

Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение высшего образования
«Мурманский арктический университет»

А. А. Пунанцев

**ДОСТУПНОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ
НА ГЕОСТРАТЕГИЧЕСКИХ ТЕРРИТОРИЯХ РОССИИ.
ОПЫТ СРАВНИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА**

Монография

Научное электронное издание

Чебоксары
Издательский дом «Среда»
2026

УДК 37.014.5(470+571)

ББК 74.04(2Рос)

П88

Рецензенты:

д-р пед. наук, доцент, заведующий кафедрой
ФГАОУ ВО «Мурманский арктический университет»

Андрей Николаевич Кохичко;

д-р экон. наук, профессор, профессор
ФГБОУ ВО «Московский государственный университет
им. М.В. Ломоносова»

Игорь Николаевич Молчанов

Пунанцев А. А.

П88

Доступность образования на геостратегических территориях России. Опыт сравнительного анализа : монография / А. А. Пунанцев. – Чебоксары : Среда, 2026. – 77 с. – 1 CD-ROM. – Загл. с титул. экрана. – Текст : электронный.

ISBN 978-5-908083-65-2

Данная монография обобщает опыт теоретического осмысления понятия «доступность образования» и практической оценки его уровня на такой группе геостратегических территорий, как Арктическая зона России. На основе использования разработанной автором методики оценена дифференциация качества кадровых, психолого-педагогических, учебно-методических, материально-технических, финансовых и общесистемных условий реализации образовательных программ общего образования в Архангельской и Мурманской областях, Красноярском крае, Республике Саха (Якутия), Ненецком, Чукотском и Ямало-Ненецком автономных округах на внутрирегиональном уровне и в среднем по арктическому образовательному сегменту в 2020–2024 гг.

Минимальные системные требования: PC с процессором Intel 1,3 ГГц и выше ; 256 Мб (RAM) ; Microsoft Windows, MacOS ; дисковод CD-ROM ; Adobe Reader

УДК 37.014.5(470+571)

ББК 74.04(2Рос)

ISBN 978-5-908083-65-2

DOI 10.31483/a-10874

© Пунанцев А. А., 2026

© ИД «Среда», оформление, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	4
1. ДОСТУПНОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ НА ГЕОСТРАТЕГИЧЕСКИХ ТЕРРИТОРИЯХ: ОПЫТ ПОСТАНОВКИ ПРОБЛЕМЫ.....	6
2. КРИТЕРИИ, ПОКАЗАТЕЛИ И ПРОЦЕДУРЫ ОЦЕНКИ ДОСТУПНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ НА ГЕОСТРАТЕГИЧЕСКИХ ТЕРРИТОРИЯХ.....	29
3. РЕЗУЛЬТАТЫ ОЦЕНКИ ДИНАМИКИ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ УСЛОВИЙ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В ШКОЛАХ РОССИЙСКОЙ АРКТИКИ.....	33
Заключение	65
Литература	68

Введение

В условиях высокой геополитической напряженности одним из приоритетов внутренней политики Российской Федерации становится концентрация ресурсов развития на территориях, имеющих стратегически важное значение для безопасности и устойчивого развития всей страны. В конце 2010-х годов отечественная юридическая терминология пополнилась понятием, определяющим указанные местности, – «геостратегические территории». Этот термин стал одним из ключевых в Стратегии пространственного развития Российской Федерации на период до 2025 года, целью которой было достижение сбалансированного развития всей территории России и преодоление межрегиональных диспропорций в социально-экономическом развитии. В декабре 2024 года, когда заканчивался срок действия упомянутого документа, была принята новая Стратегия, определившая цели пространственного развития государства до 2030 года и с перспективой до 2036 года и в целом сохранившая целеполагание от предыдущего акта. Вместе с тем в новой стратегии значительно больший акцент был сделан на необходимости дифференцированного подхода к развитию территорий, к которым законодателем, в частности, отнесена Арктическая зона России.

В чем должен состоять данный дифференцированный подход? Каким должно быть участие системы образования в развитии российских геостратегических территорий? Очевидно, сфера образования с учетом ее определяющей роли в социальной и экономической динамике каждой страны также представляет собой один из ключевых ресурсов обеспечения сбалансированности в территориальном развитии на национальном и международном уровнях. В связи с этим достижение целей пространственного развития предполагает среди прочего научное обоснование действий, обеспечивающих равное качество образования для обучающихся разных групп территорий, в том числе с позиции условий реализации образовательных программ.

Стоит отметить также имеющуюся практику дифференцированного целеполагания в социально-экономическом развитии отдельных групп приоритетных территорий – так, Стратегия развития Арктической зоны Российской Федерации и обеспечения национальной безопасности на период до 2035 года выделяет в качестве

одной из приоритетных задач развития повышение доступности качественного общего образования. Российская Арктика отличается от других групп геостратегических территорий сильно выраженным очаговым характером освоения местности и, как следствие, размещения производительных сил, что требует особого внимания к обеспечению равных условий доступа к образованию равного качества обучающимся, проживающим на разных территориях.

Но принятию конкретных управленческих решений по выравниванию качества и каких-либо действий по обеспечению сбалансированного развития различных территориальных образовательных систем закономерно должно предшествовать соответствующее обоснование на основе сравнительно-сопоставительного анализа систем образования.

Данная монография обобщает опыт теоретического осмысления понятия «доступность образования» и практической оценки его уровня на такой группе геостратегических территорий, как Арктическая зона России. На основе использования разработанной автором методики оценена дифференциация качества кадровых, психолого-педагогических, учебно-методических, материально-технических, финансовых и общесистемных условий реализации образовательных программ общего образования в Архангельской и Мурманской областях, Красноярском крае, Республике Саха (Якутия), Ненецком, Чукотском и Ямало-Ненецком автономных округах на внутрорегиональном уровне и в среднем по арктическому образовательному сегменту в 2020–2024 гг.

Опубликованные в монография материалы могут представлять интерес для будущих работников системы образования – обучающихся по программам магистратуры 44.04.01 Педагогическое образование, 38.04.04 Государственное и муниципальное управление, 38.04.02 Менеджмент (профили «Менеджмент в образовании», «Доказательное развитие образования», «Управление системами образования», «Управление системой оценки качества общего образования», «Проектирование и управление образовательной инфраструктурой»), программам аспирантуры (5.8.1 Общая педагогика, история педагогики и образования), представителей региональных и муниципальных команд управления образовательными системами, а также для представителей научно-экспертного сообщества, изучающих проблемы смежной направленности.

1. ДОСТУПНОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ НА ГЕОСТРАТЕГИЧЕСКИХ ТЕРРИТОРИЯХ: ОПЫТ ПОСТАНОВКИ ПРОБЛЕМЫ

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

Высокая значимость образования и его доступности как социокультурной ценности осмыслялась еще античными философами: Сократом, Платоном и Аристотелем, что нашло свое отражение в их трудах и педагогической практике. Так, в своей академии Платон проводил занятия, доступные для всех желающих. Аристотель, сформулировавший идею универсальности этапов обучения, воспитания и развития для всех, полагал, что у всех людей должны быть равные права и возможности для развития. По утверждению философа, забота о таком доступном для всех воспитании должна быть прерогативой государства [51]. Представления древнегреческих философов о роли государства в решении вопросов доступности воспитания и обучения, о равенстве возможностей получения образования, в последующие периоды получили дальнейшее развитие.

Идеи о необходимости организации всеохватного, всеобщего, доступного образования получили широкое распространение с XVII века. В своей основе такие взгляды восходят к идеалам эпохи Просвещения, основанным на признании неотчуждаемости естественных прав человека, свободы личности и равенства людей. Преобладавшие в рассматриваемый период порядки, связанные с сословным характером системы образования, закономерно вызвали острую критику у сторонников таких идей, так как, по их мнению, современная им практика организации образовательного процесса противоречила естественным законам воспитания и развития человека.

Первые заметные попытки исправить существовавшее в то время положение были предприняты представителями французского Просвещения Ж.А. Кондорсе и Л.М. Лепелетье [51]. В период революции 1789 г. оба деятеля разрабатывали проекты организации народного образования во Франции. Лепелетье и Кондорсе в качестве цели образования видели открытие людям способов удовлетворения собственных потребностей, обеспечение своего благосостояния, познания и использования своих прав и обязанностей. По их убеждению, школы должны управляться государством, а обучение быть бесплатным. При этом образование в целом должно носить всеобщий характер, быть одинаковым для всех, но в то же время должно давать возможность наиболее одаренным членам общества получать образование более высокого качества, углублять и расширять его.

В европейских странах за переход ко всеобщему бесплатному обучению за счет государства и внедрение программы народного образования выступали представители различных теоретико-идеологических направлений. Основу идей всеобщего образования составили взгляды утопистов во Франции (Ж.-Ж. Руссо, Ж. Мелье, Г. Бабеф, А. Сен-Симон, Ш. Фурье, Э. Кабе, Ж. Рей) и в Англии (Т. Мор, Р. Оуэн, Дж. Уинстэнли, Дж. Грей). Рассуждая о перспективах перехода к более справедливому обществу, упомянутые мыслители утверждали, что такой переход маловероятен без всеобщего просвещения. Согласно их общей позиции, существующее в обществе неравенство может быть преодолено в значительной степени через устранение неравенства в воспитании, что приводило утопистов к мысли о создании системы общественного (государственного) воспитания. Английский философ Т. Мор полагал, что только образованный человек может добиться счастья, поэтому он отстаивал идею всеобщего и равного воспитания, так как «природа одинаково благоволит ко всем», видя во всеобщем образовании несокрушимость общества; такое образование, по его мнению, должно осуществляться в форме ученичества и посредством государственных школ [51]. Французский утопист Ш. Фурье, отмечая значимость проблемы народного просвещения и его методов, признавал воспитание достоянием немногих – в создании условий для

массового воспитания Фурье видел путь к преодолению непоследовательности и противоречия воспитания природе ребенка [51].

Идеи утопистов о всеобщем образовании были восприняты в последующие эпохи. По убеждению французского философа О. Конта, образование должно быть общедоступным, всеобщим, народным. Общедоступное воспитание и обучение дает реальную возможность каждому члену общества независимо от его материального положения и социального статуса реализовать собственные потребности и способности. По мнению О. Конта, главное предназначение образования состоит в распространении в широких кругах общества позитивного знания, что способствовало бы позиционированию науки не только как сферы деятельности ученых, но и источника знаний для всех людей [51].

Необходимость осуществления государством ведущей роли в решении вопросов образования, его доступности отмечал французский философ Э. Дюркгейм [20]. Воспитание, по его мнению, представляет собой социальный институт, цель которого заключается в том, чтобы общество стало сферой согласия, солидарности, сплоченности.

Как утверждает П. Бурдьё, система образования, включающая в себя разные структурные компоненты (школы, университеты и т.п.), воссоздает определенные социальные категории [72]. В работе «Социальная мобильность» П.А. Сорокин выделяет три формы социальной мобильности: экономическую, профессиональную и политическую отмечая, что социальная мобильность осуществляется в любом обществе не произвольно, а по необходимости и под строгим контролем со стороны различных институтов. В данном случае доступность образования понимается как возможность выбора не только членами разных групп места получения образования в соответствии со своими образовательными потребностями и ресурсами, но и качественного образования, как одного из факторов социально-профессиональной мобильности [74].

С XVIII века идеи равенства всех членов общества в получении образования развивались и на американском континенте. По утверждению А.И. Пискунова, наиболее заметным и влиятельным представителем американского Просвещения, стал Горас Манн, госу-

дарственный деятель, педагог, организатор образования и руководитель школ в штате Массачусетс [51]. Его теоретические взгляды и опыт практической деятельности особенно ценны тем, что Манну удалось осуществить многие свои идеи на практике в весьма непростых условиях существовавшей в тот период действительности. Именно благодаря активным усилиям Г. Манна в американских штатах была проведена масштабная образовательная реформа, в результате которой школа получила более ярко выраженный общественный характер. Работая в разном статусе и на разных должностях, Горас Манн предпринимал конкретные шаги по приобщению к просвещению самых широких слоев населения, включая детей из рабочих семей: для школ создавались более удовлетворительные материальные условия, предпринимались меры, направленные на системную организацию подготовки квалифицированных педагогических кадров, совершенствование содержания образования и методов воспитания и обучения, а также многие другие мероприятия. Во времена господствовавшего рабства Горас Манн предложил ряд передовых и актуальных в настоящее время идей, защищая принцип безусловного равенства всех членов общества в получении образования, независимо от этнической принадлежности и социального положения [51].

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

Со второй половины XIX века в России обсуждалась идея введения обязательного начального обучения как способа распространения народного образования среди населения. В своей статье в журнале «Отечественные записки» в № 11–12 за 1875 год русский

педагогический деятель и публицист А.С. Воронов обосновывал необходимость перехода к обязательному начальному образованию невозможностью искоренить невежество и распространить образование во всей массе населения исключительно усилиями учителей и другими благоприятными условиями. По утверждению Воронова, «государство, как верховный блюститель частных и общественных интересов, имеет полное право употребить все зависящие от него меры к распространению народного образования или, что приведет к возможному развитию всех производительных сил народа» [10]. Первый советский нарком просвещения, организатор системы народного образования в СССР А.В. Луначарский разрабатывал важнейшие теоретические проблемы народного образования, общую стратегию советской школы. В период его руководства Наркомпросом в России началась реализация курса на ликвидацию неграмотности и создание единой светской школы, общедоступной без каких-либо ограничений по имущественному положению, полу, национальности, управляемой на демократических принципах.

Развитие идей всеобщего образования в следующий период (со второй половины XX века) связано с переходом от общего понимания проблемы неравенства в образовании и его последствий для общества к поиску оптимальной трактовки самого понятия «доступность образования». Зачастую трактовка данного понятия совпадает с содержанием другого термина, находящегося с ним в общем понятийном поле, – «равенства образовательных возможностей». К настоящему моменту среди ученых, занимающихся исследованиями в соответствующей области, преобладают два подхода к содержанию равенства образовательных возможностей. Первый подход, представляющий собой «мягкую» («слабую», «гибкую») трактовку равенства образовательных возможностей, характеризует данное понятие как наличие равных условий для участия во вступительных испытаниях, борьбе поступающих за получение более высокого качества образования. Второй подход, основанный на «жестком» («сильном») равенстве образовательных возможностей, предусматривает обеспечение обучающимся не только равенства шансов поступления в ту или иную образовательную организацию, но и уровня формируемых компетенций, что в предельном значе-

нии означает и равенство образовательных результатов, предполагающее фактически одинаковый уровень развития интеллекта. Другими словами, «жесткое» определение равных образовательных возможностей предполагает равенство не только стартовых позиций обучающихся, но и результатов освоения ими той или иной образовательной программы.

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

Несмотря на разные идеологические основания, обе трактовки редко используются в чистом виде обособленно друг от друга. В практике многих стран встречается комбинированный подход к созданию равных образовательных возможностей для обучающихся: принцип «сильного» равенства действует на начальной ступени

школьного образования, что предполагает успешное окончание всеми без исключения детьми начальной школы, на последующих же этапах детям необходимо соревноваться.

Кроме рассмотренных подходов к определению содержания понятия «равенство образовательных возможностей», встречаются типы равенства образовательных возможностей: формальное, компенсирующее и демократическое. Формальное равенство ближе по смыслу к «мягкой» стратегии, в ее основе лежит принцип равного доступа к освоению образовательных программ, но сводящегося исключительно к конкурентному отбору поступающих на эти программы.

Представление о равенстве образовательных возможностей как о некоем континууме между сильной и слабой трактовками равенства соответствует логике дихотомии «равенство – неравенство», раскрытой А.В. Шолоховым применительно к сфере образования [70]. Автором предложена модель континуума философско-научных парадигм исследования, противоположных друг другу и решения проблемы этой дихотомии: «Мировоззренческие отличия позволяют сторонникам каждой позиции увидеть то, что скрыто от их оппонентов, в чем заключается потенциал и научного, и философского развития знания об изучаемых общественных явлениях, в том числе образования; при этом только научная и философская парадигмы во всем плюрализме их методических исследовательских программ и мировоззренческих позиций позволяют открывать все более и более приближающиеся к истине знания и находить все более эффективные подходы к решению проблемы образовательного неравенства и ее решению» [70].

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

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

зависимости знаний и умений от социального происхождения учеников;

г) равенство возможностей использования образовательных результатов – наличие у индивидов равных шансов, используя эти знания, занять соответствующее место в социальной системе (на рынке труда)» [69].

Т.Н. Блинова и А.В. Федотов отмечают, что «регулярные отечественные исследования по проблематике доступности образования стали проводиться с 1960-х гг.» [7]. Заметный рост количества таких исследований наблюдался в конце 90-х годов прошлого столетия. Отечественные исследователи по-разному подходили к проблеме доступности образования, вследствие чего появилось значительное количество толкований сущности данного понятия. Одним из широко распространенных подходов является понимание доступности образования как обеспечение равных шансов его получения. Доступность образования в рамках такого подхода рассматривается через призму равенства «входа» (доступа) в образовательную организацию всем индивидам вне зависимости от обуславливающих их дифференциацию факторов: «социального положения, материального достатка, территории проживания и т.д.» [7]. На основных положениях данного подхода базируются исследования Т.П. Евсеенко, А.С. Ключева, Д.Л. Константиновского, В.В. Фурсовой, В.И. Шкатуллы. Доступность высшего образования рассматривается Т.П. Евсеенко как совокупность реальных условий обеспечения равных возможностей получения учащимися школьного образования независимо от экономического положения их родителей.

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

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

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

3) организационная доступность – совокупность организационно-материальных условий, обеспечивающих на территории страны достаточное количество вузов и учебных мест в них для всех потенциальных и фактических абитуриентов, желающих поступить в высшие учебные заведения» [7].

М.С. Рахманова и В.И. Сухочев сформулировали компиляционный подход к понятию доступности образования, который предполагает учет влияния всех видов доступности: академической, экономической, территориальной (организационной) [61].

С.А. Беляковым и Я.М. Рощиной доступность образования трактуется с точки зрения вероятностного подхода: «Фактическая (реальная) доступность образования представляет собой возможность (шанс) получить его» [6].

Отмечая многоаспектность феномена доступности образования, М.А. Дьячкова дает характеристику широко распространенному толкованию этого понятия «как обеспечения доступа к образованию вне зависимости от антропологических характеристик, как возможности выбора получения образования, как обеспечения равных возможностей для получения образования независимо от экономического положения человека» [19].

Т.Н. Блинова и А.В. Федотов выделяют четыре подхода, распространенных в определении содержания понятия «доступность высшего образования» [7]. Помимо вышеупомянутого подхода равных возможностей, компиляционного, вероятностного подходов авторы раскрывают суть структурного подхода. В рамках этого подхода «доступность высшего образования понимается как совокупность «доступностей» отдельных элементов системы высшего образования, составляющих в совокупности систему высшего обра-

зования» [7]. Е.А. Аникина, Е.В. Лазарчук, В.И. Чечина конкретизируют совокупность этих элементов: «высшие учебные заведения, предоставляющие образование высокого качества вне зависимости от их организационно-правовой формы, типов и видов, реализующие образовательные программы и государственные образовательные стандарты различного уровня и направленности, для основной массы населения независимо от социально-экономических факторов, а также доступность вступительных экзаменов, образовательных программ и образовательных стандартов с интеллектуальных позиций для основной массы населения» [7].

Понятие доступности образования также получило распространение в нормативных правовых документах [44–47]. В ряде российских законодательных актов зафиксирована гарантия общедоступности и бесплатности дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего и среднего профессионального образования. Однако, как утверждает Г.Ф. Ксендзова, «большинство актов не конкретизируют содержание категории «доступность образования», равно как не раскрывают методологические аспекты формирования доступности образования и ее практической реализации, в качестве основного показателя доступности образования разного уровня в практике статистических наблюдений Федеральной службы государственной статистики и Министерства просвещения Российской Федерации используется охват обучающихся сетью образовательных организаций» [38].

Рядом исследователей категория «доступность качественного образования» считается частью понятийного поля качества образования, являясь одной из его характеристик: «актуализируется проблема определения содержания понятия качества образования; известна точка зрения, согласно которой качественное образование не означает образование хорошего качества» [30]. Как подчеркивает Д. Л. Константиновский, «несмотря на первоочередное внимание к позитивным свойствам качества, данные понятия не являются синонимами; для качества образования, имеющего положительный смысл, может быть определен целый ряд признаков: значительный потенциал для дальнейшей социальной мобильности, условия для комфортного проживания того или иного жизненного

этапа, хорошее материальное обеспечение образовательного процесса, хорошее финансовое обеспечение образовательного процесса, хороший преподавательский состав, соответствие запросам участников образовательных отношений и др., при этом признаки могут быть взаимосвязаны (например, запросы участников образовательных отношений могут быть в большей или меньшей степени ориентированы на другие из перечисленных признаков), а любой из признаков может быть разделен на признаки» [31], являющиеся «качествами образования».

Некоторые исследователи отмечают, что «в большинстве определений, опирающихся на здравый смысл, «качественное» и «доступное» в образовании находятся в отношении обратной пропорции: чем качественнее образование, тем оно менее доступно, и наоборот, чем образование доступнее – тем оно хуже; в связи с наличием такой обратной зависимости важно, чтобы в оценочном инструментарии «качественное» не означало автоматически «недоступное», чтобы на методологию исследования и его результаты не переносилась установка повседневного сознания: «либо качество, либо доступность» [32].

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

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

обеспечивающих в своем системном взаимодействии достижение поставленных целей и отвечающих декларируемым ценностям образования: целевого, содержательно-технологического, управленческого и ресурсного компонентов; первый из выделенных представляет собой качество заявляемых целей на предмет их соответствия запросам субъектов образовательного процесса и качество целеполагания, включающего ранжирование, конкретизацию, приведение в соответствие с компонентами содержания образования, формулирование, диагностичность и степень участия в их разработке членов педагогического сообщества; содержательно-технологический компонент предполагает разработку и внедрение в практику образовательного процесса такого содержания и таких организационных форм, методов и технологий обучения и воспитания, которые были бы адекватны поставленным целям и могли бы быть объективно оценены посторонним экспертом; управленческий компонент содержит в себе качество планирования, организации и мониторинга образовательного процесса; ресурсный компонент складывается из качества нормативно-правового, научно-методического, учебно-методического, материально-технического, финансово-экономического и кадрового обеспечения планируемых результатов обучения и воспитания» [42].

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

По утверждению исследователей [32], «при решении задач обеспечения доступности образования обычно принято акцентировать внимание на социально уязвимых группах населения – гражданах

с инвалидностью, детях, оставшихся без попечения родителей, представителях малочисленных народов и др.; особое внимание к таким категориям обусловлено тем, что в обществе сформировались представления о необходимости повышения доступности образования для групп, обладающих заведомо худшими возможностями участия в общественной жизни; в современных условиях такие рамки анализа доступности качественного общего образования становятся неоправданно узкими; ранее проведенные исследования выявили значительное неравенство возможностей в получении качественного образования между обучающимися сельских и городских территорий, лицами с разным уровнем материального достатка, выходцами из семей, принадлежащих к различным социальным группам, и др.».

Исходя из этого констатируется, что «проблема доступности качественного общего образования перестала быть исключительно проблемой традиционно выделяемых социально уязвимых групп населения, ее следует рассматривать, прежде всего, с точки зрения специфических потребностей и возможностей в сфере образования различных групп населения, различаемых по ряду социальных и экономических параметров; картина доступности качественного образования явно не укладывается в рамки единой шкалы, где каждое учебное заведение занимало бы определенную иерархическую позицию» [35]. В основе исследований по данной проблематике часто лежит «гипотеза о существовании характерных типов образовательных организаций, различия между которыми носят не только количественный (нормативный), но и качественный характер» [35]. Обосновывая программу мониторинга качества профессионального образования на региональном уровне, Т.П. Хлопова отмечает, что для получения достоверной информации разрабатываемый инструментарий и процедуры должны удовлетворять принципу сочетания количественных и качественных критериев оценки [67].

Согласно современному пониманию качества образования, определенному федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», изучение доступности качественного образования предполагает ее оценку в части выполнения требований образовательных стандартов и оценку доступности участниками обра-

зовательных отношений, в интересах которых осуществляется образовательная деятельность. Анализ содержания федеральных государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего общего образования и форм федерального статистического наблюдения ОО-1 и ОО-2 [48] показывает, что количественная оценка уровня доступности качественного общего образования может быть осуществлена применительно к условиям реализации образовательных программ общего образования. Это означает, что другие составляющие доступности качественного общего образования (равенство возможностей поступления и образовательных результатов) могут быть оценены качественными или качественно-количественными методами.

При этом эксперты признают, что «главную объяснительную ценность имеют не только отдельные показатели, но и комплексная картина – распределение этого уровня по различным образовательным организациям, или профиль доступности качественного образования» [41]. С одной стороны, характеризуя качество образования в той или иной образовательной организации (группе учебных заведений) или на конкретной территории, этот профиль, с другой стороны, «отражает доступность качественного образования, поскольку позволяет оценить распространенность образования заданного уровня качества; именно в этом смысле можно сказать, что «качество» и «доступность» представляют логическое единство; полученная картина позволяет анализировать кластеры учебных заведений и более детально исследовать структуру ограничений и барьеров, определяющих неравенство шансов учащихся в сфере среднего общего образования» [32].

Как правило, темы проводимых исследований в области доступности образования на практике также распределяются согласно описанной логике по группам методов количественной и качественной оценки. Так, образовательная инфраструктура, характеризующая качество условий реализации образовательных программ, является одним из объектов количественной оценки на институциональном и территориальном (региональном и муниципальном) уровнях. О.В. Артемова и Н.М. Логачева, фокусируя внимание на анализе и оценке социальной инфраструктуры, предла-

гают более широкий взгляд на исследование видов доступности социальной инфраструктуры в сфере образования, который не сводился к традиционному вопросу об объектах инфраструктуры, а включал (помимо объектной компоненты) цифровую и транспортную составляющие; авторы обосновали необходимость многокритериальной оценки доступности инфраструктуры образования и предложили методику ее оценки применительно к регионам Российской Федерации, включающую в себя оценку: а) объектной доступности, определяющей запрос; б) цифровой доступности, показывающей возможность обучаться дистанционно с применением цифровых технологий; в) транспортной доступности как возможности добраться до объекта инфраструктуры образования, территориально отдаленного от места проживания [4].

Учитывая тесную связь понятия «доступность качественного образования» с ключевыми положениями ФГОС, С.И. Заир-Бек, М.Б. Лозовский, Т.А. Мерцалова, А.А. Беликов и Ю.А. Матюненко использовали данные положения при определении основных направлений оценки образовательной инфраструктуры субъектов Российской Федерации [21]. Расчет индекса образовательной инфраструктуры данные авторы произвели по следующим группам показателей оценки: «Кадровое обеспечение», «Материально-техническое обеспечение» и «Информационно-методическое обеспечение».

Проблемы статистического анализа инфраструктуры непосредственно на территории Арктической зоны России изучала Т.Б. Скрипкина. Данным автором обоснован «способ корректировки исходных статистических данных, основанный на демографических и территориальных поправочных коэффициентах, позволяющий оценить состояние инфраструктуры и динамику ее развития той части субъектов РФ, которая расположена в АЗРФ, дана характеристика социально-экономической инфраструктуры арктических территорий, в том числе включающая в себя сферу образования» [59], применена техника поправочных коэффициентов для ретроспективного анализа, формирования динамических рядов.

Как отмечалось выше, в практике близких по тематике исследований распространена качественная (качественно-количественная) оценка образовательных результатов, возможностей поступления в

образовательную организацию и (в меньшей степени) условий реализации образовательных программ. Чаще всего такие методы используются при проведении социологической оценки качества и доступности образования. Отмечается, что «исследование проблематики доступности образования закономерно порождает вопрос о возможностях измерения неравенства в доступе к образованию; для анализа динамики неравенства в получении образования применительно к одной стране, а также для межстрановых сопоставлений в качестве индикаторов неравенства часто используются показатели долей социальных слоев на данном уровне образования в сравнении с долями этих социальных слоев во всей совокупности (какова пропорция ущемленных групп, представленных на данном уровне, по сравнению с другими уровнями или с другими группами); так как в западных странах практически достигнут уровень среднего образования для всех, индикатором неравенства остается доступ к высшему образованию» [59].

Как уже было отмечено ранее, качественная и качественно-количественная оценка доступности образования, проводимая с использованием социологических методов, в основном затрагивает традиционно уязвимые группы населения. Тем не менее, необходимо добавить, что «с середины 2000-х гг. тематика таких исследований расширилась, вследствие чего в центре внимания исследователей появились новые группы индивидов, имеющих меньшие шансы на получение качественного образования – к примеру, В.В. Фурсова, Д.Х. Ханнанова в процессе изучения неравенства в сфере высшего образования в качестве дополнительной характеристики образовательных и профессиональных шансов выделяют уровень урбанизации места жительства индивида: по их мнению, включение в анализ характеристик места жительства позволяет оценить степень закрытости региональной системы образования» [66].

В некоторых исследованиях по тематике образовательного неравенства поднимаются вопросы, связанные с использованием услуг репетиторов. Так, Е.А. Давыдова в своем исследовании делает вывод о том, что затраты на репетиторство, обеспечивающее необходимое качество подготовки, возможность обзавестись связями, часто рассматривается родителями как «затруднительные, но

необходимые для того, чтобы повысить шансы своего ребенка на поступление; данные обсуждения показывают, что экономическая доступность зависит не только от общей стоимости подготовки, но и от порядка ее оплаты; формы подготовки, предусматривающие единовременную оплату, считаются менее доступными по сравнению с теми, где оплата производится в рассрочку» [15]. И.В. Абанкина и Т.В. Абанкина обращают внимание на существующую в этом контексте тенденцию к усугублению положения семей, оказавшихся в тяжелой экономической ситуации: семьи с низкими доходами платят дважды – репетиторам для подготовки к сдаче ЕГЭ, а потом – за обучение в вузе [1].

В ряде исследований затрагиваются региональные (территориальные) аспекты неравенства в образовании. А. В. Голубицким предложены способы изучения и «преодоления «власти территории» и образовательного неравенства на региональном и муниципальном уровне: сравнительный анализ составленных автором карт качества образования и качества территории выявлены не только отдельные резильентные школы и образовательные организации, требующие поддержки, но и зоны низкого качества» [13] и социально-географические аномалии образовательной резильентности. А.А. Попов, П.П. Глухов и Я.А. Ешматов в своем исследовании установили, что полученные в ходе социологического опроса ответы демонстрируют, что удовлетворенность разными параметрами доступности дополнительного образования различается в зависимости от региона проживания респондентов; различия фиксируются также в предпочтениях родителей и детей относительно содержания, форматов и длительности программ дополнительного образования; выделяются регионы, которые могут послужить источником позитивного опыта в вопросах построения доступной системы дополнительного образования детей [53]. В качестве одного из возможных индикаторов доступности образования В.А. Прохода выделяет субъективную оценку наличия справедливых шансов на получение желаемого уровня образования у жителей страны – автор делает вывод, что чем выше субъективная оценка доступности образования, тем позитивнее оценка состояния образовательной системы страны; в России выявленная зависимость по ев-

ропейским меркам проявляется сравнительно сильно, что свидетельствует о том, что доступность образования выступает на первый план в комплексе проблем национальной образовательной системы [55; 56]. В исследовании И.А. Плоховой выявлены «факторы институционального, социально-экономического, социально-демографического, индивидуально-психологического и информационного характера, оказывающие влияние на уровень доступности высшего профессионального образования, а также особенности их проявления на этапе поступления и адаптации в высшем учебном заведении; выявляются пути решения вопросов доступности высшего профессионального образования в контексте региональных особенностей» [52].

Отдельного внимания заслуживает исследование С.С. Малиновского и Е.Ю. Шибановой, посвященное проблеме неравенства доступности высшего образования в России в ее межрегиональном измерении [43]. Авторы проанализировали территориально обусловленные факторы распределения количества и качества высшего образования, межрегиональные различия финансовой доступности и роль институциональной дифференциации вузовского ландшафта; эти факторы рассмотрены через призму их связи с социальными факторами дифференциации образовательных возможностей. В контексте своего исследования авторы рассматривают доступность образования через дифференциацию обеспеченности местами в вузах, доступности мест в высокоселективных вузах и предложения платного высшего образования. Данный подход, согласно которому вывод о доступности образования в группе регионов делается на основании выявленной дифференциации качества образования, представляется нам оптимальным применительно к геостратегически территориям, так как с его помощью могут быть определены направления повышения доступности исходя из максимальных значений дифференциации.

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

расчета степени однородности / дифференциации качества образования» [43].

С середины XX века – периода формирования основ современного международного гуманитарного права – преодоление диспропорций в уровне качества образования, предоставляемого разным категориям населения, стало одним из ведущих приоритетов образовательной политики значительной части стран мира. В частности, согласно статье 4 принятой в 1960 году Конвенции о борьбе с дискриминацией в области образования государства-участники приняли обязательство «обеспечить во всех государственных учебных заведениях равной ступени одинаковый уровень образования и равные условия в отношении качества обучения» [29]. Учитывая большое влияние качества образования и уровня его дифференциации на состояние разных сфер общественной жизни, стоит особо отметить его роль в комплексном развитии территорий. Так, в России в последние годы активизировалась деятельность по изучению проблем пространственного развития, что обусловлено необходимостью поиска адекватного ответа на возникающие внешние геополитические вызовы, а также на внутренние риски неравномерного, диспропорционального развития территорий страны. Изучение вопросов пространственного развития находится в фокусе внимания как авторских коллективов, так и научных и образовательных организаций, исследовательских и экспертных центров, специализирующихся на проведении междисциплинарных исследований.

Так, О.В. Кузнецова и А.Г. Дружинин к одной из отличительных особенностей актуальной федеральной политики в области пространственного развития страны относят ее полимасштабность, т. е. объектами этой политики являются территории разных таксономических уровней – макрорегионы в широком их понимании (Дальний Восток, Арктика, Северный Кавказ), субъекты Федерации, а также муниципальные образования [39].

Описание особенностей пространственного развития отдельных макрорегионов и страны в целом обусловило необходимость разработки методики исследования состояния и перспектив развития регионов – у научного коллектива в составе А.Н. Герасимова,

Е.И. Громова и С.А. Левченко данная методика основана на применении комплексного социально-экономического и ресурсно-отраслевого анализа, позволяющая осуществить сценарное прогнозирование результатов функционирования пространственных социально-экономических образований и скорректировать региональные программы развития [12].

С учетом данной специфики пространственного развития актуализируется поиск механизма федерализации государственной политики управления и стратегирования экономического пространства, его гармоничного сложения из пространств субфедерального уровня [23], единства и территориальной сбалансированности [11; 71]. Определены приоритеты и практические инструменты управления пространственным развитием, включая задачу преодоления экономической дифференциации российских регионов, раскрыты особенности политики пространственного регулирования в условиях перехода к системе стратегического планирования [8; 9]. В контексте совершенствования имеющихся и поиска новых инструментов, методов стратегического планирования развития территорий в условиях экономической, геополитической нестабильности, появления новых угроз социально-экономического развития ряд исследователей обращают внимание на методологию ESG, базирующейся на ответственном отношении к окружающей среде (E – Environment), высокой социальной ответственности (S – Social), высоком качестве корпоративного управления (G – Governance) [3; 5] – в частности, обоснована возможность применения ESG-принципов в развитии сельских территорий, а также предложена модель управления комплексным развитием сельских территорий.

На текущий момент в целом сложился общий взгляд на соотношение «территориального» и «регионального» развития: первое понятие шире второго в связи с тем, что оно отталкивается больше от ресурсного потенциала в отдельной части страны [14]. В контексте обоснования выбора оптимальной модели территориального развития России С.Г. Капканщиковым обобщены результаты сравнительного анализа двух альтернативных подходов в рамках моделей «территориальная справедливость» и «экономическая эффек-

тивность» с характеристикой используемых в каждой из них инструментов: обосновывая объективные закономерности циклического развития, выводящие на первый план ту или иную модель регионального регулирования, а также связывая их использование с достигнутым уровнем хозяйственного развития страны, автор доказывает неизбежность опоры российской пространственной политики на выравнивающую модель [25]. При этом отмечается, что качество решения вопросов пространственного развития территорий напрямую зависит от уровня внедрения инновационных управленческих технологий [34], применение которых способствует повышению эффективности процессов управления и администрирования, обеспечению их прозрачности и подконтрольности обществу [54]. Неслучайно, что анализ существующей практики пространственного развития приводит представителей научно-экспертного сообщества к обоснованию необходимости совершенствования системы организации пространства, более адекватной нынешним условиям и целям развития и предполагающей высокий уровень межрегионального взаимодействия [28].

В мировой и российской практике распространены исследования, посвященные изучению научного [63], экономического [16; 73], социокультурного [26], финансового [22] и других потенциалов территорий. К числу активно разрабатываемых исследователями относится изучение и оценка образовательного потенциала территории. Значительное распространение поучил системный подход к оценке данного вида потенциала с применением интегрированного показателя, что обеспечивает проведение позиционирования регионов в федеральном округе и дает возможность выявить сильные и слабые стороны для разработки стратегии развития региона [58]. Исследователями образовательный потенциал характеризуется как динамичная величина, изменяющая свое состояние под влиянием различного рода факторов, поэтому при определении структуры, факторов и параметров образовательный потенциал, по их мнению, следует руководствоваться подходом, соответствующим «кресту Маршалла»: факторами образовательного потенциала выступают спрос на образовательные услуги и их предложение в

регионе – соотношение указанных факторов определяет достигнутый уровень использования образовательного потенциала региона [68].

Следует отметить, что в преобладающей части исследований разрабатываемое авторами научно-методическое обеспечение оценки образовательного потенциала территорий является средством поиска приоритетов развития образовательных систем на основе выявляемых преимуществ и недостатков, отражающих их современное состояние [24]. Сформулированные и апробированные Т.В. Тишиной методические подходы к исследованию рынка услуг профессионального образования позволили автору провести анализ потребности изучаемой территории по категориям работников с разным уровнем образования, что позволило систематизировать процессы регионального планирования и прогнозирования и определить пути совершенствования региональной системы непрерывного профессионального образования [62].

Анализ опыта международных исследований позволяет сделать вывод о доминировании подхода, основанного на оценке образовательного (интеллектуального) потенциала стран как части сравнительного межстранового анализа, по результатам которого осуществляется кластеризация изучаемых территорий исходя из значений интегральных показателей: индекса человеческого развития (Human Development Index), индекс лучшей жизни (OECD Better Life Index), индекс глобальной конкурентоспособности (IMD World Competitiveness Ranking) и индекс развитости информационных технологий (ICT Development Index) [73].

Анализ исследований показывает, что большинство авторов рассматривают имеющийся той или иной территории образовательный потенциал в качестве ресурса ее социально-экономического развития, что имеет несомненную логику. Однако такой подход представляется не в полной мере достаточным в условиях существования актуальных вызовов перед самой сферой образования, обсуждаемых сегодня экспертным сообществом в ходе дискуссии о Стратегии развития образования до 2036 года с перспективой до 2040 года. Это обстоятельство требует актуализации ранее полученных научных результатов, особенно по итогам исследований, проведенных в первом десятилетии XXI века.

Несмотря на наличие интереса исследователей к сфере образования на геостратегических территориях России, как правило, данный интерес в настоящее время ограничивается вниманием к сфере высшего образования, обеспечивающей подготовку кадров для данных территорий – развитие данных местностей, очевидно, должно предполагать системное решение указанной задачи, включая анализ процессов, происходящих на предшествующих уровнях образования. Как справедливо отмечает И.Н. Домнина, геостратегические территории» в последние годы стали формой пространственного регулирования экономики [18]. Считаем возможным расширить данный тезис, включив в предмет такого регулирования также сферу образования.

Таким образом, до сегодняшнего дня остается малоизученным вопрос о том, как должна выстраиваться система оценивания образовательного потенциала геостратегических территорий РФ, и еще более актуальный вопрос измерения доступности образования на этих территориях с учетом динамики дифференциации условий реализации образовательных программ общего образования.

2. КРИТЕРИИ, ПОКАЗАТЕЛИ И ПРОЦЕДУРЫ ОЦЕНКИ ДОСТУПНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ НА ГЕОСТРАТЕГИЧЕСКИХ ТЕРРИТОРИЯХ

В качестве объекта оценки доступности качественного общего образования в этом исследовании закономерно выступили условия реализации образовательных программ начального общего, основного общего и среднего общего образования. В соответствии с ФГОС были определены следующие направления оценки:

- 1) «соблюдение общесистемных требований к условиям реализации общеобразовательных программ;
- 2) материально-технические условия реализации программ;
- 3) учебно-методические условия реализации программ (в том числе условия информационного обеспечения);
- 4) психолого-педагогические условия реализации программ;
- 5) кадровые условия реализации программ;
- 6) финансовые условия реализации программ» [45–47].

Определяя критерии и показатели оценки, мы руководствовались распространенным в педагогических исследованиях подходом к трактовке содержания этих двух понятий: под «критерием» понимается признак, на основании которого осуществляется оценка состояния какого-либо объекта (явления), а «показатель» представляет собой составной элемент критерия, характеризующий его содержание. В контексте нашего исследования критерии оценки уровня доступности качественного общего образования проявляются в показателях, позволяющих дать соответствующим критериям измеримую характеристику (количественную и качественную).

Ранее отмечалось, что «необходимость учета разной размерности данных, количественно характеризующих региональные и муниципальные системы общего образования, обуславливает главное требование к показателям оценки – обеспечение сопоставимости их числовых значений между собой». В соответствии с выделенными направлениями были определены следующие критерии оценки:

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

– охват обучающихся программами, реализуемыми с использованием сетевой формы взаимодействия (ОТ.1)» [48];

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

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

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

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

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

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

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

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

– обеспеченность обучающихся дополнительной литературой (художественной и справочной) (УМУ (ИО).2);

– обеспеченность обучающихся посадочными местами в школьной библиотеке (УМУ (ИО).3);

– обеспеченность обучающихся персональными компьютерами, используемыми в рамках образовательного процесса (УМУ (ИО).4);

– обеспеченность образовательных организаций скоростным доступом к Интернету (УМУ (ИО).5);

– обеспеченность образовательных организаций обучающими компьютерными программами по отдельным предметам или темам (УМУ (ИО).6);

– обеспеченность образовательных организаций электронными библиотеками, доступными для обучающихся (УМУ (ИО).7);

– обеспеченность образовательных организаций читальными залами (УМУ (ИО).8);

– обеспеченность образовательных организаций электронными образовательными ресурсами (электронными учебниками) (УМУ (ИО).9);

4) по направлению «Психолого-педагогические условия реализации общеобразовательных программ»:

– доля обучающихся классов с углубленным изучением отдельных предметов в общей численности обучающихся по программам общего образования (ППУ.1);

– удельный вес образовательных организаций, имеющих органы ученического самоуправления (ППУ.2);

5) по направлению «Кадровые условия реализации общеобразовательных программ»

– численность обучающихся в расчете на одного учителя (КУ.1);

– численность обучающихся в расчете на одного педагога-психолога (КУ.2);

– численность обучающихся в расчете на одного социального педагога (КУ.3);

– численность педагогов, имеющих первую и высшую квалификационную категорию (КУ.4);

– численность педагогических работников, прошедших в течение последних трех лет повышение квалификации и (или) профессиональную переподготовку (КУ.5);

6) по направлению «Финансовые условия реализации общеобразовательных программ»:

– объем расходов образовательных организаций в расчете на 1 обучающегося (ФинУ.1)» [48].

Для каждого из указанных критериев определяется степень однородности / дифференциации распределения, измеряемая с помощью упомянутого в предыдущем разделе индекса Тейла. Расчетная формула взвешенного индекса Тейла принимает следующий вид:

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

где « N – количество наблюдений

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

Y – значение переменной y_i на агрегированном уровне

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

P – значение переменной p_i на агрегированном уровне» [57].

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

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

где T – общий индекс дифференциации.

Следующая глава содержит обобщенные результаты апробации данного критериально-оценочного комплекса в регионах Арктической зоны России как одной из групп геостратегических территорий.

3. РЕЗУЛЬТАТЫ ОЦЕНКИ ДИНАМИКИ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ УСЛОВИЙ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В ШКОЛАХ РОССИЙСКОЙ АРКТИКИ

Как уже отмечалось в предыдущем разделе, эмпирическая часть данного исследования базируется на поэтапном анализе общесистемных, материально-технических, учебно-методических, психолого-педагогических, кадровых и финансовых условий реализации общеобразовательных программ на основе данных федерального статистического наблюдения (формы ОО-1 «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам начального общего, основного общего, среднего общего образования» и ОО-2 «Сведения о материально-технической и информационной базе, финансово-экономической деятельности общеобразовательной организации»). Анализ опубликованной профильными органами публичной власти статистической информации по указанным формам дает возможность сформулировать выводы о динамике значений анализируемых критериев и о возможности принятия мер, корректирующих положение с дифференциацией геостратегических территорий по качеству образования. В рамках данной монографии представлена оценка дифференциации кадровых условий реализации образовательных программ общего образования на внутрирегиональном уровне в Архангельской области, Красноярском крае, Мурманской области, Ненецком автономном округе, Республике Саха (Якутия), Чукотском автономном округе, Ямало-Ненецком автономном округе и в целом в Арктической зоне РФ (АЗРФ) в 2020–2024 гг.

На рисунке 1 показаны значения дифференциации охвата школьников общеобразовательных организаций программами с применением сетевого взаимодействия.

Доступность образования на геостратегических территориях России. Опыт сравнительного анализа

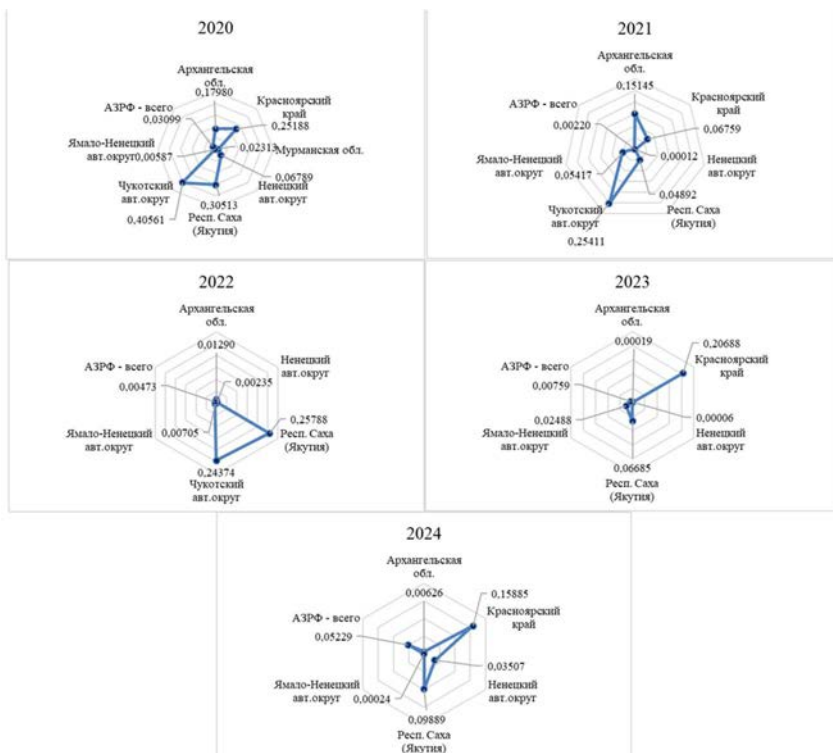


Рис. 1. Оценка дифференциации охвата обучающихся программами, реализуемыми с использованием сетевой формы взаимодействия¹

Из пяти лет наблюдений 2020 год заметнее других продемонстрировал четкую зависимость внутрирегиональных различий в уровне охвата обучающихся сетевой формой взаимодействия от того, относится ли регион к восточной или западной части Арктической зоны РФ. Так, анализируемый критерий превысил 0,25 в арктических регионах Восточной Сибири и Дальнего Востока (Красноярский край, Республика Саха (Якутия) и Чукотский автономный округ). И, напротив, меньше этого значения критерий оказался в Мурманской

¹ Здесь и далее – рисунок автора.

и Архангельской областях, а также Ненецком и Ямало-Ненецком автономных округах. Похожая ситуация разделения арктического образовательного сегмента на «восток» и «запад» по рассматриваемому критерию зафиксирована в 2022 году: индекс Тейла для чукотских и якутских школ заметно превысил 0,2 в отличие от других регионов АЗРФ. Максимальное значение за весь период анализа наблюдалось в 2020 году в Чукотском автономном округе (0,41), минимальное – в 2023 году в Ненецком автономном округе (0,00006). В целом для арктического образовательного сегмента характерно незначительно различие в охвате сетевым взаимодействием обучающихся городских и сельских школ – значения индекса дифференциации не превышало 0,05 (максимуму, достигнутый в последнем, 2024 году).

Далее представлены визуализированные данные о результатах оценки внутрирегиональной дифференциации качества материально-технических условий реализации общеобразовательных программ (рис. 2–6).

Стоит отметить отсутствие какой-либо устойчивой тенденции распределении школ с потребностью в капитальном ремонте по городам и селам арктических регионов (рисунок 2). Ямало-Ненецкий автономный округ дважды (в 2020 и 2021 гг. был среди лидеров по уровню дифференциации сданного критерия), Ненецкий автономный округ – трижды (в 2022, 2023 и 2024 гг.). в региональном разрезе различия между арктическими городами и селами по доле удельному весу школ, требующих капитального ремонта, невелики, соответствующий индекс дифференциации за 2020–2024 гг. не превышает 0,087 (максимальное значение в 2021 году в Ямало-Ненецком автономном округе). Еще более низкие значения данного критерия наблюдались в целом по арктическому образовательному сегменту: несмотря на рост дифференциации к финальному году наблюдений, она оставалась на минимальном уровне в течение всего периода изучения (не достигая 0,01).

Доступность образования на геостратегических территориях России. Опыт сравнительного анализа

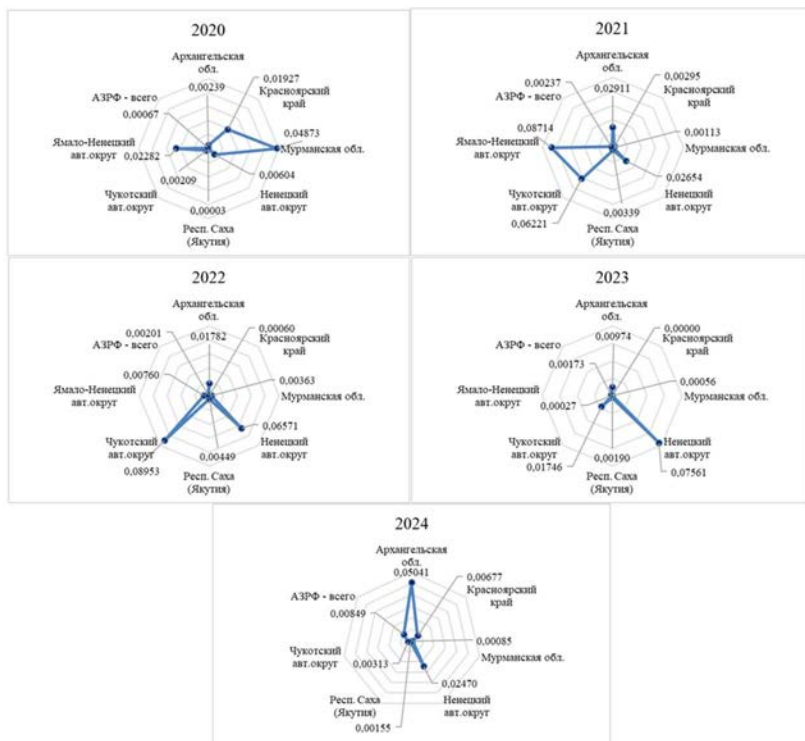


Рис. 2. Оценка дифференциации доли зданий общеобразовательных организаций, требующих капитального ремонта²

² Здесь и далее представлены регионы, по которым получены ненулевые значения индекса Тейла.

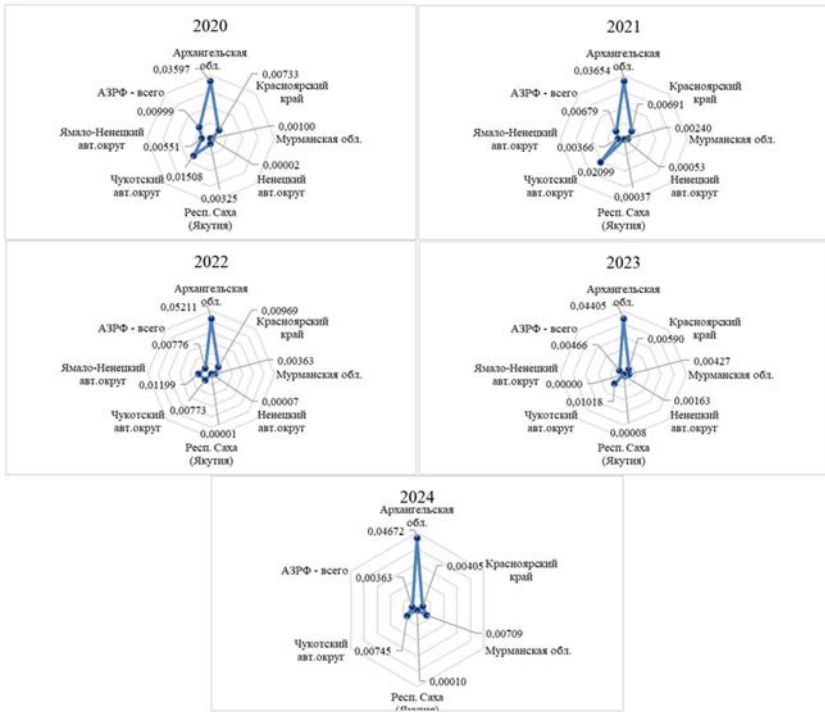


Рис. 3. Оценка дифференциации доли школьных зданий, имеющих охрану

Лидером по уровню различий между городскими и сельскими школами по их охвату охраной (рис. 3) на протяжении всех пяти лет оставалась Архангельская область. В 2020–2022 гг. минимальная дифференциация между такими школами была характерна для Ненецкого автономного округа (не больше 0,00007), однако в 2023 году значение индекса Тейла для данного региона значительно возросло, и на 2023–2024 гг. регионом с наименьшим уровнем (0,00008 и 0,00010 соответственно) различий в доле школ, имеющих охрану, стала Республика Саха (Якутия). В течение всего наблюдаемого периода имела место ярко выраженная тенденция к сокращению данного критерия в арктическом образовательном сегменте (с 0,00999 в 2020 году до 0,00363 в 2024 году).

Доступность образования на геостратегических территориях России. Опыт сравнительного анализа

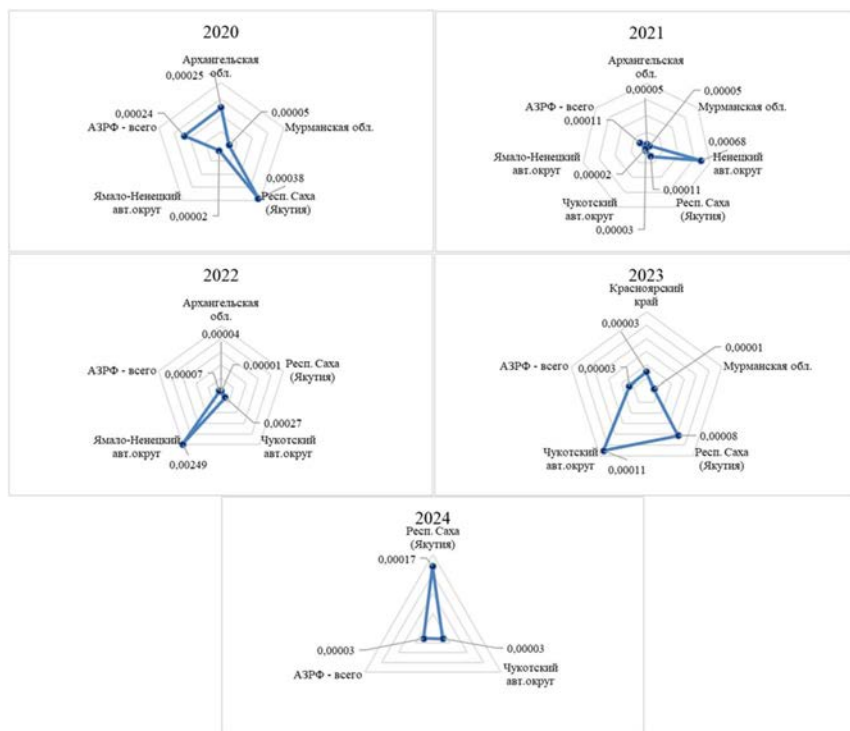


Рис. 4. Оценка дифференциации доли зданий общеобразовательных организаций, оборудованных автоматической пожарной сигнализацией

Обеспеченность автоматической пожарной сигнализацией стала критерием, по которому школы городских и сельских территорий арктического образовательного сегмента практически не отличались друг от друга в 2020–2024 гг. (рис. 4), причем и без того минимальная дифференциация к концу периода стала еще меньше, снизившись до 0,00003. В региональном разрезе ситуация существенно не отличается, максимальное за весь период значение критерия было достигнуто на Ямале в 2022 г. (0,00249). В остальных случаях региональные различия по данному критерию практически не зафиксированы.

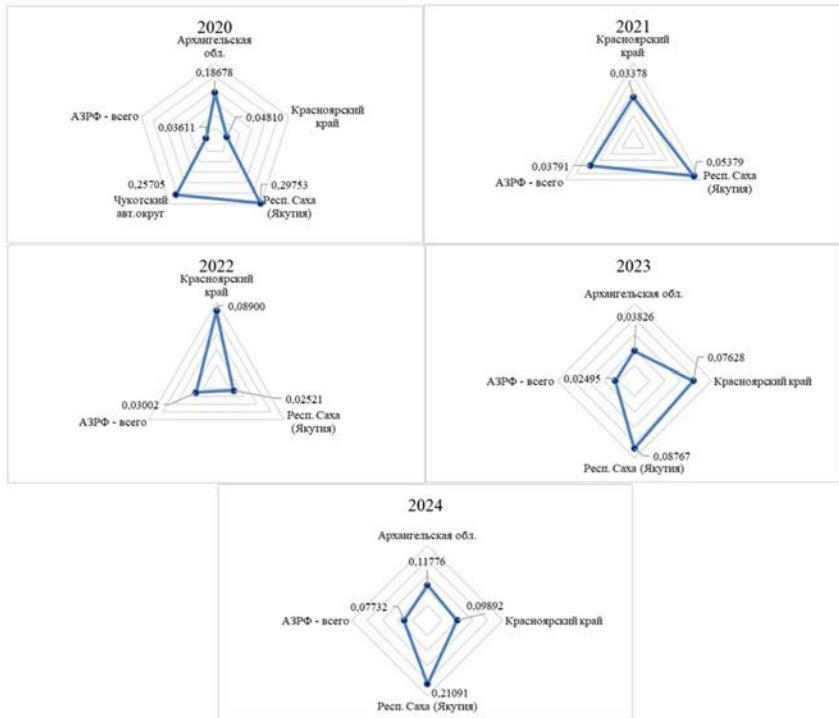


Рис. 5. Оценка дифференциации доли зданий общеобразовательных организаций, находящихся в аварийном состоянии

По приведенным на рисунке 5 результатам расчетов можно констатировать – уровень дифференциации доли школ в аварийном состоянии среди городских и сельских школ арктического образовательного сегмента в 2020–2023 гг. не достигал 0,04, в то время как в 2024 году он превысил 0,08. Такая динамика вызвана общим приростом этого критерия в трех регионах: Архангельской области, Республике Саха (Якутия) и Красноярском крае (первые два субъекта РФ внесли определяющий вклад в данный прирост). Кроме того, с 2021 года в преобладающей части арктических регионов индекс Тейла по данному направлению принимал нулевое значение – иными словами, их города и села не различались между собой по доле школ, находящихся в аварийном состоянии.

Доступность образования на геостратегических территориях России. Опыт сравнительного анализа

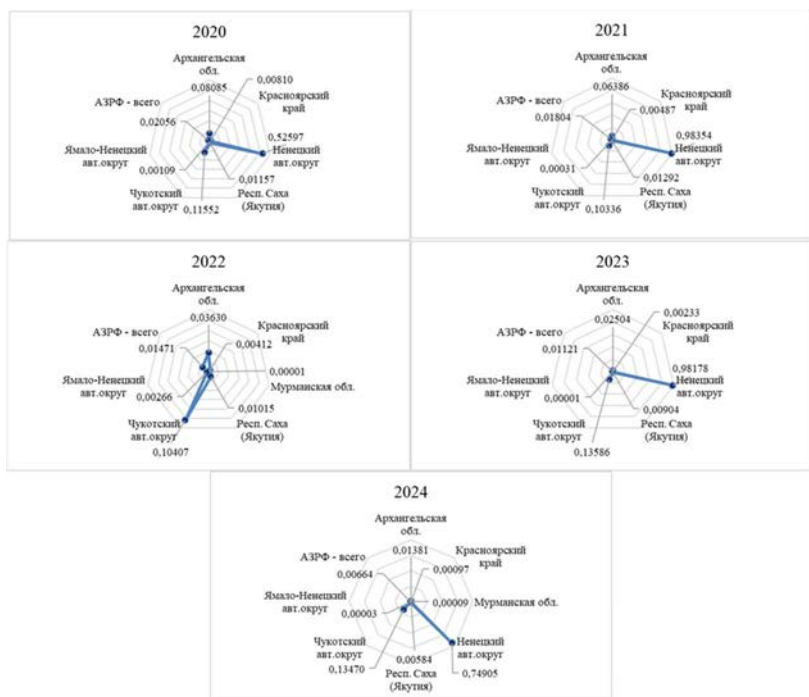


Рис. 6. Оценка дифференциации доли зданий общеобразовательных организаций, оборудованных кнопкой тревожной сигнализации

Из рисунка 6 видно: по критерию наличия кнопки тревожной сигнализации в школах Ненецкого автономного округа наблюдалась наибольшая дифференциация (от 0,53 в 2020 г. до 0,75 в 2024 г.). На протяжении всего наблюдаемого периода позицию региона с минимальными различиями между городскими и сельскими школами по данному критерию занимал Ямало-Ненецкий автономный округ. Различия городских и сельских школ арктического образовательного сегмента по удельному весу зданий общеобразовательных организаций, оборудованных кнопкой тревожной сигнализации, характеризуются в 2020–2024 гг. отрицательной динамикой – в последний год исследуемого периода критерий составил только 32,3 % от своего значения в первый год.

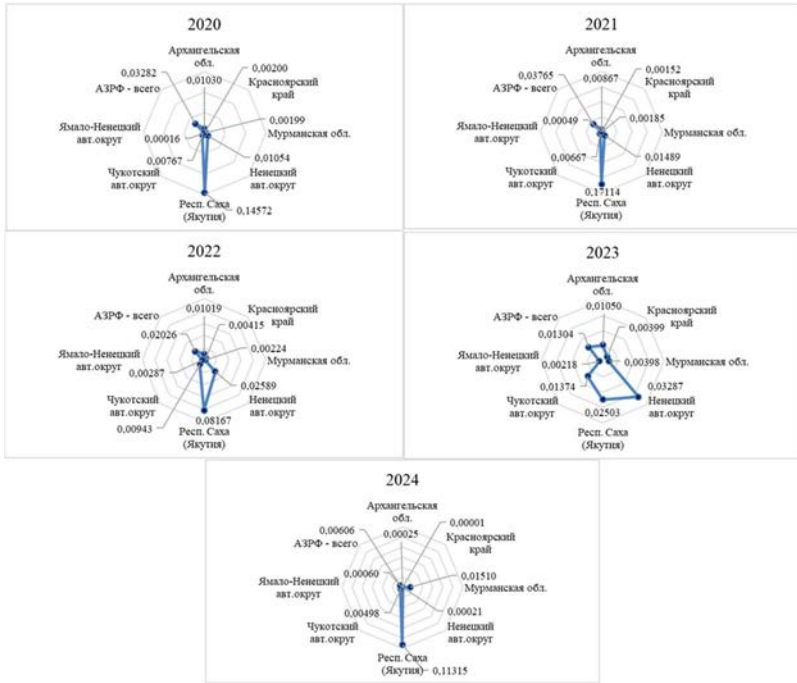


Рис. 7. Оценка дифференциации обеспеченности обучающихся литературой по предметам учебного плана (учебниками и учебными пособиями)

Минимальный разрыв в обеспеченности школьников города и села учебниками и учебными пособиями в 2020, 2021 и 2023 гг. фиксировался в Ямало-Ненецком автономном округе, в 2022 г. – в Мурманской области, в 2024 г. – в Красноярском крае (рис. 7). Республика Саха (Якутия) продемонстрировала более высокие значения внутрирегиональной дифференциации школ по обеспеченности обучающихся учебной литературой по сравнению с другими арктическими регионами в 2020, 2021, 2022 и 2024 гг. В 2023 году место Якутии занял Ненецкий автономный округ. В целом в Арктической зоне России после роста критерия в 2021 году на 14,7 % с 2022 года отмечалось его устойчивое уменьшение – к 2024 году уровень дифференциации составил всего 18,5 % от значения 2020 года.

Доступность образования на геостратегических территориях России. Опыт сравнительного анализа

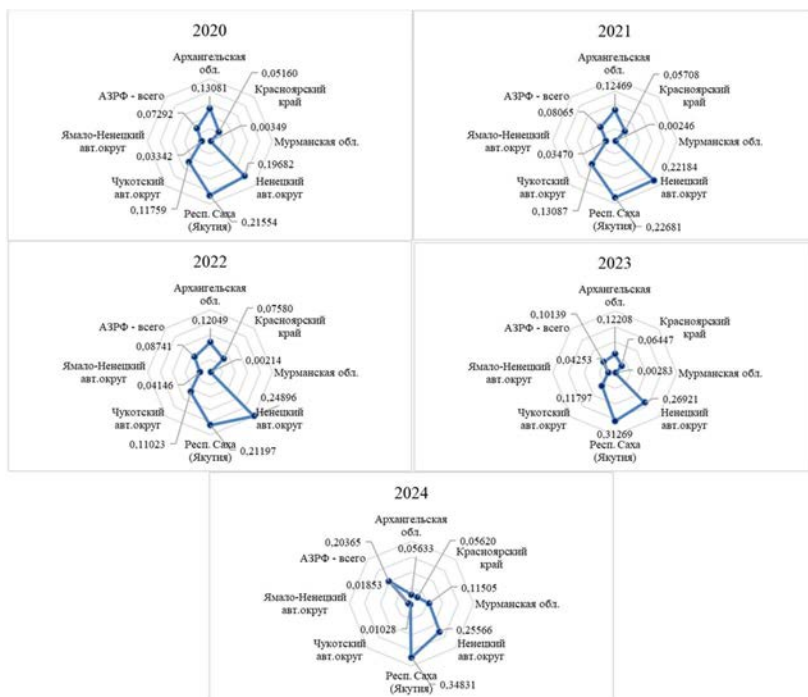


Рис. 8. Оценка дифференциации обеспеченности обучающихся дополнительной литературой (художественной и справочной)

В целом по арктическому образовательному сегменту различия городских и сельских территорий по уровню обеспеченности обучающихся художественной и справочной литературой в течение пяти лет неуклонно нарастали (рис. 8): за 2020–2024 гг. значение соответствующего критерия возросло в 2,79 раза. Противоположную данному тренду тенденцию продемонстрировали Архангельская область (снижение критерия на 56,9 %), Чукотский автономный округ (снижение на 91,3%) и Ямало-Ненецкий автономный округ (снижение на 44,6%). Таким образом, основной вклад в общую динамику роста дифференциации внесли Республика Саха (Якутия), Мурманская область, Ненецкий автономный округ и Красноярский край, в которых внутрирегиональные различия усилились к концу изучаемого периода по сравнению с его началом.

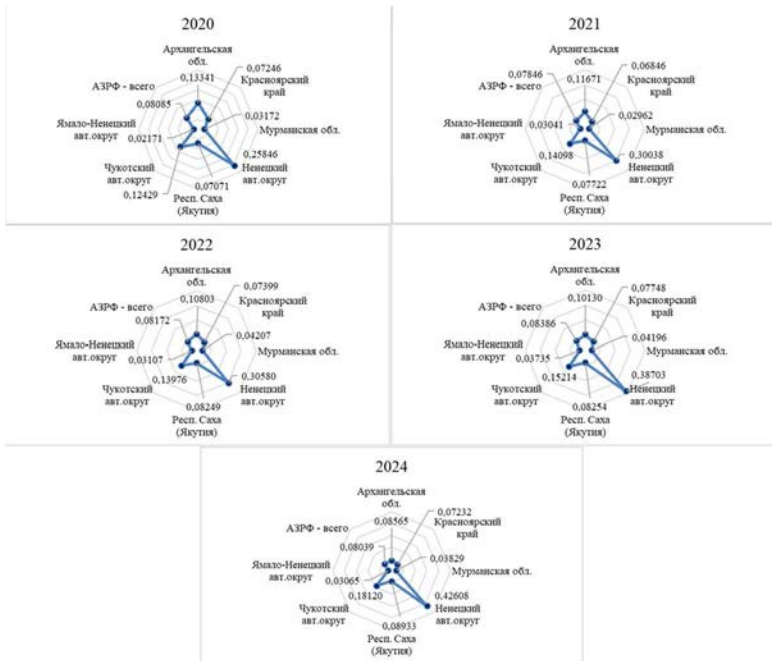


Рис. 9. Оценка дифференциации обеспеченности обучающихся посадочными местами в школьной библиотеке

Динамика дифференциации обеспеченности обучающихся посадочными местами в библиотеках арктических школ (рис. 9) на протяжении 2020–2024 гг. сохранила относительно стабильный характер – за пять лет значение критерия уменьшилось на 0,57 %. Статус региона с минимальным значением данного критерия делили между собой Мурманская область (2021 г.) и Ямало-Ненецкий автономный округ (2020, 2022, 2023 и 2024 г.). Ненецкий автономный округ в течение анализируемого периода сохранял противоположную позицию в рейтинге – городские и сельские школы региона сильнее других различались по обеспеченности школьников посадочными местами в библиотеках, кроме того, к концу периода этот разрыв увеличился почти в два раза.

Доступность образования на геостратегических территориях России. Опыт сравнительного анализа

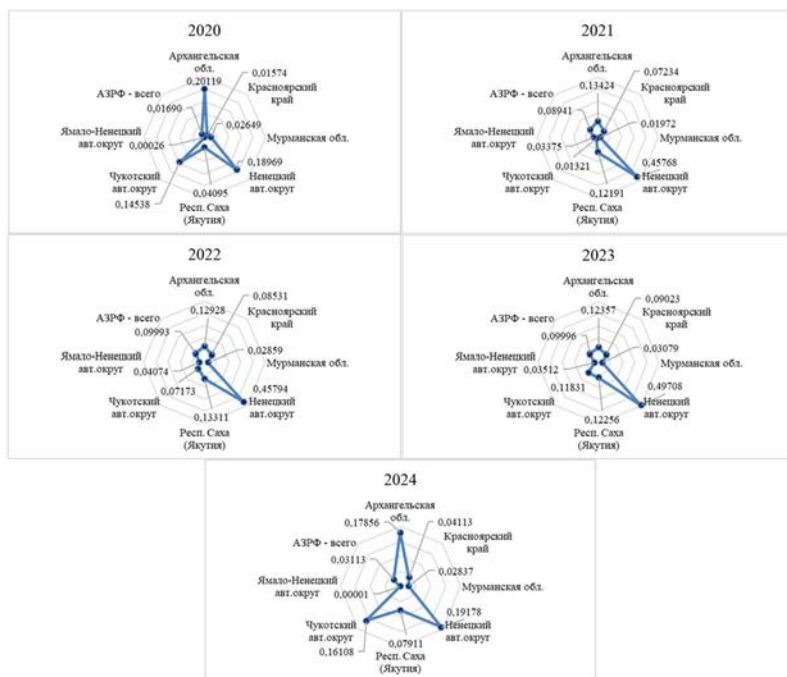


Рис. 10. Оценка дифференциации обеспеченности обучающихся персональными компьютерами, используемыми в рамках образовательного процесса

Согласно данным рисунка 10, в 2021–2024 гг. наиболее заметные различия в обеспеченности обучающихся персональными компьютерами, используемыми в рамках образовательного процесса, наблюдались в Ненецком автономном округе. Исключение составляет 2020 год, когда по данному критерию этот регион опередила Архангельская область (на 0,011). Наиболее близкими к состоянию однородности по рассматриваемому критерию были: в 2020 и 2024 гг. Ямало-Ненецкий автономный округ, в 2021 г. – Чукотский автономный округ, в 2022 и 2023 гг. – Мурманская область. За пять лет разница между городскими и сельскими школами Арктической зоны РФ в целом возросла в 1,8 раза, однако осталась тем не менее относительно небольшой – на уровне 0,03.

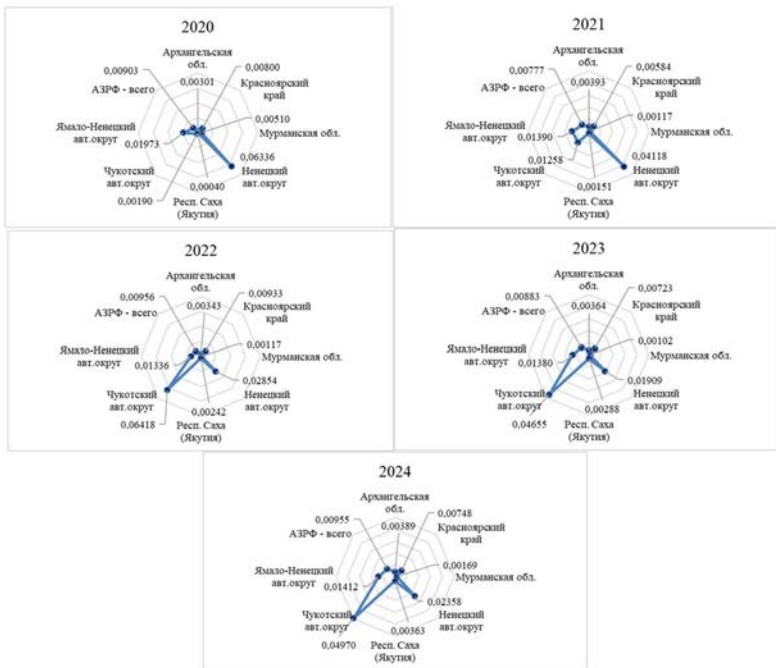


Рис. 11. Оценка дифференциации обеспеченности образовательных организаций скоростным доступом к Интернету

Оценка дифференциации арктических регионов по распределению скоростного Интернета в школах города и села (рис. 11) показала, что в первые два года максимальное значение этот критерий получал в Ненецком автономном округе, однако с 2022 года регион стал занимать только вторую позицию, уступив первенство Чукотскому автономному округу. В свою очередь, наименьшие различия городских и сельских территорий по обеспеченности скоростным доступом к сети Интернет зафиксированы в якутских (2020 г.) и мурманских (2021–2024 гг.) школах. Несмотря на снижение критерия в 2021 и 2023 гг., по итогам пятилетнего периода арктический образовательный сегмент стал менее однородным по обеспеченности школ городов и сел скоростным Интернетом – критерий дифференциации вырос на 5,77 %.

Доступность образования на геостратегических территориях России. Опыт сравнительного анализа

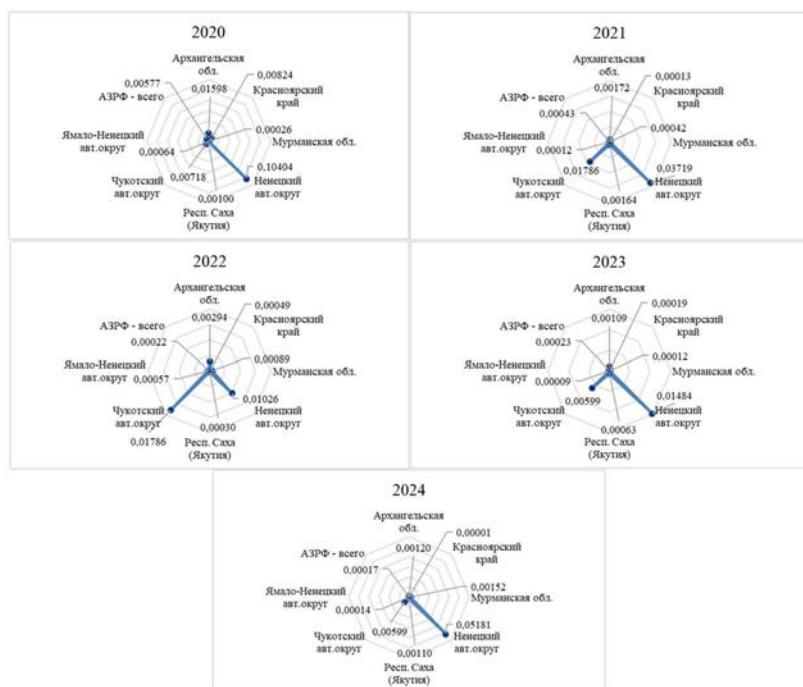


Рис. 12. Оценка дифференциации обеспеченности образовательных организаций обучающими компьютерными программами по отдельным предметам или темам

Обеспеченность общеобразовательных организаций городских и сельских местностей обучающими компьютерными программами по отдельным предметам или темам стала критерием, по которому Ненецкий автономный округ оставался на протяжении всех пяти лет первым по уровню внутрирегиональной дифференциации, при этом к 2024 году значение критерия для данного региона уменьшилось почти в два раза. Красноярский край чаще других был более близок к состоянию однородности (в 2022 и 2024 гг.) – так же, как и Ямало-Ненецкий автономный округ (в 2021 и 2023 гг.). Общее значение дифференциации для всего арктического образовательного сегмента уменьшилось с 0,00577 в 2020 г. до 0,00017 в 2024 г.

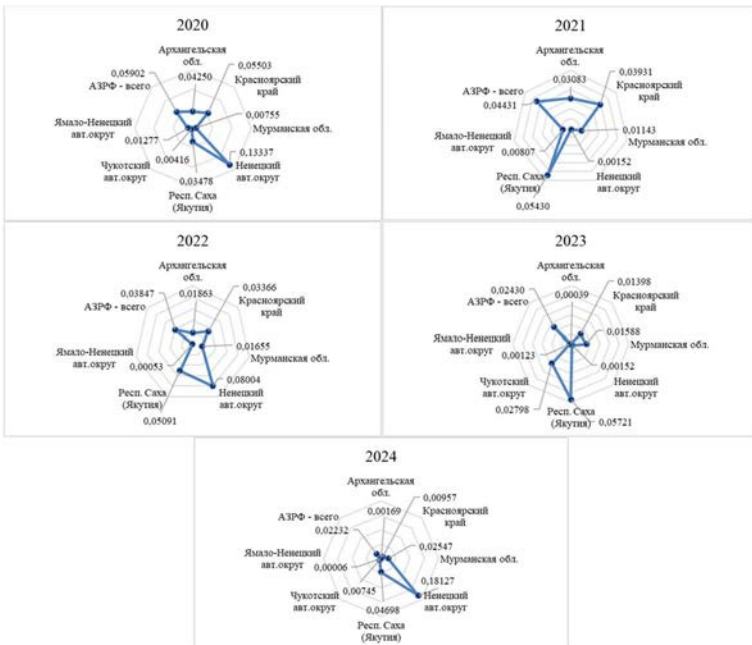


Рис. 13. Оценка дифференциации обеспеченности образовательных организаций электронными библиотеками, доступными для обучающихся

Различия школ арктического образовательного сегмента по уровню обеспеченности электронными библиотеками для обучающихся (рис. 13) на протяжении пятилетнего периода характеризуются устойчивой тенденцией к сокращению – в 2024 году значение соответствующего критерия составило только 37,8% от аналогичного значения в начале рассматриваемого периода. Такая динамика нарастания однородности городских и сельских школ сегмента обеспечена, прежде всего, снижением дифференциации критерия в Ямало-Ненецком автономном округе (за пять лет значение снизилось на 99,5%), Архангельской области (на 96,0%) и Красноярском крае (на 82,6%). Ситуация в других четырех субъектах РФ характеризовалась в 2020–2024 гг. обратной тенденцией – нарастанием дифференциации. Стоит также отметить, что два региона пооче-

Доступность образования на геостратегических территориях России. Опыт сравнительного анализа

редно становились регионами с максимальным уровнем дифференциации оснащения школ электронными библиотеками – Республика Саха (Якутия) в 2021 и 2023 гг. и Ненецкий автономный округ в 2020, 2022 и 2024 гг. В 2022, 2023 и 2024 гг. минимальные различия в значениях данного критерия наблюдались между городскими и сельскими школами Ямала, в 2020 и 2021 гг. – между школами городских и сельских территорий Чукотки.

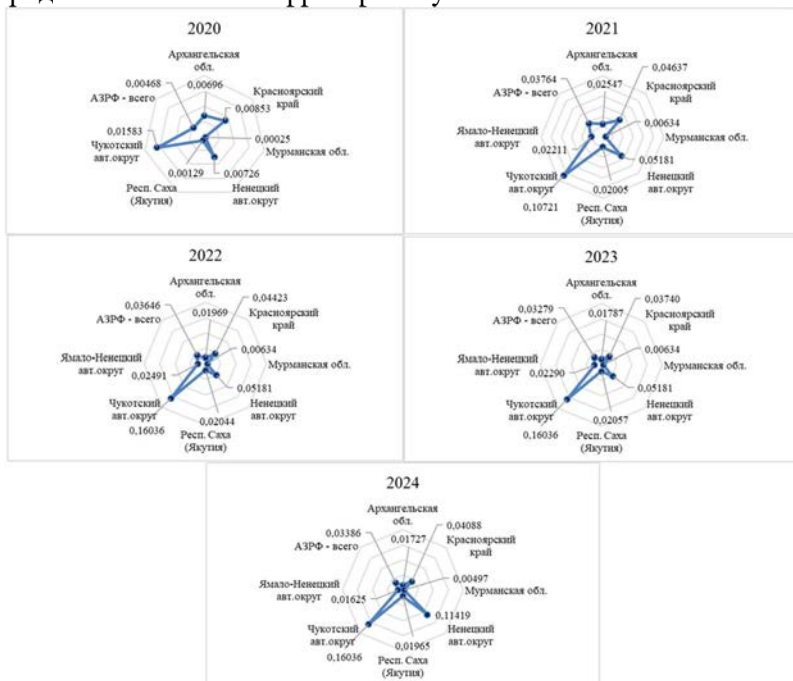


Рис. 14. Оценка дифференциации обеспеченности образовательных организаций читальными залами

Среди изучаемых регионов АЗРФ Мурманская область в 2020–2024 гг. сохраняла лидерство в уровне однородности городских и сельских школ по обеспеченности читальными залами (рис. 14). В свою очередь Чукотский автономный округ в течение всех пяти лет демонстрировал самый высокий уровень внутрирегиональной дифференциации этого критерия. В целом различия между городскими и сельскими школами арктического образовательного

сегмента к концу анализируемого периода усилились в 7,24 раза, хотя в целом значение индекса Тейла осталось на достаточно низком уровне – 0,034.

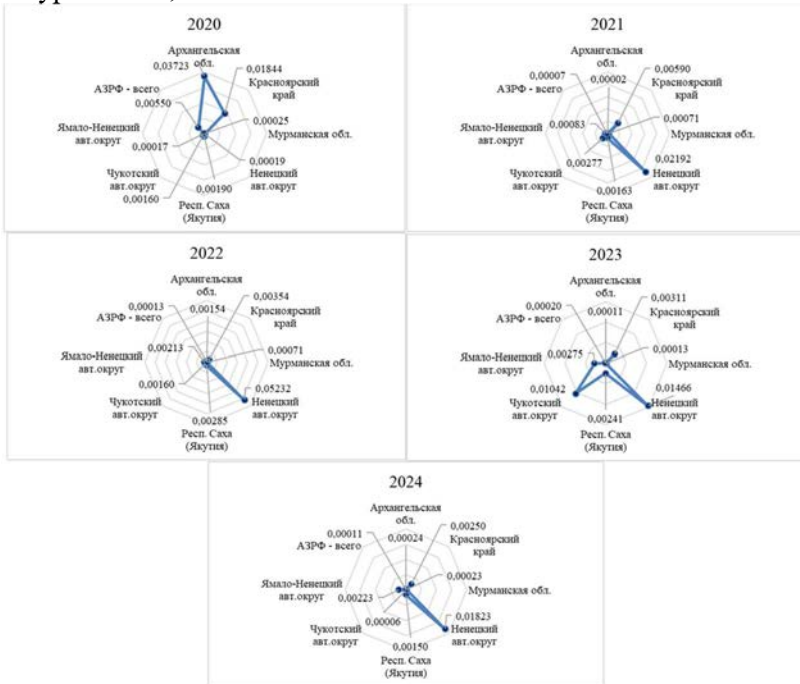


Рис. 15. Оценка дифференциации обеспеченности образовательных организаций электронными образовательными ресурсами (электронными учебниками)

Внутрирегиональные различия в обеспеченности общеобразовательных организаций электронными образовательными ресурсами в 2021–2024 гг. ярче всего проявились в Ненецком автономном округе, что подтверждается визуализированными данными на рисунке 15. Интересен пример Архангельской области: в 2020 году система общего образования региона в 2020 году показала наибольший уровень дифференциации школ по их оснащённости электронными учебниками, в то время как в следующем, 2021 году, а также в 2023 году она характеризовалась максимальным уровнем

Доступность образования на геостратегических территориях России. Опыт сравнительного анализа

однородности критерия среди всех остальных региональных образовательных систем. Кроме Архангельской области, регионами с минимальными различиями городских и сельских школ по исследуемому критерию становились Ямало-Ненецкий автономный округ (в 2020 году), Мурманская область (в 2022 году) и Чукотский автономный округ (в 2024 году).

Дифференциация доли обучающихся классов арктических школ с углубленным изучением отдельных предметов представлена на рисунке 16.

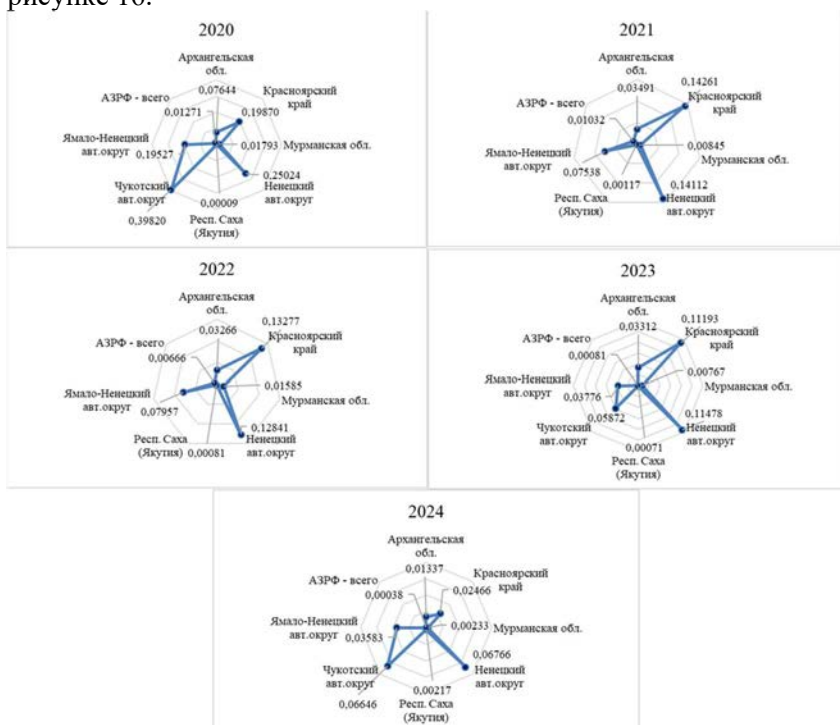


Рис. 16. Оценка дифференциации доли обучающихся классов с углубленным изучением отдельных предметов в общей численности обучающихся по программам общего образования

На протяжении всего анализируемого периода Республика Саха (Якутия) оставалась регионом с минимальной дифференциацией

расположенных на ее арктической территории городских и сельских школ по охвату обучающихся классами с углубленным изучением отдельных предметов, при этом в 2021–2023 гг. преобладала тенденция к уменьшению значения критерия в данном субъекте РФ (на 39,3%), в последний, 2024 год сменившаяся значительным увеличением до 0,00217. В 2020 году другое крайнее – максимальное – значение дифференциации рассматриваемого критерия наблюдалось в также в дальневосточном регионе – Чукотском автономном округе (0,398). В течение следующих двух лет среди всех регионов арктического образовательного сегмента наибольшие различия между городскими и сельскими школами было зафиксировано в Красноярском крае (0,143), в течение последних двух лет (2023–2024 гг.) – в Ненецком автономном округе (0,115 и 0,068 соответственно). В целом в Арктической зоне России доля школьников, посещающих классы с углубленным изучением отдельных предметов, в 2020–2024 гг. устойчиво снижалась, составив в последний год наблюдений менее трех процентов от первого года.

На рисунке 17 показаны значения дифференциации удельного веса школ арктических регионов и АЗРФ в целом, имеющих в своей структуре органы ученического самоуправления.

В абсолютном большинстве городских и сельских школ арктического образовательного сегмента созданы и функционируют коллегиальные органы управления обучающихся, в связи с чем получены значения индекса Тейла по данному критерию не превышали 0,00089 (максимальный уровень дифференциации, достигнутый в целом по АЗРФ в 2023 году). В региональном разрезе относительно более явная неравномерность распределения этого критерия наблюдается между городскими и сельскими школами Архангельской области, поскольку в городах выше доля общеобразовательных организаций, имеющих такие структуры. В 2021 и 2022 годах по уровню дифференциации анализируемого критерия лидировали Ненецкий автономный округ (0,004) и Чукотский автономный округ (0,009) соответственно. В 2021 году дифференциация удельного веса школ с органами ученического самоуправления Архангельской области достигла минимального значения в сравнении с другими регионами. Следующие два года отмечены относительно

Доступность образования на геостратегических территориях России. Опыт сравнительного анализа

более высокой дифференциацией указанного критерия в Республике Саха (Якутия), в то время как в то время как 2024 год – преобладанием данного критерия в Мурманской области.

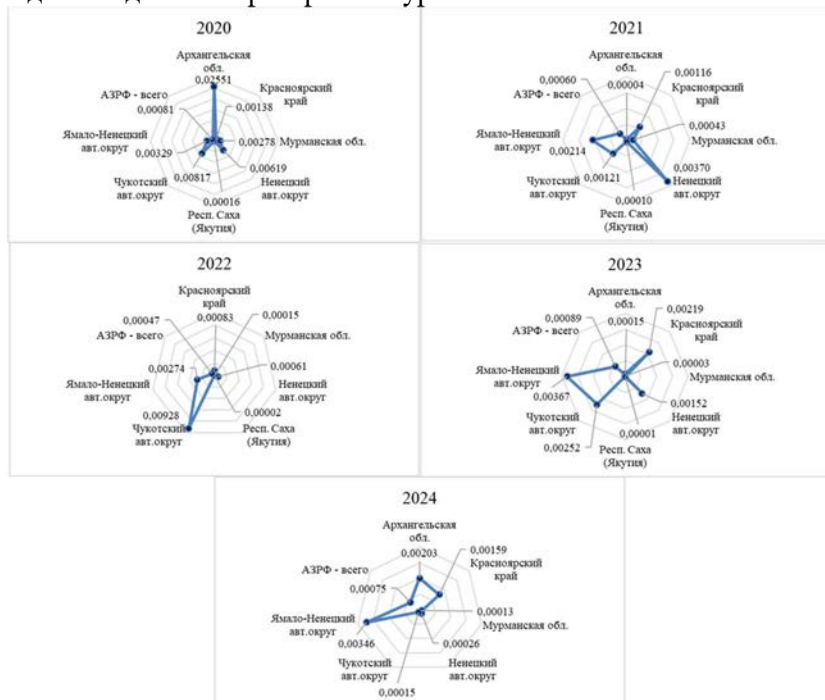


Рис. 17. Оценка дифференциации удельного веса образовательных организаций, имеющих органы ученического самоуправления

Результаты исследования позволяют сделать вывод о преобладающей однородности городских и сельских школ арктических регионов России по качеству психолого-педагогических условий реализации программ общего образования в 2020–2024 гг.: на протяжении практически всего этого периода различия по доле обучающихся классов с углубленным изучением отдельных предметов и удельному весу школ с органами ученического самоуправления минимальны.

На рисунке 18 показаны значения общего индекса Тейла, характеризующие различия внутри арктических регионов по численности обучающихся в расчете на одного учителя.

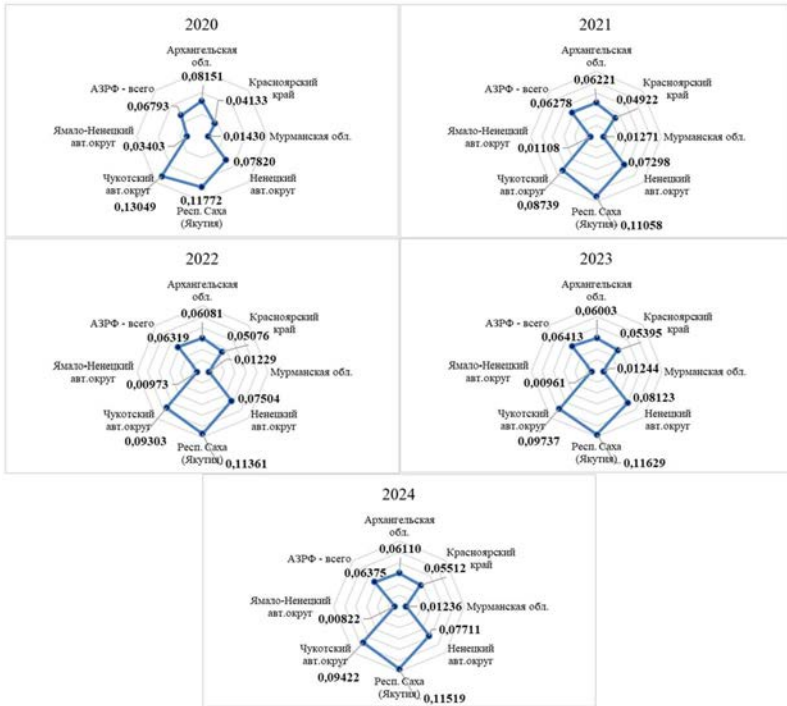


Рис. 18. Оценка внутрирегиональной дифференциации численности обучающихся в расчете на одного учителя

На протяжении практически всего рассматриваемого периода Республика Саха (Якутия) занимала лидирующую в АЗРФ позицию по уровню внутрирегиональной дифференциации численности обучающихся в расчете на одного учителя – значение варьировалось от 0,1106 до 0,1177. Исключение составил 2020 год, когда на первом месте по данному критерию оказался Чукотский автономный округ (значение критерия – 0,1305). Вторую-третью позицию в данном рейтинге разделяют Архангельская область и Ненецкий автономный округ – на протяжении пяти лет значения данного критерия варьируются от 0,0815 до 0,0600 и от 0,0812 до 0,07298 соответственно. Минимальный по сравнению с другими арктическими регионами уровень внутритональной дифференциации данного

Доступность образования на геостратегических территориях России. Опыт сравнительного анализа

критерия отмечается в Мурманской области и Ямало-Ненецком автономном округе: различия в распределении учительского корпуса обоих субъектов РФ по контингентам городских и сельских школ составляли от 3,40% до 0,82% и от 1,43% до 1,22% соответственно. Дифференциация рассматриваемого критерия между городскими и сельскими школами АЗРФ в целом в течение пяти лет сохранялась на примерно одинаковом уровне, составив на начало периода 0,0679 и незначительно сократившись к концу периода до 0,0638.

Далее была проведена оценка дифференциации численности обучающихся в расчете на одного педагога-психолога в регионах АЗРФ (рис. 19).

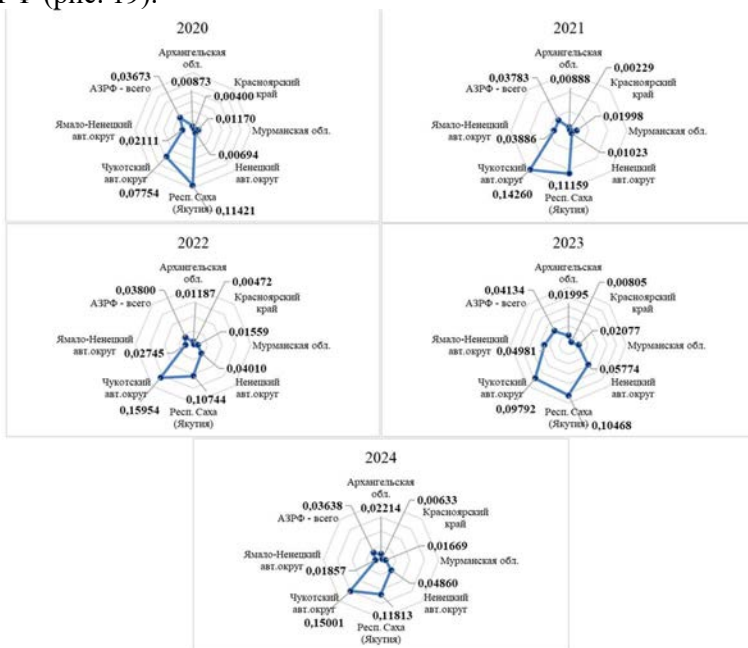


Рис. 19. Оценка внутрорегиональной дифференциации численности обучающихся в расчете на одного педагога-психолога

По соотношению численности обучающихся с численностью педагогов-психологов в течение пяти лет просматриваясь тенденция к разделению рассматриваемой совокупности арктических регионов на две группы:

– субъектов РФ, значения внутрирегиональной дифференциации которых расположены на диаграмме ближе к центру (с минимальным значением индекса Тейла), – Красноярский край (дифференциация критерия варьировалась в диапазоне от 0,002 до 0,008), Архангельская область (изменение значения критерия от 0,009 в 2020 году до 0,022 в 2024 году), Ненецкий автономный округ (динамика индекса Тейла по критерию с 0,007 до 0,049 за 2020–2024 гг.), Ямало-Ненецкий автономный округ (максимальное значение критерия – 0,0498 в 2023 г., минимальное – 0,0186), Мурманская область (общий рост значения индекса с 0,012 до 0,017 за 5 лет);

– субъектов РФ со значениями, относительно удаленными от центра диаграммы – Чукотский автономный округ (диапазон значений между 0,078 в 2020 г. и 0,159 в 2022 г.) и Республика Саха (Якутия) (динамика критерия между 0,105 и 0,118).

Несмотря на устойчивое наличие двух указанных выше групп регионов, динамика соотношения численности обучающихся и педагогов-психологов в целом в арктическом образовательном сегменте оставалась относительно стабильной, сохраняясь на уровне 0,036-0,042.

На рисунке 20 показаны результаты оценки дифференциации численности обучающихся в расчете на одного социального педагога.

Доступность образования на геостратегических территориях России. Опыт сравнительного анализа

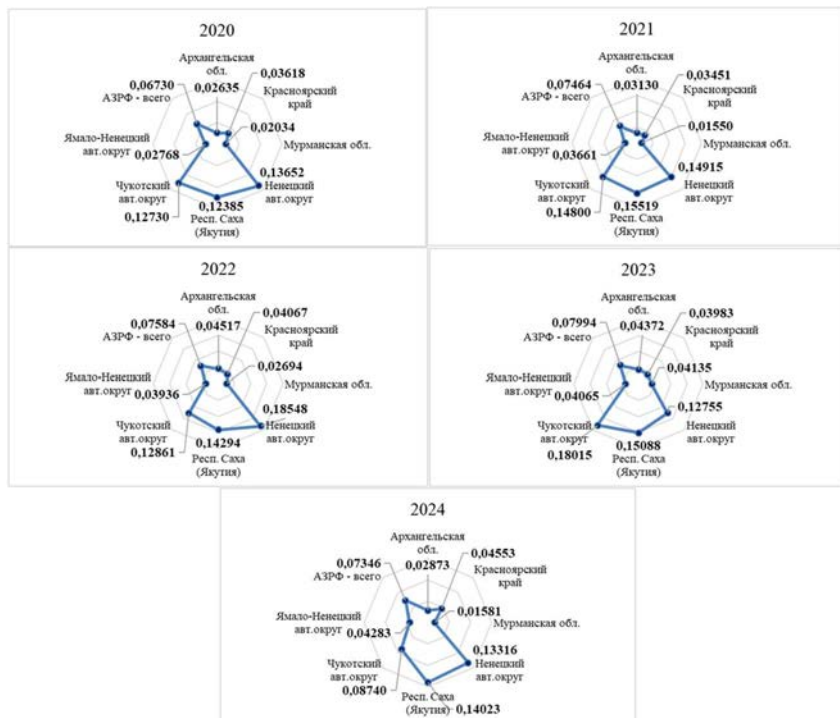


Рис. 20. Оценка внутрирегиональной дифференциации численности обучающихся в расчете на одного социального педагога

Деление арктического сегмента российской системы общего образования на две подгруппы с относительно невысокими и повышенными значениями индекса Тейла сохранилось и в отношении критерия КУ.3, характеризующего дифференциацию численности обучающегося в расчете на одного социального педагога. Так, минимальная дифференциация анализируемого критерия устойчиво фиксировалась в Архангельской (от 0,026 до 0,045), Мурманской (от 0,015 до 0,041) областях, а также в Ямало-Ненецком автономном округе (от 0,028 до 0,043) и Красноярском крае (от 0,034 до 0,045). При этом максимальная дифференциация данного критерия наблюдалась в Чукотском автономном округе (в диапазоне

0,087–0,180), Республике Саха (Якутия) (в диапазоне 0,124–0,155) и Ненецком автономном округе (в диапазоне 0,128–0,185).

В целом за прошедшие пять лет арктический образовательный сегмент характеризуется относительно стабильной динамикой дифференциации между городскими и сельскими школами по соотношению численности обучающихся и социальных педагогов – величина критерия на начало периода составляла 0,0673, достигнув максимума в 2023 году (0,0799) и снизившись до 0,0735 к концу изучаемого периода.

На рисунке 21 представлены результаты оценки дифференциации численности педагогов, имеющих первую и высшую квалификационную категорию в регионах АЗРФ.

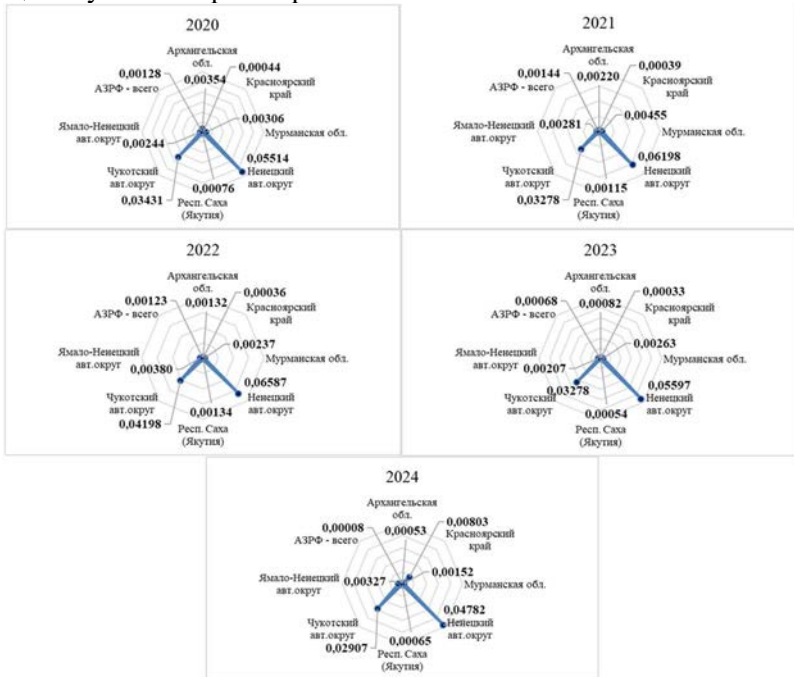


Рис. 21. Оценка внутрирегиональной дифференциации численности педагогов, имеющих первую и высшую квалификационную категорию

Расчет значений индекса Тейла по критерию КУ.4 показал, что городские и сельские школы Чукотского и Ненецкого автономных округов в относительно большей степени дифференцируются между собой по численности педагогов с высшей и первой квалификационной категорией: в первом случае эта дифференциация меняла свое значение от 0,029 до 0,042, во втором – от 0,048 до 0,066. В оставшихся пяти регионах различия между городскими и сельскими школами по данному критерию были незначительны – в Архангельской коридор значений в 2020–2024 гг. был равен 0,0005–0,0035, Красноярском крае – 0,0003–0,0080, Мурманской области – 0,0015–0,0045, Республике Саха (Якутия) – 0,0005–0,0013, Ямало-Ненецком автономном округе – 0,0021–0,0038.

В целом в Арктической зоне России рассматриваемый критерий менял свои значения с 0,00128 в 2020 г., увеличившись до 0,00144 в 2021 г. и в последующие годы непрерывно снижаясь до 0,00008 в 2024 г.

На следующем этапе была оценена степень дифференциации численности педагогических работников, прошедших в течение последних трех лет повышение квалификации и (или) профессиональную переподготовку.

Согласно данным рисунка 22, системы общего образования арктических регионов показали разнонаправленную динамику значений дифференциации численности педагогов, прошедших за последние три года повышение квалификации и (или) профессиональную переподготовку. Для Архангельской области характерны два этапа повышения уровня дифференциации критерия КУ.5: в 2021 году с 0,00106 до 0,00253 и в 2024 г. практически на порядок – с прошлогоднего значения 0,00022 до 0,00247. В Красноярском крае также не удалось обнаружить какого-либо устойчивого вектора в изменении значений критерия – в 2021 году произошло его уменьшение с 0,00035 до 0,00004, в то время как 2024 год был отмечен значительным ростом до 0,03054. Аналогичным образом в 2020–2024 гг. периоды роста и снижения значений КУ.5 наблюдались в Мурманской области – в целом дифференциация критерия возросла с 0,00007 в 2020 году до 0,00131 в 2024 году. Данные для Ненецкого автономного округа в 2020 и 2023 гг. отсутствуют на

графиках в связи с тем, что дифференциация численности педагогов, повысивших квалификацию / прошедших переподготовку, между городскими и сельскими школами не наблюдалась. Отсутствие явной тенденции к увеличению или уменьшению внутрирегиональных различий школ по данному критерию просматривается также в Якутии, на Чукотке и Ямале, что в конечном итоге сказалось на характере динамики критерия в Арктической зоне РФ в целом. С 2020 по 2022 год дифференциация критерия неуклонно снижалась, показав минимальное значение в последний год снижения (до 0,000003), однако в следующие два года отмечался относительно заметный рост – до 0,00542 к концу периода.

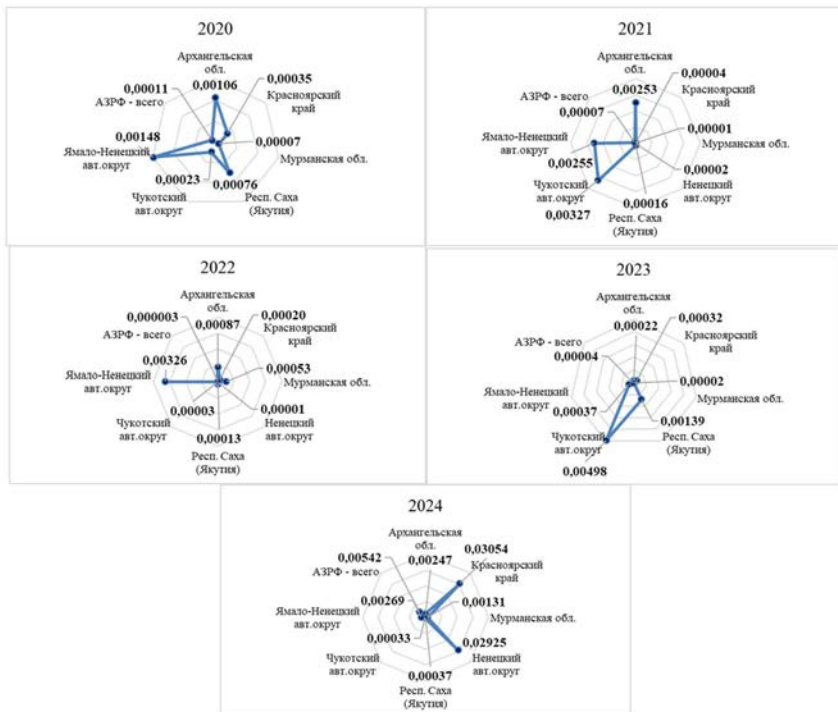


Рис. 22. Оценка внутрирегиональной дифференциации численности педагогических работников, прошедших в течение последних трех лет повышение квалификации и (или) профессиональную переподготовку

Анализ полученных результатов позволяет сделать ряд выводов:

1) в целом за 2020–2024 гг. наблюдается стабильная, несущественная по принимаемым значениям динамика дифференциации кадровых условий реализации образовательных программ общего образования в городских и сельских школах арктического образовательного сегмента, вместе с тем относительно более заметные изменения демонстрирует дифференциация численности педагогических работников, прошедших в течение последних трех лет повышение квалификации и (или) профессиональную переподготовку, - увеличение на 0,00531 (в 49,29 раза), второе место по уровню динамики (но в сторону уменьшения на 93,45 %) занимает дифференциация численности педагогов с первой и высшей квалификационной категорией, третье место – дифференциация численности обучающихся в расчете на одного социального педагога (прирост на 9,15%), четвертое – дифференциация численности обучающихся в расчете на одного педагога-психолога (сокращение на 0,95%), пятое – дифференциация численности обучающихся в расчете на одного учителя (прирост на 0,89 %);

2) несмотря на относительно высокий прирост в сравнении с другими критериями, дифференциация доли педагогов, прошедших профессиональную переподготовку и/или повышение квалификации за последние 3 года (КУ.5), между городскими и сельскими школами арктического образовательного сегмента принимала минимальные значения в рассматриваемой группе критериев в 2020–2023 гг.; в последний год наблюдений значение критерия КУ.4 (доля педагогов с первой и высшей квалификационной категорией) еще более низкое значение по сравнению с критерием КУ.5;

3) соотношение численности обучающихся и социальных педагогов (КУ.3) и учителей (КУ.1) стало ведущим основанием, определяющим дифференциацию городских и сельских школ Арктической зоны РФ в 2021–2024 гг.; при этом в первый год наблюдений значение первого критерия уступало значению второго;

4) анализ дифференциации кадровых условий реализации образовательных программ общего образования на внутрирегиональ-

ном уровне показал, что городские и сельские школы Архангельской области в течение всего изучаемого периода различались (в порядке убывания индекса Тейла) преимущественно по численности обучающихся в расчете: на 1 учителя (КУ.1), на 1 социального педагога (КУ.3) и 1 педагога-психолога (КУ.2); аналогичная ситуация с распределением значений дифференциации по указанным трем критериям наблюдалась в Красноярском крае (в 2020–2023 гг., в 2024 г. дифференциация критерия КУ.2 оказалась меньше значений всех остальных критериев), Чукотском автономном округе (в 2020 г.) и Ямало-Ненецком автономном округе (в 2020 г.);

5) в 2020–2024 гг. городские и сельские школы практически всех исследуемых регионов меньше всего различались по доле педагогов, имеющих первую и высшую квалификационные категории (КУ.4), и по доле педагогических работников, прошедших в течение последних трех лет повышение квалификации и (или) профессиональную переподготовку (КУ.5); исключением из этого общего тренда стал Ненецкий автономный округ (в 2020–2023 гг., однако в 2024 г. КУ.4 и КУ.5 приняли минимальные значения в сравнении с остальными критериями);

6) Ненецкий автономный округ стал субъектом Федерации, в котором на протяжении 2020–2024 гг. непрерывно преобладала дифференциация городских и сельских школ по соотношению численности обучающихся и социальных педагогов, что делает ситуацию данного региона схожей с ситуацией в Мурманской области в 2020, 2022 и 2023 гг., в Республике Саха (Якутия) в 2020–2024 гг., в Ямало-Ненецком автономном округе в 2022 и 2024 гг. и Чукотском автономном округе в 2021 и 2023 гг.; второе место по величине дифференциации ненецких школ занимала численность обучающихся в расчете на одного учителя, что также было свойственно для городских и сельских школ Якутии в 2020, 2022 и 2023 гг., а также Мурманской области в 2020 г.

Республика Саха (Якутия) и Чукотский автономный округ, входящие в состав Дальневосточного федерального округа, продемонстрировали относительно более близкие значения (в среднем выше,

чем в других регионах) внутрирегиональной дифференциации численности обучающихся в расчете на одного учителя, педагога-психолога и социального педагога – это обстоятельство позволяет сделать вывод о наличии «дальневосточной» специфики в динамике указанных трех критериев в данной части арктического образовательного сегмента. Эта специфика в пространственном развитии обоих регионов также подтверждается результатами исследования Б.Х. Краснопольского, посвященном оценке влияния инфраструктурных факторов на процессы трансформации пространственного развития северо-арктически[территорий Дальнего Востока: автором также выявлены специфические для данной зоны особенности протекающих трансформаций, отличные от «классических арктических районов» и связанные «с опережающим развитием экзогенных элементов критической инфраструктуры и формированием особого Северо-Восточного мезорегиона который является промежуточной, срединной структурой между первичными северо-арктическими территориями (микрорегионами) и макрорегионом Дальнего Востока в целом» [28; 29].

Пути практического решения вопросов кадрового обеспечения региональных систем образования Арктической зоны России представляется логичным рассматривать во взаимосвязи с общими подходами к распределению трудовых ресурсов в арктических регионах, что согласуется с позицией Е.Н. Лаженцева: «Особого внимания заслуживает проблема повышения производительности общественного труда за счет рационального размещения производительных сил, организации межрегионального и межмуниципального сотрудничества» [30].

Проблема обеспеченности системы образования педагогическими работниками также характерна для арктических регионов других стран. Например, на основании данных, приведенных в исследовании Е.А. Корчак, можно сделать вывод о более сложной ситуации по сравнению с АЗРФ на Аляске (США): в условиях острого кадрового дефицита до 60% учителей нанимаются из других штатов наблюдается высокий уровень текучести педагогических кадров [35].

Очевидно, анализ кадровых условий реализации образовательных программ в регионе требует внимания и к демографической

ситуации в целом. К примеру, наблюдается определенная взаимосвязь между выявленным преобладанием значений Чукотского автономного округа над значениями Ямало-Ненецкого автономного округа по первым четырем критериям и различной динамикой численности населения (в первом случае – максимальный уровень сокращения, во втором – прирост на 10%).

Ситуацию с динамикой объема расходов образовательных организаций в расчете на 1 обучающегося в 2020–2024 гг. иллюстрирует рисунок 23.

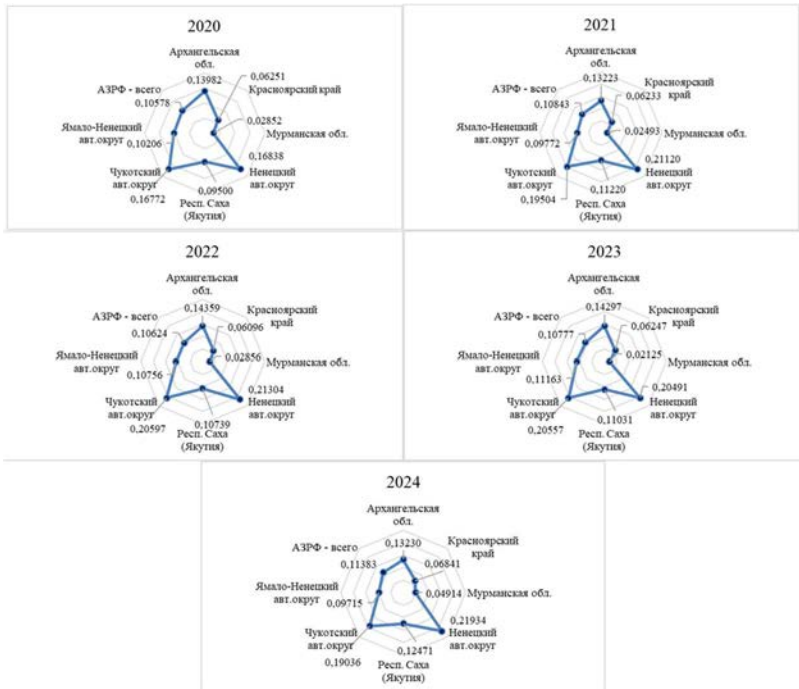


Рис. 23. Оценка дифференциации объема расходов образовательных организаций в расчете на 1 обучающегося

Динамику различий в финансовых условиях реализации программ общего образования за 2020–2024 гг. в арктическом образовательном сегменте в целом и почти во всех арктических регионах можно уверенно охарактеризовать как одну из самых стабильных

среди всех оцениваемых условий. Так, по объему на 1 обучающегося различия между городскими и сельскими школами АЗРФ к концу изучаемого периода составили 0,11383, что на 7,6 % выше значения этого критерия в 2020 году, при этом основной вклад в такой прирост внес именно последний год наблюдений – к предшествующему, 2023 году общий прирост критерия с 2020 года составил только 1,9%. В региональном разрезе на протяжении всех пяти лет неизменной оставалась тройка регионов-лидеров с максимальными различиями по расходам городских и сельских школ на 1 обучающегося: Ненецкий автономный округ (1-е место в 2020–2022 и 2024 г.), Чукотский автономный округ (2-е место в 2020–2022 и 2024 г.) и Архангельская область (3-е место в течение всего периода). В 2023 году Ненецкий и Чукотский автономные округа поменялись местами по значению индекса Тейла, однако уже в следующем году ситуация с распределением мест в тройке лидеров вернулась к положению первых трех лет наблюдений (2020–2022 гг.). Мурманская область и Красноярский край показали минимальную разницу в расходах городских и сельских школ в расчете на 1 обучающегося в течение всех пяти лет. В целом в динамике значений анализируемого критерия по отдельным регионам отсутствуют какие-либо существенные отклонения. Тем не менее минимальная динамика не отрицает того факта, что финансовые условия в 2020–2024 гг. в значительной степени определили характер дифференциации качества образования в арктических субъектах РФ и сегменте в целом, так как соответствующий критерий принимал относительно более высокие значения на уровне регионов и сегмента в сравнении с другими критериями.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Задача обеспечения равных условий реализации образовательных программ для обучающихся образовательных организаций разных групп территорий страны обуславливает необходимость систематического отслеживания ситуации с уровнем дифференциации качества образования, предоставляемого на данных территориях. Такого рода мониторинг позволяет получать оперативные данные о существующих различиях в имеющемся качестве условий реализации программ и определить приоритетные направления необходимой коррекции складывающейся тенденции по конкретным критериям.

Особое значение приобретает выявление указанной тенденции через призму кадровой ситуации в общеобразовательных организациях геостратегических территорий России и, в частности, Арктической зоны РФ с учетом их роли для социально-экономического развития всей страны, признанной на законодательном уровне. Дифференциация численности педагогических работников, повысивших в течение последних трех лет квалификацию и (или) прошедших профессиональную переподготовку, возросла в Арктической зоне РФ на 0,00531 за 2020–2024 гг., на 93,45 % уменьшилась дифференциация численности педагогов с первой и высшей квалификационной категорией, дифференциация численности обучающихся в расчете на одного социального педагога возросла на 9,15%, дифференциация численности обучающихся в расчете на одного педагога-психолога сократилась на 0,95%, дифференциация численности обучающихся в расчете на одного учителя увеличилась на 0,89%. Во внутрирегиональном разрезе городские и сельские школы большинства регионов различались преимущественно по численности обучающихся в расчете: на 1 учителя, на 1 социального педагога и 1 педагога-психолога. Меньше всего школы различались по доле педагогов, имеющих первую и высшую квалификационные категории, и по доле педагогических работников, прошедших в течение последних трех лет повышение квалификации и (или) профессиональную переподготовку.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что: – выравнивание кадровых условий реализации образовательных программ, прежде всего, зависит от уменьшения различий между

городскими и сельскими школами арктического образовательного сегмента в численности обучающихся в расчете на одного социального педагога и в расчете на одного учителя; при этом более детальный анализ внутрирегиональной ситуации также показывает необходимость повышенного внимания к дифференциации численности обучающихся городских и сельских школ Архангельской области, Красноярского края, Чукотского и Ямало-Ненецкого автономных округов в расчете на одного педагога-психолога;

– меры, направленные на минимизацию качества материально-технических условий реализации программ общего образования, должны быть сконцентрированы на преодолении различий городских и сельских территорий арктического образовательного сегмента по удельному весу школ в аварийном состоянии – за последние два года анализируемого пятилетнего периода значение этого критерия выросло более чем в два раза;

– уменьшение различий городов и сел Арктической зоны России в уровне обеспеченности обучающихся дополнительной литературой (художественной и справочной), обеспеченности обучающихся посадочными местами в школьной библиотеке, а также персональными компьютерами, используемыми в рамках образовательного процесса, принесет наибольший эффект в практической реализации мер по преодолению дифференциации арктических городов и сел в качестве учебно-методических условий реализации общеобразовательных программ.

Необходимо также констатировать состояние практически полной однородности изучаемых региональных систем образования и арктического сегмента в целом по уровню охвата педагогов городских и сельских школ дополнительным профессиональным образованием (курсами повышения квалификации и (или) профессиональной переподготовкой) и наличию у них первой и высшей квалификационных категорий. Соотнесение значений данных показателей с численностью обучающихся общеобразовательных организаций позволяет утверждать об их минимальном влиянии на общую ситуацию с дифференциацией качества образования в целом в арктическом образовательном сегменте и в большинстве исследуемых регионов. Однако обращает на себя внимание факт относи-

тельно более заметного прироста в 2024 году в целом в АЗРФ индекса Тейла по доле педагогов, получивших дополнительное профессиональное образование в течение последних трех лет, что требует дополнительного анализа причин такого прироста и принятия практических мер для выравнивания значений критерия.

Акцент на существующих различиях городских и сельских школ арктических регионов по качеству проанализированных условий реализации программ не отменяет того факта, что в целом значения большинства критериев в течение всего пятилетнего периода близки к состоянию однородности – это обстоятельство является дополнительным подтверждением корректности интерпретации результатов ранее проведенных автором исследований, по итогам которых была обоснована целесообразность изучения образовательных систем семи арктических регионов как целостного объекта оценки доступности качественного общего образования.

Вместе с тем необходимо отметить, что наличие минимальной дифференциации качества общего образования с точки зрения создаваемых условий реализации программ (не только кадровых, но и остальных групп) не является исчерпывающим доказательством «благоприятности» характеризуемой ситуации. Очевидно, что возможна, к примеру, однородность как высоких, так и низких значений того или иного критерия. Предметом дальнейшего исследовательского поиска в рамках рассматриваемой проблематики должно стать обоснование «нормативных» значений критериев, по которым осуществляется оценивание дифференциации условий, обеспечивающих качество образования в школах геостратегических территорий.

ЛИТЕРАТУРА

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

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

3. Антипин, И. А. Стратегическое планирование развития территорий в условиях ESG-повестки / И. А. Антипин // Вестник экономики, права и социологии. – 2023. – № 4. – С. 13–17.

4. Артемова, О. В. Методика оценки доступности инфраструктуры образования в регионах Российской Федерации / О. В. Артемова // Вестник Пермского Университета. Серия: Экономика. – 2022. – Т. 17. № 1.

5. Беляева, И. Ю. ESG-факторы как инструмент формирования деловой репутации / И. Ю. Беляева // Вестник Астраханского государственного технического университета. Серия: Экономика. – 2021. – № 4. – С. 15–21. – DOI: 10.24143/2073-5537-2021-4-15-21.

6. Беляков, С. А. Модернизация образования в России: совершенствование управления / С. А. Беляков. – Москва: МАКС Пресс, 2009. – 89 с.

7. Блинова, Т. Н. Доступность услуг высшего образования: понятие и методики оценки / Т. Н. Блинова // Управленческое консультирование. – 2018. – № 12 (120). – С. 128–141.

8. Бухвальд, Е. М. Управление пространственным развитием российской экономики: цели и инструменты / Е. М. Бухвальд // Управленец. – 2020. – Т. 11. № 6. – С. 2–14. – DOI: 10.29141/2218-5003-2020-11-6-1.

9. Бухвальд, Е. М. Экономическое пространство как поле реализации национальных целей России / Е. М. Бухвальд // Федерализм. – 2024. – Т. 29. № 2 (114). – С. 32–47. – DOI: 10.21686/2073-1051-2024-2-32-47.

10. Воронов, А. С. Отечественные записки / А. С. Воронов // Значение обязательности начального учения в деле народного образования. – 1875. – № 11. – С. 129–170.

11. Воронов, А. С. Пространственный подход в развитии социально-экономических систем регионов / А. С. Воронов // Государственное управление. Электронный вестник. – 2019. – № 75. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prostranstvennyy-podhod-v-razvitiisotsialno-ekonomicheskikh-sistem-regionov> (дата обращения: 20.01.2026).

12. Герасимов, А. Н. Региональные особенности развития пространственных социально-экономических систем / А. Н. Герасимов. – Ставрополь : АГРУС, 2012. – 172 с. – ISBN 978-5-9596-0816-3.

13. Голубицкий, А. Региональный социально-географический атлас системы общего образования: преодолима ли «Власть территории» / А. Голубицкий // Вопросы образования. – 2017. – № 1. – С. 58–87.

14. Гончаренко, Л. И. Налоговые преференции в пространственном развитии страны: терминологический аспект исследования / Л. И. Гончаренко // Финансы: теория и практика. – 2024. – № 28 (4). – С. 108–121. – DOI: 10.26794/2587-5671-2024-28-4-108-121.

15. Давыдова, Е. А. Проблемы доступности общего образования в современной России / Е. А. Давыдова // Народное Образование. – 2007. – № 10 (1373). – С. 18–25.

16. Дадаев, Л. М. Экономический контекст становления региональных инновационно-образовательных комплексов: концепция, опыт, перспективы : автореф. дис. ... д-ра экон. наук : 08.00.01 / Л. М. Дадаев. – Кисловодск, 2009. – 46 с.

17. Долгая, О. И. Доступность качественного образования для всех как мировая тенденция в общем образовании / О. И. Долгая // Школьные технологии. – 2019. – С. 3–10.

18. Домнина, И. Н. «Геостратегическая территория» как форма пространственного регулирования экономики / И. Н. Домнина // Вестник Института экономики Российской академии наук. – 2020. – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/geostrategicheskaya-territoriya-kak-forma-prostranstvennogo-regulirovaniya-ekonomiki> (дата обращения: 20.01.2026).

19. Дьячкова, М. А. Доступность образования как социокультурная ценность / М. А. Дьячкова // Эпистемы : сборник научных статей / Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Институт социальных и политических наук.

20. Дюркгейм, Э. Социология образования / Э. Дюркгейм. – Москва: ИНТОР, 1996. – 77 с.

21. Заир-Бек, С. И. Индекс образовательной инфраструктуры российских регионов 2018-2019 / С. И. Заир-Бек. – Москва: НИУ ВШЭ, 2019. – 142 с.

22. Зенченко, С. В. Формирование и оценка регионального финансового потенциала устойчивого развития экономики территории: теория и методология : дис. ... д-ра экон. наук : 08.00.05 / С. В. Зенченко. – Ставрополь, 2009. – 392 с.

23. Иванов, О. Б. Экономическое пространство как потенциал устойчивого развития / О. Б. Иванов // ЭТАП: экономическая теория, анализ, практика. – 2024. – № 1. – С. 34–52. – DOI: 10.24412/2071-6435-2024-1-34-52.

24. Кабанова, О. В. Методика комплексного мониторингового исследования инновационной деятельности образовательных организаций в субъектах Российской Федерации / О. В. Кабанова // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2020. – № 1 (76). – С. 43–52. – DOI 10.37493/2307-907X.2020.1.5.

25. Капканщиков, С. Г. Дилемма «справедливость-эффективность» в региональной политике российского государства / С. Г. Капканщиков // Общество и экономика. – 2024. – № 2. – С. 104–124. – DOI 10.31857/S0207367624020081.

26. Каргаполова, Е. В. Развитие социокультурного потенциала современного российского региона в условиях институциональных изменений : автореф. дис. ... д-ра социол. наук : 22.00.04 / Е. В. Каргаполова. – Волгоград, 2014. – 47 с.

27. Клячко, Т. Л. Стратегии для России: образование / Т. Л. Клячко. – Москва: Дело, 2018. – 112 с.

28. Кожевников, С. А. Стратегия пространственного развития Российской Федерации и перспективы трансформации российского пространства / С. А. Кожевников // Вопросы территориального развития. – 2019. – № 3 (48). – С. 1. – DOI 10.15838/tdi.2019.3.48.1.

29. Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования : принята 14 декабря 1960 года Генеральной конференцией ЮНЕ-СКО. – URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/educat.shtml (дата обращения 6 20.01.2026).

30. Константиновский, Д. Л. Реальность образования. Социологическое исследование: от метафоры к интерпретации / Д. Л. Константиновский. – Москва : ЦСП, 2013. – 224 с.

31. Константиновский, Д. Л. Доступность качественного общего образования в России: возможности и ограничения / Д. Л. Константиновский // Вопросы образования. – 2006. – № 2. – С. 186–203.

32. Константиновский, Д. Л. Неравенство и образование: опыт социологических исследований жизненного старта российской молодежи (1960-е годы – начало 2000-х) / Д. Л. Константиновский. – Москва: ЦСП, 2008. – 552 с.

33. Конституция Российской Федерации : принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 года. – Москва: АСТ; Астрель, 2020. – 63 с.

34. Копылова, Е. Н. Формирование управленческих команд для реализации государственных региональных программ России : автореф. дис. ... канд. социол. наук : 22.00.08 / Е. Н. Копылова. – Ростов н/Д., 2015. – 22 с.

35. Корчак, Е. А. Социальные риски достижения устойчивого развития Арктического региона / Е. А. Корчак // Арктика и Север. – 2024. – № 54. – С. 38–53. – DOI 10.37482/issn2221-2698.2024.54.38.

36. Краснопольский, Б. Х. Северо-арктические территории Дальнего Востока: влияние инфраструктурных факторов на процессы трансформации пространственного развития региона / Б. Х. Краснопольский // Экономика региона. – 2024. – Т. 20. № 2. – С. 556–573. – DOI 10.17059/ekon.reg.2024-2-14.

37. Краснопольский, Б. Х. Трансформация процессов развития трансграничных территорий Дальневосточной Арктики и механизмов их регулирования: роль критической инфраструктуры / Б. Х. Краснопольский // Арктика и Север. – 2023. – № 52. – С. 62–86. – DOI 10.37482/issn2221-2698.2023.52.62.

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

39. Кузнецова, О. В. К новой стратегии пространственного развития России / О. В. Кузнецова // Проблемы прогнозирования. – 2024. – № 4 (205). – С. 36–45. – DOI: 10.47711/0868-6351-205-36-45.

40. Курченков, В. В. ESG-принципы как инструмент комплексного устойчивого развития сельских территорий / В. В. Курченков // Вестник Волгоградского государственного университета. Экономика. – 2022. – Т. 24. № 3. – С. 128–137. – DOI: 10.15688/ek.jvolsu.2022.3.10.

41. Лаженцев, В. Н. Арктика и Север в контексте пространственного развития России / В. Н. Лаженцев // Экономика региона. – 2021. – Т. 17. – № 3. – С. 737–754. – DOI 10.17059/ekon.reg.2021-3-2.

42. Левитес, Д. Г. Качество школьного образования как общественно-педагогическая и дидактическая проблема / Д. Г. Левитес // Школьные Технологии. – 2010. – № 6. – С. 25–31.

43. Малиновский, С. С. Преодоление неравенства и повышение доступности качественного образования / С. С. Малиновский // Российское высшее образование: уроки пандемии и меры по развитию системы : коллективная монография / науч. ред. выпуска Е.А. Суханова. – Томск: Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2020. – С. 56–68.

44. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/902389617> (дата обращения: 20.01.2026).

45. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования : приказ Минобрнауки России от 31 мая 2021 года № 286. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/607175842> (дата обращения: 20.01.2026).

46. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : приказ Минобрнауки России от 17 декабря 2010 года № 1897. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/902254916> (дата обращения: 20.01.2026).

47. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования : приказ Минобрнауки России от 17 мая 2012 года № 413. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/902350579> (дата обращения: 20.01.2026).

48. Об утверждении форм федерального статистического наблюдения с указаниями по их заполнению для организации Министерством просвещения Российской Федерации федерального статистического наблюдения в сфере общего и среднего профессионального образования : приказ Минэкономразвития России от 1 ноября 2019 года № 648. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/563664936> (дата обращения: 20.01.2026).

49. О сухопутных территориях Арктической зоны Российской Федерации : указ Президента Российской Федерации от 2 мая 2014 г. № 296 // СПС Консультант Плюс. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_162553/ (дата обращения: 20.01.2026).

50. Пациорковский, В. В. Динамика численности населения приоритетных геостратегических территорий России в 2010–2018 гг. / В. В. Пациорковский // Вестник Института социологии. – 2021. – Т. 12. № 2. – С. 123–142.

51. Пискунов, А. И. Деятельность и педагогические взгляды Гораса Манна // Пискунов А.И. Избр. пед. соч. 1955–2001 гг. / сост. В.Э. Черник ; отв. ред. В.И. Блинов. – Москва: Прометей, 2006. – С. 21–42.

52. Плохова, И. А. Региональные особенности доступности высшего образования и их влияние на качество подготовки специалистов / И. А. Плохова // Актуальные вопросы современного образования. – Москва: Центр образования, 2008. – Т. 2. – С. 134–143.

53. Попов, А. А. Доступность дополнительного образования в России: оценка благополучателей и региональная ситуация / А. А. Попов // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2020. – № 6 (212). – С. 67–83.

54. Попов, А. В. Государственная политика регионального развития как механизм управления социально-экономическими процессами на Северном Кавказе / А. В. Попов // Муниципальная академия. – 2024. – № 2. – С. 376–382.

55. Прохода, В. А. Доступность образования как детерминанта оценки населением состояния национальной образовательной системы // Социодинамика. – 2020. – № 7. – С. 39–50.

56. Прохода, В. А. Субъективная оценка доступности образования населением России и других европейских стран / В. А. Прохода. – Москва: Федеральный научно-исследовательский социологический центр Российской академии наук, 2021. – С. 134–137.

57. Пунанцев, А. А. К проблеме доступности качественного общего образования в российской Арктике: оценка условий реализации образовательных программ / А. А. Пунанцев // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 4 (58). – С. 706–725. – DOI 10.32744/pse.2022.4.41.

58. Сирая, Г. С. Системный подход в исследовании и оценке образовательного потенциала территории / Г. С. Сирая // Вестник АГТУ. Серия: Экономика. – 2020. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemnyy-podhod-v-issledovanii-i-otsenke-obrazovatel'nogo-potentsiala-territorii> (дата обращения: 20.01.2026).

59. Скрипкина, Т. Б. Проблемы статистического анализа инфраструктуры Арктической зоны Российской Федерации / Т. Б. Скрипкина // Вестник НГУЭУ. – 2017. – № 3.

60. Стратегия пространственного развития России до 2030 года с прогнозом до 2036 года. – URL: https://www.economy.gov.ru/material/directions/regionalnoe_razvitie/strategicheskoe_planirovanie_prostranstvennogo_razvitiya/strategiya_prostranstvennogo_razvitiya_rossii_do_2030_goda_s_prognozom_do_2036_goda/

61. Сухочев, В. И. Методология формирования организационно-экономического механизма оценки доступности и качества высшего образования : дис. ... д-ра экон. наук / Виктор Иванович Сухочев. – Уфа, 2011.

62. Тишина, Т. В. Развитие региональной системы непрерывного профессионального образования : автореф. дис. ... канд. экон. наук : 08.00.05 / Т. В. Тишина. – Иркутск, 2002. – 21 с.

63. Трухляева, А. А. Комплексная методика многофакторной оценки научного потенциала в регионах Южного федерального округа / А. А. Трухляева // Вестник ВолГУ. Экономика. – 2015. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompleksnaya-metodika-mnogofaktornoy-otsenki-nauchnogo-potentsiala-v-regionah-yuzhnogo-federalnogo-okruga> (дата обращения: 20.01.2026).

64. Указ Президента РФ от 26 октября 2020 г. № 645 «О Стратегии развития Арктической зоны Российской Федерации и обеспечения национальной безопасности на период до 2035 года». – URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74710556/> (дата обращения: 20.01.2026).

65. Вызовы и противоречия в развитии Севера и Арктики: демографическое измерение / В.В. Фаузер, А.В. Смирнов, Т.С. Лыткина, Г.Н. Фаузер // Арктика: экология и экономика. – 2022. – Т. 12. № 1. – С. 111–122. – DOI 10.25283/2223-4594-2022-1-111-122.

66. Фурсова, В. В. Социальное неравенство в системе образования: российские и зарубежные теории и исследования / В. В. Фурсов. – Москва: Директ-Медиа, 2013. – 280 с.

67. Хлопова, Т. П. Научно-методические основы моделирования управления качеством образования на уровне региона : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Татьяна Павловна Хлопова. – Ставрополь, 2005. – 153 с.

68. Швакова, О. Н. Оценка уровня использования регионального образовательного потенциала как ресурса развития территории : автореф. дис. ... канд. экон. наук : 08.00.05 / О. Н. Швакова. – Барнаул, 2011. – 24 с.

69. Шишкин, С. В. Доступность высшего образования для населения России: что показывают результаты исследований / С. В. Шишкин // Университетское управление: практика и анализ. – 2005. – № 1. – С. 80–88.

70. Шолохов, А. В. Неравенство в системе современного образования: основания и механизмы воспроизводства : дис. ... д-ра фи-лос. наук / Андрей Витальевич Шолохов. – Ростов н/Д., 2010.

71. Юшкова, Н. Г. Пространственный подход в исследовании процессов функционирования и развития социально-экономических систем регионов / Н.Г. Юшкова // Пространство экономики. – 2013. – № 4–3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prostranstvennyu-podhod-v-issledovanii-protsesov-funktsionirovaniya-i-razvitiya-sotsialno-ekonomicheskikh-sistem-regionov> (дата обращения: 20.01.2026).

72. Bourdieu P. Social Space and Symbolic Power // Sociological Theory. – 1989. – Vol. 7. – No. 1. – Pp. 14–25.

73. OECD Territorial Reviews: Competitive Cities in the Global Economy. – OECD Publishing, 2016. – 449 p. – URL: https://www.researchgate.net/publication/46059498_OECD_Territorial_ReviewsCompetitive_Cities_in_the_Global_Economy/

74. Sorokin P. Social and Cultural Mobility. – New York, London: Harper & Brothers, 1927. – Pp. 3–11.

Научное электронное издание

Пунанцев Артём Алексеевич

**ДОСТУПНОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ
НА ГЕОСТРАТЕГИЧЕСКИХ ТЕРРИТОРИЯХ РОССИИ.
ОПЫТ СРАВНИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА**

Монография

Чебоксары, 2026 г.

Компьютерная вёрстка *Е. В. Кузнецова*

Подписано к использованию 09.04.2026 г.

Объем 1,34 Мб. Тираж 20 экз.

Уч. изд. л. 3.61.

Издательский дом «Среда»
428023, Чебоксары, Гражданская, 75, офис 12
+7 (8352) 655-731
info@phsreda.com
<https://phsreda.com>