



ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ  
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ



МОНИТОРИНГ  
ЭКОНОМИКИ  
ОБРАЗОВАНИЯ / 20  
ЛЕТ

# Школьное образование в контексте национальных целей и приоритетных проектов

## Аналитический доклад

МОНИТОРИНГ  
ЭКОНОМИКИ  
ОБРАЗОВАНИЯ





# Школьное образование в контексте национальных целей и приоритетных проектов

## Аналитический доклад

МОНИТОРИНГ  
ЭКОНОМИКИ  
ОБРАЗОВАНИЯ



УДК 316.74:373  
ББК 60.56  
Ш67

**Редакционная коллегия:**

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

**Авторы:**

- Т. А. Мерцалова*, к. п. н., ведущий эксперт Центра общего и дополнительного образования им. А. А. Пинского Института образования НИУ ВШЭ (руководитель авторского коллектива);  
*С. Г. Косарецкий*, к. псх. н., директор Центра общего и дополнительного образования им. А. А. Пинского Института образования НИУ ВШЭ;  
*К. М. Анчиков*, аспирант, стажер-исследователь Центра общего и дополнительного образования им. А. А. Пинского Института образования НИУ ВШЭ;  
*С. И. Заир-Бек*, к. п. н., ведущий эксперт Центра общего и дополнительного образования им. А. А. Пинского Института образования НИУ ВШЭ;  
*Р. С. Звягинцев*, младший научный сотрудник Центра общего и дополнительного образования им. А. А. Пинского Института образования НИУ ВШЭ;  
*Ю. Д. Керша*, младший научный сотрудник Центра общего и дополнительного образования им. А. А. Пинского Института образования НИУ ВШЭ;  
*Н. А. Сенина*, аналитик Центра общего и дополнительного образования им. А. А. Пинского Института образования НИУ ВШЭ

**Школьное образование в контексте национальных целей и приоритетных проек-**

Ш67 **тов** : аналитический доклад / Т. А. Мерцалова, С. Г. Косарецкий, К. М. Анчиков и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М. : НИУ ВШЭ, 2022. – 96 с. – 80 экз. – ISBN 978-5-7598-2693-4 (в обл.).

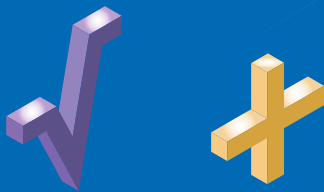
В аналитическом докладе сегмент школьного образования рассматривается в контексте Указа Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года», а также федеральных проектов национального проекта «Образование», утвержденного президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам 24 декабря 2018 г. Проанализированы состояние материально-технической базы школ, уровень квалификации педагогических кадров, вовлеченность школьников в дополнительные образовательные программы. Особое внимание уделено проблеме образовательного неравенства и способам его преодоления. Исследование основано на результатах опросов учителей и родителей школьников, проведенных в рамках проекта «Мониторинг экономики образования» в 2020/2021 учебном году.

УДК 316.74:373  
ББК 60.56

*Публикация подготовлена в рамках проекта «Мониторинг экономики образования», реализуемого в соответствии с Тематическим планом научно-исследовательских работ и работ научно-методического обеспечения, предусмотренных Государственным заданием НИУ ВШЭ на 2022 год.*

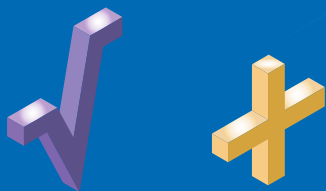
doi:10.17323/978-5-7598-2693-4  
ISBN 978-5-7598-2693-4

© Национальный исследовательский университет  
«Высшая школа экономики», 2022  
При перепечатке ссылка обязательна



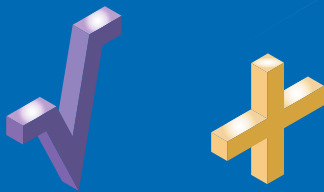
# Содержание

ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ АББРЕВИАТУРЫ . . . . .	4
ВВЕДЕНИЕ . . . . .	5
<b>1. СОВРЕМЕННАЯ ШКОЛА ДЛЯ СОВРЕМЕННОГО МИРА . . . . .</b>	<b>7</b>
1.1. Качественное общее образование, отвечающее современным требованиям . . . . .	7
Состояние зданий и наличие помещений . . . . .	8
Базовые условия для благополучия и комфортной жизнедеятельности . . . . .	14
Материально-техническое обеспечение учебного процесса . . . . .	17
Информационно-методическое обеспечение образовательного процесса . . . . .	20
Выводы . . . . .	22
1.2. Кадры для современной школы . . . . .	23
Родительский запрос . . . . .	24
Потребность школ в педагогических кадрах . . . . .	26
Возрастная структура . . . . .	29
Квалификация педагогических кадров . . . . .	32
Условия для работы в школах . . . . .	37
Специалисты психолого-медико-педагогического сопровождения . . . . .	46
Выводы . . . . .	49
<b>2. УСПЕХ КАЖДОГО РЕБЕНКА – ЗАЛОГ УСПЕХА ВСЕЙ СТРАНЫ . . . . .</b>	<b>51</b>
2.1. Формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи . . . . .	52
Масштабы школьного дополнительного образования . . . . .	52
Условия для развития дополнительного образования в школе . . . . .	54
Спектр программ школьного дополнительного образования . . . . .	56
Профориентация в школе . . . . .	60
Дополнительные занятия для особых категорий детей . . . . .	62
Выводы . . . . .	64
2.2. Проблемы образовательного неравенства и школьной неуспешности, возможности школ для их профилактики и преодоления . . . . .	65
Масштабы территориального образовательного неравенства . . . . .	66
Особенности анализа неравенства на школьном и индивидуальном уровне . . . . .	69
Масштабы и спектр проблем образовательного неравенства школьников . . . . .	70
Благополучие как индикатор образовательного неравенства . . . . .	73
Неравенство возможностей и усилий школ по преодолению и профилактике школьной неуспешности . . . . .	81
Неравенство возможностей родителей по преодолению и профилактике школьной неуспешности . . . . .	87
Выводы . . . . .	91
ЗАКЛЮЧЕНИЕ . . . . .	92
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ . . . . .	94



## Используемые аббревиатуры

- ВПР** – всероссийская проверочная работа
- ГИА** – государственная итоговая аттестация
- ДФО** – Дальневосточный федеральный округ
- ДОД** – дополнительное образование детей
- ЕГЭ** – Единый государственный экзамен
- ИКТ** – информационно-коммуникационные технологии
- Минпросвещения России** – Министерство просвещения Российской Федерации
- МЭО** – Мониторинг экономики образования
- НИУ ВШЭ** – Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
- ОБЖ** – основы безопасности жизнедеятельности
- ОВЗ** – ограниченные возможности здоровья
- ОГЭ** – Основной государственный экзамен
- ОИВТ** – основы информатики и вычислительной техники
- ПК** – персональный компьютер
- ПФО** – Приволжский федеральный округ
- Росстат** – Федеральная служба государственной статистики
- СЗФО** – Северо-Западный федеральный округ
- СКФО** – Северо-Кавказский федеральный округ
- СФО** – Сибирский федеральный округ
- СЭК** – социально-экономическая композиция
- СЭС** – социально-экономический статус
- УМК** – учебно-методический комплекс
- УФО** – Уральский федеральный округ
- ФГОС** – федеральный государственный образовательный стандарт
- ФСН** – федеральное статистическое наблюдение
- ЦФО** – Центральный федеральный округ
- ЮФО** – Южный федеральный округ
- PISA** – Programme for International Student Assessment (Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся)



## Введение

В рамках национального проекта «Образование», утвержденного президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам 24 декабря 2018 г. на основании Указа президента Российской Федерации «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» и постановления Правительства Российской Федерации от 31 октября 2018 г. № 1288, с 2019 г. реализовывались следующие федеральные проекты в области общего и дополнительного образования детей:

- «Современная школа»;
- «Успех каждого ребенка»;
- «Цифровая образовательная среда»;
- «Учитель будущего»<sup>1</sup>.

Первоначально были сформулированы две цели национального проекта «Образование»:

- обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение Российской Федерации в число десяти ведущих стран мира по качеству общего образования;
- воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций.

Меры национального проекта «Образование» были ориентированы на достижение высоких результатов российских школьников в международных сопоставительных исследованиях, развитие образовательной инфраструктуры, включая ее базовые компоненты и современное цифровое

оборудование, распространение индивидуального подхода в образовании и расширение возможностей дополнительного образования. Серьезное внимание уделялось кадровому обеспечению, перестройке системы профессионального развития педагогических работников.

В ходе выполнения работ содержание и задачи федеральных проектов были значительно изменены, в том числе под воздействием форс-мажорных обстоятельств (кризисных явлений в экономике и пандемии коронавируса COVID-19). Однако основные направления развития общего и дополнительного образования детей остаются прежними. Более того, они были положены в основу Единого плана по достижению национальных целей развития Российской Федерации на период до 2024 года и на плановый период до 2030 года (далее – Единый план)<sup>2</sup> в части национальной цели «Возможности для самореализации и развития талантов». Ключевые направления ее реализации – повышение доступности качественного общего и дополнительного образования для детей, выявление и поддержка талантов, усиление профориентационной работы, повышение профессионального мастерства учителей, цифровизация общеобразовательных организаций.

Ряд направлений национальных и федеральных проектов в сфере общего и дополнительного образования детей сохраняют свою актуальность на протяжении более 15 лет. К ним относятся повышение качества кадрового обеспечения, привлечение в систему образования молодежи, решение инфраструктурных проблем (в частности ликвидация второй

<sup>1</sup> Федеральный проект «Учитель будущего» завершен в 2020 г. Часть мероприятий по кадровому обеспечению системы образования введены в проект «Современная школа».

<sup>2</sup> Единый план по достижению национальных целей развития Российской Федерации на период до 2024 года и на плановый период до 2030 года (с изменениями и дополнениями от 24 декабря 2021 г.).

и третьей смен в общеобразовательных организациях), цифровизация школ и организаций дополнительного образования.

Дополнения, внесенные в первоначальную версию действующего национального проекта «Образование», связаны также с признанием на государственном уровне ряда проблем, которые ранее обсуждались отдельными экспертными организациями. Среди таких направлений можно назвать преодоление школьной неуспешности и неравенства, обеспечение благополучия обучающихся. Это относительно новые для государственной стратегии сферы, требующие дополнительного анализа с опорой на данные социологических исследований.

Внесенные изменения связаны в том числе с внешними вызовами, оказывающими как позитивное, так и негативное влияние на развитие системы образования. В современном быстро меняющемся и непредсказуемом мире система образования вынуждена реагировать оперативно, проявляя гибкость и адаптивность для сохранения собственной устойчивости и эффективности. В 2020–2021 гг. ключевым вызовом для школьного образования стала пандемия COVID-19, вследствие которой усилилось образовательное неравенство, снизились образовательные результаты, отчетливо обозначился кризис традиционной дидактики, проявились компетентностные дефициты педагогических и управленческих кадров.

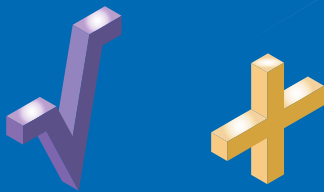
Приведенный ниже анализ основан на результатах проекта «Мониторинг экономики образования» (МЭО), реализованного Национальным

исследовательским университетом «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ) в 2020/2021 учебном году. В опросах приняли участие школьные учителя и представители семей, в которых дети посещают организации общего образования, из восьми федеральных округов.

Выборка образовательных организаций стратифицирована по административно-географическому признаку (федеральным округам), типам населенных пунктов (города и поселки городского типа / сельская местность), типам образовательных организаций. Распределение по стратам «административно-географический признак» и «тип населенного пункта» пропорционально численности населения в них.

Опрос проводился методом онлайн-анкетирования, что обусловило некоторое смещение выборки, в том числе в сторону интернет-аудитории. Использование метода поточной выборки (river sampling) может вызвать смещение в сторону более активного населения. Это повлияло на некоторые результаты мониторинга. Для выравнивания измеримых смещений было проведено взвешивание выборок учителей и родителей. Весовые коэффициенты рассчитаны методом случайного итеративного взвешивания (random iterative weighting) с ограничением на максимальный размер индивидуального веса, равный 3.

В работе также использованы данные федерального статистического наблюдения и других исследований в сфере образования, включая локальные исследования, проведенные экспертами Института образования НИУ ВШЭ.



# 1. Современная школа для современного мира

Федеральный проект «Современная школа», реализуемый в рамках национального проекта «Образование», ориентирован на достижение следующих результатов:

- обеспечение возможности получения качественного общего образования в условиях, отвечающих современным требованиям, независимо от места проживания ребенка;
- обеспечение возможности профессионального развития и обучения педагогических

работников на протяжении всей профессиональной деятельности;

- организация комплексного психолого-педагогического сопровождения участников образовательных отношений.

Результаты МЭО позволяют дать детализированную оценку состояния системы общего и дополнительного образования детей в контексте данных приоритетов.

## 1.1. Качественное общее образование, отвечающее современным требованиям

Развитая образовательная инфраструктура – одно из ключевых условий, необходимых для обеспечения доступного качественного образования в стране. Современные требования к школам и организациям, реализующим дополнительные общеобразовательные программы, включают не только наличие цифрового оборудования и среды, но и набор базовых условий для жизнедеятельности, учебы и работы всех участников образовательного процесса – от питания до безопасности.

В силу неоднородности территории Российской Федерации, значительной региональной дифференциации и различий между городскими и сельскими населенными пунктами обеспечение равенства образовательных условий представляет довольно непростую задачу. По данным федерального статистического наблюдения за 2020/2021 учебный год, в стране функционировали около 40 тыс. школ<sup>3</sup>, 57% из них – в сельской местности.

На начало 2021/2022 учебного года в сельских организациях, реализующих программы начального общего, основного общего и среднего общего образования, обучались более 4 млн человек, или 23.2% всех российских школьников.<sup>4</sup> На одну школу в сельской местности приходится примерно 150 человек, в городской – около 750. Таким образом, нагрузка на городские школы значительно выше, это требует более интенсивного инфраструктурного оснащения, в частности строительства новых школьных зданий и создания новых мест. В то же время для сельских школ острее стоит проблема обновления и модернизации существующей инфраструктуры, что может быть обусловлено территориальными особенностями и ограниченностью ресурсов. Рассмотрим подробнее, как это проявляется в реальной ситуации и какую роль в решении существующих проблем играют меры государственной политики.

<sup>3</sup> Минпросвещения России, ФСН, форма № 00-2, 2020/2021 уч. г.

<sup>4</sup> Минпросвещения России, ФСН, форма № 00-1, 2021/2022 уч. г.



## Состояние зданий и наличие помещений

Одна из наиболее острых проблем российской школы – наличие второй и третьей смен обучения, что в первую очередь связано с недостатком мест. В последние два–три года, несмотря на все реализуемые меры, доля школьников, обучающихся во вторую и третью смены, увеличилась (рис. 1). В первую смену обучаются лишь около 85% школьников.

По данным МЭО, 20% родителей отмечают наличие второй (третьей) учебной смены как одну из основных причин недовольства школой, в которой обучается их ребенок (4-е место по частоте упоминания среди 16 вариантов).

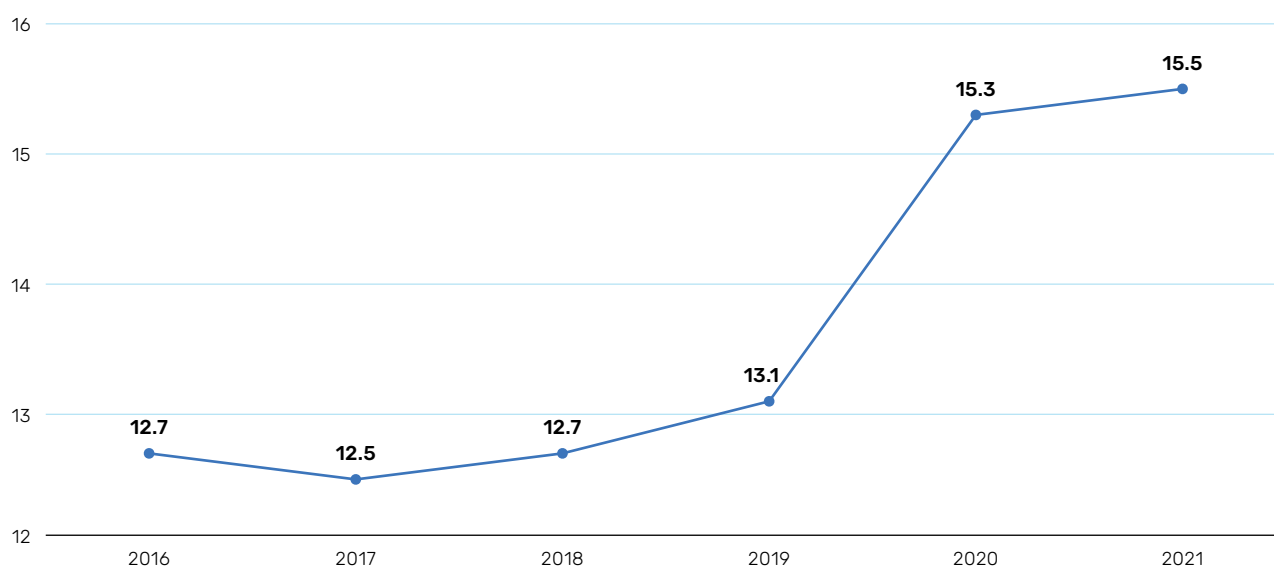
В разных населенных пунктах эта проблема проявляется по-разному. По данным Минпросвещения России за 2021/2022 учебный год, в городах во вторую и третью смены обучаются 16.5% школьников, в сельской местности – 10.9%. Как показывают результаты МЭО, самая высокая доля родителей, называющих наличие второй (третьей) смены в качестве причины недовольства школой, в городах с численностью населения от 100 тыс. до 1 млн человек (24.6%), в городах-миллионниках их несколько

меньше – 22.7%. Самые низкие показатели – в Москве (2.4%) и сельской местности (12.0%). Аналогичным образом распределились ответы учителей, но их оценки выглядят несколько позитивнее (рис. 2). Примечательно, что практически все результаты МЭО немного выше, чем данные ФСН.

По данным статистики, наиболее сложная ситуация сложилась в Чеченской Республике, республиках Тыва, Алтай, Дагестан и Бурятия, где в первую смену обучаются менее 71% школьников. Опрос родителей и учителей в рамках МЭО дает несколько иную картину: максимальное недовольство наличием второй (третьей) смены в школах проявляют жители Дальневосточного и Уральского федеральных округов (рис. 3).

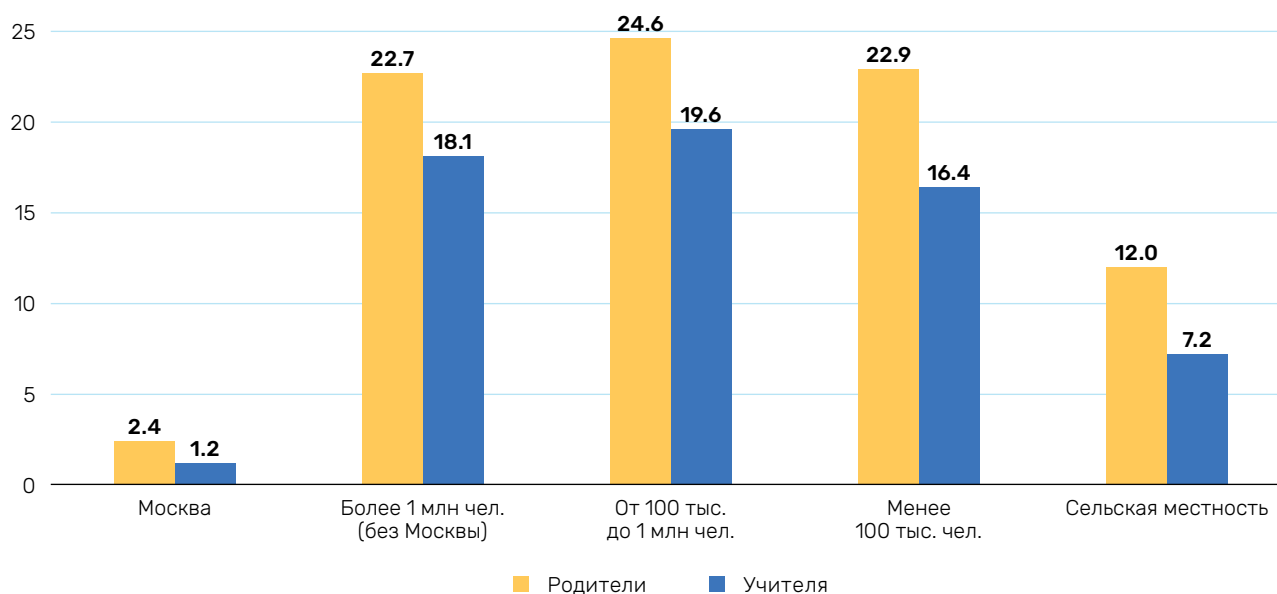
В третью смену в России обучаются около 13.5 тыс. (или 0.1%) школьников. Эта проблема наблюдается лишь в четырех регионах – Чеченской Республике (1.4%), республиках Тыва (1.2%), Дагестан (1.5%) и Бурятия (1.0%). В названных субъектах Российской Федерации третья смена сохраняется как в городских, так и в сельских школах, что может быть обусловлено значительной долей населения, проживающего в сельской местности, низким уровнем его оттока в города

**Рис. 1. Доля учащихся государственных и муниципальных школ, обучающихся во вторую и третью смены**  
(в процентах от численности учащихся государственных и муниципальных школ; без учета специализированных классов для обучающихся с ОВЗ)



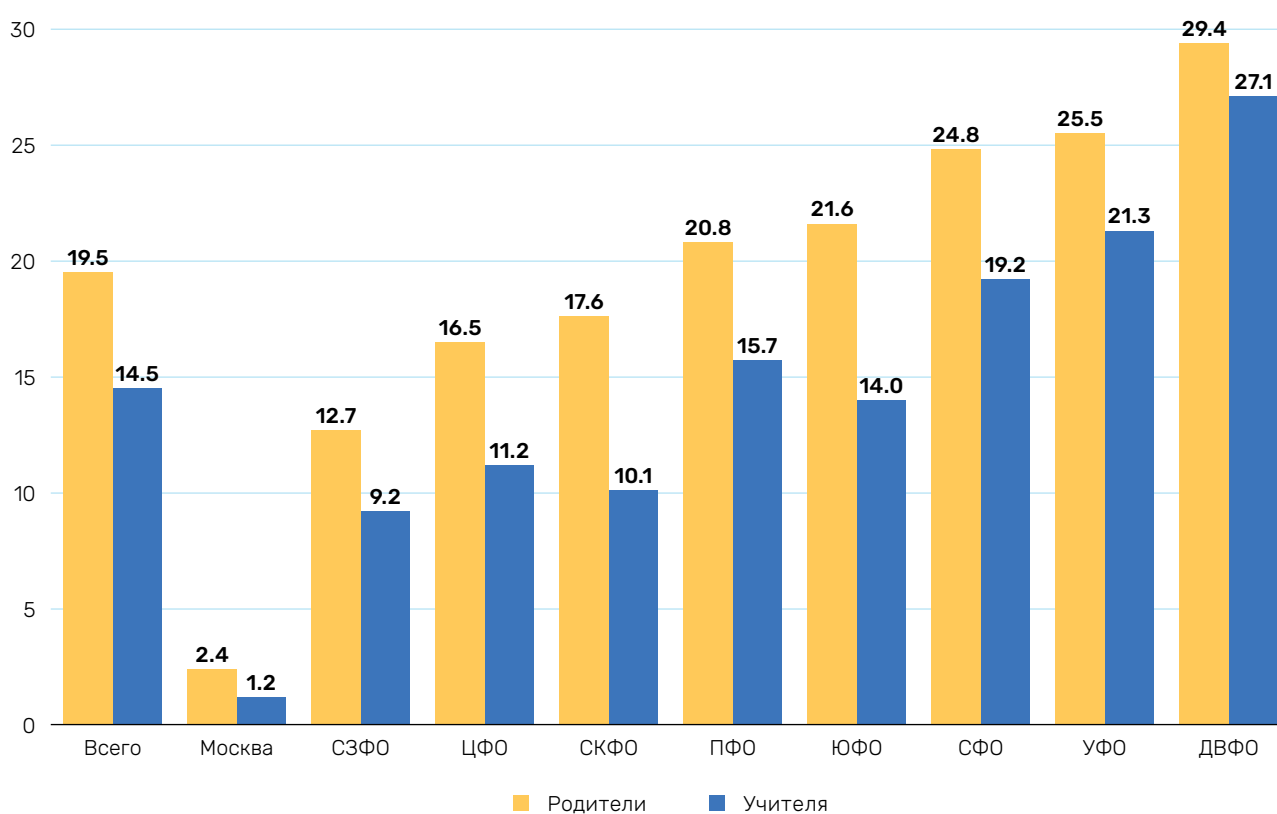
Источник: Минпросвещения России.

**Рис. 2. Доля родителей и учителей, не удовлетворенных наличием в школах второй (третьей) смены, по размеру населенных пунктов (в процентах от численности ответивших)**



Источник: НИУ ВШЭ, опросы родителей школьников и учителей в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

**Рис. 3. Доля родителей и учителей, не удовлетворенных наличием в школах второй (третьей) смены, в Москве и федеральных округах (в процентах от численности ответивших)**



Источник: НИУ ВШЭ, опросы родителей школьников и учителей в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

и высокими значениями коэффициента естественного прироста<sup>5</sup>.

Необходимость обучения во вторую и третью смены часто вызвана нехваткой учебных площадей. По данным официальной образовательной статистики, в 2020/2021 учебном году в городских школах на одного обучающегося приходилось в среднем 3,9 кв. м, в сельских – 7,1 кв. м.

Проблема сменности в городах может быть обусловлена контекстными характеристиками территорий. Если в центральных регионах естественный прирост невысокий и образовательная система справляется с нагрузкой, то в регионах с «активной» стадией урбанизации, где высокий естественный прирост сочетается с интенсивным оттоком из села в город (Ямало-Ненецкий, Ханты-Мансийский автономные округа и др.), нагрузка на городские школы постоянно растет и возникает проблема второй смены.

В рамках национального проекта «Образование» в последние три года был реализован ряд мероприятий, направленных на создание новых мест в общеобразовательных организациях, в том числе расположенных в сельской местности и поселках городского типа. Тем не менее существенно продвинуться в решении рассматриваемой проблемы пока не удалось (рис. 4). При достаточно высоких темпах

создания новых мест (176,8%) доля школьников, обучающихся во вторую смену, продолжает расти (по России в целом – 116,8%, в сельской местности – 119,4%).

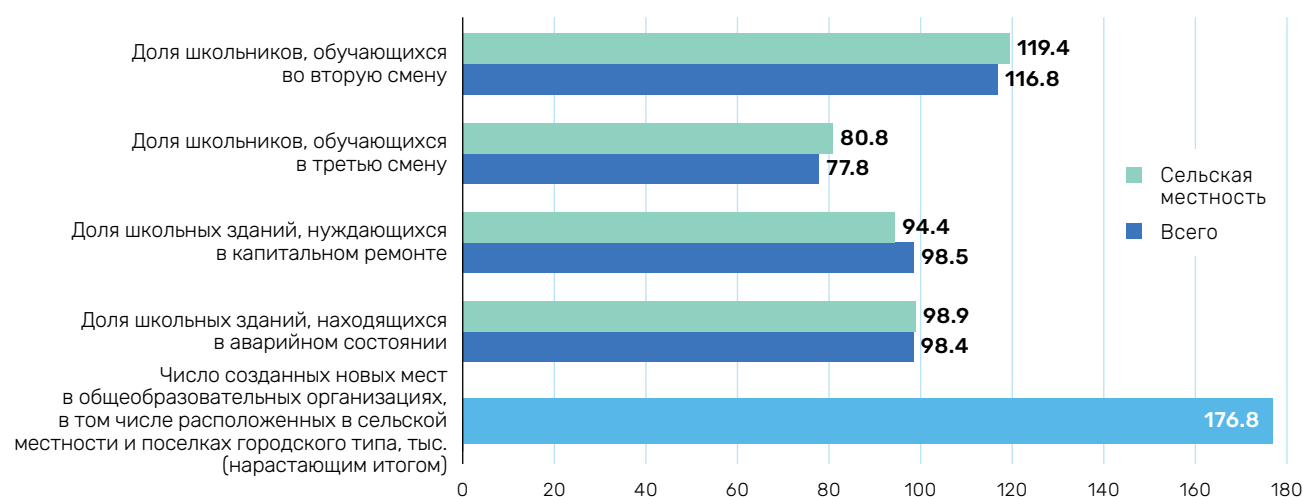
Столь серьезное отставание может быть вызвано следующими причинами:

- отложенным эффектом от реализации мер;
- недостаточными темпами ввода новых мест в сравнении с демографическими трендами (в стране продолжается рост численности населения школьного возраста);
- отсутствием учета потребностей в новых местах не только на уровне регионов, но и на уровне муниципалитетов и отдельных образовательных организаций.

Еще один фактор, вызывающий неудовлетворенность родителей и учителей, – состояние школьных зданий и помещений. В целом по выборке на плохое состояние школьного здания и помещений, потребность в ремонте указывают 16,3% родителей и 15,0% учителей.

По данным ФСН, в 2020/2021 учебном году капитальный ремонт требовался 10,8% зданий государственных и муниципальных школ, в аварийном состоянии находились 0,7% школьных зданий. За последние четыре года наибольшее снижение доли аварийных зданий (рис. 5) и зданий, требующих капитального ремонта (рис. 6),

**Рис. 4. Темпы роста индикатора достижения национальной цели и статистических показателей системы образования\***  
(проценты)

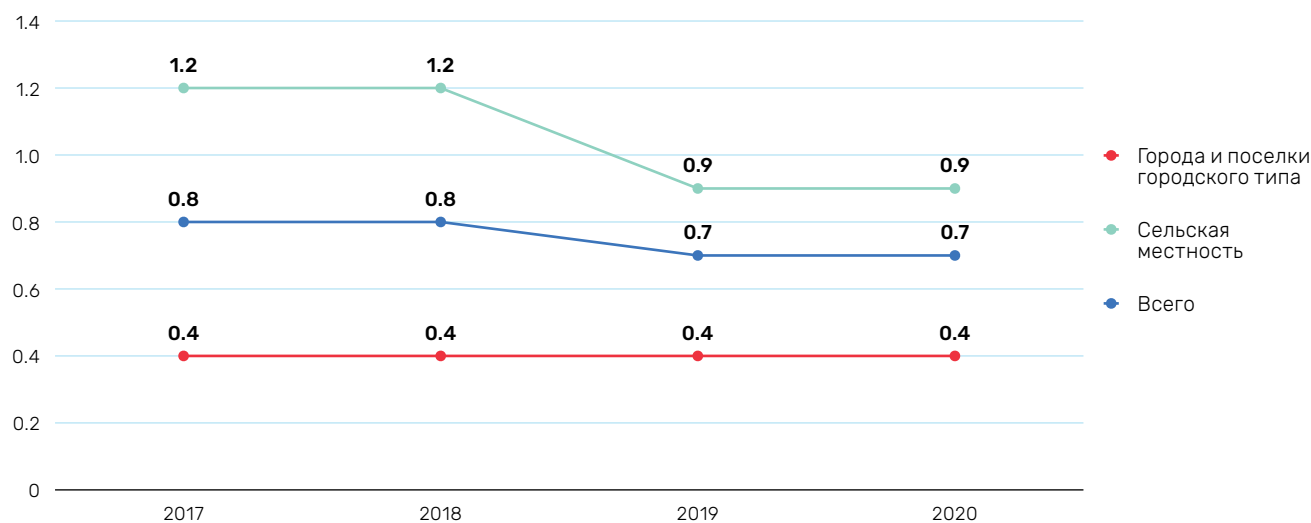


\* Темпы роста рассчитаны как соотношение значений за анализируемый и предыдущий годы.

Источники: Минпросвещения России, 2019–2020 гг.

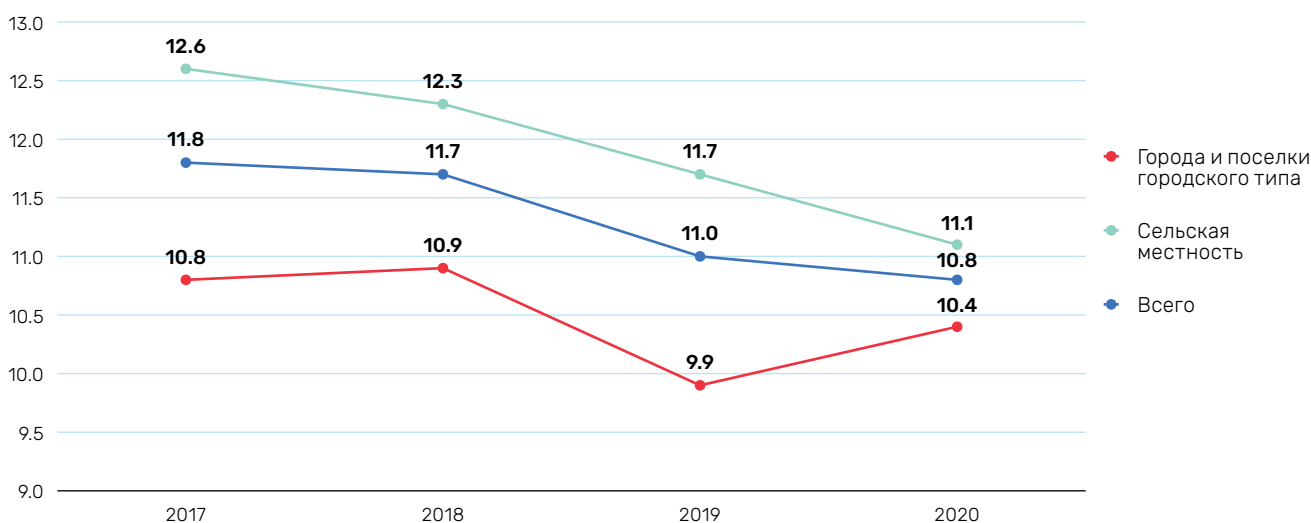
<sup>5</sup> По данным Росстата.

**Рис. 5. Доля зданий государственных и муниципальных школ, находящихся в аварийном состоянии, по типам населенных пунктов**  
(в процентах от числа зданий государственных и муниципальных школ)



Источник: Минпросвещения России.

**Рис. 6. Доля зданий государственных и муниципальных школ, требующих капитального ремонта, по типам населенных пунктов**  
(в процентах от числа зданий государственных и муниципальных школ)



Источник: Минпросвещения России.

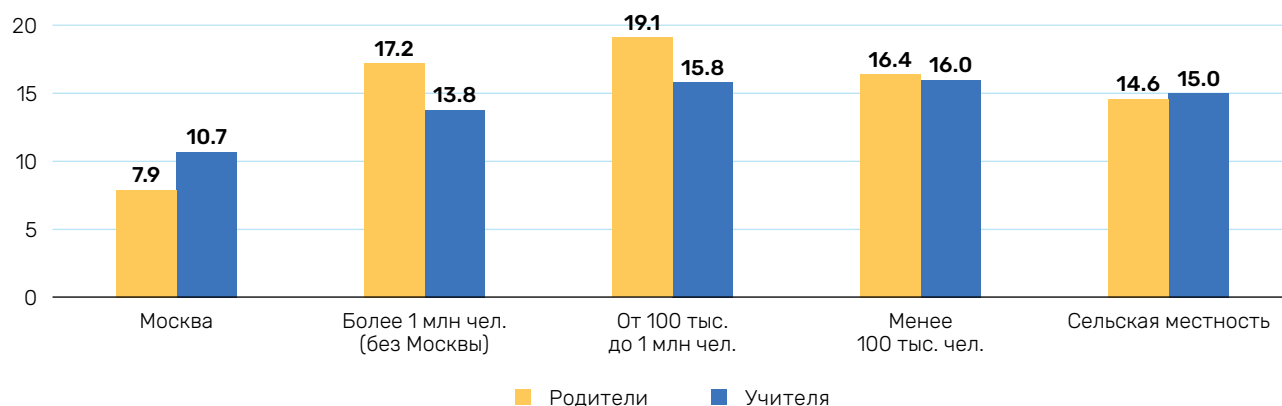
наблюдается в сельской местности, однако процент таких зданий здесь остается выше, чем в городах. Год последнего капитального ремонта школьного здания в среднем по стране и в городах – 2009 г., в сельской местности – 2010 г.

По данным ФСН, в 2020/2021 учебном году 9.6% школьных зданий – деревянные. В сельской местности 14.7% таких школ,

в городах – 2.6%. Водопроводом, центральным отоплением и канализацией оборудовано 91.4% зданий общеобразовательных организаций (в 2019/2020 учебном году – 90.1%), доступны для маломобильных групп населения 49.5% (47.7%).

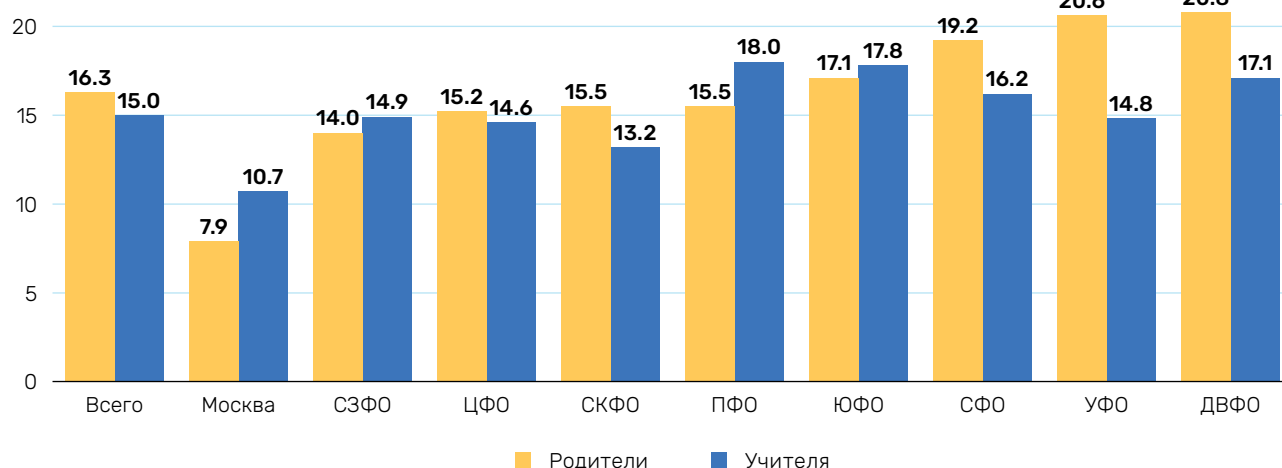
Мониторинг экономики образования не выявил существенных различий состояния школьных зданий и помещений в населенных пунктах

**Рис. 7. Доля родителей и учителей, не удовлетворенных состоянием школьного здания и помещений, по размеру населенных пунктов (в процентах от численности ответивших)**



Источник: НИУ ВШЭ, опросы родителей школьников и учителей в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

**Рис. 8. Доля родителей и учителей, не удовлетворенных состоянием школьного здания и помещений, в Москве и федеральных округах (в процентах от численности ответивших)**



Источник: НИУ ВШЭ, опросы родителей школьников и учителей в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

разных типов (рис. 7). При явном лидерстве Москвы (не удовлетворены лишь 7.9% родителей и 10.7% учителей) школы в сельской местности получают гораздо более высокие оценки родителей, чем в крупных городах и городах-миллионниках. В городах с населением от 100 тыс. до 1 млн человек учителя дают более позитивные оценки, чем родители, в Москве – настроены более критично.

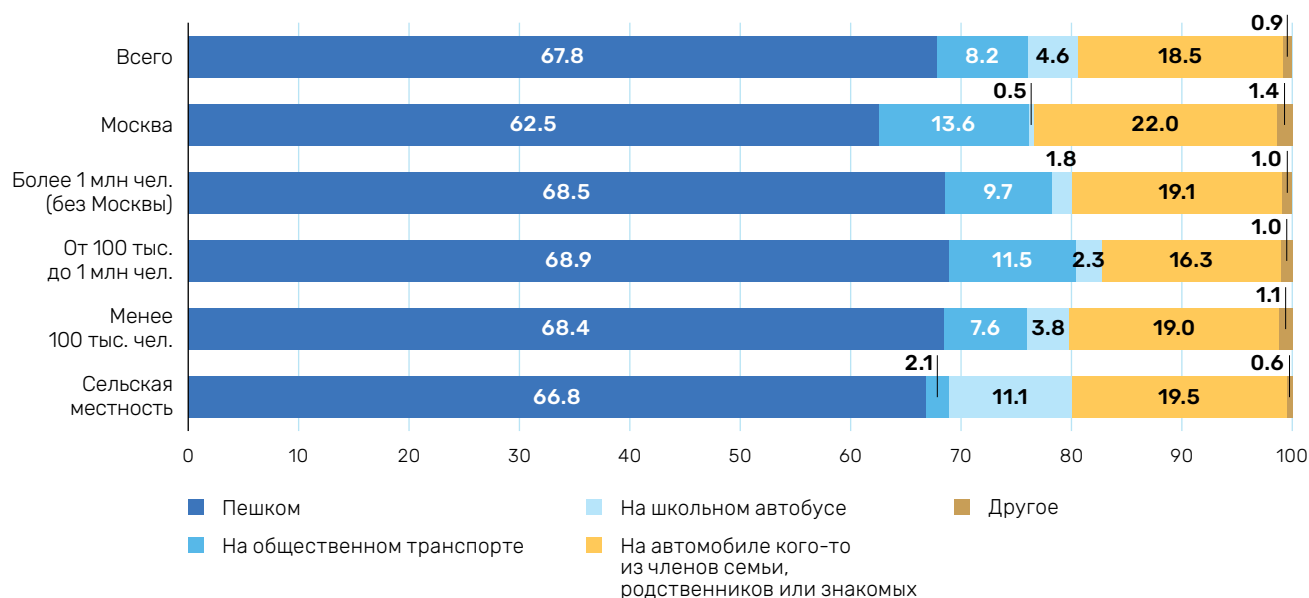
Опросы в рамках МЭО выявили более заметную межрегиональную дифференциацию в оценках родителей и учителей (рис. 8). Первые более критично настроены в Сибирском и Дальневосточном федеральных округах: каждый

пятый участник родительского опроса, проживающий на этих территориях, недоволен состоянием школьного здания и помещений. Наибольшее число негативных оценок учителей – в Северо-Западном и Северо-Кавказском федеральных округах.

В последние годы капитальному ремонту школьных зданий уделяется особое внимание на государственном уровне. Проводится работа не только по восстановлению школьных помещений, но и по их переоснащению, установке более современного, в том числе цифрового, оборудования. Реструктуризация и перепланировка зданий общеобразовательных

**Рис. 9. Транспортная и пешая доступность школ по размеру населенных пунктов**  
(в процентах от численности ответивших родителей)

❓ Как Ваш ребенок чаще всего добирается до школы?



Источник: НИУ ВШЭ, опрос родителей школьников в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

организаций ведется с целью расширения их проектных мощностей, увеличения учебных площадей, создания новых мест. Этот подход может стать перспективным в силу большей экономичности по сравнению со строительством новых зданий, но пока о серьезной отдаче от таких мер говорить рано.

По данным МЭО, начиная с 2010 г. большинство родителей, выбирая школу, ориентируются на ее близкое расположение к дому. В 2020 г. такой стратегии придерживались 66.2% родителей (в 2010 г. – 50.4%, в 2016 г. – 56.3%). Отвечая на вопрос «Какие из перечисленных условий Вам больше всего не нравятся в данной школе?» 8.5% указали удаленность от дома. В 2020/2021 учебном году 10% родителей сообщили, что хотели бы перевести своего ребенка в школу, находящуюся ближе к дому. Эти результаты позволяют зафиксировать важный аспект развития образовательной сети – равную доступность качественного образования, независимо от места проживания ребенка: шаговую доступность хорошей школы.

По данным ФСН на 2020/2021 учебный год, в среднем 6.1% обучающихся государственных и муниципальных школ нуждаются в подвозе, 92.2% из них подвоз обеспечен. В сельской местности эта проблема более актуальна:

подвоз необходим 18.9% школьников, обеспечены им 93.8% нуждающихся.

По данным МЭО, большая часть (67.8%) детей добираются до школы пешком, пятую часть (18.5%) учащихся подвозят на автомобиле, общественным транспортом пользуются 8.2%, школьным автобусом – 4.6% (рис. 9). В среднем дорога в школу занимает:

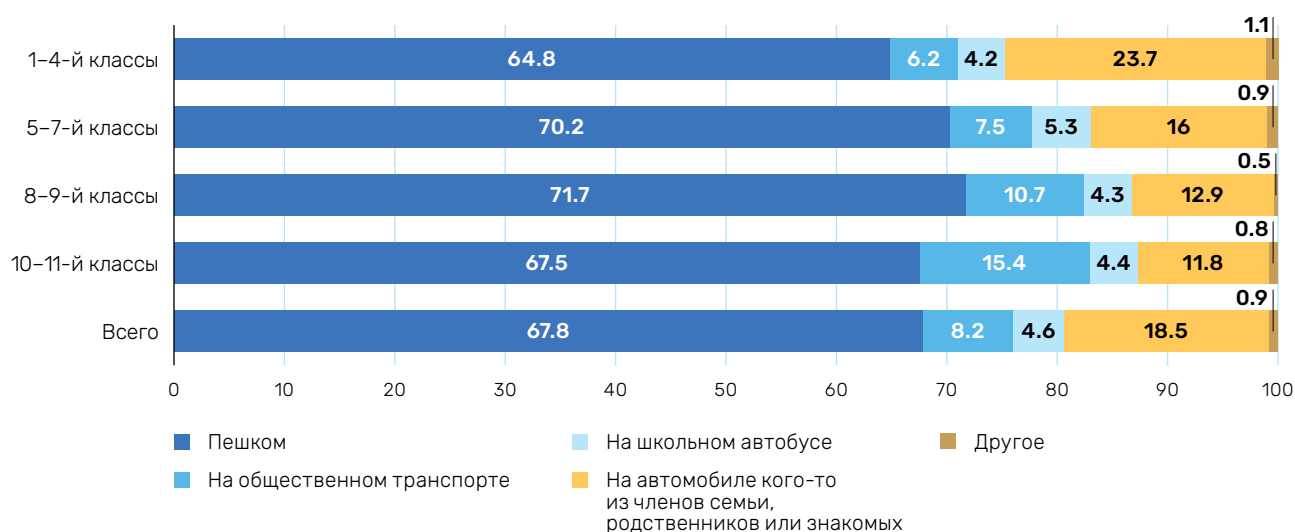
- пешком – 12 минут;
- на общественном транспорте – 28 минут;
- на школьном автобусе – 19 минут;
- на автомобиле – 13 минут.

Значительной разницы в использовании личного транспорта и пешего способа добраться до школы между населенными пунктами разного размера не наблюдается. На общественном транспорте чаще добираются школьники в Москве (13.6%), городах с населением от 100 тыс. до 1 млн жителей (11.5%) и городах-миллионниках (9.7%). Несколько чаще, чем остальных, подвозят на личном автотранспорте москвичей (22.0%) и сельских школьников (19.5%). Последние заметно чаще других вынуждены пользоваться школьным автобусом (11.1%).

Способы добраться до школы зависят от возраста обучающихся (рис. 10). Старшие школьники чаще пользуются общественным транспортом (15.4% 10- и 11-классников против 6.2%

**Рис. 10. Транспортная и пешая доступность школ по классам обучения детей**  
(в процентах от численности ответивших родителей)

❓ Как Ваш ребенок чаще всего добирается до школы?



Источник: НИУ ВШЭ, опрос родителей школьников в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

обучающихся в начальной школе). Младших школьников значительно чаще остальных подвозят на автомобиле (в 23.7% случаев), что объясняется их возрастными особенностями.

Использовать автомобиль или общественный транспорт чаще приходится родителям, которые выбрали школу для своего ребенка (22.4 и 13.2% соответственно против 19.0 и 8.0% среди не выбравших школу). Такие дети реже идут в школу пешком (61.2% против 70.2%). Среди детей, чьи родители при выборе школы руководствовались близостью к дому, пешком добираются 80.2%. Из тех, кто ориентировался на квалификацию преподавателей (это вторая по частоте упоминания причина из 20 предложенных, ее указали 40.1%), пешком ходят лишь 63.9%.

Школьным автобусом чаще всего пользуются те обучающиеся, для кого выбор школы не стоял, поскольку это была единственная школа в их населенном пункте (11.2% против 2.1% в остальных группах). В ситуации отсутствия выбора, как правило, оказываются обучающиеся из сельской местности (61.9%).

Ранее были рассмотрены различия в том, как добираются до школы ученики, имеющие разный уровень академической успешности [Косарецкий, Мерцалова, Сенина, 2022]. Пешком и на общественном транспорте чаще добираются менее успешные школьники, а на автомобиле чаще подвозят отличников.

Частично это может объясняться различием в материальном положении семей.

В связи с рассмотренными фактами важным становится анализ качества школ, находящихся в пешей доступности, доступности качественных школ для жителей сельских территорий и семей с низким социально-экономическим статусом (СЭС).

### Базовые условия для благополучия и комфортной жизнедеятельности

Мысль о том, что детство – это не подготовка к жизни, а полноценная жизнь, была сформулирована В.А. Сухомлинским еще в середине прошлого века [Сухомлинский, 1974]. Этим объясняется важность базовых, фактически «бытовых», условий в школе. К ним прежде всего относятся: обеспечение здоровьесбережения школьников, в частности качественного питания; комфортная образовательная среда, которая формируется в первую очередь за счет благоустройства и модернизации школьных зданий.

Организация питания в общеобразовательных организациях является одним из важных направлений развития их инфраструктуры, фактором здоровьесбережения и благополучия обучающихся. В 2020 г. в Федеральный закон

**Рис. 11. Доля школьников, обеспеченных горячим питанием, по классам обучения (проценты)**



Источник: Минпросвещения России, 2020 г.

«Об образовании в Российской Федерации»<sup>6</sup> были внесены изменения, закрепляющие обязательное бесплатное горячее питание для обучающихся начальных классов и возможность финансовой поддержки семей в этом вопросе за счет субсидий из федерального бюджета.

По данным ФСН за 2020/2021 учебный год, горячим питанием обеспечены 81.2% школьников (среди обучающихся начальных классов – 99.2%), 49.2% имеют льготы по его оплате (рис. 11).

По данным опроса родителей в рамках МЭО, в школе питаются 77% детей, среди младших школьников таких 92.9%, среди старших – только 55.7%. Величина показателя зависит от типа населенного пункта: доля детей, которые питаются в школе, практически линейно увеличивается по мере снижения численности населения (рис. 12).

Чем выше материальное положение семьи, тем реже дети питаются в школе: среди детей из наименее обеспеченных семей в школе питаются 78.9%, из наиболее обеспеченных – 70.6%.

Основной причиной отказа от питания в школе родители считают неподходящее меню, которое не нравится ребенку (72.2% из числа указавших, что ребенок в школе не питается). Это значение практически одинаковое по всем классам

обучения. В городах-миллионниках недовольство меню выражают 78.2% родителей, отказавшихся от питания ребенка в школе, в то время как в сельской местности – лишь 67.8%.

Состояние здоровья (например, аллергия) является причиной 5.6% отказов от школьного питания, отсутствие возможности оплачивать его – 9.6%. Наименьшая доля семей, не готовых оплачивать питание детей в школе в силу нехватки средств, – в городах-миллионниках. На селе максимальный процент детей, не питающихся в школах по состоянию здоровья – 10.3%, в городах таких не более 5%.

Плохая организация питания в целом стала одной из основных причин недовольства школой – второй по частоте упоминания из 15 предложенных вариантов, ее указали 20% родителей.

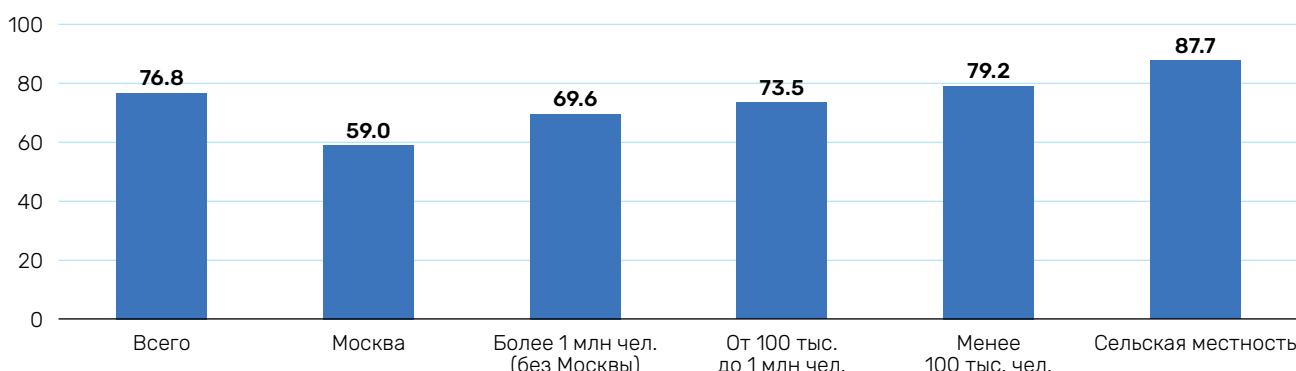
Готовность оплачивать школьное питание напрямую связана с материальным положением семьи. В наиболее обеспеченных семьях в качестве причины, по которой ребенок не питается в школе, нехватку средств указали лишь 1.4% родителей, в то время как в наименее обеспеченных – 37.1% (рис. 13). Доля отказавшихся от питания в школе по причине недовольства меню среди наименее обеспеченных семей составляет 49.5%, среди наиболее

<sup>6</sup> Пункты 2.1 и 5 статьи 37 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (в редакции 2021 г.).



**Рис. 12. Доля детей, питающихся в школе, по размеру населенных пунктов**  
(в процентах от численности ответивших родителей)

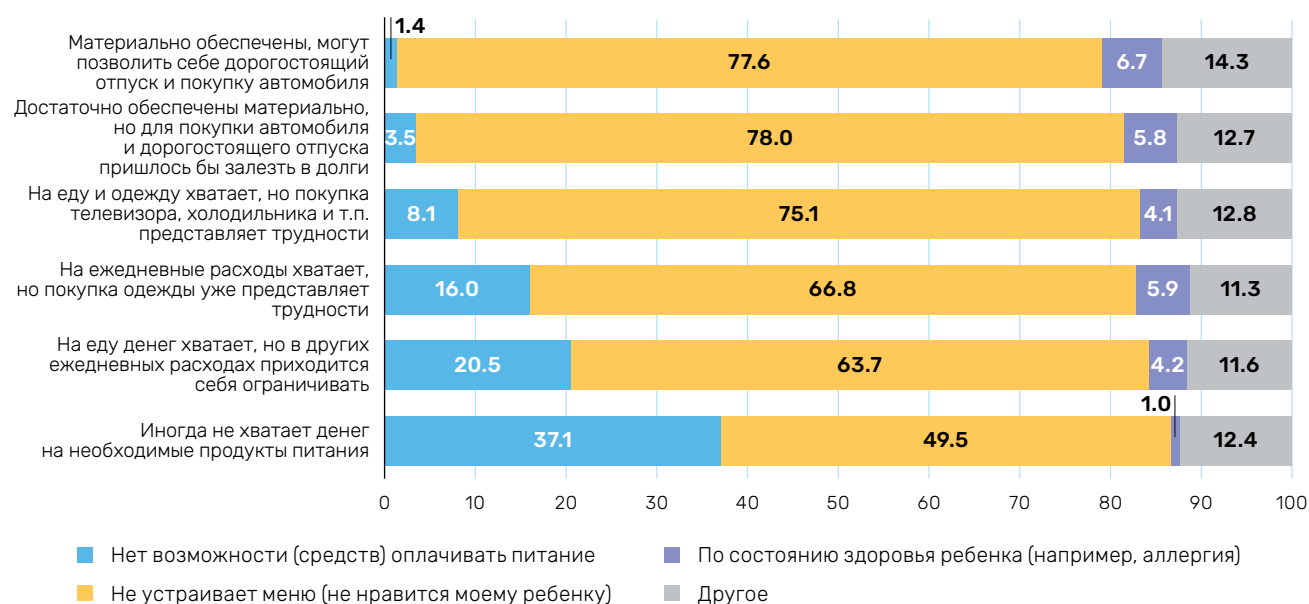
❓ Питается ли Ваш ребенок в школе?



Источник: НИУ ВШЭ, опрос родителей школьников в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

**Рис. 13. Причины отказа от питания ребенка в школе в зависимости от экономического положения семьи**  
(в процентах от численности ответивших родителей, указавших, что ребенок в школе не питается)

❓ По какой причине Ваш ребенок не питается в школе?



Источник: НИУ ВШЭ, опрос родителей школьников в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

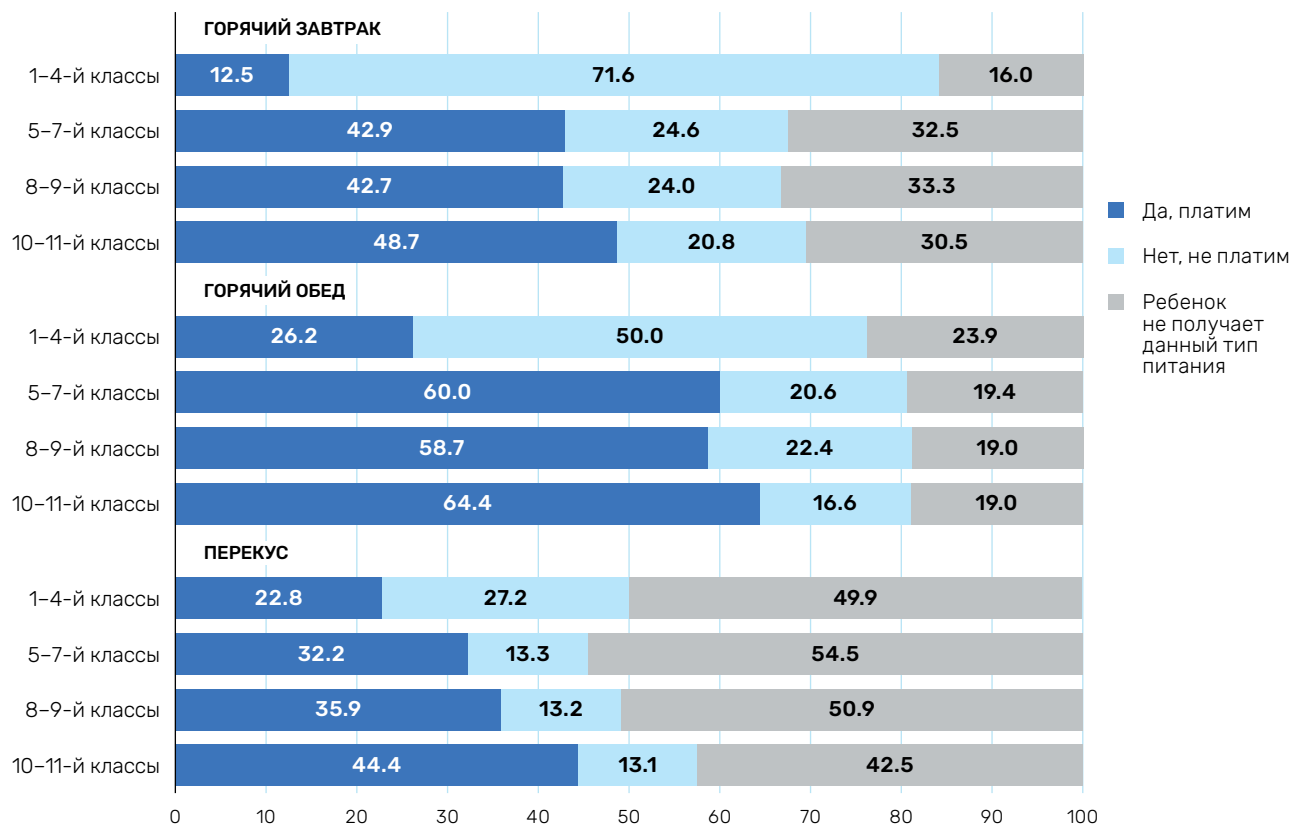
обеспеченных – 77.6%, по состоянию здоровья (в частности из-за аллергии) – 1.0 и 6.7% соответственно.

Рассмотрим дифференциацию по ступеням обучения. Минимальная доля тех, кто платит за различные виды питания (горячий завтрак, горячий обед, перекусы), зафиксирована среди родителей младших школьников (1–4-е классы),

поскольку для них бесплатное питание наиболее доступно. Чаще всего за питание приходится платить родителям 10- и 11-классников (рис. 14). В среднем более половины родителей отмечают, что их ребенок не получает перекус (об отсутствии горячих завтраков и обедов у детей в школе говорят чуть более 20% респондентов).

**Рис. 14. Оплата школьного питания разных типов в зависимости от класса обучения ребенка**  
(в процентах от численности ответивших родителей)

❓ Платите ли Вы за питание ребенка?



Источник: НИУ ВШЭ, опрос родителей школьников в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

## Материально-техническое обеспечение учебного процесса

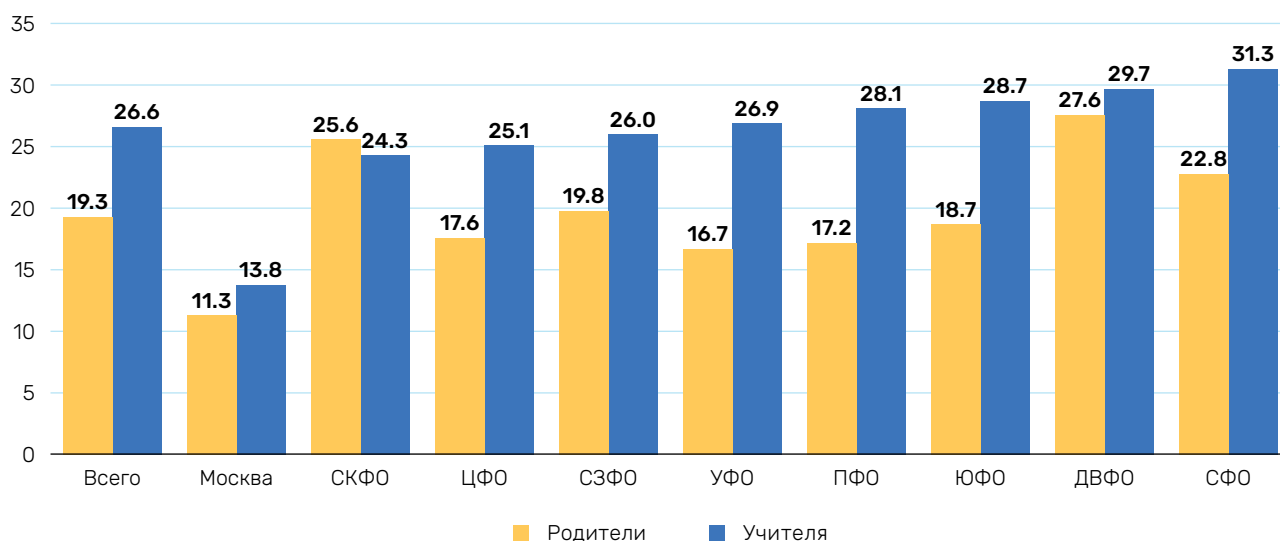
Важное направление реализации национального проекта «Образование» – обновление ресурсной и технической базы:

- федеральный проект «Современная школа» предусматривает создание (обновление) материально-технической базы для реализации программ основного общего образования естественно-научной и технической направленностей в малых городах и сельской местности, а также обновление материально-технической базы в организациях, осуществляющих образовательную деятельность исключительно по адаптированным основным общеобразовательным программам;
- в рамках федерального проекта «Успех каждого ребенка» предполагается обновление материально-технической базы для занятий

детей физической культурой и спортом в общеобразовательных организациях, расположенных в сельской местности и малых городах;

- федеральный проект «Цифровая образовательная среда» направлен на оснащение современным компьютерным, мультимедийным, презентационным оборудованием и программным обеспечением в рамках эксперимента по модернизации начального общего, основного общего и среднего общего образования; обеспечение образовательных организаций материально-технической базой для внедрения цифровой образовательной среды, что позволит создать условия для развития цифровизации образовательного процесса в соответствии с основными задачами, условиями и особенностями функционирования цифровой образовательной среды для разных уровней образования.

**Рис. 15. Доля родителей и учителей, не удовлетворенных ресурсной и технической базой школы, в Москве и федеральных округах (в процентах от численности ответивших)**



Источник: НИУ ВШЭ, опросы родителей школьников и учителей в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» стартовал в 2019/2020 учебном году. Сегодня это одна из ключевых инициатив образовательной политики. Пандемия COVID-19, вследствие которой весной 2020 г. большинство школ страны были вынуждены в экстренном режиме перейти на дистанционный формат обучения, стала проверкой «зрелости» цифровой образовательной среды школьного образования. Особенно трудным этот переход оказался для сельских школ: их цифровая инфраструктура, как правило, менее развита; наблюдается недостаток качественного компьютерного оборудования, не везде обеспечен доступ к интернету. Серьезные уроки были извлечены и в отношении цифровых образовательных сервисов и ресурсов. Состояние цифровой инфраструктуры российских школ и опыт преодоления ими пандемического кризиса достаточно подробно описаны в аналитических материалах [Мерцалова, Сенина, 2022; Горяйнова и др., 2022].

По мнению опрошенных в рамках МЭО учителей, материально-техническая база школ оказывает существенное влияние на образовательные результаты учеников. Однако современное материально-техническое обеспечение школ нельзя свести исключительно к цифровой инфраструктуре. Помимо цифрового оборудования и высокоскоростного интернета (указали 66.5% респондентов), необходимы специализированные

кабинеты, оснащенные современным оборудованием (49.5%), достаточное количество классных комнат (36%), современная библиотека с компьютерным оборудованием и выходом в сеть (35.2%) [Заир-Бек, Анчиков, Мерцалова, 2021].

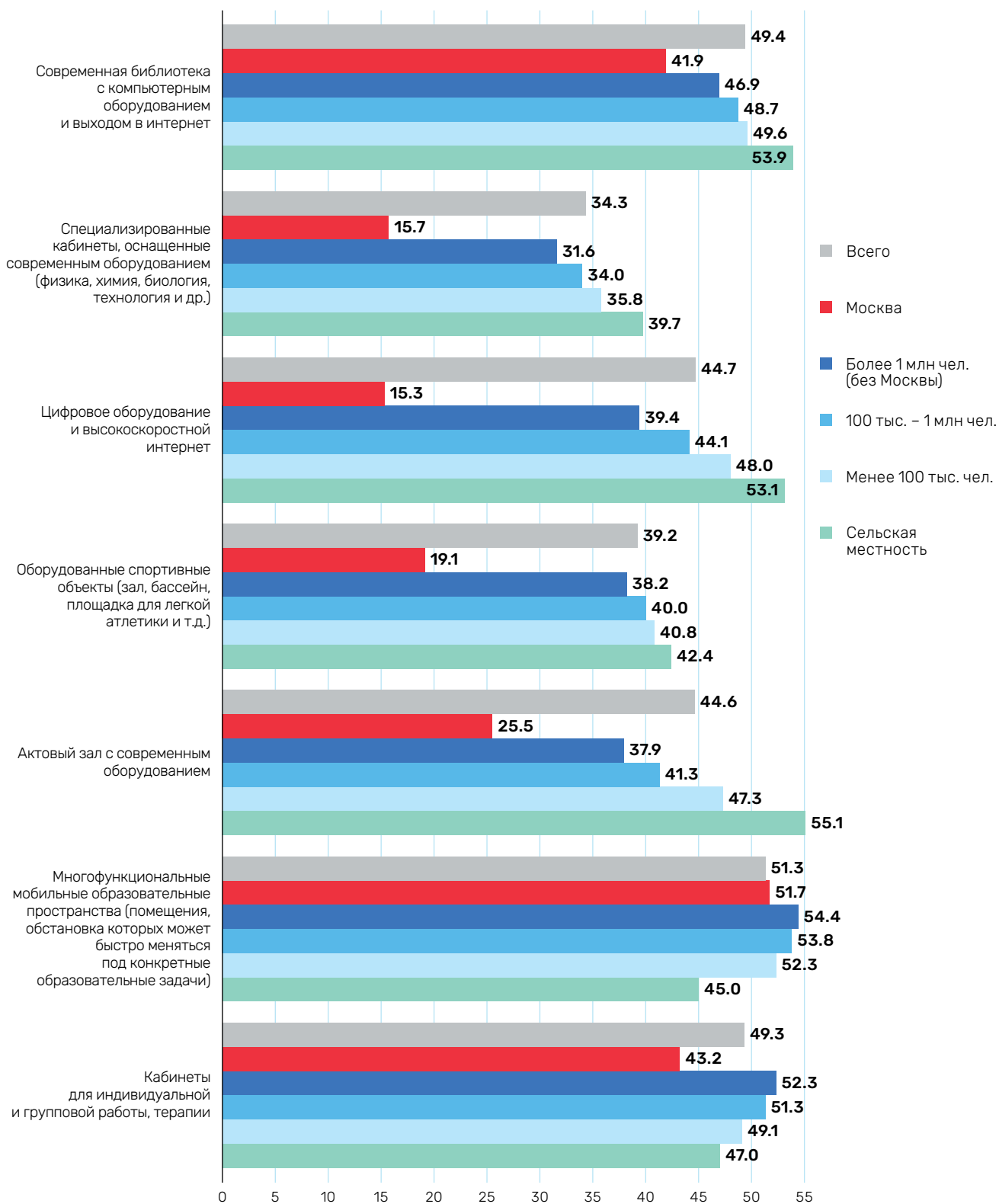
Материально-техническое обеспечение образовательной организации не в последнюю очередь влияет на выбор школы. О том, что одним из оснований для выбора стала хорошая ресурсная и техническая база, сообщили 10.6% родителей. Значимость этого фактора растет: в 2010 г. его указали 6.1% опрошенных в рамках МЭО родителей, в 2016 г. – 7.9%.

Состояние ресурсной и технологической базы российских школ пока нельзя считать удовлетворительным. Более четверти (26.6%) опрошенных учителей недовольны состоянием библиотек, кабинетов, компьютерного, лабораторного или производственного оборудования своей школы; 7.4% педагогов не устраивают условия труда на рабочем месте; 10.4% негативно оценивают учебно-методическое обеспечение (не хватает литературы, пособий и др.).

Родители оценивают школьное оборудование в целом менее критично (рис. 15). При этом их мнения более дифференцированы по федеральным округам. Особого внимания требует Северо-Кавказский федеральный округ, где недовольность родителей даже выше, чем у педагогов.

**Рис. 16. Доля учителей, отметивших отсутствие в школе отдельных компонентов материально-технического обеспечения, по размеру населенных пунктов (в процентах от численности ответивших учителей)**

❓ Какие из этих компонентов материально-технического обеспечения отсутствуют в Вашей школе?



Источник: НИУ ВШЭ, опрос учителей в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

Многие учителя сообщили об отсутствии в их школе многофункциональных мобильных образовательных пространств (51.3%), современной библиотеки с компьютерным оборудованием и выходом в интернет (49.4%), кабинетов для индивидуальной и групповой работы, терапии (49.3%), цифрового оборудования и высокоскоростного интернета (44.7%) (рис. 16). Даже в Москве, где ситуация наиболее благополучная, довольно значительная часть учителей говорят об отсутствии значимых инфраструктурных элементов.

## Информационно-методическое обеспечение образовательного процесса

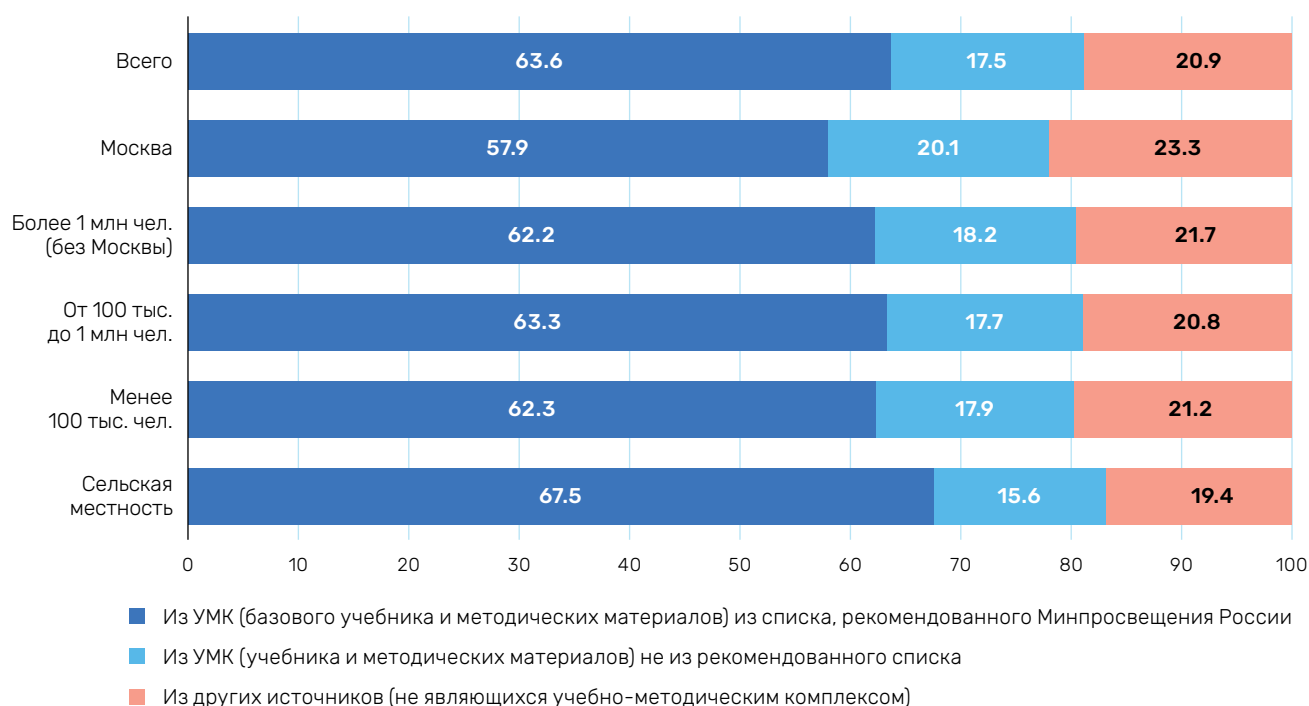
Качественные учебные материалы являются важным элементом образовательной инфраструктуры. В столице, где запросы родителей и качество школьного образования заметно выше, чем по стране в целом, самые низкие показатели использования учебно-методических

комплексов (УМК) – базовых учебников и методических материалов – из списка, рекомендованного Минпросвещения России, и самые высокие – по использованию УМК не из рекомендованного списка и других источников (рис. 17). Сельские учителя, наоборот, более остальных ориентированы на использование УМК, рекомендованных Минпросвещения России. Этому источнику отдают предпочтение в населенных пунктах всех типов (в среднем используют 63.6% учителей).

Две трети (64.6%) опрошенных учителей работают с электронной версией УМК. Теми, кто преподает по программам повышенного уровня, она используется немного чаще – в 67.2% случаев, в то время как работающими по другим общеобразовательным программам – в 64.2% (рис. 18). Это свидетельствует о том, что значительная часть учителей склонны к переходу от привычных печатных изданий к цифровым. Большую готовность проявляют молодые педагоги: среди тех, чей стаж не превышает пять лет, электронную версию УМК

**Рис. 17. Использование учителями различных источников учебных материалов и заданий по размеру населенных пунктов**  
(в процентах от численности ответивших учителей)

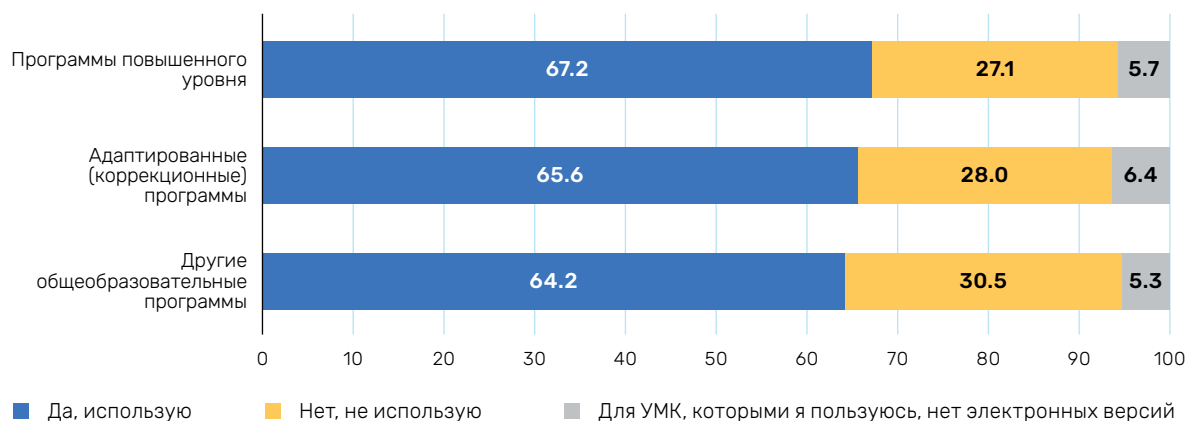
**?** В каком процентном соотношении Вы используете в своей работе материалы и задания из следующих источников?



Источник: НИУ ВШЭ, опрос учителей в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

**Рис. 18. Использование учителями электронной версии учебно-методического комплекса в зависимости от типа программ (в процентах от численности ответивших учителей)**

Используете ли Вы в работе электронную версию учебно-методического комплекса, по которому Вы работаете?



Источник: НИУ ВШЭ, опрос учителей в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

используют 74.1%, а среди учителей со стажем более 40 лет – лишь 59.1% (возраст и стаж значительно коррелируют между собой).

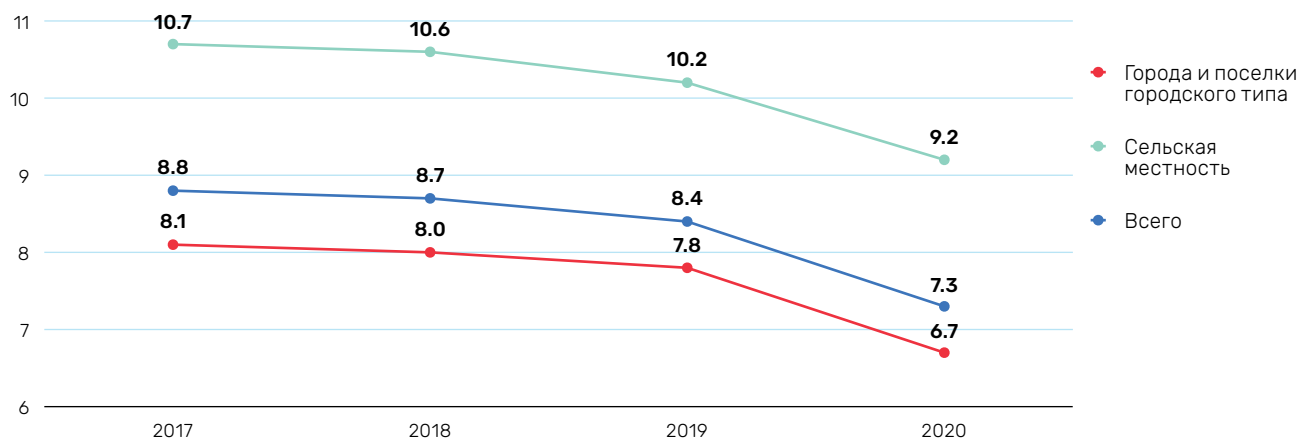
Об отсутствии электронных версий к используемым УМК в целом по выборке говорят только 5.9% учителей. Самая высокая доля – среди тех, кто работает по адаптированным (коррекционным) программам (6.4%).

Цифровизация общеобразовательных организаций включает развитие электронного фонда учебных материалов. Речь идет не только о преобразовании учебников в цифровой вид,

но и о различных инновационных процессах, таких как создание электронно-информационной образовательной среды, разработка специальных учебных программ, программ тестирования и т. д. Однако на сегодняшний день, как было отмечено ранее (рис. 16), современные библиотеки с компьютерным оборудованием и выходом в интернет остаются одним из наиболее масштабных дефицитов российских школ.

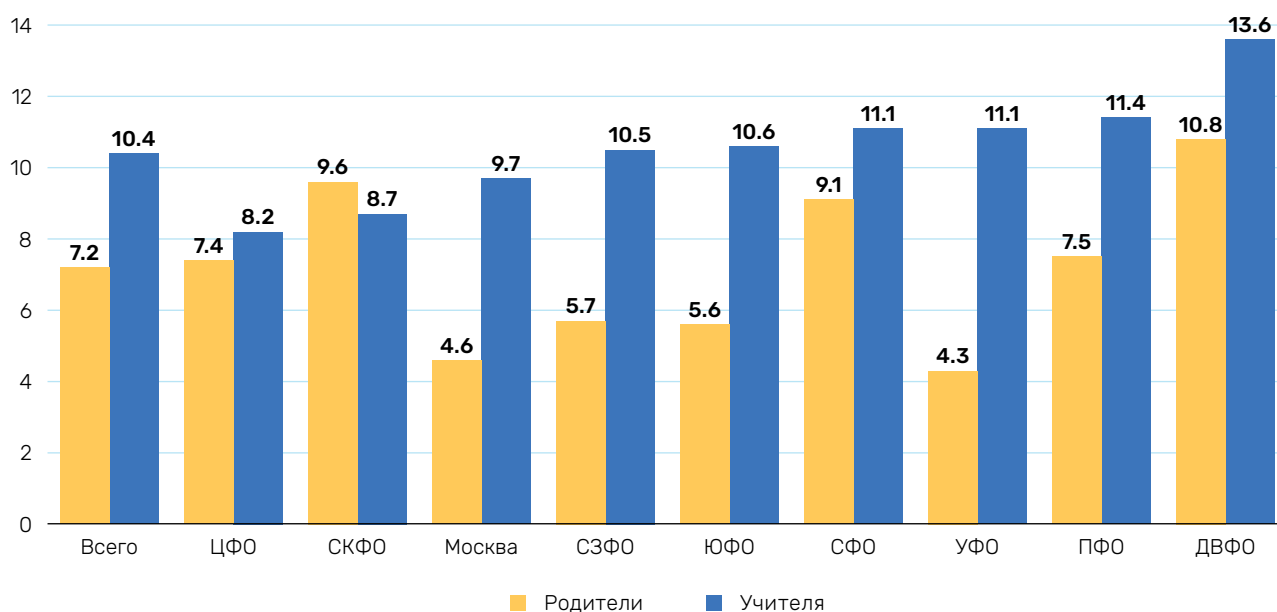
Одновременно по данным ФСН можно зафиксировать сокращение посещения традиционных школьных библиотек (рис. 19). Это объясняется

**Рис. 19. Число посещений школьной библиотеки в расчете на одного зарегистрированного пользователя по типам населенных пунктов (единицы)**



Источник: Минпросвещения России.

**Рис. 20. Доля родителей и учителей, не удовлетворенных учебно-методическим обеспечением школ, в Москве и федеральных округах**  
(в процентах от численности ответивших)



Источник: НИУ ВШЭ, опросы родителей школьников и учителей в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

в том числе тем, что учащиеся предпочитают использовать электронные источники.

По мнению четверти (24.5%) опрошенных учителей, содержание учебных пособий, по которым обучаются школьники, нередко препятствует развитию у них современных компетенций (критического и креативного мышления, навыков работы в команде, умения учиться).

Недостаточное учебно-методическое обеспечение школ (нехватка литературы, пособий и др.) не относится к самым распространенным причинам неудовлетворенности родителей и учителей. Тем не менее этот фактор отметил каждый десятый учитель (рис. 20). Родители и здесь более лояльны, за исключением представителей Северо-Кавказского федерального округа. Зависимость результатов от типа населенного пункта незначительна, а вот между федеральными округами наблюдается существенная дифференциация, особенно в оценках родителей. Меньше всего родителей, не удовлетворенных качеством учебно-методического обеспечения школ, – в Уральском федеральном округе (4.3%), учителей – в Центральном. Больше всего и тех и других – в Дальневосточном федеральном округе.

Важно отметить, что учителя, не удовлетворенные учебно-методическим обеспечением

школ, немного реже используют материалы и задания из УМК из списка, рекомендованного Минпросвещения России (61.8% против 64.5% среди тех, кто не отметил данный фактор). Полученные различия невелики, но требуют дополнительного анализа.

Достаточно высокая доля не удовлетворенных учебно-методическим обеспечением школ – среди родителей учащихся 5–9-х классов (8.6%), меньше всего негативных оценок дали родители младших школьников (5.6%).

## Выводы

Усилия по обновлению образовательной инфраструктуры школ, внедрению ее современных элементов в последние 20 лет привели к значительным изменениям в общем образовании. Эти усилия предпринимаются на всех уровнях – от местного до федерального – в рамках национального проекта «Образование» и государственной целевой программы развития образования.

В последние годы в центре внимания находятся меры по капитальному ремонту и строительству новых школ, что вызвано необходимостью решить проблему обучения во вторую и третью смены. Первоначальные

планы по ликвидации сменности столкнулись с серьезными экономическими препятствиями, связанными с неблагоприятной конъюнктурой, кризисными явлениями в экономике после 2015 г., а также ростом численности школьников, обусловленным естественными демографическими процессами. На темпы ликвидации сменности серьезно повлияла пандемия коронавируса COVID-19. Национальный проект «Образование» на 2019–2024 гг. предусматривает ликвидацию к 2024 г. только третьей смены. Это вряд ли даст возможность обеспечить всем школьникам доступ к качественному образованию, независимо от места их проживания и обучения, однако позволит исключить наиболее серьезный фактор образовательного неравенства. Такую точку зрения разделяют и родители школьников, опрошенные в рамках МЭО.

Образовательное неравенство наблюдается между школами в городской и сельской местности. Сельские школы традиционно уступают городским по качеству образовательной инфраструктуры, прежде всего ее современным элементам: компьютерной техники, высокоскоростного доступа к интернету, оборудования для кабинетов химии, физики, биологии, спортивных залов и библиотек. Территориальное неравенство в этой сфере существует во многих странах, в том числе в развитых. Нередко оно проявляется именно между городскими и сельскими школами, становясь причиной

оттока школьников в города и обезлюдения сельских территорий.

Развитие образовательной инфраструктуры сельских школ – приоритет, обозначенный в федеральных проектах «Современная школа», «Успех каждого ребенка», «Цифровая образовательная среда». Меры, связанные со строительством современных школьных зданий и оснащением их новейшей образовательной инфраструктурой, реализуются в большей степени в городах. В этой связи целесообразно сосредоточить усилия на преодолении инфраструктурного отставания сельских школ с учетом специфики территорий, значительная часть которых – труднодоступные районы или зоны с неблагоприятным климатом.

Серьезной проблемой остается обветшание школьных зданий (многие из них требуют капитального или текущего ремонта), старение оборудования и информационно-методического обеспечения. Эта проблема сегодня – одна из наиболее серьезных. Школьные здания, большая часть которых построены в 1950–1990-е гг., устаревают не только физически, но и морально. Они не приспособлены для обучения современных школьников по современным программам. Таким образом, необходимы меры по комплексному обновлению школьных зданий старого фонда, осуществляемые с привлечением механизмов государственно-частного партнерства.

## 1.2. Кадры для современной школы

Начиная с 2006 г. подготовка кадров для школьного образования является важнейшей составляющей всех национальных проектов в сфере образования. В разные годы осуществлялись мероприятия по моральному и материальному стимулированию работников, в том числе через реализацию конкурсных процедур, поощрение лучших учителей, назначение дополнительных выплат за воспитательные функции, введение новых систем и норм оплаты труда и т.д. Второе направление работы было связано с повышением качества педагогических и управленческих кадров, включая изменение аттестационных процедур, модернизацию педагогического образования, обновление системы повышения квалификации

и переподготовки, создание национальной системы профессионального роста педагогических работников.

Одной из ключевых задач на всех этапах этой работы оставалось привлечение в школу молодых педагогов. Это обусловлено в том числе необходимостью цифрового обновления школьного образования, а также потребностью в гибкой адаптации к изменяющимся условиям в эпоху экстремальных явлений. В 2019–2020 гг. в рамках национального проекта «Образование» реализовывался федеральный проект «Учитель будущего», в котором были впервые сформулированы задачи наставничества и сопровождения молодых педагогов в первые три года работы.



После закрытия в 2020 г. федерального проекта «Учитель года» мероприятия по кадровому обеспечению включены в федеральный проект «Современная школа». Он сконцентрирован на обеспечении профессионального развития и обучения педагогических работников на протяжении всей профессиональной деятельности. Проектом предусмотрены меры по созданию единых систем научно-методического сопровождения педагогов и руководителей школ, аттестации управленческих кадров, повышению их профессионального мастерства, созданию педагогических технопарков.

Сохраняющиеся проблемы кадрового обеспечения школьного образования требуют специального анализа, в том числе на базе дополнительных данных.

## Родительский запрос

Качество кадрового обеспечения на протяжении всего периода проведения МЭО занимает для родителей вторую по значимости позицию при выборе школы, уступая лишь близости к дому (рис. 21). В 2020 г. значимость близости школы к дому резко возросла, а кадрового обеспечения – несколько снизилась, что может

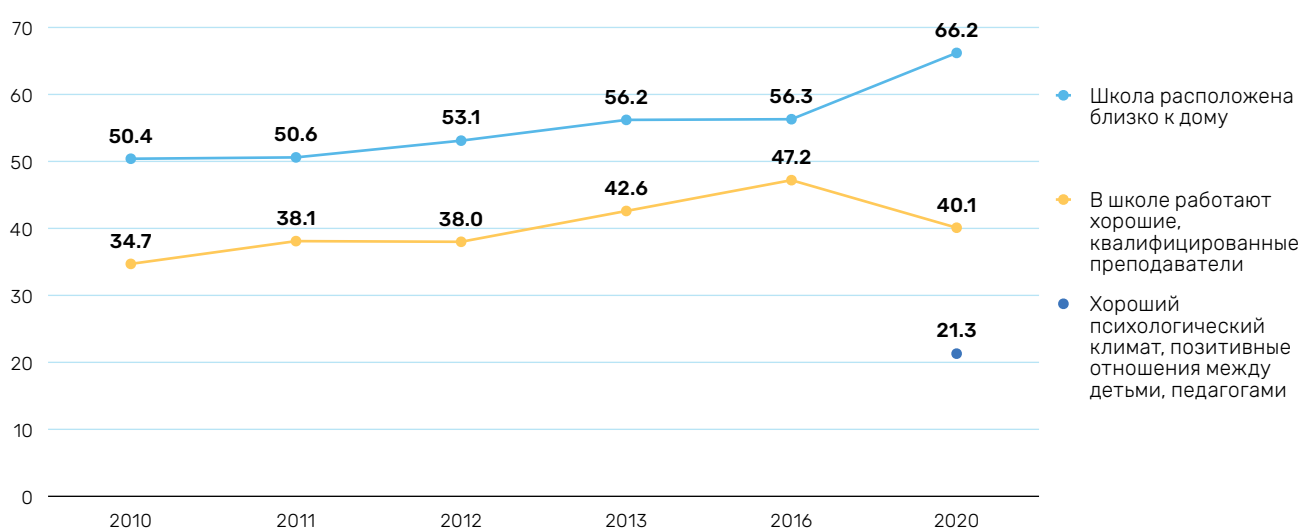
быть связано с изменением методики проведения опросов (в 2020 г. он впервые был проведен в онлайн-формате), сменой родительских установок в период пандемии COVID-19, расширением практики использования дистанционных и иных внешкольных форматов обучения (например, в 2010–2012 гг. о том, что ребенок не занимался с репетитором, сообщали около 80% родителей, в 2020 г. – чуть менее 70%) и др. Кроме этого, в 2020 г. в список причин выбора школы родителям был добавлен вариант «психологический климат, позитивные отношения между детьми, педагогами», который мог частично перетянуть на себя ответы родителей о качестве педагогов. Тем не менее кадровые характеристики школы сохраняют лидирующие позиции в родительском «рейтинге».

Родители старшеклассников отмечают значимость квалифицированных педагогов даже чаще, чем родители учеников младших классов (рис. 22). Ценность психологического климата также заметно возрастает к старшей школе. Возможно, это связано с накопленным родителями и детьми опытом школьной жизни.

На фоне признания родителями высокой значимости качества педагогических кадров

**Рис. 21. Доля родителей, указавших значимость кадрового обеспечения, близости школы к дому и хорошего психологического климата при выборе школы**  
(в процентах от численности ответивших родителей)

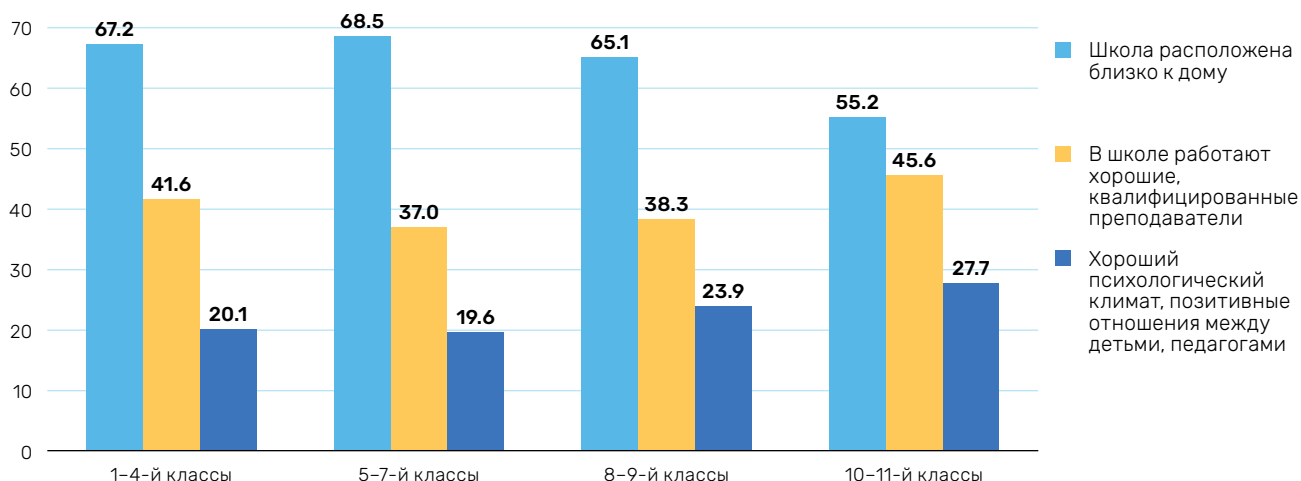
По каким причинам Вы выбрали школу, в которой учится Ваш ребенок?  
(отметьте не более пяти наиболее подходящих ответов)



Источник: НИУ ВШЭ, опрос родителей школьников в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

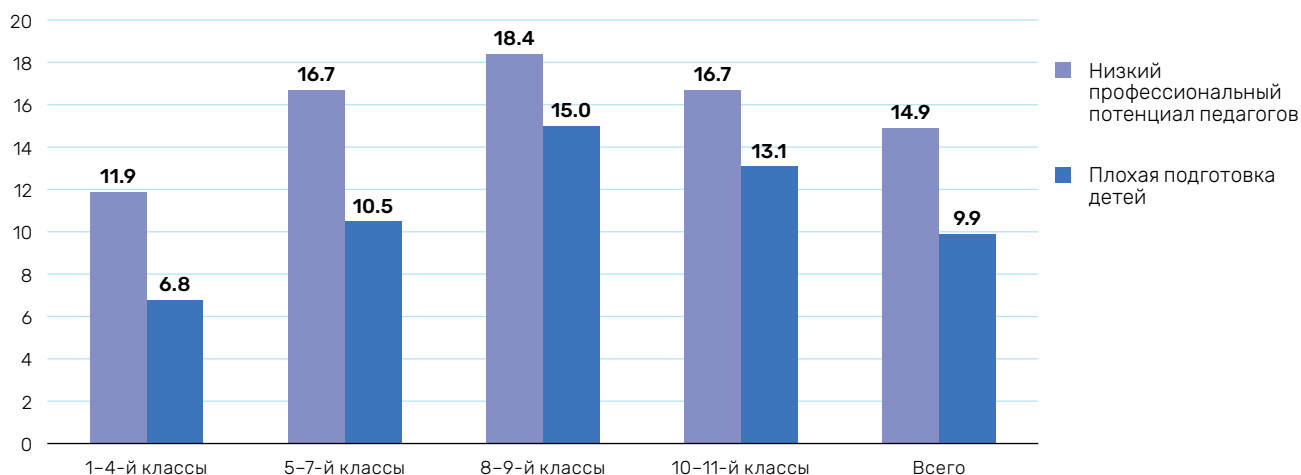
**Рис. 22. Доля родителей, указавших значимость кадрового обеспечения, близости школы к дому и хорошего психологического климата при выборе школы, по классам обучения детей**  
(в процентах от численности ответивших родителей)

По каким причинам Вы выбрали школу, в которой учится Ваш ребенок?  
(отметьте не более пяти наиболее подходящих ответов)



Источник: НИУ ВШЭ, опрос родителей в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

**Рис. 23. Доля родителей, не удовлетворенных профессионализмом кадров и качеством подготовки в школе, по классам обучения детей**  
(в процентах от численности ответивших родителей)



Источник: НИУ ВШЭ, опрос родителей школьников в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

особого внимания заслуживают ответы на вопрос о причинах недовольства школой, в которой учится ребенок (рис. 23). Низкий профессиональный потенциал педагогов занимает лишь 7-е место (из 16) по частоте упоминания родителями, но отмечается практически каждым шестым участником опроса (16.7%). Еще 13.1% указывают на плохую подготовку детей,

что в понимании родителей напрямую связано с качеством работы учителей. Лояльнее всех в этом вопросе родители младших школьников, наиболее критично настроены семьи учеников 8-9-х классов.

Ответы родителей на вопрос о том, в какую школу они перевели бы своего ребенка, если бы у них было такое желание и возможности,

в некоторой степени подтверждают наличие серьезной проблемы кадрового обеспечения школ. Психологический климат и личностные характеристики педагогов занимают в их ответах первое и третье места: вариант «Туда, где комфортные отношения между самими учениками, а также между учениками и педагогами» выбрали 25.5% родителей, «Туда, где учителя более заботливы и лояльны к школьникам» – 15.8%.

Личностно-психологические особенности педагогов трудно поддаются измерению, но их квалификационные характеристики детально представлены в официальной образовательной статистике.

### Потребность школ в педагогических кадрах

На начало 2021/2022 учебного года общая численность работников общеобразовательных организаций, включая совместителей, составила почти 2.3 млн чел., 61% из них работают в городских школах, 39% – в сельских. Половина (49.4%) сотрудников школ – учителя, 6.3% – руководящие работники, 12.8% – другие педагогические работники, 31.5% – учебно-вспомогательный и иной персонал (рис. 24). Сотрудники частных школ занимают 1.6% общей численности работников.

На фоне продолжающегося роста численности населения школьного возраста и вследствие определенной кадровой политики

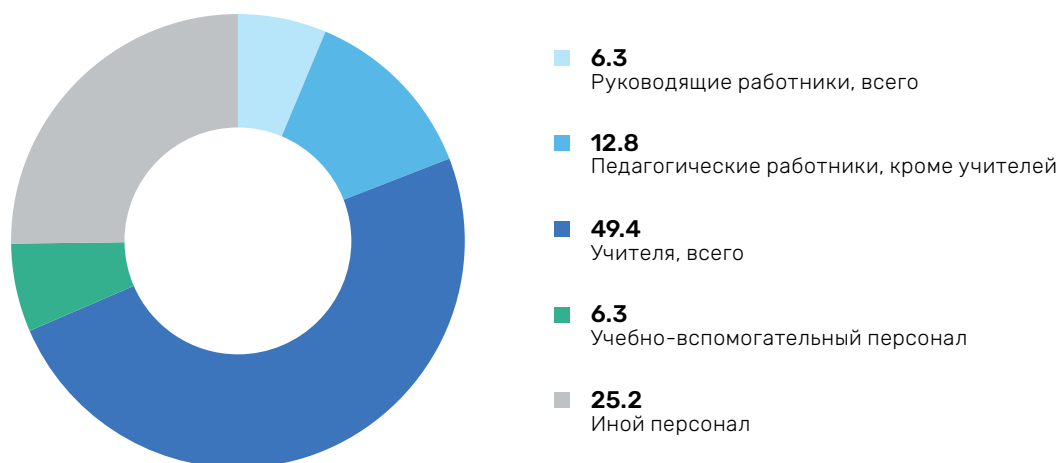
в общем образовании постепенно растут наполняемость классов и число обучающихся в расчете на одного учителя (рис. 25), что может вызывать неодобрение со стороны родителей. На начало 2021/2022 учебного года в городских школах в одном классе обучались в среднем 26.8 человек, в сельских – 14.0; на одного учителя приходилось 19.1 и 10.4 учеников соответственно.

По данным официальной образовательной статистики, дефицит педагогических кадров в российских школах продолжает нарастать, несмотря на все предпринимаемые усилия (рис. 26). Самые высокие показатели – по вакансиям учителей физики, химии, иностранных языков (особенно немецкого), информатики и ИКТ, музыки и пения, основ безопасности жизнедеятельности, математики (рис. 27).

В абсолютном выражении максимальная потребность ощущается в учителях иностранных языков (в первую очередь английского), русского языка и литературы, начальных классов и математики, что объясняется более высокой долей этих предметов в программе общего образования.

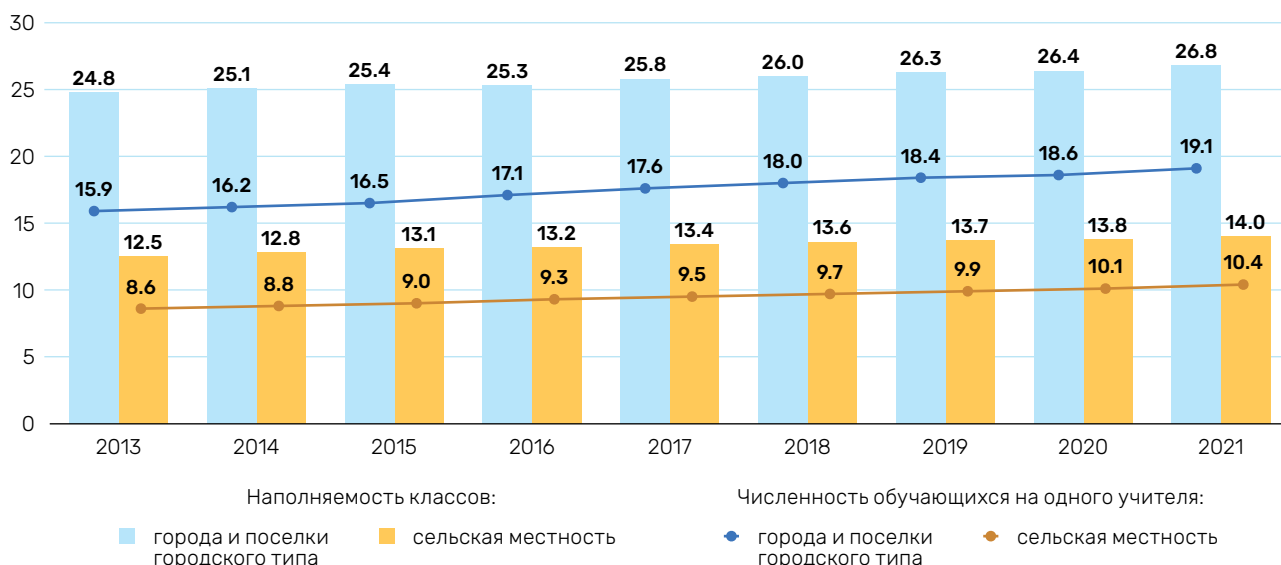
Сохраняется межрегиональная дифференциация кадрового дефицита. Более того, разрыв между значениями показателя «доля ставок, занятых списочным составом» в самых благополучных и самых проблемных с этой точки зрения регионах увеличивается: если в 2019 г. он составлял 19.7 п. п.,

**Рис. 24. Структура кадрового состава общеобразовательных организаций (включая совместителей; проценты)**



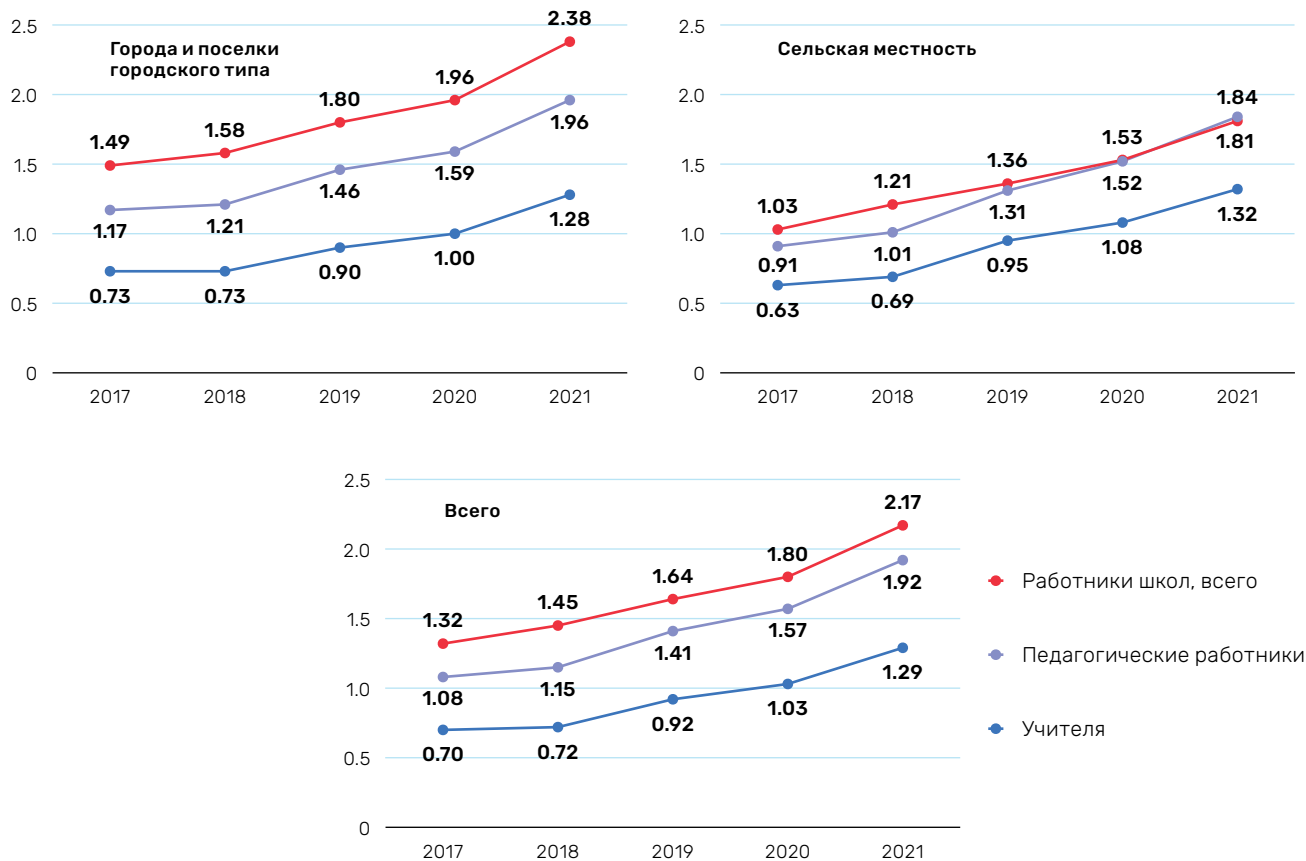
Источник: Минпросвещения России, 2021 г.

**Рис. 25. Наполняемость классов и численность обучающихся в расчете на одного учителя (без учета совместителей) по типам населенных пунктов (человек)**



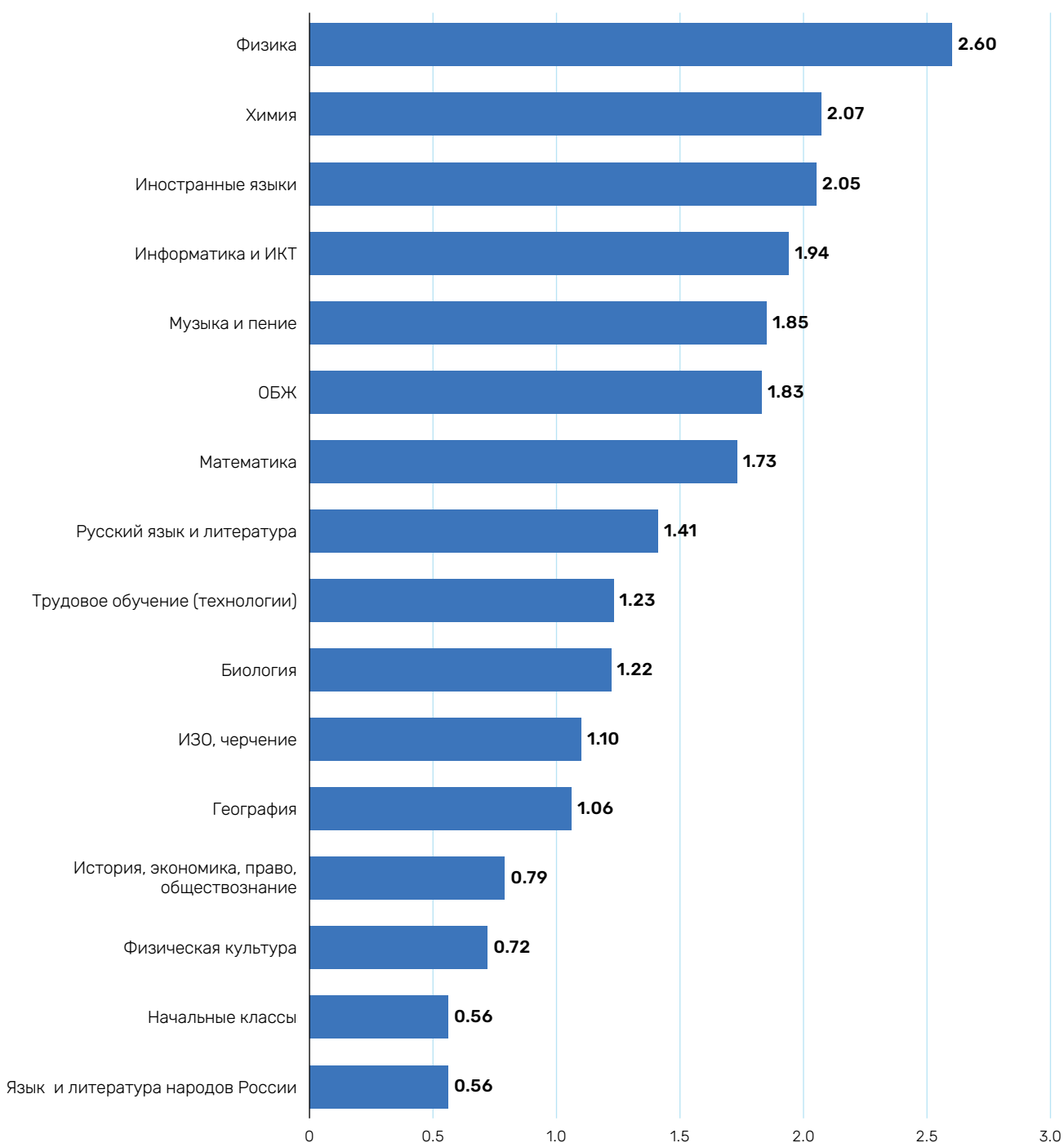
Источник: Минпросвещения России.

**Рис. 26. Доля вакансий работников школ по типам населенных пунктов (в процентах от числа ставок работников школ по штату)**



Источник: Минпросвещения России.

**Рис. 27. Доля вакансий учителей по предметным областям**  
(в процентах от числа имеющихся ставок по штату)

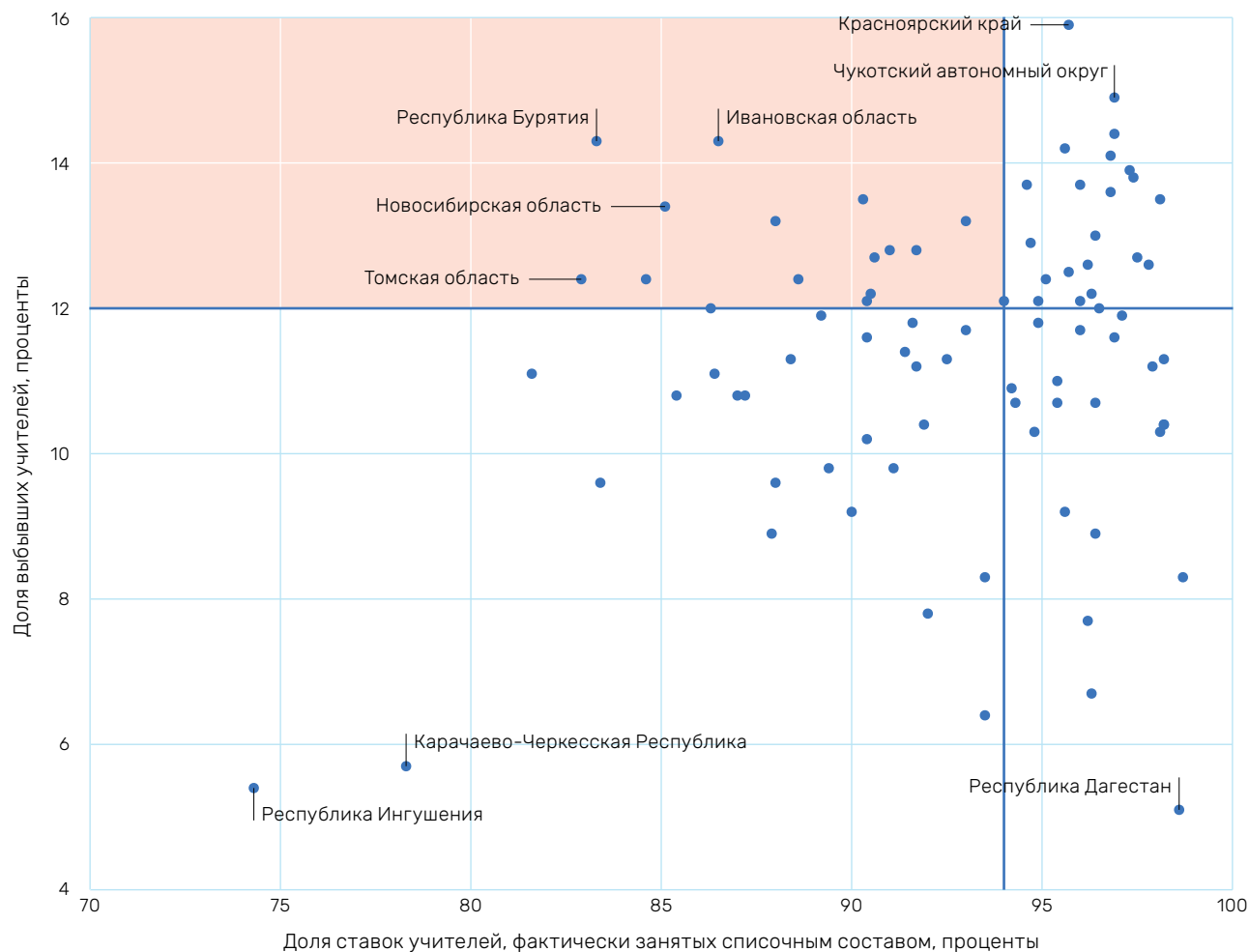


Источник: Минпросвещения России, 2021 г.

то в 2021 г. – уже 24.4 п. п. Кадровый дефицит усугубляется текучкой кадров. В среднем по стране доля выбывших учителей составила чуть более 11% (это практически каждый девятый учитель). Самые высокие показатели – среди учителей иностранных языков,

физики, ОБЖ, информатики и ИКТ. В наиболее уязвимой позиции находятся регионы, в которых высокая текучка кадров сочетается с низким уровнем занятых ставок, например, Республика Бурятия и Новосибирская область (рис. 28).

**Рис. 28. Доля ставок учителей, фактически занятых списочным составом, и доля выбывших учителей в их численности в прошлом году по регионам**



Источник: Минпросвещения России, 2021 г.

## Возрастная структура

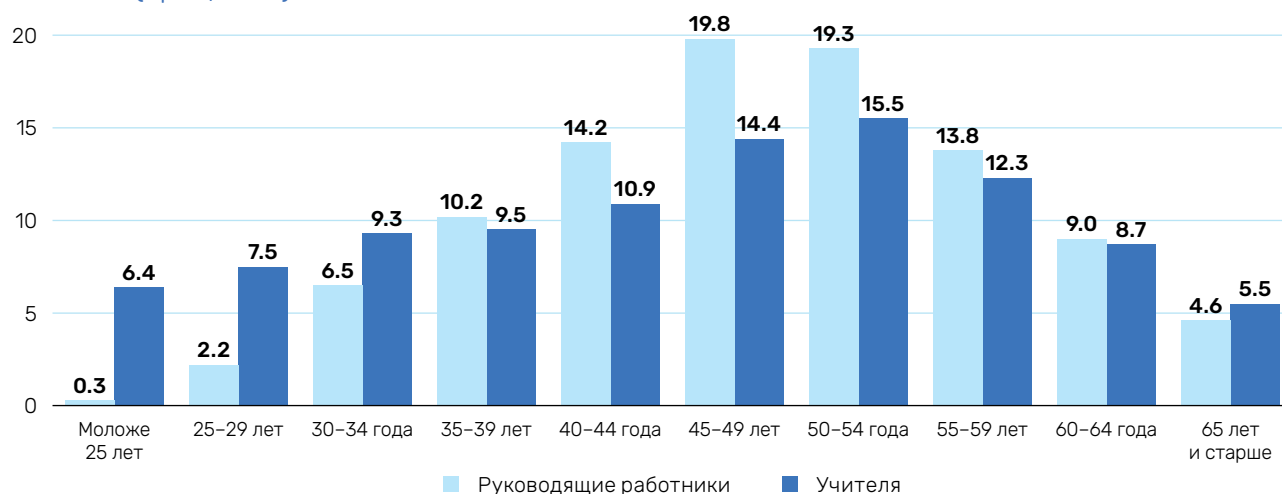
Возраст педагогических кадров опосредованно влияет на качество образования. Опытные педагоги – не менее ценный ресурс, чем энергичная молодежь, готовая к инновациям и априори умеющая пользоваться современными цифровыми технологиями. В связи с этим эксперты сходятся во мнении о необходимости определенного паритета в возрастной структуре педагогических коллективов. Тем не менее на сегодняшний день наблюдается заметный перевес в сторону более старшего поколения (рис. 29). В выборке МЭО 2020 г. средний возраст учителей составляет 47 лет.

По данным ФСН, доля учителей старше 55 лет продолжает расти и на 2021 г. составила 26.4%,

а молодых педагогов (в возрасте до 35 лет) – остается практически неизменной – 23.3% (рис. 30).

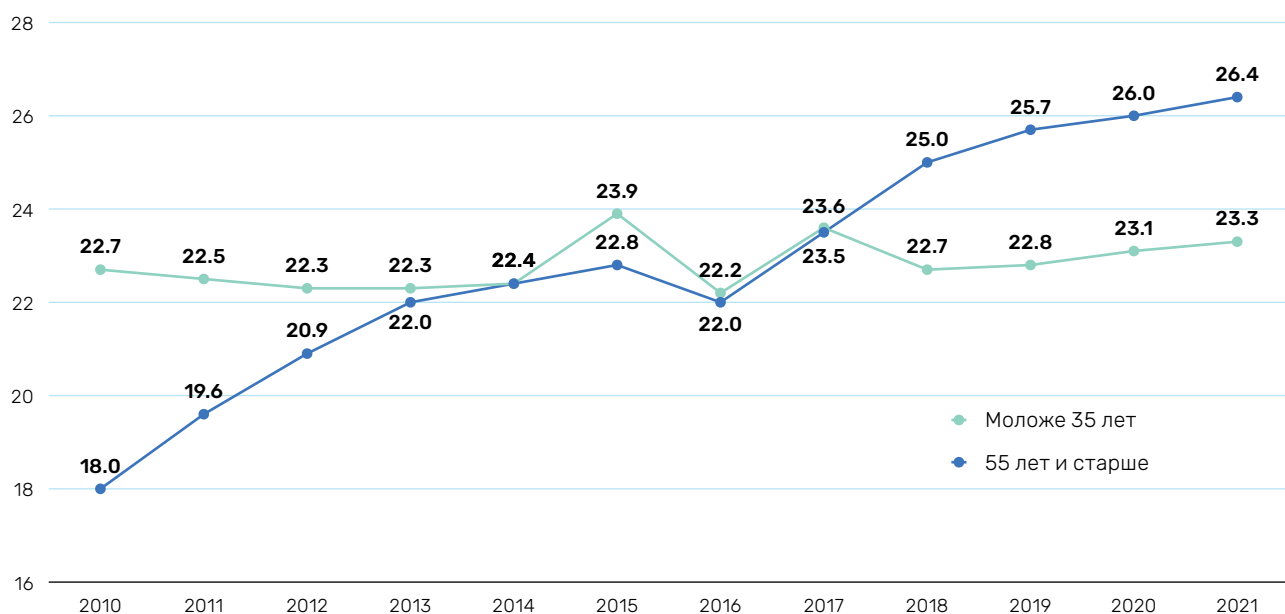
Больше всего учителей моложе 30 лет – в школах Чеченской Республики (30.7%), республик Ингушетия (20.8%) и Тыва (19.6%). В этих регионах фиксируются самые высокие в России значения естественного прироста, что определяет значительное «омолаживание» населения. «Насыщенность» системы общего образования молодыми кадрами может быть следствием этого процесса. Наибольшая доля педагогов старше 50 лет зафиксирована в Смоленской (56.3%), Псковской (53.8%), Рязанской (51.9%), Ивановской (51.3%), Новгородской (50.5%) областях (рис. 31). Для названных субъектов характерны одни из самых низких показателей

**Рис. 29. Возрастная структура учителей и руководящих работников общеобразовательных организаций (проценты)**



Источник: Минпросвещения России, 2021 г.

**Рис. 30. Доля учителей в возрастах до 35 лет и 55 лет и старше (проценты)**

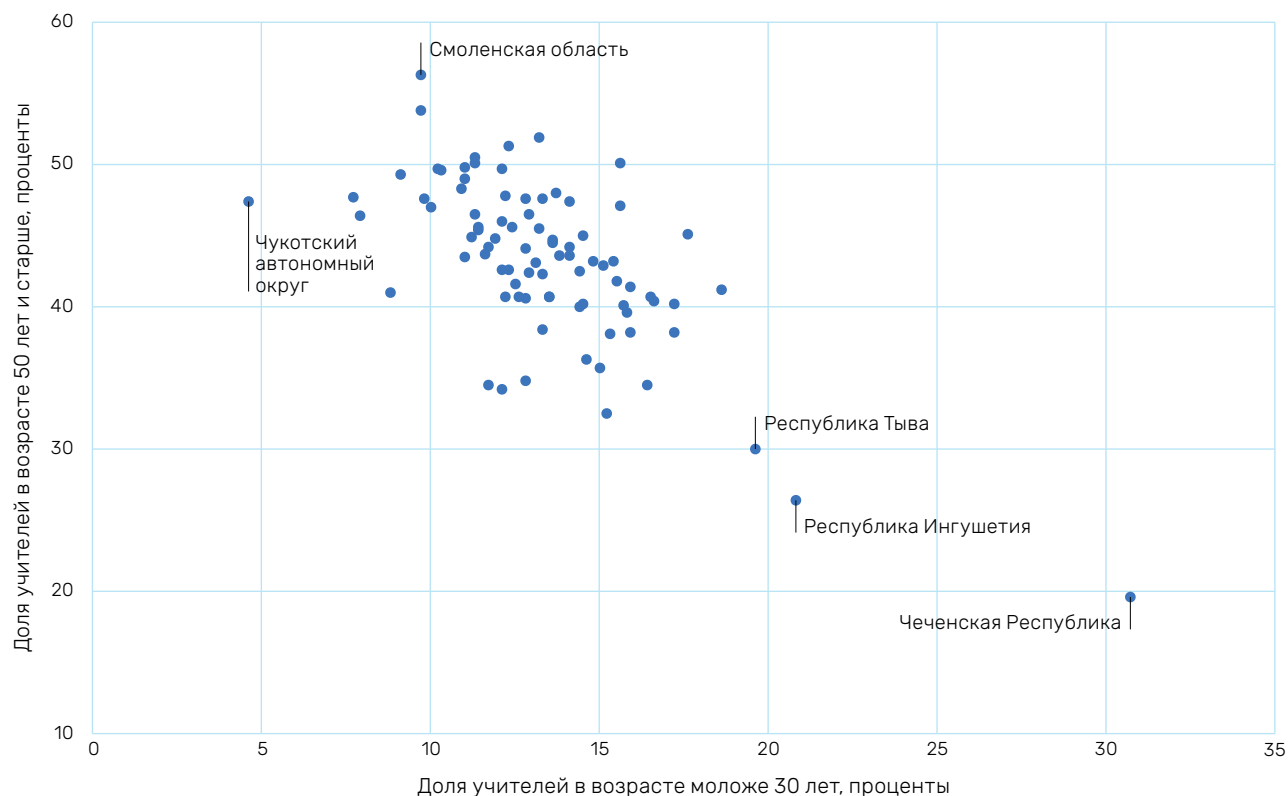


Источник: Минпросвещения России.

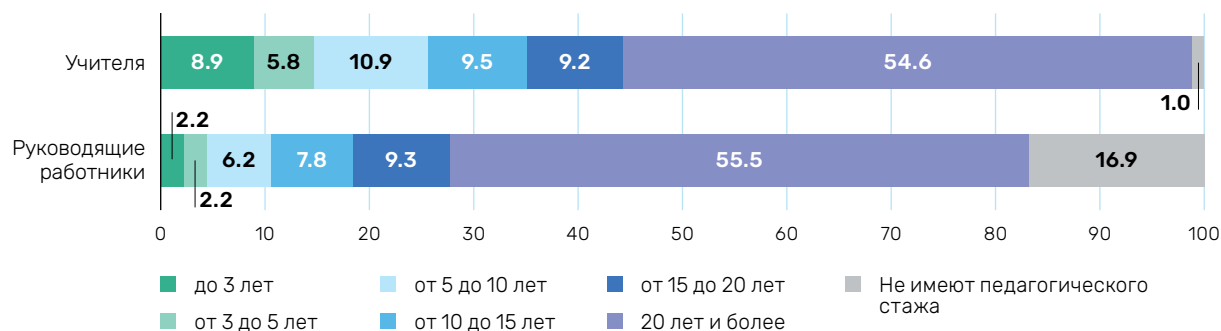
естественного прироста, в результате чего происходит старение населения в целом. Таким образом, прослеживается определенная взаимосвязь возрастной структуры школьных кадров с демографическими характеристиками регионов. Данный фактор необходимо учитывать при дальнейшей реализации мер в сфере кадрового обеспечения школьного образования.

В Смоленской и Псковской областях при высокой доле учителей старшего возраста доля молодых педагогов (до 30 лет) – одна из самых низких – менее 10%. Это усугубляет кадровую проблему, нарушая баланс возрастных групп.

Возрастные характеристики учителей тесно связаны со стажем работы. По результатам

**Рис. 31. Соотношение долей учителей старше 50 лет и моложе 30 лет по регионам**

Источник: Минпросвещения России, 2021 г.

**Рис. 32. Распределение учителей и руководящих работников школ по педагогическому стажу работы (проценты)**

Источник: Минпросвещения России, 2021 г.

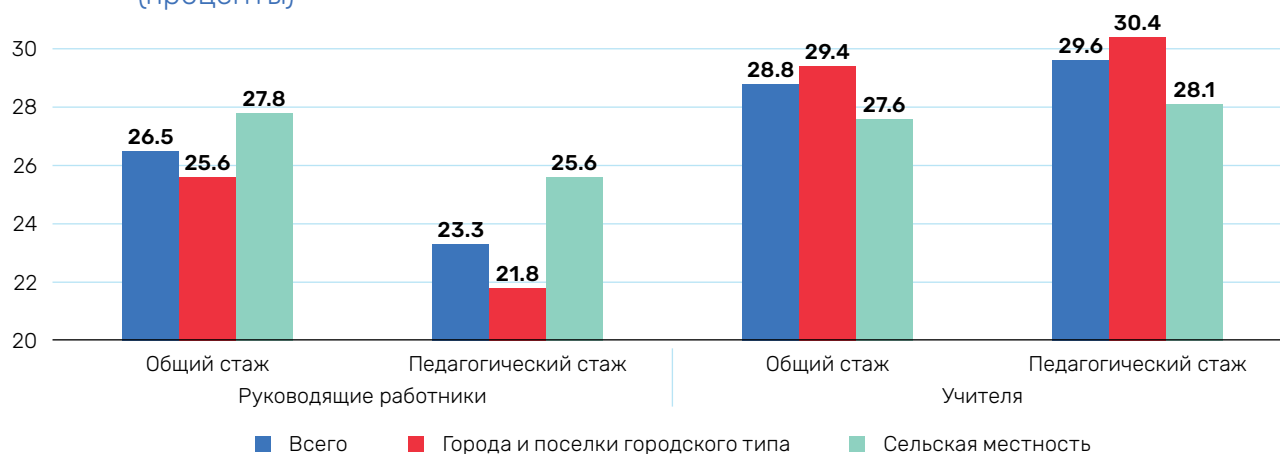
МЭО 2020 г., коэффициент корреляции между этими показателями находится на уровне 0.9. Средний стаж работы опрошенных учителей составил 25 лет. По мнению ряда экспертов, наиболее эффективным является стаж от 5 до 20 лет, когда уже наработан определенный опыт, но еще не наступило выгорание. Такой стаж имеют только около 30% учителей.

Стаж более 20 лет имеют 63% участников опроса, до 5 лет – только 6.9%.

Данные ФСН несколько отличаются от результатов МЭО: согласно официальной статистике, в 2021/2022 учебном году педагогический стаж работы более 20 лет имеют свыше половины (54.6%) учителей, до трех лет – 8.9%, а от трех до пяти лет – 5.8%.



**Рис. 33. Доля учителей и руководящих работников школ, имеющих стаж работы от 5 до 20 лет, по типам населенных пунктов (проценты)**



Источник: Минпросвещения России, 2021 г.

Доля руководящих работников школ с педагогическим стажем более 20 лет достигает 55.5%, а 16.9% вообще не имеют педагогического стажа (среди учителей таких лишь 1%) (рис. 32). Общий стаж 20 лет и более имеют 71.0% руководящих работников.

Доля руководящих работников, имеющих общий стаж 5–20 лет, составляет 26.5%, педагогический стаж такой же длительности – 23.3% (рис. 33). В сельской местности эти показатели немного выше, чем в городской (27.8 и 25.6% соответственно против 25.6 и 21.8%). Эффективный педагогический стаж в среднем по России имеют 29.6% учителей, разница между городскими и сельскими школами незначительна (30.4 и 28.1% соответственно).

## Квалификация педагогических кадров

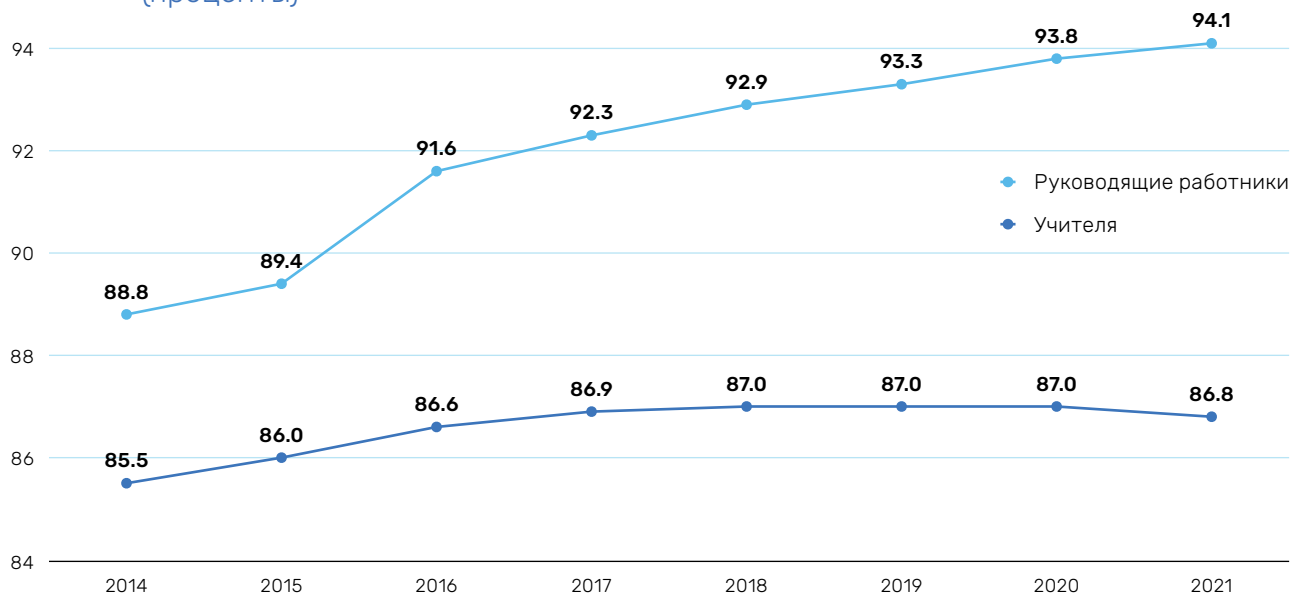
Доля руководящих работников общеобразовательных организаций с высшим образованием постепенно растет (рис. 34). По данным ФСН, на начало 2021/2022 учебного года она составила 94.1%, при этом высшее педагогическое образование имеют 78.9%. В сельской местности руководители школ имеют высшее педагогическое образование чаще, чем в городах (83.5% против 75.8%), хотя разница долей

с высшим образованием незначительна (93.1% против 94.8%). Доля учителей с высшим образованием сохраняется на одном уровне: 86.8% на начало 2021/2022 учебного года, при этом высшее педагогическое образование имеют 84.1%. Городские школы находятся в более выгодном положении, чем сельские: высшее образование имеют 89.6 и 81.8% учителей соответственно, высшее педагогическое – 86.6 и 79.6%.

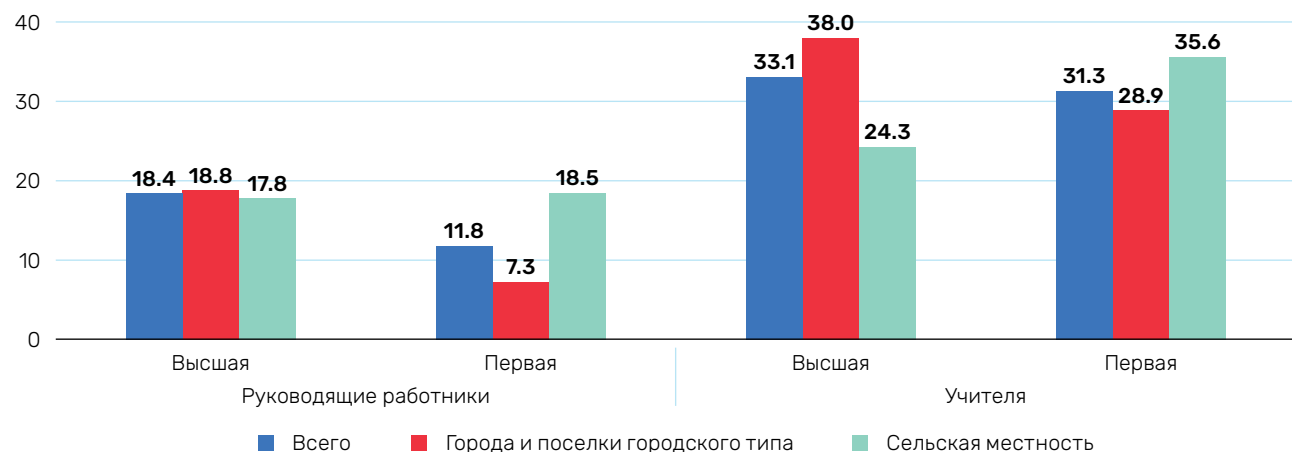
Высшую квалификационную категорию, по данным ФСН, в 2021/2022 учебном году имеют 18.4% руководящих работников школ, первую – 11.8% (рис. 35). Среди последних наблюдается существенный разрыв между городами и селами (7.3 и 18.5% соответственно). Среди учителей высшую квалификацию имеет каждый третий (33.1%). В городских школах этот показатель существенно выше, чем в сельских (38.0% против 24.3%). Первую квалификационную категорию имеют 31.3% учителей, в сельских школах процент таких учителей выше (35.6% против 28.9% в городских).

Повышение квалификации работников школ на протяжении последних лет находится в фокусе всех национальных проектов и программ развития образования. Систематическое повышение профессионального уровня входит в обязанности педагогического работника<sup>7</sup>. На начало 2021/2022 учебного года, по данным

<sup>7</sup> Пункт 1 статьи 48 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (в редакции 2021 г.).

**Рис. 34. Доля учителей и руководящих работников школ с высшим образованием (проценты)**

Источник: Минпросвещения России.

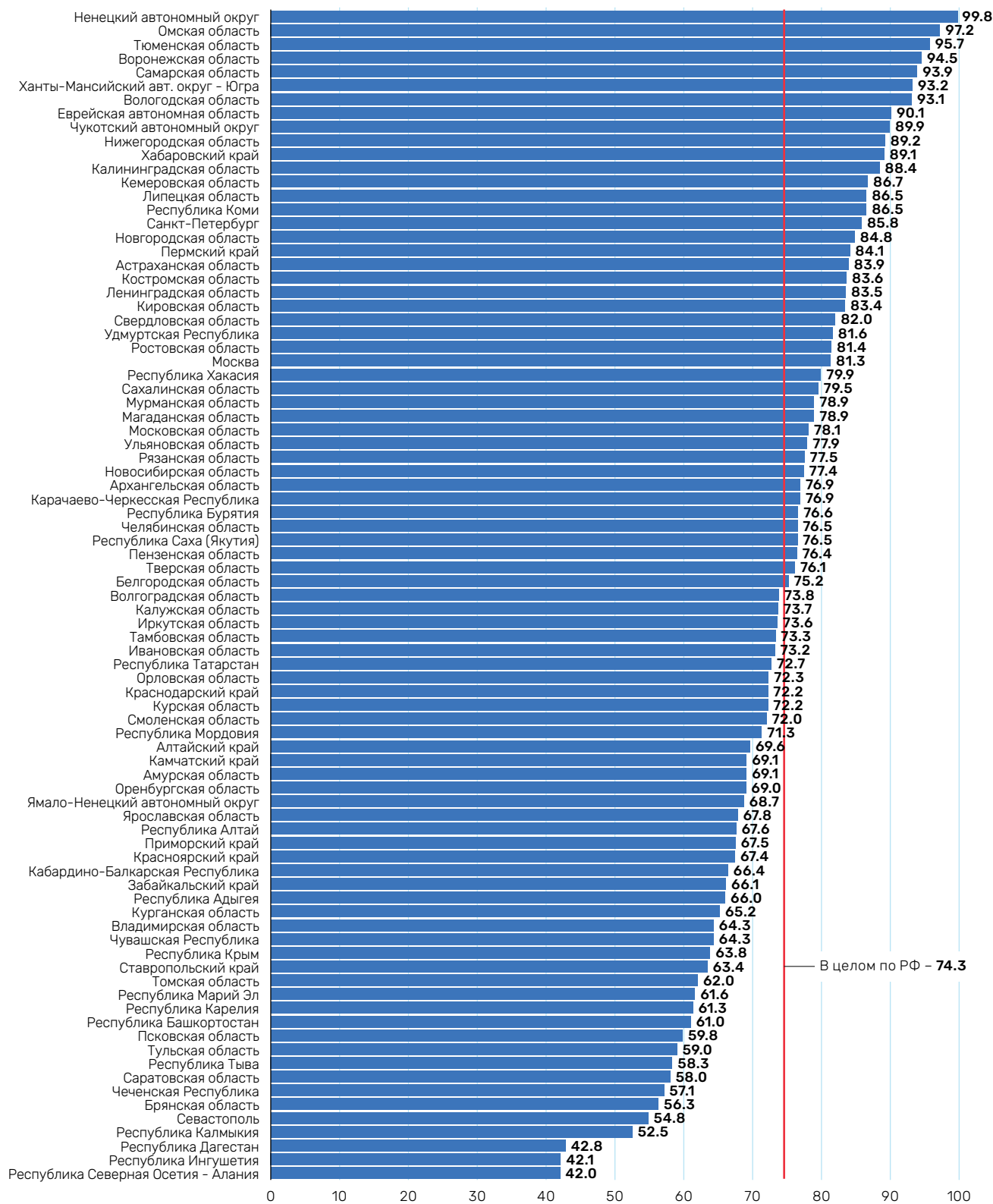
**Рис. 35. Доля учителей и руководящих работников школ, имеющих высшую и первую квалификационные категории, по типам населенных пунктов (проценты)**

Источник: Минпросвещения России, 2021 г.

ФСН, в течение последних трех лет повышение квалификации прошли 69.5% руководящих работников, из них директоров – 79.0%. В городских школах эти показатели выше, чем в сельских: 71.6 и 83.0% соответственно против 66.4 и 75.9%. Доля педагогических работников, прошедших в течение последних трех лет повышение квалификации и (или) профессиональную переподготовку, достигла 77.9%, учителей – 74.3%.

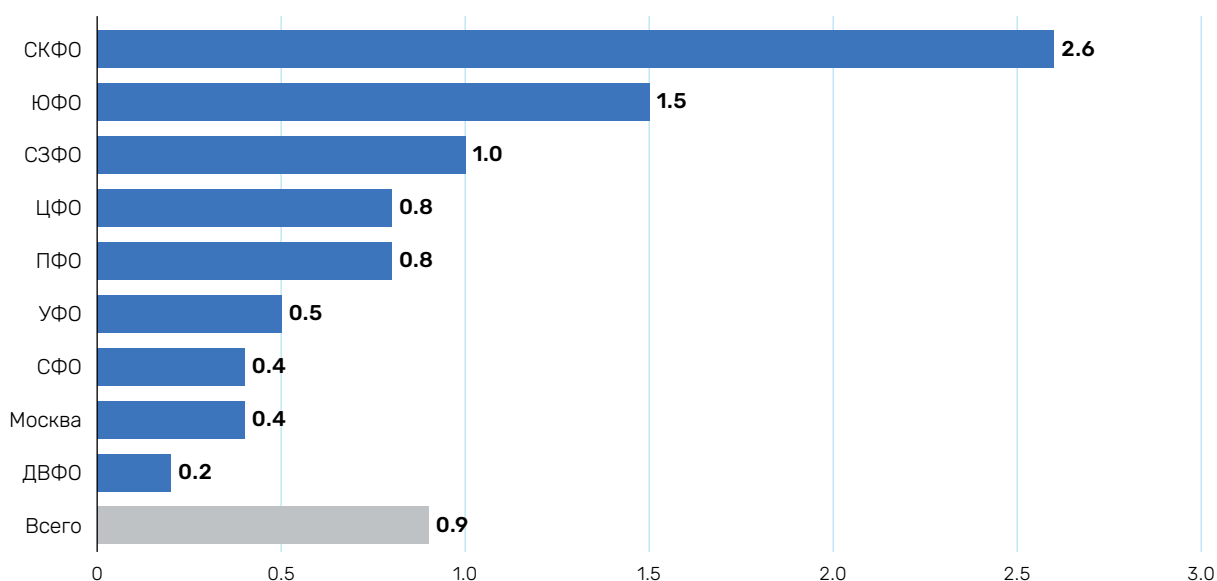
Величина рассматриваемого показателя существенно различается по регионам (рис. 36). Менее половины учителей прошли повышение квалификации или профессиональную переподготовку в течение последних трех лет в республиках Северная Осетия – Алания (42.0%), Ингушетия (42.1%) и Дагестан (42.8%). Лидируют по профессиональному развитию учителей Тюменская (95.7%) и Омская (97.2%) области, Ненецкий автономный округ (99.8%).

**Рис. 36. Доля учителей, прошедших повышение квалификации или профессиональную переподготовку за последние три года, по субъектам Российской Федерации (проценты)**



Источник: Минпросвещения России, 2021 г.

**Рис. 37. Доля учителей, не участвовавших в мероприятиях по профессиональному развитию за последние три года, в Москве и федеральных округах (в процентах от численности опрошенных учителей)**



Источник: НИУ ВШЭ, опрос учителей в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

Официальные курсы повышения квалификации и переподготовки кадров – не единственный способ профессионального развития работников общеобразовательных организаций. Последние национальные проекты предусматривают расширение возможностей для профессионального совершенствования педагогов и руководителей школ. Согласно данным МЭО, не участвовали за последние три года ни в каких видах (мероприятиях) профессионального развития менее 1% учителей. Однако и в этом расширенном формате наблюдаются некоторые территориальные различия (рис. 37). Так, например, в Северо-Кавказском федеральном округе величина этого показателя достигает 2.6%, а в Дальневосточном – не превышает 0.9%. Если учитывать, что численность учителей на Северном Кавказе значительно выше, чем на Дальнем Востоке, эти различия еще более значимы.

По данным МЭО, кроме традиционных аудиторных курсов, наиболее распространенными практиками профессионального развития учителей оказались онлайн-курсы и семинары (76.5%), изучение образовательных материалов в интернете (56.2%), посещение уроков других учителей (52.3%) [Заир-Бек, Анчиков, 2022]. Нередко эти мероприятия проводились не только в региональном институте повышения квалификации

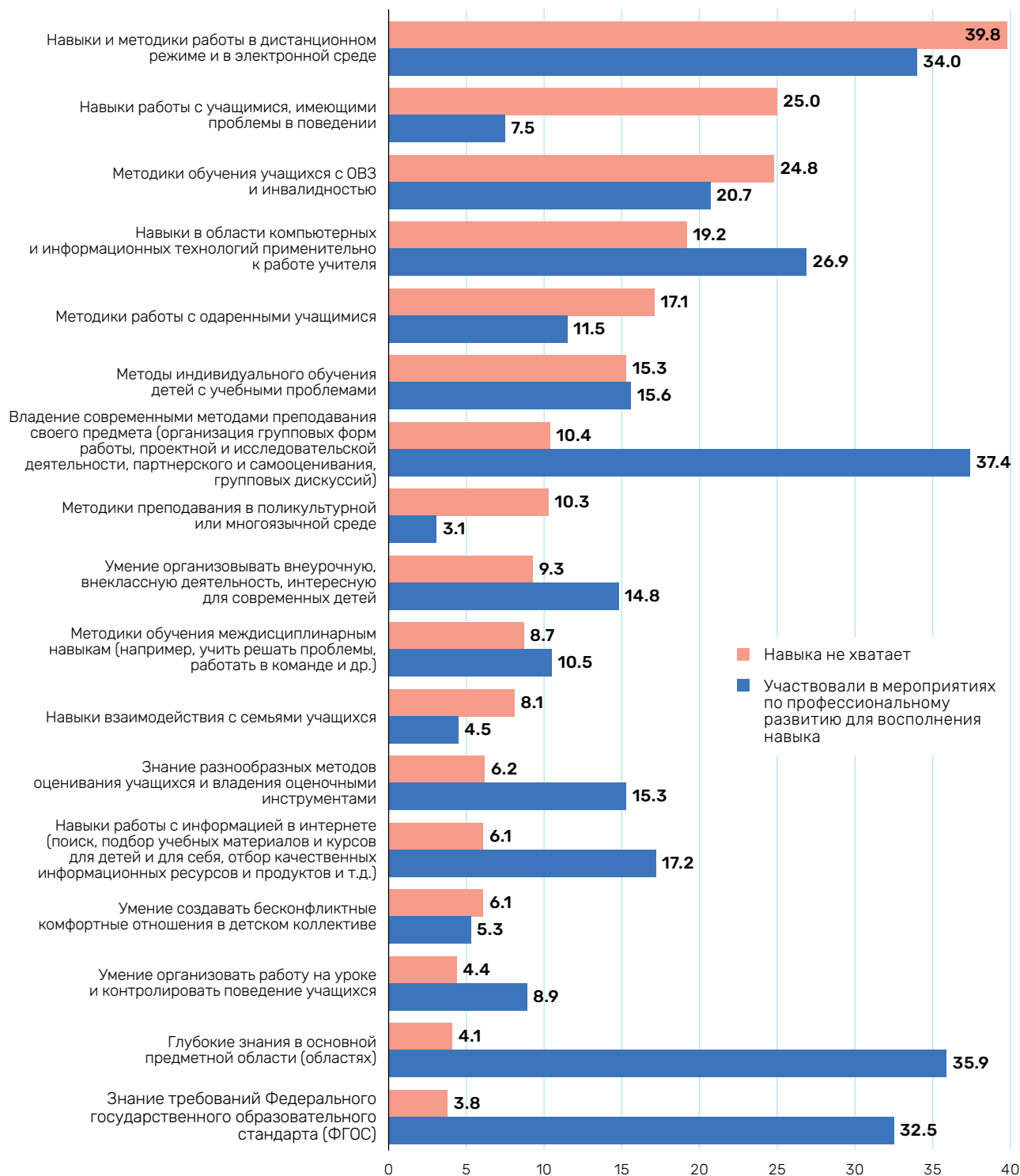
работников образования (56.5%), но и на рабочем месте в формате семинаров, мастер-классов и тренингов, проводимых приглашенными специалистами (47.6%), и на онлайн-курсах повышения квалификации в институте повышения квалификации или вузе (43.7%).

Результаты МЭО свидетельствуют о расширении возможностей для работников школ развивать свои профессиональные компетенции: такое мнение выражают 40.9% опрошенных учителей, и только 14.6% говорят об их ухудшении. Больше всего педагогов, отмечающих сокращение возможностей повышения профессиональной квалификации, – в Дальневосточном (20.6%) и Северо-Западном (18.1%) федеральных округах. Самое большое количество позитивных оценок дают учителя сельских школ (на увеличение возможностей указывают 51.3%) и Уральского федерального округа (46.8%).

Среди целей участия в мероприятиях по профессиональному развитию чаще всего отмечались ознакомление с современными методами преподавания своего предмета (37.4%), приобретение более глубоких знаний в основной предметной области (35.9%), развитие навыков работы в дистанционном режиме и в сетевой среде (34.0%) и изучение требований Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) (32.5%) (рис. 38). Реже всего упоминались

**Рис. 38. Навыки, которых учителям не хватает и для восполнения которых они участвуют в мероприятиях по профессиональному развитию**  
(в процентах от численности ответивших учителей)

❓ Каких из перечисленных знаний и/или навыков Вам не хватает для эффективной работы в школе? (отметьте не более пяти вариантов)  
Для чего Вы участвовали в этих мероприятиях по профессиональному развитию в последние три года? (отметьте не более пяти вариантов)



Источник: НИУ ВШЭ, опрос учителей в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

**Рис. 39. Барьеры профессионального развития учителей**  
(в процентах от численности ответивших учителей)

❓ Что, на Ваш взгляд, прежде всего препятствует Вашему профессиональному развитию? (отметьте не более трех вариантов)



Источник: НИУ ВШЭ, опрос учителей в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

такие направления, как умение организовать работу на уроке и контролировать поведение учащихся (8.9%), навыки работы с учащимися, имеющими проблемы в поведении (7.5%), умение создавать бесконфликтную комфортную среду в детском коллективе (5.3%), навыки взаимодействия с семьями учащихся (4.5%), а также методики преподавания в поликультурной или многоязычной среде (3.1%). Эти психолого-педагогические навыки и компетенции, необходимые учителям, остаются не востребованными или не представлены в предлагаемых им обучающих мероприятиях.

Полученные в ходе опроса оценки собственных профессиональных дефицитов учителей позволяют говорить о серьезной диспропорции между направлениями и потребностями профессионального развития. Ликвидация этой диспропорции – важная задача, обозначенная в федеральных проектах и программах развития образования.

Ответы учителей на вопрос о барьерах для профессионального развития не подтверждают гипотезу о недостатке предложений со стороны

различных провайдеров обучающих курсов и мероприятий. Об отсутствии подходящих курсов ПК сообщили только 8.3% участников опроса, причем самая высокая доля таких ответов – в Москве (14.9%). Возможно, это связано с известным явлением, когда «предложение рождает спрос» и формирует более высокий уровень пользовательского запроса.

Самые часто упоминаемые барьеры профессионального развития учителей – график работы (38.3%), отсутствие стимулов участия в такой деятельности (23.7%), нехватка времени в силу выполнения определенных семейных обязанностей (22.2%) и дороговизна подобных мероприятий (21.1%). Каждый четвертый (25.7%) учитель отмечает, что его профессиональному развитию ничто не препятствует (рис. 39).

### Условия для работы в школах

Эффективность привлечения в школы молодых высококвалифицированных специалистов и предотвращение их оттока из школ напрямую связаны с условиями работы в школах,

в том числе имиджевыми и мотивационными. Происходящие в этом направлении процессы сложно назвать позитивными.

Более трех четвертей (76.2%) опрошенных педагогов отметили ухудшение отношения к учителю в обществе (выбрали варианты «значительно ухудшилось» и «несколько ухудшилось») (рис. 40). У половины (50.6%) участников опроса наблюдается потеря трудовой мотивации и интереса к работе, что может быть связано, в частности, с падением престижа профессии и возрастанием нагрузки, приводящей к нехватке личного времени. Этому же может способствовать и неудовлетворенность уровнем оплаты труда: 56.2% педагогов отмечают снижение возможностей удовлетворения базовых потребностей (приобретение необходимых вещей, одежды, продуктов питания). По оценкам учителей, в последние два года значительно снизились и другие возможности – путешествий и отдыха (69.6%), посещения культурных мероприятий (60.6%), проведения времени с семьей и собственными детьми (61.3%). Отчасти это обусловлено сложившейся эпидемической ситуацией и введенными ограничениями.

Среди наиболее часто упоминаемых позитивных изменений можно выделить повышение возможности использовать современное оборудование, сервисы и ресурсы (указали 52.8% опрошенных учителей), осваивать новые образовательные технологии, методики (48.7%), повышать профессиональную квалификацию (40.9%), изучать публикации по педагогике (39.5%). Более половины учителей считают, что такие аспекты, как авторитет у учеников, уважение со стороны родителей и возможность влиять на жизнь школы, за последние два года не изменились.

Важно отметить, что об улучшениях несколько чаще говорят учителя из сельской местности, об ухудшениях – из столицы и крупных городов.

Неудовлетворенность местом работы – одна из основных причин текучки кадров. Недовольство вызвано прежде всего высокой бюрократической и отчетной нагрузкой, низким уровнем оплаты труда [Заир-Бек, Анчиков, Мерцалова, 2021]. Более четверти (27.2%) учителей упоминают плохое социальное обеспечение (путевки, дополнительное медобслуживание, питание и т.д.).

По частоте упоминания названных причин наблюдается серьезная межрегиональная дифференциация (рис. 41). Наиболее благополучная ситуация в этом отношении – в Москве. Самая высокая доля учителей, не удовлетворенных оплатой труда и дублированием документации, – в Северо-Кавказском федеральном округе. Здесь же чаще, чем в остальных округах, отмечаются проблемы с социальным обеспечением (36.6%).

Две трети (66.3%) опрошенных в рамках МЭО учителей указывают на то, что заработная плата в школе, в которой они работают, неконкурентоспособна на региональном рынке труда (27.1% считают ее абсолютно неконкурентоспособной). Самые позитивные оценки получены в Москве: здесь считают свою заработную плату конкурентоспособной 61.8% учителей, в то время как на остальных территориях – в среднем лишь 31.9%. Самые низкие оценки конкурентоспособности зарплаты дают представители Северо-Кавказского и Приволжского федеральных округов (рис. 42).

Результаты МЭО представляют субъективную оценку, отражающую не столько уровень заработной платы, сколько уровень жизни. По данным Росстата, начиная с 2015 г. средняя заработная плата педагогических работников по России соответствовала средней по региону, однако в 2021 г. снова снизилась (рис. 43).

Средняя заработная плата учителей превышает среднерегionalную в Москве, Сахалинской и Белгородской областях, Севастополе, республиках Дагестан и Калмыкия (рис. 44). Самые низкие значения (ниже среднерегionalного уровня) фиксируются в Новгородской области, Забайкальском и Красноярском краях, Республике Татарстан.

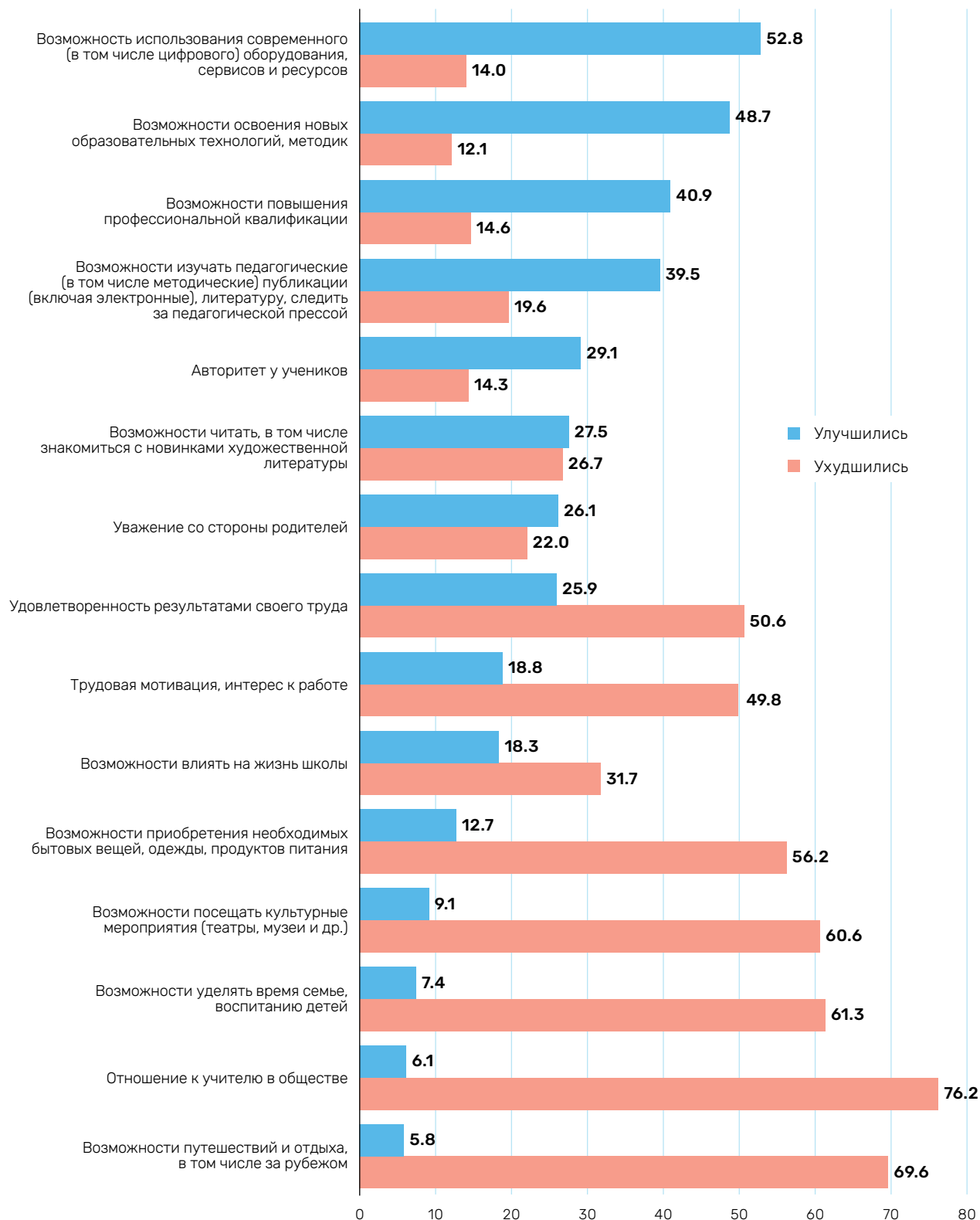
Покупательная способность заработной платы педагогических работников в 2021 г. значительно снизилась по сравнению с 2019–2020 гг. (рис. 45).

Покупательная способность заработной платы педагогических работников в 2021 г. превышала среднероссийскую величину лишь в четверти субъектов Российской Федерации. Максимальное и минимальное значения различаются в 3.5 раза: в Ямало-Ненецком автономном округе – 4.9, в Чеченской Республике – 1.4 (рис. 46).

Разница между номинальной и реальной заработной платой педагогических работников

**Рис. 40. Изменения возможностей и условий работы учителей**  
(в процентах от численности ответивших учителей)

Как изменились за последние два года следующие параметры, условия и возможности Вашей работы в школе: улучшились или ухудшились?

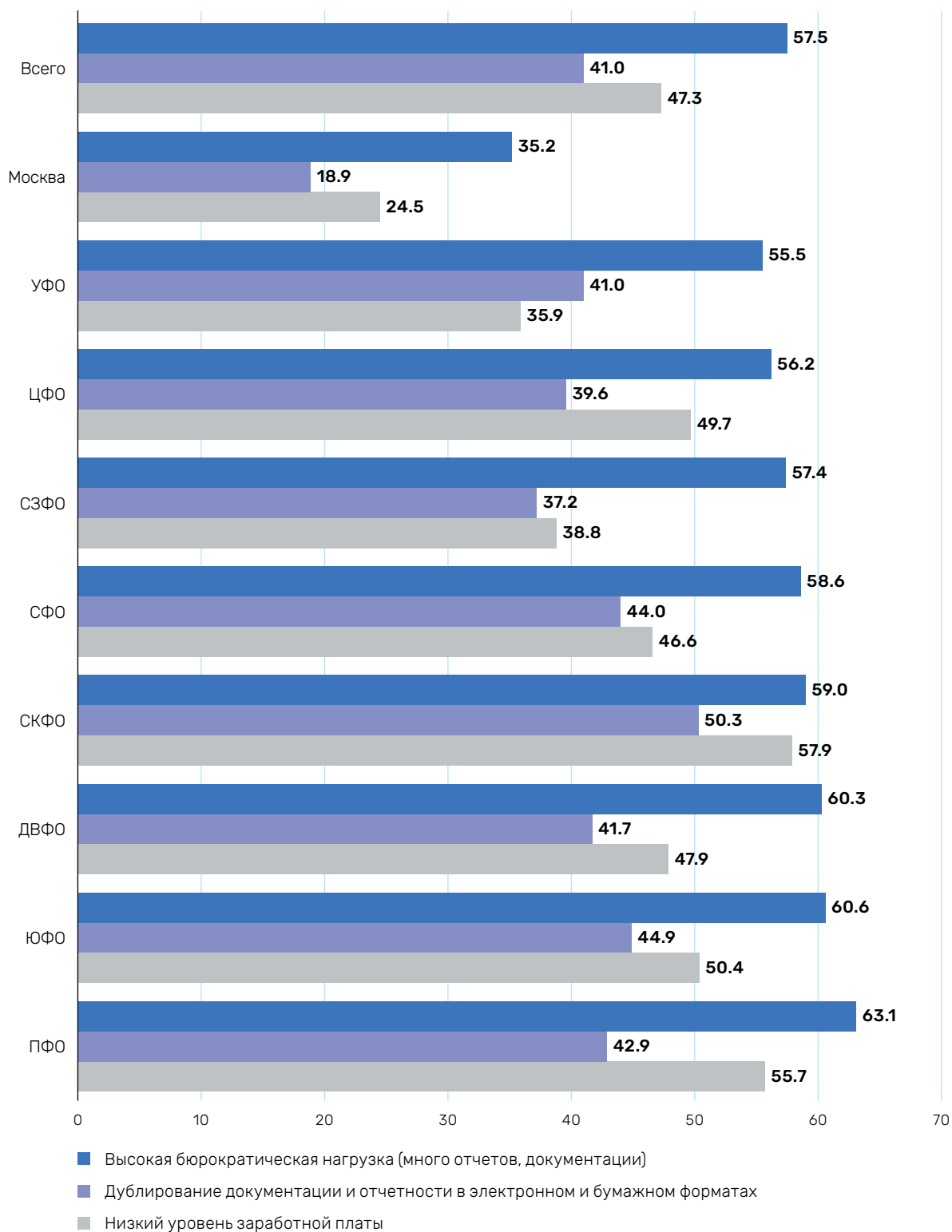


Источник: НИУ ВШЭ, опрос учителей в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.



**Рис. 41. Доля учителей, не удовлетворенных высокой бюрократической нагрузкой, дублированием документации в электронном и бумажной формате и низким уровнем заработной платы, в Москве и федеральных округах (в процентах от численности ответивших учителей)**

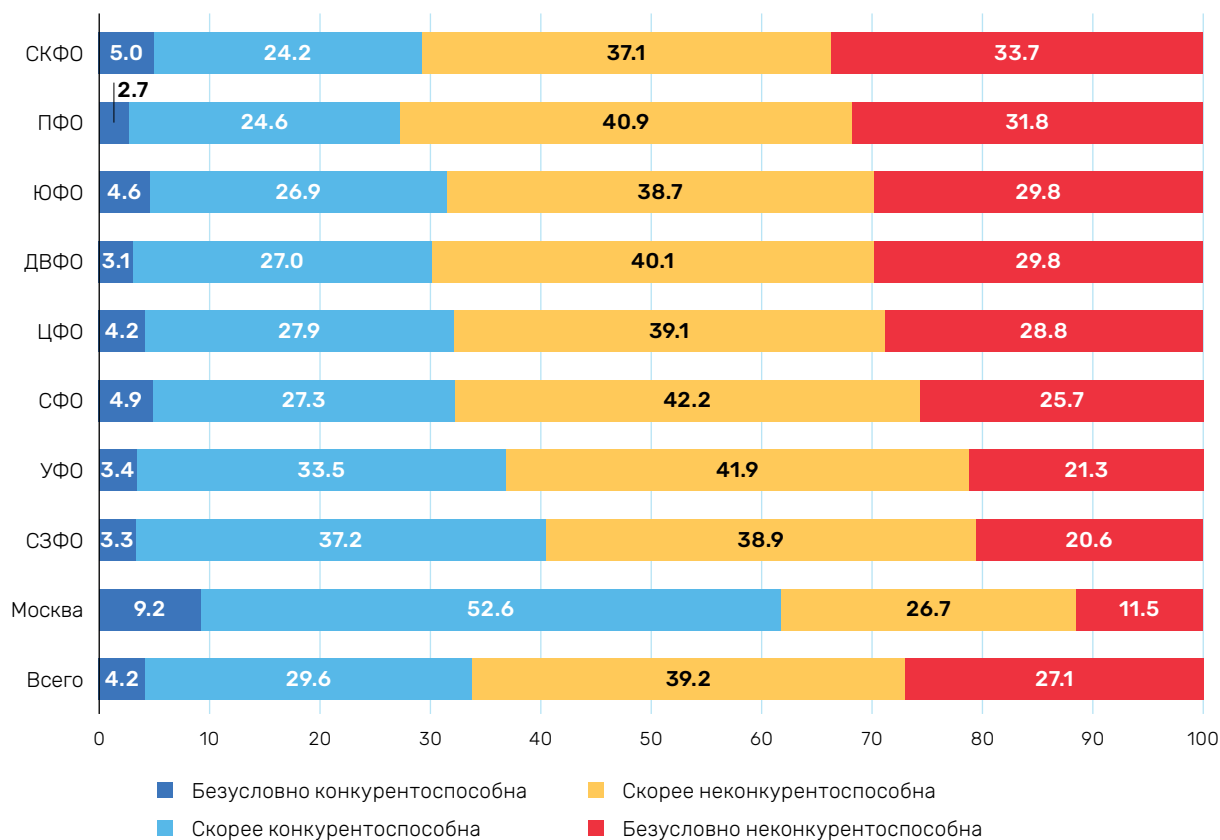
Что Вам не нравится в данной школе?



Источник: НИУ ВШЭ, опрос учителей в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

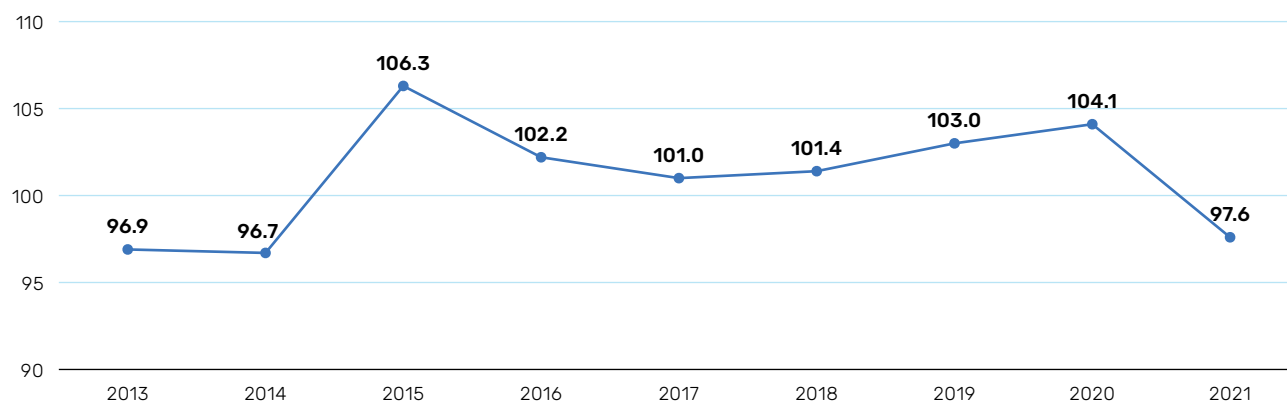
**Рис. 42. Оценка учителями конкурентоспособности своей заработной платы в Москве и федеральных округах**  
(в процентах от численности ответивших учителей)

Как Вы считаете, конкурентоспособна ли в настоящее время данная школа по уровню заработной платы преподавателей на рынке труда Вашего региона по сравнению с организациями в других сферах?



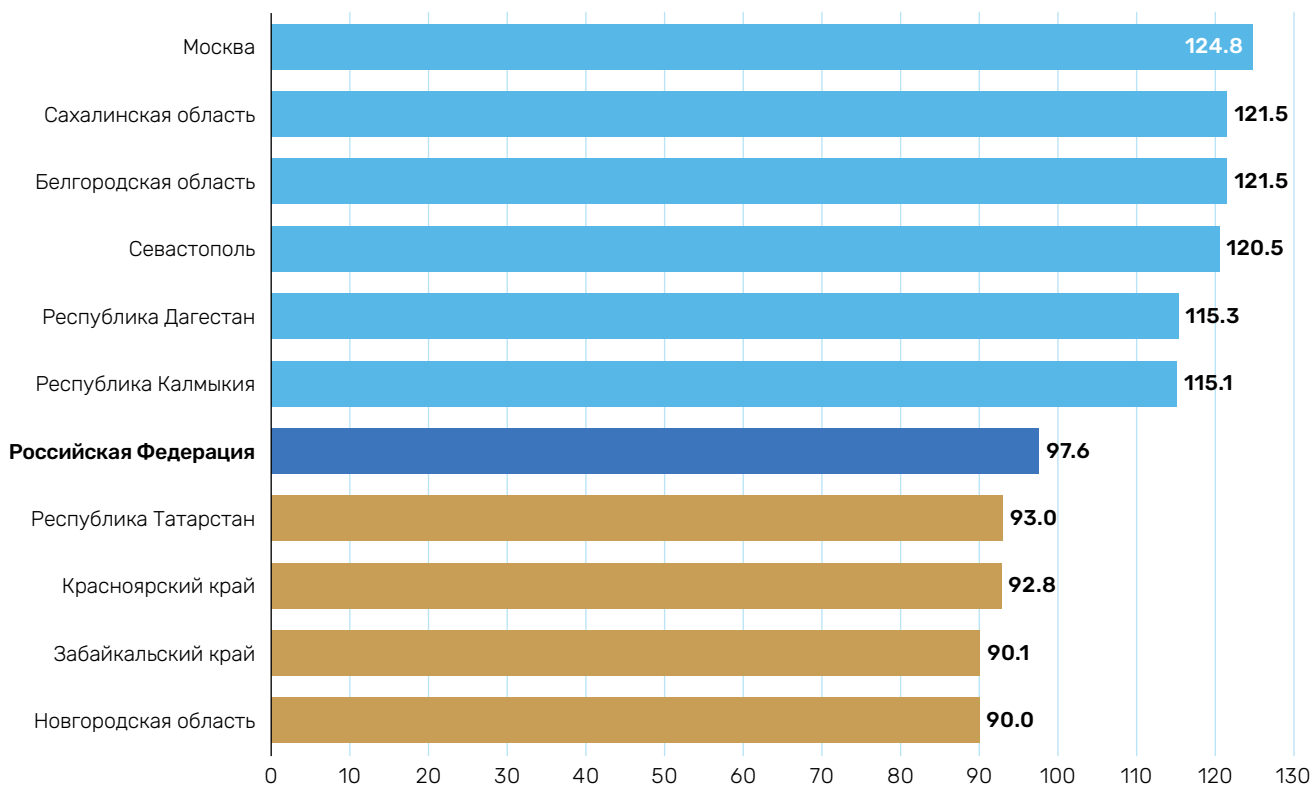
Источник: НИУ ВШЭ, опрос учителей в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.:

**Рис. 43. Отношение средней заработной платы педагогических работников общеобразовательных организаций к средней заработной плате по экономике**  
(проценты)



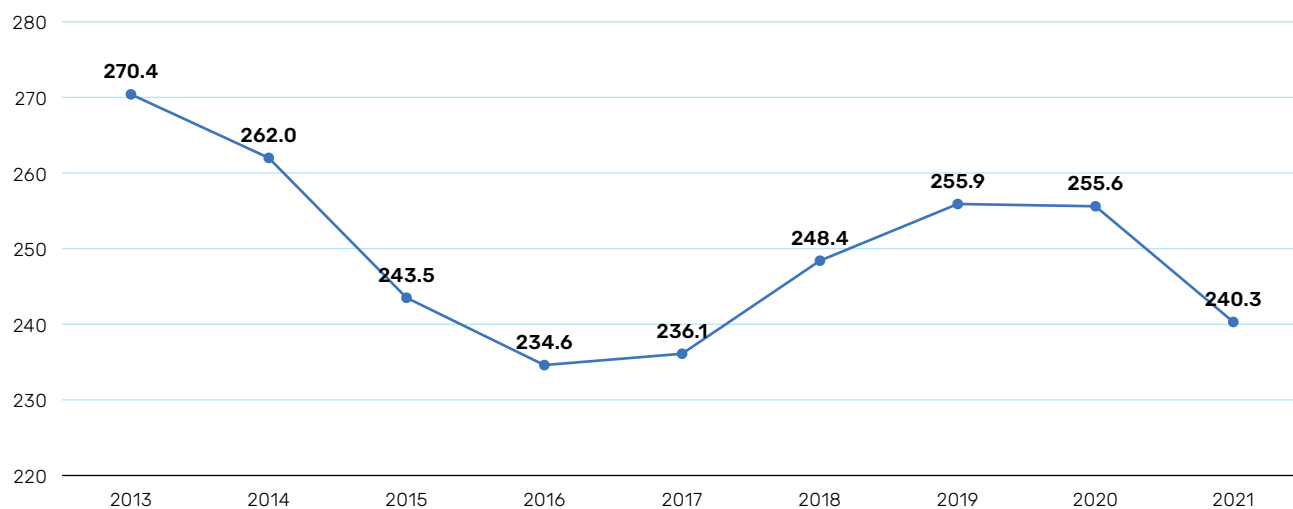
Источник: Росстат.

**Рис. 44. Отношение заработной платы педагогических работников общеобразовательных организаций к средней заработной плате по экономике в отдельных субъектах Российской Федерации (проценты)**



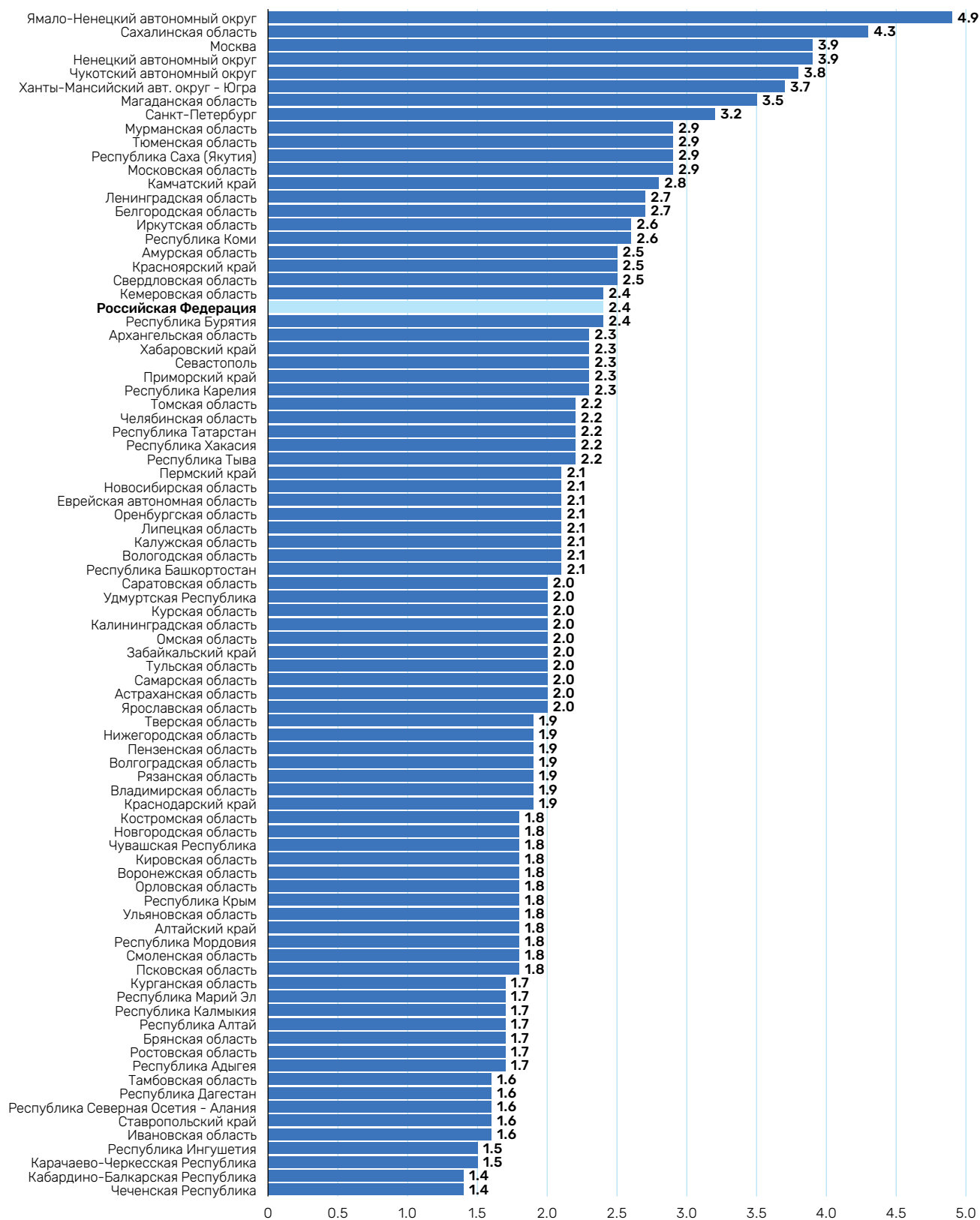
Источник: Росстат, 2021 г.

**Рис. 45. Отношение среднемесячной годовой номинальной начисленной заработной платы педагогических работников общеобразовательных организаций к стоимости фиксированного набора потребительских товаров и услуг (проценты)**



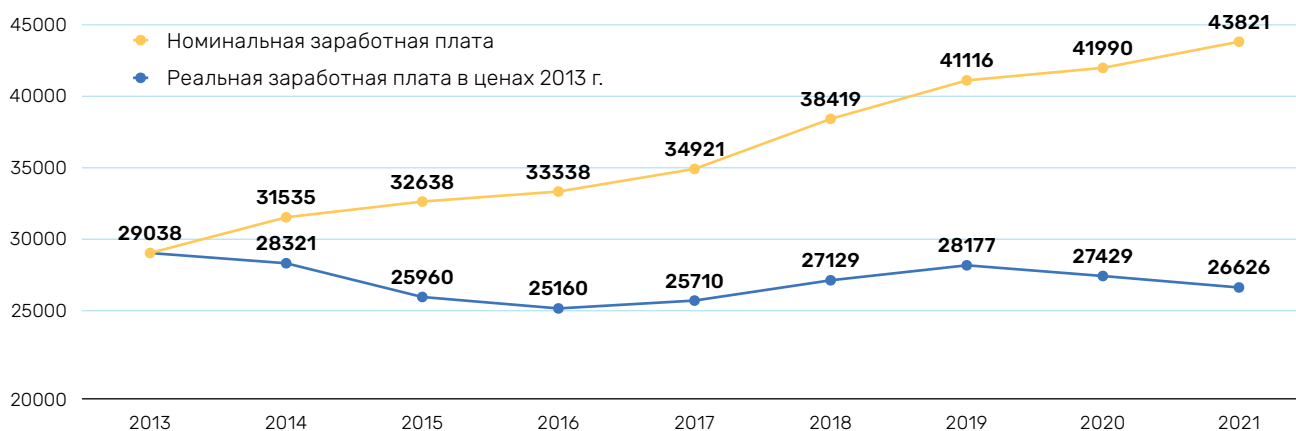
Источник: Росстат.

**Рис. 46. Отношение заработной платы педагогических работников общеобразовательных организаций к стоимости фиксированного набора потребительских товаров и услуг по субъектам Российской Федерации**



Источник: Росстат, 2021 г.

**Рис. 47. Номинальная и реальная заработная плата педагогических работников общеобразовательных организаций (рублей)**



Источник: Росстат.

общеобразовательных организаций (в ценах 2013 г.) увеличивается (рис. 47). Несмотря на довольно устойчивый рост номинальной начисляемой заработной платы, динамика реальной заработной платы в последние два года имеет скорее отрицательную тенденцию и не достигает уровня 2013 г.

По данным МЭО, лишь 5.9% учителей считают, что их текущий уровень заработной платы соответствует трудозатратам на основном месте работы. При этом 41.1% уверены, что соответствие трудозатратам будет достигнуто при увеличении заработной платы не менее чем вдвое. Две трети (67.5%) не удовлетворены системой начисления дополнительных стимулирующих выплат в школе, а почти треть (31.7%) не получают никаких стимулирующих выплат, связанных с их дополнительными обязанностями.

Среди наиболее распространенных дополнительных обязанностей, за которые учителя получают стимулирующие выплаты сверх ставки заработной платы, выделяются методическая работа (21.5%), дополнительная внеурочная и индивидуальная работа с одаренными и мотивированными учащимися (19.8%), реализация дополнительных проектов (экскурсионные, экспедиционные программы, групповые и индивидуальные проекты обучающихся, социальные проекты) (17.2%) и административная работа (15.2%). Чуть менее трети (29.9%) учителей сообщили, что не получают стимулирующих выплат, наличие и размер которых определяется

эффективностью работы. Подобные выплаты даются, прежде всего, за участие в районных, региональных, всероссийских конкурсах (указали 44.6% учителей, получающих выплаты), образовательные и социальные достижения учащихся (39.9%), высокие результаты ЕГЭ и ГИА (25.0%), по итогам оценки администрации качества работы (23.9%).

Таким образом, несмотря на меры государственной политики, общий уровень благосостояния учителей нельзя назвать достаточным. В выборке МЭО 2020 г. наибольшая доля учителей (37.0%) отметили, что денег хватает на еду и одежду, но покупка техники уже вызывает трудности, у каждого пятого (21.1%) покупка одежды вызывает трудности, у 16.6% есть деньги в основном только на еду, а 3.8% не всегда хватает даже на необходимые продукты питания (рис. 48).

Многие педагоги вынуждены искать дополнительные средства к существованию. Преподавание и административная работа остаются основным источником дохода для 88% учителей, 16.5% получают доход от предоставления частных образовательных услуг и репетиторской деятельности, 3.5% – от преподавания и административной работы в других учебных заведениях, программах, еще 7.6% – из других дополнительных источников (рис. 49). Репетиторством и предоставлением иных частных образовательных услуг чаще всех занимаются педагоги, работающие в лицеях/гимназиях (31.8%), реже всех – сельские учителя (6.9%).

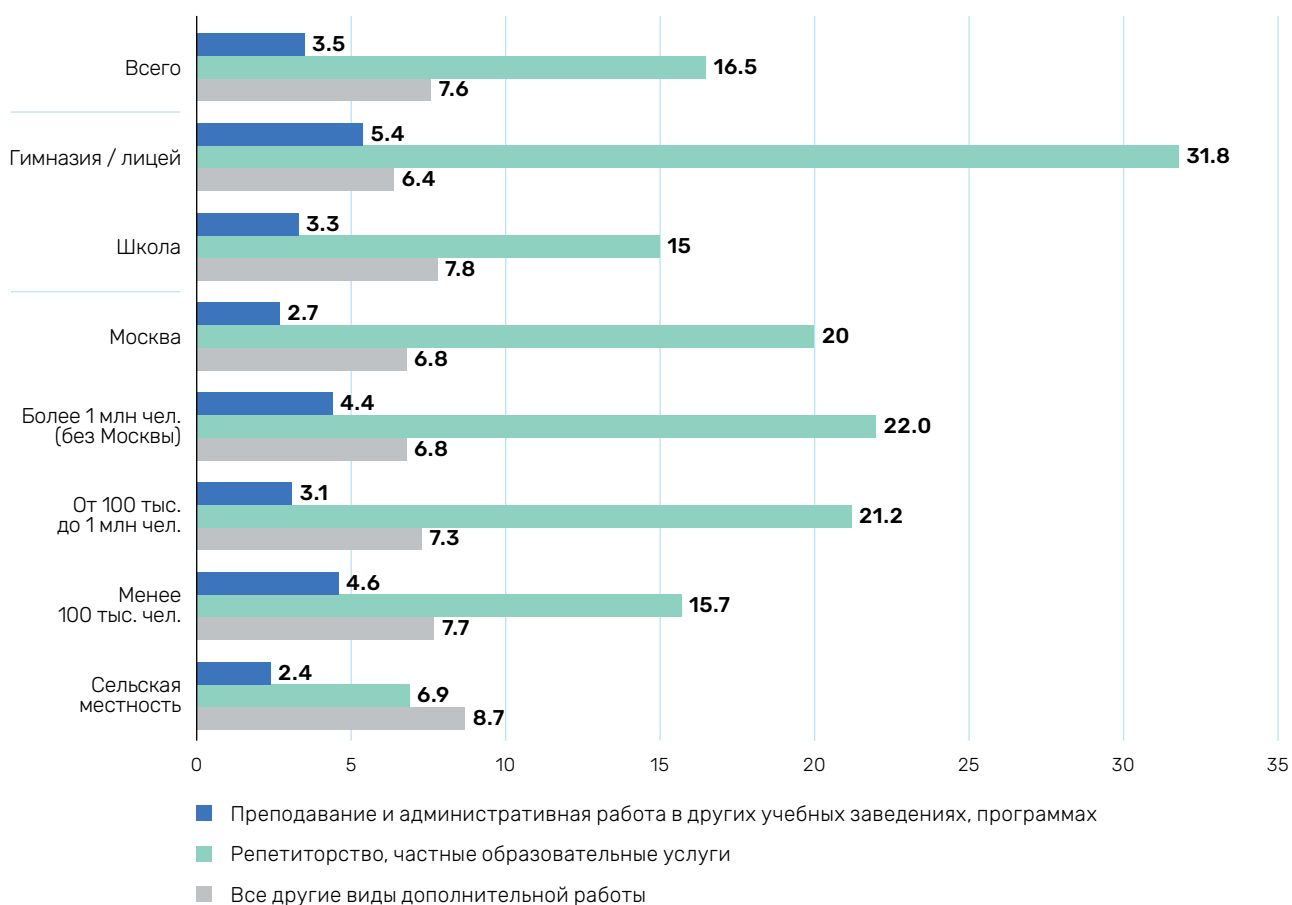
**Рис. 48. Распределение учителей по уровню материального положения**  
(в процентах от численности ответивших учителей)



Источник: НИУ ВШЭ, опрос учителей в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

**Рис. 49. Источники доходов учителей, кроме преподавания и административной работы в своей школе, по видам школ и размеру населенных пунктов**  
(в процентах от численности ответивших учителей)

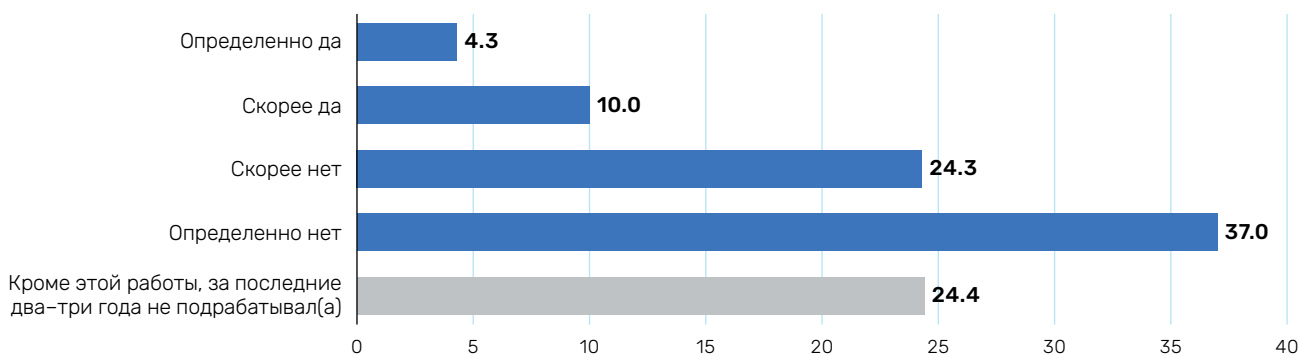
Каковы были источники Ваших личных доходов в текущем учебном году?



Источник: НИУ ВШЭ, опрос учителей в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

**Рис. 50. Изменения потребности учителей в подработке**  
(в процентах от численности ответивших учителей)

❓ Могли бы Вы сказать, что за последние два-три года у Вас уменьшилась потребность в подработке (в том числе репетиторстве), Вам достаточно своей основной работы в данной образовательной организации?



Источник: НИУ ВШЭ, опрос учителей в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

Немногим менее двух третей (61.3%) опрошенных учителей отмечают, что потребность в дополнительной подработке в последние два-три года не уменьшилась. При этом 24.4% не имели дополнительного источника доходов, что может быть связано с отсутствием ресурса времени на подработку и, следовательно, не позволяет судить о необходимости получения дополнительного заработка внутри данной группы (рис. 50).

### Специалисты психолого-медико-педагогического сопровождения

Еще одна важная категория персонала общеобразовательных организаций – специалисты психолого-медико-педагогического сопровождения, которые оказывают поддержку не только обучающимся, но и родителям и учителям. К ним относятся педагоги-психологи, социальные педагоги, тьюторы, логопеды, дефектологи и др. В действующих стратегических документах Российской Федерации, в частности в федеральном проекте «Современная школа», организация комплексного психолого-педагогического сопровождения участников образовательных отношений выделена отдельной задачей. Она предполагает меры по повышению квалификации педагогов-психологов и оснащению школ специализированными кабинетами.

Официальная статистика не позволяет оценить качественные показатели работы специалистов

сопровождения, работающих в школах, но дает возможность определить обеспеченность школ этими кадрами. По данным Минпросвещения России, в стране наблюдается довольно значительный дефицит этих специалистов. На начало 2021/2022 года на одного педагога-психолога приходилось 606.4 обучающихся, одного социального педагога – 919.3, одного учителя-логопеда – 962.1, одного учителя-дефектолога – 2651.0, одного тьютора – 2751.0 обучающихся.

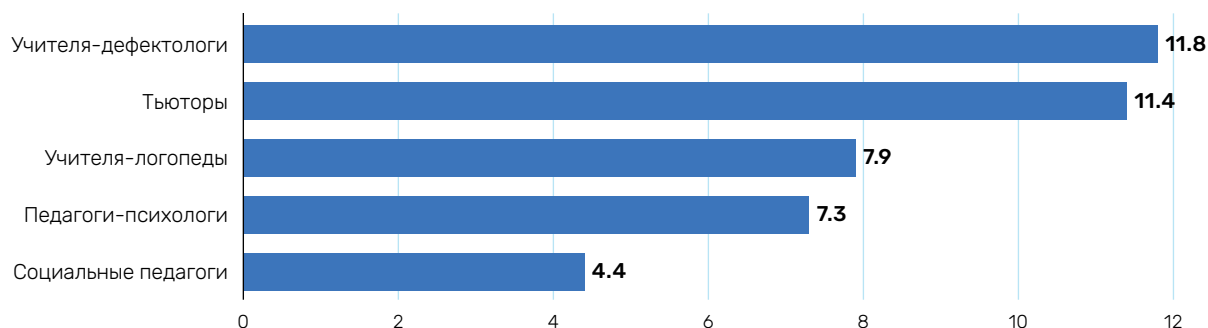
Наибольшая доля вакансий специалистов сопровождения в общем числе имеющихся ставок по штату приходится на учителей-дефектологов и тьюторов – 11.8 и 11.4% соответственно (рис. 51).

Кадровый дефицит в некоторой степени компенсируется привлечением специалистов по совместительству. По данным ФСН, наиболее высокая доля совместителей – среди учителей-дефектологов (10.5%) и учителей-логопедов (8.4%).

Приведенные данные официальной статистики не отражают реального положения дел, поскольку в ряде случаев специалисты психолого-медико-педагогического сопровождения, работающие со школой, не являются ее сотрудниками, а представляют внешние специализированные организации. Результаты МЭО позволяют уточнить сведения ФСН.

По данным МЭО, в 2020/2021 учебном году у школьников и их родителей часто отсутствует возможность получить консультацию

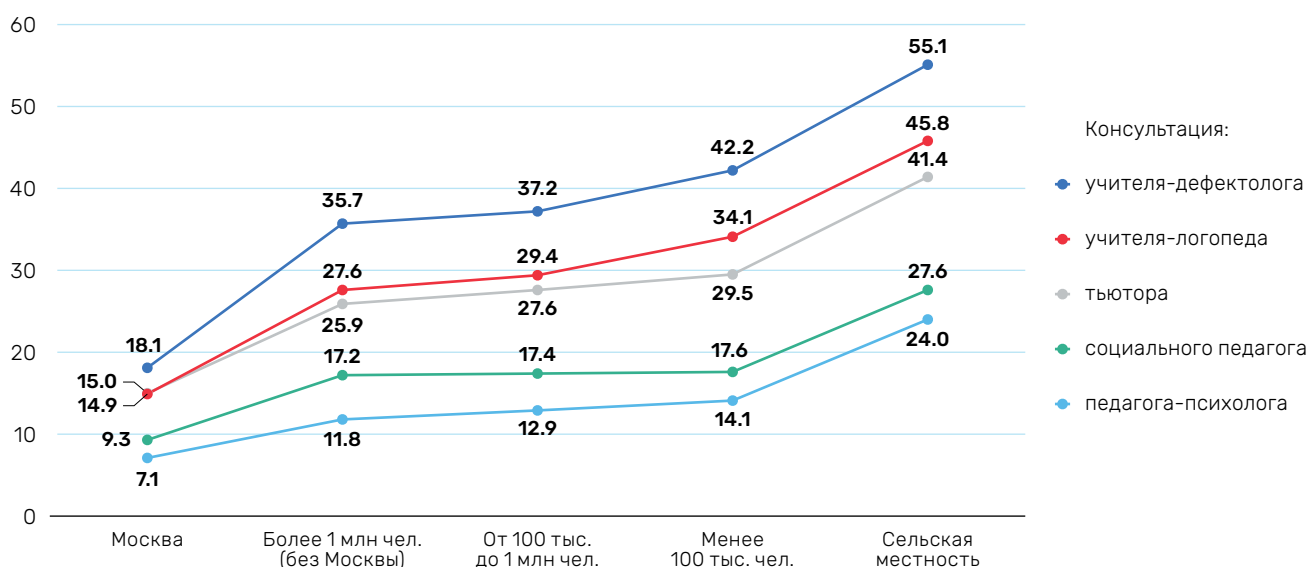
**Рис. 51. Доля вакансий специалистов психолого-медико-педагогического сопровождения общеобразовательных организаций от числа имеющихся ставок по штату (проценты)**



Источник: Минпросвещения России, 2021 г.

**Рис. 52. Доля родителей, сообщивших об отсутствии у них и их детей возможности получить консультацию специалистов психолого-медико-педагогического сопровождения, по размеру населенных пунктов (в процентах от численности ответивших родителей)**

❓ Можете ли Вы и Ваш ребенок получить в школе консультацию у специалистов?



Источник: НИУ ВШЭ, опрос родителей школьников в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

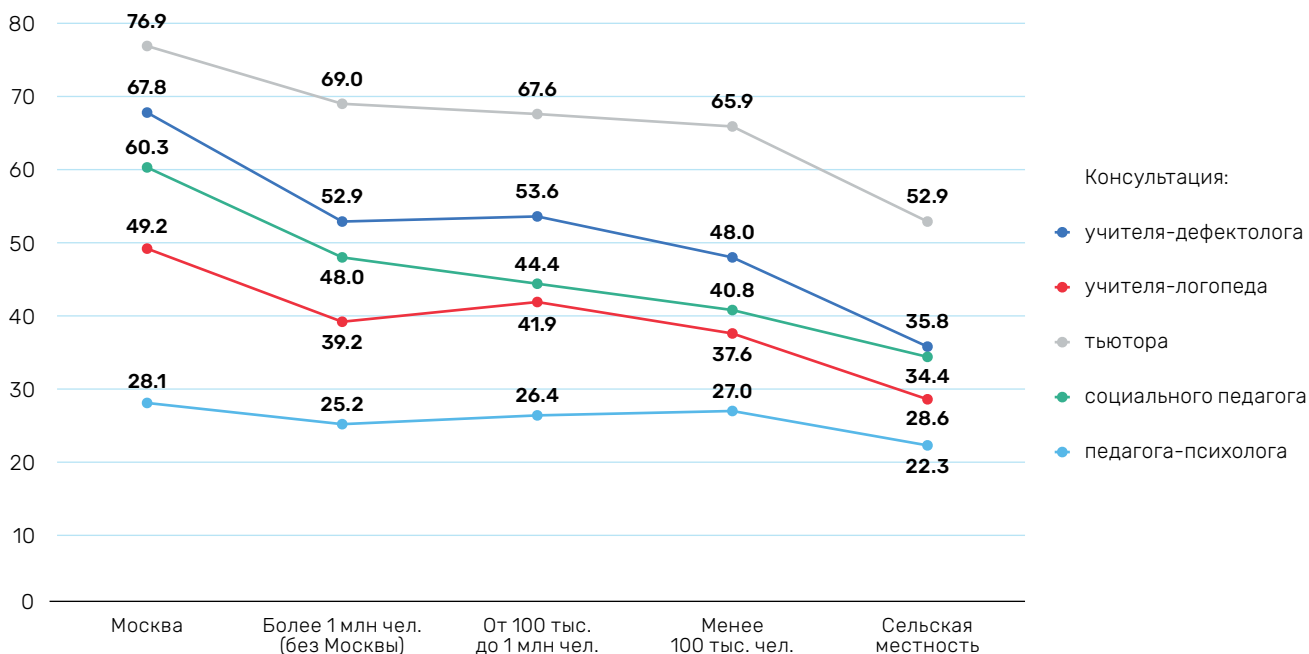
у рассматриваемых специалистов. Наиболее доступны консультации педагога-психолога (55.6% родителей указали, что такая возможность есть у ребенка, 28.9% – у самих родителей), самыми недоступными оказались услуги тьютора (4.6 и 2.3% соответственно).

Меньше всего возможностей получить консультацию имеют жители сел и малых городов (рис. 52).

Серьезным препятствием для получения услуг специалистов сопровождения является недостаток информации. Многие родители не знают о подобных возможностях. Доля тех, кто не осведомлен о работе педагога-психолога, составляет 25.5%, тьютора – 64.5%. Информированность родителей находится в обратной зависимости от размера населенных пунктов (рис. 53).

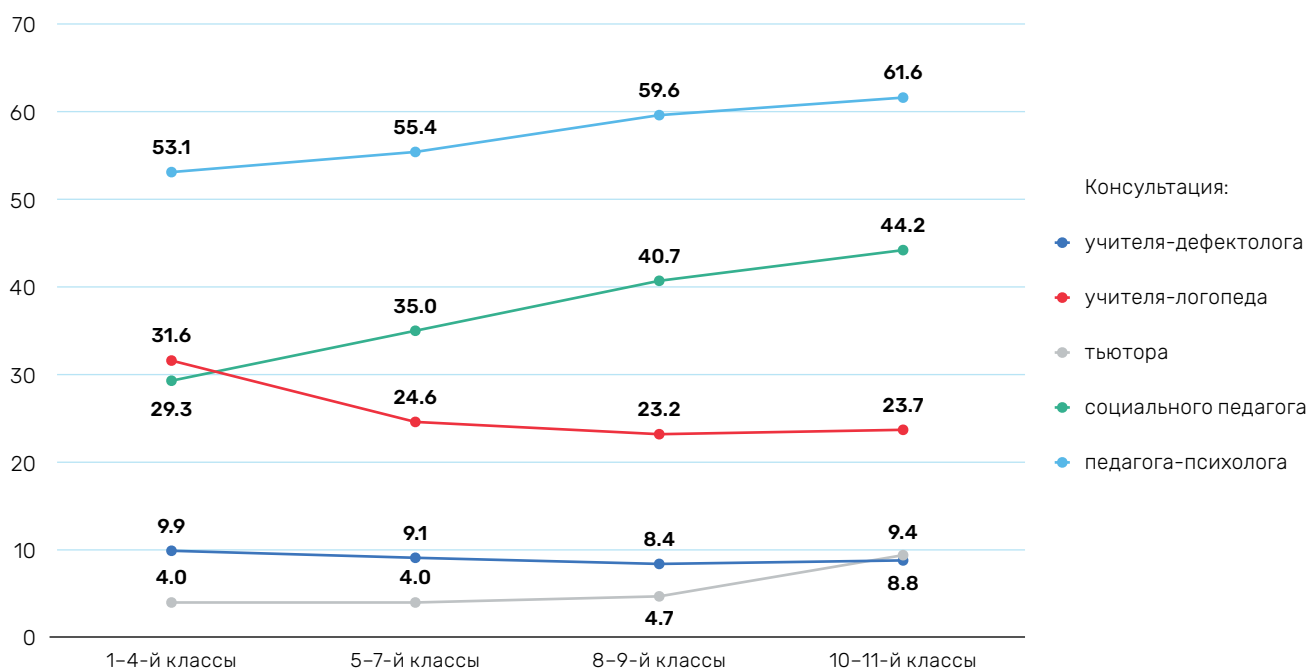


**Рис. 53. Доля родителей, не знающих о возможности получить консультацию специалистов психолого-медико-педагогического сопровождения, по размеру населенных пунктов**  
(в процентах от численности ответивших родителей)



Источник: НИУ ВШЭ, опрос родителей школьников в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

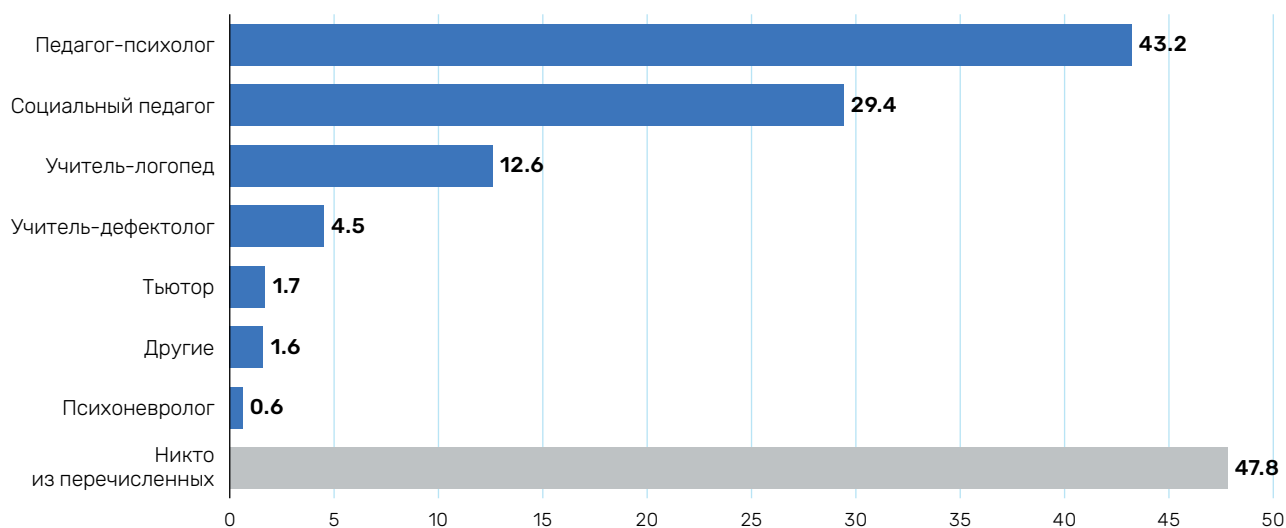
**Рис. 54. Доля родителей, чьи дети имеют возможность получить консультацию специалистов психолого-медико-педагогического сопровождения, по классам обучения ребенка**  
(в процентах от численности ответивших родителей)



Источник: НИУ ВШЭ, опрос родителей школьников в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

**Рис. 55. Доля учителей, получающих консультации специалистов психолого-медико-педагогического сопровождения**  
(в процентах от численности ответивших учителей)

❓ Какие специалисты не реже 3–4 раз в течение учебного года консультируют Вас по вопросам обучения отстающих учащихся и детей с особыми образовательными потребностями?



Источник: НИУ ВШЭ, опрос учителей в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

Чем старше ребенок, тем больше его возможности получить консультации у педагога-психолога, социального педагога и тьютора (рис. 54). Это можно было бы связать с повышением информированности родителей: чем дольше ребенок учится в данной школе, тем больше родители узнают о ней. Однако возможности самих родителей получить консультацию от возраста ребенка практически не зависят. Этот факт делает данную гипотезу несостоятельной.

Учителя нуждаются в помощи специалистов сопровождения в не меньшей степени, чем родители, особенно при работе со сложным контингентом [Косарецкий, Мерцалова, Сенина, 2022]. В этом направлении также наблюдается серьезный дефицит: 47,8% опрошенных учителей отмечают, что никто из перечисленных специалистов не консультирует их 3–4 раза в год (рис. 55). Наиболее доступны, как и для родителей, консультации педагогов-психологов (43,2%) и социальных педагогов (29,4%), наименее – тьюторов (1,7%), а также психоневрологов (0,6%). В школе консультации педагога-психолога, социального педагога, учителя-дефектолога и учителя-логопеда получают более 90% учителей, тьютора – 80,1%, психоневролога – 26,8%.

Сложнее всего получить консультацию сельским учителям. Примечательно, что социальные

педагоги оказались наименее доступны в Москве: здесь их консультации получают 23,7% учителей, в то время как на остальных территориях – в среднем 29,8%. Представители Северо-Кавказского федерального округа чаще остальных могут получить консультации педагога-психолога (50,9%) и социального педагога (40,1%). По всем остальным специалистам их возможности – одни из самых низких. Острый дефицит названных специалистов зафиксирован также в Дальневосточном федеральном округе.

## Выводы

Состояние педагогических кадров сегодня внушает серьезные опасения, особенно если учесть, что это один из ключевых факторов, определяющих качество образования. По данным Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся PISA, страны, показывающие самые высокие результаты, имеют наиболее высокое качество педагогических кадров. В России же существует их дефицит.

В последние годы растут диспропорции в гендерном и возрастном составе педагогических кадров. По данным МЭО, доля молодых учителей крайне мала, а кадров пенсионного возраста – наоборот, выросла и продолжает

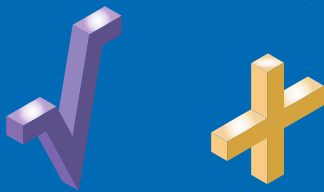
увеличиваться. Это играет негативную роль, несмотря на кажущийся благоприятным фактор роста педагогического опыта. Кадры пожилого возраста подвержены профессиональному выгоранию и в меньшей степени готовы к работе в современных условиях. Это обстоятельство особенно ярко проявилось в период пандемии COVID-19. Педагоги старшего возраста испытывали наибольшие трудности и дискомфорт при переходе на дистанционный режим работы, не смогли в большинстве своем эффективно и безболезненно встроиться в этот режим. Однако даже работа в привычных форматах сегодня не означает традиционных фронтальных лекций. Во многом это групповая, индивидуальная работа со школьниками, использование исследовательских подходов и междисциплинарности. Недостаток соответствующих компетенций проявляется как у молодых педагогов, так и у учителей старших возрастов.

Неконкурентоспособная заработная плата, значительные переработки ради ее повышения – факторы высокой социальной несправедливости в отношении педагогических кадров. Это отражается на их моральном и физическом самочувствии, а следовательно, и на способности создать и поддержать у школьников мотивацию к учебе. Педагоги вынуждены перекладывать немалую часть своей работы на плечи родителей и самих учеников. В результате все больше школьников, особенно в городах, учатся с репетиторами. Школьники из сельской местности, малых городов и поселков недополучают

необходимые знания, у них не формируются современные компетенции, которые нормативно прописаны во ФГОС.

Недостаток специалистов психолого-педагогического и медико-социального сопровождения приводит к тому, что многие проблемы личностного развития школьников не могут быть эффективно решены, у педагогов на это не хватает ни времени, ни сил, ни компетенций. Та же проблема проявляется и в отношении школьников, требующих особого подхода, – детей с ОВЗ, одаренных школьников. Недостаток внимания педагогов отмечают родители именно таких детей, а также тех, кто отстает в учебе. Обозначенные проблемы проявляются по всей стране, но особенно серьезно – в сельских школах и школах Северо-Кавказского федерального округа.

Развитие педагогических кадров сегодня – залог повышения конкурентоспособности школьного образования. Эти меры сочетаются с обеспечением справедливой заработной платы. Создание системы профессионального роста педагогов поддерживается материальными стимулами. Попытки перехода на эффективный контракт в 2012–2014 гг. поначалу были успешны, поскольку это сопровождалось ростом заработной платы. Однако в дальнейшем ее уровень снова снизился в реальном выражении при повышении цен. В настоящее время это одна из наиболее значимых проблем и одновременно важнейший резерв роста качества образования.



## 2. Успех каждого ребенка – залог успеха всей страны

Общеобразовательные организации создают серьезную конкуренцию организациям дополнительного образования детей (ДОД) в части реализации дополнительных общеобразовательных программ. По данным Росстата<sup>8</sup>, в 2020/2021 учебном году в среднем по России 45,6% обучающихся по программам ДОД в возрасте 5–17 лет осваивали эти программы на базе общеобразовательных организаций. В ряде регионов России доля таких программ, предоставляемых школами, существенно превышает долю программ, предоставляемых всеми остальными организациями. Например, в республиках Дагестан, Кабардино-Балкария, Карачаево-Черкесия, Ингушетия, а также в Москве доля обучающихся по дополнительным общеобразовательным программам на базе школ превысила 60%. Частично это преимущество объясняется экономическими и инфраструктурными особенностями данных территорий, но в большей степени обусловлено региональной политикой в сфере общего образования детей.

Для обучающихся и их семей удобнее получать дополнительное образование на базе школ: ребенку нет необходимости куда-то далеко ехать или идти, если интересующие его кружок, секция, студия работают в школе. Шаговая доступность, как было показано выше, является самым важным фактором при выборе образовательной организации для большинства родителей.

Учитывая запросы и возможности родителей, а также общий инфраструктурный уровень общеобразовательных организаций, среди задач национального проекта «Образование», связанных с выявлением и развитием одаренности детей и молодежи, на данный момент определены:

- создание новых мест в образовательных организациях различных типов для реализации дополнительных общеразвивающих программ всех направленностей;
- обновление материально-технической базы для занятий детей физической культурой и спортом в общеобразовательных организациях, расположенных в сельской местности и малых городах;
- расширение и повышение эффективности профориентационной работы, в том числе через проведение мероприятий по профессиональной ориентации в рамках реализации проекта «Билет в будущее», проведение каникулярных профориентационных школ, организованных образовательными организациями, открытых онлайн-уроков и др.

Для оценки эффективности и результативности этих мероприятий требуется детальный анализ школьного сектора дополнительного образования детей, который позволит определить не только его дополнительные возможности, но и существующие ограничения, требующие особого внимания со стороны управления как на школьном, так и на территориальном уровне.

<sup>8</sup> ФСН, форма № 1-ДОП.

## 2.1. Формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи

### Масштабы школьного дополнительного образования

Повышение охвата детей программами дополнительного образования – одна из приоритетных задач российской образовательной политики на протяжении последнего десятилетия. На ее реализацию ориентированы основные мероприятия федерального проекта «Успех каждого ребенка» национального проекта «Образование». Они включают субсидии субъектам Российской Федерации на создание новых мест ДОД, которые организуются преимущественно в общеобразовательных организациях. Новые технопарки «Кванториум» также формируются в структуре школ.

В 2021 г., по данным Росстата<sup>9</sup>, дополнительным образованием было охвачено 70.5% детей и молодежи в возрасте 5–17 лет. По данным опроса родителей школьников, проведенного в рамках МЭО в 2020/2021 учебном году, охват учащихся дополнительным образованием еще выше – 80%. Такой отрыв результатов МЭО от данных официальной статистики может объясняться спецификой выборки, а также тем, что в рамках опроса родители указывали все формы занятости ребенка, которые они считают дополнительным образованием. Сюда попадают и репетиторы, и частные преподаватели (например, по музыке, изобразительному искусству), и индивидуальные предприниматели, которые не оформляют лицензию на ведение образовательной деятельности, а следовательно, не включены в систему ФСН.

По данным МЭО, 41% детей занимаются по программам дополнительного образования на базе школы, в том числе 16.8% – только в ней; 24.2% – и в школе, и за ее пределами, 39.0% – только вне школы, каждый пятый (20%) не посещает нигде. Результаты опроса родителей подтверждают межрегиональную дифференциацию распространенности программ ДОД в общеобразовательных организациях (рис. 56): для Северо-Кавказского и Южного

федеральных округов характерна более высокая доля занимающихся по дополнительным общеобразовательным программам только на базе школ, Москва лидирует по доле занимающихся и в школе, и в других организациях, в Дальневосточном федеральном округе зафиксирована самая высокая доля занимающихся только вне школы.

Участие школьников в дополнительном образовании зависит от социально-экономического статуса (СЭС) семьи – образования родителей и материального благополучия, а также от территории проживания [Косарецкий, Гошин, Иванов, 2022], однако эти различия более ярко проявляются в отношении занятий вне школы. Для дополнительных занятий в школе выраженных трендов не обнаружено, что подтверждает важность развития этого сектора с точки зрения увеличения вовлеченности школьников из семей с низким СЭС.

По данным Росстата, в целом по стране девочки вовлечены в программы ДОД чуть больше, чем мальчики (51.6% против 48.4%). В школьном секторе ДОД, по данным официальной статистики, в среднем по стране доли мальчиков и девочек практически одинаковы – 50.1 и 49.9% соответственно. Результаты МЭО показывают несколько иную картину: среди тех, кто занимается по дополнительным общеобразовательным программам только на базе школ, больше мальчиков (54.4%). Это может быть связано с тем, что в опросе родители указывают все возможные занятия ребенка, которые они сами считают дополнительным образованием. Тем не менее и данные ФСН, и результаты мониторинга демонстрируют определенную привлекательность школ как базы для освоения дополнительных общеобразовательных программ для тех категорий обучающихся, которые в целом в меньшей степени вовлечены во внешкольные активности.

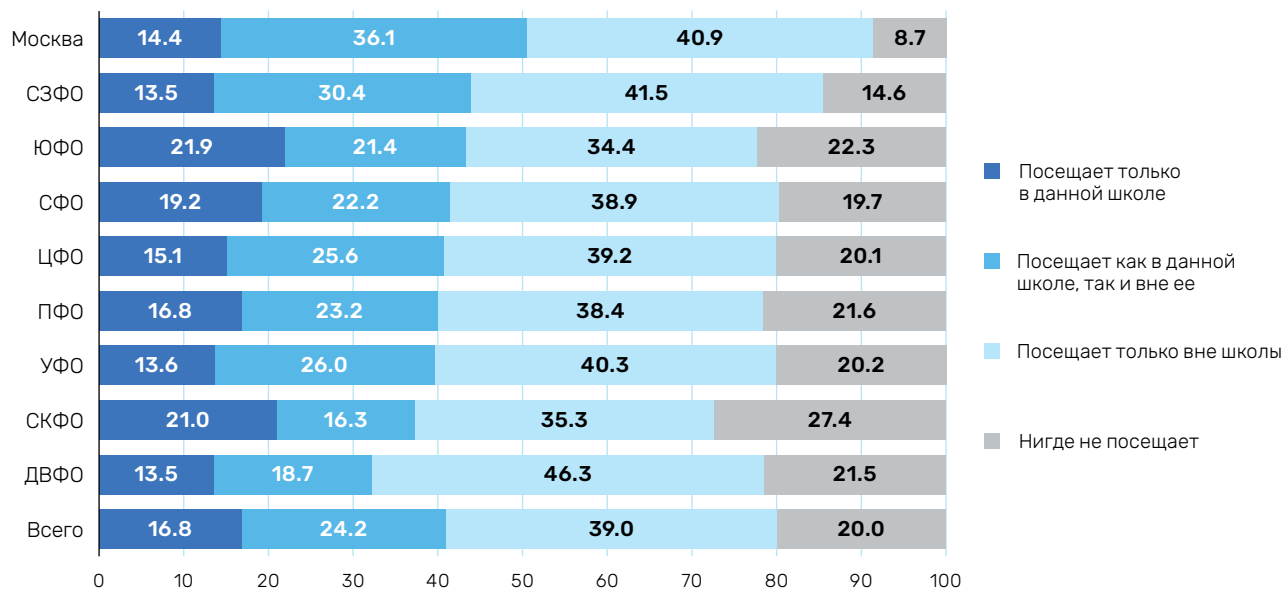
Общая тенденция к снижению вовлеченности в дополнительное образование по мере перехода ребенка в более старшие классы сохраняется и в школьном секторе (рис. 57).

<sup>9</sup> ФСН, форма № 1-ДОП; Бюллетень Росстата «Численность населения Российской Федерации по полу и возрасту».

**Рис. 56. Участие детей в дополнительном образовании в Москве и федеральных округах**

(в процентах от численности ответивших родителей)

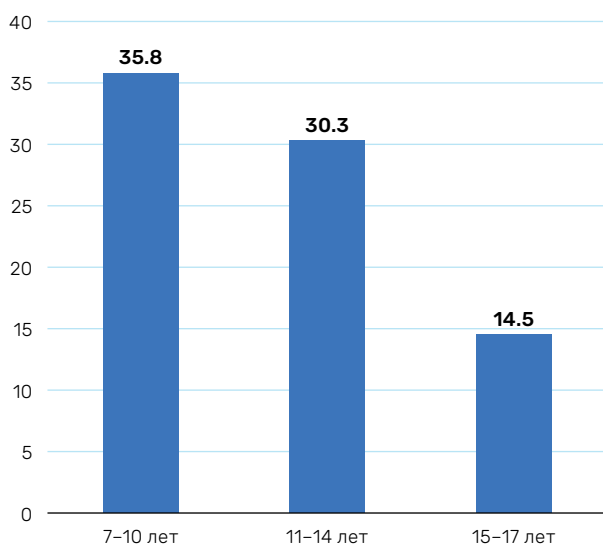
❓ **Посещает ли Ваш ребенок дополнительные занятия (кружки, секции, студии, клубы)?**



Источник: НИУ ВШЭ, опрос родителей школьников в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

**Рис. 57. Доля школьников, занимающихся по программам дополнительного образования детей на базе школ, по возрастным группам**

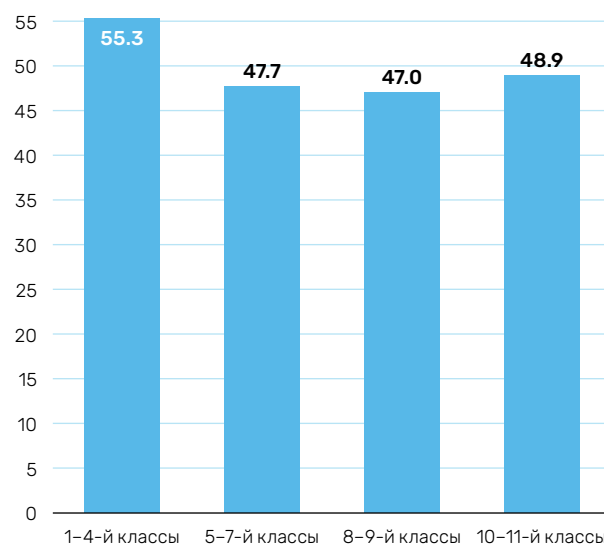
(в процентах от численности школьников, занимающихся по программам дополнительного образования детей на базе школ)



Источник: Росстат, 2020 г.

**Рис. 58. Доля школьников, занимающихся по программам дополнительного образования детей на базе школ, по классам обучения**

(в процентах от численности родителей школьников, обучающихся по программам дополнительного образования детей)



Источник: НИУ ВШЭ, опрос родителей школьников в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

По данным МЭО, учащиеся начальных классов более вовлечены в занятия дополнительным образованием в школе (рис. 58), что, очевидно, можно объяснить трудностью перемещения младших школьников и необходимостью их сопровождения в организации дополнительного образования, которые нередко находятся на довольно значительном удалении от школы. Доли учеников остальных возрастных групп, осваивающих программы ДОД в школе, практически одинаковы.

### Условия для развития дополнительного образования в школе

Востребованность программ ДОД определяется несколькими факторами:

- спектр предлагаемых тематик и их соответствие интересам и запросам обучающихся;
- уровень (глубина) и качество освоения данных программ, которые во многом определяются качеством кадрового обеспечения;
- наличие современного оборудования и расходных материалов.

По всем этим характеристикам школы и внешкольные организации, реализующие дополнительные общеобразовательные программы, имеют свои преимущества и недостатки. Так, школы на порядок лучше обеспечены цифровым оборудованием, в частности компьютерной техникой, что позволяет эффективнее развивать соответствующие направленности и реализовывать программы в дистанционном формате. По скорости подключения к интернету организации ДОД существенно отстают от школ. Даже без учета спортивных школ более чем в 60% организаций ДОД максимальная скорость подключения не превышает 5 Мбит/с (рис. 59). Более высокие скорости даже не заложены в действующие формы ФСН по организациям ДОД. Для сравнения: 60,0% школ имеют скорость подключения 30 Мбит/с и выше.

Число компьютеров и рабочих мест в кабинетах ОИВТ в расчете на одного обучающегося в организациях ДОД в десятки раз ниже, чем в школах (рис. 60). Доля обновляемого за год компьютерного парка в школах и организациях ДОД примерно одинаковая – 12,1 и 12,8% соответственно. В результате при столь ощутимых различиях по оснащенности компьютерным

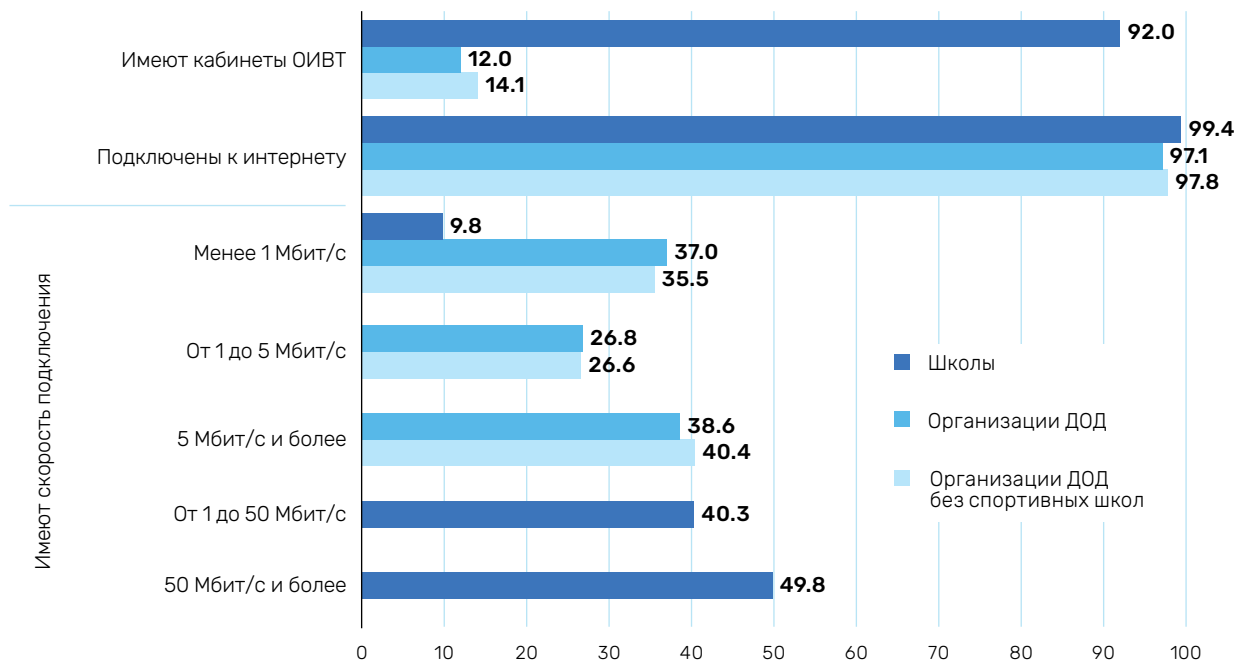
оборудованием отставание организаций ДОД не только сохраняется, но и увеличивается.

С другой стороны, многие внешкольные организации, реализующие дополнительные общеобразовательные программы, обладают серьезными преимуществами перед школами в части наличия специализированного оборудования и инвентаря, а также кадрового обеспечения. Школьные кружки, секции и студии ведут, как правило, учителя-предметники. В системе дополнительного образования нередко работают профессиональные хореографы, тренеры, инженеры и другие специалисты. Частные преподаватели также подбираются по их квалификационным характеристикам. Такая специфика обеспечивает большее разнообразие направленностей, тематик и индивидуального содержания программ ДОД, реализуемых вне школы.

В рамках МЭО родителям был задан вопрос о причинах, по которым ребенок не посещает дополнительные занятия в школе. Главной причиной оказалось отсутствие программ, интересных ребенку (назвали 45,8% респондентов). Более четверти (28,2%) родителей указали, что вне школы предлагаемые занятия более интересны (рис. 61). На отсутствие интересных направлений вне школы указывают лишь 26,4% родителей, чьи дети не занимаются ДОД за рамками школы. При этом организационные (недостаток времени, логистические сложности) и финансовые (отсутствие бесплатных занятий и недостаточность средств на платные) аспекты чаще становятся причиной отказа от посещения дополнительных занятий вне школы.

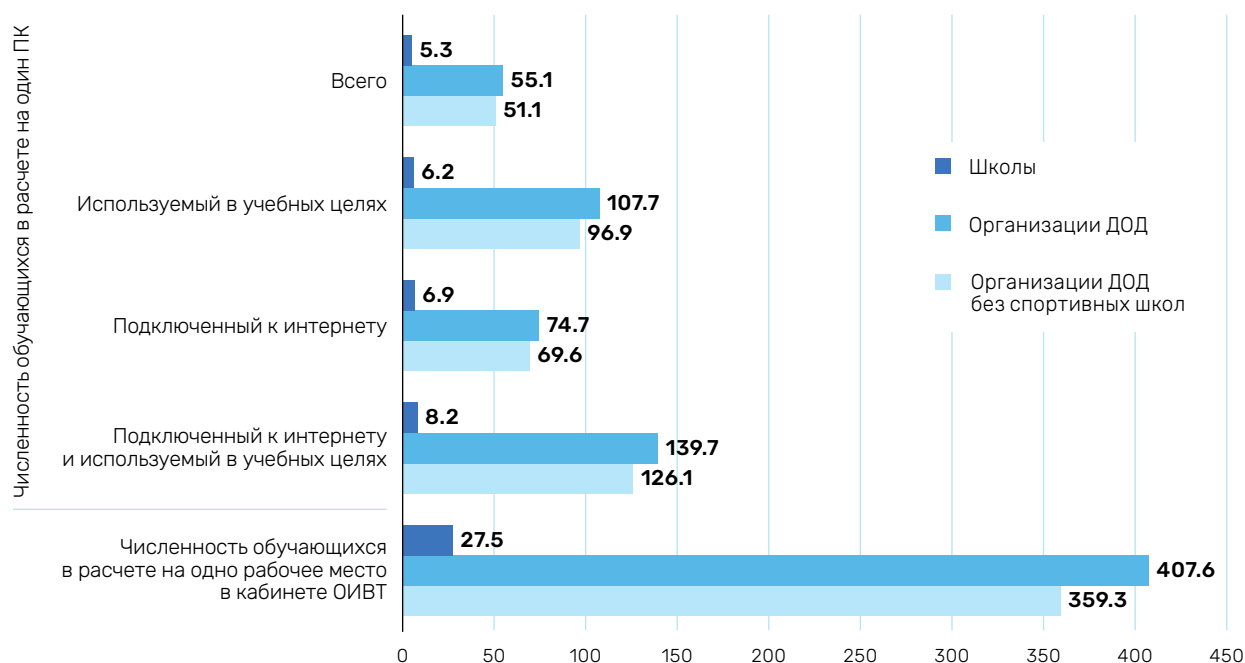
Полученные данные позволяют определить перспективы развития школьного ДОД. Прежде всего речь идет о расширении спектра направленностей и тематик предлагаемых дополнительных общеобразовательных программ, что, в свою очередь, может потребовать обеспечения школ специализированным оборудованием и привлечения специалистов из соответствующих профессиональных сфер. Для этого необходимы значительные ресурсы, но результатом станет не только вовлечение в ДОД наименее охваченных на данный момент категорий школьников, но и поддержка предметной подготовки в рамках программ общего образования и повышение качества общего образования.

**Рис. 59. Доля школ и организаций дополнительного образования детей, оснащенных кабинетами основ информатики и вычислительной техники и подключенных к интернету (проценты)**



Источник: Минпросвещения России, 2020 г. По школам – форма № 00-2, по организациям ДОД – форма № 1-ДО.

**Рис. 60. Численность обучающихся школ и организаций дополнительного образования детей в расчете на один персональный компьютер и одно рабочее место в кабинетах основ информатики и вычислительной техники (человек)**

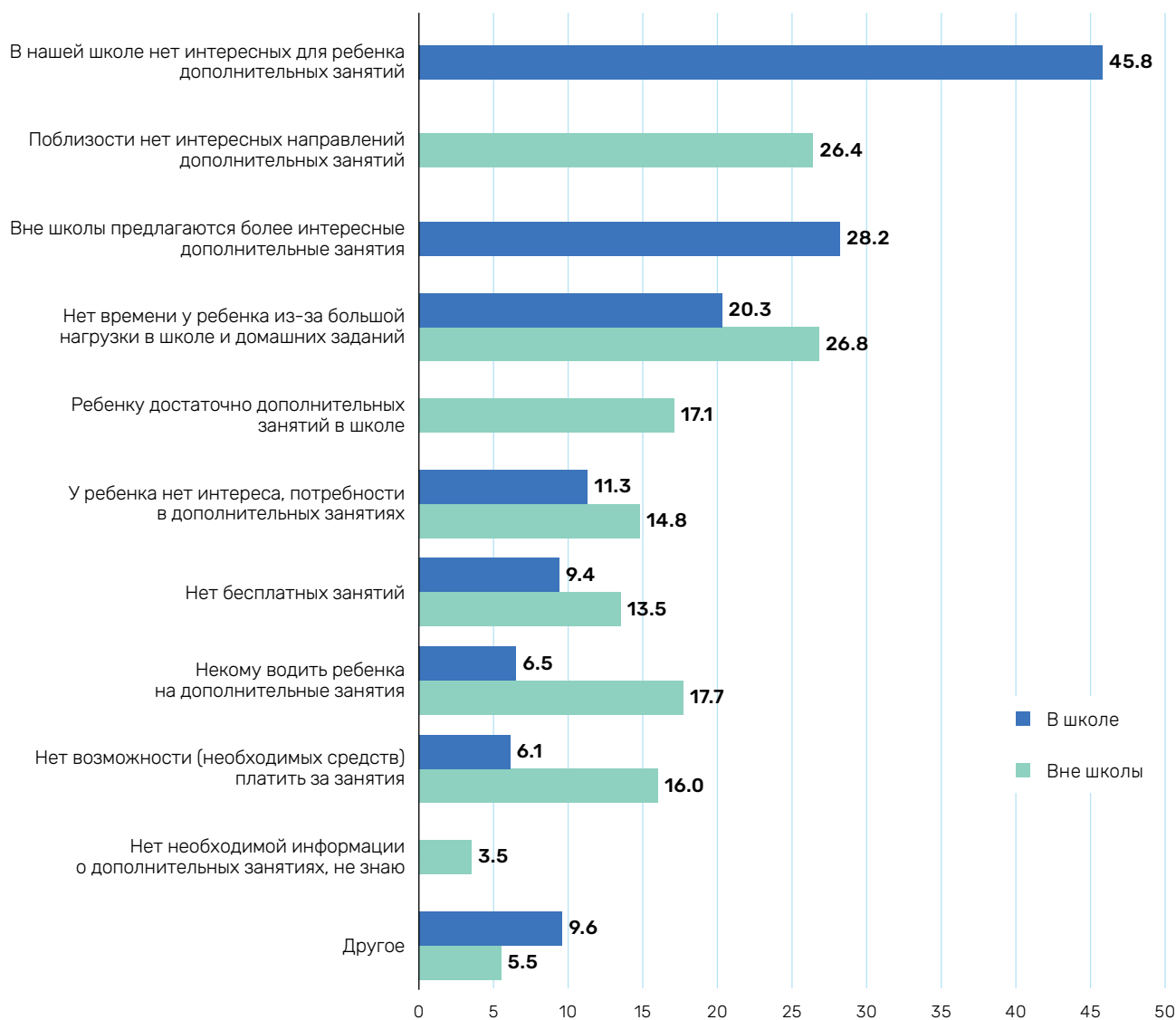


Источник: Минпросвещения России, 2020 г. По школам – форма № 00-2, по организациям ДОД – форма № 1-ДО.



**Рис. 61. Причины, по которым ребенок не посещает дополнительные занятия в школе / вне школы**  
(в процентах от численности ответивших родителей)

По каким причинам Ваш ребенок не посещает в школе / вне школы дополнительные занятия (кружки, секции, студии, клубы)?



Источник: НИУ ВШЭ, опрос родителей школьников в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

## Спектр программ школьного дополнительного образования

Вопрос о расширении спектра направленностей и тематик школьного дополнительного образования требует более детального анализа предложения со стороны общеобразовательных организаций.

По данным Росстата, сегодня наиболее распространены программы художественной (суммарно по общеразвивающим и предпрофес-

сиональным программам охвачено 32.0% детей в возрасте 5–17 лет), физкультурно-спортивной (23.0%) и социально-гуманитарной (25.5%) направленностей. Охват программами естественно-научной и технической направленностей составляет 12.7 и 12.3% соответственно. Меньше всего дети вовлечены в занятия туристско-краеведческой направленности (4.6%).

Школы в большей степени, чем остальные организации, реализующие программы ДОД, ориентированы на естественно-научную,

общеразвивающую физкультурно-спортивную, туристско-краеведческую и социально-педагогическую направленности работы (рис. 62). В частности, по услугам дополнительного образования естественно-научной направленности, которая является одним из приоритетов государственной политики, разрыв составляет 2 раза.

Результаты МЭО в целом подтверждают общую тенденцию к преобладанию программ художественной и физкультурно-спортивной направленностей [Косарецкий, Гошин, Иванов, 2022]. Специфическими для школьного сектора являются не только занятия по предметам школьной программы и подготовка к экзаменам, которые встречаются в 1.9 раза чаще в школе, чем вне ее, но и такие виды деятельности как:

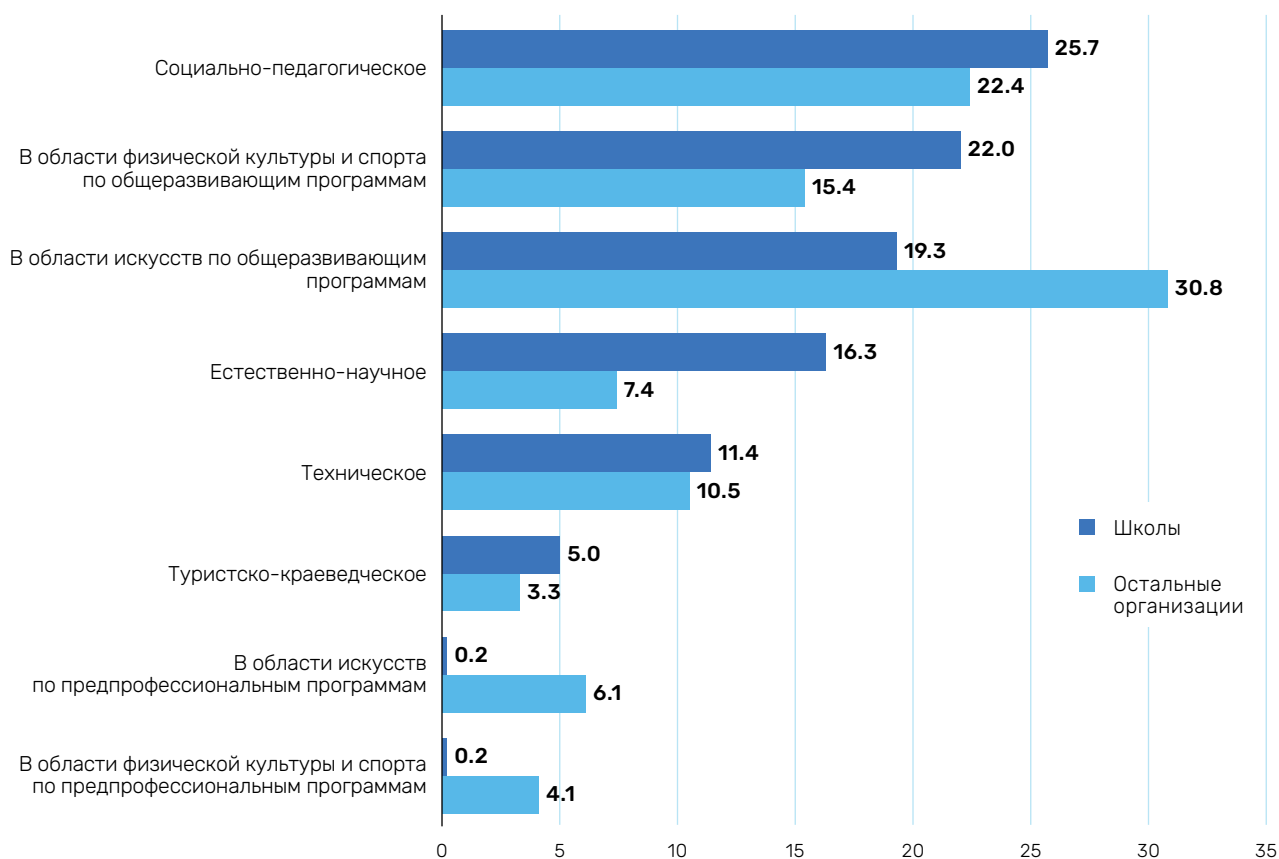
- военно-патриотическая подготовка (встречается в школе в 3.2 раза чаще, чем вне ее);
- шахматы (в 2.9 раза);
- подготовка к олимпиадам и конкурсам (в 2.7 раза);

- краеведение и туризм (в 2.6 раза);
- научная и исследовательская деятельность (в 2.3 раза);
- общественная деятельность (в 2.1 раза).

При этом занятия иностранными языками дети в 1.7 раза чаще посещают за пределами школы, также вне школы более распространены занятия искусством, физической культурой и спортом.

Особенности школ оказывают влияние на реализацию программ ДОД. По данным МЭО, школы повышенного уровня – гимназии и лицеи – чаще обычных предлагают на своей базе дополнительные занятия иностранными языками (27.4% против 13.7%), техникой и конструированием (13.0% против 9.4%), подготовку к олимпиадам и конкурсам (18.0% против 13.7%), научную и исследовательскую деятельность (8.7% против 4.5%) и другие интеллектуальные активности. При этом в них реже встречаются дополнительные военно-патриотические (3.3% против 8.7%

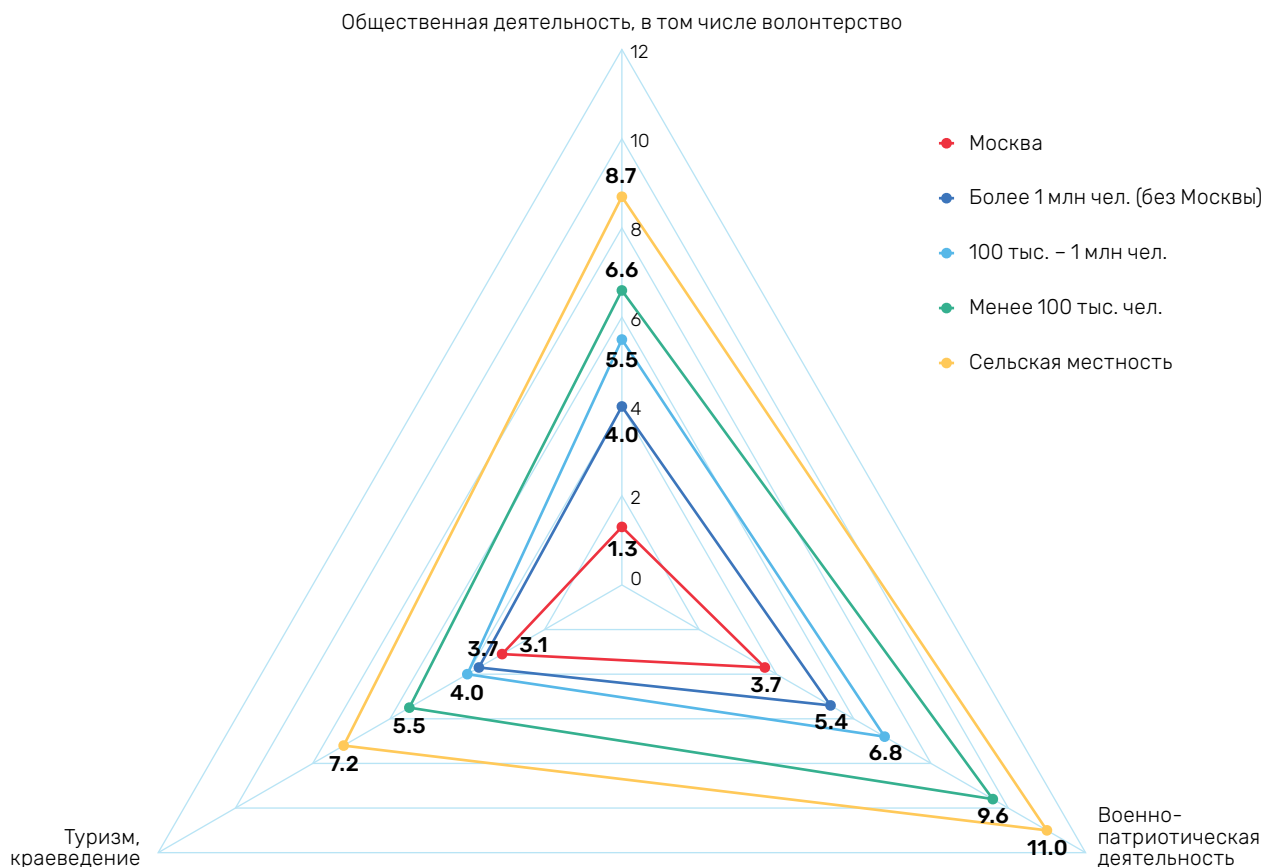
**Рис. 62. Доля услуг дополнительного образования детей, реализуемых школами и остальными организациями, по направлениям**  
(в процентах от общего числа услуг дополнительного образования детей)



Источник: Росстат, 2020 г.

**Рис. 63. Участие детей в дополнительных занятиях спортивной и патриотической направленности в школе по размеру населенных пунктов**  
(в процентах от численности ответивших родителей)

❓ Какими видами дополнительных занятий Ваш ребенок занимается (занимался) в этом учебном году в данной школе?



Источник: НИУ ВШЭ, опрос родителей школьников в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

в обычных школах) и туристско-краеведческие (2.0% против 5.5%) занятия. Подготовка к ЕГЭ, ОГЭ и другим контрольным и аттестационным работам в гимназиях/лицеях и обычных школах реализуется с одинаковой частотой (11.3 и 11.4% соответственно). Эти различия отражают особенности запроса контингента учащихся и их родителей в разных группах школ.

Распространенность в школах тех или иных программ ДОД имеет ярко выраженную территориальную специфику. Спортивные, военно-патриотические, туристско-краеведческие программы и общественная деятельность чаще реализуются в школах малых городов и сельской местности (рис. 63). Менее всего они представлены в Москве. Школьные кружки военно-патриотического направления наиболее распространены в Северо-Кавказском (12.0%),

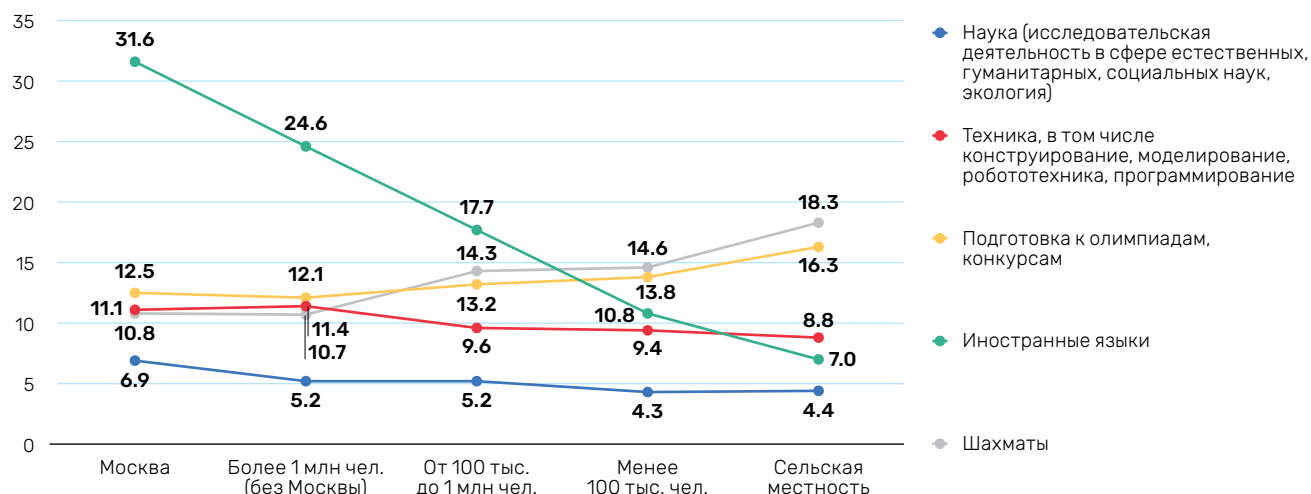
Дальневосточном (11.7%) и Сибирском (12.3%) федеральных округах (в среднем по всей выборке этот показатель составляет 8.3%).

Кружки художественного направления менее всего распространены в сельских школах (30.2%). Их здесь существенно меньше, чем спортивных секций (49.7%), в то время как в Москве – практически одинаковое количество (37.4 и 41.4% соответственно).

Востребованность технических и научно-исследовательских кружков в школах немного снижается по мере уменьшения размера населенного пункта: на 2.3 и 2.5 п. п. соответственно. Однако учитывая общую низкую распространенность таких кружков, масштаб разрыва между показателями охвата в городах-миллионниках и сельской местности составляет 21 и 36% (рис. 64). Популярность школьных

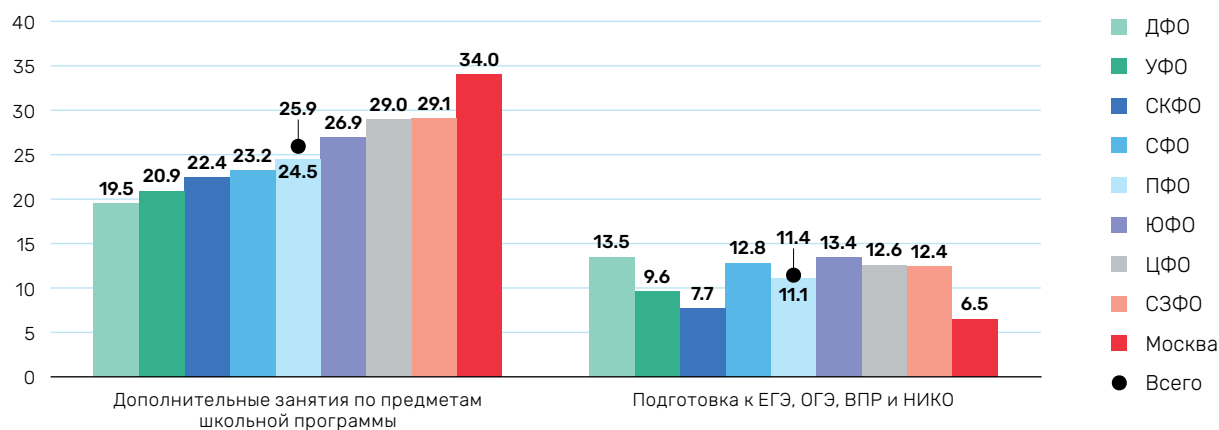
**Рис. 64. Участие детей в дополнительных занятиях интеллектуальной направленности в школе по размеру населенных пунктов (в процентах от численности ответивших родителей)**

❓ **Какими видами дополнительных занятий Ваш ребенок занимается (занимался) в этом учебном году в данной школе?**



Источник: НИУ ВШЭ, опрос родителей школьников в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

**Рис. 65. Участие детей в дополнительных занятиях по школьным предметам и подготовке к аттестационным и контрольным процедурам, проводимых на базе школ, в Москве и федеральных округах (в процентах от численности ответивших родителей)**



Источник: НИУ ВШЭ, опрос родителей школьников в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

кружков иностранных языков сокращается по мере уменьшения размера населенного пункта еще более стремительно – в Москве в них задействовано 31.6% школьников, в сельской местности – 7.0%. Столь существенные различия свидетельствуют не только о неравенстве возможностей для углубленного освоения иностранных языков, но и косвенно подтверждают наличие в сельских населенных пунктах

проблем с этими предметами в рамках основной общеобразовательной программы. Ограниченные возможности сельских школ в реализации определенных направленностей дополнительного образования связаны прежде всего с дефицитом педагогических кадров и оборудования.

Небольшое преимущество сельских школ наблюдается в охвате программами шахматных секций и подготовки к олимпиадам, конкурсам.

Хотя последнее скорее свидетельствует об отсутствии возможностей у сельских школьников получить соответствующую подготовку вне школы (нет доступных репетиторов, программ данной направленности).

Этот же фактор влияет на масштабы дополнительных занятий в школах по подготовке к ЕГЭ, ОГЭ и иным контрольным и аттестационным процедурам. Здесь выделяется только Москва, где более всего доступны услуги репетиторов и специальных программ (в том числе онлайн): среди столичных родителей на этот вид дополнительных занятий в школе указали только 6.5%, в остальных регионах их доля колеблется от 11.4% в крупных городах до 12.3% в малых. Охват дополнительными занятиями по предметам школьной программы, наоборот, сокращается по мере уменьшения размера населенного пункта: в Москве он составляет 34.0%, в сельской местности – 22.5%. Следует отметить, что межрегиональная дифференциация по распространенности в школе этого направления дополнительных занятий также очень велика (рис. 65).

## Профориентация в школе

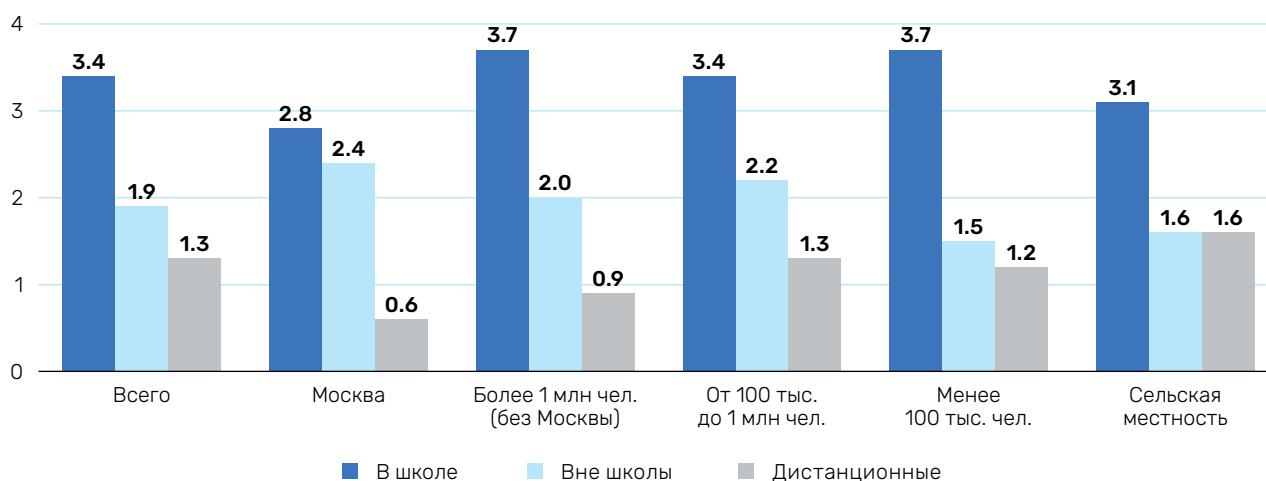
Профориентационная работа еще с советских времен рассматривается как одна из важных задач школы. В современных условиях возможности школьников получить информацию о различных профессиях существенно расширились, но школа остается главным источником.

По данным МЭО, в 2020/2021 учебном году занятия по профориентации, профессиональному выбору в школе посещали 3.4% обучающихся, вне школы – 1.9%, имели опыт дистанционных занятий по этой теме – 1.3%. Самая низкая доля школьников, посещавших занятия по профориентации в школе, – в Москве (2.8%) (рис. 66).

Преимущества школы могут быть связаны с тем, что на всей территории России, за исключением Москвы, Дальневосточного и Центрального федеральных округов, занятия по профориентации проводятся в школах бесплатно (рис. 67).

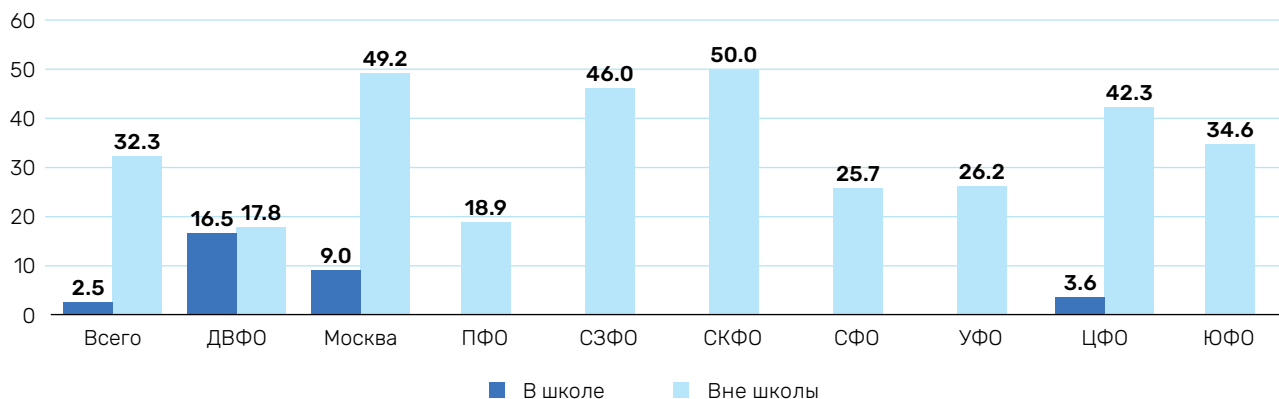
Общая распространенность профориентационных занятий очень низкая и не отвечает приоритетам, заложенным в национальном проекте «Образование». Недостаточная работа школ в данном направлении подтверждается ответами родителей на вопрос о возможностях профессиональной подготовки и профориентации, предлагаемым их детям (рис. 68). Самые популярные – курсы, реализуемые вузом по договору со школой, их упоминают только 4.1% участников опроса. Даже среди родителей старшеклассников, которые больше остальных охвачены профориентационной работой, этот показатель едва превышает 10%. Немногим менее половины (43.6%) родителей утверждают, что ничего из перечисленного в школе нет, среди родителей учеников 8–9-х классов таких 52.6%. Примерно столько же (46.5%) затрудняются ответить на этот вопрос. Родители

**Рис. 66. Участие детей в дополнительных занятиях по профориентации по размеру населенных пунктов (в процентах от численности ответивших родителей)**



Источник: НИУ ВШЭ, опрос родителей школьников в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

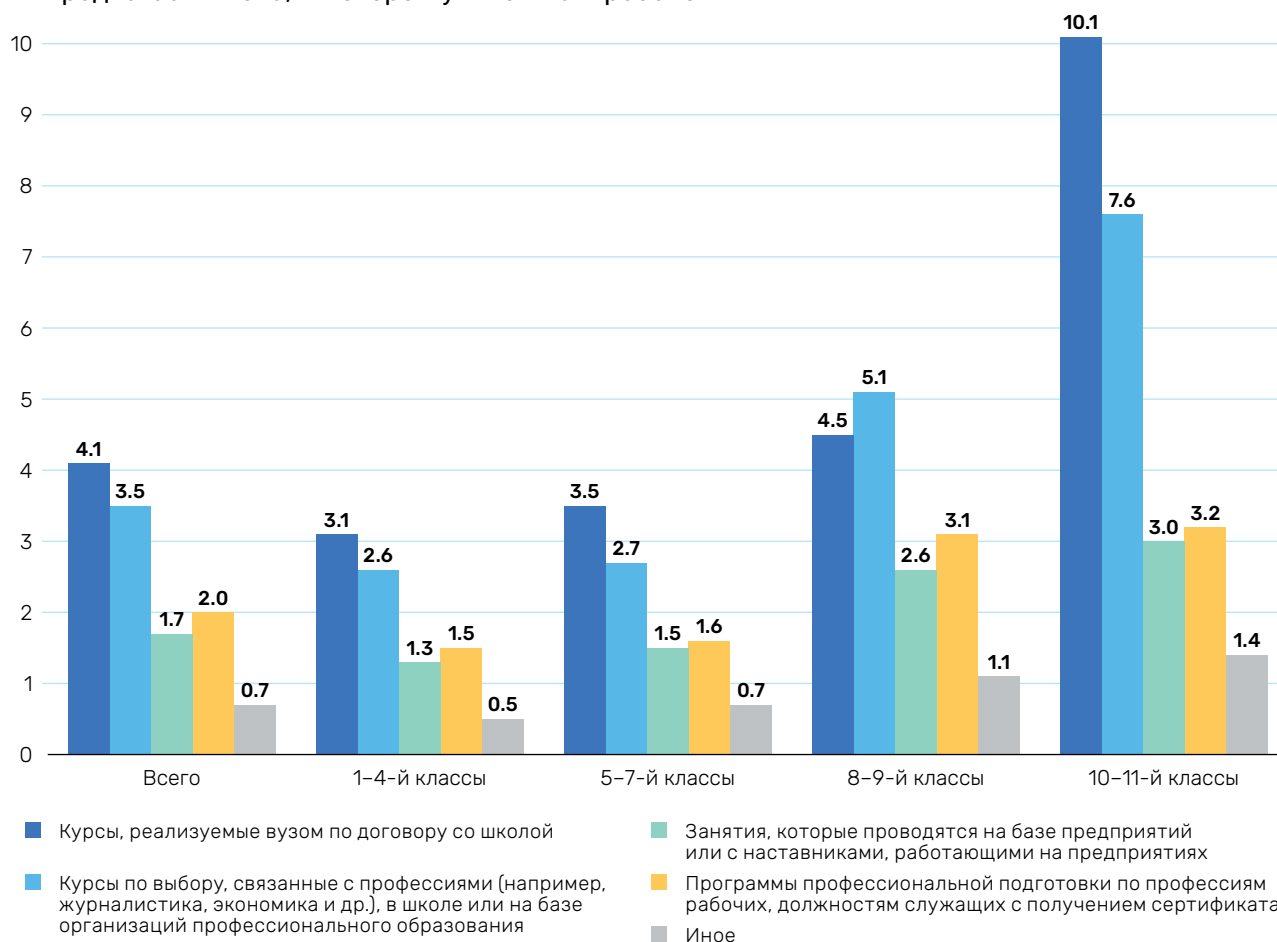
**Рис. 67. Доля платных дополнительных занятий по профориентации в Москве и федеральных округах**  
(в процентах от численности ответивших родителей)



Источник: НИУ ВШЭ, опрос родителей школьников в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

**Рис. 68. Возможности профессиональной подготовки и профориентации, предлагаемые школой, по классам обучения ребенка**  
(в процентах от численности ответивших родителей)

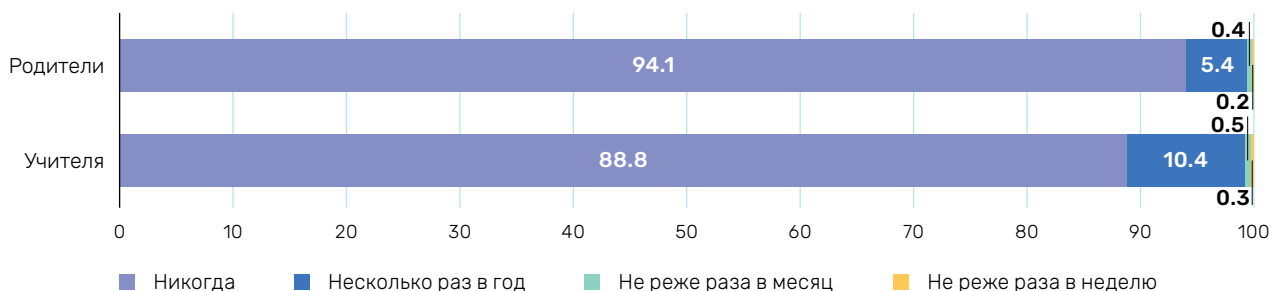
❓ Какие возможности профессиональной подготовки и профориентации предлагает школа, в которой учится Ваш ребенок?



Источник: НИУ ВШЭ, опрос родителей школьников в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

**Рис. 69. Частота проведения уроков в условиях профессиональной деятельности (на производстве, в офисе компании и т.п.), по оценкам родителей и учителей (в процентах от численности ответивших)**

- ❓ Как часто у Вашего ребенка проходили школьные уроки за пределами школьного класса в прошлом (2019/2020) учебном году?  
Как часто Вы проводите уроки за пределами школьного класса?



Источник: НИУ ВШЭ, опрос родителей школьников и учителей в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

учащихся 8–9-х и 10–11-х классов оказались наиболее осведомленными: затрудняется ответить только каждый третий из них (33.7 и 31.2% соответственно).

Уроки, проводимые в условиях профессиональной деятельности (на производстве, в офисе компании и т.п.), могли бы также расширить профориентационные возможности школ, но и этот вид деятельности распространен крайне слабо (рис. 69). Учителя более оптимистичны в своих оценках: 10.4% из них утверждают, что такие уроки проводятся несколько раз в год, среди родителей этот вариант ответа выбрали только 5.4%. Более высокую частоту отметили 0.6% родителей и 0.8% учителей.

### Дополнительные занятия для особых категорий детей

«Успех каждого ребенка» означает создание условий для разностороннего развития и полноценной реализации интересов и способностей детей вне зависимости от их особенностей – физических, когнитивных, творческих.

Лишь немногие родители сообщают о наличии в школе дополнительных занятий для особых категорий детей, таких как одаренные и высокомотивированные (17.3% опрошенных родителей) или дети, имеющие трудности в обучении (24.1%) (рис. 70). Доля тех, кто утверждает об их отсутствии, существенно больше – 32.3 и 29.8% соответственно. Почти половина участников опроса просто не знают, проводятся ли такие занятия.

Большая часть дополнительных занятий для этих категорий школьников проводится на бесплатной основе. Самая высокая доля бесплатных занятий зафиксирована в сельской местности: 17.6% для одаренных и мотивированных, 23.9% – для имеющих трудности в обучении.

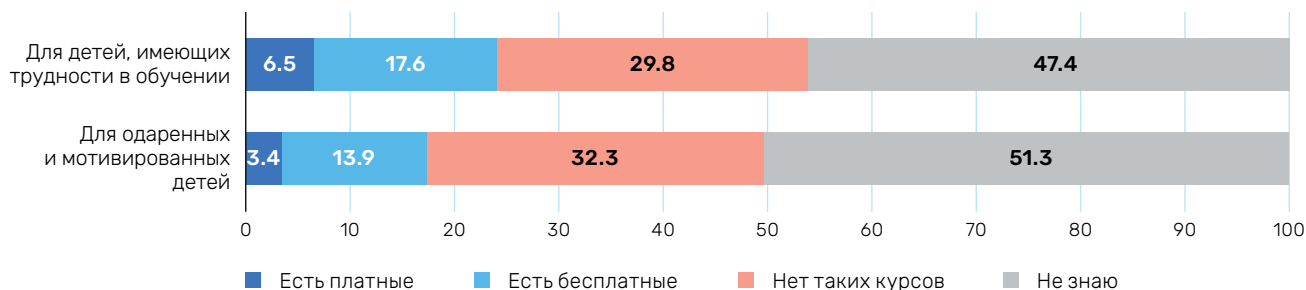
Судя по данным МЭО, велика вероятность, что родители просто не знают о наличии в школах занятий для особых категорий детей. Ответы учителей свидетельствуют о более интенсивной работе школ в этом направлении: две трети опрошенных проводят занятия с неуспевающими школьниками, чуть более половины – с одаренными и мотивированными, каждый третий – с детьми с ОВЗ и инвалидностью, каждый четвертый – с учащимися из неблагополучных семей, каждый пятый занимается со школьниками, имеющими проблемы в поведении (рис. 71). Доля тех, кто не ведет дополнительных занятий ни с одной из перечисленных категорий обучающихся, составляет всего 14.1%.

Специфика школы оказывает определенное влияние на распространенность таких занятий. Учителя, работающие в гимназиях и лицеях, чаще остальных проводят занятия для одаренных и мотивированных (68.9% против 57.7%), но реже – для всех остальных рассматриваемых категорий. При этом надо иметь в виду, что в ответах учителей может проявляться социальная желательность.

По данным Росстата, дети с ОВЗ составляют только 3.1% обучающихся по дополнительным общеобразовательным программам на базе

**Рис. 70. Наличие в школах дополнительных занятий для особых категорий детей**  
(в процентах от численности ответивших родителей)

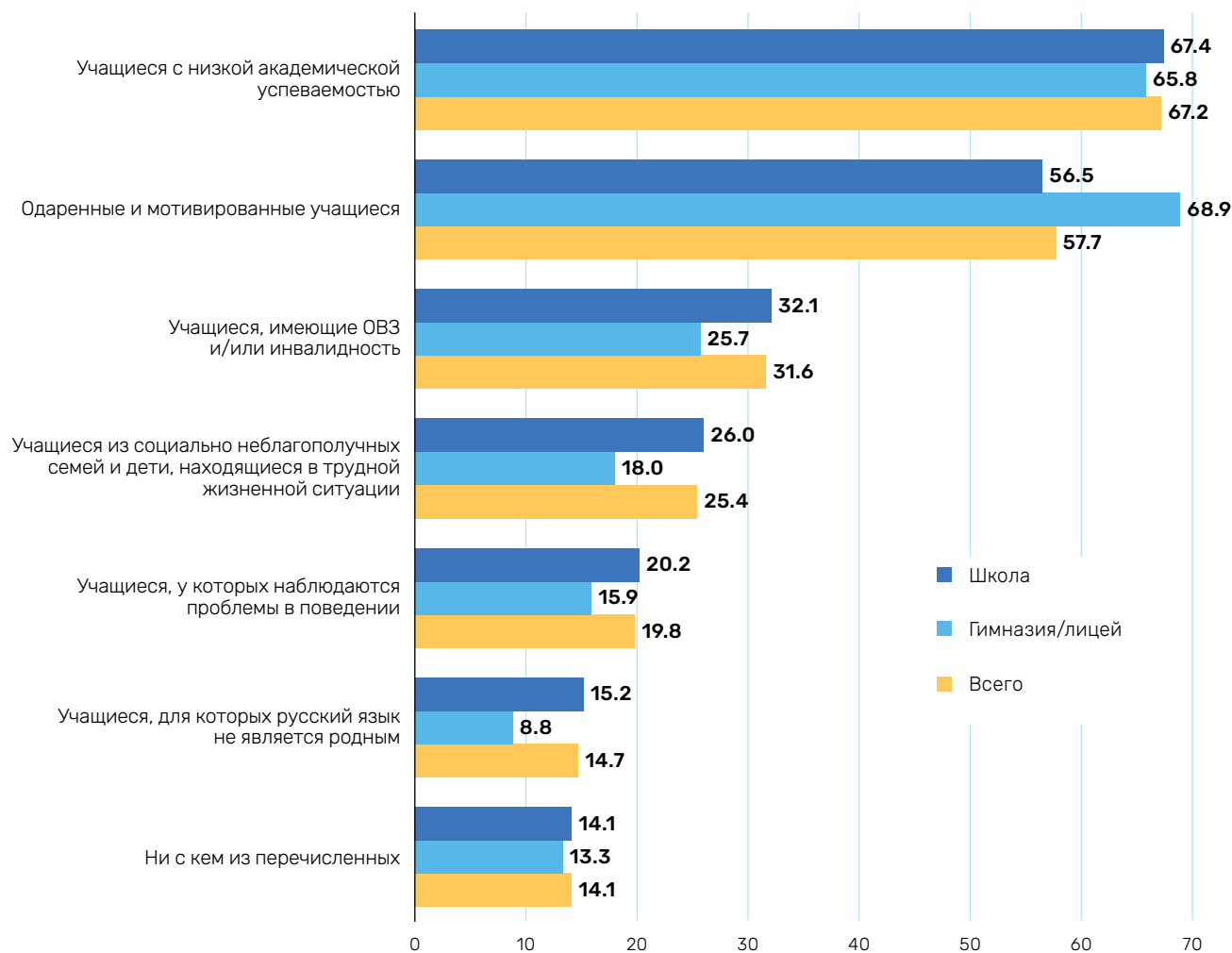
❓ Есть ли в Вашей школе дополнительные занятия для детей, имеющих трудности в обучении?  
Есть ли в Вашей школе дополнительные занятия для одаренных и мотивированных детей?



Источник: НИУ ВШЭ, опрос родителей школьников в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

**Рис. 71. Наличие дополнительных занятий по типам школ и категориям детей**  
(в процентах от численности ответивших учителей)

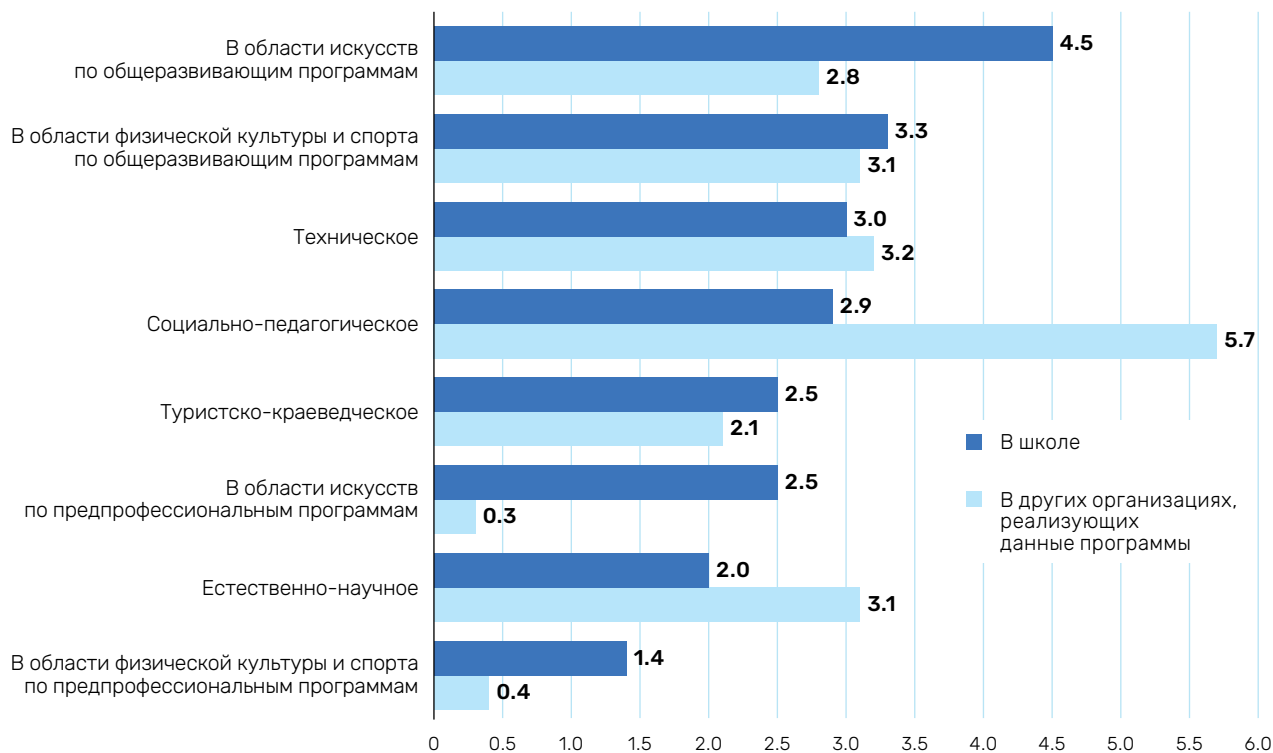
❓ Проводите ли Вы с перечисленными категориями учащихся дополнительные индивидуальные и/или групповые занятия по преподаваемому предмету?



Источник: НИУ ВШЭ, опрос учителей в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.



**Рис. 72. Доля детей с ОВЗ, обучающихся по дополнительным общеобразовательным программам, по направлениям и месту проведения (в процентах от общей численности обучающихся по дополнительным общеобразовательным программам)**



Источник: Росстат, 2020 г.

школ. По остальным организациям, реализующим такие программы, данный показатель равен 3.3%. Примерно треть из этих обучающихся составляют дети-инвалиды (1.2 и 1.0% соответственно). Следует отметить, что доля девочек среди детей с ОВЗ, обучающихся по программам ДОД в школах, существенно ниже, чем в целом по всем обучающимся (41.6% среди занимающихся детей-инвалидов и всего 36.3% среди обучающихся детей с ОВЗ, притом что общая доля девочек, занимающихся по программам ДОД в школах, составляет 50.1%).

Доля детей с ОВЗ, занимающихся по программам ДОД разной направленности в школах и иных организациях, существенно различается (рис. 72). В школах существенно больше таких детей на программах художественной направленности (в области искусств), в остальных организациях их больше (почти вдвое) на социально-педагогической направленности. В целом социально-педагогическая направленность в большей степени привлекает таких детей,

в том числе за счет того, что именно к этой направленности относятся различные общеразвивающие и реабилитационные программы.

## Выводы

Данные МЭО подтверждают, что в сфере дополнительного образования работают не только официальные организации, но и частные преподаватели, индивидуальные предприниматели, не имеющие лицензии на ведение образовательной деятельности, но обеспечивающие довольно заметную долю охвата школьников своими программами. Общеобразовательные организации обеспечивают примерно половину всех программ ДОД, в том числе за счет шаговой доступности, наиболее значимой для младших школьников.

Инфраструктура школ играет существенную роль в обеспечении качества и привлекательности программ ДОД, реализуемых на их базе. С одной стороны, наличие помещений, специализированных кабинетов, более высокий

уровень цифровизации позволяют широко использовать все это для дополнительных занятий; с другой – в школах, особенно сельских, отсутствует возможность формирования серьезной материальной базы в части специфического оборудования, реквизита и инвентаря (лаборатории, станки, костюмы и т.д.) для проведения занятий, выходящих за рамки ФГОС. При этом именно в сельской местности роль школ в развитии и поддержке способностей и интересов детей наиболее высока, что определяет необходимость их дополнительного инфраструктурного развития.

Серьезные ограничения наблюдаются в кадровом обеспечении школьного ДОД из-за существенно меньших возможностей привлечь специалистов из непедагогической сферы: хореографов, тренеров, инженеров и др. Все это приводит к ограниченности предлагаемого школами спектра направленностей и тематики программ ДОД. Отсутствие интересных ребенку занятий в совокупности с наличием более привлекательных предложений за рамками школы служит основной причиной непосещения учащимися школьных кружков и секций.

Специфическими для школьного сектора являются дополнительные занятия по школьным предметам, подготовка к аттестационным процедурам (ОГЭ, ЕГЭ, ВПР), предметным олимпиадам, научно-исследовательская деятельность. Школы в большей степени, чем иные организации и частные предприниматели, ориентированы на реализацию программ естественно-научной направленности и могли бы стать

реальной опорой для реализации целей национального проекта «Образование». Однако пока общий объем таких программ остается невысоким.

Тематика реализуемых на базе школ программ во многом определяется спецификой самих образовательных организаций: в школах повышенного уровня значительно больше внимания уделяется интеллектуальным и техническим кружкам, занятиям иностранными языками. Сельские школы стараются в определенной степени компенсировать своим обучающимся отсутствие возможности заниматься с репетиторами и частными преподавателями, более активно, чем в городах, предлагая им подготовку к олимпиадам, конкурсам. В общеобразовательных организациях ведется военно-патриотическая, краеведческая и общественная деятельность. Эти направления в максимальной степени представлены в сельской местности и малых городах.

Профориентационная работа также чаще всего реализуется на базе школ, но ее масштабы остаются крайне низкими и не соответствуют приоритетам национального проекта «Образование». В общеобразовательных организациях такие занятия, как правило, бесплатные.

Школы довольно активно реализуют дополнительные занятия для разных категорий детей с особыми образовательными потребностями, но, учитывая масштаб проблем и задач национального проекта «Образование», этих усилий явно не достаточно.

## 2.2. Проблемы образовательного неравенства и школьной неуспешности, возможности школ для их профилактики и преодоления

Проблеме образовательного неравенства уделяется ключевое внимание в современных исследованиях образования [Coleman, 1966; Dietrichson et al., 2017; Sirin, 2005]. Качественное школьное образование закладывает основу для обучения на протяжении всей жизни. Его фундаментальная функция – возможность выполнять роль социального лифта. Неравномерное распределение образовательных ресурсов может нарушить эту функцию и привести к воспроизводству и укоренению социального неравенства [Colclough, 2012]. Достижение одной из основных

задач национального проекта «Образование» – обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение Российской Федерации в число десяти ведущих стран мира по качеству общего образования – напрямую связано с мерами по преодолению неравенства за счет более качественного обучения школьников, показывающих низкие результаты, выравниванию возможностей доступа к качественному образованию для детей из семей с низким СЭС, а также обеспечению ресурсной базы для комфортного обучения в школах.

С учетом важности этой проблемы в действующей версии федерального проекта «Современная школа» определена задача – обеспечить равные возможности освоения обучающимися программ основного общего и среднего общего образования в соответствии с актуальными мировыми тенденциями системы общего образования. Для ее реализации предусмотрена организация методической поддержки общеобразовательных организаций, имеющих низкие образовательные результаты обучающихся.

Актуальность этой задачи подтверждается результатами международного сопоставительного исследования PISA, которые показывают, что с 2000 по 2018 г. Россия сохраняет средний по странам ОЭСР уровень по математике и довольно низкий – по естествознанию. Результаты по чтению также значительно ухудшились: после роста в течение девяти лет, к 2018 г. уровень читательской грамотности снизился на 16 баллов, откатившись к показателям 2012 г. При этом заметнее всего в период с 2015 по 2018 г. снизились результаты учащихся из семей с низким СЭС [Adamovich et al., 2019]. Данные PISA также показывают значимое территориальное неравенство в российском образовании [Kosaretsky et al., 2019]. Все это актуализирует проблему социального неравенства и доступа к образованию для детей с разными стартовыми условиями.

Актуальность описанных проблем выросла в связи с пандемией COVID-19, которая негативно сказалась на качестве образования [Звягинцев, 2021] и, вероятно, скажется еще, но уже в разнообразных отложенных эффектах.

## Масштабы территориального образовательного неравенства

Образовательное неравенство – одна из наиболее острых проблем, стоящих перед национальной образовательной системой. Существующие серьезные внутривосточные различия (между субъектами Российской Федерации, между городской и сельской местностью и т.п.) существенно снижают ценность достижения поставленной на уровне Правительства Российской Федерации цели в части вхождения России

в топ-10 стран по качеству школьного образования. Данные официальной образовательной статистики позволяют зафиксировать масштабы существующих различий как по образовательным условиям, так и по качеству образовательных результатов.

Неравенство нагляднее всего проявляется в наличии второй и третьей смен, доступности для детей и подростков программ ДОД и программ углубленного изучения школьных предметов. Уровень территориальной сегрегации<sup>10</sup> по этим показателям представлен на рисунке 73. По данным ФСН, наибольшее неравенство в доступности программ ДОД для городских и сельских жителей (выброс на диаграмме) наблюдается в Ненецком автономном округе.

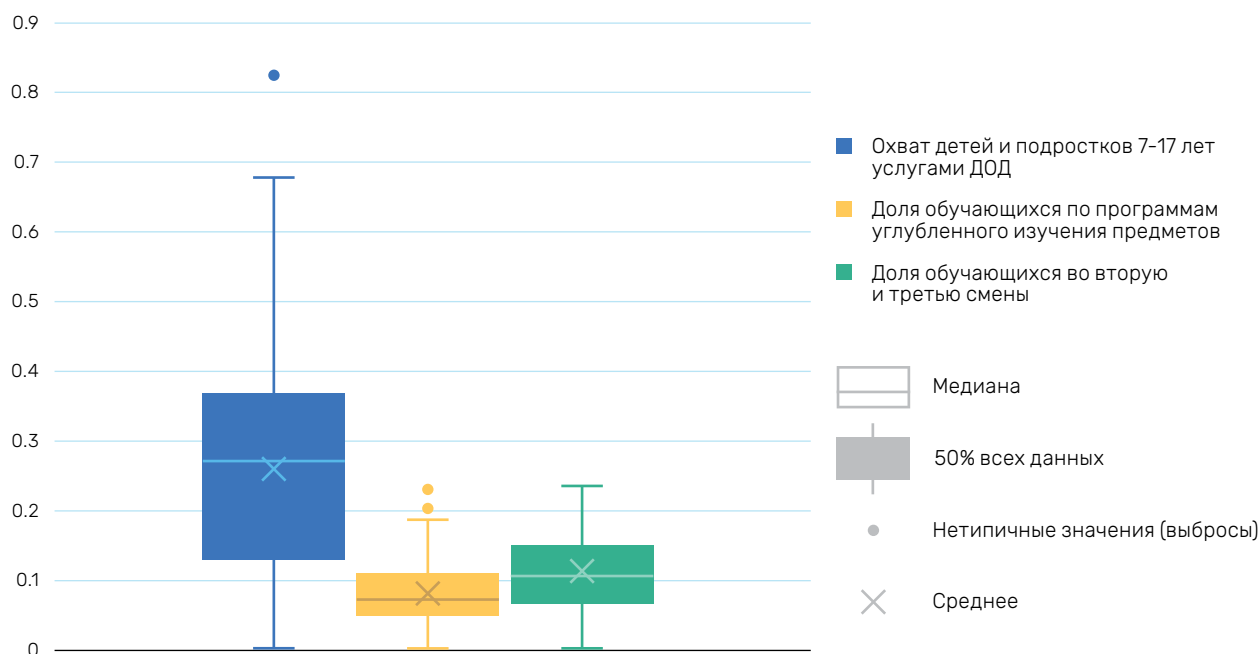
Возможности углубленного изучения предметов менее дифференцированы, но с учетом того, что в среднем по России охват школьников этими программами в государственных и муниципальных общеобразовательных организациях составляет 10,3%, индекс сегрегации, достигающий 20 п. п., следует рассматривать как критически негативный.

Неравенство в условиях реализации образовательного процесса раскрывается через индексы сегрегации показателей материальной инфраструктуры. В первую очередь речь идет о состоянии зданий образовательных организаций, а также о наличии оборудованных специализированных кабинетов, что особенно важно для развития естественно-научной направленности (рис. 74). Сам факт того, что разрыв между городскими и сельскими школами по рассматриваемым показателям в ряде регионов превышает 30 п. п., служит веским аргументом для учета этой диспропорции при планировании мер федеральных проектов в сфере образования.

О неравенстве школ по уровню цифрового развития свидетельствует высокая сегрегация по скорости подключения к интернету (рис. 75). С другой стороны, можно говорить о достаточно высокой эффективности реализуемых мер в части обеспечения инфраструктуры: оснащенность учебных кабинетов цифровым оборудованием в сельских и городских школах отличается не столь значительно.

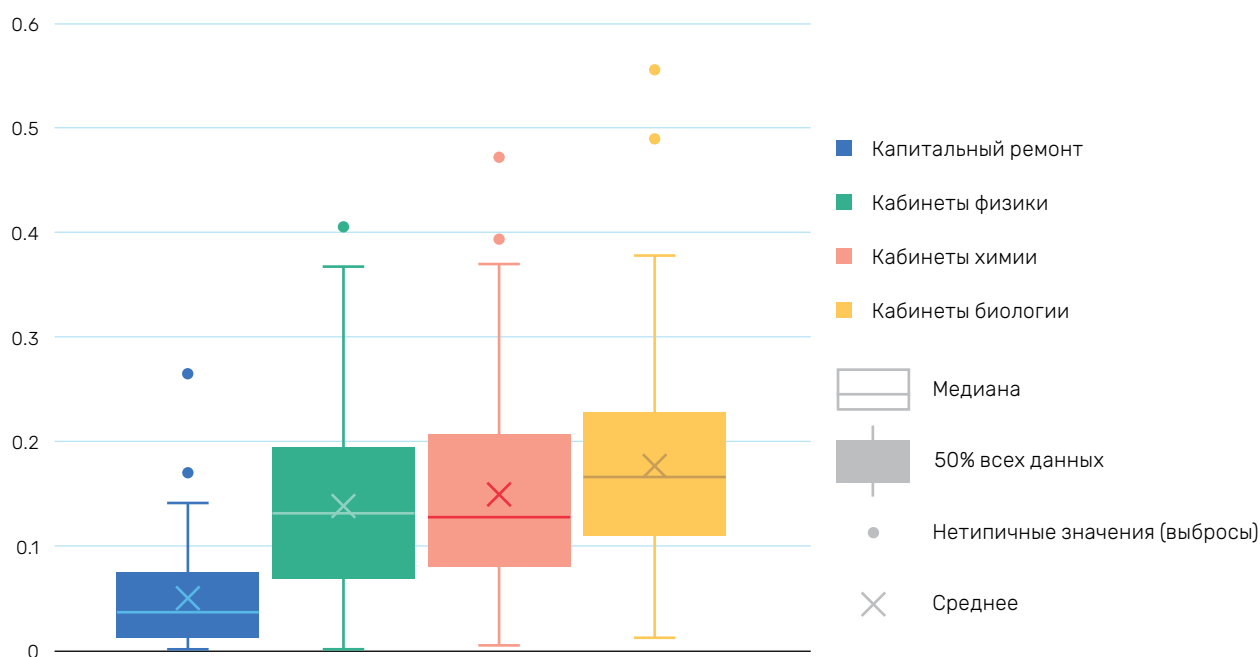
<sup>10</sup> В данном случае сегрегация означает различие возможностей, предоставляемых обучающимся, проживающим на разных территориях – в городской и сельской местности. Рассчитывается как модуль разности между средними значениями показателей по городской и сельской местности.

**Рис. 73. Территориальная сегрегация по показателям доступности программ дополнительного образования детей и программ углубленного изучения школьных предметов для детей и подростков в государственных и муниципальных школах (процентные пункты)**



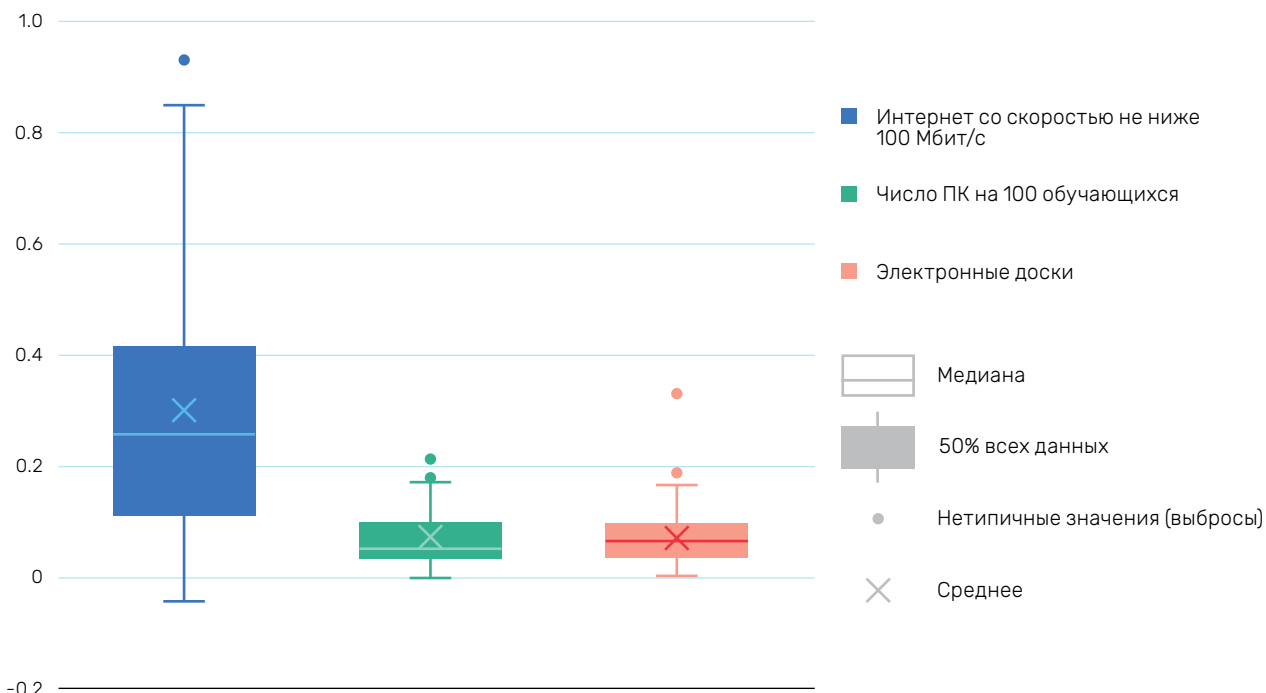
Источник: Росстат, 2020 г.; Минпросвещения России, 2021 г.

**Рис. 74. Территориальная сегрегация по показателям потребности школ в капитальном ремонте и наличия в школах специализированных оборудованных кабинетов (процентные пункты)**



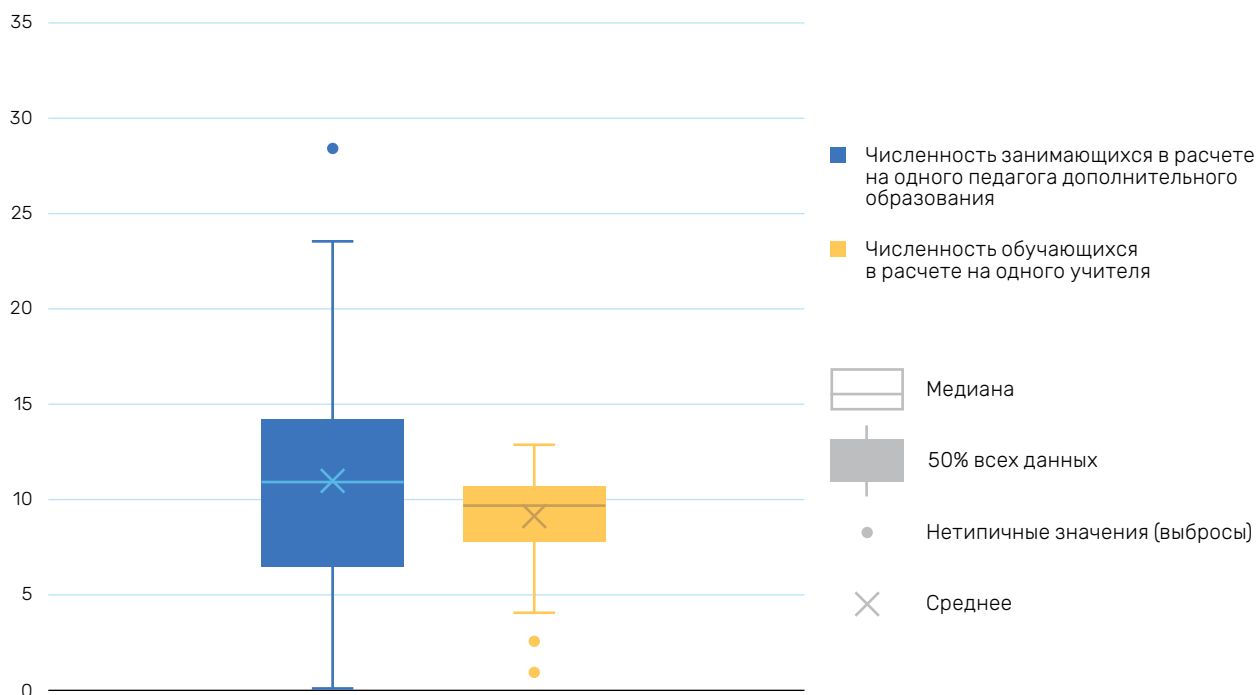
Источник: Минпросвещения России, 2020 г.

**Рис. 75. Территориальная сегрегация по показателям цифрового обеспечения школ (процентные пункты)**



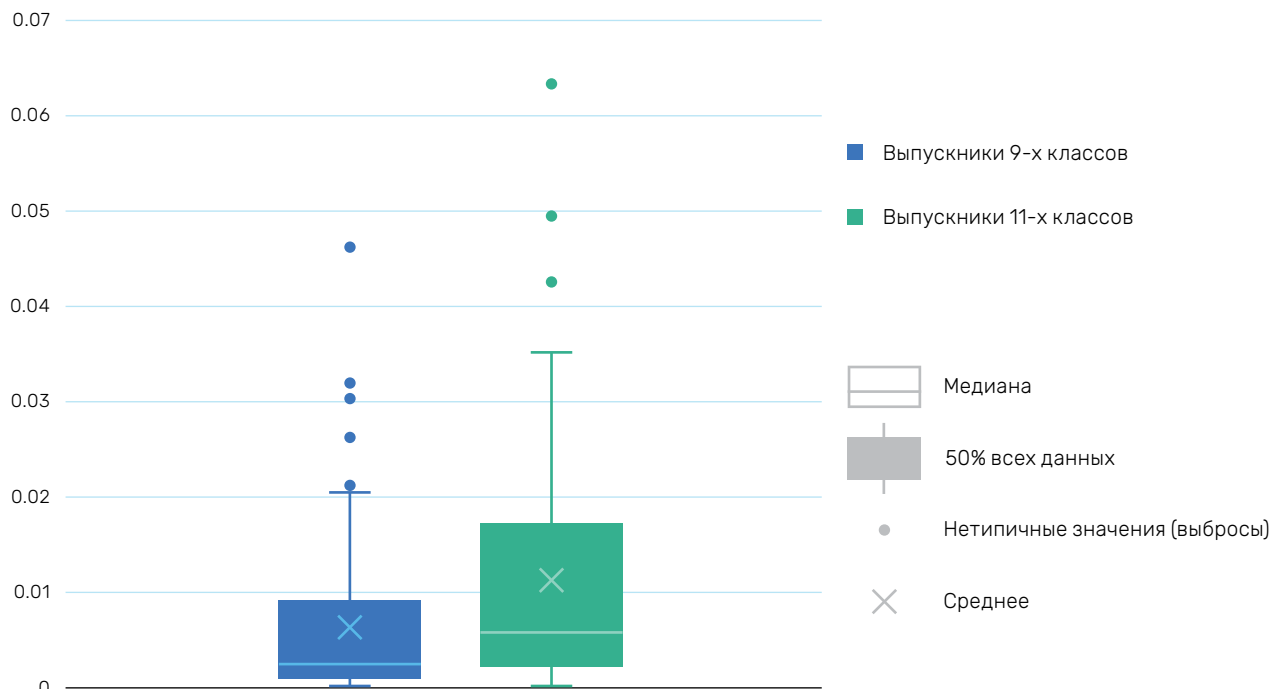
Источник: Минпросвещения России, 2020 г.

**Рис. 76. Территориальная сегрегация по показателям кадрового обеспечения школ и организаций, реализующих дополнительные общеобразовательные программы (человек)**



Источник: Росстат, 2020 г., Минпросвещения России, 2020 г.

**Рис. 77. Территориальная сегрегация по доле выпускников 9-х и 11-х классов, получивших неудовлетворительные результаты на государственной итоговой аттестации (процентные пункты)**



Источник: Минпросвещения России, 2021 г.

В части кадрового обеспечения важными маркерами неравенства территорий являются такие показатели, как численность обучающихся в расчете на одного педагога (оценка уровня кадрового дефицита) и доля педагогов с эффективным стажем. Наибольшая сегрегация по этим показателям наблюдается в системе ДОД (рис. 76).

Дифференциацию образовательных результатов в международной практике принято рассматривать через дисперсию. Отсутствие в открытом доступе необходимых данных не позволяет использовать данный метод, но на основе результатов ФСН можно оценить территориальную сегрегацию по доле выпускников (отдельно для 9-х и 11-х классов), получивших на государственной итоговой аттестации неудовлетворительные результаты (рис. 77). В целом процент таких выпускников невелик. Но разрыв между городскими и сельскими школами порой достигает трех и более раз, чаще всего – не в пользу сельских школ.

Меры по снижению образовательного неравенства предусмотрены федеральными

проектами, реализуемыми в 2019–2024 гг., однако практически все рассмотренные показатели неравенства свидетельствуют о возможных проблемах в их реализации. Чем выше межрегиональная и внутрирегиональная дифференциация, тем острее необходимость применять индивидуальный подход в подборе мер и проектов. Одним из решений здесь может стать кластеризация регионов по типам образовательного неравенства, которая позволит разрабатывать типовые решения для групп территорий со схожими проблемами. Другой подход – предоставление регионам большей автономии в выборе мер и инструментов развития образовательных систем.

### Особенности анализа неравенства на школьном и индивидуальном уровне

Данные МЭО позволяют с большей точностью определить проблемы образовательного неравенства, которое проявляется не только на уровне территорий, но и на уровне отдельных

образовательных организаций и даже отдельных обучающихся. Для проведения такого анализа ответы родителей школьников и учителей общеобразовательных организаций приведены с учетом двух основных характеристик неравенства в образовании: СЭС семьи и типа населенного пункта, в котором проживает респондент.

СЭС семьи определяется исходя из ответов родителей на вопрос о материальном положении. Различаются три уровня СЭС:

- низкий – на вопрос о материальном положении семьи выбраны варианты ответов: варианты «Иногда не хватает денег на необходимые продукты питания», «На еду денег хватает, но в других расходах приходится себя ограничивать», «На ежедневные расходы хватает, но покупка одежды вызывает трудности»;
- средний – выбран вариант «На еду и одежду хватает, но покупка техники вызывает трудности»;
- высокий – выбраны варианты «Достаточно обеспечены материально, но покупка автомобиля затруднительна», «Материально обеспечены, можем позволить себе дорогостоящий отпуск».

В рассматриваемой выборке 31% родителей с низким СЭС и по 35% – со средним и высоким.

В случае учителей вместо индивидуального статуса использовалась более важная характеристика – состав учащихся в школе, в которой он работает. В исследованиях показателем состава учащихся является социально-экономическая композиция (СЭК) школы. Она показывает, каким индивидуальным СЭС обладают большинство детей в организации или какую долю составляют ученики с низким, средним и высоким СЭС. По данным исследований, существует непосредственная связь между социально-экономической композицией школы и образовательными результатами [Kersha, 2020].

Была определена переменная состава учащихся школы, в которой работает учитель, т.е. доля учащихся, один или оба родителя которых имеют высшее образование:

- низкая СЭК – в школе не более 10% таких учащихся;
- средняя СЭК – от 10 до 50%;
- высокая СЭК – более 50%.

В выборке 36% учителей из школ с низкой СЭК, 48% – со средней и 16% – с высокой.

Территориальные различия рассматриваются между сельскими и городскими населенными пунктами.

При анализе вопросов о заработной плате были удалены нетипичные для данной выборки ответы – меньше 1000 руб. и больше 200 тыс. руб.

Важно учитывать, что использованные для анализа данные имеют ряд ограничений. Во-первых, анкетирование в онлайн-формате обусловило некоторое смещение выборки в сторону населения с высоким социально-экономическим положением, которые имеют доступ в интернет и технические средства для прохождения опроса. Ситуация по России в среднем другая, что частично компенсируется использованием весовых коэффициентов. Во-вторых, социально-экономическая композиция школы составлена на основе приблизительной оценки учителя состава учащихся его школы, что не всегда может быть точным.

## Масштабы и спектр проблем образовательного неравенства школьников

Образовательное неравенство связано с различными аспектами жизнедеятельности школьников. Оно проявляется в академических результатах и школьной успешности ребенка, его благополучии, наличии возможностей и выборе образовательных траекторий.

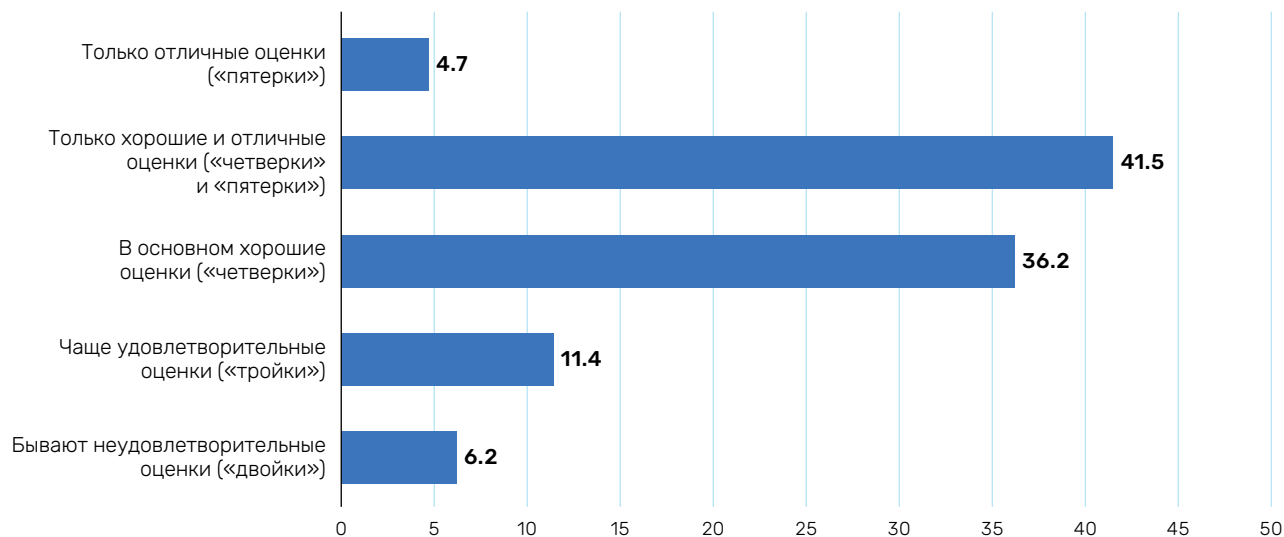
Опрос родителей показывает, что отличников среди российских школьников всего около 5%, в основном дети учатся на «4» и «5». Доля детей, у которых преимущественно оценка «3» и ниже, – 17% (рис. 78).

При этом видна дифференциация по социально-экономическому статусу. У родителей с низким СЭС дети показывают более низкие результаты: в 22% таких семей дети учатся на «тройки» и «двойки» (среди семей с высоким СЭС таких 13%) (рис. 79).

По данным опроса учителей, дифференциация школ с разной СЭК выглядит более существенной. О том, что низкую успеваемость имеют более 25% учеников, сообщают четверть учителей школ с низкой СЭК и всего 7% – с высокой (рис. 80). Мнение, что детей

**Рис. 78. Академическая успеваемость обучающихся**  
(в процентах от численности ответивших родителей)

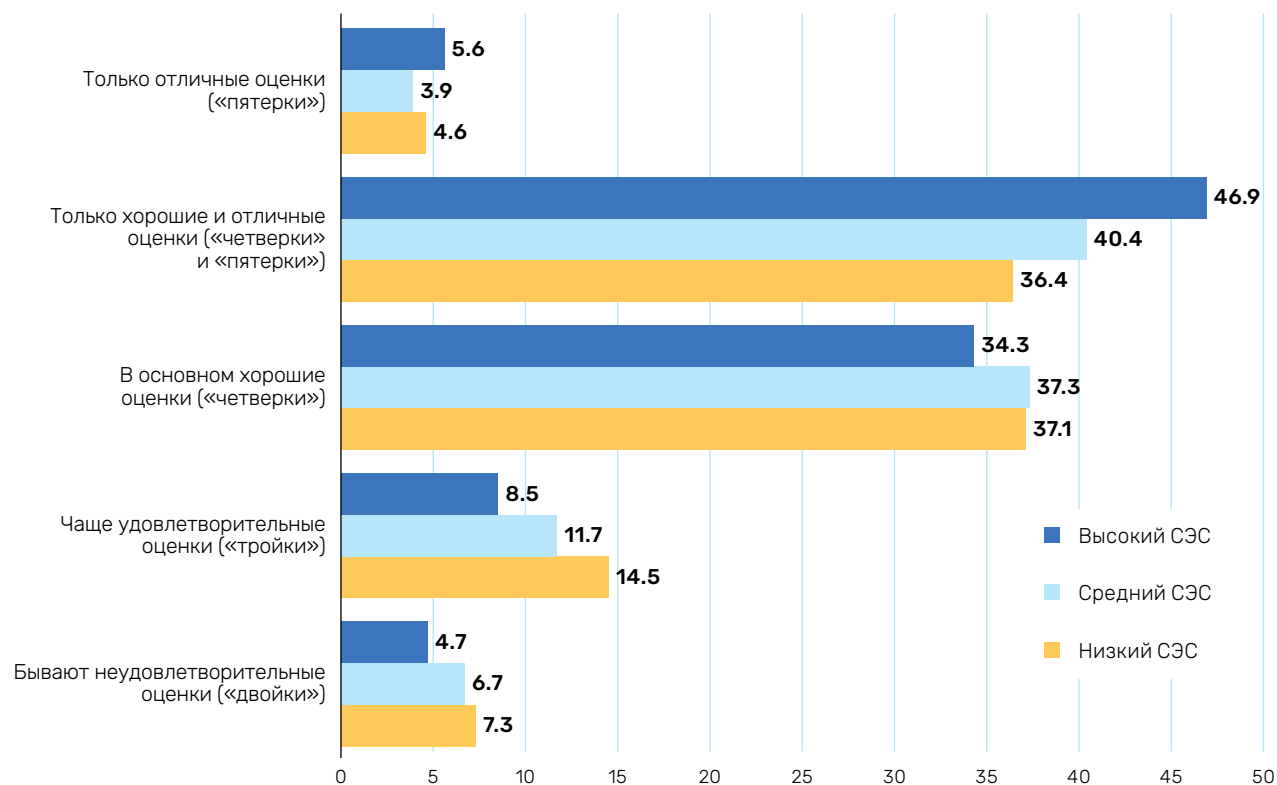
❓ Какие оценки Ваш ребенок преимущественно получал в прошлом (2019/2020) учебном году?



Источник: НИУ ВШЭ, опрос родителей школьников в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

**Рис. 79. Академическая успеваемость обучающихся**  
**в зависимости от социально-экономического статуса семьи**  
(в процентах от численности ответивших родителей)

❓ Какие оценки Ваш ребенок преимущественно получал в прошлом (2019/2020) учебном году?

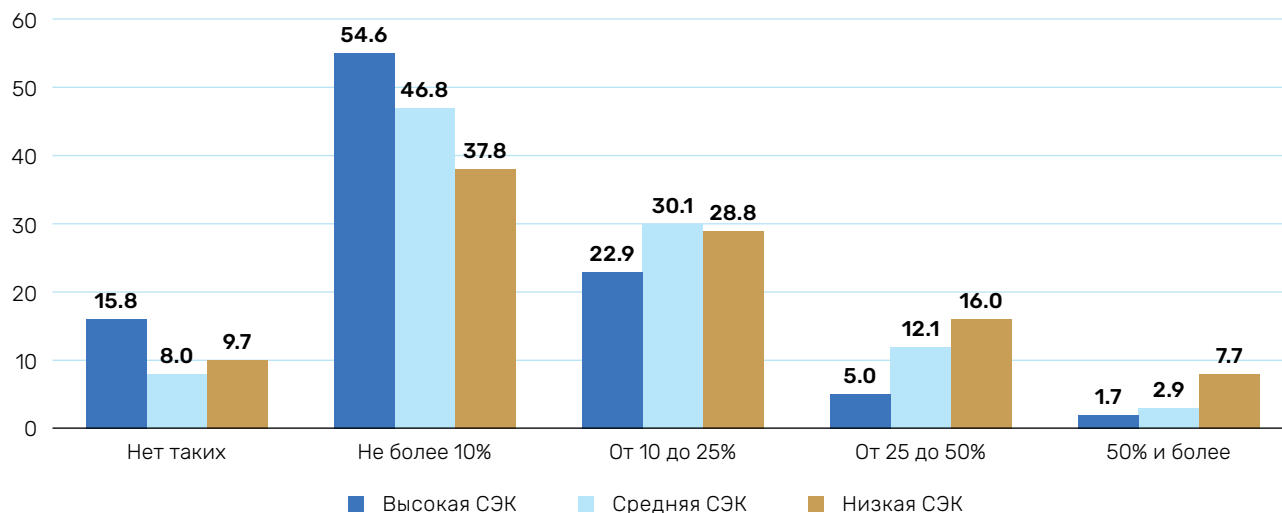


Источник: НИУ ВШЭ, опрос родителей школьников в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.



**Рис. 80. Академическая успеваемость обучающихся в зависимости от социально-экономической композиции школы**  
(в процентах от численности ответивших учителей)

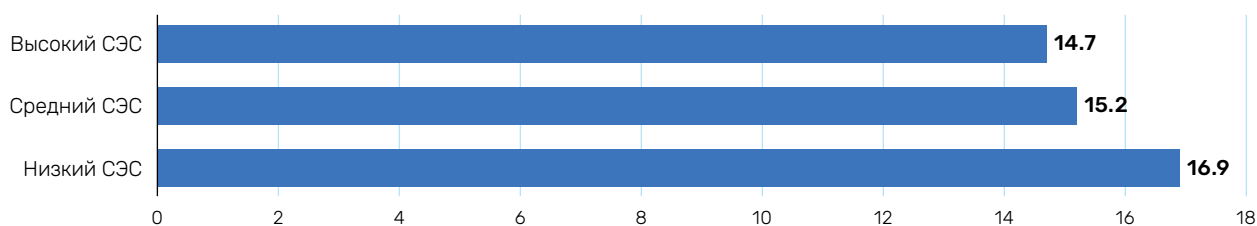
❓ Какую примерно долю от общего числа детей, обучаемых Вами в этой школе, составляют учащиеся с низкой академической успеваемостью?



Источник: НИУ ВШЭ, опрос учителей в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

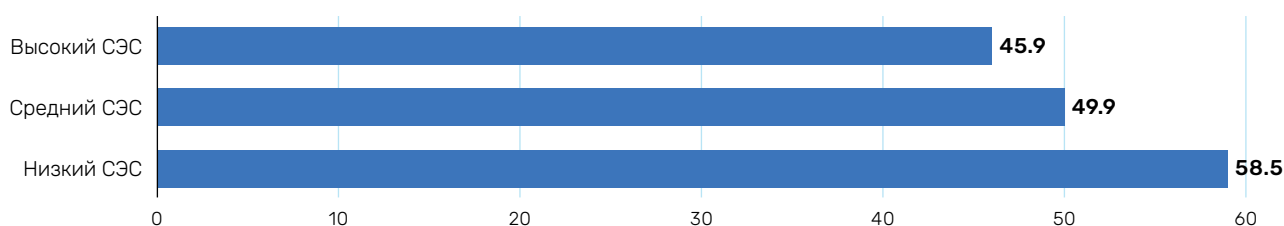
**Рис. 81. Время, затрачиваемое ребенком на подготовку к занятиям (выполнение домашних заданий), в зависимости от социально-экономического статуса семьи**  
(часы)

❓ Сколько времени в среднем в неделю Ваш ребенок тратил на учебные занятия в прошлом (2019/2020) учебном году?



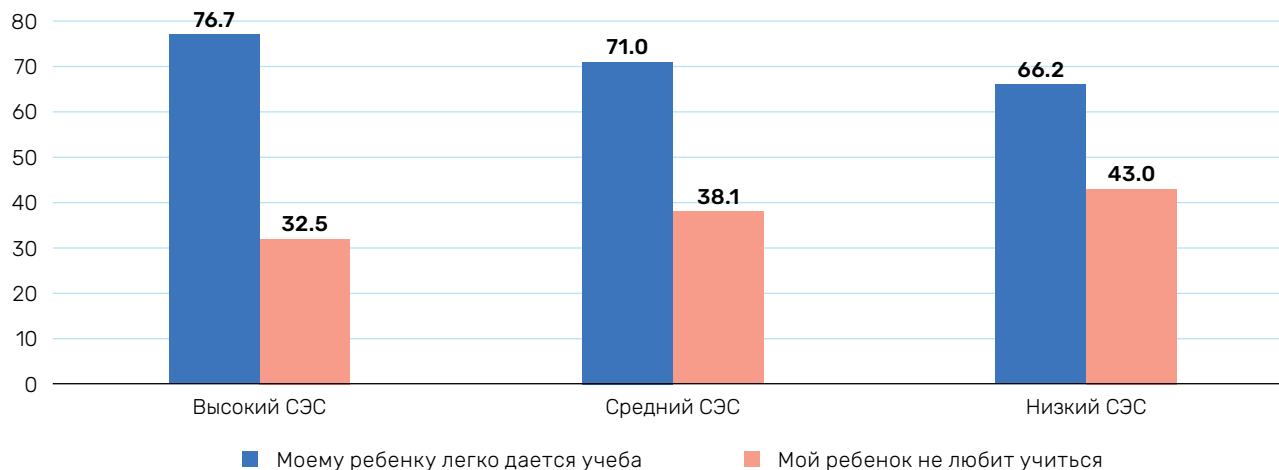
Источник: НИУ ВШЭ, опрос родителей школьников в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

**Рис. 82. Доля родителей, считающих, что их ребенок очень устает в школе, в зависимости от социально-экономического статуса семьи**  
(в процентах от численности ответивших родителей)



Источник: НИУ ВШЭ, опрос родителей школьников в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

**Рис. 83. Доли родителей, которые считают, что их ребенку легко дается учеба и что их ребенок не любит учиться, в зависимости от социально-экономического статуса семьи (в процентах от численности ответивших родителей)**



Источник: НИУ ВШЭ, опрос родителей школьников в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

с низкой успеваемостью в их школе менее 10%, придерживаются почти три четверти (71%) учителей из школ с высокой СЭК и менее 50% – с низкой.

Интересно, что социально-экономическое неравенство отражается на основной учебной нагрузке школьников. Так, дети из семей с низким СЭС на выполнение домашних заданий тратят в неделю на два часа больше, чем их сверстники из более обеспеченных семей (рис. 81).

По всей видимости, здесь нет прямой связи с образовательными результатами, что в некоторой степени не согласуется с исследованиями, представленными в зарубежной литературе [Sandoval-Hernández, Białowolski, 2016]. Можно предположить, что даже для достижения средних результатов детям с низким СЭС приходится прикладывать больше усилий. Судя по всему, это приводит к большей усталости школьников. Родители с низким СЭС чаще сообщают о том, что их дети очень устают в школе (рис. 82).

Это в некоторой степени подтверждается родительскими оценками благополучия образовательного процесса. Родители с высоким СЭС чаще соглашались с тезисом о том, что их детям легко дается учеба – таких на 10% больше, чем среди родителей с низким СЭС (рис. 83). О том, что ребенок не любит учиться, чаще заявляют родители с низким СЭС.

## Благополучие как индикатор образовательного неравенства

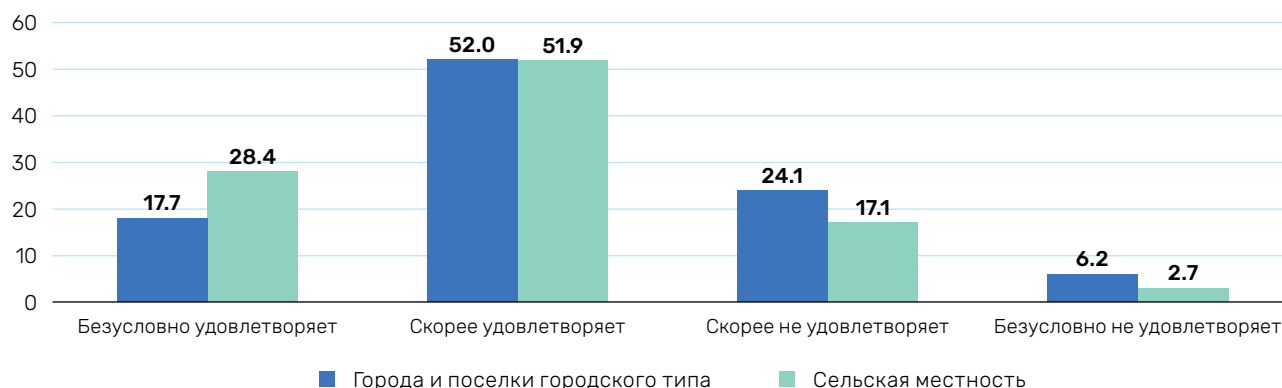
Родители сельских школьников чаще городских говорят о том, что их ребенок с удовольствием ходит в школу (77.1 и 69.3% соответственно), а также о том, что их самих устраивает качество образования, которое получает ребенок (рис. 84). Это соответствует результатам аналогичных международных исследований, показывающих, что субъективное благополучие, в том числе школьное, выше в сельской местности [Gross-Manos, Shimoni, 2020; Rees et al., 2017].

В целом по выборке наблюдается довольно низкий уровень недовольства подготовкой детей в школе: эту причину неудовлетворенности школой указали лишь 9.9% родителей. Основные претензии касаются скорее организационных вопросов: на плохую организацию питания указывают 19.6% родителей, наличие второй (третьей) смены – 19.5%, ограниченный выбор дополнительных занятий – 20.2%), недостаточность ресурсной и технической базы – 19.3%.

Качество обучения не является главным поводом для перевода ребенка в другую школу: 42.9% родителей вообще не хотели бы куда-либо переводить своего ребенка. Причина, относящаяся к качеству образования, занимает лишь пятое место: 14.1% родителей готовы перевести ребенка в школу, выпускники которой поступают в ведущие вузы. Для родителей

**Рис. 84. Удовлетворенность родителей качеством школьного образования по типам населенных пунктов**  
(в процентах от численности ответивших родителей)

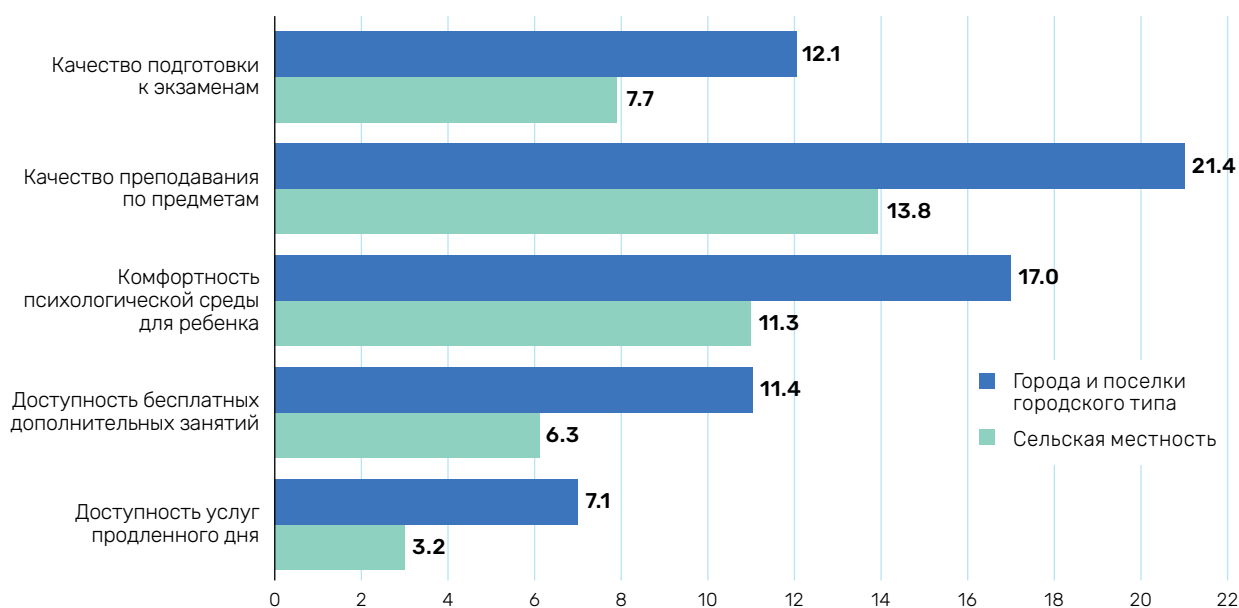
❓ Если говорить в целом, то Вас удовлетворяет или не удовлетворяет качество образования, которое получает Ваш ребенок в данной организации?



Источник: НИУ ВШЭ, опрос родителей школьников в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

**Рис. 85. Ухудшение условий обучения детей по типам населенных пунктов**  
(в процентах от численности ответивших родителей)

❓ Что ухудшилось за последние три года в условиях для обучения Вашего ребенка в этой школе?



Источник: НИУ ВШЭ, опрос родителей школьников в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

существенно более важными параметрами образовательного процесса оказываются комфортные отношения между учащимися (указали 25.5%), разнообразие кружков и секций дополнительного образования (16.1%), забота со стороны педагогов (15.8%).

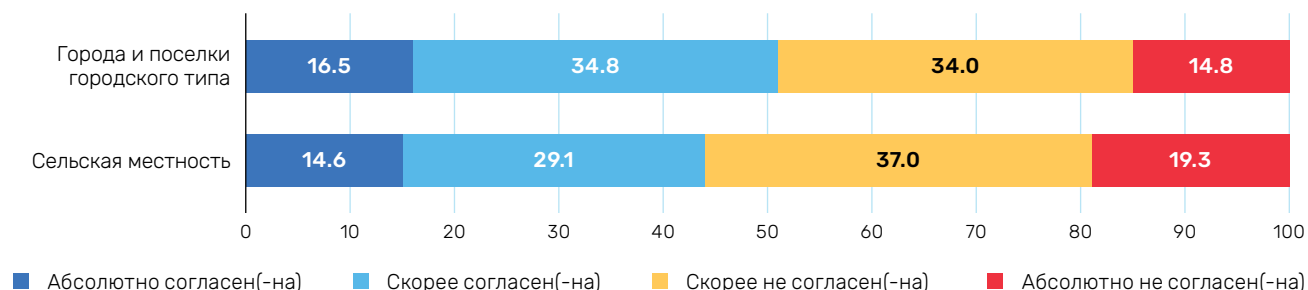
В городах родители значительно чаще, чем в сельской местности, сообщают об ухудшении

в последние три года образовательных условий и возможностей для детей – снижении доступности услуг дополнительного образования, комфорта среды, качества преподавания (рис. 85). Это косвенно подтверждает более высокие притязания городских родителей.

По мнению почти половины (49.4%) родителей, школы заинтересованы только в хороших

**Рис. 86. Отношение родителей к утверждению, что школа заинтересована только в хороших учениках, по типам населенных пунктов**  
(в процентах от численности ответивших родителей)

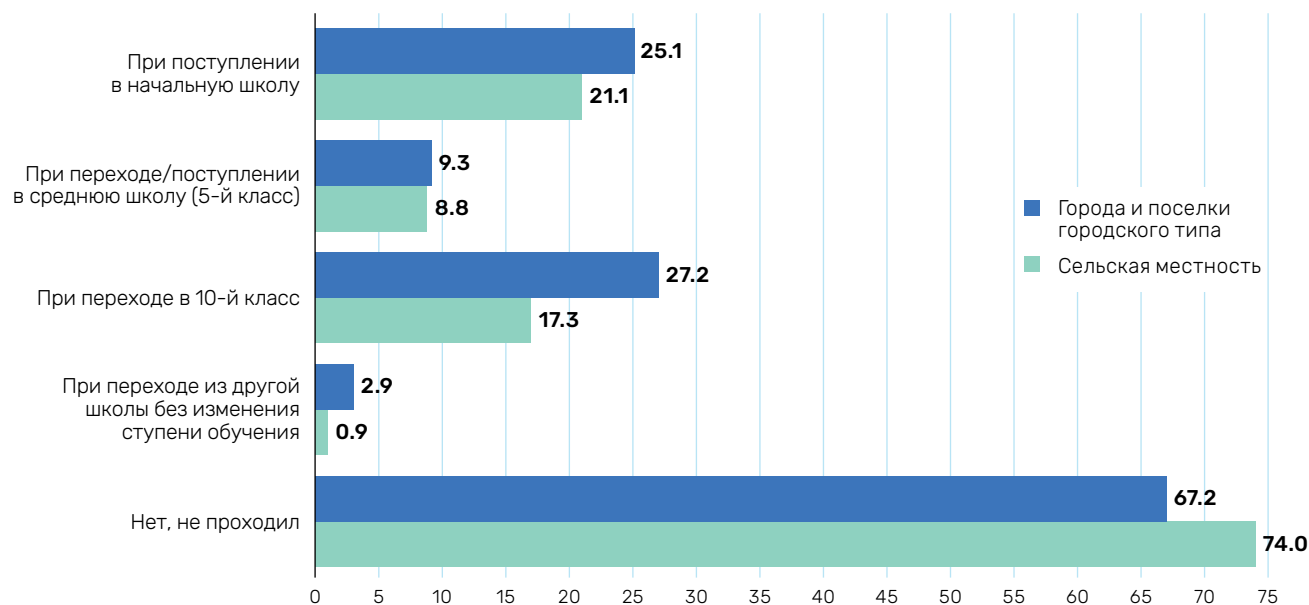
Насколько Вы согласны с утверждением, что школа заинтересована только в хороших учениках?



Источник: НИУ ВШЭ, опрос родителей школьников в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

**Рис. 87. Отбор учащихся при поступлении в школу по типам населенных пунктов**  
(в процентах от численности ответивших родителей)

Проходил ли Ваш ребенок собеседование или вступительные испытания в этой школе?  
Если да, в каких случаях?



Источник: НИУ ВШЭ, опрос родителей школьников в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

учениках. В городах доля высказывающих такое мнение выше: 51.2% против 43.7% в сельской местности (рис. 86). Подобная ситуация, безусловно, сказывается на благополучии школьников с проблемами в обучении.

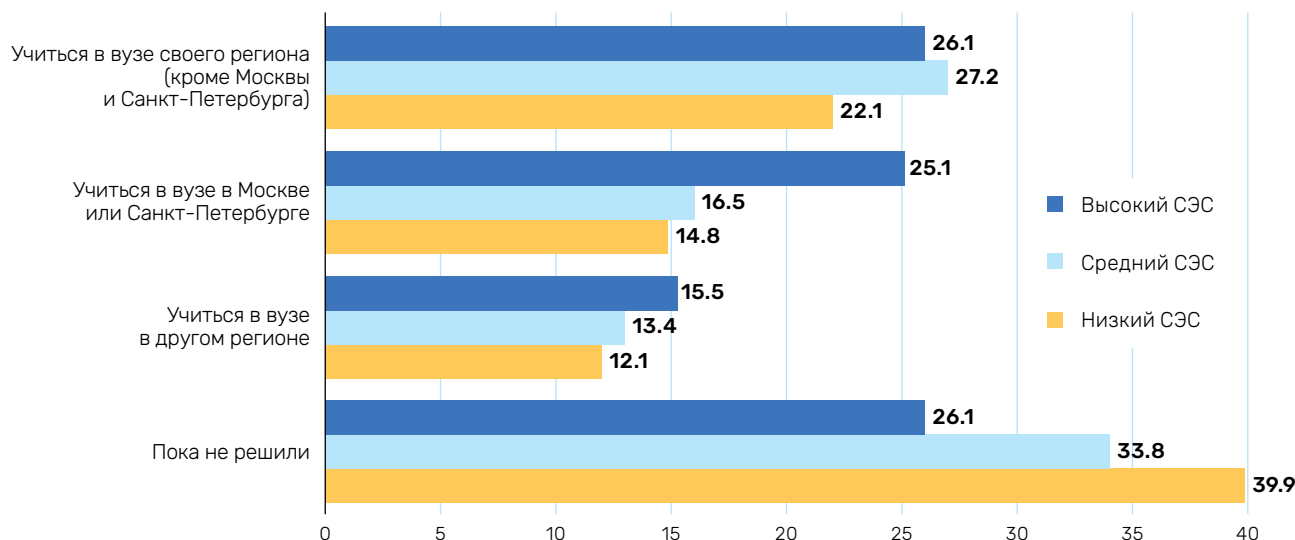
Одним из оснований для такой оценки может выступать наличие конкурсного отбора или вступительных испытаний при поступлении в школу. В целом по выборке с этим столкнулся практически каждый третий (31.2%) участник опроса. В городских школах практики селекции

в школах распространены более широко, что ведет к дополнительной сегрегации, уже имеющейся в связи с разным ресурсным потенциалом семей (рис. 87).

Выбор дальнейшей образовательной траектории также зависит от СЭС семьи. Например, в вузы Москвы и Санкт-Петербурга своих детей собираются отдать 25% родителей с высоким СЭС, среди родителей с низким СЭС таких менее 15% (рис. 88). Не определились с выбором всего 25% родителей с высоким СЭС

**Рис. 88. Планы школьников после окончания 11-го класса в зависимости от социально-экономического статуса семьи**  
(в процентах от численности ответивших родителей)

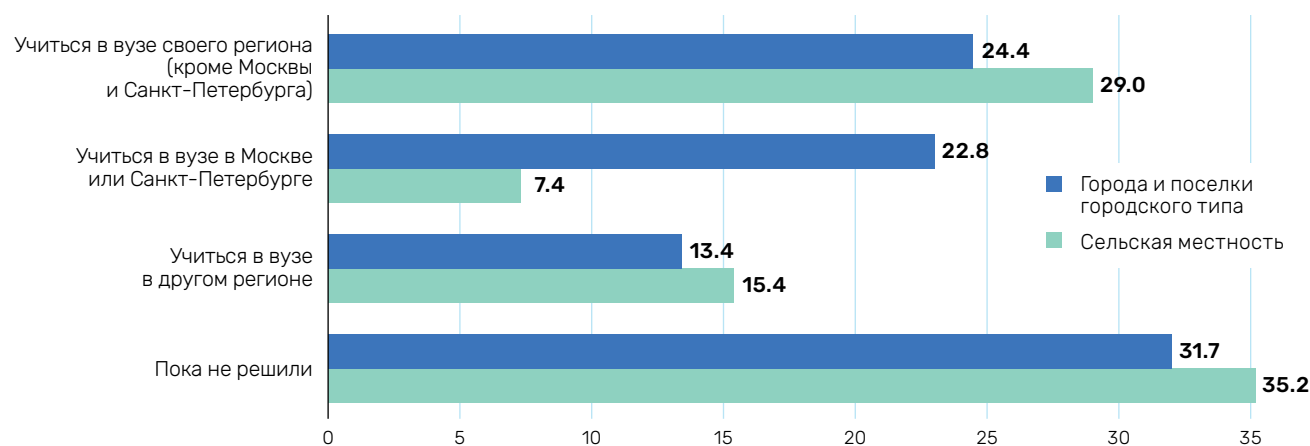
Чем Ваш ребенок планирует заниматься после окончания 11-го класса школы?



Источник: НИУ ВШЭ, опрос родителей школьников в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

**Рис. 89. Планы школьников после окончания 11-го класса по типам населенных пунктов**  
(в процентах от численности ответивших родителей)

Чем Ваш ребенок планирует заниматься после окончания 11-го класса школы?



Источник: НИУ ВШЭ, опрос родителей школьников в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

и 40% – с низким. Такая неопределенность может быть связана не только с пассивностью школьника и его родителей, но и с объективными факторами – недостаточным уровнем информированности, более узким спектром возможных траекторий.

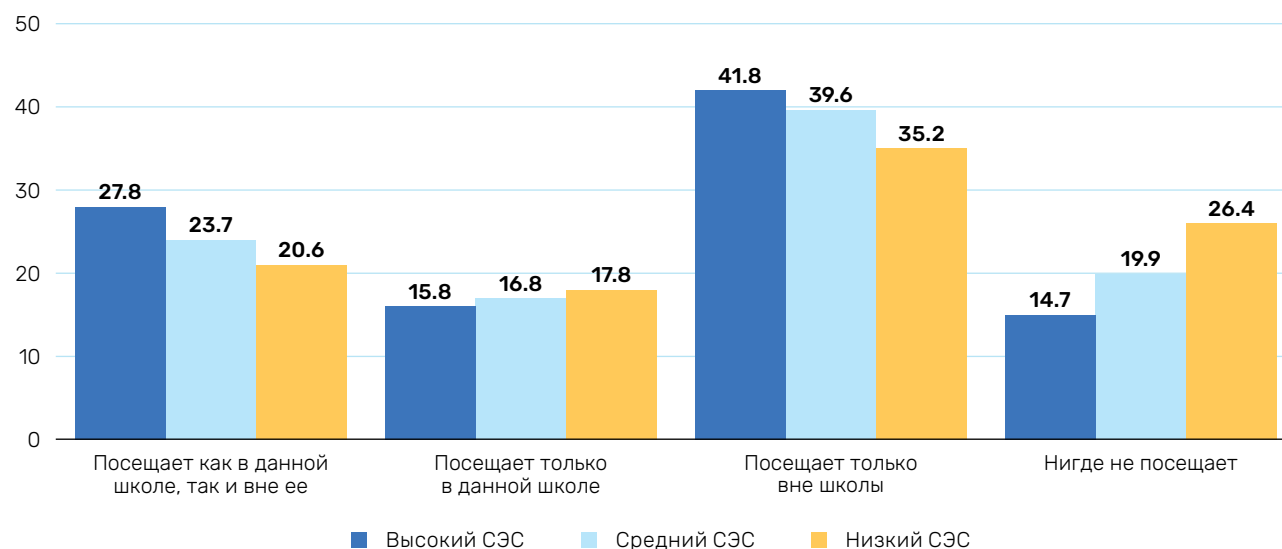
В территориальном разрезе различия проявляются еще сильнее (рис. 89), причем не только

в Российской Федерации [Amini, Nivorozhkin, 2015].

Образовательное неравенство ярко проявляется в процессе получения школьниками дополнительного образования. В среднем оно более доступно для детей с высоким СЭС: из них всего 14.7% не посещают никаких кружков и секций, в то время как среди детей из семей

**Рис. 90. Участие школьников в дополнительном образовании в зависимости от социально-экономического статуса семьи**  
(в процентах от численности ответивших родителей)

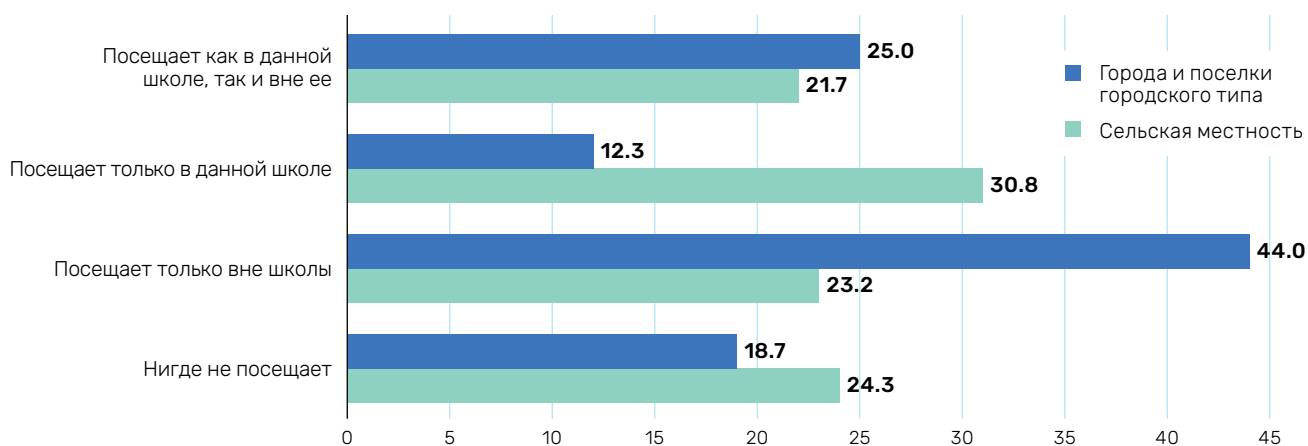
❓ Посещает ли Ваш ребенок дополнительные занятия (кружки, секции, студии, клубы)?



Источник: НИУ ВШЭ, опрос родителей школьников в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

**Рис. 91. Участие школьников в дополнительном образовании по типам населенных пунктов**  
(в процентах от численности ответивших родителей)

❓ Посещает ли Ваш ребенок дополнительные занятия (кружки, секции, студии, клубы)?



Источник: НИУ ВШЭ, опрос родителей школьников в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

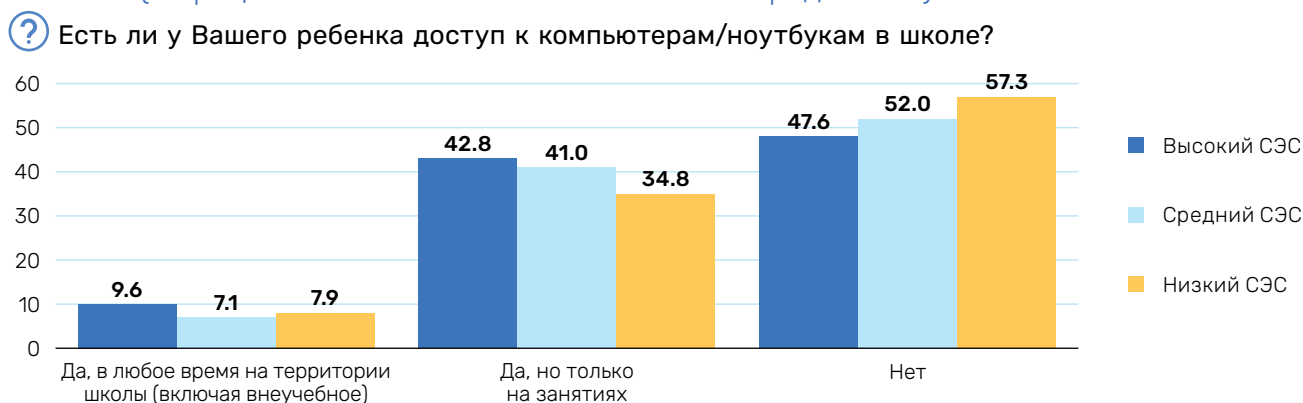
с низким СЭС – 26.4% (рис. 90). Детям из более благополучных семей доступнее дополнительные занятия вне школы.

В территориальном разрезе разрыв в доступности разных программ ДОД усиливается: среди городских школьников в 1.8 раза больше тех, кто посещает дополнительные занятия вне школы (рис. 91). В селе ситуация

обратная – большая часть школьников посещают кружки и секции только в своей школе.

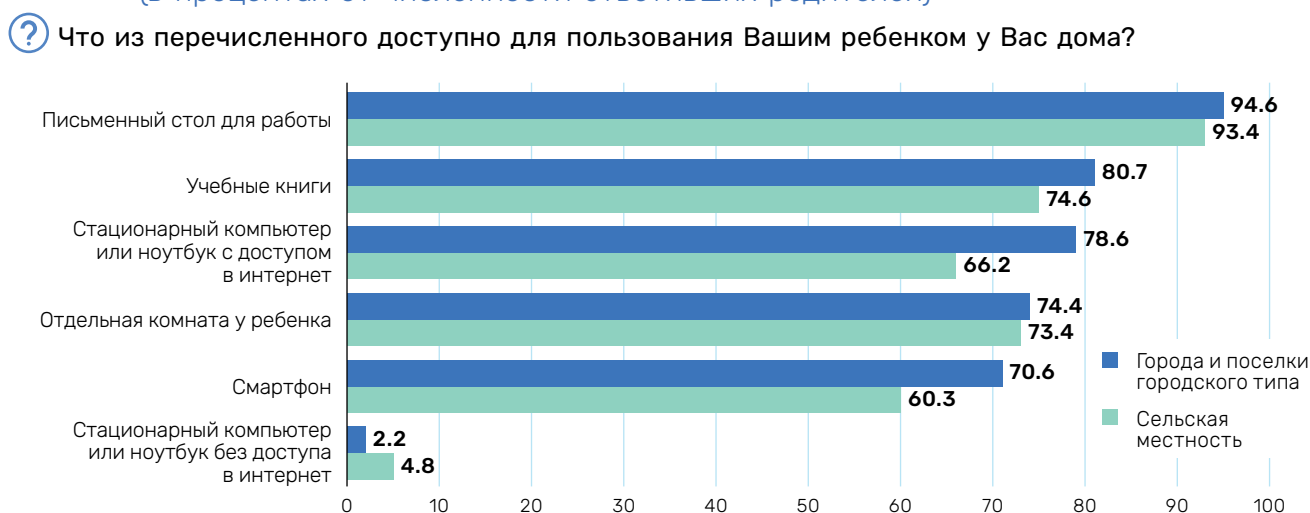
Данные МЭО подтверждают существование неравенства в доступе школьников к цифровым технологиям: у детей из семей с высоким СЭС он заметно больше (рис. 92), что проявляется как на занятиях, так и во внеучебное время.

**Рис. 92. Доступность для ребенка школьных компьютеров/ноутбуков в зависимости от социально-экономического статуса семьи**  
(в процентах от численности ответивших родителей)



Источник: НИУ ВШЭ, опрос родителей школьников в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

**Рис. 93. Доступность для ребенка условий для обучения дома по типам населенных пунктов**  
(в процентах от численности ответивших родителей)



Источник: НИУ ВШЭ, опрос родителей школьников в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

С домашними ресурсами наблюдается аналогичная ситуация. Проявляется территориальное неравенство в обеспеченности цифровыми технологиями и учебной литературой: городским детям необходимые для обучения ресурсы доступны в гораздо большей степени, чем сельским (рис. 93).

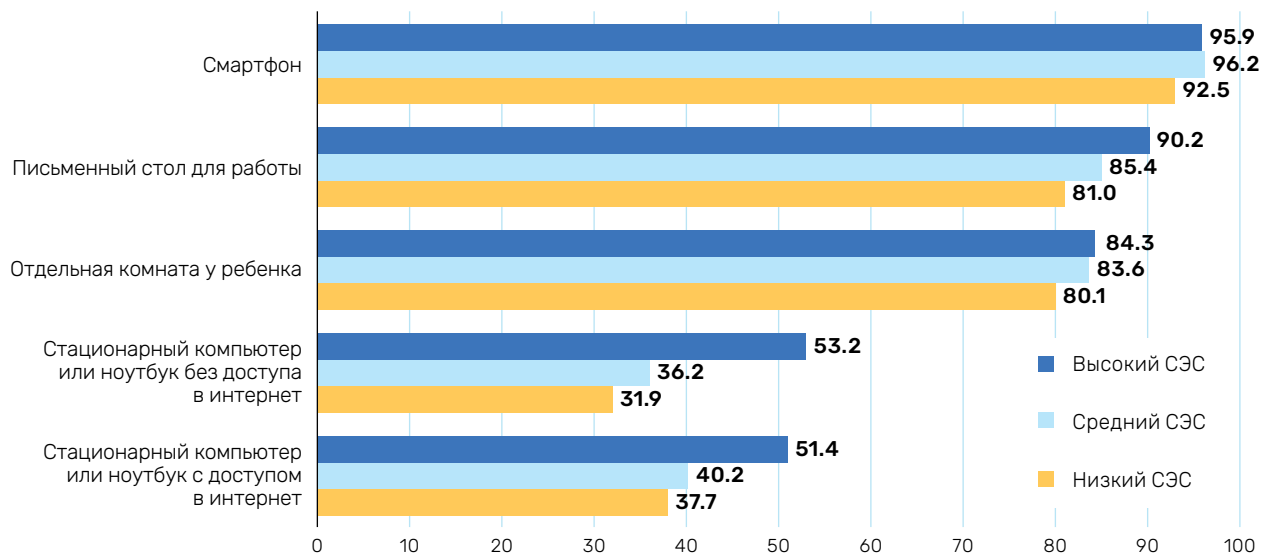
Дети из семей с низким СЭС реже имеют рассматриваемые условия и оборудование в личном пользовании (важно учитывать, что на вопрос про личное пользование отвечали только те, кто перед этим выбрал какой-либо из пунктов) (рис. 94).

Доступность цифровых и дистанционных технологий приобрела особое значение в период

пандемии COVID-19. Есть основания утверждать, что она выступает одним из медиаторов уровня потерь в обучении, вызванных закрытием школ в это время [Звягинцев и др., 2020]. По данным опроса учителей в рамках МЭО 2020 г., недостаточная технологическая готовность стала одной из основных причин трудностей дистанционного образования для школьников из семей с низким СЭС: с наибольшими трудностями при переходе на дистанционный формат столкнулись учащиеся из бедных семей и школьники с низкой успеваемостью (рис. 95). Дети из семей с более высоким уровнем образования родителей, а также одаренные и мотивированные

**Рис. 94. Наличие у ребенка условий для обучения дома и оборудования в личном пользовании в зависимости от социально-экономического статуса семьи (в процентах от численности ответивших родителей)**

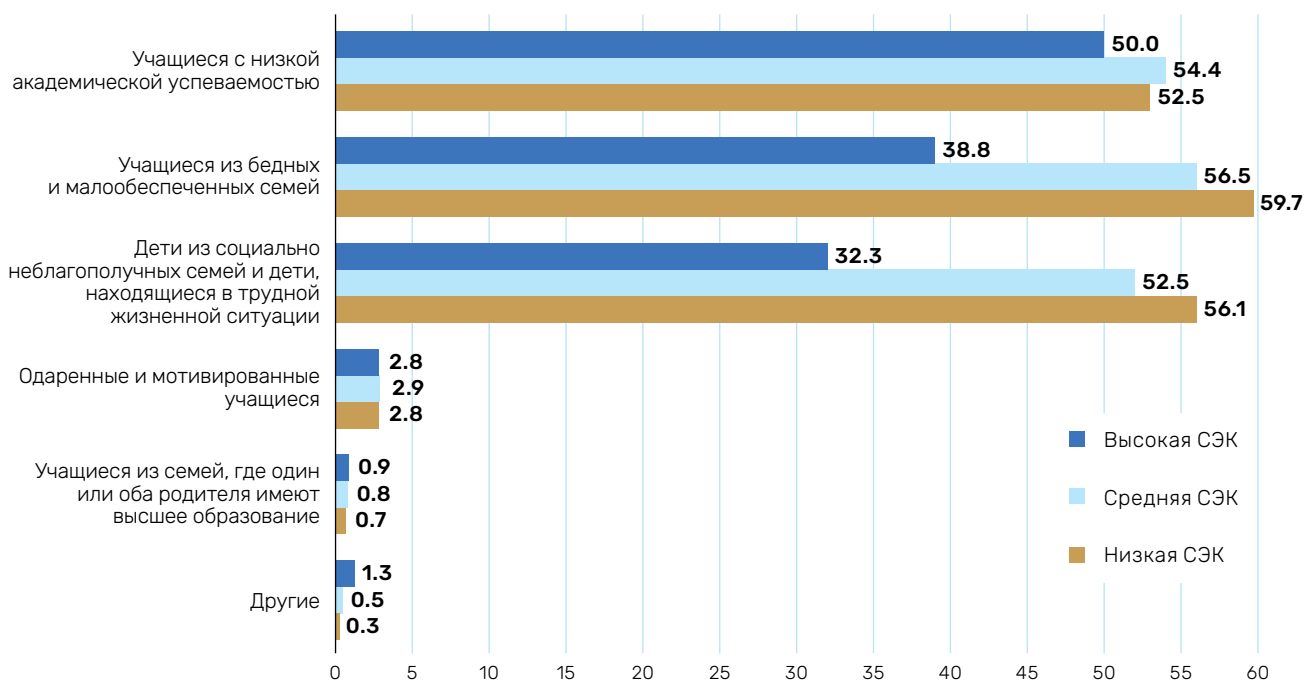
Что из этого находится в личном пользовании у Вашего ребенка?



Источник: НИУ ВШЭ, опрос родителей школьников в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

**Рис. 95. Категории школьников, столкнувшихся с наибольшими и наименьшими проблемами при переходе на дистанционное обучение, в зависимости от социально-экономической композиции школы (в процентах от численности ответивших учителей)**

Кто из Ваших учеников столкнулся с наибольшими проблемами при переходе на дистанционное обучение во время карантина?

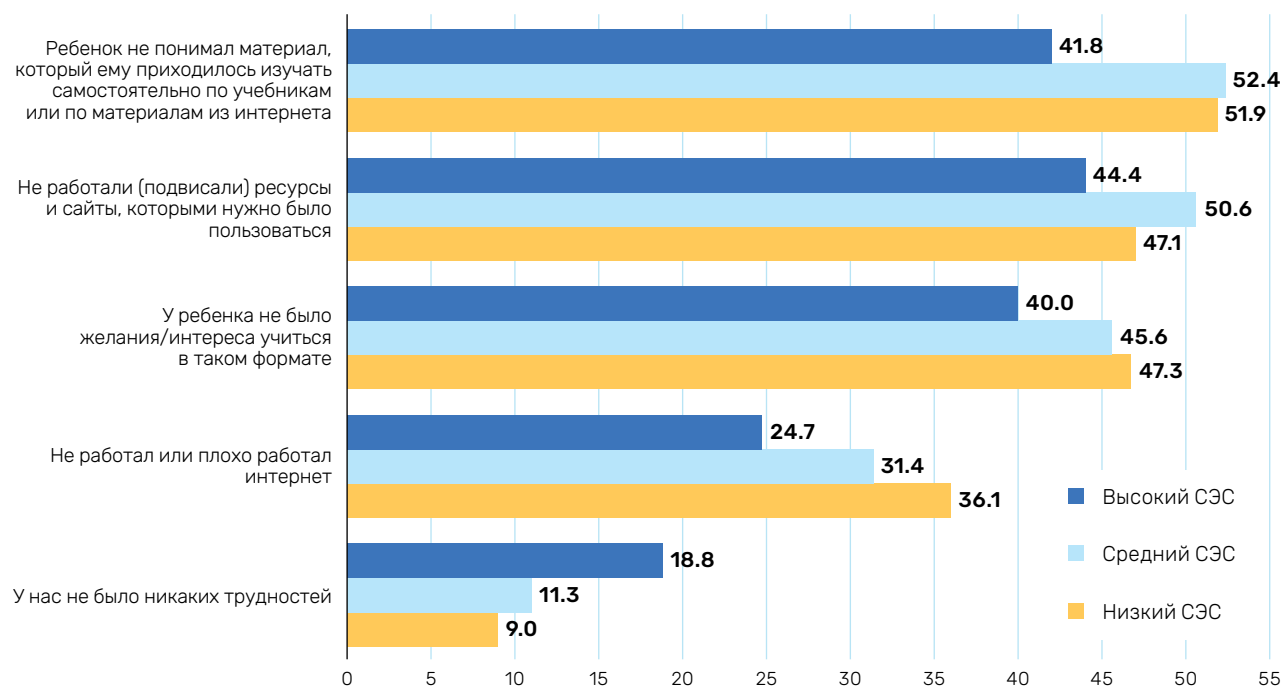


Источник: НИУ ВШЭ, опрос учителей в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.



**Рис. 96. Трудности, возникавшие у детей и родителей в период дистанционного обучения, в зависимости от социально-экономического статуса семьи**  
(в процентах от численности ответивших родителей)

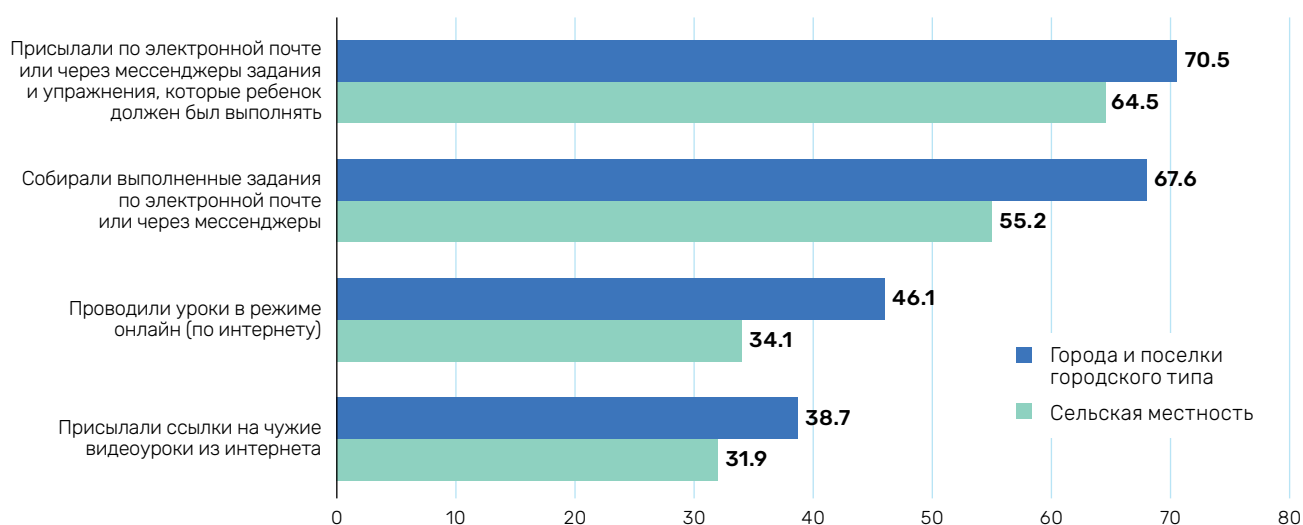
❓ Какие трудности у Вас и Вашего ребенка чаще всего возникали в период дистанционного обучения?



Источник: НИУ ВШЭ, опрос родителей школьников в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

**Рис. 97. Формы работы учителей с детьми в период дистанционного обучения по типам населенных пунктов**  
(в процентах от численности ответивших родителей)

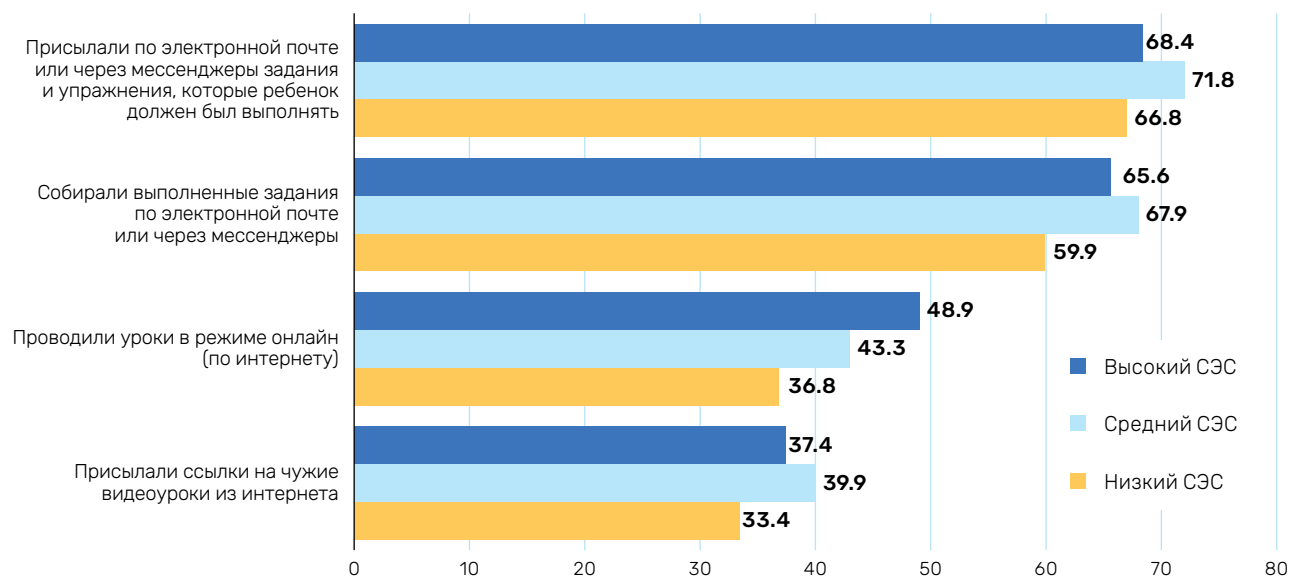
❓ Какие формы работы с Вашим ребенком использовали учителя в период дистанционной работы?



Источник: НИУ ВШЭ, опрос родителей школьников в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

**Рис. 98. Формы работы учителей с детьми в период дистанционного обучения в зависимости от социально-экономического статуса семьи**  
(в процентах от численности ответивших родителей)

❓ Какие формы работы с Вашим ребенком использовали учителя в период дистанционной работы?



Источник: НИУ ВШЭ, опрос родителей школьников в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

дети, напротив, по оценкам педагогов, почти не страдают из-за пандемии.

Субъективное восприятие родителями трудностей детей в период массовой дистанционной работы подтверждается учительскими оценками. По данным МЭО, со всеми трудностями заметно реже сталкиваются учащиеся из семей с высоким СЭС (рис. 96).

Неравенство наблюдается не только в масштабах проблем, возникающих у школьников, но и в формах проведения дистанционных уроков, которые предлагают (или вынуждены предлагать) им учителя. Любые формы использования «цифры» для дистанционной работы менее доступны для сельских учащихся (рис. 97), уроки в режиме онлайн наименее доступны детям из семей с низким СЭС (рис. 98).

### Неравенство возможностей и усилий школ по преодолению и профилактике школьной неуспешности

Усилия школ по поддержке детей, имеющих трудности в обучении, недостаточны, учитывая масштаб проблемы и востребованность такой работы [Косарецкий, Мерцалова, Сенина,

2022]. Фактор неравенства проявляется и здесь: возможности школы тесно связаны с ее СЭС.

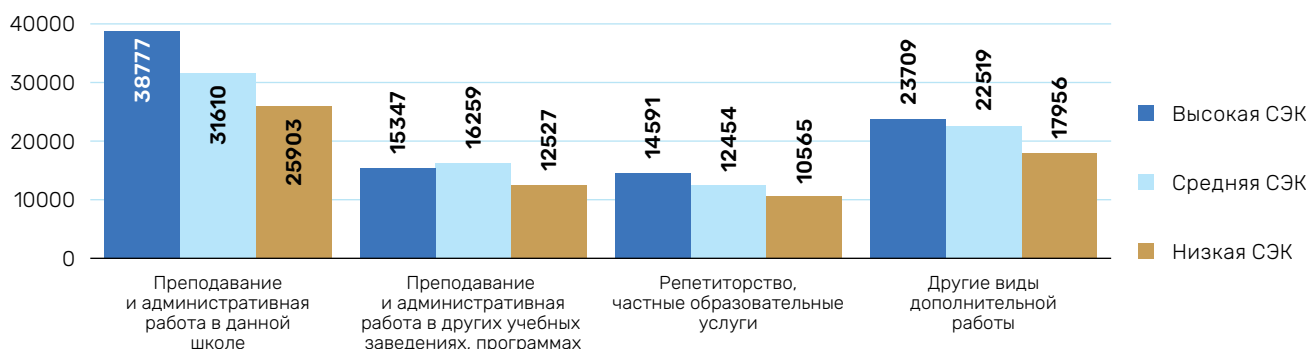
Педагогические кадры – это основной ресурс качественного образования, но, так же как и учащиеся, они сталкиваются с проблемами, вызванными неравенством. Это выражается прежде всего в заработной плате учителей, работающих в школах с разной СЭС: за преподавание и административную работу учителя в школах с высокой СЭС получают в среднем в 1.5 раза больше, чем в школах с низкой СЭС (рис. 99). Различия в оплате других видов деятельности менее выраженные.

Возможно, неравенство в оплате труда становится одним из факторов, объясняющих слабые усилия учителей по решению проблем школьной неуспешности. По данным МЭО, 40.9% опрошенных учителей признают, что мало работают друг с другом для ее профилактики и преодоления. При этом в сельской местности доля учителей, вовлеченных в подобную работу, выше, чем в городской (рис. 100).

В оценках родителей, как и в учительской самооценке, проявляются серьезные различия между городскими и сельскими школами

**Рис. 99. Доходы учителей в зависимости от социально-экономической композиции школы (рублей)**

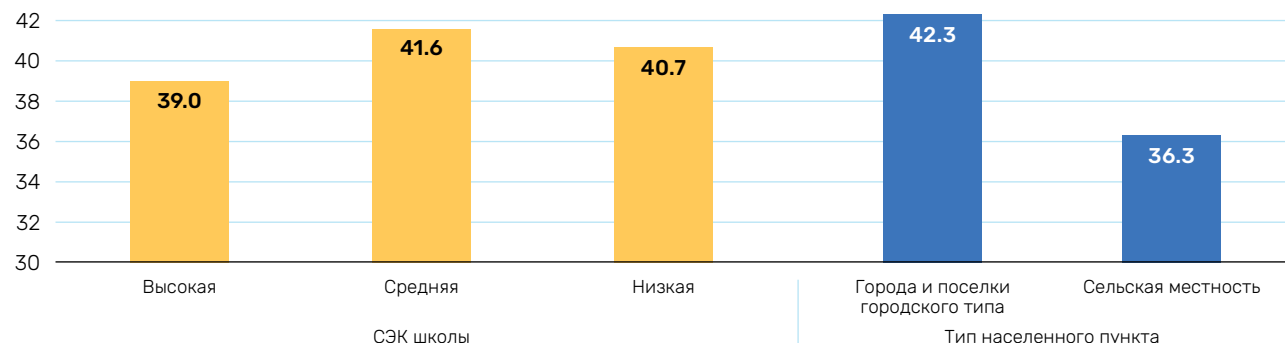
Какую примерно сумму Вы лично зарабатывали в среднем за месяц в текущем учебном году (за вычетом налогов) на каждом из Ваших мест работы?



Источник: НИУ ВШЭ, опрос учителей в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

**Рис. 100. Доля учителей, которые считают, что учителя редко работают вместе друг с другом, чтобы улучшить результаты учащихся, в зависимости от социально-экономической композиции школы и типа населенного пункта (в процентах от численности ответивших учителей)**

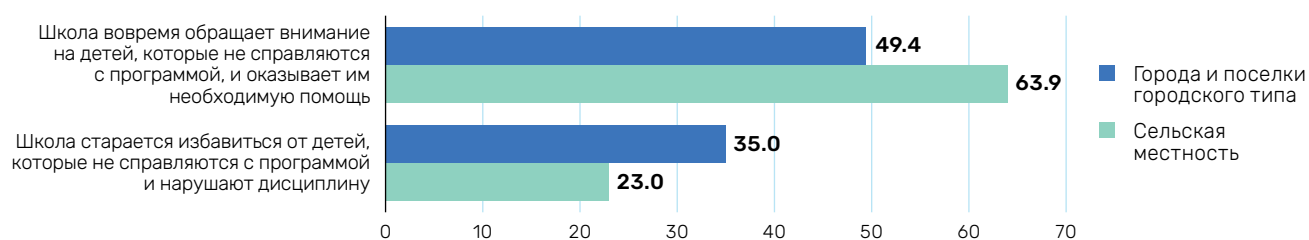
Оцените степень своего согласия с высказыванием «Учителя редко работают вместе друг с другом, чтобы улучшить результаты учащихся».



Источник: НИУ ВШЭ, опрос учителей в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

**Рис. 101. Мнение родителей об отношении школы к детям, которые не справляются с программой, по типам населенных пунктов (в процентах от численности ответивших родителей)**

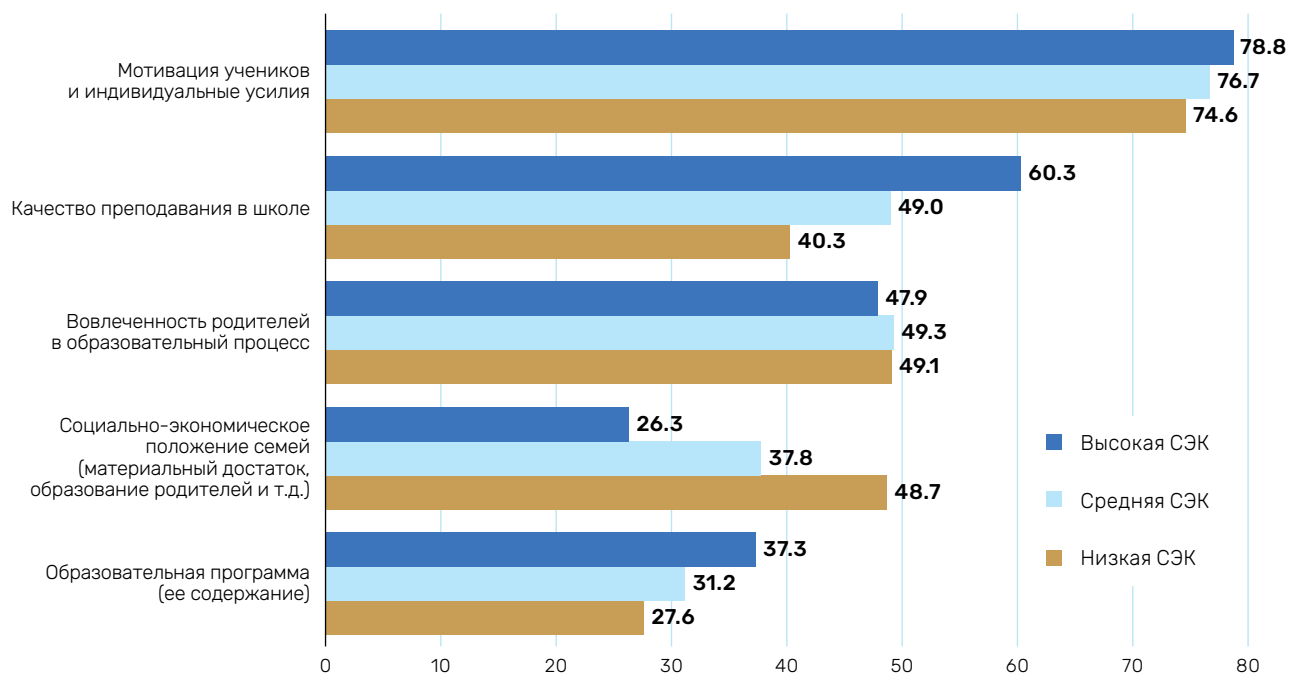
Насколько Вы согласны с утверждениями о школе, в которой учится Ваш ребенок?



Источник: НИУ ВШЭ, опрос родителей школьников в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

**Рис. 102. Факторы образовательной среды, которые в наибольшей степени влияют на образовательные результаты учащихся, в зависимости от социально-экономической композиции школы (в процентах от численности ответивших учителей)**

❓ Какие из факторов образовательной среды в наибольшей степени влияют на образовательные результаты Ваших учеников?



Источник: НИУ ВШЭ, опрос учителей в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

в практиках профилактики школьной неуспешности. Однако эти отличия иногда имеют противоположный вектор. Так, родители из сельской местности чаще, чем городские, говорят о том, что школа вовремя помогает детям, не справляющимся с учебной программой (63.9% против 49.4%) (рис. 101). В намеренном избавлении от проблемных учеников «обвиняют» школы 34.7% родителей в городах и только 23.0% – в сельских населенных пунктах.

Другим не менее важным параметром вовлеченности учителей в профилактику и преодоление школьной неуспешности являются их внутренние установки и уверенность в собственных силах. При оценке факторов, влияющих на качество образования, лишь половина учителей готовы брать ответственность на себя: качество преподавания указали 47.8% выборки. У учителей школ с высокой СЭК качество преподавания занимает вторую по частоте упоминания позицию: так отвечают 60%; в школах с низкой СЭК – четвертую: всего 40% (рис. 102). Доминирующим фактором,

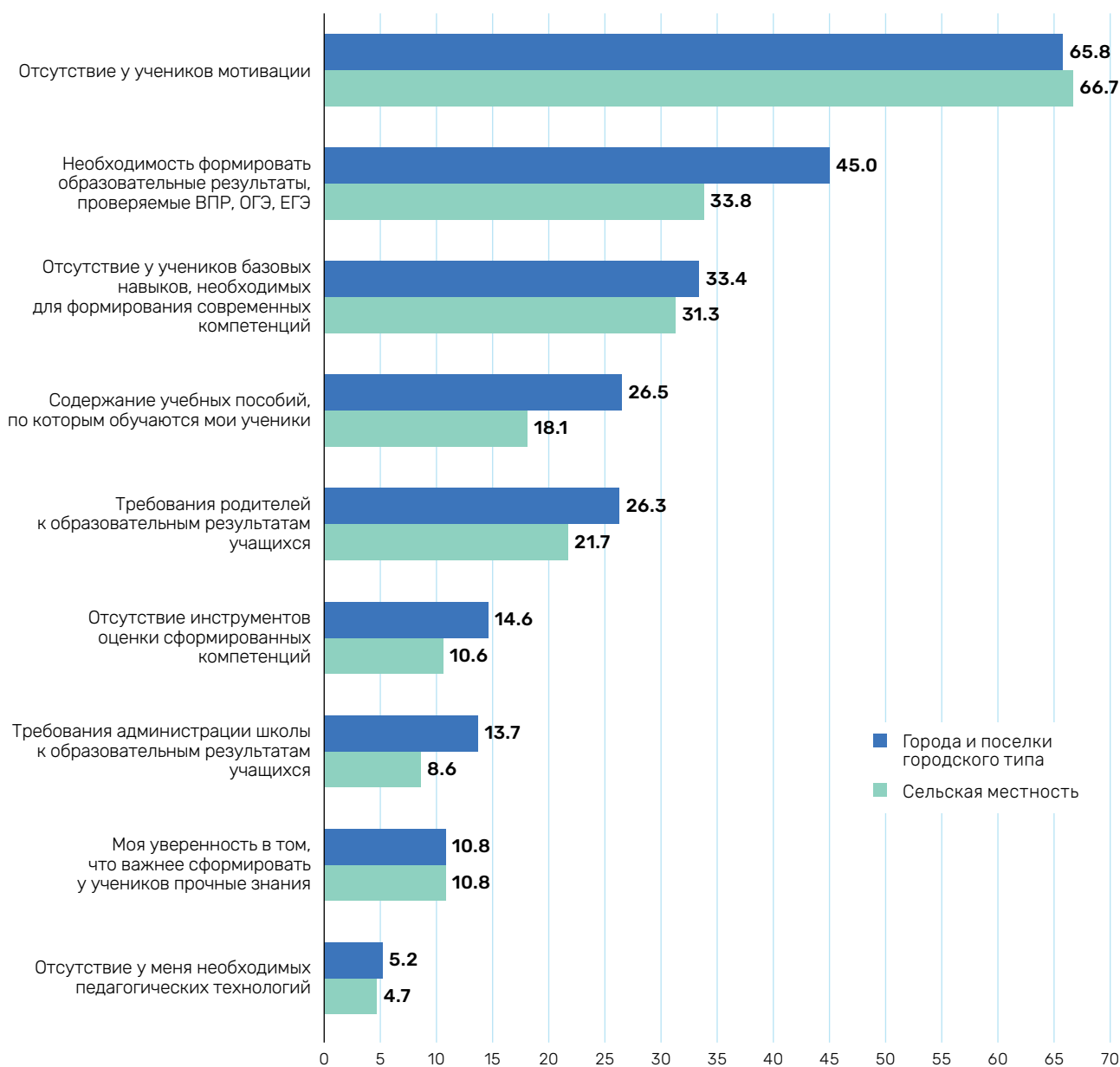
по мнению всех учителей, независимо от СЭК школы, является мотивация учеников и их индивидуальные усилия (76.3%).

В отношении качества формирования современных компетенций – метапредметных результатов, прописанных во ФГОС, – учителя также практически целиком перекалывают ответственность на учащихся и их семьи, ссылаясь на необходимость готовить школьников к экзаменам. Две трети учителей говорят о том, что ученики просто недостаточно мотивированы, чтобы развивать эти навыки, треть – о том, что у учащихся нет базовых навыков для формирования продвинутых. При этом городские педагоги в целом более критичны (рис. 103).

Дополнительные занятия со сложными категориями школьников – признанный механизм преодоления школьной неуспешности. Однако, как показывают результаты МЭО, он также зависит от СЭК школы (рис. 104). Учителя из школ с высокой СЭК на первое место ставят работу с одаренными и мотивированными

**Рис. 103. Факторы, препятствующие развитию современных компетенций у учащихся, по типам населенных пунктов**  
(в процентах от численности ответивши учителей)

? Что из перечисленного больше всего препятствует развитию у Ваших учеников современных компетенций?



Источник: НИУ ВШЭ, опрос учителей в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

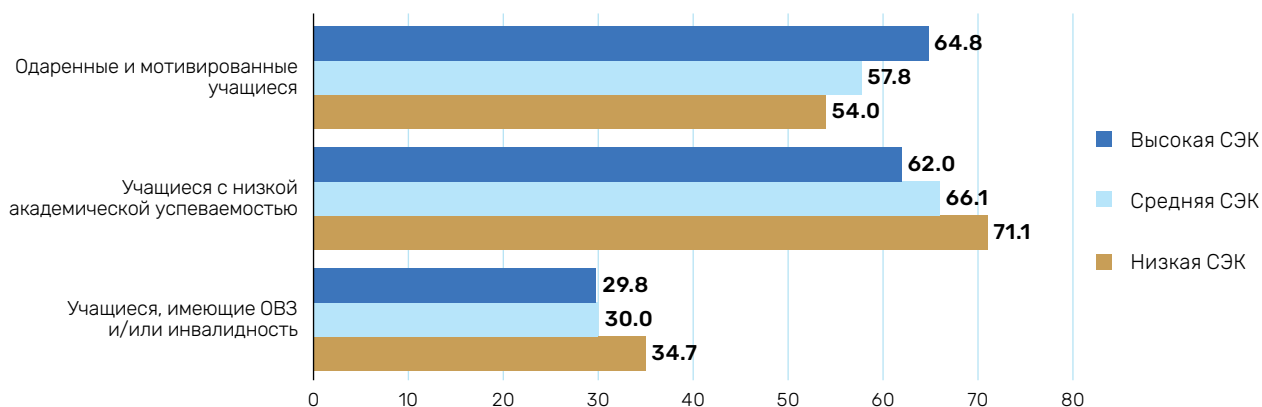
детьми, а учителя с низкой и средней СЭК – с неуспешными. Такой подход наблюдается и в качественных исследованиях школ [Pinskaya et al., 2018].

Интересно, что родители с низким СЭС чаще говорят об отсутствии в школе дополнительных занятий для детей, имеющих трудности в обучении (рис. 105). Это указывает не только

на наличие неравенства, но и на неравное распределение возможностей для его преодоления, приводящее к усилению сегрегации учащихся и поддержанию неравенства. В то же время это может свидетельствовать о слабой информированности родителей данной группы о подобных возможностях и их низкой включенности в образовательный процесс.

**Рис. 104. Доля учителей, которые проводят дополнительные занятия для разных категорий учащихся, в зависимости от социально-экономической композиции школы**  
(в процентах от численности ответивших учителей)

❓ Проводите ли Вы с перечисленными категориями учащихся после уроков дополнительные индивидуальные и/или групповые занятия по преподаваемому предмету?



Источник: НИУ ВШЭ, опрос учителей в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

**Рис. 105. Доля родителей, сообщивших об отсутствии в школе дополнительных занятий для детей, имеющих трудности в обучении, в зависимости от социально-экономического статуса семьи**  
(в процентах от численности ответивших родителей)

❓ Есть ли в Вашей школе дополнительные занятия для детей, имеющих трудности в обучении?



Источник: НИУ ВШЭ, опрос родителей школьников в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

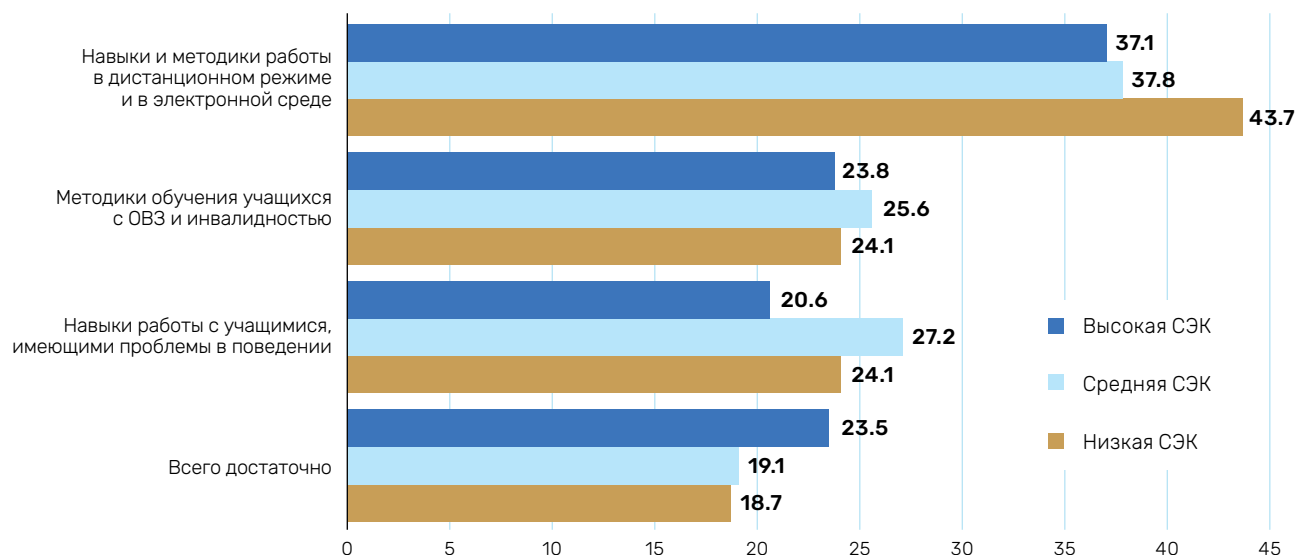
Работа со сложным контингентом требует особых компетенций, формирование которых является частью профессионального развития педагогов. Динамический анализ результатов МЭО показывает рост неуверенности педагогов в собственном профессионализме: если в 2016 г. свыше 30% учителей отмечали, что для эффективной работы им всего достаточно,

то в 2020 г. так говорят уже менее 20%: 24% из школ с высокой СЭК и 19% – с низкой (рис. 106).

Можно предположить, что снижение профессиональной самооценки вызвано проблемами пандемического кризиса. При этом оценка учителями собственной готовности к дистанционной работе оказалась связана

**Рис. 106. Знания и/или навыки, которых учителям не хватает для эффективной работы, в зависимости от социально-экономической композиции школы**  
(в процентах от численности ответивших учителей)

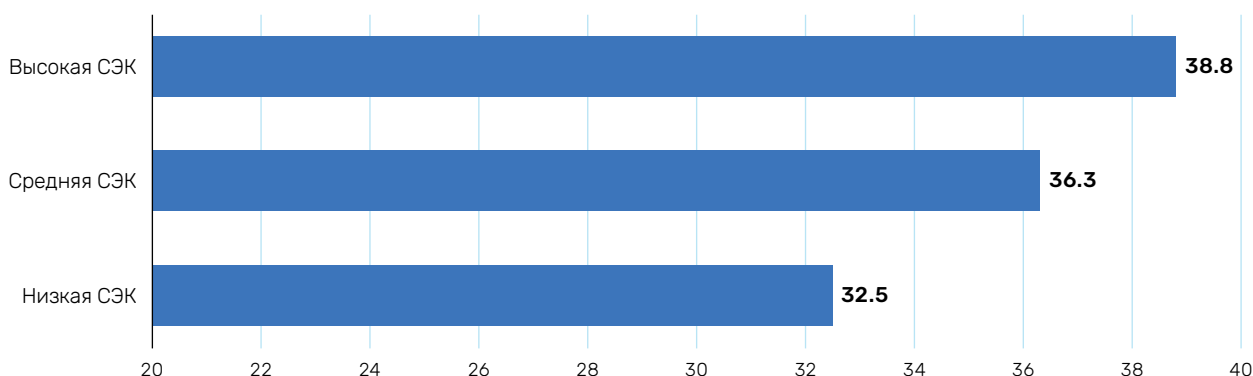
Каких знаний и/или навыков Вам не хватает для эффективной работы в школе?



Источник: НИУ ВШЭ, опрос учителей в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

**Рис. 107. Самооценка готовности учителей к работе в дистанционном формате в зависимости от социально-экономической композиции школы**  
(в процентах от численности ответивших учителей)

Оцените степень своего согласия с высказыванием «Я оказался полностью готов к работе в условиях карантина».



Источник: НИУ ВШЭ, опрос учителей в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

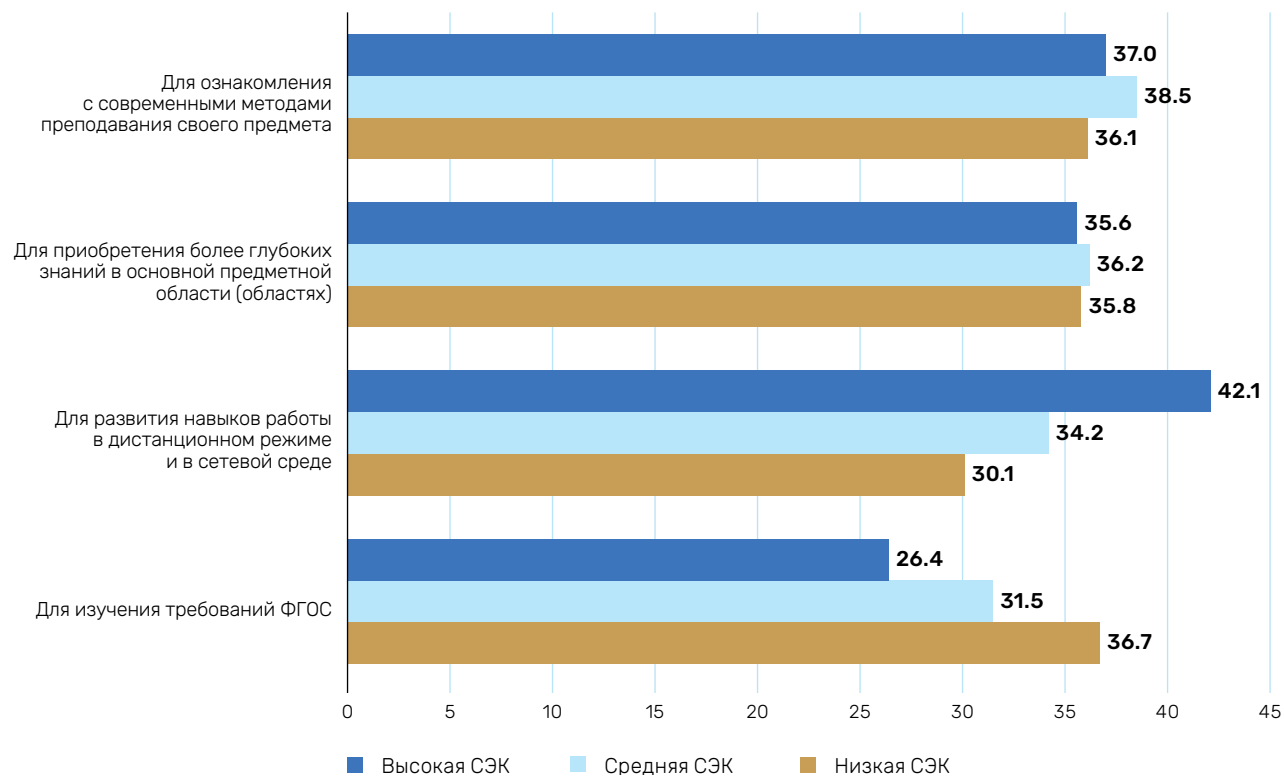
с неравенством меньше, чем этого можно было ожидать. Около трети (35.4%) учителей были полностью готовы к работе в таком формате. Среди учителей из школ с высокой СЭК таких несколько больше – 38.8% (рис. 107).

Тем не менее пандемия привела к общей переоценке учителями собственных профес-

сиональных компетенций. На недостаток навыков дистанционной работы в 2020 г. указали 40% опрошенных преподавателей. Эта проблема занимает первое место в рейтинге, независимо от СЭК школы, но учителя из школ с низкой СЭК фиксируют его несколько чаще. Учителям чаще всего не хватает навыков

**Рис. 108. Причины участия учителей в мероприятиях по профессиональному развитию в зависимости от социально-экономической композиции школы (в процентах от численности ответивших учителей)**

❓ Для чего Вы участвовали в этих мероприятиях по профессиональному развитию в последние три года?



Источник: НИУ ВШЭ, опрос учителей в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

работы с новыми технологиями и сложными категориями детей, а вот с предметными знаниями, знаниями ФГОС, навыками организации работы на уроке проблем практически нет (менее 5% выборки).

Различия, связанные с СЭК школы, проявляются и в выборе педагогами тематики мероприятий по профессиональному развитию. Несмотря на то что учителя из школ с низким СЭК чаще испытывают дефицит навыков работы в дистанционном режиме и цифровой среде, активнее остальных осваивали эти навыки учителя из школ с высокой СЭК (рис. 108). Учителя из школ с низкой СЭК больше остальных занимались изучением ФГОС. Интерпретация данного факта требует дополнительных исследований, но, учитывая, что знание ФГОС не попадает в число наиболее распространенных дефицитов для учителей вне зависимости от СЭК школы, полученные результаты вызывают определенные вопросы.

## Неравенство возможностей родителей по преодолению и профилактике школьной неуспешности

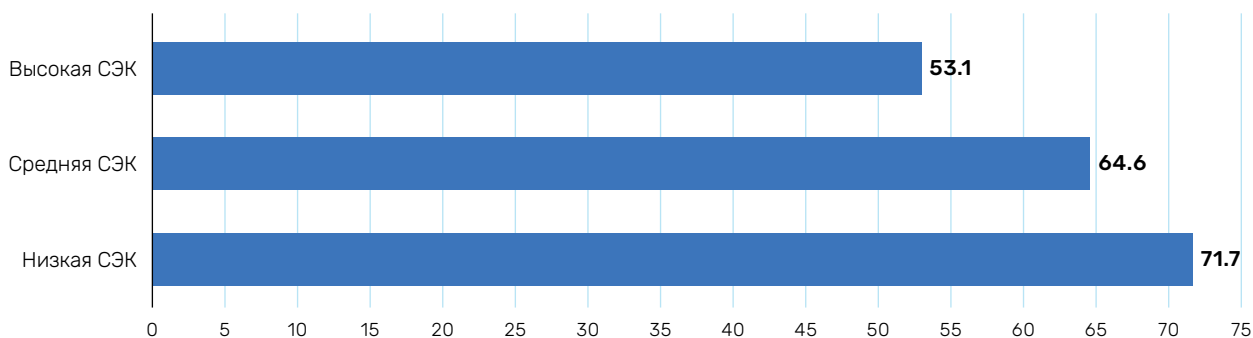
Родители выступают серьезным ресурсом школы в преодолении и профилактике школьной неуспешности, но этот ресурс, как и все остальные, сильно дифференцирован. Это касается как характеристик самих родителей, так и поддержки, которую оказывает им школа.

Среди характеристик самих родителей одной из наиболее важных является их собственная активность – вовлеченность в жизнь школы и образование собственного ребенка. При достаточно высоком общем уровне родительского участия явно прослеживается его снижение – и по мере снижения уровня СЭС семьи, и по мере ухудшения академических



**Рис. 109. Доля учителей, которые считают, что родители не хотят сотрудничать со школой по вопросам обучения их детей, в зависимости от социально-экономической композиции школы (в процентах от численности ответивших учителей)**

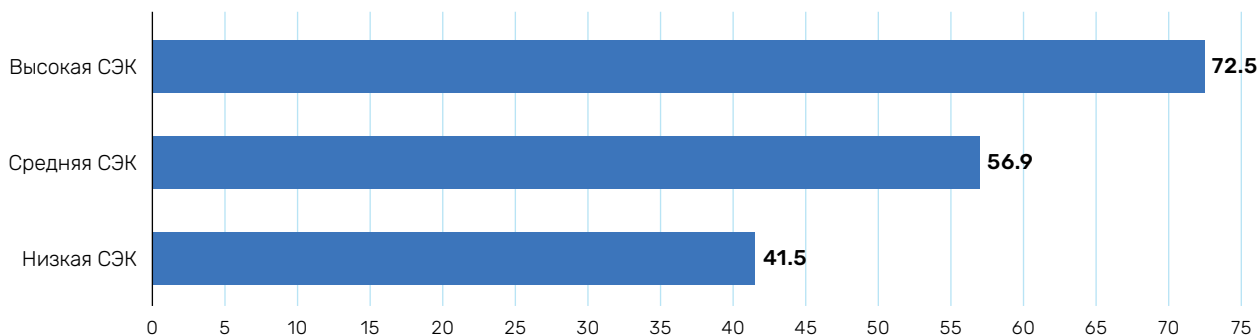
Насколько Вы согласны с утверждением «Родители не хотят сотрудничать со школой по вопросам обучения их детей»?



Источник: НИУ ВШЭ, опрос учителей в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

**Рис. 110. Доля учителей, которые считают, что родители заинтересованы в высоких образовательных результатах детей, в зависимости от социально-экономической композиции школы (в процентах от численности ответивших учителей)**

Насколько Вы согласны с утверждением «Родители заинтересованы в высоких образовательных результатах детей»?



Источник: НИУ ВШЭ, опрос учителей в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

результатов ребенка [Косарецкий, Мерцалова, Сенина, 2022].

Указанные тенденции подтверждаются оценками учителей. Почти две трети (65.2%) из них отмечают, что семьи отказываются сотрудничать со школой по вопросам обучения детей. Среди учителей, которые ведут уроки у детей с высоким СЭС, таких всего 53.1%, с низким – 71.7% (рис. 109).

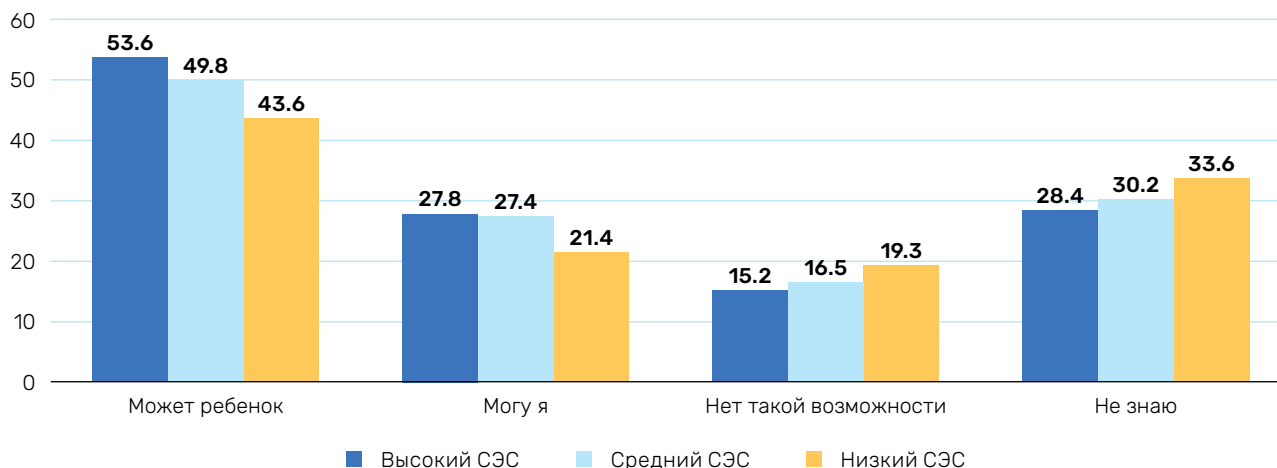
Среди учителей, обучающих детей из семей с высоким СЭС, о заинтересованности родителей в высоких результатах обучения своих детей говорят 73%, с низким – всего 41%

(рис. 110). Это важный сигнал о недостаточной вовлеченности родителей в процесс обучения и низкой заинтересованности в качестве его результатов.

Низкий уровень вовлеченности часто обусловлен отсутствием у родителей понимания собственных возможностей, знания способов такого участия и уверенности в его значимости. Консультации с учителями-предметниками или педагогом-психологом позволяют восполнить эти пробелы, но они доступны далеко не всем нуждающимся. Родители с низким СЭС стабильно имеют меньше возможностей

**Рис. 111. Наличие возможности у детей и родителей получить консультацию учителя-предметника в зависимости от социально-экономического статуса семьи**  
(в процентах от численности ответивших родителей)

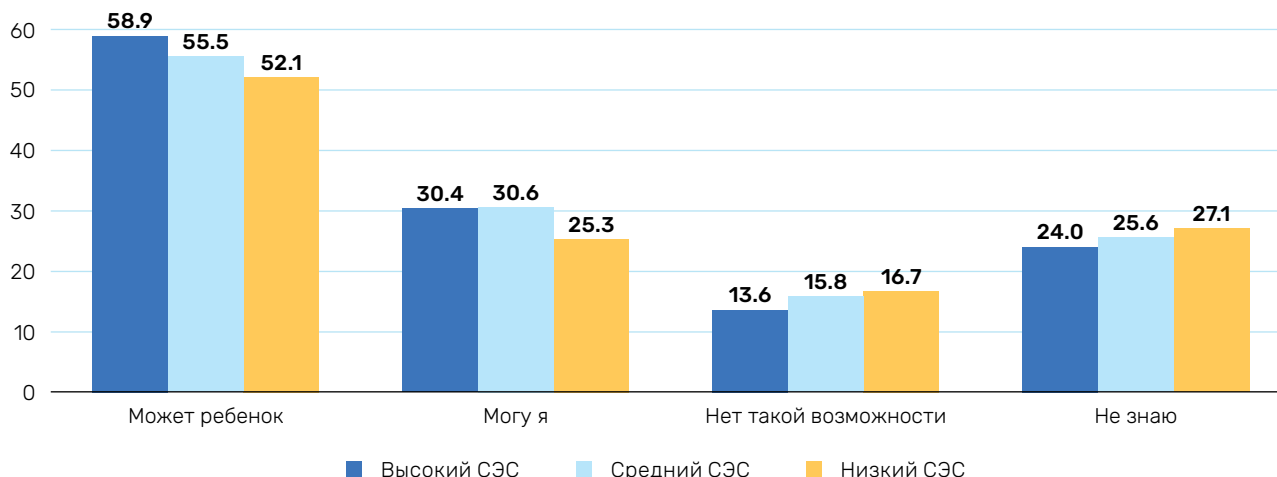
❓ Можете ли Вы и Ваш ребенок получить в школе консультацию у учителя-предметника?



Источник: НИУ ВШЭ, опрос родителей школьников в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

**Рис. 112. Наличие возможности у детей и родителей получить консультацию педагога-психолога в зависимости от социально-экономического статуса семьи**  
(в процентах от численности ответивших родителей)

❓ Можете ли Вы и Ваш ребенок получить в школе консультацию у педагога-психолога?



Источник: НИУ ВШЭ, опрос родителей школьников в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

для дополнительных консультаций, но здесь разрывы не такие большие, как в предыдущих сюжетах (рис. 111, 112). Самое главное, что это касается не только родителей, но и самих учащихся.

Одна из возможностей для родителей компенсировать недостаточность усилий школы

по профилактике и преодолению школьной неуспешности связана с привлечением к работе с ребенком частных преподавателей и репетиторов. Очевидно, что доступность этого ресурса неодинакова для семей с разным СЭС и проживающих в разных типах территорий. У детей с низким СЭС возможностей

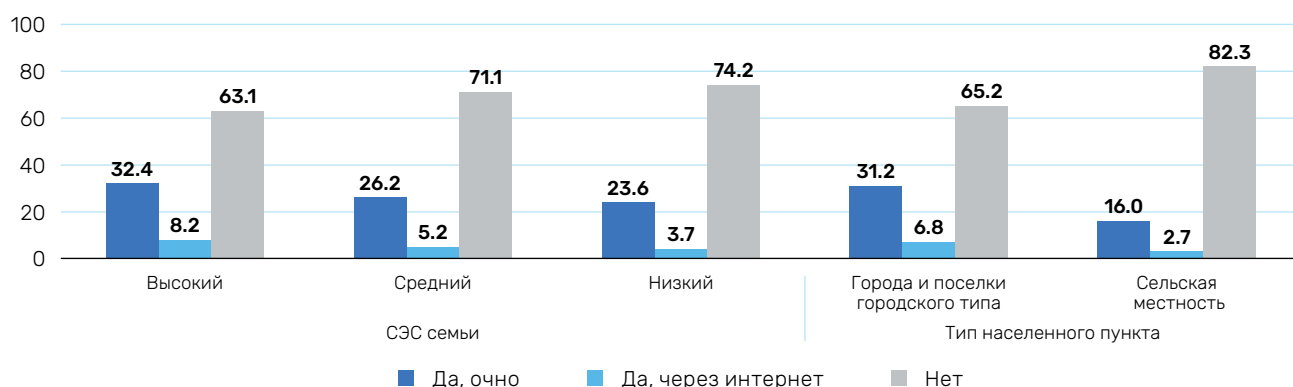
для занятий с репетитором – как очных, так и заочных – существенно меньше (рис. 113). Еще меньше возможностей у сельских школьников (даже с использованием дистанционного формата).

Важно отметить, что родители со средним и высоким СЭС чаще обращаются к репети-

торам по причине того, что их не устраивает качество преподавания конкретного предмета в школе, в то время как для родителей с низким СЭС на первой строчке рейтинга стремление улучшить успеваемость ребенка по предмету в школе (рис. 114). То же самое характерно и для территориальных различий.

**Рис. 113. Занятия школьников с частным преподавателем (репетитором/репетиторами) в зависимости от социально-экономического статуса семьи и типа населенного пункта (в процентах от численности ответивших родителей)**

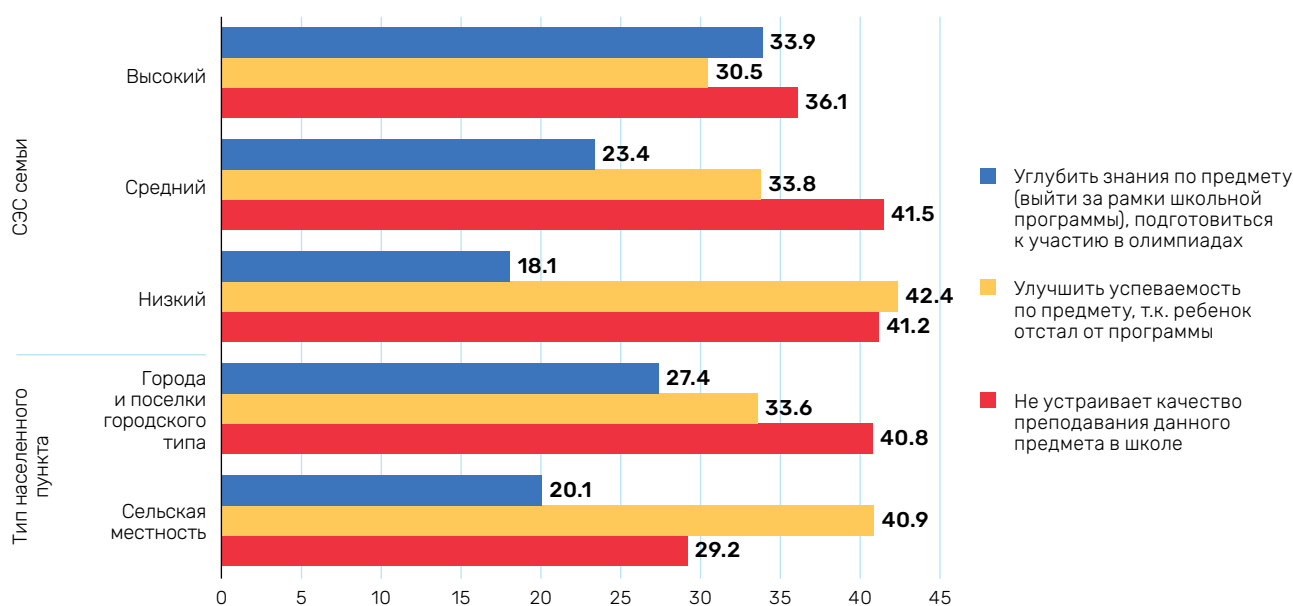
Занимался ли Ваш ребенок в прошлом (2019/2020) учебном году с частным преподавателем?



Источник: НИУ ВШЭ, опрос родителей школьников в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

**Рис. 114. Цели занятий школьников с репетиторами в зависимости от социально-экономического статуса семьи и типа населенного пункта (в процентах от численности ответивших родителей)**

С какими целями Ваш ребенок занимался с репетиторами?



Источник: НИУ ВШЭ, опрос родителей школьников в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

## Выводы

Образовательное неравенство в российском школьном образовании проявляется как на уровне территорий (между городами и сельскими населенными пунктами, между регионами и муниципалитетами), так и на уровне отдельных образовательных организаций и учащихся. Неравенство связано с условиями получения образования, которые определяют потенциальные возможности обучающихся. В частности, у детей из семей с высоким СЭС заметно выше доступ к цифровым технологиям, существенно лучше домашние условия. Это отражается на качестве образовательных результатов, что ярко проявилось в период вынужденного перехода на дистанционное обучение: дети из семей с более низким СЭС столкнулись с целым рядом проблем, а их педагоги были вынуждены менять учебные планы и использовать менее эффективные форматы.

В сфере ДОД территориальные различия существенно более заметны, чем в общем образовании, что, безусловно, связано с обязательностью последнего, но требует дополнительного внимания с точки зрения целей национального проекта «Образование».

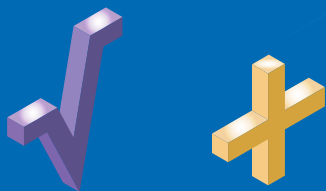
СЭС семьи серьезно влияет на академическую успешность ребенка, его благополучие в школе и даже учебную нагрузку. В совокупности эти факторы формируют определенный

мотивационный фон, более негативный у детей из малообеспеченных семей. Наблюдаются заметные различия в выборе школьниками с разным СЭС образовательных траекторий как в школе (например, в выборе программ ДОД, профилей и др.), так и после ее завершения (окончания 9-го и 11-го классов).

Социально-экономические характеристики обучающихся оказывают влияние на их индивидуальные возможности и образовательные результаты, а также – в определенной степени – на ситуацию в школе в целом. В школах с низкой СЭК отмечается не только более низкая академическая успешность школьников, но и худшие условия: здесь ниже заработная плата учителей, меньше дополнительных занятий и возможностей получить консультации специалистов. Учителя, работающие в школах с низкой СЭК, меньше верят в свои силы и возможности повлиять на образовательные результаты учеников, более негативно оценивают участие родителей в образовании детей и их заинтересованность в высоких результатах.

Слабые возможности школ усугубляются тем, что в семьях с низким СЭС родители не могут в достаточной степени привлечь к решению образовательных проблем внешних репетиторов и частных преподавателей.

Понимание специфики проблем, определяющих школьную неуспешность, в школах с низкой СЭК позволяет более точно определять необходимые меры поддержки и ее адресатов.



## Заключение

Результаты Мониторинга экономики образования со всей очевидностью показывают трудности, с которыми сегодня сталкивается школьное образование в контексте задач федеральных проектов и национальных целей развития до 2030 года.

Пандемия COVID-19 2020–2022 гг. стала вызовом для системы образования, сдвинула сроки строительства и капитального ремонта школ, поставки школьного оборудования и замедлила развития информационно-методического обеспечения. Многие учителя, школьники и их родители ощущали в период пандемии дискомфорт, связанный с вынужденными карантинными мерами, необходимостью дистанционной работы, изменением режима и характера образовательного процесса. Пандемия скорректировала содержание и сроки реализации целого ряда мер в рамках федеральных проектов. Это, в свою очередь, стало фактором риска для достижения национальных целей, прежде всего повышения качества школьного образования.

Остро стоит проблема качества педагогических и руководящих кадров в системе школьного образования. Во многом это объясняется неблагоприятными внешними для системы образования контекстами. Так, значительное число педагогов отмечают низкий уровень и неконкурентоспособность заработной платы, что снижает мотивацию учителей. Для получения достойной заработной платы педагоги вынуждены значительно перерабатывать. Эта переработка в сочетании с высокой бюрократической нагрузкой снижает возможности профессионального роста учителей, самообразования, качественной подготовки к урокам и внеклассным мероприятиям. Учителя не могут регулярно работать с учениками индивидуально, предпочтение отдается фронтальным формам работы.

Таким образом, нарушаются принципы индивидуализации, определенные в федеральном государственном образовательном стандарте. Ученики ощущают недостаток внимания педагогов. Ощущается дефицит психолого-педагогического и медико-социального сопровождения: в школах не хватает педагогов-психологов, социальных педагогов, тьюторов. В результате снижаются возможности школы в обеспечении высоких образовательных результатов.

Индивидуализация образовательных траекторий в современной школе реализуется через различные форматы интеграции образовательных программ общего и дополнительного образования. Это направление модернизации школьного образования в последние годы развивается наиболее успешно. Образовательные программы дополнительного образования осваивают более 70% детей, а в выборке родителей, принявших участие в МЭО, доля таких детей превышает 80%. При этом около 40% детей осваивают такие программы либо только в школах, либо в школах и организациях дополнительного образования детей одновременно. Не охвачены дополнительным образованием только 20% опрошенных.

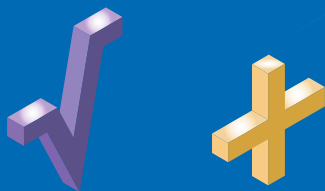
Вместе с тем актуальной остается проблема образовательного неравенства. Наблюдается дифференциация в доступе детей к образовательным ресурсам и даже к горячему питанию. Самым значительным фактором образовательного неравенства остается социально-экономический статус семей. Дети с низким СЭС хуже учатся, в меньшей степени вовлечены в дополнительное образование, чаще оказываются обделенными учителями высокой квалификации. При этом доля таких детей не уменьшается, а значит, актуальность проблемы сохранится в среднесрочной перспективе. Достижение национальных целей

будет обеспечиваться прежде всего за счет детей из семей с высоким социально-экономическим статусом, которые традиционно проживают в крупных городах, в то время как школьники из сельской местности и малых городов будут испытывать серьезные образовательные дефициты. В работе выделены целые регионы, в которых эта проблема проявляется наиболее остро.

Таким образом, сегодня можно говорить о том, что предпринимаемые правительством Российской Федерации усилия, направленные на достижение национальных целей развития России до 2030 года, а также на решение задач в рамках федеральных проектов, сталкиваются с серьезными внешними вызовами

(прежде всего экономического характера), которые сказываются и на внутрисистемных характеристиках школьного образования. Кроме того, форс-мажорные обстоятельства вынуждают корректировать меры федеральных проектов, а также целевые значения ряда проектных показателей, что отражается и на системных индикаторах школьного образования.

По ряду направлений модернизации школьного образования достигнуты значительные результаты. В частности, успешно реализуются меры, направленные на поддержку и развитие талантливых детей и молодежи. Тем не менее обозначенные в докладе риски имеют устойчивый характер и требуют формирования дополнительных сценариев их минимизации.



## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

- Горайнова А.Р., Дворецкая И.В., Кочаки Э., Мерцалова Т.А., Савицкий К.Л. (2022) Цифровое обновление российской школы // Мониторинг экономики образования. Информационный бюллетень. № 18 (35). М.: НИУ ВШЭ.
- Заир-Бек С.И., Анчиков К.М., Мерцалова Т.А. (2021) Актуальные характеристики школьной образовательной экосистемы // Мониторинг экономики образования. Информационный бюллетень. № 7. М.: НИУ ВШЭ. [https://www.hse.ru/data/2021/11/11/1458419974/ib\\_7\\_2021.pdf](https://www.hse.ru/data/2021/11/11/1458419974/ib_7_2021.pdf) (дата обращения: 25.04.2022).
- Заир-Бек С.И., Анчиков К.М. (2022) Школьные учителя в изменяющихся условиях: адаптивность и готовность к инновациям // Мониторинг экономики образования. Информационный бюллетень. № 15 (32). М.: НИУ ВШЭ.
- Звягинцев Р.С. (2021) Образовательное неравенство в зеркале пандемии // Вести образования. [https://vogazeta.ru/articles/2021/4/7/Neravenstvo/16880-obrazovatelnoe\\_neravenstvo\\_v\\_zerkale\\_pandemii](https://vogazeta.ru/articles/2021/4/7/Neravenstvo/16880-obrazovatelnoe_neravenstvo_v_zerkale_pandemii) (дата обращения: 11.05.2022).
- Звягинцев Р.С., Керша Ю.Д., Косарецкий С.Г., Фруммин И.Д. (2020) Потери в обучении из-за пандемии COVID-19: прогнозирование и поиск способов компенсации (№ 7; CAO-Экспресс). <https://ioe.hse.ru/mirror/pubs/share/367598072.pdf> (дата обращения: 11.05.2022).
- Косарецкий С.Г., Гошин М.Е., Иванов И.Ю. (2022) Участие школьников в дополнительном образовании // Мониторинг экономики образования. Информационный бюллетень. № 13 (30). М.: НИУ ВШЭ. [https://www.hse.ru/data/2022/06/22/1847493930/ib\\_13\(30\)\\_2022.pdf](https://www.hse.ru/data/2022/06/22/1847493930/ib_13(30)_2022.pdf) (дата обращения: 02.07.2022).
- Косарецкий С.Г., Мерцалова Т.А., Сенина Н.А. (2022) Возможности российских школ для поддержки и развития детей, имеющих трудности в обучении // Мониторинг экономики образования. Информационный бюллетень. № 11 (28). М.: НИУ ВШЭ. [https://www.hse.ru/data/2022/05/26/1818206643/ib\\_11\(28\)\\_2022.pdf](https://www.hse.ru/data/2022/05/26/1818206643/ib_11(28)_2022.pdf) (дата обращения: 10.05.2022).
- Мерцалова Т.А., Сенина Н.А. (2022) Дистанционный режим как вызов для школьного образования // Мониторинг экономики образования. Информационный бюллетень. № 6 (23). [https://www.hse.ru/data/2022/04/25/1785773937/ib\\_6\(23\)\\_2022.pdf](https://www.hse.ru/data/2022/04/25/1785773937/ib_6(23)_2022.pdf) (дата обращения: 12.05.2022).
- Правительство РФ (2021) Единый план по достижению национальных целей развития Российской Федерации на период до 2024 года и на плановый период до 2030 года. [https://www.economy.gov.ru/material/file/ffccd6ed40dbd803eedd11bc8c9f7571/Plan\\_po\\_dostizheniyu\\_nacionalnyh\\_celej\\_razvitiya\\_do\\_2024g.pdf](https://www.economy.gov.ru/material/file/ffccd6ed40dbd803eedd11bc8c9f7571/Plan_po_dostizheniyu_nacionalnyh_celej_razvitiya_do_2024g.pdf) (дата обращения: 11.05.2022).
- Собкин В.С., Адамчук Д.В. (2016) Современный учитель: жизненные и профессиональные ориентации. М.: ФГБУ «ИУО РАО».
- Сухомлинский В.А. (1974) Сердце отдаю детям. Киев: Радянська школа.
- Федеральный закон (2012) Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
- Adamovich K., Kapuza A., Zakharov A., Froumin I. (2019) The main results of Russian students in PISA-2018. [https://ioe.hse.ru/data/2019/12/23/1525056145/ФО\\_2\(25\)\\_2019\\_электронный.pdf](https://ioe.hse.ru/data/2019/12/23/1525056145/ФО_2(25)_2019_электронный.pdf) (дата обращения: 12.05.2022).
- Amini C., Nivorozhkin E. (2015) The urban-rural divide in educational outcomes: Evidence from Russia // International Journal of Educational Development. № 44. P. 118–133. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2015.07.006> (дата обращения: 11.05.2022).
- Colclough C. (2012) Education, poverty and development – mapping their interconnections // Comparative Education. № 48 (2). P. 135–148. <https://doi.org/10.1080/03050068.2011.608891> (дата обращения: 11.05.2022).

- Coleman J.* (1966) Equality of Educational Opportunity // *Educational Theory*. № 26 (1). P. 3–18. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1976.tb00708.x> (дата обращения: 11.05.2022).
- Cooc N.* (2019) Teaching students with special needs: International trends in school capacity and the need for teacher professional development // *Teaching and Teacher Education*. Vol. 83. P. 27–41. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.021> (дата обращения: 11.05.2022).
- Dietrichson J., Bøg M., Filges T., Klint Jørgensen A.-M.* (2017) Academic Interventions for Elementary and Middle School Students With Low Socioeconomic Status: A Systematic Review and Meta-Analysis // *Review of Educational Research*. № 87 (2). P. 243–282. <https://doi.org/10.3102/0034654316687036> (дата обращения: 11.05.2022).
- Gross-Manos D., Shimoni E.* (2020) Where you live matters: Correlation of child subjective well-being to rural, urban, and peripheral living // *Journal of Rural Studies*. № 76. P. 120–130. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2020.04.009> (дата обращения: 11.05.2022).
- Kersha Y.* (2020) School Socioeconomic Composition as a Factor of Educational Inequality Reproduction. *Educational Studies Moscow*, (Educ. Stud. Moscow), P. 85–112. <https://vo.hse.ru/en/2020--4/425723995.html> (дата обращения: 11.05.2022).
- Konstantinovsky D. L., Pinskaya M. A., Zviagintsev R. S.* (2019) Professional health of teachers: From enthusiasm to burnout. *Sotsiologicheskie Issledovaniya*, 5. <https://doi.org/10.31857/s013216250004949-6> (дата обращения: 11.05.2022).
- Kosaretsky S., Froumin I., Kuzminov Y.* (2019) Russian School: Beginning of the 21st century / S. Kosaretsky, I. Froumin (eds.); 1st ed. NRU HSE. <https://ioe.hse.ru/data/2019/04/09/1176079128/Ros.shkola-text.pdf> (дата обращения: 11.05.2022).
- Pinskaya M., Khavenson T., Kosaretsky S., Zvyagintsev R., Mikhaylova A., Chirkina T.* (2018) Above Barriers: A Survey of Resilient Schools. *Voprosy Obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, 2, 198–227. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-2-198-227> (дата обращения: 11.05.2022).
- Rees G., Tonon G., Mikkelsen C., Rodriguez de la Vega L.* (2017) Urban-rural variations in children's lives and subjective well-being: A comparative analysis of four countries // *Children and Youth Services Review*. № 80. P. 41–51. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.056> (дата обращения: 11.05.2022).
- Sandoval-Hernández A., Białowolski P.* (2016) Factors and conditions promoting academic resilience: a TIMSS-based analysis of five Asian education systems // *Asia Pacific Education Review*. № 17(3). <https://doi.org/10.1007/s12564-016-9447-4> (дата обращения: 11.05.2022).
- Sirin S. R.* (2005) Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research // *Review of Educational Research*. № 75 (3). P. 417–453. <http://www.jstor.org/stable/3515987> (дата обращения: 11.05.2022).



**Мерцалова Татьяна Анатольевна,  
Косарецкий Сергей Геннадьевич,  
Анчиков Константин Михайлович,  
Заир-Бек Сергей Измаилович,  
Звягинцев Роман Станиславович,  
Керша Юлия Дмитриевна,  
Сенина Наталья Андреевна**

**ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ  
И ПРИОРИТЕТНЫХ ПРОЕКТОВ**

*Аналитический доклад*

Редактор М.Ю. Соколова  
Дизайн И.В. Цыганков  
Компьютерный макет А.Н. Корзун

Подписано в печать 15.08.2022.  
Формат 60×84<sup>1</sup>/<sub>8</sub>. Бумага мелованная. Печ. л. 12.0.  
Тираж 80 экз. Заказ № 26484.

Национальный исследовательский университет  
«Высшая школа экономики»  
101000, Москва, Мясницкая ул., 20

Отпечатано в ООО «АйПринт»  
105062, Москва, Подсосенский пер., 23, стр. 5  
Тел.: +7 (499) 648-17-02

Национальный  
исследовательский университет  
«Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ)



Проект  
«Мониторинг экономики  
образования»



---

Статистический обзор  
«Среднее профессиональное  
образование в России»



Аналитический доклад  
«Среднее профессиональное образование  
в России: ресурс для развития экономики  
и формирования человеческого капитала»



---

Статистический обзор  
«Дошкольное образование  
в России»



Аналитический доклад  
«Векторы развития дошкольного образования  
в условиях современных вызовов»



---

Информационные бюллетени  
серии «Мониторинг экономики  
образования»



Сборник  
«Мониторинг экономики  
образования: 2020»



---

Статистический сборник  
«Индикаторы образования»



Краткий статистический сборник  
«Образование в цифрах»



---

Статистический обзор  
«Высшее образование  
в России»

