

УДК 37.01:001.8

DOI 10.23951/1609-624X-2020-6-67-83

ДОСТУПНОСТЬ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ: ОЦЕНКА БЛАГОПОЛУЧАТЕЛЕЙ И РЕГИОНАЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ¹

А. А. Попов^{1, 2, 3}, П. П. Глухов^{1, 2}, Я. А. Ешматов³

¹ Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Москва

² Московский городской педагогический университет, Москва

³ Новосибирский государственный технический университет, Новосибирск

Введение. Дополнительное образование в России предполагает обеспечение открытости и высокого уровня доступности, что находит свое отражение в национальном проекте «Образование». Однако выстраивание стратегий и программ по обеспечению высокого уровня доступности дополнительного образования невозможно без изучения мнения благополучателей образовательных услуг, проживающих в разных регионах.

Цель – выявление различий в оценке доступности дополнительного образования благополучателями в зависимости от их региона проживания. При этом государственная система дополнительного образования ориентируется на две ключевые целевые аудитории: родители и дети. Так как за родителями остается итоговое решение о том, на какую образовательную программу пойдет ребенок, важной задачей является установление корреляций между предпочтениями в дополнительном образовании родителей и детей.

Материал и методы. Исследование проводилось при помощи онлайн-анкетирования. Анализ ответов респондентов проводился по пяти критериям, которые связаны с оценкой доступности, определением мотивации к получению дополнительного образования, определением содержательно-тематических и организационных предпочтений детей и родителей, а также региональным ранжированием (ранкингом) по показателям доступности.

Результаты и обсуждение. Было получено 371 068 завершенных анкет из 85 субъектов РФ, заполненных родителями, и 59 018 анкет, заполненных детьми в возрасте от 11 до 17 лет. Статистическая погрешность данных этого исследования не превышает 0,3 %. Полученные ответы демонстрируют, что удовлетворенность разными параметрами доступности дополнительного образования различается в зависимости от региона проживания респондентов. Также фиксируются различия 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.

Заключение. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости учитывать региональный контекст и зависящую от него оценку благополучателя при выстраивании программ обеспечения доступности дополнительного образования.

Ключевые слова: дополнительное образование детей, доступность образовательных услуг, образовательная политика, интересы и предпочтения родителей и детей.

Введение

Система дополнительного образования открыта для нестандартных решений и нововведений, что прослеживается как в заложенных базовых основаниях системы (например, в нормативном регулировании), так и в частных контекстах, накладывающих ряд специфик на систему. Такая специфика может складываться из ряда факторов: особенностей социального, экономического и культурного развития региона, особенностей общей антропологической и этнической ситуаций, характера местных традиций и уклада воспитательной деятельности и т. д. В этом смысле модель управления до-

полнительным образованием должна максимально учитывать специфику тех факторов, которые обуславливают ее реализацию. Региональный масштаб представляется как оптимальное расширение, содержащее в себе такого рода факторы. При этом в качестве приоритетной задачи, которая стоит сегодня перед управлением дополнительным образованием можно выделить обеспечение доступности дополнительного образования, которая актуализирована национальным проектом «Образование» и выражена в показателе 80 % детей в возрасте от 5 до 18 лет, охваченных дополнительным образованием к 2024 г.²

¹ Статья подготовлена в рамках выполнения научно-исследовательской работы государственного задания РАНХиГС при Президенте РФ.

² Паспорт национального проекта «Образование» (утв. президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 24 декабря 2018 г. № 16)). URL: <http://government.ru/info/35566/> (дата обращения: 20.01.2020).

Обеспечение доступности – это не простая и даже не всегда понятная задача, решение которой складывается из множества факторов. Исследования доступности строятся из разных позиций:

– доступности образования для маломобильных групп населения [1–4];

– доступности для социально и экономически уязвимых групп населения [5–8];

– участия семей в учебном процессе детей, где выбор образовательной услуги во многом строится из родительской вовлеченности, информированности и культурно-образовательного статуса семей [9–12];

– гендерной доступности образования [13–16];

– финансовой доступности образования [17–21].

Значимым фактором, определяющим приоритеты и характер задач по обеспечению доступности дополнительного образования, является та социальная политика, которая реализуется на региональном уровне. На настоящий момент можно фиксировать, что региональные системы дополнительного образования подвергаются процессам модернизации, в основе которых лежит целевая модель развития региональных систем дополнительного образования детей¹. Она выстроена в программном подходе к управлению системой дополнительного образования. Это предполагает, что все организационные и управленческие процессы выстраиваются вокруг системы образовательных программ, а не образовательных организаций [22–24].

Также в рамках процессов модернизации важным элементом, влекущим за собой существенные изменения, является внедрение системы персонализированного финансирования дополнительного образования (ПФДО) [17, 25]. ПФДО предусматривает реализацию механизма персонализированного финансирования услуг дополнительного образования в качестве альтернативы механизму государственного (муниципального) задания. Прежде всего необходимо обратить внимание на то, что за счет увеличения числа негосударственных организаций и индивидуальных предпринимателей, реализующих дополнительные общеобразовательные программы, ПФДО частично стимулирует рыночные механизмы и выводит государственные организации дополнительного образования в поле конкуренции с другими (негосударственными) образовательными организациями за бюджетные средства.

Два данных фактора (центрирование на программах и их конкуренция между собой) конструируют очень важный контекст современной сферы дополнительного образования в России. Теперь

мало обеспечить простой доступ к программе, важно научиться понимать основания выбора той или иной образовательной программы ее конечным благополучателем (ребенком и семьей). Это говорит о необходимости развития инструментов маркетинга, продвижения и популяризации конкретных программ дополнительного образования, так как выбор не всегда может быть рациональным. В свою очередь, нерациональность выбора может говорить о необходимости развития инструментов формирования тех или иных потребностей у благополучателей в отношении собственных представлений о качественных услугах дополнительного образования. В этой связи мы провели масштабное исследование на 430 000 человек, покрывающее основную часть субъектов РФ, стремясь продвинуться в решении следующих задач:

– получить обширную и репрезентативную оценку доступности дополнительного образования в РФ со стороны родителей, имеющих детей в возрасте от 5 до 18 лет;

– изучить распределение полученной от родителей оценки доступности по регионам;

– установить корреляции между интересами детей и родителей по отношению к структурированному содержанию и форматам дополнительного образования.

Материал и методы

Методология настоящего исследования содержит 5 критериев анализа ответов респондентов, которые связаны с оценкой доступности, определением мотивации к получению дополнительного образования, определением содержательно-тематических и организационных предпочтений детей и родителей, а также региональным ранжированием (ранкингом) по показателям доступности. Материалы, представленные в данной статье, охватывают лишь часть исследовательских результатов, связаны, в частности, с оценкой доступности дополнительного образования родителями (частично включая региональное распределение оценок) и выявлением интересов и приоритетов в отношении содержания и форматов реализации программ дополнительного образования.

Используемые показатели оценки доступности дополнительного образования:

1. Оценка разнообразия услуг дополнительного образования.

2. Оценка транспортной доступности дополнительного образования.

3. Оценка финансовой доступности дополнительного образования.

¹ Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 03.09.2019 г. № 467 «Об утверждении Целевой модели развития региональных систем дополнительного образования детей». URL: <https://minjust.consultant.ru/documents/44798> (дата обращения: 26.01.2020).

4. Оценка степени открытости входа в программы дополнительного образования.

5. Оценка инфраструктурной доступности организаций дополнительного образования.

В рамках исследования были использованы следующие типы вопросов:

1. Ранжирование. Респонденту предлагалось проранжировать предложенные пункты по степени значимости.

2. Оценка по шкале. Респонденту предлагалось оценить по шкале от 1 до 5 какое-либо утверждение или показатель.

3. Выбор одного или нескольких вариантов ответов из предложенных.

Результаты анкетирования представлены в двух интерпретациях:

1. Результаты обработки ответов на вопросы третьего типа «Выбор одного или нескольких вариантов ответов» показаны в процентном соотношении.

2. Результаты обработки ответов на вопросы первого и второго типа, а именно «Ранжирование» и «Оценка по шкале», представлены в виде среднего значения оценки по 5-балльной шкале. В рамках расчета этой оценки стоит две задачи: во-первых, расчет среднего значения оценки, во-вторых, приведение всех значений из различных шкал оценивания к 5-балльной.

Расчет среднего значения оценки по 5-балльной шкале производился по следующей формуле:

$$R = \frac{\left(\frac{1}{n} \sum(n_i * i_p)\right) * 5}{i_{max}}$$

где R – средняя оценка показателя по 5-балльной шкале; n – суммарное количество всех ответов пользователей по измеряемому показателю. Это количество всех ответов респондентов на вопрос, в рамках которого проводится расчет; n_i – количество ответов по конкретному критерию. Приведем пример: оценивая «Качество образовательных результатов» по 5-балльной шкале, 15 000 респондентов поставили оценку «5», значит $n_5 = 15\ 000$; i_{max} – количество пунктов, которые предложено проранжировать в вопросе, или максимальная оценка на предложенной шкале; i_p – вес конкретного критерия в рамках вопроса. Вес критерия определялся двумя разными способами в зависимости от типа опроса:

– для вопросов типа «Оценка по шкале» вес конкретного критерия равен значению этого критерия. Приведем пример: оценивая «Качество образовательных результатов» по 5-балльной шкале, вес оценки «5» равен 5, оценки «4» равен 4 и т. д.;

– для вопросов типа «Ранжирование» вес конкретного критерия определяется по формуле:

$$i_p = K_r - M + 1,$$

где K_r – количество пунктов, которые предложено проранжировать в вопросе; M – место в общем списке по результатам ранжирования.

Опрос проводился в период с 20 августа по 9 ноября. Целевой аудиторией опроса (респондентами) были семьи, имеющие детей в возрасте от 5 до 18 лет, получающие и не получающие (или планирующие получать) услуги дополнительного образования и проживающие на территории субъектов Российской Федерации, а также непосредственно дети в возрасте от 11 до 17 лет (для них создавалась другая анкета).

Выборка для проведения опроса взята из баз общеобразовательных организаций, организаций дополнительного образования (как муниципального, так и регионального уровней), организаций, осуществляющих деятельность в сфере семейного образования, социальных служб, экспертов и специалистов, работающих с комплексом образовательных и социальных организаций как на региональном, так и федеральном уровнях, групп в социальных сетях, контент которых направлен на целевую аудиторию, совпадающую по характеристикам с целевой аудиторией настоящего социологического опроса.

В результате проведенной работы было получено 371 068 завершенных анкет, заполненных родителями, и 59 018 анкет, заполненных детьми в возрасте от 11 до 17 лет. Статистическая погрешность данных этого исследования не превышает 0,3 %.

Основную долю опрошенных родителей составили люди, имеющие высшее образование, – 58 % и среднее профессиональное образование, – 30 %, при этом 7 % имеют только общее образование (11 классов), а оставшиеся 5 % занимают родители с незаконченным высшим образованием.

Большая часть респондентов охарактеризовала свое материальное положение как средний уровень – 61 %, тогда как 22 % опрошенных отнесли себя к семьям с низким уровнем дохода. Всего 11 % указали свой доход как высокий, а оставшиеся 6 % определили свой доход как очень низкий.

Дети, прошедшие опрос, были представлены возрастной категорией от 12 до 17 лет. Распределение по возрастам относительно равномерное:

- 11–12 лет составляют долю в 25 %;
- 13–12 лет – 19 %;
- 14–15 лет – 21 %;
- 16–17 лет – 35 %.

Это предоставляет в дальнейшем возможность анализировать ответы респондентов с точки зрения корреляции с возрастом.

Большинство опрошенных детей занимается дополнительным образованием в формате школь-

ного кружка/факультатива/секции/клуба (в целом по выборке – 24,8 %). Варианты ответов, которые отражены в гистограмме ниже (рис. 1), были ориентированы на широкое понимание дополнительного образования, выходящего за границы структурированного дополнительного образования.

Результаты и обсуждение

Опрос показал, что около 36 % семей в РФ не получают услуги дополнительного образования, что согласуется с данными опроса, проведенного в 2017 г. фондом «Национальные ресурсы образования» совместно с региональными отделениями Общероссийского народного фронта. Его результаты показали, что 32 % детей не участвуют в дополнительном образовании. Так же, как и результаты опроса родителей школьников общеобразовательных организаций, проведенного в рамках МЭО в 2016 г. (НИУ ВШЭ и Левада-Центр), показавшего, что 69 % детей на момент проведения обследования посещали какие-либо кружки, секции, студии дополнительного образования. При этом доля неохваченных немного выше среди детей в возрасте 13–17 лет, что также согласуется с результатами статистического анализа, представленного ВШЭ в 2019 г. [26].

Среди ключевых факторов, являющихся преградами в получении дополнительного образования, у родителей, дети которых не получают дополнительное образование, ведущее место занимают финансы – 33 % и время – 22,2 % (рис. 2).

При этом 33 % родителей указывают, что тратят на развитие и образование своих детей от 5 до 10 % семейного бюджета (рис. 3).

Один из основных элементов проведенного опроса – это группа вопросов, в которых мы просим родителей дать оценку доступности дополнительного образования по нескольким критериям (рис. 4), где каждый вопрос соответствует какому-нибудь из критериев (всего 5 вопросов и, соответственно, 5 критериев).

При оценке разных факторов доступности дополнительного образования со стороны родителей мы видим, что дополнительное образование в среднем по стране оценивается на «тройку» (см. подраздел данной статьи «Материал и методы»). Для сбора данных этого рейтинга респондентам предлагалось ответить на пять вопросов, подразумевающих оценку того или иного критерия доступности, которые можно увидеть в графике (транспортная, финансовая, инфраструктурная и т. д.). Вопросы имели по три варианта ответа, а за

вариантами ответов закреплялись значения оценки: «высокий», «средний» и «низкий». Пример вопроса «Как Вы оцениваете финансовую доступность дополнительного образования для вашей семьи в месте вашего проживания? (выбирается 1 вариант)». Далее следуют варианты:

– много качественных бесплатных (или практически бесплатных) образовательных услуг, у нас нет никаких финансовых проблем. Интерпретируется как «**высокая**» оценка;

– есть бесплатные (или практически бесплатные) образовательные услуги, но есть и платные услуги, которые мы не всегда можем себе позволить. Помимо этого, есть дополнительные траты (закупка необходимых материалов/инвентаря и пр.). Интерпретируется как «**средняя**» оценка;

– многое из дополнительного образования для нас финансово недоступно, хорошие места, куда хотелось бы попасть, стоят для нас дорого. Интерпретируется как «**низкая**» оценка.

На графике ниже (рис. 5) можно увидеть, как распределились оценки в целом по выборке. Высокая оценка с преимуществом выражена в отношении открытости (легкости) входа детей в программы дополнительного образования (47 %). Это означает, что по ощущениям родителей конкуренция при зачислении на программы дополнительного образования невысокая. В остальных случаях родители склонны смотреть на доступность усредненно.

Но распределение оценок по регионам дает дифференцированную картину доступности. Необходимо заметить, что не все регионы были включены в систему такого рейтингования доступности, так как по части из них¹ не удалось собрать репрезентативную выборку. Непосредственно в рейтинг вошли 67 регионов РФ.

В рамках данной статьи мы не будем рассматривать весь рейтинг, а лишь заострим внимание на позициях тех регионов, в которых родительская оценка доступности отходит от среднего значения в значимой мере. Мы проанализировали значения «высоких» и «низких» оценок родителей по каждому из выделенных критериев доступности. В зависимости от конкретных регионов разница оценок по отдельным критериям колеблется от 13 % до 42 %. Это достаточно существенная разница, которая говорит о том, что ситуация с доступностью дополнительного образования разнородна по субъектам РФ. В зависимости от закономерности «высоких» или «низких» оценок родителей, а также непосредственных значений оценок, конкретным регионам стоит обратить внимание, либо

¹ Отдельному рейтингованию не подвергались следующие регионы, респонденты из которых вошли в общую выборку и проходили опрос: Амурская область, Архангельская область, Белгородская область, Ивановская область, Иркутская область, Карачаево-Черкесская Республика, Липецкая область, Республика Бурятия, Республика Калмыкия, Республика Крым, Республика Марий Эл, Республика Тыва, Севастополь, Томская область, Чеченская Республика, Чукотский автономный округ.



Рис. 1. Виды занятости детей в ДО. Данные анкет детей

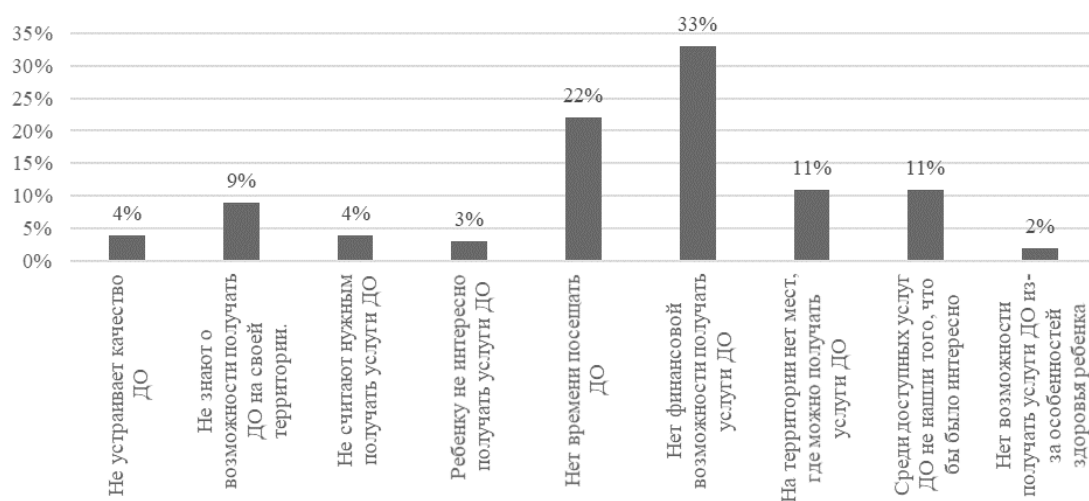


Рис. 2. Факторы, являющиеся преградами в получении ДО

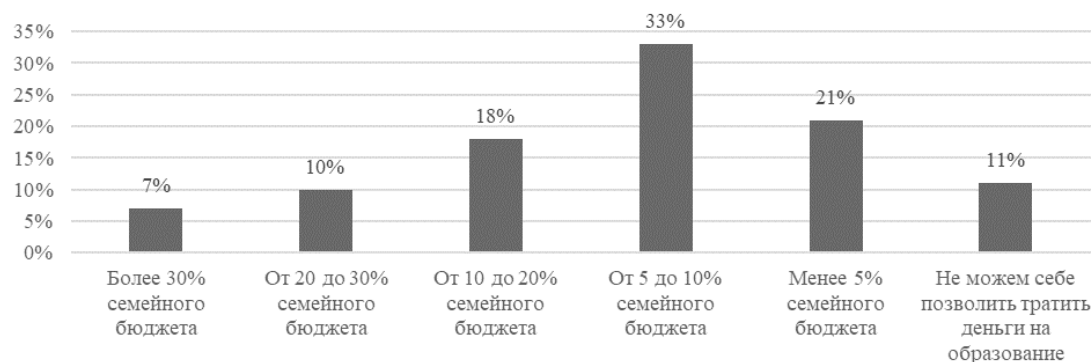


Рис. 3. Ответы на вопрос «Какой процент от семейного бюджета расходуется на развитие и образование своих детей?»

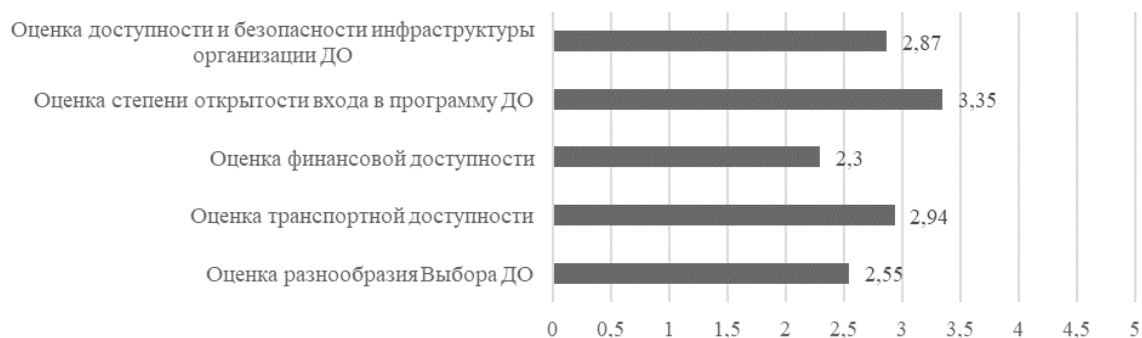


Рис. 4. Оценка доступности (max = 5)

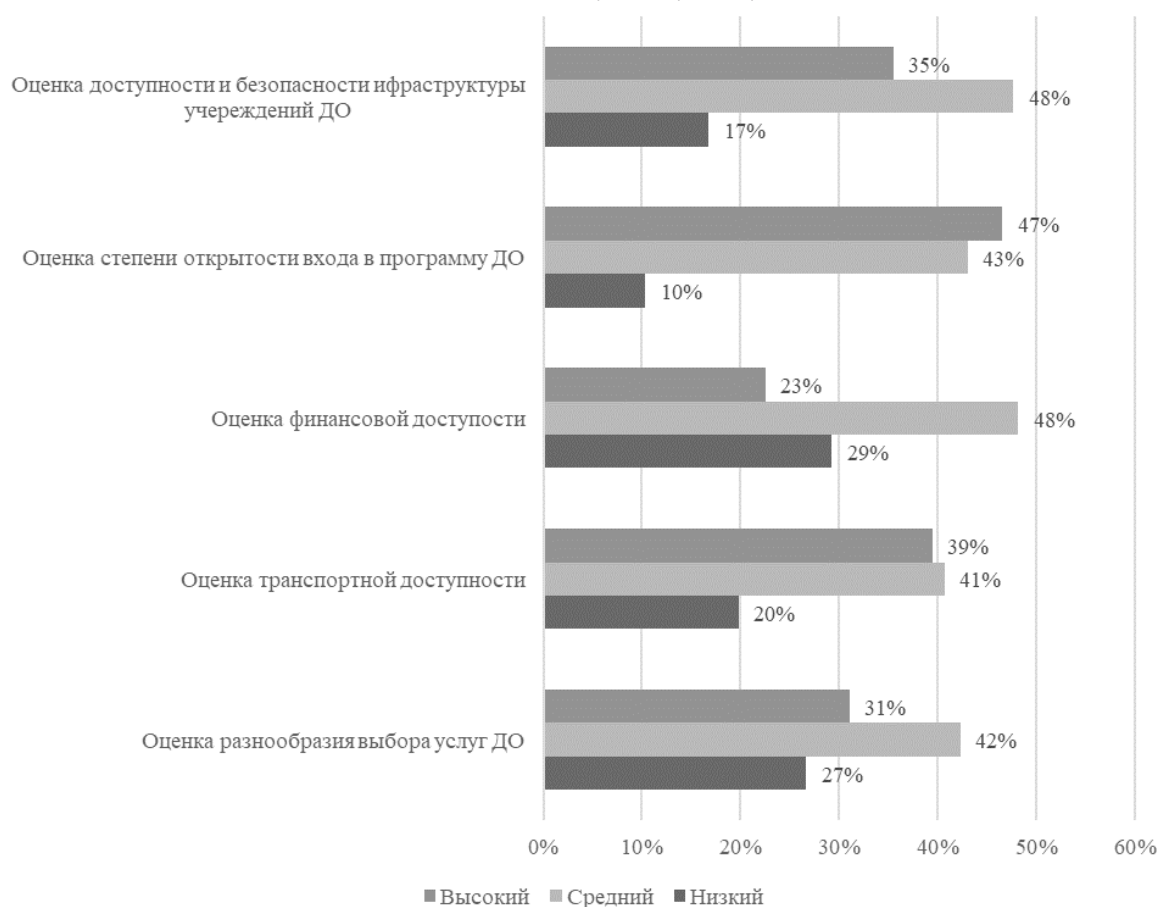


Рис. 5. Оценка доступности родителями
Доступность образования

Критерии	Уровни	
	Высокий, %	Низкий, %
Оценка доступности инфраструктуры	от 25 до 55	от 8 до 26
Оценка степени открытости входа в программу	от 39 до 76	от 4 до 17
Оценка финансовой доступности	от 10 до 52	от 11 до 47
Оценка транспортной доступности	от 30 до 57	от 10 до 30
Оценка разнообразия выбора	от 13 до 48	от 14 до 51

на «западающие» факторы доступности, либо на систему обеспечения доступности дополнительного образования в целом.

Сначала рассмотрим, какой разброс оценок получен от респондентов по каждому из критериев с указанием минимальных и максимальных значе-

ний как в отношении «высоких», так и «низких» оценок (таблица; рис. 6).

При оценке разнообразия выбора услуг дополнительного образования наибольшие доли **высоких** оценок были зафиксированы в следующих регионах: Санкт-Петербург (48%), Республика Чува-



Рис. 6. Распределение оценок

шья (45 %), Воронежская область (41 %), Тамбовская область (40 %), Ямало-Ненецкий автономный округ, Мурманская область и Краснодарский край (по 38 %). Наибольшие доли **низких** оценок были зафиксированы в следующих регионах: Забайкальский край (51 %), Республика Алтай (45 %), Республика Дагестан и Республика Саха (Якутия) (по 44 %), Сахалинская область и Еврейская автономная область (по 43 %).

При оценке транспортной доступности дополнительного образования наибольшие доли **высоких** оценок были зафиксированы в следующих регионах: Мурманская область и Тюменская область (по 57 %), Ямало-Ненецкий автономный округ (55 %), Ханты-Мансийский автономный округ-Югра и Республика Коми (по 53 %). Наибольшие доли **низких** оценок были зафиксированы в следующих регионах: Ставропольский край, Республика Дагестан и Республика Алтай (по 30 %), Татарстан и Республика Адыгея (по 29 %).

При оценке финансовой доступности дополнительного образования наибольшие доли **высоких** оценок были зафиксированы в следующих регионах: Омская область (52 %), Ямало-Ненецкий автономный округ (45 %), Республика Саха (Якутия) (43 %), Сахалинская область и Ленинградская область (по 42 %). Наибольшие доли **низких** оценок были зафиксированы в следующих регионах: Республика Дагестан (47 %), Чувашская Республика (44 %), Республика Северная Осетия – Алания (40 %), Москва (39 %), Приморский край (37 %).

При оценке степени открытости входа в программы дополнительного образования наибольшие доли **высоких** оценок были зафиксированы в следующих регионах: Омская область (76 %), Пензенская область (69 %), Республика Карелия и Курская область (по 62 %), Республика Саха (Якутия) (61 %). Наибольшие доли **низких** оценок были зафиксированы в следующих регионах: Республика Дагестан (17 %), Республика Алтай (16 %), Красноярский край (15 %), Москва и Рязанская область (по 14 %).

При оценке доступности и безопасности инфраструктуры организаций дополнительного образования наибольшие доли **высоких** оценок были зафиксированы в следующих регионах: Тюменская область и Ямало-Ненецкий автономный округ (по 55 %), Ненецкий автономный округ (53 %), Краснодарский край (50 %), Ханты-Мансийский автономный округ – Югра (49 %), Кабардино-Балкарская Республика (48 %). Наибольшие доли **низких** оценок были зафиксированы в следующих регионах: Республика Карелия (26 %), Приморский край и Псковская область (по 24 %), Магаданская область и Красноярский край (по 23 %).

Помимо оценки доступности дополнительного образования родителями, мы также попытались уточнить интересы и предпочтения родителей и детей по отношению к следующим вопросам:

- содержание и направленность программ дополнительного образования;
- предпочитаемые форматы и режимы обучения в дополнительном образовании.

А также было важно установить корреляции между предпочтениями родителей и детей.

Далее мы сопоставим ответы родителей и детей по четырем интересующим вопросам, которые были представлены в анкете. Суть вопроса и варианты ответов сохранялись одинаковыми как в анкете для родителей, так и в анкете для детей.

Первый вопрос был связан с установлением предпочтений в продолжительности программы дополнительного образования (рис. 7), которая кажется респондентам оптимальной. Участникам анкетирования было предложено проранжировать 6 вариантов продолжительности программ по степени их оптимальности.

В диаграмме ниже представлено соотношение ответов детей и родителей.

Несмотря на то, что в общем мнения родителей и детей в отношении данного вопроса совпадают, здесь можно увидеть интересное расхождение. Оно заключается в том, что у детей четче просле-

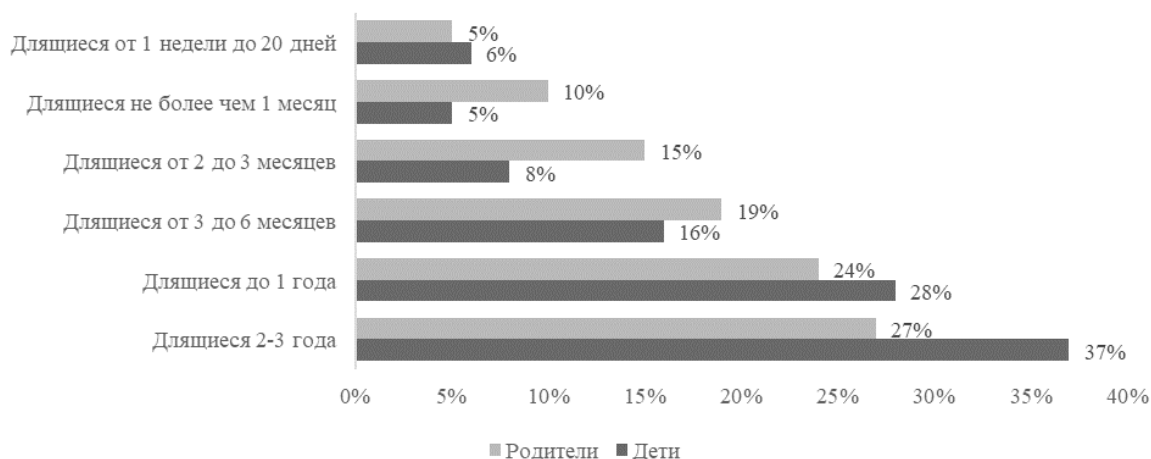


Рис. 7. Выбор оптимальной длительности программы

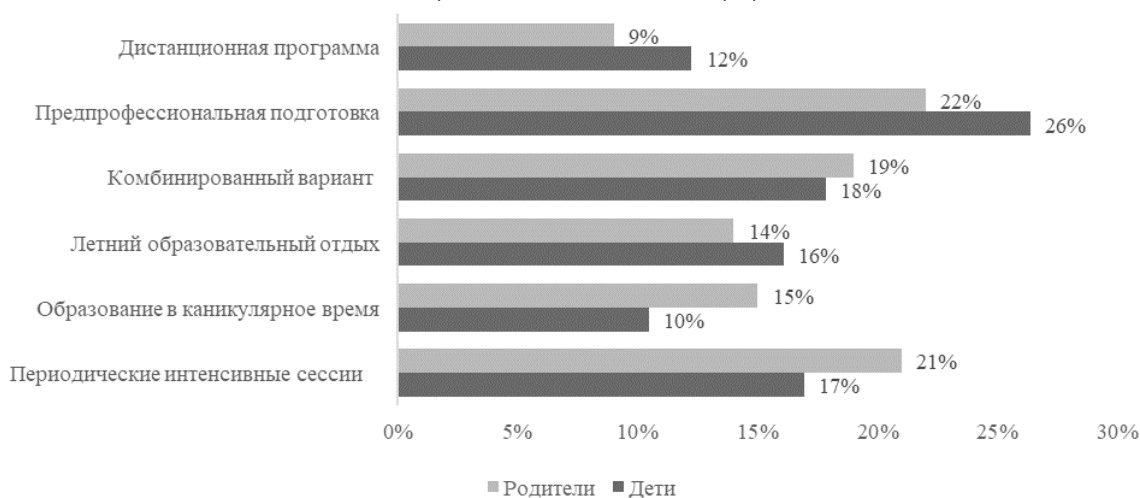


Рис. 8. Выбор наиболее привлекательного формата

живается склонность к продолжительным программам, тогда как родители, напротив, выбирают варианты коротких программ чаще. Возможно, это связано с тем, что родители чаще смотрят на все то, что происходит с их детьми, с точки зрения заботы, а дополнительное образование, несмотря на его вариативность и дух свободы, всегда являлось «дополнительной нагрузкой» и может интерпретироваться родителями соответствующим образом в условиях повышающейся нагрузки со стороны школы. Дети, напротив, могут понимать дополнительное образование как интересное им занятие/дело, и чем дольше такое занятие длится, тем лучше.

Второй вопрос был посвящен уточнению наиболее удобного графика занятий дополнительным образованием в течение недели. Респондентам предлагалось выбрать один из трех вариантов:

Только по выходным. Данный вариант выбрали 13 % родителей и 15 % детей.

Только по будням. Данный вариант предпочли 46 % родителей и 52 % детей.

На протяжении всей недели. Данный вариант избрали 41 % родителей и 33 % детей.

В целом предпочтения детей и родителей распределяются одинаковым образом. Но ожидаемо, что дети меньше хотят того, чтобы учебный процесс захватывал время выходных дней. Стоит заметить, что вариант «на протяжении всей недели» выбирает существенная доля респондентов (33 % среди детей; 41 % среди родителей) в условиях часто встречаемого недовольства среди родителей высокой учебной нагрузкой на детей. Это требует дополнительного уточнения, однако можно предположить, что распространенное стремление избирать такой вариант связано с желанием снизить саму интенсивность нагрузки, распределив ее более равномерно по всей неделе.

Третий вопрос уже был связан с предпочитаемыми форматами обучения (рис. 8). Респондентам нужно было проранжировать форматы по степени их привлекательности. Предлагалось шесть вариантов.

Здесь обнаруживается несколько интересных моментов. Первый – это большее (хоть и не значительно), чем у родителей, стремление детей к формату предпрофессиональных программ. С нашей

точки зрения, это хорошая тенденция, которая может говорить о том, что дети не относятся к дополнительному образованию инфантильно. Наличие таких предпочтений также может говорить и о том, что дополнительным программам стоит плотнее взаимодействовать с производством, реальным сектором экономики и высшими учебными заведениями, так как потребность в этом имеется и подтверждается иными исследованиями.

Второй интересный момент – это высокий процент родителей (21 %; 2-я позиция по популярности среди родителей), отдающих предпочтение периодическим интенсивным сессиям, которые менее популярны среди детей (17 %; 3-я позиция по популярности среди детей). Это также может быть квалифицировано как позитивная тенденция, так как раньше встречалось со стороны родителей недоверие и создавалась иллюзия фрагментарности образовательного процесса. Но интенсивные сессии сегодня востребованы самим временем, однако не так популярны среди традиционного педагогического сообщества дополнительного образования. Большинство программ, реализуемых государственным сектором, не предполагает дробление на интенсивные модули с дистанционным межмодульным сопровождением, хотя само по себе организационное удобство формата является очевидным.

Последнее, на что стоит обратить внимание, – это низкая популярность формата дистанционного обучения как среди родителей (6-я позиция), так и среди детей (5-я позиция). Недоверие к дистанционным формам, вера в качество контактных форм и общие организационные трудности дистанта давно исследуются. Однако на данную форму возлагаются большие надежды, а также дистанционные программы способны и должны повысить уровень доступности дополнительного образования. Такая непопулярность формата указывает на отсутствие должного спроса со стороны благополучателей и их потенциальное недоверие, возможное сопротивление в случае попыток внедрить соответствующие информационные средства и платформы в учебный процесс дополнительных программ.

При опросе детей также интересовали некоторые частные моменты о взаимосвязи школы и дополнительного образования, а также об информированности детей. Коротко осветим результаты некоторых из них.

На вопрос «Мешает ли твоя занятость на дополнительных курсах твоему обучению в школе?» подавляющее большинство детей всех возрастов (82,9 %) утверждают, что дополнительное образование не мешает обучению в школе. Только 11,6 %

опрошенных пропускают занятия в школе, но при этом согласуют свои пропуски с учителями, 3,9 % периодически пропускают уроки и получают замечания от педагогов, и всего лишь 1,4 % пропускают уроки часто и вступают в открытые конфликты с педагогами.

На вопрос «Если ты когда-нибудь получал какие-либо награды в организациях дополнительного образования (побеждал в спортивных соревнованиях, получал призовое место в конкурсах и т. п.), обращали ли на них внимание в школе?»: 58 % ответили «Да», 11 % ответили «Я никогда не получал достижений», а 31 % ответили «Нет». 31 % школьников с незамеченными на уровне школы достижениями – это цифра, имеющая значение и, возможно, ставящая вопрос о тщательности работы как по учету индивидуальных достижений учащихся, так и по качеству сопровождения социального признания важных на индивидуальном уровне результатов. Безусловно, здесь требуется ряд уточнений и дополнительных исследований, выясняющих причину, ведь в конечном счете сам ученик может стремиться к тому, чтобы не афишировать свои внешкольные результаты. Но осуществление подобных уточнений важно.

В рамках исследования интересов и предпочтений учащихся мы также попытались уточнить уровень осведомленности о возможностях дополнительного образования (рис. 9). Детям предлагалось ответить на вопрос «Что ты знаешь о возможностях дополнительного образования?» и оценить¹ нижеприведенные утверждения:

– я знаю про все бесплатные возможности дополнительного образования в моем населенном пункте;

– я знаю про то, какие есть кружки/секции/мастерские/мероприятия/курсы дополнительного образования в моем населенном пункте;

– я знаю про много летних лагерей и выездных школ, а также то, как туда попасть;

– я знаю много онлайн-площадок с дистанционными курсами.

Исходя из полученных данных, можно говорить о слабой информированности детей о возможностях дополнительного образования. Дети крайне редко подтверждали свою информированность. Но стоит учитывать, что мы говорим о том, как дети сами оценивают свою информированность, а по каким критериям они строят такую самооценку, мы дополнительно не выясняли. Однако это важный сигнал, который говорит о плохо выстроенной работе по информированию о возможностях дополнительного образования.

¹ Оценки имели следующие значения: 0 – неверно; 1 – скорее нет, чем да; 2 – скорее да, чем нет; 3 – верно. А конечные результаты ответов приводились к единому значению по 5-балльной шкале (см. подраздел данной статьи «Материалы и методы»).

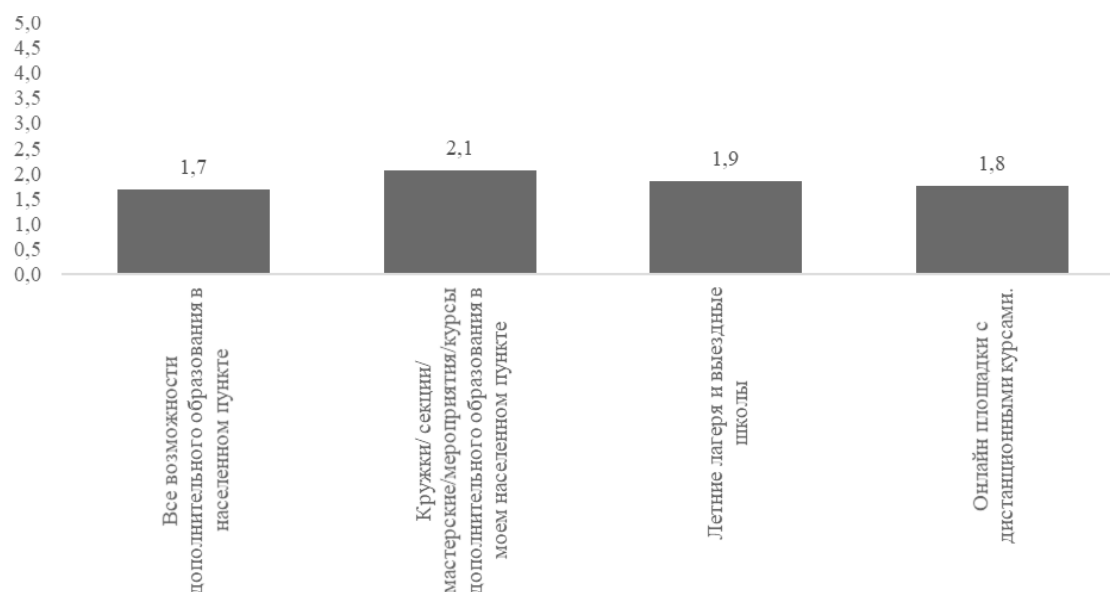


Рис. 9. Осведомленность о возможностях ДО (max = 5)



Рис. 10. Ответы на вопрос «Какое дополнительное образование наиболее важное и востребованное?»

Последний вопрос, который будет затронут, – это распределение предпочтений и интересов родителей и детей по отношению к содержанию и направлениям программ дополнительного образования. Мы попросили родителей и детей ответить на вопрос о том, какое дополнительное образование они считают наиболее важным и востребованным для себя (в анкете для детей) или для своих детей (в анкете для родителей). Необходимо было выбрать от одного до трех вариантов ответа (рис. 10). В рамках данного вопроса было важно удерживать две задачи: (1) получить данные, которые можно в той или иной степени соотносить с закрепленными шестью направлениями программ до-

полнительного образования; (2) предложить типологизацию направлений, распознаваемую детьми и родителями, которые, скорее всего, не знакомы с официальным установленным перечнем направлений.

В представленном рейтинге направлений кроется ряд интересных моментов, начнем с более общих. То, что программы спортивного и художественного направлений занимают первые места в подобных попытках их проранжировать, подтверждается рядом исследований [26]. В данном контексте интересным (но закономерным) представляется то, что на 3-й позиции идут программы, связанные с информационными технологиями, все же

проигрывая художественным и спортивным в условиях весьма агрессивной рекламы курсов по программированию. Более удивительно то, что по рейтингу детей информационные технологии ушли на 4-ю позицию, уступив программам научной направленности. Программы с инженерно-техническим содержанием оказались по предпочтениям только лишь на 6-й позиции по рейтингу родителей и на 7-й по версии детей, уступая гуманитарному и прикладному дополнительному образованию. Это интересно в условиях того, что сегодня вкладывается большое количество ресурсов в развитие данной направленности (детские технопарки «Кванториум», кружковое движение НТИ, JuniorSkills и др.), но оно не обретает должной популярности как среди детей, так и среди родителей.

Данный рейтинг воспроизводится с незначительным разбросом во всех регионах, за несколькими исключениями. Отношение родителей к программам художественной направленности в разных регионах разное. Разброс процента родителей, отдающих предпочтение данной направленности, достигает 19 % в зависимости от конкретного региона. Самая **высокая** популярность у программ данной направленности в Краснодарском крае (31 %), далее в Республике Карелия (25 %), Удмуртской Республике и Вологодской области (по 21 %). Самая низкая в Республике Дагестан (12 %), Тюменской области (14 %), Приморском крае, Республике Хакасия и Республике Башкортостан (по 15 %). Также различается по регионам отношение родителей к гуманитарному образованию (разброс в 9 %). Наименьший интерес к гуманитарному образованию проявляют в Удмуртской Республике и Республике Карелия (по 7 %), а наивысший процент предпочтений данная направленность получила в Кабардино-Балкарской Республике (16 %). Интересно также то, что по 15 % предпочтений гуманитарное образование завоевало в Республике Дагестан и Северной Осетии – Алании.

Не может не настораживать кризисное, по версии настоящего исследования, положение туристско-краеведческой направленности. Данное направление крайне редко оказывалось в приоритетах среди опрошенных респондентов. Притом, что результат с разбросом всего в 3 % воспроизводится во всех регионах и не зависит от демографических показателей респондентов. Можно утверждать, что это действительно массовая тенденция. Тем она и странна, ведь туристическое движение всегда было хорошо развито, а пользу походов с точки зрения общеразвивающих эффектов и процессов социализации детей сложно переоценить.

Крайне интересным представляется расхождение в предпочтениях между детьми и родителями по отношению к программам научной направленности.

Предпочтение данным программам отдают 15 % детей, тогда как родителей всего 8 %.

Помимо рассмотренного вопроса, детям задавался еще один, также связанный с содержанием образовательных программ, который, как кажется, может прояснить ситуацию с научной направленностью. Детям задавался вопрос: какой характер программ дополнительного образования тебе более интересен? И предлагались следующие варианты:

- научно-популярные. Рассказывают много интересных фактов из науки, проводятся показательные опыты и эксперименты;

- программы, посвященные конструированию. В такой программе можно создать что-нибудь своими руками, например робота из лего или модель самолета;

- программы, посвященные творчеству. Типичные примеры таких программ: изобразительное искусство, театральные кружки, музыкальное образование, танцы, литературный кружок и пр.;

- научный характер. Программы, направленные на освоение исследовательской деятельности. В них можно поставить собственный эксперимент и разобраться в теоретической базе той или иной области;

- профессиональная ориентация. Программы, в которых можно посетить какое-либо предприятие/бизнес-организацию и реализовать пробу профессиональной деятельности;

- программы, в которых можно реализовать свой проект, как социально значимый, так и предпринимательский;

- личностное развитие. Семинары и (или) тренинги по ораторскому мастерству, умению организовывать команду, тайм-менеджменту и т. п.;

- программы, посвященные спорту и туризму;

- социально значимые программы. Добровольческие программы и программы работы с людьми, заботы об экологии, помощи животным.

Распределение ответов продемонстрировано на рис. 11.

Здесь есть важный момент: различие на «научный характер» (грубо говоря, программы, в которых нужно делать и описывать исследование) и «научно-популярные». И это интересно, ведь, по сути, дети заявляют о том, что они массово готовы к наукоемким программам только в том случае, если они будут зрелищными. Возможно, это связано с увеличением объема научно-популярного контента в сети «Интернет» и, в частности, на видеохостинге «YouTube», которым современные дети очень активно пользуются.

Заключение

По результатам анализа можем выделить группу регионов с закономерно большой долей высоких оценок доступности дополнительного образо-



Рис. 11. Ответы на вопрос «Какой характер программ дополнительного образования тебе более интересен?»

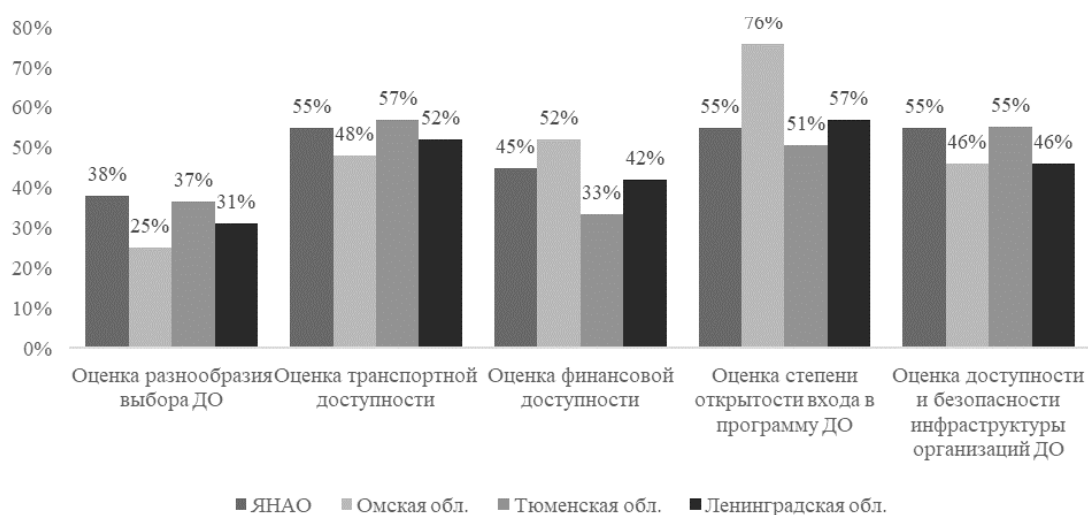


Рис. 12. ТОП-4 региона по стабильно высокой оценке

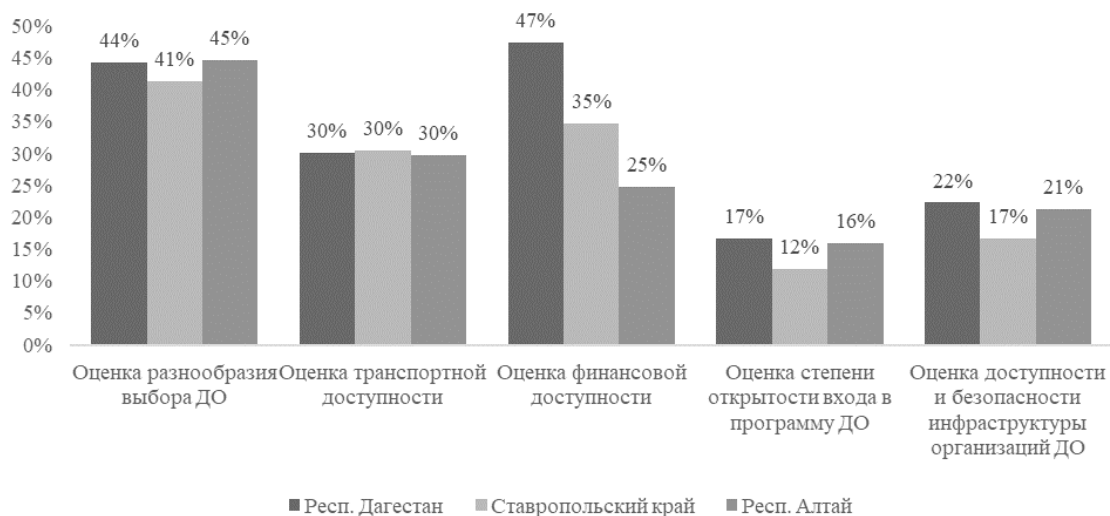


Рис. 13. ТОП-3 региона по стабильно низкой оценке

вания детей со стороны родителей. То есть те регионы, где высокая оценка прослеживается через все критерии. Немаловажно то, что речь идет о максимально высоком проценте (или близком к этому), зафиксированном по рейтингу в принципе. И если предыдущие фиксации важны с точки зрения конкретных критериев доступности, а выделенные регионы с высокой оценкой потенциально могут послужить источником позитивного опыта по обеспечению конкретных типов доступности, то группа регионов, представленная ниже, может быть интересна с точки зрения кейсов по целостному и системному обеспечению доступности дополнительного образования детей, находящего позитивный отклик со стороны родителей. На рис. 12 представлен срез только по высокой оценке типов доступности без отображения средних и низких оценок. У данных регионов процент родителей, поста-

вивших высокую оценку всегда перевешивает процент с низкой оценкой и чаще перевешивает среднюю оценку либо граничит с ней.

На рис. 13 представлена группа регионов, выражающих обратную ситуацию.

В данных регионах прослеживается высокий процент родителей, низко оценивающих доступность дополнительного образования по трем или четырем критериям доступности к ряду. При этом мы взяли те регионы, в которых низкая оценка либо перевешивает высокую и среднюю, либо находится на границе значений с ними. Поэтому можно считать, что в данных территориях родители слабо удовлетворены доступностью дополнительного образования детей. В диаграмме выше представлен срез только по доле родителей, поставивших низкую оценку по разным типам доступности.

Список литературы

1. Алехина С. В. Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21, № 1. С. 136–145. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2016210112>. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25781582> (дата обращения: 19.09.2020).
2. Пономарева Т. А. Социокультурные аспекты инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями // Теория и практика общественного развития. 2018. № 6. С. 42–45. DOI: <http://dx.doi.org/10.24158/tipor.2018.6.8>. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35090830> (дата обращения: 19.09.2020).
3. Shaheen N. L., Lohnes Watulak S. Bringing disability into the discussion: Examining technology accessibility as an equity concern in the field of instructional technology // Journal of Research on Technology in Education. 2019. Vol. 51, № 2. P. 187–201. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/15391523.2019.1566037>
4. Whitburn B., Moss J., O'Mara J. The National Disability Insurance Scheme and access to education: progressive or coercive policy discourse? // International Journal of Inclusive Education. 2017. Vol. 21, № 10. P. 1065–1079. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2017.1348549>
5. Косарецкий С. Г., Куприянов Б. В., Филиппова Д. С. Особенности участия детей в дополнительном образовании, обусловленные различиями в культурно-образовательном и имущественном статусе семей и месте проживания // Вопросы образования. 2016. № 1. С. 168–190. DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2016-1-168-190>. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25774650> (дата обращения: 19.09.2020).
6. Пинская М. А., Косарецкий С. Г., Фрумин И. Д. Школы, эффективно работающие в сложных социальных контекстах // Вопросы образования. 2011. № 4. С. 148–177. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17111374> (дата обращения: 19.09.2020).
7. Jemeli C. M., Fakandu A. M. Equitable Access to Education and Development in a Knowledgeable Society as Advocated by UNESCO // Educational Research and Reviews. 2019. Vol. 14, № 6. P. 200–205. DOI: <https://doi.org/10.5897/ERR2018.3674>
8. McLorg D. Innovating on Behalf of the Poorest Children: BRAC's groundbreaking work in transforming education // Childhood Education. 2019. Vol. 95, № 1. С. 24–32. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00094056.2019.1565806>
9. Гошин М. Е., Мерцалова Т. А. Типы родительского участия в образовании, социально-экономический статус семьи и результаты обучения // Вопросы образования. 2018. № 3. С. 68–90. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35618157> (дата обращения: 19.09.2020).
10. Павленко К. В., Поливанова К. Н., Бочавер А. А., Сивак Е. В. Дополнительное образование школьников: функции, родительские стратегии, ожидаемые результаты // Вопросы образования. 2019. № 2. С. 241–261. DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-2-241-261>. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38246980> (дата обращения: 19.09.2020).
11. Klyachko T. et al. Monitoring Of Efficiency Of School Education // Family Participation In School Education. 2019. № 111901. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42596841> (дата обращения: 19.09.2020).
12. Saifer A., Gaztambide-Fernández R. Choosing the arts: The moral regulation of parents in the educational marketplace // British Journal of Sociology of Education. 2017. Vol. 38, № 8. P. 1190–1202. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2016.1268949>
13. Хасбулатова О. А. Гендерные аспекты развития STEM-образования в России // Женщина в российском обществе. 2016. № 3 (80). С. 3–15. DOI: <https://doi.org/10.21064/WinRS.2016.3.1>. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27161232> (дата обращения: 19.09.2020).
14. Штылева Л. Фактор пола в образовании: гендерный подход и анализ. Litres, 2019. С. 316. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20242148> (дата обращения: 19.09.2020).

15. Raabe I. J., Boda Z., Stadtfeld C. The social pipeline: how friend influence and peer exposure widen the STEM gender gap // *Sociology of Education*. 2019. Vol. 92, № 2. P. 105–123. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0038040718824095>
16. Reinking A., Martin B. The Gender Gap in STEM Fields: Theories, Movements, and Ideas to Engage Girls in STEM // *Journal of New Approaches in Educational Research*. July 2018. Vol. 7, № 2. P. 148–153. DOI: <https://doi.org/10.7821/naer.2018.7.271>
17. Абанкина И. В., Алашкевич М. Ю., Баринов С. Л., Деркачев П. В., Кравченко И. А., Меркулов М. В., Родина Н. В., Славин С. С. Справедливость нормативного подушевого финансирования образования в России. М.: НИУ ВШЭ, 2017. 120 с. URL: https://ioe.hse.ru/data/2017/04/25/1171670763/%D1%84%D0%B8%D0%BD%D0%B0%D0%BB_%D1%8D%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%82%D1%80%D0%BE%D0%BD%D0%BD%D1%8B%D0%B9_%D0%A1%D0%90%D0%9E%2010.pdf (дата обращения: 19.09.2020).
18. Абанкина И. В., Филатова Л. М. Доступность дошкольного образования // *Вопросы образования*. 2018. № 3. С. 216–246. DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-3-216-246>. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35618163> (дата обращения: 19.09.2020).
19. Клячко Т. Л., Семионова Е. А., Токарева Г. С. Дошкольное образование: доступность и качество // *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2019. № 6 (63). С. 20–37. DOI: <https://doi.org/10.24411/2224-0772-2019-10040>. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/doshkolnoe-obrazovanie-dostupnost-i-kachestvo> (дата обращения: 19.09.2020).
20. Coombs Richardson R., Vafa S., Litton F. Educating children in poverty // *Kappa Delta Pi Record*. 2017. Vol. 53, № 3. P. 116–119. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00228958.2017.1334475>
21. Ghosh S. Inequalities in Demand and Access to Early Childhood Education in India // *International Journal of Early Childhood*. 2019. Vol. 51, № 2. P. 145–161. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s13158-019-00241-8>
22. Деятельностный подход в образовании / сост. В. А. Львовский. М.: Авторский Клуб, 2018. Кн. 1. 360 с. (дата обращения: 19.09.2020).
23. Открытая модель дополнительного образования региона. Версия 2.0 / науч. ред. А. А. Попов. М.: Национальный книжный центр, 2018. 660 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37538505> (дата обращения: 19.09.2020).
24. Попов А. А., Ермаков С. В. Дидактика открытого образования. М., 2019. 252 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36977899> (дата обращения: 19.09.2020).
25. Мацкевич А. В., Романова В. В. Применение подушевых нормативов при финансировании образовательных учреждений // *Финансовый журнал*. 2017. № 6 (40). С. 110–120. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32476470> (дата обращения: 19.09.2020).
26. Косарецкий С. Г., Гошин М. Е., Беликов А. А., Кудрявцева М. А., Евстигнеева Н. В., Жулябина Н. М., Максимова А. С., Петлин А. В., Поплавская А. А., Филиппова Д. С., Янкевич С. В. Дополнительное образование детей в России: единое и многообразное. М., 2019. 280 с. DOI: <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-1956-1>. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39166864> (дата обращения: 19.09.2020).

Попов Александр Анатольевич, доктор философских наук, доцент, Федеральный институт развития образования, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (ул. Черняховского, 9, стр. 1, Москва, Россия, 125319); зав. лабораторией компетентностных практик образования Института системных проектов, Московский городской педагогический университет (2-й Сельскохозяйственный проезд, 4, корп. 1, Москва, Россия, 129226); профессор кафедры социологии и массовых коммуникаций гуманитарного факультета, Новосибирский государственный технический университет (пр. К. Маркса, 20, Новосибирск, Россия, 630073).
E-mail: aktor@mail.ru

Глухов Павел Павлович, научный сотрудник, Федеральный институт развития образования, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (ул. Черняховского, 9, стр. 1, Москва, Россия, 125319); эксперт лаборатории компетентностных практик образования, Московский городской педагогический университет (2-й Сельскохозяйственный проезд, 4, к. 1, Москва, Россия, 129226).
E-mail: gluhovpav.pav@gmail.com

Ешматов Ярослав Алимжанович, аспирант, Новосибирский государственный технический университет (пр. К. Маркса, 20, Новосибирск, Россия, 630073). E-mail: yar5708@gmail.com

Материал поступил в редакцию 11.07.2020.

DOI 10.23951/1609-624X-2020-6-67-83

ACCESSIBILITY OF ADDITIONAL EDUCATION IN RUSSIA: BENEFICIARIES ASSESSMENT AND THE REGIONAL SITUATION

A. A. Popov^{1,2,3}, P. P. Glukhov^{1,2}, Y. A. Eshmatov³

¹ The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russian Federation

² Moscow City University, Moscow, Russian Federation

³ Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russian Federation

Introduction. Additional education in Russia involves ensuring openness and a high level of accessibility, which is reflected in national project «Education». However, the development of strategies and programs to ensure a high level of accessibility of additional education is impossible without studying the opinions of beneficiaries of educational services living in different regions.

The *investigation purpose* is to identify the differences in assessing the additional education accessibility by beneficiaries depending on their residence region. At the same time, the state system of additional education is oriented towards two key target audiences: parents and children. Since the parents have the final decision about what kind of educational program the child will go to, an important task is to establish correlations between parents and children preferences in the additional education.

Material and methods. The study was conducted using an online poll. Respondent answers analysis was carried out according to 5 criteria, that are related to evaluation of accessibility, motivation determination of receiving additional education, substantive-thematic definition and organizational preferences of children and parents, as well as regional ranking by accessibility indicators.

Results and discussion. 371068 completed questionnaires were received from 85 subjects of the Russian Federation, completed by parents and 59018 completed by children aged 11 to 17 years. The statistical error of the data does not exceed 0.3%. The answers demonstrate that satisfaction with various options for the provision of additional education depends on the respondents' residence region. Furthermore, differences in the preferences of parents and children are observed regarding the content, format and duration of complemented education programs. Regions which may be as a source of positive experience especially distinguish in matters of building an affordable supplementary education system for children.

Conclusion. The obtained results indicate necessity to take into account the regional context and dependence of beneficiaries assessment while building available complementary education programs. This article was prepared as part of the research work of the state assignment of the Presidential Academy of National Economy and Public Administration of the Russian Federation.

Keywords: *additional education of children, educational services access, educational policy, interests and preferences of parents and children.*

References

1. Alekhina S. V. Inkluzivnoye obrazovaniye: ot politiki k praktike [Inclusive Education: from Policy to Practice]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological Science and Education*, 2016, vol. 21, no. 1, pp. 136–145 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2016210112> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25781582> (accessed 19 September 2020).
2. Ponomareva T. A. Sotsiokul'turnyye aspekty inkluzivnogo obrazovaniya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami [Social and cultural aspects of inclusive education for children with disabilities]. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya – Theory and Practice of Social Development*, 2018, no. 6, pp. 42–45 (in Russian). DOI: <http://dx.doi.org/10.24158/tipor.2018.6.8> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35090830> (accessed 19 September 2020).
3. Shaheen N. L., Lohnes Watulak S. Bringing disability into the discussion: Examining technology accessibility as an equity concern in the field of instructional technology. *Journal of Research on Technology in Education*, 2019, vol. 51, no. 2, pp. 187–201. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/15391523.2019.1566037>
4. Whitburn B., Moss J., O'Mara J. The National Disability Insurance Scheme and access to education: progressive or coercive policy discourse? *International Journal of Inclusive Education*, 2017, vol. 21, no. 10, pp. 1065–1079. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2017.1348549>
5. Kosaretsky S. G., Kupriyanov B. V., Filippova D. S. Osobnosti uchastiya detey v dopolnitel'nom obrazovanii, obuslovlennyye razlichiyami v kul'turno-obrazovatel'nom i imushchestvennom statuse semey i meste prozhivaniya [Specific Features of Children Involvement in Supplementary Education Depending on Cultural, Educational and Financial Status of Families and Place of Living]. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies Moscow*, 2016, no. 1, pp. 168–190 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2016-1-168-190>. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25774650> (accessed 19 September 2020).
6. Pinskaya M. A., Kosaretsky S. G., Frumin I. D. Shkoly, effektivno rabotayushchiye v slozhnykh sotsial'nykh kontekstakh [Schools that work effectively in complex social contexts]. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies Moscow*, 2011, no. 4, pp. 148–177 (in Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17111374> (accessed 19 September 2020).

7. Jemeli C. M., Fakandu A. M. Equitable Access to Education and Development in a Knowledgeable Society as Advocated by UNESCO. *Educational Research and Reviews*, 2019, vol. 14, no. 6, pp. 200–205. DOI: <https://doi.org/10.5897/ERR2018.3674>
8. McLorg D. Innovating on Behalf of the Poorest Children: BRAC’s groundbreaking work in transforming education. *Childhood Education*, 2019, vol. 95, no. 1, pp. 24–32. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00094056.2019.1565806>
9. Goshin M. E., Mertsalova T. A. Tipy roditel’skogo uchastiya v obrazovanii, sotsial’no-ekonomicheskii status sem’i i rezul’taty obucheniya [Types of Parental Involvement in Education, Socio-Economic Status of the Family and Students’ Academic Results]. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies Moscow*, 2018, no. 3, pp. 68–90 (in Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35618157> (accessed 19 September 2020).
10. Pavlenko K. V., Polivanova K. N., Bochaver A. A., Sivak E. V. Dopolnitel’noye obrazovaniye shkol’nikov: funktsii, roditel’skiye strategii, ozhidayemye rezul’taty [Extracurricular Activities of School Students: Functions, Parental Strategies, and Expected Outcomes]. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies Moscow*, 2019, no. 2, pp. 241–261 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-2-241-261> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38246980> (accessed 19 September 2020).
11. Klyachko T. et al. Monitoring Of Efficiency Of School Education. *Family Participation In School Education*, 2019, no. 111901. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42596841> (accessed 19 September 2020).
12. Saifer A., Gaztambide-Fernández R. Choosing the arts: The moral regulation of parents in the educational marketplace. *British Journal of Sociology of Education*, 2017, vol. 38, no. 8, pp. 1190–1202. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2016.1268949>
13. Khasbulatova O. A. Gendernyye aspekty razvitiya STEM-obrazovaniya v Rossii [Gender aspects of STEM-education in Russia]. *Zhenshchina v rossiyskom obshchestve*, 2016, no. 3 (80), pp. 3–15 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.21064/WinRS.2016.3.1> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27161232> (accessed 19 September 2020).
14. Shtyleva L. Faktor pola v obrazovanii: gendernyy podkhod i analiz [The gender factor in education: gender approach and analysis]. *Litres*, 2019. P. 316 (in Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20242148> (accessed 19 September 2020).
15. Raabe I. J., Boda Z., Stadtfeld C. The social pipeline: how friend influence and peer exposure widen the STEM gender gap. *Sociology of Education*, 2019, vol. 92, no. 2, pp. 105–123. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0038040718824095>
16. Reinking A., Martin B. The Gender Gap in STEM Fields: Theories, Movements, and Ideas to Engage Girls in STEM. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 2018, vol. 7, no. 2, pp. 148–153. DOI: <https://doi.org/10.7821/naer.2018.7.271>
17. Abankina I. V., Alashkevich M. Yu., Barinov S. L., Derkachev P. V., Kravchenko I. A., Merkulov M. V., Rodina N. V., Slavin S. S. *Spravedlivost’ normativnogo podushevogo finansirovaniya obrazovaniya v Rossii* [Justice normative per capita financing of education in Russia]. Moscow, National Research University Higher School of Economics Publ., 2017. 120 p. (in Russian). URL: https://ioe.hse.ru/data/2017/04/25/1171670763/%D1%84%D0%B8%D0%BD%D0%B0%D0%BB_%D1%8D%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%82%D1%80%D0%BE%D0%BD%D0%BD%D1%8B%D0%B9_%D0%A1%D0%90%D0%9E%2010.pdf (accessed 19 September 2020).
18. Abankina I. V., Filatova L. M. Dostupnost’ doshkol’nogo obrazovaniya [Accessibility of Pre-School Education]. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies Moscow*, 2018, no. 3, pp. 216–246 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-3-216-246> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35618163> (accessed 19 September 2020).
19. Klyachko T. L., Semionova E. A., Tokareva G. S. Doshkol’noye obrazovaniye: dostupnost’ i kachestvo [Pre-school education: accessibility and quality]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*, 2019, no. 6 (63), pp. 20–37 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.24411/2224-0772-2019-10040> URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/doshkolnoe-obrazovanie-dostupnost-i-kachestvo> (accessed 19 September 2020).
20. Coombs Richardson R., Vafa S., Litton F. Educating children in poverty. *Kappa Delta Pi Record*, 2017, vol. 53, no. 3, pp. 116–119. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00228958.2017.1334475>
21. Ghosh S. Inequalities in Demand and Access to Early Childhood Education in India. *International Journal of Early Childhood*, 2019, vol. 51, no. 2, pp. 145–161. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s13158-019-00241-8>
22. *Deyatel’nostnyy podkhod v obrazovanii. Kniga 1. Sostavitel’ V. A. L’vovskiy* [A proactive approach to education. Book 1. Compiled by V. A. Lvovsk]. Moscow, Nekommercheskoye partnerstvo «Avtorskiy Klub» Publ., 2018. 360 p. (in Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36949250> (accessed 19 September 2020).
23. *Otkrytaya model’ dopolnitel’noye obrazovaniya regiona. Versiya 2.0.* Nauchnyy redaktor A. A. Popov [An open model of continuing education in the region. Version 2.0. Scientific ed. A. A. Popov]. Moscow, Natsional’nyy knizhnyy tsentr Publ., 2018. 660 p. (in Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37538505> (accessed 19 September 2020).
24. Popov A. A., Ermakov S. V. *Didaktika otkrytogo obrazovaniya* [Didactics of open education]. Moscow, 2019. 252 p. (in Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36977899> (accessed 19 September 2020).
25. Matskevich A. V., Romanova V. V. Primeneniye podushevyykh normativov pri finansirovanii obrazovatel’nykh uchrezhdeniy [Application of Per Capita Standards for Financing of Educational Institutions]. *Finansovyy zhurnal – Financial Journal*, 2017, no. 6 (40), pp. 110–120 (in Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32476470> (accessed 19 September 2020).
26. Kosaretsky S. G., Goshin M. E., Belikov A. A., Kudryavtseva M. A., Evstigneyeva N. V., Zhulyabin N. M., Maksimova A. S., Petlin A. V., Poplavskaya A. A., Filippova D. S., Yankevich S. V. *Dopolnitel’noye obrazovaniye detey v Rossii: yedinoe i mnogoobraznoye* [Further education of children in Russia: unified and diverse]. Moscow, 2019. 280 p. (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-1956-1>. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39166864> (accessed 19 September 2020).

Попов А. А., Doctor of Philosophical Sciences, Associate Professor, Federal Institute for Education Development, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (ul. Chernyakhovskogo, 9, stroyeniye 1, Moscow, Russian Federation, 125319); Head of the Competence Educational Practices Laboratory, Moscow City University (2 Sel'skokhozyaystvennyy proyezd, 4, building 1, Moscow, Russian Federation, 129226); Professor, Novosibirsk State Technical University (pr. K. Marksa, 20, Novosibirsk, Russian Federation, 630073). E-mail: aktor@mail.ru

Glukhov P. P., Research Officer, Federal Institute for Education Development, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (ul. Chernyakhovskogo, 9, stroyeniye 1, Moscow, Russian Federation, 125319); Expert at the Competence Educational Practices Laboratory, Moscow City University (2 Sel'skokhozyaystvennyy proyezd, 4, building 1, Moscow, Russian Federation, 129226). E-mail: gluhovpav.pav@gmail.com

Eshmatov Ya. A., Post-graduate Student, Novosibirsk State Technical University (pr. K. Marksa, 20, Novosibirsk, Russian Federation, 630073). E-mail: yar5708@gmail.com