступности качественного общего образования сильнее всего влияют мотивационные установки обучающегося и его семьи, характер социально-экономического развития региона, уровень информированности родителей о системе образования, а также характеристики самой школы (кадровые, технические, финансовые); при этом на последний из перечисленных факторов жители «моногородов» обращают внимание чаще, чем родители, проживающие на других территориях;

в) полагают, что повысить доступность качественного общего образования можно, прежде всего, действиями материально-технического характера (увеличение объемов финансирования и обновление инфраструктуры школ), причем жители «моногородов» отдают большее предпочтение этим мерам в сравнении с жителями других местностей; распространение дистанционных образовательных технологий, получившее среди всех респондентов минимальную поддержку, чаще допускается более молодыми родителями в качестве возможной меры повышения доступности качественного образования;

г) склонны к выбору «жесткой» стратегии равенства образовательных возможностей, предполагающей равенство не только условий «входа» в школу, но и образовательных результатов и условий образовательного процесса; однако качество образования в целом оказалось для родителей важнее его доступности, что свойственно «мягкой» трактовке равенства образовательных возможностей, провозглашающей абсолютный приоритет «качества» над «доступностью»;

д) считают проблему доступности качественного общего образования актуальной; тем не менее качество образования в собственном регионе видится большинству респондентов, как правило, более высоким, чем в соседних субъектах РФ; также убеждены в том, что по качеству образования школы их населенного пункта практически не отличаются от остальных территорий своего региона или отличаются в лучшую сторону;

е) считают переезд с мотивацией обеспечить ребенку образование более высокого качества маловероятным; относительно более вероятным считают поиск качественного образования в другом регионе, чем в другом населенном пункте своего региона;

ж) считают существующую в их населенных пунктах сеть школ достаточной, однако о сети школ с углубленным изучением отдельных предметов преобладающего мнения не сложилось: о достаточности и недостаточности таких школ заявило равное число респондентов;

з) не рассматривали альтернативы для поступления своих детей в иные общеобразовательные организации, что связано, в первую очередь, с характером

территориального размещения школ и в меньшей степени с материальным положением семей;

и) с помощью услуг репетитора, как правило, стремятся исправить затруднения, возникающие в ходе освоения их детьми образовательной программы, однако при более детальном анализе обнаруживаются различия в мотивах обращения к таким услугам у представителей разных групп: родители учащихся в классах с углубленным изучением отдельных предметов чаще нацелены на более качественную подготовку своих детей к поступлению на программы следующих уровней образования; представители семей с трудным материальным положением чаще намерены ликвидировать возникающие у своих детей образовательные дефициты, в отличие от более обеспеченных родителей, обращающихся к репетиторам с целью дать ребенку образование более высокого качества, повышающего шансы на поступление в вузы и ссузы;

к) несмотря на преобладающее желание способствовать получению их детьми высшего образования, имеют разные планы на будущее образование своих детей – так, родители со средним профессиональным образованием относительно чаще задумываются о получении ребенком образования этого же уровня; также родители со средним общим и средним профессиональным образованием относительно чаще затрудняются с конкретным выбором; различия в планах также отмечаются у родителей, живущих в населенных пунктах разного типа – жители сельских территорий чаще горожан выбирают для своих детей среднее профессиональное образование;

л) как правило, предпочитают, чтобы их дети по окончании школы продолжили образование в пределах своего субъекта РФ, выбор другого региона обусловлен ограничениями сети образовательных организаций на территории субъекта РФ (отсутствие учебных заведений необходимого уровня, как правило, вузов), желанием обеспечить ребенка образованием более высокого качества, неблагоприятными климатическими условиями, а также мотивацией самого ребенка

– основные меры по повышению доступности качественного общего образования должны быть направлены на уменьшение дифференциации финансовых

(критерий «Объем расходов образовательных организаций в расчете на одного обучающегося»), учебно-методических (критерии «Объем библиотечного фонда (художественная и справочная литература)» и «Обеспеченность обучающихся посадочными местами в школьной библиотеке») и кадровых (критерии «Численность обучающихся в расчете на одного учителя» и «Численность обучающихся в расчете на одного социального педагога») условий;

– в качестве основных направлений повышения доступности качественного общего образования выделены: преодоление недостаточности сети школ с углубленным изучением предметов, сокращение дополнительных расходов при реализации программ общего образования и содействие выбору родителями более подходящей школы из имеющихся альтернатив.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Необходимость изучения доступности качественного общего образования на приоритетных геостратегических территориях обусловлена как законодательно принятыми стратегическими задачами повышения доступности образования в соответствующих местностях, так и вниманием научного сообщества к проблеме образовательного неравенства в целом (в том числе и в территориальном разрезе).

Анализ литературы показал, что, несмотря на зарождение идей равенства образовательных возможностей и всеобщего (народного) образования в ранние исторические периоды, единое понимание сущности понятия «доступность качественного образования» до настоящего времени не сформировалось. Кроме того, отсутствуют исследования по проблематике доступности образования в условиях Арктической зоны РФ и на геостратегических территориях в целом, что вызвано относительно недавним закреплением законодательного статуса данных понятий. Проведенный нами анализ подходов к изучению доступности качественного общего образования в целом, подходов к определению содержания данного понятия позволил нам уточнить определение понятия «доступность качественного общего образования», которое в данном исследовании характеризуется как наличие для обучающихся различных регионов и населенных пунктов равных условий реализации образовательных программ общего образования, возможностей поступления в общеобразовательные организации и компонентов качества образовательного процесса и его результатов.

В результате исследования выявлена ограниченная применимость используемых в педагогической науке терминов «территориальная образовательная система», «территориальный образовательный комплекс» и «образовательный кластер» к совокупности региональных и муниципальных систем образования геостратегических территорий России. В связи с этим обстоятельством нами было введено в понятийный аппарат педагогики новое понятие «территориальный образовательный сегмент» как объект оценки уровня доступности качественного общего

образования, которое представляет собой совокупность территориальных (региональных и муниципальных) систем образования геостратегических территорий РФ, испытывающих схожее влияние общей группы факторов социально-экономического развития территорий, на которых они функционируют.

По результатам теоретического анализа был разработан комплекс критериев, показателей и процедур оценки уровня доступности качественного общего образования в территориальном образовательном сегменте. Данный комплекс включает в себя методику определения состава арктического образовательного сегмента; критерии, показатели и процедуры оценки уровня доступности качественного общего образования на основе количественных данных, характеризующих состояние систем образования; критерии, показатели и процедуры оценки уровня доступности участниками образовательных отношений.

Эмпирически обоснован арктический сегмент российской системы общего образования: образующие его региональные и муниципальные системы образования испытывают общее влияние факторов экономико-технической, демографической и информационно-коммуникационной направленности, характеризующих территории расположения данных систем. Тем самым доказано, что целостность систем образования арктических регионов не только задана извне (стратегическая задача повышения доступности качественного общего образования в российской Арктике), но и обусловлена внутренними основаниями для их интеграции в единый объект решения научно-исследовательских и практических (прикладных) задач.

Для апробации разработанного комплекса критериев, показателей и процедур оценки уровня доступности качественного общего образования на примере арктического образовательного сегмента было организовано и проведено экспериментальное исследование в семи субъектах Российской Федерации, полностью или частично входящих в состав Арктической зоны РФ, которое включало в себя *оценку дифференциации условий реализации образовательных программ общего образования* (общесистемных, материально-технических, учебно-методических (включая информационное обеспечение), психолого-педагогических, кадровых и финансо-

вых), а также оценку уровня доступности качественного общего образования родителями (законными представителями) школ указанных регионов. В общей сложности участие в оценивании приняли 1809 респондентов (суммарно по двум анкетным опросам: межрегиональному, охватившему семь регионов АЗРФ, и региональному, локализованному в Мурманской области).

Установлено, что в исследуемых системах образования наблюдается низкая степень дифференциации условий реализации образовательных программ, что в целом свидетельствует о примерно равном уровне доступности качественного общего образования обучающимся данных территорий. Выявление низкого уровня межрегиональной дифференциации условий реализации программ общего образования стало дополнительным подтверждением факта существования арктического сегмента российской системы общего образования. При этом зафиксированные различия в уровне доступности образования в арктическом образовательном сегменте определяются, в первую очередь, дифференциацией финансовых, кадровых (по значениям критериев «Численность обучающихся в расчете на одного учителя» и «Численность обучающихся в расчете на одного социального педагога») и учебно-методических (по объему библиотечного фонда (художественная и справочная литература) и обеспеченности обучающихся посадочными местами в школьных библиотеках) условий реализации программ. Как правило, структуру межрегиональной дифференциации условий реализации образовательных программ в городских школах определяют внутригрупповые различия, в то время как неравномерность распределения значений анализируемых критериев в сельских школах зависит преимущественно от различий между выделенными группами регионов.

В свою очередь, качество образования в собственном регионе большинству участников анкетного опроса видится, как правило, более высоким или практически не отличающимся от соседних субъектов РФ. При этом в целом по арктическому образовательному сегменту родители обучающихся уверены в том, что дифференциация качества образования, свидетельствующая о неравном уровне его доступности, сильнее проявляется на уровне региона, чем на уровне населенного

пункта и институциональном уровне. Относительно более негативное влияние на равный уровень доступности качественного образования оказывают недостаточность сети школ с углубленным изучением предметов в своем населенном пункте, дополнительные расходы в рамках образовательной программы и отсутствие возможностей поступления в предпочтительную школу (для тех, кто рассматривал альтернативные варианты для поступления своего ребенка).

На основании полученных значений показателей оценки были составлены ранжированные списки критериев для каждого региона и сегмента в целом. Критерии, которым соответствуют высокие значения показателей, одновременно являются направлениями повышения доступности качественного общего образования в арктическом образовательном сегменте. В результате проведенного исследования проблемы, связанной с поиском теоретического обоснования организационно-управленческих решений, направленных на предупреждение территориального неравенства в доступе к качественному общему образованию между обучающимися, проживающими в разных регионах и муниципальных образованиях, входящих в приоритетные геостратегические территории Российской Федерации, достигнута цель исследования, решены поставленные задачи и подтверждена гипотеза о концептуальных подходах и инструментальном обеспечении адекватной оценки уровня доступности качественного общего образования в территориальном образовательном сегменте.

Результаты исследования могут быть использованы в практической деятельности как региональных органов управления образованием, так и на уровне территориального образовательного сегмента для оценивания и принятия обоснованных управленческих решений, связанных с повышением доступности качественного общего образования.

Исследуемая проблема не может ограничиваться рамками данного исследования по причине полидисциплинарного характера (общая педагогика, социология образования и образовательная статистика) и многоаспектности. В среднесрочной перспективе будущие исследования могут быть посвящены, в частности, изучению динамики значений критериев и показателей, используемых в процессе оценивания

уровня доступности качественного общего образования, что возможно при появлении соответствующей информационной базы за несколько периодов, число которых станет достаточным для проведения мониторинга. В долгосрочной перспективе разработанный комплекс критериев, показателей и процедур оценки может быть применен в других группах приоритетных геостратегических территорий России. Полученные результаты также позволяют сравнивать, сопоставлять и координировать лучшие управленческо-образовательные практики отдельных систем образования для повышения доступности качественного общего образования на конкретной геостратегической территории.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Конституция Российской Федерации : принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 года / Российская Федерация. Конституция (1993). - Москва : АСТ : Астрель, 2020. - 63 с. - Текст : непосредственный.
2. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. – URL : <https://docs.cntd.ru/document/902389617>. – Текст : электронный.
3. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования : приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155. - Текст: электронный // КонсультантПлюс : [сайт]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/ (дата обращения: 22.05.2021).
4. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования : приказ Минобрнауки России от от 31 мая 2021 года N 286 - Текст: электронный. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/607175842> (дата обращения: 22.05.2021).
5. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : приказ Минобрнауки России от 17 декабря 2010 года N 1897 - Текст: электронный. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/902254916> (дата обращения: 22.05.2021).
6. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования : приказ Минобрнауки России от 17 мая 2012 года N 413 - Текст: электронный. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/902350579> (дата обращения: 22.05.2021).
7. Об утверждении форм федерального статистического наблюдения с указаниями по их заполнению для организации Министерством просвещения Российской Федерации федерального статистического наблюдения в сфере общего и среднего профессионального образования : приказ Минэкономразвития России от от 1 ноября 2019 года N 648 - Текст: электронный. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/563664936> (дата обращения: 22.05.2021).

8. О сухопутных территориях Арктической зоны Российской Федерации : указ Президента Российской Федерации от 2 мая 2014 г. № 296 // Консультант Плюс. - Текст: электронный. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_162553/, свободный. – (Дата обращения : 23.03.2022).

9. Стратегия пространственного развития Российской Федерации на период до 2025 года | Министерство экономического развития Российской Федерации. – URL: https://www.economy.gov.ru/material/directions/regionalnoe_razvitie/strategicheskoe_planirovanie_prostranstvennogo_razvitiya/strategiya_prostranstvennogo_razvitiya_rossiyskoy_federacii_na_period_do_2025_goda/ (дата обращения: 27.06.2022) – Текст: электронный.

10. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29.07.2014 № 1398-р. Официальное опубликование правовых актов · Официальный интернет-портал правовой информации – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201408010004> (дата обращения: 27.06.2022) – Текст: электронный.

11. Указ Президента РФ от 26 октября 2020 г. № 645 О Стратегии развития Арктической зоны Российской Федерации и обеспечения национальной безопасности на период до 2035 года – URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74710556/> (дата обращения: 20.06.2021) – Текст: электронный.

12. Абанкина, И. В. Равенство прав vs равенство возможностей в сфере высшего образования / И.В. Абанкина, Т.В. Абанкина – Текст : непосредственный. // Журнал Новой Экономической Ассоциации. 2020. № 3 (47).

13. Абанкина, И. В. Оценка результативности университетов с помощью оболочечного анализа данных – Текст : непосредственный // Вопросы образования. 2013. № 2. – С. 15-48.

14. Абдурахмонов, Р. И. Пути и способы реализации принципа доступности обучения / Р. И. Абдурахмонов – Текст : непосредственный // Ученые записки

Худжандского государственного университета им. академика Б. Гафурова. Серия гуманитарно-общественных наук. – 2014. – № 4(41). – С. 147-152.

15. Авдашкин, А. А., Подходы к определению понятия «качество образования» / А. А. Авдашкин, А. А. Пасс – Текст : непосредственный // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. – 2018. – №8. – С. 21-27.

16. Административное управление территориальными образовательными системами: Монография / В. Н. Аверкин – Великий Новгород: Новгор. регион. центр развития образования, 1999. – 194 с. – Текст : непосредственный.

17. Аверкин, В. Н. Теоретические основы и практика инновационного административного управления территориальными образовательными системами : дис. ... д-ра пед. наук / Аверкин Владимир Николаевич ; . – Великий Новгород, 1999. – 419 с. – Текст : непосредственный.

18. Апевалова, З. В. Проблемы обеспечения доступности высшего образования: социальные и институциональные аспекты / З. В. Апевалова, К. И. Булкина, А. А. Семенова – Текст : непосредственный // Высшее образование сегодня. - 2017. - №. 5. -С. 41-45.

19. Аникина, Е. А. Доступность высшего образования как социально-экономическая категория / Е.А. Аникина, Е.В. Лазарчук, В.И. Чечина – Текст : непосредственный // Фундаментальные Исследования. 2014. № 12-2. – С. 355-358.

20. Анисимова, Т. С. Разработка методики измерения доступности качественного образования в школе / Т. С. Анисимова, А. А. Маслак, А. С. Мащенко – Текст : непосредственный // Теория и практика измерения латентных переменных в образовании и других социальных и экономических системах : материалы XI (04-05 февраля 2009 г.), XII (26-27 июня 2009 г.) всероссийских (с международным участием) научно-практических конференций, Анапа, 04 февраля – 27 2009 года / отв. ред. А.А. Маслак ; Славянский-на-Кубани государственный педагогический институт. – Анапа: Филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования "Кубанский государственный университет" в г. Славянске-на-Кубани, 2009. – С. 7-19.

21. Актуальные проблемы управления разноуровневыми образовательными системами : монография / А. В. Зырянова, Е. Ю. Маелванова, С. Ю. Новоселова, Т. И. Пуденко ; Федеральное гос. науч. учреждение Институт управления образованием Российской акад. наук ; [под общ ред. С. Ю. Новоселовой]. – М.: ФГНУ ИУО РАО ; СПб : Нестор-История, 2014. – 144 с. – Текст : непосредственный.
22. Артемова, О. В. Методика оценки доступности инфраструктуры образования в регионах Российской Федерации / О.В. Артемова, Н.М. Логачева – Текст : непосредственный. // Вестник Пермского Университета. Серия: Экономика. 2022. Т. 17. № 1.
23. Бабакалонова, З. Т. Социально-педагогические условия снижения бедности как средство повышения доступности образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Бабакалонова Зулайко Тоировна. – Душанбе, 2010. – 26 с. - Текст : непосредственный.
24. Бабанова, О. Т. Педагогическое содействие повышению доступности высшего образования для молодежи провинции : кандидат педагогических наук / О. Т. Бабанова. – Магнитогорск, 2007. – URL: <https://dissercat.com/content/pedagogicheskoe-sodeistvie-povysheniyu-dostupnosti-vysshego-obrazovaniya-dlya-molodezhi-prov> (дата обращения: 24.05.2022). – Текст : электронный.
25. Бакулина, М. С. Системный и комплексный подходы: сходство и различие / М.С. Бакулина – Текст : непосредственный // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2011. № 2. – С. 168-173.
26. Баранов, А. А. Влияние социальной дифференциации на образовательные ориентации горожан / А. А. Баранов, Н.Г. Иванова – Текст : непосредственный // Социологические исследования. 2003. No 2.
27. Белеева, И. Д. Проблема образовательного неравенства в современной России: факторы влияния и социальные последствия / И. Д. Белеева, Н. Б. Титова – Текст : непосредственный. // Педагогическое образование в России. 2018. № 12. – С. 18-22.

28. Белова, С. Н. Проблема оценивания структурных компонентов качества образовательного процесса в вузе / С. Н. Белова – Текст : непосредственный // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2014. № 3 (31). – С. 164-171.

29. Беляков, С. А. Модернизация образования в России: совершенствование управления / С. А. Беляков. – М.: МАКС Пресс, 2009. – 89 с. – Текст : непосредственный.

30. Блинова, Т. Н. Доступность услуг высшего образования: понятие и методики оценки / Т.Н. Блинова, А.В. Федотов – Текст : непосредственный. // Управленческое консультирование. 2018. № 12 (120). – С. 128-141.

31. Быкасова, Л. В. Современная образовательная парадигма в формировании регионального образовательного кластера / Л.В. Быкасова, В.В. Подберезный, С.А. Петрушенко – Текст : непосредственный. // Вестник Череповецкого государственного университета. - 2017. - № 2 (77). – С. 130-135.

32. Вознесенская, Е. Д. Доступность образования как социальная проблема (дифференциация доступа к высшему образованию и отношение к ней населения) / Е. Д. Вознесенская, Г. А. Чередниченко, О. Я. Дымарская – Текст : непосредственный // Доступность высшего образования в России : Сборник статей. – Москва : Независимый институт социальной политики, 2004. – С. 104-144. .

33. Воронов, А. С. Отечественные записки / А.С. Воронов – Текст : непосредственный. // Значение обязательности начального учения в деле народного образования. 1875. № 11. – С. 129-170.

34. Высоцкая, А. Образовательное неравенство в школе: от интерпретации понятия к детерминирующим факторам / А. Высоцкая, А.Г. Филипова – Текст : непосредственный. // Социальные исследования. 2018. № 2. – С. 1-17.

35. Гамкрелидзе, Н. Ш. Принцип доступности обучения в педагогической теории и практике советской школы : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Моск. гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина. - Москва, 1989. - 17 с.

36. Герцик, Ю. Г. Роль высших учебных заведений России и Китая в развитии инновационных образовательных кластеров / Ю.Г. Герцик – Текст : непосредственный // Экономика науки. 2020. Т. 6. № 4. – С. 225-235.
37. Глебова, Т. Д. Доступность высшего образования для выпускников городских и сельских школ (Социологический анализ) : специальность 22.00.04 "Социальная структура, социальные институты и процессы" : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата социологических наук / Глебова Татьяна Дмитриевна. – Хабаровск, 2005. – 22 с. – Текст : непосредственный.
38. Глинский, В. В. К вопросу об идентификации Арктической Зоны Российской Федерации как объекта стратегирования // Системное управление. 2016. № 2 (31).
39. Головенчик, Г. Г. Современные тенденции цифрового реформирования образования / Г.Г. Головенчик – Текст : непосредственный. // Цифровая трансформация. 2020. № 4. – С. 5-20.
40. Голубицкий, А. Региональный социально-географический атлас системы общего образования: преодолима ли «Власть территории» / А. Голубицкий – Текст : непосредственный // Вопросы образования. 2017. Региональный социально-географический атлас системы общего образования. № 1. – С. 58-87.
41. Горбань, М. И. Эконометрический анализ вопросов доступности образования для двух уязвимых групп населения [Текст] : автореф. дис. ... канд. экон. наук / Горбань Мария Игоревна. – Москва, 2013. – 29 с. – Текст : непосредственный.
42. Груздев, М. В. Модель формирования образовательного комплекса региона / М. В. Груздев, А. В. Золотарева – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 5. – С. 8-13.
43. Давыдова, Е. А. Проблемы доступности общего образования в современной России / Е.А. Давыдова – Текст : непосредственный // Народное Образование. 2007. № 10 (1373). – С. 18-25.
44. Данилова, Л. А. Организационная структура комплексного образовательного учреждения как фактор повышения эффективности управления образовательным процессом : кандидат педагогических наук / Л. А. Данилова. – Самара,

2005. – URL: <https://dissercat.com/content/organizatsionnaya-struktura-kompleksnogo-obrazovatel'nogo-uchrezhdeniya-kak-faktor-povysheniya> (дата обращения: 27.06.2021).

– Текст : электронный.

45. Деменчук, П. Ю. Образовательный кластер как институциональная система интеграции образования / П.Ю. Деменчук – Текст : непосредственный. // Интеграция образования. 2013. № 4 (73). – С. 27-30.

46. Джурицкий, А. Н. История педагогики и образования : учебник для бакалавров / А. Н. Джурицкий ; 3-е изд., испр. и доп. - Москва : Издательство Юрайт, 2014. – 676 с. – Текст : непосредственный.

47. Дзятковская, Е. Н. Проблема доступности образования в контексте целей устойчивого развития / Е. Н. Дзятковская – Текст : непосредственный // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2022. – Т. 17. – № 2. – С. 15-23. – DOI 10.21209/2658-7114-2022-17-2-15-23.

48. Долгая, О. И. Доступность качественного образования для всех как мировая тенденция в общем образовании / О. И. Долгая, И. А. Тагунова – Текст : непосредственный // Школьные технологии. – 2019. – № 1. – С. 3-10.

49. Долгова, Е. О. Организационно-педагогические условия развития непрерывного образования в сельском муниципальном районе на базе вуза : кандидат педагогических наук / Е. О. Долгова. – Москва, 2006. – URL: <https://dissercat.com/content/organizatsionno-pedagogicheskie-usloviya-razvitiya-nepreeryvnogo-obrazovaniya-v-selskom-munit> (дата обращения: 27.06.2021). – Текст : электронный.

50. Дорофеева, Л. В. Инфраструктурный потенциал как фактор конкурентоспособности регионов России : дис. ... канд. экон. наук / Дорофеева Людмила Владимировна. – Санкт-Петербург, 2016. – 196 с. – Текст : непосредственный.

51. Дьяченко, Т. С. Типичные нарушения принципа доступности и бесплатности образования / Т. С. Дьяченко – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2017. – № 5-1(139). – С. 19-20. – EDN XVBSKR.

52. Дьячкова, М. А. Доступность образования как социокультурная ценность / М. А. Дьячкова - Текст : непосредственный // Эпистемы : Сборник научных

статей / Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Институт социальных и политических наук,

53. Дюркгейм, Э. Социология образования / Э. Дюркгейм – Москва: ИНТОР, 1996. – 77 с. – Текст : непосредственный.

54. Епихина, Ю. Б. Исследования неравенства в образовании в современной Российской социологии / Ю. Б. Епихина – Текст : непосредственный // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2009. № 4. – С. 73-85.

55. Жуликова, О. В. Факторы и показатели доступности высшего образования для иностранных граждан: подходы российских и испанских исследователей / О. В. Жуликова – Текст : непосредственный // Этносоциум и межнациональная культура. – 2020. – № 5(143). – С. 90-100.

56. Заир-Бек, С. И. Индекс образовательной инфраструктуры российских регионов 2018-2019 / С. И. Заир-Бек, М. Б. Лозовский, Т. А. Мерцалова [и др.] НИУ ВШЭ, 2019. – 142 с. – Текст : непосредственный.

57. Землянская, Е. Н. Образовательные результаты ФГОС НОО и принцип доступности обучения / Е. Н. Землянская – Текст : непосредственный // Гносеологические аспекты образования : международный сборник научных трудов, посвященный профессору С.П. Баранову, Елец, 13–14 октября 2016 года / Ответственные редакторы А.Ж. Овчинникова, Л.З. Цветанова-Чурукова. – Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2016. – С. 23-29.

58. Зыков, К. А. Термин «доступность» в контексте права на образование в условиях дистанционных образовательных технологий / К. А. Зыков – Текст : непосредственный // Проблемы становления гражданского общества : сборник статей IX Международной научной студенческой конференции, Иркутск, 19 марта 2021 года. – Иркутск: Иркутский юридический институт (филиал) федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Университет прокуратуры Российской Федерации», 2021. – С. 277-280.

59. Зотова, Н. К. Оценка доступности качественного общего полного среднего образования (по результатам мониторинга системы образования Оренбургской области) / Н. К. Зотова, С. Н. Польшкина, Э. Р. Сайтбаева – Текст : непосредственный // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2007. – № 5. – С. 23-32.
60. Зулькарнай, И. У. Анализ межрегиональных различий в предоставлении услуг высшего образования федеральным центром / И. У. Зулькарнай – Текст : непосредственный. // Экономика образования. 2011. № 3. – С. 47-51.
61. Захарова, И. В. Управление территориальной системой образования в условиях смены экономической парадигмы / Ульяновск: УлГТУ, 2011. – 265 с.– ISBN 978-5-9795-0836-8. – Текст : непосредственный.
62. Иванова, О. Э. Философские основания концепта территориального образовательного комплекса / О.Э. Иванова, Н.В. Уварина – Текст : непосредственный. // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 6. – С. 172-179.
63. Извекова, О. О. Образовательный комплекс Волгоградского региона: проблемы и пути развития / О.О. Извекова – Текст : непосредственный // Перспективы науки и образования. 2017. № 3 (27). – С. 26-30.
64. Инструментарий оценки доступности и качества общего образования и рекомендации по его использованию : В. А. Прудникова и др.. – Москва : Унив. кн., 2006. – 259 с. – (Актуальные вопросы развития образования). – ISBN 5-98699-025-0. – Текст : непосредственный.
65. Калачев, А. В. Достижение доступности образования в России как общенациональная задача / А. В. Калачев – Текст : непосредственный // Национальные приоритеты российского образования: достижения и перспективы : материалы II Всероссийской научно-практической конференции, Волгоград, 19–20 мая 2021 года / Комитет образования, науки и молодежной политики Волгоградской области, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Волгоградский государственный социально-педагогический университет", Совет директоров профессиональных образовательных организаций

Волгоградской области, Государственное автономное профессиональное образовательное учреждение "Волгоградский социально-педагогический колледж". – Волгоград: Темпора, 2022. – С. 36-40.

66. Калдыбаев, С. К. Качество образовательного процесса в структуре качества образования / С.К. Калдыбаев, А.Б. Бейшеналиев – Текст : непосредственный // Успехи современного естествознания. 2015. № 7. – С. 90-97.

67. Кадровое обеспечение приоритетных направлений социально-экономического развития: состояние и проблемы / А. В. Федотов, Е. А. Полушкина, С. А. Беляков, Т. Л. Клячко // Университетское управление: практика и анализ. – Екатеринбург: Редакция журнала «Университетское управление: практика и анализ». – 2017. - №6. - С. 27-37. – Текст : непосредственный.

68. Карачевцева, Л. В. Обеспечение качества и доступности образования в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов / Л. В. Карачевцева - Текст : непосредственный // Педагогический поиск. – 2016. – № 9. – С. 8-14.

69. Карелина И. Г. Современные модели оценки качества образования в России и за рубежом: аналитический обзор / И. Г. Карелина. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2006. 181 с. - Текст : непосредственный.

70. Каспржак, А. Г. Системные эффекты создания и развития территориальных образовательных комплексов / А.Г. Каспржак, С.П. Калашников, И.В. Голубкин – Текст : непосредственный. // Журнал руководителя управления образованием. 2015. № 3 (46). – С. 1-8.

71. Каспржак, А. Г. Территориальный образовательный комплекс: чудо или новый символ города? Пять дискуссионных вопросов по теме реструктуризации школ Москвы / А.Г. Каспржак – Текст : непосредственный // Управление школой. 2015. № 2 (582). – С. 7-12.

72. Кетова, Н. П. Образовательные кластеры в России и Китае: формирование, управление, стратегии развития / Н.П. Кетова, С. Вэй – Текст : непосредственный // Креативная экономика. 2021. Т. 15. № 2. – С. 393-410.

73. Кирилловых, А. А. Доступность высшего образования как принцип государственной образовательной политики: перспективы институционализации / А. А. Кирилловых – Текст : непосредственный // Журнал российского права. – 2022. – Т. 26. – № 5. – С. 108-123. – DOI 10.12737/jrl.2022.056.

74. Ключевые направления развития российского образования для достижения Целей и задач устойчивого развития в системе образования до 2035 г. – URL: http://edu2035.firo-nir.ru/images/klyucheviye_napravleniya_full_text.pdf (дата обращения: 23.06.2021) – Текст: электронный.

75. Клячко, Т. Л. Новые тенденции в развитии образования [Текст] / Т. Л. Клячко – Текст: непосредственный // Университетское управление: практика и анализ. – Екатеринбург: Редакция журнала «Университетское управление: практика и анализ». – 2016. - №2. - С. 28-35.

76. Клячко, Т. Л. Реформа школьного образования: социально-экономические последствия и риски / Т. Л. Клячко – Текст: непосредственный // Народное образование. – М.: АНО «Издательский дом «Народное образование». – 2013. - №10. - С. 18-27.

77. Клячко, Т. Л. Стратегии для России: образование [Текст] / Т. Л. Клячко, С. Г. Синельников-Мурылев. – Москва : Издательский дом «Дело», 2018. – 112 с. – Текст: непосредственный.

78. Козлова, О. А. Толстовская концепция народного образования в журнальном контексте «Отечественных записок» середины 70-х годов XIX века / О.А. Козлова – Текст : непосредственный // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 8: Литературоведение. Журналистика. 2016. № 1 (15). – С. 71-75.

79. Кондратьев, В. Г. Педагогическая деятельность А. С. Воронова в контексте реформирования российской школы второй половины XIX века / В.Г. Кондратьев – Текст : непосредственный. // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2008. № 3. – С. 85-89.

80. Константинова, С. Л. Статистический анализ дифференциации развития регионов Арктической зоны Российской Федерации // Вестник НГУЭУ. 2016. № 3. – С. 10-25.
81. Константиновский, Д. Л. Реальность образования. Социологическое исследование: от метафоры к интерпретации / Д. л Константиновский, В. С. Вахштайн, Д. Ю. Куракин – Москва: ЦСП, 2013. – 224 с. – Текст : непосредственный.
82. Константиновский, Д. Л. Доступность качественного общего образования в России: возможности и ограничения // Вопросы образования. 2006. № 2. – С. 186-203.
83. Константиновский, Д. Л. Неравенство и образование: опыт социологических исследований жизненного старта российской молодежи (1960-е годы - начало 2000-х) / Д. Л. Константиновский – Москва: ЦСП, 2008. – 552 с.– ISBN 978-5-98201-029-2. – Текст : непосредственный.
84. Коротков, А. М. Регионализация как тенденция развития современного российского образования / А.М. Коротков, Н.К. Сергеев – Текст : непосредственный // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. № 5 (138). – С. 4-9.
85. Корчак, Е. А. Уровень жизни населения регионов Севера и Арктики РФ / Е. А. Корчак - Текст : непосредственный // Фундаментальные исследования. – 2015. – №7 (часть 3). – С. 605-609.
86. Кузьмина, Е. Ю. Сетевое взаимодействие образовательных организаций Иркутска как механизм повышения доступности качественного образования / Е. Ю. Кузьмина, О. В. Малюгина, Т. Г. Рябоволова, О. М. Чарная - Текст : непосредственный // Проблемы учебного процесса в инновационных школах : сборник научных трудов. – Иркутск : Иркутский государственный университет, 2018. – С. 88-92.
87. Кривцун, Е. П. Теоретическое обоснование критериев и показателей сформированности мировоззренческого самоопределения будущих педагогов

начального образования / Е.П. Кривцун, А.П. Кондратенко – Текст : непосредственный. // Вестник Тверского Государственного Университета. Серия: Педагогика И Психология. 2020. № 3 (52). – С. 175-181.

88. Конт, О. Дух позитивной философии / О. Конт – Санкт-Петербург: Вестник знания (В. В. Битнера), 1910. – 76 с. – Текст : непосредственный.

89. Косякова, Ю. Воспроизводство социального неравенства в российской образовательной системе // Журнал социологии и социальной антропологии. 2016. Т. 19. № 5. – С. 76-97.

90. Котова, С. А. Доступность и качество - перспективные линии развития российского начального образования / С. А. Котова, О. А. Граничина – Текст : непосредственный // Вестник Герценовского университета. – 2007. – № 11(49). – С. 46-54.

91. Кривошлыков, В. С. Экономика и управление межрегиональной дифференциацией / В. С. Кривошлыков, Жахов, Н. В. – Текст : непосредственный. // Вестник НГИЭИ. 2017. № 1 (68). – С. 119-129.

92. Краткое описание метода Data Envelopment Analysis. Версия 0.1 Е. П. Моргунов, О. Н. Моргунова. – URL: http://morgunov.org/docs/DEA_intro.pdf (дата обращения: 24.06.2021) – Текст: электронный.

93. Ксендзова, Г. Ф. Концепция обеспечения доступности образовательных услуг как основная задача модернизации системы образования в России / Г. Ф. Ксендзова – Текст : непосредственный. // Историческая и социально-образовательная мысль. 2013. № 1. – С. 148-153.

94. Лаптева, А. М. Экономические отношения власти и общества в производстве публичных услуг : автореф. дис. ... канд. экон. наук / Лаптева Анна Михайловна. – Кострома, 2007. – 24 с. - Текст : непосредственный.

95. Лебедев, А. С. Доступность высшего образования в России в 1990-х годах / А. С. Лебедев – Текст : непосредственный // Modern Science. – 2020. – № 5-1. – С. 191-196.

96. Левитес, Д. Г. Качество школьного образования как общественно-педагогическая и дидактическая проблема / Д.Г. Левитес – Текст : непосредственный // Школьные Технологии. 2010. № 6. – С. 25-31.
97. Левитес, Д. Г. О доступности качественного общего образования в арктическом регионе / Д. Г. Левитес, А. А. Пунанцев – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2020. – № 5. – С. 40-47.
98. Левитес, Д. Г. Территориальный образовательный сегмент как объект оценки условий функционирования региональных систем образования / Д. Г. Левитес, А. А. Пунанцев – Текст : электронный // Перспективы науки и образования. – 2021. – № 4(52). – С. 577-593. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_46673425_31969582.pdf
99. Липина С. А. Инновационный вектор развития прибрежных территорий российской Арктики / С. А. Липина - Текст : непосредственный // Арктика и Север. 2016. No 22. С. 66–74.
100. Ложкина, Е. Ю. Типология моделей дошкольного образования, обеспечивающих доступность дошкольного образования / Е. Ю. Ложкина - Текст : непосредственный // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2017. – № 2. – С. 52-62.
101. Луначарский, А. В. На фронте просвещения : (Доклад о народном просвещении на 2-й сессии ВЦИК 9 окт. 1924 г.) / А. В. Луначарский – Москва: Гос. изд-во, 1925. – 54 с. – Текст : непосредственный.
102. Любезнова, Л. В. Организация и содержание работы образовательного территориального комплекса : дис. ... канд. пед. наук / Любезнова Людмила Васильевна ; . – Москва, 2011. – 149 с. – Текст : непосредственный.
103. Малахов, Н. Д. Развитие муниципальных систем управления образованием / Н.Д. Малахов – Текст : непосредственный. // Педагогика. 1998. № 7. – С. 20-26.
104. Малиновский, С. С. Преодоление неравенства и повышение доступности качественного образования / С. С. Малиновский, Е. Ю. Шибанова, Т. А. Чир-

кина – Текст : непосредственный // Российское высшее образование: уроки пандемии и меры по развитию системы : Коллективная монография / Научный редактор выпуска Е.А. Суханова. – Томск : Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2020. – С. 56-68.

105. Маслихина, В. Ю. Межрегиональная дифференциация в России / В. Ю. Маслихина – Текст : непосредственный // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. 2012. № 84. – С. 670-681.

106. Маслихина, В. Ю. Пространственное неравенство в России: социально-экономический ракурс : монография / В. Ю. Маслихина ; М-во образования и науки Рос. Федерации, ФГБОУ ВПО «Поволж. гос. технол. ун-т». – Йошкар-Ола : ПГТУ, 2018. – 183 с. – Текст : непосредственный.

107. Матюшева, Т. Н. Государственные гарантии обеспечения доступности образования для детей со специальным социальным статусом / Т. Н. Матюшева – Текст : непосредственный // Право и образование. – 2011. – № 6. – С. 21-28.

108. Медаева, Х. Л. Учет региональных особенностей при реализации принципа доступности дополнительного образования / Х. Л. Медаева – Текст : непосредственный // Вестник Чеченского института повышения квалификации работников образования. – 2018. – № 1(28). – С. 106-111.

109. Михеева, Л. П. Социальная дифференциация в российском образовании: региональный аспект : кандидат социологических наук / Михеева Людмила Петровна. – Новочеркасск, 2005. – Текст : непосредственный.

110. Михеева, Л. П. Социоструктурные изменения в российском образовании. /НГМА /Под ред. Л. И. Щербаковой. - Новочеркасск, 2004. - 135 с. – Текст : непосредственный

111. Михеева, Л. П. Углубление социального неравенства в современной России: историко-теоретический анализ ЛОРГТУ (НПИ) / Л. П. Михеева. Новочеркасск, 2004. 30 с. – Текст : непосредственный.

112. Михеева, Л. П. Основания и тенденции социальной дифференциации в современном российском образовании ЛОРГТУ (НПИ). / Л. П. Михеева. Новочеркасск, 2004. 36 с.
113. Михеева, Л. П. Социальная стратификация в образовательной системе региона (на примере Южного федерального округа) / Л. П. Михеева. Новочеркасск, 2004.-59 с.
114. Мохов, А. И. Отличие системного и комплексного подходов в научных исследованиях / А.И. Мохов – Текст : непосредственный // Большая Евразия: развитие, безопасность, сотрудничество. 2019. № 2-1. – С. 520-527.
115. Наточеева, Н. Н. Методические подходы к повышению финансовой доступности образовательных услуг высшего образования / Н. Н. Наточеева, Т. В. Белянчикова, Е. Н. Левашов – Текст : непосредственный // Плехановский научный бюллетень. – 2018. – № 2(14). – С. 94-102.
116. Никифорова, С. Ю. Повышение качества и доступности дополнительного профессионального образования на основе использования модульно-информационной технологии : дис. ... канд. пед. наук / Никифорова Светлана Юрьевна. – Ставрополь, 2005. – 166 с. – Текст : непосредственный
117. Новиков, А. М. Оценка доступности образования / А. М. Новиков – Текст : непосредственный // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2012. – № 2(5). – С. 11-14.
118. Огнева, В.В., Мельников, А. В. Приоритетные геостратегические территории: идентификационные признаки и геополитическое значение в пространственном развитии Российской Федерации / В.В. Огнева, А. В. Мельников – Текст : непосредственный // Россия: тенденции и перспективы развития. - 2020. - № 15-2. – С. 124-128.
119. Ореховская, Н. А. Доступность образования как ценность и необходимость современного мира / Н. А. Ореховская – Текст : непосредственный // Современные проблемы социально-гуманитарных наук. – 2017. – № 2(10). – С. 52-56.

120. Осипов, А. А. Стратегия и механизмы оптимизации управления модернизацией образования в территории : дис. ... канд. пед. наук / Осипов Анатолий Алексеевич ; . – Санкт-Петербург, 2014. – 252 с. – Текст : непосредственный.
121. Оценка доступности и качества высшего образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в Российской Федерации / А. А. Федоров, Г. А. Папуткова, С. Н. Каштанова [и др.] – Текст : непосредственный // Научное мнение. – 2017. – № 6. – С. 78-86.
122. Панасюк, В. П. Качество образования: инновационные тенденции и управление : монография / В. П. Панасюк, Н. В. Третьякова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2018. 201 с. – URL: <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0635-8/> (дата обращения: 20.06.2022) – Текст: электронный.
123. Панасюк, В. П. Региональная система оценки качества образования: опыт проектирования и применения / В. П. Панасюк, Г. А. Шапоренкова, Г. В. Головичер. Москва: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2007. 182 с. – Текст : непосредственный.
124. Пациорковский, В. В. Динамика численности населения приоритетных геостратегических территорий России в 2010-2018 гг. / В.В. Пациорковский, Ю.А. Симагин, Д.Д. Муртузалиева – Текст : непосредственный // Вестник Института социологии. 2021. Т. 12. № 2. – С. 123-142.
125. Пациорковский, В. В. Образование в цифровом обществе: региональный аспект / В.В. Пациорковский, О.В. Крухмалева – Текст : непосредственный // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2019. Т. 19. № 3. – С. 419-431.
126. Пинская, М. А. Поверх барьеров: исследуем резильентные школы / М. А. Пинская, Т. Е. Хавенсон, С. Г. Косарецкий, Р. С. Звягинцев, А. М. Михайлова – Текст : непосредственный // Вопросы образования. – Москва : НИУ ВШЭ. – 2018. - №2. - С. 198-227.
127. Пискунов А.И. Деятельность и педагогические взгляды Гораса Манна / А.И. Пискунов - Текст : непосредственный// Пискунов А.И. Избр. пед. соч. 1955-

2001 г. / Сост. В. Э. Черник / Отв. ред. В.И. Блинов. - Москва: Прометей, 2006. - С. 21-42.

128. Плохова, И. А. Региональные особенности доступности высшего образования и их влияние на качество подготовки специалистов / И. А. Плохова - Текст : непосредственный // Актуальные вопросы современного образования. В 2 т. – Москва : Центр образования, 2008. - Т.2. С.134-143.

129. Попов, А. А. Доступность дополнительного образования в России: оценка благополучателей и региональная ситуация / А.А. Попов, П.П. Глухов, Я.А. Ешматов – Текст : непосредственный. // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2020. № 6 (212). – С. 67-83.

130. Порунов, А. Н. Герменевтика методики ДЕА-анализа на примере оценки сравнительной эффективности исполнения консолидированного бюджета субъектами Российской Федерации в сфере дошкольного образования / А.Н. Порунов – Текст : непосредственный. // Региональная экономика: теория и практика. 2017. Т. 15. № 8 (443). – С. 1527-1539.

131. Прохода, В. А. Доступность образования как детерминанта оценки населением состояния национальной образовательной системы / В.А. Прохода – Текст : непосредственный. // Социодинамика. 2020. № 7. – С. 39-50.

132. Прохода, В. Доступность образования как детерминанта оценки населением состояния национальной образовательной системы / В. Прохода – Текст : непосредственный // Социодинамика. 2020. № 7. – С. 39-50.

133. Плохова, И. А. Доступность высшего образования как фактор стратификации регионального социума: автореферат дис. ... кандидата социологических наук: 22.00.04. Доступность высшего образования как фактор стратификации регионального социума / И. А. Плохова.– Пенза, 2010. – 28 с. – Текст : непосредственный.

134. Полевая, Р. П. Воспроизводство социального неравенства в системе общего образования: на примере государственных общеобразовательных организаций Санкт-Петербурга : кандидат наук / Полевая Римма Петровна – Санкт-Петербург, 2013. – Текст : непосредственный.

135. Прохода, В. А. Субъективная оценка доступности образования населением России и других европейских стран / В.А. Прохода. Федеральный научно-исследовательский социологический центр Российской академии наук, 2021. – С. 134-137. – Текст : непосредственный.

136. Пунанцев, А. А. Доступность качественного общего образования в Арктическом регионе: факторы, проблемы и возможные решения / А. А. Пунанцев – Текст : непосредственный // Проблемы Арктического региона : труды XVIII Международной научной конференции студентов и аспирантов, Мурманск, 15–16 мая 2019 года. – Мурманск: Кольский научный центр Российской академии наук, 2019. – С. 79-84. –DOI 10.25702/KSC.978.5.91137.409.9.79-84.

137. Пунанцев, А. А. Доступность общего образования: опыт постановки проблемы / А. А. Пунанцев – Текст : непосредственный // Алексей Иванович Пискунов: Слово об Учителе : материалы международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения академика А. И. Пискунова, Мурманск, 24 февраля 2021 года / отв. ред. В. Э. Черник. – Мурманск: Мурманский арктический государственный университет, 2021. – С. 82-88.

138. Пунанцев, А. А. К проблеме доступности качественного общего образования в российской Арктике: оценка условий реализации образовательных программ / А. А. Пунанцев, Д. Г. Левитес – Текст : непосредственный // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 4(58). – С. 706-725.

139. Пунанцев, А. А. Общее образование в Арктической зоне России в условиях подушевого финансирования: проблемы и риски / А. А. Пунанцев – Текст : непосредственный // Актуальные вопросы образования в XXI веке : Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Мурманск, 20–22 марта 2018 года / Ответственный редактор Т.В. Белевских. – Мурманск: Мурманский арктический государственный университет, 2018. – С. 178-182.

140. Пунанцев, А. А. О соблюдении общедоступности образования в условиях нормативно-подушевого финансирования / А. А. Пунанцев – Текст : непосредственный // Среднее профессиональное образование. – 2018. – № 11. – С. 20-21.

141. Пунанцев, А. А. Оценка уровня доступности качественного общего образования в территориальном образовательном сегменте (на примере Арктической зоны РФ) : информационно-аналитические материалы – Текст : непосредственный / А. А. Пунанцев. – Москва : Московский педагогический государственный университет, 2022. – 84 с.

142. Пунанцев, А. А. Приоритеты обеспечения доступности качественного общего образования: мнение родителей обучающихся / А. А. Пунанцев, Е. И. Гайдарова, А. С. Соснина – Текст : непосредственный // Инновационные технологии управления : Сборник статей по материалам VIII Всероссийской научно-практической конференции, Нижний Новгород, 17–18 ноября 2021 года. – Нижний Новгород: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина", 2021. – С. 304-308.

143. Пунанцев, А. А. Стратегия обеспечения равенства образовательных возможностей в арктических регионах России: выбор субъектов образования / А. А. Пунанцев // Управление образованием: теория и практика. – 2022. – № 5(51). – С. 121-130.

144. Пунанцев, А. А. Тенденции развития арктического сегмента российской системы общего образования / А. А. Пунанцев – Текст : непосредственный // Актуальные вопросы образования в XXI веке : материалы Всероссийской научно-практической конференции, Мурманск, 24–26 марта 2020 года / отв. ред. Т.В. Беллевских. – Мурманск: Мурманский арктический государственный университет, 2020. – С. 200-204.

145. Пунанцев, А. А. Территориальное неравенство доступности общего образования в Арктическом регионе: факторы влияния и возможности преодоления / А. А. Пунанцев – Текст : непосредственный // Цели и ценности современного образования : Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Мурманск, 04–05 апреля 2019 года / Отв. ред. В.Э. Черник. – Мурманск: Мурманский арктический государственный университет, 2019. – С. 105-109.

146. Пунанцев, А. А. Экономическая политика государства в сфере обеспечения общедоступности образования в регионах АЗРФ: в поиске приоритетов / А. А. Пунанцев – Текст : непосредственный // Российская Арктика. – 2019. – № 4. – С. 15-23.

147. Региональный семинар «Интеграция финансовой грамотности в учебные предметы естественнонаучного направления» Infourok. – URL: <https://infourok.ru/2-regionalnyj-seminar-integraciya-finansovoj-gramotnosti-v-uchebnye-predmety-estestvennonauchnogo-napravleniya-5041966.html> (дата обращения: 27.06.2022) – Текст: электронный.

148. Саввинов, В. М. Районирование как механизм учета гетерогенности среды в управлении развитием территориальных образовательных систем / В.М. Саввинов – Текст : непосредственный. // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2020. № 6 (81). – С. 190-198.

149. Саввинов, В. М. Ретроспективный анализ концепций и механизмов управления развитием образования в контексте оценки / В.М. Саввинов – Текст : непосредственный. // Общество: социология, психология, педагогика. 2020. № 12 (80). – С. 246-249.

150. Савич, О. Е. Доступность образования в условиях цифровой образовательной среды: опыт организации дистанционных курсов / О. Е. Савич – Текст : непосредственный // Устойчивое развитие: состояние, проблемы, перспективы : материалы Международного симпозиума, Смоленск, 25–26 сентября 2020 года. – Смоленск: ООО "Идея", 2020. – С. 166-169.

151. Санникова, О. А. Проблема доступности образования и равенства образовательных возможностей / О. А. Санникова – Текст : непосредственный // Социально-гуманитарный вестник Юга России. – 2012. – № 4(24). – С. 113-116.

152. Самарина, В. П. Основные методологические подходы к оценке неравномерности регионального социально-экономического развития и выявлению проблемных регионов России / В. П. Самарина – Текст : непосредственный // Национальные интересы: приоритеты и безопасность. 2009. № 12. С. 65–72.

153. Сводный показатель Рособнадзора (3. Управление системой школьного образования). – URL: <https://maps-oko.fioso.ru/> (дата обращения: 24.06.2021) – Текст: электронный.
154. Сегмент информационной системы. – URL: <http://safe-surf.ru/glossary/ru/1126/> (дата обращения: 27.06.2022) – Текст: электронный.
155. Семионова, Е. А. Вклад образования в социально-экономическое развитие регионов России / Е. А. Семионова, Т. Л. Клячко – Текст : непосредственный // Экономика региона. – Екатеринбург: Институт экономики Уральского отделения РАН. – 2018. – С. 791-805.
156. Семионова, Е. А. Доступность качественного дошкольного образования в России / Е. А. Семионова, Г. С. Токарева, Т. Л. Клячко – Текст : непосредственный // Народное образование. – М.: АНО «Издательский дом «Народное образование». – 2018. – С. 7-13.
157. Серга, Л. К. Проблемы мониторинга экономических процессов в регионах Арктической зоны Российской Федерации / Л. К. Серга, К. А. Зайков – Текст : непосредственный // Проблемы экономической науки и практики. 2016. С. 163–177.
158. Серга, Л. К. О подходах к решению задачи идентификации нечетких совокупностей / Л. К. Серга – Текст : непосредственный // Вестник НГУЭУ. 2013. № 3. С. 83–91.
159. Сетевое взаимодействие образовательных организаций Иркутска как механизм повышения доступности качественного образования / Е. Ю. Кузьмина, О. В. Малюгина, Т. Г. Рябоволова, О. М. Чарная – Текст : непосредственный // Проблемы учебного процесса в инновационных школах : сборник научных трудов / Печатается по решению редакционно-издательского совета ИГУ. – Иркутск : Иркутский государственный университет, 2018. – С. 88-92.
160. Сигунов, В. Н. Воспитательное пространство территориального образовательного комплекса: возможности и перспективы / В.Н. Сигунов – Текст : непосредственный. // Народное образование. 2015. № 10 (1453). – С. 31-34.

161. Скрипкина, Т. Б. Проблемы статистического анализа инфраструктуры Арктической зоны Российской Федерации / Т.Б. Скрипкина – Текст : непосредственный // Вестник НГУЭУ. 2017. № 3.
162. Скуфьина, Т. П. Российская Арктика: фундаментальные проблемы социально-экономического развития и позиции исследований / Т. П. Скуфьина – Текст : непосредственный // Фундаментальные исследования. 2012. № 11. Ч. 3. С. 790–793.
163. Смирнов, И.П. Теория свободного образования и ее основоположники. (от утопистов до Льва Толстого) / Смирнов И.п – Текст : непосредственный. // Казанский педагогический журнал. 2020. № 5 (142). – С. 7-15.
164. Соколова, Е. И. Термин «образовательный кластер» в понятийном поле современной педагогики / Е.И. Соколова – Текст : непосредственный // Непрерывное образование: XXI век. 2014. № 2 (6). – С. 153-160.
165. Степанова Т. А. Государственно-общественная система управления качеством образования в регионе : доктор педагогических наук / Т. А. Степанова. – Москва, 2003. – URL: <https://dissercat.com/content/gosudarstvenno-obshchestvennaya-sistema-upravleniya-kachestvom-obrazovaniya-v-regione> (дата обращения: 27.06.2021). – Текст : электронный.
166. Соловьева, Т. С. Доступность и качество дошкольного образования: социологический аспект / Т. С. Соловьева – Текст : непосредственный // Социальная компетентность. – 2018. – Т. 3. – № 3(9). – С. 89-97.
167. Степанов, А. А. Раскрытие понятия доступности образования как элемента социального качества жизни / А. А. Степанов – Текст : непосредственный // Наука XXI века : сборник научных статей по итогам Международной научно-практической конференции, Санкт- Петербург, 12 апреля 2016 года. – Санкт- Петербург: Общество с ограниченной ответственностью "Редакционно-издательский центр "КУЛЬТ-ИНФОРМ-ПРЕСС", 2016. – С. 178-180.
168. Строкова, Т. А. Качество образования: сущность и критерии мониторинговой оценки / Т.А. Строкова – Текст : непосредственный // Образование и наука. 2009. Качество образования. № 4. – С. 36-47.

169. Суворова, В. В. К проблеме оценки доступности высшего образования как фактора развития интеллектуального потенциала / В. В. Суворова, Е. В. Андросова – Текст : непосредственный // Сборник научных трудов SWorld. – 2013. – Т. 34. – № 3. – С. 74-82.
170. Сухочев, В. И. Государственные гарантии доступности образования в России / В. И. Сухочев – Текст : непосредственный // Экономика образования. – 2009. – №5. – С. 5-19.
171. Сухочев, В. И. Методология формирования организационно-экономического механизма оценки доступности и качества высшего образования : доктор экономических наук / Сухочев Виктор Иванович ; . – Уфа, 2011. – Текст : непосредственный.
172. Сухочев, В. И. Право на образование и обеспечение его доступности – конституционная норма или жизненно важная потребность индивидов? / В. И. Сухочев – Текст : непосредственный // Право и образование. – 2011. – №1. – С. 4-16.
173. Сухочев, В. И. Рыночные категории в сфере негосударственного сектора образования / В. И. Сухочев – Текст : непосредственный // Современное образование: опыт, проблемы, перспективы: Сборник научных трудов. Т. 1. – Оренбург: ИПК ГОУ ОГУ, 2006. – С. 94-102.
174. Сухочев, В. И. Экономические методы оценки академической доступности высшего образования в России / В. И. Сухочев – Текст : непосредственный // Экономика образования. – 2010. – № 5(60). – С. 20-35.
175. Татаркин, А. И. Современная парадигма освоения и развития российской Арктической зоны / А. И. Татаркин – Текст : непосредственный // Экономика Северо-Запада: проблемы и перспективы развития. 2015. No 1-2 (46-47). С. 155–186.
176. Темрюкова, С. Н. Развитие региональной системы управления образованием России в конце XX – начале XXI веков / С.Н. Темрюкова, Е.А. Тарабановская – Текст : непосредственный // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2018. № 2. – С. 49-62.

177. Титова, Н. Б. Доступность образования как условие социальной стабильности общества / Н. Б. Титова – Текст : непосредственный // Российский человек в "разломе эпох": quo vadis? : материалы XV Международной научно-практической конференции Гуманитарного университета, Екатеринбург, 26–27 апреля 2012 года. – Екатеринбург: Автономная некоммерческая организация высшего образования "Гуманитарный университет", 2012. – С. 693-696.

178. Тоскунина, В. Э. Подходы к районированию и определению границ Арктической зоны Российской Федерации / В. Э. Тоскунина [и др.] – Текст : непосредственный // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. 2013. № 6 (30). С. 69–78.

179. Тропникова, В. В. Система образования и социальное неравенство: анализ зарубежных подходов к исследованию проблемы / В. В. Тропникова – Текст : непосредственный. // Наука Красноярья. - 2019. - Т. 8. - № 1. – С. 25-40.

180. Трушников, Д. Ю. Обучение и воспитание в структуре культурно-образовательного кластера: монография / Д. Ю. Трушников – Москва: БИБЛИО-ГЛОБУС, 2016. – 316 с.– ISBN 978-5-906830-81-4. – Текст : непосредственный.

181. Тюрин, А. В. Специфика кластерного подхода к изучению культурно-образовательного пространства региона / А.В. Тюрин – Текст : непосредственный // Общество: философия, история, культура. 2018. № 11 (55). – С. 142-146.

182. Управление качеством образования на основе мониторинговых исследований / Е. В. Борзов [и др.] – Текст : непосредственный // Образование и наука. 2016. № 6. С. 42–61.

183. Управление развитием школы: Пособие для руководителей образоват. учреждений / М. М. Поташник, В. С. Лазарев ; Институт управления образованием – М.: Новая школа, 1995. – 462 с.– ISBN 978-5-7301-0097-8. – Текст : непосредственный.

184. Фаузер, В. В. Российская Арктика: от островов к городским агломерациям / В.В. Фаузер, А.В. Смирнов – Текст : непосредственный. // Журнал «ЭКО». 2018. Т. 48. № 7. – С. 112.

185. Федорова, Е. А. Оценка качества образования в регионах РФ / Е. А. Федорова – Текст : непосредственный // Региональная экономика: теория и практика. 2018. Т. 16. № 2 (449). – С. 249-262.
186. Фрумин, И. Д. Основные подходы к проблеме равенства образовательных возможностей / И. Д. Фрумин. – Текст : непосредственный // Вопросы образования. 2006. № 2. – С. 5-23.
187. Фурсова, В. В. Социальное неравенство в системе образования: российские и зарубежные теории и исследования / В. В. Фурсова, Д. Х. Ханнанова – Москва: Директ-Медиа, 2013. – 280 с. – Текст : непосредственный.
188. Хавенсон Т. Е., Эффективно поддерживаемое неравенство / Т.Е. Хавенсон Т.А. Чиркина – Текст : непосредственный // Экономическая социология. 2018. Т. 19. № 5. С. 66-89.
189. Хасиева, М. А. Социальный и технологический аспекты европейской утопии Нового времени / М. А. Хасиева – Текст : непосредственный // Философская мысль. – 2022. – № 3. – С. 12-19. – DOI 10.25136/2409-8728.2022.3.37717.
190. Хлопова, Т. П. Научно-методические основы моделирования управления качеством образования на уровне региона: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Хлопова Татьяна Павловна ; . – Ставрополь, 2005. – 153 с. – Текст : непосредственный.
191. Хохлова, С. В. Мониторинг качества школьного образования : дис. ... канд. пед. наук / Хохлова Светлана Викторовна ; . – Тюмень, 2003. – 174 с. – Текст : непосредственный.
192. Чванова, М. С. Кластерный подход в педагогических исследованиях и его приложения к инновационно-образовательной деятельности вуза. Т. 1 / М. С. Чванова, В. М. Передков, И. А. Киселева LAP LAMBERT, 2011. – 69 с. – Текст : непосредственный.
193. Чепурышкин, И. П. Регионализация образования как предмет научных исследований / И.П. Чепурышкин, Н.Б. Пугачева – Текст : непосредственный. // Педагогика. 2008. № 8. – С. 9-16.

194. Чучкалова, Е. И. Теоретические аспекты создания и развития образовательных кластеров / Е.И. Чучкалова, О.Г. Мосунова – Текст : непосредственный. // Теория и практика общественного развития. 2013. № 8. – С. 361-363.
195. Шамова, Т. И. Кластерный подход к развитию образовательных систем / Т.И. Шамова – Текст : непосредственный // Народное образование. 2019. № 4 (1475). – С. 101-104.
196. Шишкин, С. В. Доступность высшего образования для населения России: что показывают результаты исследований / С. В. Шишкин – Текст : непосредственный // Университетское управление: практика и анализ. 2005. № 1. С. 80-88.
197. Шолохов, А. В. К вопросу об определении критериев системной сбалансированности неравенства в образовании / А. В. Шолохов – Текст : непосредственный // Социально гуманитарные знания. 2008. № 12. – Москва : изд-во журнала Социально гуманитарные знания. С. 226-234.
198. Шолохов, А. В. Неравенство в системе современного образования: основания и механизмы воспроизводства : доктор философских наук / Шолохов Андрей Витальевич. – Ростов-на-Дону, 2010. – Текст : непосредственный.
199. Шолохов А. В. Образовательное неравенство: социально-философский анализ. / А. В. Шолохов – Текст : непосредственный // Таганрог: Изд-во ГТИ ЮФУ, 2009. 157 с. – Текст : непосредственный.
200. Шолохов, А.В. Парадигмы исследования неравенства / А. В. Шолохов – Текст : непосредственный // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2009. № 4. Ростов н/Д.: Изд-во АПСН СНЦВШ. С. 60-64.
201. Ястребцева, А. В. Дискуссии об общественном образовании во Франции в эпоху революции / А.В. Ястребцева – Текст : непосредственный // Философские Науки. 2014. № 9.
202. Яшина, М. Н. Показатели доступности качественного образования в школах Санкт-Петербурга / М. Н. Яшина – Текст : непосредственный // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2019. – № 4. – С. 58-61. – DOI 10.20339/AM.04-19.058.

203. Adilova, Z. D. Development of higher education systems on the basis of digitization and clustering / Z.D. Adilova, B.A. Khanturaev – Текст : непосредственный. // Academy. 2020. № 8 (59). – С. 42-44.
204. Boliver V. Expansion, Differentiation, and the Persistence of Social Class Inequalities in British Higher Education // Higher Education. 2011. No 61 (3). Pp. 229–242. 22. Brown P., Reay D., Vincent C. Education and social mobility // British Journal of Sociology of Education. 2013. Vol. 34. No 5–6. Pp. 637–643. 23.
205. Makhmudov, K. Pedagogical Education Cluster: Content and Form / K. Makhmudov – Текст : непосредственный // Publons. 2021.
206. Torres-Samuel, M. Performance of Education and Research in Latin American Countries through Data Envelopment Analysis (DEA) // Procedia Computer Science. 2020. T. 170. – С. 1023-1028.
207. Jakaitienė, A. Analysis of Education Systems Performance in European Countries by Means of PCA-DEA / A. Jakaitienė, A. Zilinskas, D. Stumbriene // Informatics in Education. 2018. T. 17. № 2. – p. 245-263.
208. Porter, M. The Massachusetts Higher Education and Knowledge Cluster: The Microeconomics of Competitiveness / M. Porter, N. Ketelhohn, A. Artiganave ; USA, Massachusetts Press 2010. – 30 p.
209. Vica, O. G. Efficiency Assessment of Universities with DEA Method Based on Public Data / O.G. Vica, B. Stelian. // Balkan Region Conference on Engineering and Business Education. 2017. T. 3. No. 1. – p. 106-114.

Таблица А.1 Показатели оценки дифференциации условий реализации программ начального общего, основного общего и среднего образования

Шифр критерия	Переменная y_i (Y, y_{kj}, Y_k)	Переменная p_i (P, p_{kj}, P_k)
ОТ.1	Численность обучающихся по программам, реализуемым с использованием сетевой формы, чел.	Общая численность обучающихся, чел.
МТУ.1	Количество зданий, требующих капитального ремонта, ед.	Общее количество зданий, ед.
МТУ.2	Количество зданий, имеющих охрану, ед.	
МТУ.3	Количество зданий, оборудованных автоматической пожарной сигнализацией, ед.	
МТУ.4	Количество зданий, находящихся в аварийном состоянии, ед.	
МТУ.5	Количество зданий, оборудованных кнопкой тревожной сигнализации, ед.	
УМУ(ИО).1	Объем библиотечного фонда (учебники и учебные пособия), экземпляров	Общая численность обучающихся, чел.
УМУ(ИО).2	Объем библиотечного фонда (художественная и справочная литература), экземпляров	
УМУ(ИО).3	Число посадочных мест для пользователей библиотеки, мест	
УМУ(ИО).4	Количество персональных компьютеров, используемых в учебных целях, шт.	Общее число образовательных организаций, ед.
УМУ(ИО).5	Число образовательных организаций со скоростным доступом к Интернету ⁸ , ед.	
УМУ(ИО).6	Число образовательных организаций, обеспеченных обучающими компьютерными программами по отдельным предметам или темам, ед.	
УМУ(ИО).7	Число образовательных организаций, в которых обучающимся обеспечивается доступ в электронную библиотеку, ед.	
УМУ(ИО).8	Число образовательных организаций с читальным залом, ед.	
УМУ(ИО).9	Число образовательных, обеспеченных электронными образовательными ресурсами (электронными учебниками) ед.	Общая численность обучающихся, чел.
ППУ.1	Численность обучающихся классов с углубленным изучением отдельных предметов, чел.	

⁸ Рассчитывается как сумма доли школ со скоростью доступа к Интернету до 999 Кбит/с, умноженной на весовой коэффициент 0,2, доли школ со скоростью 1-29,9 Мбит/с, умноженной на 0,4, доли школ со скоростью 30-99,9 Мбит/с, умноженной на 0,8, и доли школ со скоростью 100 Мбит/с и выше.

ППУ.2	Число образовательных организаций, в структуре управления которыми есть коллегиальные органы ученического самоуправления, ед.	Общее число образовательных организаций, ед.
КУ.1	Общая численность обучающихся, чел.	Общая численность учителей, чел.
КУ.2		Общая численность педагогов-психологов, чел.
КУ.3		Общая численность социальных педагогов, чел.
КУ.4	Численность педагогов, имеющих первую и высшую квалификационную категорию, чел.	Общая численность педагогических работников, чел.
КУ.5	Численность педагогических работников, прошедших в течение последних трех лет повышение квалификации и (или) профессиональную переподготовку, чел.	
ФинУ.1	Объем расходов образовательных организаций, тыс. руб.	Общая численность обучающихся, чел.

Анкета для участников опроса по теме: «Оценка доступности качественного общего образования в арктическом образовательном сегменте»

Уважаемый респондент!

Просим Вас принять участие в опросе, посвященном изучению доступности качественного образования в школах арктических регионов, и самостоятельно оценить, насколько доступно качественное образование именно Вашему ребенку. Если у Вас несколько детей, просим Вас дать ответы по старшему ребенку. Опрос анонимный, его результаты будут представлены в обобщенном виде.

Укажите некоторые сведения о себе

1. Укажите, пожалуйста, Ваш возраст:

- 1) до 29 лет
- 2) 30–39 лет
- 3) 40–49 лет
- 4) 50 лет и старше

2. Укажите, сколько детей в Вашей семье посещает школу:

- 1) один ребенок
- 2) двое детей
- 3) три и более детей

3. Укажите класс, в котором учится Ваш ребенок (если у Вас не один ребенок, укажите класс старшего из детей): _____.

4. Укажите сферу Вашей занятости:

- 1) промышленность
- 2) здравоохранение, образование, культура
- 3) торговля, общественное питание и бытовое обслуживание
- 4) государственная, муниципальная служба
- 5) связь, транспорт, строительство
- 6) военная служба, МЧС, полиция и другие силовые и правоохранительные органы
- 7) малое предпринимательство (включая ИП)
- 8) жилищно-коммунальное хозяйство
- 9) в данный момент не имею работы
- 10) другое (*укажите, что именно*) _____

5. Укажите, пожалуйста, уровень Вашего образования:

- 1) начальное или неполное среднее
- 2) среднее общее
- 3) среднее профессиональное
- 4) неоконченное высшее
- 5) высшее

6. Как Вы оцениваете уровень материального благосостояния Вашей семьи?

- 1) можем ни в чем в себе не отказывать

- 2) можем нести относительно большие расходы
- 3) в целом благополучный, но иногда в расходах приходится себя ограничивать
- 4) на многом приходится экономить
- 5) экономим практически на всем

7. Посещает ли Ваш ребенок класс с углубленным изучением какого-либо предмета?

- 1) да
- 2) нет

8. Приходилось ли Вашему ребенку менять школу?

- 1) да
- 2) нет (*Переход к вопросу № 10*)

9. Укажите причину смены школы:

10. Является ли Ваш населенный пункт «моногородом» (есть ли у Вас градообразующее предприятие)?

- 1) да
- 2) нет
- 3) затрудняюсь ответить

11. В населенном пункте какого типа Вы проживаете?

- 1) город
- 2) село/деревня/поселок городского типа

12. Выберите регион Вашего проживания:

- 1) Архангельская область
- 2) Красноярский край
- 3) Мурманская область
- 4) Ненецкий автономный округ
- 5) Республика Саха (Якутия)
- 6) Чукотский автономный округ
- 7) Ямало-Ненецкий автономный округ

Далее мы бы хотели узнать Ваше отношение к проблеме доступности школьного образования как таковой, а также к возможным способам ее решения

13. Считаете ли Вы образовательное неравенство существенной проблемой в современной школе?

- 1) да
- 2) скорее да, чем нет
- 3) скорее нет, чем да
- 4) нет
- 5) затрудняюсь ответить

14. Где, на Ваш взгляд, сильнее всего проявляется неравенство в современном школьном образовании? (выберите только ОДИН вариант ответа)

- 1) между учащимися, проживающим в разных регионах (территорий)
- 2) между учащимися разных школ одного населенного пункта
- 3) между учащимися с разными возможностями здоровья

- 4) между учащимися, чьи родители занимают разное положение в обществе
 5) затрудняюсь ответить
 6) другое (укажите, что именно) _____

15. Оцените по 10-балльной шкале, насколько велико, по Вашему мнению, влияние каждого из перечисленных факторов на равную доступность качественного школьного образования разным учащимся (где 1 – минимальное влияние, а 10 – максимальное влияние, либо 99 - «затрудняюсь ответить»).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	99
1) Образование родителей учащегося											
2) Территория проживания учащегося (сельская или городская)											
3) Доходы семьи, в которой живет учащийся											
4) Пол учащегося											
5) Этническая принадлежность учащегося											
6) Религиозная принадлежность учащегося											
7) Род занятий родителей учащегося											
8) Характеристики школы (кадровые, финансовые, технические и т.п.)											
9) Социально-экономическое развитие региона проживания учащегося											
10) Мотивационные установки учащегося и его родителей											
11) Уровень информированности родителей о системе образования											
12) Уровень социального расслоения в обществе											

16. Какие из перечисленных действий, на Ваш взгляд, могли бы помочь повышению доступности качественного образования в школе? (выберите НЕ БОЛЕЕ 3-х вариантов ответа)

- 1) распространение в учебном процессе дистанционных образовательных технологий
- 2) расширение сети общеобразовательных школ (увеличение числа мест) с сохранением существующего соотношения типов школ и их профиля
- 3) усиление разнообразия школ по типу и профилю реализуемых образовательных программ
- 4) укрепление взаимодействия между школами и образовательными организациями других уровней (например, между школами и вузами)
- 5) предоставление учащимся возможности получить образование (в т.ч. Частично и временно) в школах, считающихся «передовыми»
- 6) увеличение объемов финансирования школ
- 7) обновление инфраструктуры школ
- 8) затрудняюсь ответить
- 9) другое (укажите, что именно) _____

17. В каждой из шести пар утверждений выберите ОДНО, более предпочтительное для Вас. Если Вы поддерживаете утверждение, находящееся слева от шкалы, выберите «1» (в случае полной поддержки) или «2» (скорее согласны, чем не согласны). Аналогично с утверждением справа от шкалы: выберите «4», если Вы скорее его поддерживаете, чем не поддерживаете, или «5» - при однозначном согласии с высказыванием. Выберите «3», если Вы затрудняетесь с ответом.

А. Неравенство – это естественное явление в школьном образовании, поэтому оно никогда не исчезнет

-2	-1	0	1	2
----	----	---	---	---

А. С неравенством в образовании следует бороться, так как оно опасно для общества

Б. Эффективное решение проблем с доступностью качественного школьного образования зависит, в первую очередь, от внимания общества к ним

-2	-1	0	1	2
----	----	---	---	---

Б. Вопросы доступности качественного образования в школе должны решаться государством

В. Чтобы образование считалось доступным, достаточно просто обеспечить учащимся равную возможность попасть в «хорошую» школу

-2	-1	0	1	2
----	----	---	---	---

В. Образование доступно учащимся в том случае, если равное качество для всех учащихся имеет весь учебный процесс в школе

Г. Система образования сможет самостоятельно справиться с проблемой неравенства в школьном образовании

-2	-1	0	1	2
----	----	---	---	---

Г. Сделать качественное школьное образование доступным невозможно лишь силами самой системы образования – это должно быть частью комплексной социальной политики

Д. Качество образования не может быть везде одинаково высоким, поэтому пусть передовых школ будет немного, но с равной возможностью доступа к ним каждому учащемуся

-2	-1	0	1	2
----	----	---	---	---

Д. Одинаково высокое качество должно обеспечиваться везде, вне зависимости от того, в какой школе учится ребенок

Е. Ради достижения доступности школьного образования общее снижение его качества неприемлемо

-2	-1	0	1	2
----	----	---	---	---

Е. Для снятия любых возможных социальных противоречий (как в самой школе, так и в будущей жизни учащихся) часть требований к знаниям учеников можно ослабить

Далее оцените, пожалуйста, доступность качественного образования в школах Вашего региона и непосредственно на территории проживания

18. На Ваш взгляд, насколько актуальна для Вашего региона проблема доступности качественного школьного образования?

- 1) безусловно, актуальна
- 2) скорее актуальна, чем неактуальна
- 3) скорее неактуальна, чем актуальна
- 4) совершенно неактуальна
- 5) затрудняюсь ответить

19. Как Вы считаете, отличается ли Ваш регион в целом по качеству школьного образования от соседних регионов Вашего федерального округа?

- 1) да, существенно в лучшую сторону
- 2) да, немного в лучшую сторону
- 3) нет, почти не отличается
- 4) да, немного в худшую сторону
- 5) да, существенно в худшую сторону
- 6) мне неизвестно

20. Как сильно, по Вашему мнению, отличается Ваш населенный пункт по качеству школьного образования от других населенных пунктов?

- 1) отличается значительно в лучшую сторону
- 2) отличается немного в лучшую сторону
- 3) практически не отличается
- 4) отличается немного в худшую сторону
- 5) отличается значительно в худшую сторону
- 6) затрудняюсь ответить

21. Оцените вероятность возникновения перечисленных событий по следующей шкале:

- 1 – возникновение события практически невозможно*
2 – возникновение события маловероятно
3 – существует небольшая вероятность возникновения события
4 – вероятность возникновения события очень высока

1) При наличии такой возможности я готов(а) переехать в другой населенный пункт нашего региона, в котором для моего ребенка обеспечивалась бы более высокая доступность качественного школьного образования

1	2	3	4
---	---	---	---

2) Если бы такая возможность была, я покинул(а) бы свой регион ради того, чтобы мой ребенок получал более качественное образование в школе

1	2	3	4
---	---	---	---

22. Считаете ли Вы существующую сеть общеобразовательных школ достаточной для Вашего населенного пункта?

- 1) да
- 2) скорее да, чем нет
- 3) скорее нет, чем да
- 4) нет

23. Насколько развитой Вы считаете сеть школ, с углубленным изучением отдельных предметов в пределах Вашего населенного пункта?

- 1) достаточно развитой
- 2) скорее развитой, чем недостаточно развитой
- 3) скорее недостаточно развитой, чем развитой
- 4) недостаточно развитой

Далее мы просим Вас оценить, насколько доступно Вашему ребенку качественное образование в школе, в которой он сейчас учится

24. Рассматривали ли Вы в качестве альтернатив другие школы для поступления Вашего ребенка?

- 1) да
- 2) нет (*Переход к вопросу № 27*)

25. Верно ли, что школа, в которой сейчас учится Ваш ребенок, была лучшей из имевшихся альтернатив?

- 1) да, верно (*Переход к вопросу № 27*)
- 2) нет, неверно

26. Почему Вы не отдали ребенка в более предпочтительную школу?*(выберите не более 2-х причин)*

- 1) отсутствие свободных мест в школе
- 2) школа находится далеко от дома
- 3) необходимость прохождения конкурсного отбора (собеседования)
- 4) необходимость дополнительных денежных затрат (на подготовку к поступлению)
- 5) другое *(укажите, что именно)* _____

27. Сталкивались ли Вы с какими-либо трудностями при поступлении Вашего ребенка в нынешнюю школу?

- 1) да
- 2) нет *(Переход к вопросу № 29)*

28. Опишите, в чем заключались трудности поступления Вашего ребенка в данную школу:

29. Что больше всего побудило Вас выбрать школу, в которой учится Ваш ребенок?*(выберите НЕ БОЛЕЕ 3-х вариантов)*

- 1) закреплённость школы за территорией проживания
- 2) территориальная близость (для школ, выбранных не по месту жительства)
- 3) возможность дать ребенку более качественное образование именно в этой школе
- 4) переезд семьи
- 5) высокая репутация школы
- 6) профессионализм педагогов
- 7) положительные отзывы родителей учеников этой школы
- 8) наличие в этой школе классов нужного профиля
- 9) хорошее состояние материально-технической базы школы
- 10) затрудняюсь ответить
- 11) другое *(укажите, что именно)* _____

30. Каким основным источником информации Вы пользовались при выборе школы?

- 1) мнения родственников / друзей / знакомых / коллег / соседей и др.
- 2) сообщения о школе в СМИ и интернете
- 3) официальный сайт школы
- 4) страница школы в социальных сетях
- 5) сайты органов управления образованием
- 6) другое *(укажите, что именно)* _____

31. Если бы Вам пришлось выбирать своему ребенку новую школу, на что бы Вы обратили внимание в первую очередь? *(выберите НЕ БОЛЕЕ 3-х вариантов)*

- 1) наименование учреждения: средняя (или основная) общеобразовательная школа, лицей, гимназия и т.п.
- 2) месторасположение школы
- 3) советы знакомых
- 4) отзывы о школе среди родителей учеников этой школы (в т.ч. при личном общении, в 5) родительских форумах и т.д.)
- 5) сведения о необходимости прохождения конкурсного отбора (собеседования)

- 6) информация о возможности получить дополнительное образование в этой школе (кружки, факультативы и т.п.)
 7) затрудняюсь ответить
 8) другое (*укажите, что именно*) _____

Далее представлены вопросы, касающиеся качества учебного процесса в школе, где учится Ваш ребенок

32. Известны ли Вам цели деятельности школы, в которой сейчас учится Ваш ребенок?

- 1) да
 2) нет (*Переход к вопросу № 36*)

33. Насколько цели деятельности школы соответствуют Вашим запросам и ожиданиям?

- 1) полностью соответствуют
 2) в целом соответствуют, но не в полной мере
 3) скорее не соответствуют, чем соответствуют
 4) совсем не соответствуют

34. Есть ли у родителей учащихся возможность участвовать в выработке целей деятельности школы?

- 1) да
 2) нет (*Переход к вопросу № 36*)

35. Насколько активно, на Ваш взгляд, вовлечены родители учащихся Вашей школы в процесс выработки целей?

- 1) активно
 2) в целом активно, но не в полной мере
 3) недостаточно активно
 4) неактивно

36. Известно ли Вам содержание учебного плана (учебные предметы, кружки, факультативы школы)?

- 1) да
 2) нет (*Переход к вопросу № 39*)

37. Оцените по 5-балльной шкале уровень загруженности школьной программы, по которой учится Ваш ребенок (где 1 - совершенно не загружена, а 5 – сильно перегружена):

1) Количество предметов	1	2	3	4	5
2) Сложность учебных предметов	1	2	3	4	5
3) Объем учебных предметов	1	2	3	4	5

38. По какой части предметов Вам приходится помогать ребенку в подготовке домашнего задания?

- 1) по всем предметам
 2) по большинству предметов
 3) по некоторой части предметов
 4) моя помощь не требуется

39. Приходилось ли Вам обращаться к репетитору в процессе учебы Вашего ребенка?

- 1) да
 2) нет (*Переход к вопросу № 42*)

40. По какой причине Вы стали пользоваться услугами репетитора? (выберите ОДИН вариант ответа)

- 1) есть сложности с освоением школьной программы
- 2) нужно лучше подготовиться к выпускным экзаменам (вступительным испытанием)
- 3) другое (укажите, что именно) _____

41. Регулярно ли Вы пользуетесь услугами репетитора?

- 1) да
- 2) нет

42. Известно ли Вам то, как организован учебный процесс в школе?

- 1) да
- 2) нет (Переход к вопросу № 45)

43. Как Вы в целом относитесь к организации учебного процесса в школе?

- 1) положительно
- 2) скорее положительно, чем отрицательно
- 3) скорее отрицательно, чем положительно
- 4) отрицательно

44. Сформулируйте, что бы Вы изменили в существующей организации учебного процесса:

45. Известно ли Вам о состоянии материально-технического оснащения учебного процесса?

- 1) да
- 2) нет (Переход к вопросу № 47)

46. Как Вы в целом оцениваете состояние материально-технического оснащения учебного процесса?

- 1) положительно
- 2) скорее положительно, чем отрицательно
- 3) скорее отрицательно, чем положительно
- 4) отрицательно

47. Появлялись ли у Вас дополнительные расходы (на учебники, рабочие тетради и т.п.) в рамках обязательной школьной программы?

- 1) да
- 2) нет

Далее просим Вас оценить качество результатов учебного процесса

48. Есть ли у Вас желание перевести ребенка в другую школу?

- 1) да
- 2) нет, всё устраивает (переход к вопросу № 51);
- 3) нет, т.к. это невозможно (переход к вопросу № 50)

49. Укажите, по какой причине Вы хотели бы перевести ребенка в другую школу?

50. Укажите, по какой причине невозможен перевод Вашего ребенка в другую школу?

51. Образование какого уровня Вы планируете дать своему ребенку сразу после окончания школы?

- 1) среднее профессиональное
- 2) высшее
- 3) в данный момент затрудняюсь ответить

52. Планируете ли Вы, чтобы Ваш ребенок продолжил обучение в своем регионе?

- 1) безусловно, да (*переход к вопросу № 54*)
- 2) скорее да, чем нет (*переход к вопросу № 54*)
- 3) скорее нет, чем да
- 4) безусловно, нет

53. Укажите, по какой(им) причине(ам) Вы хотели бы выбрать другой регион для обучения Вашего ребенка:

54. Согласны ли Вы с тем, что школу, в которой учится Ваш ребенок, можно порекомендовать другим родителям?

- 1) да, согласен (на)
- 2) скорее согласен (на), чем не согласен (на)
- 3) скорее не согласен (на), чем согласен (на)
- 4) не согласен (на)
- 5) затрудняюсь ответить

Благодарим Вас за участие в опросе!

Приложение В

Значения критериев оценки качества условий реализации образовательных программ в арктическом сегменте
 российской системы общего образования

№ п/п	Шифр критерия	Архангельская область		Красноярский край		Мурманская область		Ненецкий автономный округ		Республика Саха (Якутия)		Чукотский автономный округ		Ямало-Ненецкий автономный округ		Сегмент в целом	
		Знач.	Ранг	Знач.	Ранг	Знач.	Ранг	Знач.	Ранг	Знач.	Ранг	Знач.	Ранг	Знач.	Ранг	Знач.	Ранг
1.	ОТ.1	0,16456	3	0,22266	1	0,02287	5	0,06564	11	0,26297	1	0,33343	1	0,00585	11	0,03051	10
2.	МТУ.1	0,00239	21	0,01908	10	0,04756	1	0,006019	18	0,00003	23	0,00209	19	0,02256	6	0,00067	21
3.	МТУ.2	0,03533	12	0,00730	17	0,00100	16	0,000023	20	0,00324	13	0,01496	14	0,00549	12	0,00994	14
4.	МТУ.3	0,00025	23	0,00000	23	0,00005	21	0,00000	22	0,00038	20	0,00000	23	0,00002	21	0,00024	22
5.	МТУ.4	0,17037	2	0,04696	7	-	-	-	-	0,25735	2	0,22667	3	-	-	0,03547	8
6.	МТУ.5	0,07767	8	0,00807	15	0,000003	22	0,40902	1	0,01151	12	0,10910	10	0,00109	16	0,02035	11
7.	УМУ(ИО).1	0,01024	16	0,00200	19	0,00199	15	0,01048	14	0,13560	4	0,00764	16	0,00016	20	0,03229	9
8.	УМУ(ИО).2	0,12262	6	0,05029	6	0,00349	12	0,17866	4	0,19389	3	0,11094	9	0,03286	4	0,07033	3
9.	УМУ(ИО).3	0,12490	5	0,06990	3	0,03123	2	0,22776	2	0,06827	9	0,11688	8	0,02147	7	0,07767	2
10.	УМУ(ИО).4	0,18225	1	0,01561	12	0,02615	4	0,17278	5	0,04013	10	0,13530	5	0,00026	18	0,01676	12
11.	УМУ(ИО).5	0,00301	20	0,00797	16	0,00508	11	0,06139	12	0,00040	19	0,00190	20	0,01954	9	0,00899	15
12.	УМУ(ИО).6	0,01585	15	0,00821	14	0,00026	17	0,09881	9	0,00100	16	0,00716	17	0,00064	17	0,00575	16
13.	УМУ(ИО).7	0,04161	10	0,05354	5	0,00752	10	0,12486	8	0,03418	11	0,00415	18	0,01269	10	0,05731	6
14.	УМУ(ИО).8	0,00693	18	0,00850	13	0,000251	19	0,00724	15	0,00129	15	0,01571	13	0,0000002	22	0,00467	18
15.	УМУ(ИО).9	0,03655	11	0,01827	11	0,000252	18	0,00019	19	0,00190	14	0,00160	21	0,00017	19	0,00549	17
16.	ППУ.1	0,07359	9	0,18020	2	0,01777	7	0,22138	3	0,00009	22	0,32847	2	0,17739	1	0,01263	13
17.	ППУ.2	0,02519	14	0,00138	20	0,00278	14	0,00617	17	0,00016	21	0,00813	15	0,00329	13	0,00081	20
18.	КУ.1	0,07827	7	0,04049	8	0,01420	8	0,07522	10	0,11106	6	0,12233	6	0,03346	3	0,06567	4
19.	КУ.2	0,00869	17	0,00399	18	0,01163	9	0,00692	16	0,10793	7	0,07461	11	0,02089	8	0,03607	7
20.	КУ.3	0,02601	13	0,03553	9	0,02013	6	0,12761	7	0,11648	5	0,11953	7	0,02730	5	0,06509	5
21.	КУ.4	0,00354	19	0,00044	21	0,00306	13	0,05364	13	0,000756	18	0,033732	12	0,002435	14	0,001279	19
22.	КУ.5	0,00106	22	0,00035	22	0,00007	20	0,000001	21	0,000760	17	0,000233	22	0,001478	15	0,000114	23
23.	ФинУ.1	0,13048	4	0,06059	4	0,02811	3	0,15497	6	0,09063	8	0,15441	4	0,09703	2	0,10038	1

Приложение Г

Значения критериев оценки уровня доступности качественного общего образования участниками образовательных отношений, %

№ п/п	Шифр критерия	Архангельская область		Красноярский край		Мурманская область		Ненецкий автономный округ		Республика Саха (Якутия)		Чукотский автономный округ		Ямало-Ненецкий автономный округ		Сегмент в целом	
		Знач.	Ранг	Знач.	Ранг	Знач.	Ранг	Знач.	Ранг	Знач.	Ранг	Знач.	Ранг	Знач.	Ранг	Знач.	Ранг
1.	ДРНП.1	63,20	2	73,40	2	67,30	1	64,60	1	52,10	2	67,40	1	62,60	1	64,40	2
2.	ДРНП.2.1	19,60	9	34,30	9	12,80	9	25,20	9	16,30	8	24,00	9	15,80	10	25,00	10
3.	ДРНП.2.2	15,20	10	39,10	5	12,80	9	24,00	10	12,60	9	20,00	10	19,20	9	28,50	9
4.	ДРНП.3.1	22,80	7	39,00	6	18,80	8	31,40	8	20,10	7	38,30	7	25,50	8	72,30	1
5.	ДРНП.3.2	46,10	3	65,30	3	51,20	2	53,70	4	39,50	4	62,30	2	37,10	3	50,00	4
6.	ДОО(ВП).1	43,50	4	37,00	7	41,50	6	50,90	5	34,50	5	46,20	6	49,20	2	43,30	5
7.	ДОО(ВП).2	4,00	12	2,86	12	3,08	12	2,29	12	3,68	12	1,14	12	2,92	12	2,93	12
8.	ДОО(ОП).1	5,90	11	8,30	11	4,20	11	9,20	11	8,80	10	5,40	11	3,60	11	6,20	11
9.	ДОО(ОП).2	40,20	5	40,40	4	39,60	7	43,30	6	44,00	3	33,10	8	30,80	6	38,50	6
10.	ДОО(ОП).3	34,00	6	30,00	10	43,85	5	35,43	7	30,00	6	49,71	5	28,33	7	34,07	8
11.	ДОО(ОП).4	64,80	1	73,80	1	47,70	3	54,90	3	67,40	1	61,10	3	31,30	5	56,50	3
12.	ДОО (Р).1	20,40	8	35,30	8	44,30	4	55,40	2	3,70	11	52,60	4	36,70	4	35,00	7