



ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ ПОСЛЕ ПАНДЕМИИ:



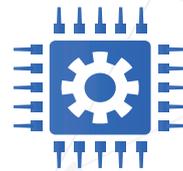
сопоставительный анализ
дистанционного обучения и
цифровизации в Кыргызстане,
Монголии и Таджикистане

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Методология проекта	5
Основы политики в области дистанционного обучения и цифровизации	7
Цифровая инфраструктура	9
Образовательные инновации во время пандемии COVID-19	11
Порталы онлайн-обучения	11
Онлайн и телевизионные учебные материалы	12
Профессиональное развитие учителей	12
Другие образовательные инновации	13
Готовность к дистанционному обучению	14
Влияние дистанционного обучения на уязвимых учащихся	16
Гендер	16
География	18
Идентичность	19
Возникающие уязвимости	20
Заключение	21
Приложение I: Места проведения исследований	23
Приложение II: Баллы по индексу готовности к цифровому образованию	25

ТАБЛИЦЫ И РИСУНКИ

Таблица 1: Обзор участников качественного исследования	6
Таблица 2: Обзор участников опроса	6
Таблица 3: Наиболее частые ассоциации с дистанционным образованием	14
Таблица 4: Индекс готовности к цифровому образованию - общий балл	15
Таблица 5: Особенности мест проведения качественных исследований	23
Рисунок 1: Карта мест проведения качественных исследований	24
Рисунок 2: Индекс цифровой готовности - учителя	25
Рисунок 3: Индекс готовности к цифровому образованию - Студенты	25



Пандемия COVID-19 вызвала огромные потрясения в мировых системах образования. Закрытие школ и быстрый переход на дистанционное обучение затронули почти 1,6 миллиарда учащихся в более чем 190 странах. Это составляет 94% мирового контингента учащихся и почти 100% в странах с низким и средним уровнем дохода¹. В Кыргызстане, Монголии и Таджикистане пандемия еще больше обнажила существующие проблемы в школьных системах, в основном связанные с состоянием материально-технического оснащения, уровнем подготовки и обучения учителей, а также неравномерным распределением ресурсов.

Меры реагирования на пандемию в сфере образования в трех странах были весьма разнообразными. В Кыргызстане школы были закрыты с 16 марта 2020 года на три недели и продолжали обучение в дистанционном формате до 1 апреля 2021 года для всех учащихся, кроме первоклассников. Из-за общей границы с Китаем и опасений по поводу системы здравоохранения, школы в Монголии были закрыты на длительный срок с января 2020 года. В течение 20 учебных недель (в сельской местности) или 22 недель (в столице) учащиеся обучались дистанционно, а в первой половине 2021/22 учебного года было введено смешанное обучение. В отличие от этих стран, в Таджикистане школы не закрывались на длительный срок в связи с началом пандемии COVID-19. Вместо этого 2019/20 учебный год был прерван продолжительными летними каникулами, которые длились с конца апреля до середины августа 2020 года. После принятия санитарных мер учебные заведения были вновь открыты для очного обучения.

Правительства всех трех стран официально объявили о приоритетах и политике цифровизации образования еще до пандемии, вызванной COVID-19, и отреагировали на пандемию мерами по обучению и формированию цифровых компетенций. Хотя дистанционное обучение рассматривается как необходимый и эффективный способ обеспечения непрерывности образования, опыт этих стран в отношении его организации и обеспечения качества был весьма неоднозначным. Незрелая цифровая инфраструктура, недостаточная цифровая компетентность учителей и отсутствие навыков у учащихся усугубили существующие проблемы и добавили новое неравенство в образовании.

В связи с этим в 2021 году был начат трехлетний проект *“Дистанционное обучение для улучшения качества и доступа в Кыргызстане, Монголии и Таджикистане”*. Целью проекта было изучение опыта этих трех стран в период пандемии для выявления инноваций, проблем и перспектив цифровой трансформации дистанционного обучения. Особое внимание уделялось известным в регионе факторам уязвимости, связанным с полом (как девочек, так и мальчиков), географией (отдаленные и сельские районы) и идентичностью (принадлежность к этническим и/или языковым меньшинствам).

Сбор данных для этого проекта проходил в три этапа. Во-первых, обзор политик и инициатив, начатых после начала пандемии COVID-19, помог определить контекст для инноваций и наметить примеры инноваций в сфере образования. Во-вторых, в течение 2022 года было проведено обширное качественное полевое исследование. Оно включало в себя наблюдение за учениками, фокус-группы и полуструктурированные интервью, в которых приняли участие в общей сложности 665 человек. В-третьих, были разработаны анкеты для учащихся и учителей для определения готовности к дистанционному образованию. Опросы проводились в школах всех трех стран, их заполнили в общей сложности 6475 учащихся и 1621 учителей. В общей сложности исследование охватило 8 761 участников.

¹ https://www.un.org/development/dcpd/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf





В данном отчете собраны результаты всех трех этапов исследования с целью сопоставления отдельных основных результатов по трем странам. В разделе “Методология” излагается массив данных, собранных в ходе проекта. Затем в отчете рассматриваются основные сопоставительные выводы, касающиеся политики в области дистанционного обучения и цифровизации, цифровой инфраструктуры, образовательных инноваций, готовности к дистанционному обучению и влияния дистанционного обучения на уязвимых учащихся. Отчет предназначен для ознакомления и использования наряду с другими итоговыми результатами проекта, включающими технический отчет и три аналитических записки по странам².

¹ Available at <https://kix.taalimforum.kg/en/>



МЕТОДОЛОГИЯ ПРОЕКТА

Сбор данных для этого проекта проходил в три этапа. На *первом этапе* (2021 год) исследовательская группа картировала политики и инициативы, запущенные после начала пандемии COVID-19, чтобы понять, как развиваются инновации в области педагогики и профессионального развития учителей.

На *втором этапе* (2022 г.) исследовательская группа провела обширное качественное полевое исследование³. В трех странах было отобрано десять исследовательских мест: четыре в Кыргызстане и по три в Монголии и Таджикистане (см. [Приложение I](#)). Объекты исследования были выбраны после консультаций с представителями соответствующих правительственных, международных и неправительственных организаций, а также с экспертами из образовательного сообщества. Методы качественного исследования включали:

- Включенное наблюдение⁴ за участниками в каждом месте исследования по два ученика (девочка и мальчик). Семьи были выбраны методом случайной выборки. Исследователь проводил 10 дней с отобранной семьей, наблюдая за учеником, его семьей, родителями, школой и отношениями со сверстниками, внеклассными мероприятиями, ролью учителей и общими социальными проблемами детей, живущих в районе.
- Фокус-группы с учащимися и родителями/опекунами. В каждой стране фокус-группы с учащимися были организованы в двух возрастных группах: 10-12 лет (в 3, 4, 5 классах) и 14-17 лет (в 8, 9 и 10 классах). В каждой возрастной группе обсуждения проводились отдельно среди девочек и мальчиков. Фокус-группы для родителей и опекунов также проводились отдельно для женщин и мужчин. Целью фокус-групп было улучшить понимание опыта обучения в период пандемии, а также определить уязвимые группы, образовательные инновации и дополнительные меры поддержки.
- Полуструктурированные интервью с целенаправленно отобранными экспертами (политиками, представителями местных органов власти, школьными администраторами и специалистами в области преподавания/ИТ, имеющими опыт планирования и разработки онлайн-ресурсов и телевизионных учебных материалов), а также с учителями, родителями и учащимися.

В таблице 1 представлен объем качественного исследования.

³ Ethics approval was granted by the American University of Central Asia (Kyrgyzstan), reference #2022012700000168.

⁴ The Mongolian and Tajik teams noted the first time participant observation has been experienced by them in education research



Таблица 1: Обзор участников качественного исследования

Метод	Кыргызстан	Монголия	Таджикистан	Итого
Наблюдение за учениками	8	6	6	20
Фокус-группы с родителями/ опекунами	9 40 женщин, 32 мужчин)	6 (25 женщин, 23 мужчин)	6 (21 женщин, 18 мужчин)	21 фокус-группа 159 участника (86 женщин, 73 мужчин)
Фокус-группы с учащимися	17 85 девочек, 85 мальчиков)	12 (58 девочек, 56 мальчиков)	12 (43 девочек, 6 мальчиков)	41 фокус-группа 373 участника (186 девочек, 187 мальчиков)
Интервью с экспертами	13	11	7	31
Интервью с учителями	16	16	1	33
Интервью с родителями	7	8	5	20
Интервью с учащимися	8	13	8	29
Общее количество участников	294	216	155	665

На *третьем этапе* (2023 год)⁵ на основе результатов качественного исследования была разработана методология анкетирования учащихся и учителей. Цель анкетирования - выявить мотивацию учащихся и учителей к обучению, их готовность адаптироваться к изменениям и использовать инновации. Анкеты для опроса были разработаны на русском языке и переведены на кыргызский, таджикский и узбекский языки (для использования в Кыргызстане). Пилотное исследование было проведено на четырех языках среди участников целевых групп. Опрос проводился среди учащихся 14-17 лет (в 8, 9, 10 классах) и учителей с использованием планшетов с программным обеспечением SurveyCTO.

Для отбора участников использовалась двухступенчатая кластерная выборка. Сначала были сделаны списки всех государственных общеобразовательных школ в каждой стране, которые были равномерно распределены по регионам и крупным городам. В каждой отобранной школе случайным образом отбирались учащиеся 8 - 10 классов и учителя, причем квоты устанавливались по классам и полу (для учащихся), а также по предметам и опыту преподавания (для учителей). В Таблице 2 представлены результаты опроса.

Таблица 2: Обзор участников опроса

Группа	Кыргызстан			Монголия			Таджикистан			Всего
	Ж	М	Итого	Ж	М	Итого	Ж	М	Итого	
Студенты	1,81	1,765	3,577	446		898	1,041	959	2,000	6,475
Учителя	794	100	896	171	54	225	390	110	500	1,621
Школы			180			45			162	387

⁵ Ethics approval was granted by the American University of Central Asia (Kyrgyzstan), reference #2023012600000570.



ОСНОВЫ ПОЛИТИК В ОБЛАСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ И ЦИФРОВИЗАЦИИ

Все три страны имеют **законодательно-правовую основу, благоприятную как для дистанционного образования, так и для цифровизации**. Это закреплено в ряде стратегий, охватывающих национальное развитие, образование и цифровизацию. Как правило, в этих документах роль образования и цифровизации увязывается с приоритетами национального развития. Например, в долгосрочном плане национального развития Монголии *“Видение-2050”*⁶, представленном в 2020 году, подчеркивается постоянная роль онлайн и дистанционного обучения в национальном развитии на основе политических мер, принятых с начала 2000-х годов.

Что касается **стратегии цифровизации**, то в Кыргызстане принят план цифровой трансформации во всех сферах общества *“Цифровой Кыргызстан 2019-23”*⁷. В нем система образования определена как ключевая область для изменений. В рамках этой стратегии Министерству образования и науки поручено разработать электронные учебники, создать Национальную электронную библиотеку, обеспечить условия для дистанционного доступа уязвимых групп к получению образования и внедрить электронное обучение. В 2020 году в Монголии была принята политика *“Цифровая нация”*, и уже через год 2/3 монголов пользовались платформой государственных услуг e-Mongolia⁸. Достижения страны в области цифровых образовательных платформ и инициатив были отмечены Организацией Объединенных Наций: Монголия была включена в число “стран-чемпионов” на глобальном саммите “Трансформация образования” в 2022 году⁹.

Пандемия послужила катализатором для политиков, заставив их расставить приоритеты и ускорить разработку и реализацию политик, которая обеспечивает более прямую связь с образованием и дистанционным обучением/цифровизацией. В Кыргызстане в *Программе развития образования на 2021-2040 годы*¹⁰ признается влияние пандемии на систему образования, в первую очередь на широкомасштабный переход к дистанционному обучению и создание онлайн-ресурсов для обучения и преподавания. В полисных документах также обозначаются некоторые барьеры, которые все еще остаются на пути цифровизации, такие как нехватка компьютерного оборудования в школах, недостаточное обучение цифровым навыкам и отсутствие цифровых материалов и платформ для дистанционного обучения. Также в период пандемии была представлена *Концепция перехода к цифровому образованию в Республике Таджикистан на 2022-2042 годы*¹¹. Эти политики определяют комплексный подход к созданию цифровой образовательной среды и использованию дистанционных образовательных технологий в образовании. Она также включает в себя необходимость повышения квалификации учителей в области цифровых технологий и необходимость расширения технического оснащения школ.

Хотя термины «дистанционное обучение» и «дистанционное образование» часто используются в **образовательной политике**, они не всегда полностью определены или подкреплены целями, связанными с повышением квалификации учителей или школьным образованием. Например, в среднесрочном плане развития образования Монголии на 2021-2030 годы говорится¹², что к 2025 году будет обеспечен всеобщий доступ к формальному и неформальному образованию, причем под неформальным

⁶ <https://vision2050.gov.mn/eng/>

⁷ <https://www.gov.kg/ru/programs/12>

⁸ <https://www.urbanet.info/digital-governance-mongolia/>

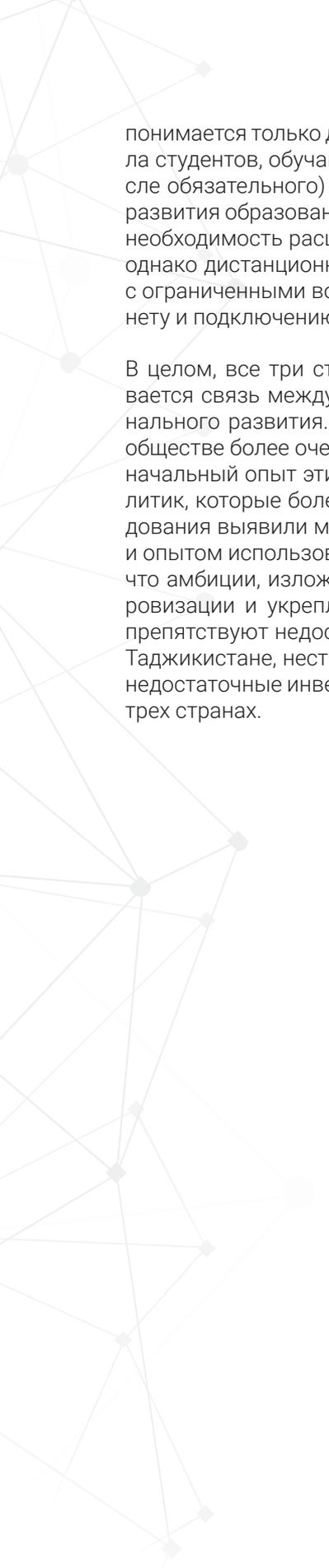
⁹ https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2022/09/gateways_to_public_digital_learning_long.pdf

¹⁰ <https://cbd.minjust.gov.kg/158227/edition/1070465/ru>

¹¹ http://www.portali-huquqi.tj/publicadliya/view_qonunhoview.php?showdetail=&asosi_id=26482

¹² <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/documужчинт/file/2020-12-13-endorsemужчинт-education-sector-mid-term-developмужчинт-plan-2021-2030-Mongolia.pdf>





понимается только дистанционное обучение. План включает цели по увеличению числа студентов, обучающихся онлайн/дистанционно, но только на уровне высшего (после обязательного) образования. Аналогичным образом, в Национальной стратегии развития образования Таджикистана на 2020-2030 годы¹³ неоднократно упоминается необходимость расширения дистанционного обучения на всех уровнях образования, однако дистанционное обучение рассматривается только как вариант для учащихся с ограниченными возможностями, а обязательства по расширению доступа к Интернету и подключению к нему сосредоточены на высшем образовании.

В целом, все три страны разработали стратегические рамки, в которых прослеживается связь между ролью образования и цифровизации как движущих сил национального развития. На сегодняшний день влияние такой политики на изменения в обществе более очевидно в Монголии, чем в Кыргызстане или Таджикистане. Первоначальный опыт этих стран, связанный с пандемией, привел к разработке новых политик, которые более тесно объединили эти сферы. Однако результаты этого исследования выявили многочисленные несоответствия между политикой правительства и опытом использования ИКТ и дистанционного обучения на местах. Несмотря на то, что амбиции, изложенные в стратегиях, в значительной степени способствуют цифровизации и укреплению дистанционного образования, цифровой трансформации препятствуют недостаточная **цифровая инфраструктура**, особенно в Кыргызстане и Таджикистане, нестабильность руководства образованием в Кыргызстане¹⁴, а также недостаточные инвестиции в человеческий потенциал и технические ресурсы во всех трех странах.

¹³ <https://www.globalpartnership.org/content/tajikistan-national-strategy-education-development-2021-2030>

¹⁴ During the period of this research project, for example, there were four Ministers of Education, with an average tenure of less than a year in post.



ЦИФРОВАЯ ИНФРАСТРУКТУРА

Как кабинетные, так и полевые исследования в рамках данного проекта подтвердили, что **ограничения в цифровой инфраструктуре являются серьезными препятствиями для реализации политических амбиций в отношении долгосрочной цифровизации.** Цифровая инфраструктура включает в себя доступ к Интернету, качество и стоимость Интернета, а также доступ к цифровым устройствам (как правило, смартфонам, планшетам и ноутбукам). Проблемы в этой области особенно ощутимы в Кыргызстане и Таджикистане.

В **Кыргызстане**, хотя 99% школ официально имеют доступ в Интернет, скорость соединения в 37% была недостаточной для работы в режиме онлайн, а 20 школ, расположенных в труднодоступных горных районах, вообще не имели доступа к Интернету во время пандемии. Менее половины (45%) школ оснащены компьютерами, а каждый пятый учитель имел доступ к компьютеру с выходом в Интернет.

“Мы купили всем телефоны в кредит, было тяжело, те, у кого был скот, продавали его и покупали телефоны своим детям”.

Фокус-групповая дискуссия с матерями, Баткенская область, Кыргызстан

После возвращения к традиционному обучению исследование показало, что многие электронные образовательные ресурсы уже не используются в полной мере. Кроме того, некоторые из этих ресурсов, например те, что были накоплены во время пандемии на *Sanarip Sabak*, не обновлялись¹⁵ (см. [следующий раздел](#)).

К началу 2023 года уровень проникновения Интернета в **Таджикистане** достиг 41%, однако доступ к Интернету стоит дорого и является одним из самых медленных в мире. В связи с преимущественно горным рельефом страны также возникают проблемы с подключением. На момент начала пандемии только 15% школ в Таджикистане имели возможность использовать Интернет в учебных целях.¹⁶

“У нас нет интернета в школе. Дома мы пользуемся мобильным интернетом, но он очень дорогой”.

Учитель, Согдийская область, Таджикистан

Цифровая среда в школах также находится в затруднительном положении. Исследование показало, что в Душанбе 56% учителей сообщили, что имеют доступ к Интернету в школе для проведения онлайн-уроков, в то время как в регионах доступность Интернета в школах значительно ниже - от 9 до 25%. Что касается доступа школ к цифровым образовательным ресурсам, исследование показало, что электронные учебные ресурсы, тесты и методические материалы используются примерно в четверти

¹⁵ Data for Kyrgyzstan from https://kix.taalimforum.kg/report/Analytical_Report_School_Education_in_Kyrgyzstan_Readiness_for_Digital_Education_en.pdf

¹⁶ Data for Tajikistan from https://kix.taalimforum.kg/report/Analytical_Report_Tajikistan_Readiness_for_Digital_Education_en.pdf



школ Душанбе, в каждой десятой школе Согдийской и Хатлонской областей и только в 5-6% школ в районах республиканского подчинения. Однако даже в тех случаях, когда школы оснащены инструментами для цифрового обучения, их обслуживание представляется серьезной проблемой.

“У нас есть электронные доски, но мы их не используем. Когда поставщик доставил их, некоторые запасные части отсутствовали, я думаю... мы не могли их включить”.

Учитель ИКТ, район Дарвоз, Таджикистан

Поскольку **Монголия** развивает онлайн и дистанционное обучение с начала 2000-х годов, проблемы цифровой инфраструктуры не так часто встречаются в результатах исследований. В 2000 году был создан Образовательный центр данных; к 2015 году все учителя имели ноутбуки, а к 2022 году все государственные школы должны быть подключены к Трансевразийской информационной сети, которая обеспечивает гигабитный Интернет в городах, высокоскоростной доступ в сельской местности и спутниковый Интернет для удаленных школ. Тем не менее пандемия создала дополнительную нагрузку на цифровую инфраструктуру страны.

[Качество технологий и уровень цифровых навыков учителей были таковы, что] “у учителей не работали микрофоны или были выключены компьютеры”.

Фокус-группа с учащимися школы (девочки 15-17 лет), провинция Умногоби, Монголия



ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ИННОВАЦИИ ВО ВРЕМЯ ПАНДЕМИИ COVID-19

Исследование выявило целый ряд образовательных инноваций, которые были вызваны пандемией. На государственном уровне во всех трех странах были созданы общенациональные порталы онлайн-обучения и разработаны учебные материалы в режиме онлайн и на телевидении. В Кыргызстане и Монголии были созданы платформы и курсы для поддержки профессионального развития учителей, в то время как в Таджикистане возможности для обучения/повышения квалификации учителей в области использования ИКТ в образовании были ограничены. Среди других образовательных инноваций - инициатива на низовом уровне в Кыргызстане по поддержке родителей в домашнем обучении, электронная школа, созданная в Монголии в 2022 году, и платформа электронных услуг для учителей, родителей и учеников в Душанбе (Таджикистан). Примеры каждой категории приведены ниже.

Кардинальное различие между этими инновациями касается групп заинтересованных сторон, ответственных за их создание. Министерство образования и науки во всех трех странах принимало активное участие в разработке порталов онлайн-обучения и онлайн/телеуроков, причем в Монголии зачастую совместно с другими государственными учреждениями, занимающимися вопросами образования/технологий. В Таджикистане международные организации, такие как ЮНИСЕФ и Европейский союз, сыграли важнейшую роль в создании условий для инноваций, как в партнерстве с министерством, так и путем выдвижения инициатив. В Кыргызстане было гораздо больше свидетельств инноваций, осуществляемых на низовом уровне, о чем свидетельствуют приведенные ниже примеры. Инновации «снизу вверх» также встречались в Монголии, но, как правило, это были индивидуальные инициативы или сообщества практиков меньшего масштаба¹⁷.

Порталы онлайн-обучения



- В **Кыргызстане** Министерство образования и науки разработало портал *Sanarip Sabak*¹⁸, содержащий телевизионные уроки, ссылки на образовательные платформы в Кыргызстане и России, а также электронную библиотеку с оцифрованными учебниками.
- В **Монголии** разработан MEDLE.mn¹⁹ - открытый портал с базой данных, содержащей более 10 000 учебных онлайн-материалов, согласованных с национальной учебной программой. Созданный в 2019 году Министерством образования и науки и Центром образовательных информационных технологий, ресурс был разработан преподавателями и специалистами Министерства образования и науки и Центра информационных технологий образования по итогам национального конкурса. Помимо содержания уроков, MEDLE теперь включает 147 оцифрованных учебников, 3 358 интерактивных упражнений, базу данных телеуроков, 805 виртуальных лабораторных экспериментов и 261 электронный урок.
- *Maktab Mobile*²⁰ в **Таджикистане** - это портал электронного обучения, запущенный в 2020 году Министерством образования и науки при поддержке ЮНИСЕФ и Европейского союза. Он содержит ресурсы, которые также доступны в автономном режиме, онлайн-библиотеку и функции учета посещаемости/отчетности. В 2021 году им воспользовались 5 248 учащихся и 248 учителей.

¹⁷ A selection of such grassroots initiatives are described at <https://kix.taalimforum.kg/report/Policy-Brief-Mongolia-eng.pdf>

¹⁸ <https://oku.edu.gov.kg/ru/>

¹⁹ <https://www.medle.mn/>

²⁰ <https://maktabmobile.tj/>



Онлайн и телевизионные учебные материалы

- В **Кыргызстане**²¹ инициатива по переводу учебных материалов Академии Хана на кыргызский язык была изначально организована волонтерами, а затем получила поддержку местных и международных организаций. В настоящее время послами этой инициативы являются около 200 учителей во всех регионах.



“Достижением стало распространение материалов на кыргызском языке в Интернете. Раньше было очень сложно найти материалы на кыргызском.... [Сейчас] некоторые учителя открывают собственные каналы в интернете”.

Учитель информатики, Бишкек, Кыргызстан

- В **Кыргызстане** Министерство образования и науки разработало и сняло более 1700 телеуроков на кыргызском, русском и узбекском языках в течение 2020 года и транслировало их онлайн, на национальных телеканалах и через специальные мобильные приложения.
- В **Монголии** в рамках сотрудничества между Монгольской телевизионной ассоциацией, Национальным институтом исследований в области образования и Институтом повышения квалификации учителей было создано 4 140 телеуроков, которые транслировались по национальному телевидению и были доступны онлайн. Уровень охвата составил около 75%, хотя участие детей пастухов было незначительным, что было обусловлено ограниченным доступом к телеканалам и электричеству.
- Мобильное приложение *Feed Me*²², представленное USAID в **Таджикистане**, способствует освоению языка читателями младшего возраста и изучающими таджикский как второй язык. Приложение было загружено более 7 000 раз.
- Tomaktabi.tj²³ в Таджикистане - это таджикская версия платформы Magic Box, разработанной ЮНИСЕФ, Microsoft и Кембриджским университетом. Платформа предназначена для обеспечения доступа к качественному образованию для детей дошкольного возраста.

Профессиональное развитие учителей

- *Онлайн-школа Mugalim*²⁴ в **Кыргызстане** была создана летом 2020 года как волонтерская инициатива группы молодых профессионалов для обучения учителей. За первые пять месяцев было разработано пять курсов, которые прошли 1500 учителей городских и сельских школ. На сегодняшний день более 3 000 учителей прошли курсы, разработанные *Mugalim*.
- Учебный центр «Санарип Мугалим»²⁵ в **Кыргызстане** - во время пандемии учебный центр оказывал экстренную методическую поддержку учителям из отдаленных регионов по вопросам, связанным с переходом на дистанционное обучение. Более 1 000 учителей повысили свою цифровую грамотность во время пандемии. Сегодня канал центра на YouTube насчитывает 17 000 подписчиков, а группа в Facebook - почти 30 000 членов.



²¹ <https://ky.khanacademy.org/>

²² <https://www.usaid.gov/tajikistan/education> ²³ <https://tomaktabi.tj/>

²³ <https://tomaktabi.tj/>

²⁴ <https://mugalim-edu.com/>

²⁵ <https://www.facebook.com/groups/510698196324657>

- В **Монголии** платформа *Aplus*²⁶ для учителей включает 148 онлайн-курсов по 19 направлениям, которые проводят более 180 экспертов, что дает учителям возможность самостоятельно изучать курсы в интересующих их областях. Каждый учитель может принять участие в трех курсах, стоимость которых покрывается государством из школьного бюджета.

Другие образовательные инновации



- Созданная во время пандемии образовательная платформа *Online Mektep*²⁷ в **Кыргызстане** началась как серия вебинаров, которые вели 48 учителей-волонтеров. Темы семинаров включали советы по онлайн-обучению и рекомендации для родителей по домашнему обучению. Впоследствии была разработана платформа с 72 часами онлайн-уроков на кыргызском языке, проводимых 48 преподавателями-волонтерами.
- Электронная школа в **Монголии**²⁸ была создана Министерством образования и запущена в 2022/23 году с первоначальной целью обеспечить онлайн-обучение факультативным курсам для 10-12 классов средней школы и по интегрированной программе по монгольскому языку и культуре для зарубежных монгольских студентов. В первый год работы программы было зачислено 10 000 студентов. Предлагается через платформу MEDLE.
- Платформа *eDonish*²⁹ - яркий пример инициативы, разработанной на местном уровне в **Таджикистане**. Запущенная в школах Душанбе в августе 2020 года, *eDonish* оцифровывает ряд бумажных процессов и призвана улучшить коммуникации между учениками, семьями и школами. Он был создан в рамках партнерства между местным правительством Душанбе и государственным предприятием Smart City. *eDonish* используется в 105 школах и охватывает более 200 000 учеников.

²⁶ <https://aplus.mn/>

²⁷ <https://kreativ-taalim.com/online-mektep/>

²⁸ <https://eschool.mn/>

²⁹ <https://www.edonish.tj/>

ГОТОВНОСТЬ К ДИСТАНЦИОННОМУ ОБРАЗОВАНИЮ



Текстовый анализ данных качественного исследования показал, что большинство участников, обсуждая свой опыт во время пандемии, связывали его с концепцией дистанционного обучения. Этот показатель варьировался от 40,4% в Кыргызстане до 54,9% в Монголии и 60,5% в Таджикистане³⁰. Респонденты имели как негативные, так и позитивные ассоциации с дистанционным обучением, как показано в Таблице 3.

Эти ассоциации варьировались в зависимости от страны: респонденты из Кыргызстана чаще указывали на **негативное влияние** дистанционного обучения, особенно в отношении его последствий для учителей. Респонденты из Монголии и Таджикистана чаще обращали внимание на **условия для дистанционного обучения** (например, доступность, необходимость поддержки семьи, опыт дистанционного обучения в других странах). Также были отмечены различия между группами заинтересованных сторон: родители чаще считают дистанционное обучение менее качественным и/или недоступным, в то время как представители правительства указывают на то, что дистанционное обучение может расширить доступ к образованию.

Таблица 3: Наиболее частые ассоциации с дистанционным обучением

Кыргызстан	Монголия	Таджикистан
1. Низкое качество преподавания из-за отсутствия у преподавателей опыта дистанционного обучения	(Отсутствие) доступности (финансовой и технологической)	Технические барьеры
2. Проблемы, связанные с методами оценки и обучения	Гибкость/мобильность	Гибкость/мобильность
3. Приводит к прекращению обучения	Эффективные средства коммуникации	Необходимость поддержки/участия семьи
4. Отсутствие общения	Необходимость поддержки/участия семьи	Приводит к прекращению обучения
5. Изменение отношения к учителям	Отсутствие общения	Изучение/применение передового опыта в других странах

Готовность к дистанционному обучению была дополнительно изучена путем расчета индексов на основе результатов опроса учителей и учащихся. Методика была адаптирована из ранее разработанного инструмента³¹ и позволяет рассчитать процентный балл, используя самооценку о восприятии преподавателями и студентами общей готовности к дистанционному обучению, который включал на пять факторов:

1. Навыки онлайн-обучения и разработки курсов
2. Цифровая коммуникация

³⁰ Based on proportion of coded text (transcripts from interviews and focus group discussions) that aligned to the discursive category 'distance education'. Sections of the transcripts were categorized into one of six overarching categories: distance education, inequality, vulnerability, competences, quality, and innovation.

³¹ Hosny, S., Ghaly, M., Hmoud AlSheikh, M., Shehata, M. H., Salem, A. H., & Atwa, H. (2021). Developing, Validating, and Implementing a Tool for Measuring the Readiness of Medical Teachers for Online Teaching Post-COVID-19: A Multicenter Study. *Advances in Medical Education and Practice*, 12, 755–768. <https://doi.org/10.2147/AMEPS317029>

3. Базовые компьютерные навыки
4. Продвинутое компьютерные навыки
5. Использование систем управления обучением

Сопоставление общих индексов готовности (Таблица 4) позволяет сделать два важных вывода на уровне стран. Во-первых, учителя во всех трех странах считают себя более подготовленными к цифровому обучению, чем учащиеся, причем их общий балл от 7 до 14 процентных пунктов выше, чем у учащихся. Во-вторых, общий балл в Таджикистане как для учителей, так и для учеников заметно ниже, чем у их коллег в Кыргызстане и Монголии, где баллы оказались более схожими. Распределение баллов индекса по компонентам для учителей и учеников представлено в [Приложении II](#).

Таблица 4: Индекс готовности к цифровому обучению - общий балл

	Кыргызстан	Монголия	Таджикистан
Учителя	72	78	64
Ученики	65	64	55

В **Кыргызстане** высокий уровень самооценки готовности к дистанционному обучению не всегда соответствовал позиции учителей на практике. Например, 83% учителей согласились с тем, что дистанционное обучение серьезно снижает качество знаний и навыков учащихся. Многие учителя, поддерживающие идею очного обучения, оказались неспособны представить альтернативные варианты, в результате чего уроки дистанционного обучения свелись к трансляции традиционных уроков по телевизору, видеороликов на YouTube или с помощью сервисов обмена сообщениями, таких как WhatsApp. Тем не менее, хотя половина учащихся заявила, что учителя задают им больше домашних заданий, а около трети отметили другие более негативные аспекты дистанционного обучения, большинство учащихся также отметили, что учителя уделяют больше внимания ученикам (61%) и дают им интересные задания и проекты (72%).

Результаты исследования по **Монголии** свидетельствуют о несоответствии между индексом готовности и реальным положением дел с обучением во время длительного закрытия школ. Основной проблемой, о которой сообщили учителя, было отсутствие или низкое качество Интернета (63%), за которым следовало отсутствие технических средств (56%). Несмотря на то, что в Монголии дистанционное обучение получило более широкое распространение, только 20% учителей согласились с тем, что они предпочитают дистанционное обучение «традиционным» формам обучения. Учителя в Монголии и двух других странах объяснили, что онлайн-обучение требует значительно больше времени на подготовку, а также усложняет оценку успеваемости учащихся. 70% учителей в Монголии отметили, что взаимодействие с учениками во время дистанционного обучения было очень ограниченным, и столько же сообщили, что учащиеся активно участвовали в процессе. В [следующем разделе](#) приводятся некоторые объяснения ограничений, с которыми сталкиваются студенты.

“Готовиться к уроку сложнее, чем проводить его. На подготовку одного урока учитель тратит 3-5 часов. Во-первых, учителю приходится искать материал, не прибегая к помощи книг. Приходится перелопачивать множество сайтов, чтобы сделать урок интересным. При электронном обучении невозможно живое общение с детьми, поэтому приходится вовлекать учеников больше, чем обычно”.

Учитель, Улан-Батор, Монголия

ВЛИЯНИЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ НА УЯЗВИМЫХ СТУДЕНТОВ



В рамках проекта были определены три вектора уязвимости студентов, связанные с **гендером** (девочек и мальчиков), **географией** (отдаленные и сельские районы) и **идентичностью** (принадлежность к этническим и/или языковым меньшинствам). Хотя эти три фактора пересекаются между собой и не должны восприниматься изолированно, в следующих разделах освещаются некоторые ключевые сравнительные выводы по странам. В ходе исследования также были выявлены дополнительные факторы, которые проявились как уязвимости во время дистанционного обучения и закрытия школ.

Гендер

Опыт дистанционного обучения мало что изменил в сложившихся гендерных ролях, а во многих случаях **укрепил гендерные стереотипы**. Например, мнение о том, что мальчики в **Кыргызстане** ведут малоподвижный образ жизни, не хотят учиться и что инвестиции в их образование не окупятся, подчеркивали как ученики, так и ученицы, которые оценивали девочек как более прилежных и успешных учащихся, а мальчиков - как неспособных к самоорганизации. В **Таджикистане** исследование подтвердило более низкие показатели участия и результатов образования для девочек и сохранение гендерных ожиданий в отношении девочек и мальчиков. Исследование показало, что мальчикам часто отдают предпочтение при получении образования как будущим кормильцам, в то время как на девочек обычно возлагают домашние обязанности в рамках подготовки к браку. Отношение родителей было разным, некоторые из них выражали неуверенность или нежелание в отношении образовательного пути своих дочерей под влиянием традиционных гендерных ролей и давления общества.



Во время пандемии многие дети выполняли большую **внешкольную нагрузку** как дома (работа по дому, уход за детьми), так и вне дома (работа по хозяйству, работа по найму). И опять же, такое разделение труда в основном происходило по типичным гендерным признакам и было более заметным за пределами городов. В **Таджикистане** девочки часто несли бремя домашней работы, что сказывалось на их способности получать образование или стремиться к карьере. Мальчиков родители чаще записывали в клубы, спортивные секции и другие внеклассные мероприятия.

“Дома больше внимания уделяется образованию мальчиков, в то время как девочкам говорят, что они должны научиться делать все по дому, потому что девочек выдадут замуж. А поскольку мальчики - будущие мужчины, они должны учиться и обеспечивать свои семьи. Поэтому к учебе девочек относятся не так строго”.

Фокус-групповая дискуссия со студенткой старших курсов, Душанбе, Таджикистан

Девочки в **Кыргызстане** также выполняли работу по дому чаще, чем мальчики; например, 74% девочек делали уборку по дому по сравнению с 36% мальчиков. Мальчики по всей стране в три раза чаще помогали своим родителям зарабатывать деньги, особенно в регионах, где родители чаще помогали девочкам с домашними заданиями и/или читали книги девочкам, чем мальчикам. С другой стороны, мальчики выполняли больше работы по хозяйству: 41% мальчиков занимались сельскохозяйственными работами по сравнению с 10% девочек. Около половины всех учащихся должны были помогать младшим братьям и сестрам в учебе - 57% девочек и 47% мальчиков. Дополнительная работа для всех детей создавала препятствия для обучения во время закрытия школы.



“Были семьи, которые во время пандемии вместе с детьми работали на полях, изготавливали глинобитные кирпичи. Дети работали с раннего утра и возвращались домой очень поздно, не было сил и времени делать домашние задания или участвовать в онлайн-занятиях”.

Фокус-групповая дискуссия с отцами, Ошская область, Кыргызстан

В **Монголии**, как и в Кыргызстане, гендерные вопросы пересекались с проблемами географической отдаленности. Дети из семей скотоводов и фермеров - особенно мальчики-старшеклассники - с меньшей вероятностью могли получить дистанционное образование, поскольку были вовлечены в сезонную миграцию, занимались животноводством и сельским хозяйством. Это соответствует обратному гендерному разрыву в Монголии, где девочек больше, чем мальчиков на всех уровнях образования³².

Однако пандемия также ограничила возможности некоторых девочек в Монголии, например, девочек старшего школьного возраста в многодетных семьях в периферийных городских районах, которые не учились из-за ухода за младшими братьями и сестрами или работы по дому. Как мальчики, так и девочки старшего школьного возраста на городских окраинах вынуждены были работать, чтобы внести свой вклад в доход семьи, поскольку их родители потеряли работу.

Новый вывод, сделанный в ходе исследования, касается **роли наличия цифровых устройств в связи с гендером и доступом к образованию**. С одной стороны, это связано с предыдущей точкой зрения, согласно которой опыт дистанционного обучения усиливает ранее существовавшие гендерные стереотипы. Например, в **Таджикистане** во всех регионах вероятность наличия смартфона у мальчиков была выше, чем у девочек (хотя доступ к устройствам увеличился как для мальчиков, так и для девочек). В тех случаях, когда доступ к устройствам в семье был ограничен из-за стоимости и/или размера семьи, это, как правило, ставило в невыгодное положение старших детей. В **Монголии** от этого особенно страдали старшие мальчики.

“Старший брат решил не учиться и передал смартфон младшим братьям и сестрам, потому что они учатся в начальной школе”.

Учитель, провинция Ховд, Монголия

С другой стороны, необходимость в устройстве для обеспечения непрерывности педагогического процесса также способствовала доступу девочек к образованию. Некоторые девочки в **Кыргызстане** впервые получили мобильный телефон во время пандемии, хотя раньше им это не разрешалось из-за широко распространенных предостережений, особенно среди консервативных/религиозных семей, о развращающем влиянии социальных сетей, особенно на девочек и молодых женщин.

³² <https://www.diplomaticcourier.com/posts/mongolias-reverse-gender-gap>

“Родители не разрешали мне пользоваться интернетом и телефоном, потому что считали их вредными. Но поскольку мне нужно было учиться и оставаться на связи с одноклассниками, папа купил мне смартфон. Я научилась находить информацию в Интернете, пользоваться WhatsApp и Zoom. И у меня появилось много времени, чтобы общаться с одноклассниками онлайн”.

Фокус-групповая дискуссия со студенткой старших курсов, Баткен, Кыргызстан

География

Во **всех трех странах** изолированные горные села характеризуются слаборазвитой инфраструктурой, отсутствием работы, низкими доходами и большим оттоком трудовых мигрантов. Отсутствие цифровой инфраструктуры и ограничения в доступе к Интернету создали большие трудности во время пандемии, а ухудшение социально-экономического положения семей привело к еще большему сокращению доходов и бедности в целом.



Исследование показало, что удаленность в Кыргызстане и Монголии не ограничивается сельскими и горными районами, но также является актуальной проблемой для учащихся **городских окраин**, окружающих столицу. Учителя в **Монголии** сообщили, что самыми большими проблемами, с которыми сталкиваются дети из уязвимых групп населения, например, живущие в гэрских районах в Улан-Баторе³³, являются отсутствие/низкое качество Интернета (84% респондентов), нехватка устройств (75%) и отсутствие удобного рабочего пространства дома (60%). Когда поблизости нет школы, а общественный транспорт ограничен, это препятствует созданию сообществ сверстников и создает трудности интеграции среди одноклассников. В **Кыргызстане** некоторые родители отметили, что дистанционное образование устраняет некоторые из обычных препятствий, таких как проезд на большие расстояния до школы, возникающая усталость и давление на родителей, чтобы их дети добирались до школы.

“Онлайн-обучение было полезно для детей. Им не нужно было вставать по утрам и идти в школу пешком”;

“Они достаточно спали и не ездили в переполненных автобусах”.

Фокус-групповые дискуссии с матерями и отцами, пригороды Бишкека, Кыргызстан

В **Монголии** удаленность также ощущается теми, кто ведет **кочевой образ жизни**. Наблюдение за участниками показало, что дети из кочевых семей не могли постоянно участвовать в теле- и онлайн-уроках из-за необходимости помогать по хозяйству или из-за недоступности подходящих устройств. Младшие дети, которым требовалась дополнительная поддержка в обучении, не всегда могли ее получить из-за того, что взрослые были заняты сельскохозяйственными работами или животноводством. Еще одна географическая проблема, характерная только для Монголии, связана с регионами, где ведется **добыча полезных ископаемых**. В нескольких случаях ис-

³³ <https://borgenproject.org/ger-districts-in-mongolia/>



следование показало, что родители в этих регионах, занятые трудоемкой работой в горнодобывающей промышленности, не могли поддерживать/контролировать образование своих детей. Кроме того, некоторые районы покидаются после завершения добычи полезных ископаемых, в результате чего молодежь, не занятая в горнодобывающей промышленности, оказывается в маргинальном положении.

В **Таджикистане** региональные различия были очевидны в том, что касается [индекса готовности к цифровому образованию](#), результаты которого довольно **сильно различались между регионами**. И учителя, и учащиеся Согдийской области на северо-западе страны получили более низкие баллы почти по всем показателям. Исследование выявило более низкий уровень охвата курсами повышения квалификации в Согдийской области по сравнению с остальной частью страны, что может отчасти объяснить эти различия. Напротив, учителя и учащиеся в столице Душанбе, как правило, набирали самые высокие баллы по этому показателю, что может быть частично объяснено лучшим обеспечением ресурсами в столице. В Душанбе самый высокий уровень охвата Интернетом в стране, и 83% опрошенных учителей имеют доступ к компьютеру с Интернетом на рабочем месте по сравнению с половиной этого показателя учителей в других регионах. Современные инструменты, такие как упомянутый ранее сервис *eDonish*, могут объяснить, почему, например, 90% учителей в Душанбе заявили, что им удобно пользоваться электронными журналами отчетности.

Идентичность



В ходе исследования идентичность изучалась в первую очередь через призму **языка, на котором говорят дома**. **Во всех трех странах** учащиеся, проживающие в семьях, где дома не говорят на основном государственном языке, были менее подготовлены к дистанционному обучению. В **Кыргызстане** 55% студентов, изучающих языки этнических меньшинств - узбекский или таджикский, - приобрели смартфон, а 39% получили планшет или ноутбук во время дистанционного обучения. Для многих студентов это был первый раз, когда они получили доступ к технологиям. Эти показатели ниже, чем у учащихся школ с кыргызским и русским языками, где более 70% уже имели доступ к устройствам до пандемии. В **Таджикистане** [индекс готовности к цифровому образованию](#) показал, что наиболее подготовленными оказались учащиеся, говорящие дома на таджикском и русском языках (индекс 75 баллов), а менее подготовленными - дети, чьими родными языками являются пушту (63), таджикский и узбекский (63), а также таджикский и кыргызский (54).

Проблема ограниченного доступа к цифровым ресурсам среди детей из этих сообществ распространяется и на наличие **учебных материалов на разных языках**. Из онлайн-курсов, разработанных во время пандемии в **Кыргызстане**, на узбекском языке был доступен только один курс, а курсов на таджикском языке не было. В **Таджикистане** на различных платформах онлайн-обучения не было учебных материалов на узбекском языке. Те, кто говорит на русском языке дома в Кыргызстане и Таджикистане, в основном в столицах, также могли получить доступ к российским образовательным материалам.

Возникающие уязвимости



Помимо пересекающихся влияний гендера, географической отдаленности и идентичности, в ходе исследования выявилось несколько дополнительных факторов уязвимости. Как отмечалось выше, одним из новых факторов стало **цифровое неравенство**, которое включает в себя неравный доступ к (качественному/быстрому) Интернету, устройствам, уровню цифровых навыков среди учеников, учителей и родителей. Другим фактором стало влияние **эмоциональной и физической изоляции** от сверстников и барьеров, которые создает дистанционное обучение, и которые сведены к минимуму при очном обучении, например, возможности общения и облегчения групповой работы. Дистанционное обучение было более сложным для учащихся из **многодетных семей, бедных семей** и/или **семей с одним родителем**. Период пандемии также выявил новые формы уязвимости среди **младших школьников** в первые годы обучения. Многие из этих новых форм неравенства были отмечены и в других странах мира; в контексте данного исследования они являются факторами, накладывающимися на ранее существовавшие уязвимости, которые, как уже отмечалось, в большинстве своем сохраняются.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В этом отчете выделены некоторые основные области сходства и различия в опыте и образовательном воздействии пандемии COVID-19 в Кыргызстане, Монголии и Таджикистане. Поскольку данные, полученные в ходе проекта *“Дистанционное обучение для улучшения качества и доступа в Кыргызстане, Монголии и Таджикистане”*, были столь обширны, сфокусированный подход в данном отчете позволил провести сопоставление результатов исследований на высоком уровне в пяти областях.

Ориентиры для дистанционного обучения и цифровизации задаются **стратегическими рамками дистанционного образования** и цифровизации. Все три страны имеют политические обязательства в области национального развития, образования и цифровизации, которые различным образом связаны между собой в рамках различных направлений политики. В Кыргызстане и Таджикистане эти стратегические рамки признают потенциал дистанционного обучения в ходе цифровизации образования и обеспечения равенства, однако исследование выявило значительное расхождение между политикой и практикой. Например, в Таджикистане дистанционное обучение практически не использовалось во время пандемии, что сделало политические обязательства практически непроверенными. В отличие от этого, в монгольской образовательной среде широко распространены рассуждения о важности и перспективности цифрового образования, подкрепленные соответствующей политикой и инициативами, которые можно проследить на протяжении более чем 20 лет.

В свою очередь, стратегические рамки могут быть обоснованы или подорваны состоянием **цифровой инфраструктуры**. Благодаря большому опыту Монголии в решении географических и социальных проблем с помощью цифровизации, цифровая инфраструктура страны находится на очень высоком уровне. Доступ к устройствам и надежный интернет дома были одними из основных проблем инфраструктуры в Монголии. Эти проблемы нашли отклик в Кыргызстане и Таджикистане, где горный рельеф, различия между городом и селом в доступе к цифровым технологиям, а также ограниченность ресурсов государства и семьи также являются основными препятствиями для создания эффективной цифровой инфраструктуры.

В ходе исследования были выявлены значительные **образовательные инновации** во всех трех странах. Министерства образования и науки Кыргызстана и Таджикистана курировали внедрение порталов онлайн-обучения. Министерство образования и науки Монголии разработало портал еще до пандемии и расширило его во время закрытия школ, а в 2022 году ввело полностью электронную школу. Во всех трех странах было разработано большое количество учебных материалов в режиме онлайн и по телевидению. Степень участия других заинтересованных сторон в образовательном процессе варьировалась в зависимости от страны: в Кыргызстане значительную роль сыграли инновации и участие учителей на низовом уровне, а в Таджикистане преобладали международные организации.

Готовность учителей и учащихся к дистанционному обучению оценивалась в ходе исследования путем определения индекса готовности к дистанционному обучению. Учителя во всех трех странах продемонстрировали более высокий уровень готовности, чем учащиеся; однако эти самооценки не совпали с результатами других исследований, которые выявили некоторые барьеры, с которыми сталкиваются учителя в связи с их рабочей нагрузкой, масштабами инноваций и уровнем навыков работы с цифровыми технологиями обучения. Показатели индекса готовности к дистанционному обучению были выше в Кыргызстане и Монголии, чем в Таджикистане.

Что касается **воздействия дистанционного обучения на уязвимые группы** учащихся, то результаты исследования подтвердили, что учащиеся, которые ранее были наиболее подвержены маргинализации по признаку пола, местам проживания и идентичности, остались в группе риска во время пандемии. Существовавшие ранее гендерные стереотипы были усилены, что, в частности, негативно сказалось на перспективах об-



разования девочек в Таджикистане. Во всех странах девочки и мальчики выполняли больше заданий/работы вне школы, что в основном соответствовало прежним гендерным различиям: девочки выполняли больше работы по дому, а мальчики, особенно старшего возраста и мальчики в сельской местности, выполняли больше внешних заданий или работали вне семьи. Использование смартфонов для обучения имело некоторые преимущества для девочек и жителей сельских/отдаленных районов. В зависимости от места проживания, к числу учащихся с худшим доступом/результатами образования относились сельские жители во всех трех странах, учащиеся городских периферийных районов в Кыргызстане и Монголии, учащиеся из кочевых семей и в регионах с интенсивной добычей полезных ископаемых в Монголии. Учащиеся, говорящие дома на языках меньшинств, также сталкивались с большими трудностями в получении образования. Кроме того, были выявлены уязвимые места, связанные с цифровым неравенством и влиянием семейной динамики (размер семьи, возраст детей и т. д.).

Заглядывая в будущее, каждая страна в пост-пандемийный период берет на себя политические обязательства по дистанционному обучению и цифровизации. Чтобы воплотить эти амбиции в жизнь, необходимо уделять внимание как доступу к образованию, так и его качеству. В **Кыргызстане** усилия правительства по развитию дистанционного обучения были подкреплены значительными инновациями, осуществляемыми волонтерами, часто учителями. Эти инициативы могут быть консолидированы и расширены, что требует последовательности и большего финансирования со стороны правительства, а также широкого вовлечения заинтересованных сторон и приверженности общества профессии учителя. Учитывая более значительный прогресс **Монголии** в области цифровизации, следующие шаги страны могут быть направлены на расширение доступа к образованию для учащихся городских окраин и семей кочевых животноводов. Это можно сочетать с большей педагогической гибкостью и возможностями для профессионального развития учителей, чтобы они могли лучше соответствовать современным требованиям и адаптироваться к потребностям учащихся. Для **Таджикистана** неотложным приоритетом является решение проблемы слабой цифровой инфраструктуры страны. Это включает в себя модернизацию и обслуживание технического оборудования в школах, расширение зоны охвата Интернетом и снижение его стоимости по всей стране, а также продолжение инвестиций в образовательные онлайн-платформы. Усиление использования цифровых инструментов и ресурсов также может стать средством устранения гендерного разрыва в образовательных результатах девочек и противостояния гендерным стереотипам.

ПРИЛОЖЕНИЕ I: ОБЪЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В Таблице 5 указано местоположение каждого из десяти исследовательских объектов для этапа качественного исследования. В ней указаны тип места, его географическое положение (регион/провинция) и страна, а также обоснование выбора места. Карта исследовательских площадок приведена после таблицы на Рисунке 1.

Таблица 5. Особенности мест проведения качественных исследований

Расположение	Тип	Регион / провинция	Страна	Обоснование
Узген	Город	Ош	Кыргызстан	<ul style="list-style-type: none"> Уровень охвата образованием ниже среднего по стране Большое количество этнических меньшинств (узбеков)
Кочкор	Село	Нарынская область	Кыргызстан	<ul style="list-style-type: none"> Уровень охвата образованием ниже, чем в среднем по стране Горный регион Смешение языков, используемых в образовании
Алтын-Ордо	Муниципальный район	Бишкек	Кыргызстан	<ul style="list-style-type: none"> Плохо развитая инфраструктура Большое количество внутренних мигрантов
Уч-Коргон	Село	Баткенская область	Кыргызстан	<ul style="list-style-type: none"> Более высокий уровень бедности, чем в среднем по стране Смешение языков, используемых в образовании В основном население из числа этнических меньшинств (узбеки и таджики)
Буянт	Район	Ховд	Монголия	<ul style="list-style-type: none"> Высокая концентрация этнических меньшинств, включая халхов, казахов, тувинцев, дорвод и ульд
Цогтцэций	Район	Умногобы	Монголия	<ul style="list-style-type: none"> Самый развитый горнодобывающий регион Расположен в степях пустыни Гоби Высокий уровень внутренней миграции приводит к тому, что многие родители вынуждены оставлять своих детей в школьных общежитиях или у родственников
Буянзурх	Муниципальный район	Улан-Батор	Монголия	<ul style="list-style-type: none"> Самый густонаселенный из девяти столичных районов Высокая концентрация школ
Фирдауси и Сино	Муниципальные районы	Душанбе	Таджикистан	<ul style="list-style-type: none"> Большее число внутренних мигрантов Более крупные узбекские общины Большая распространенность традиционного образа жизни
Ёгет	Село	Дарвоз	Таджикистан	<ul style="list-style-type: none"> Горное село Небольшая местная община, практикующая <i>мазхаб</i>³⁴ Самый высокий уровень бедности в стране
Худжанд	Город	Согд	Таджикистан	<ul style="list-style-type: none"> Худжанд - второй по величине город, расположенный на севере страны. Согдийская область на северо-западе характеризуется слабо развитой инфраструктурой, удаленным расположением школ и смешанным населением (узбекским и таджикским)

³⁴ A widespread Islamic term used in theological literature to designate a teaching doctrine, not practiced in neighbouring communities

Рисунок 1. Карта мест проведения исследований



ПРИЛОЖЕНИЕ II: ПОКАЗАТЕЛЬ ИНДЕКСА ГОТОВНОСТИ К ЦИФРОВОМУ ОБУЧЕНИЮ

Диаграмма 2. Индекс готовности к цифровому обучению – Учителя

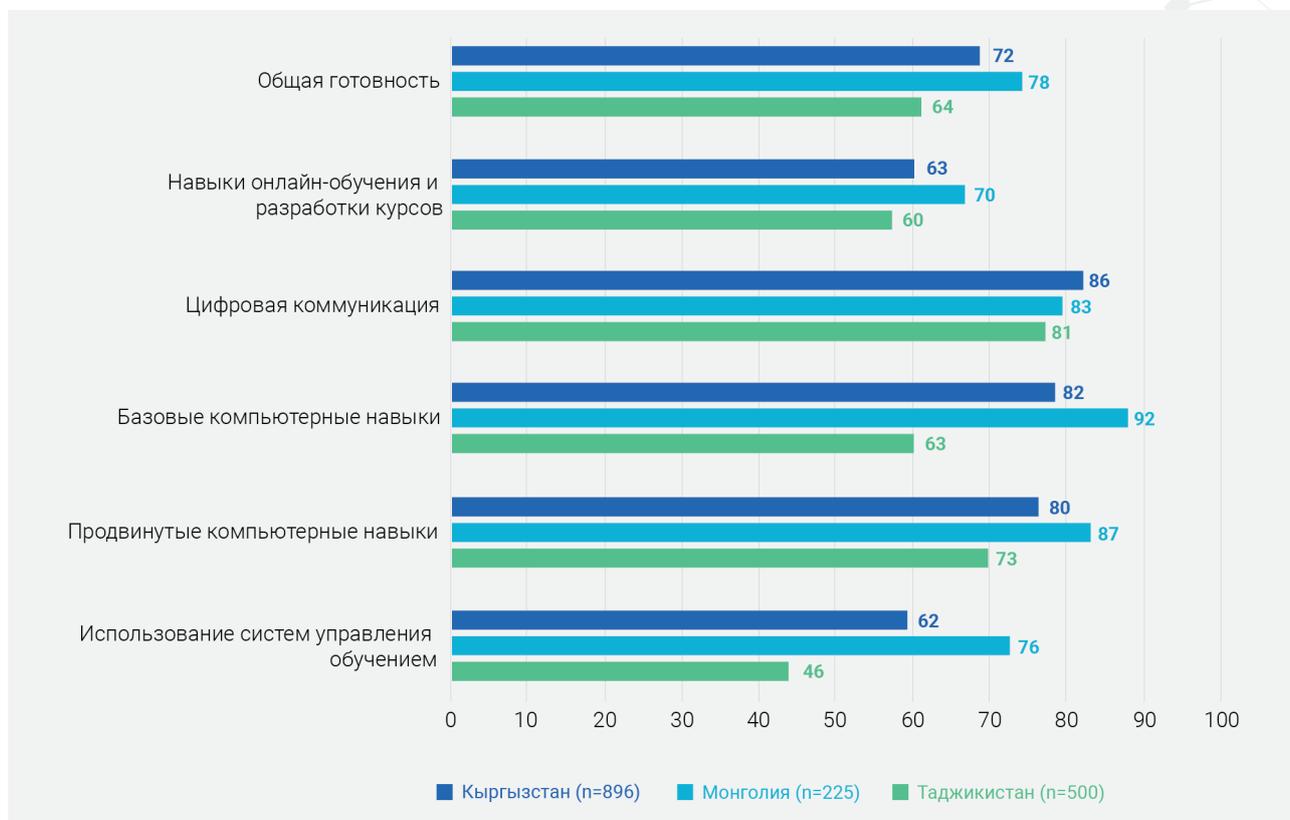
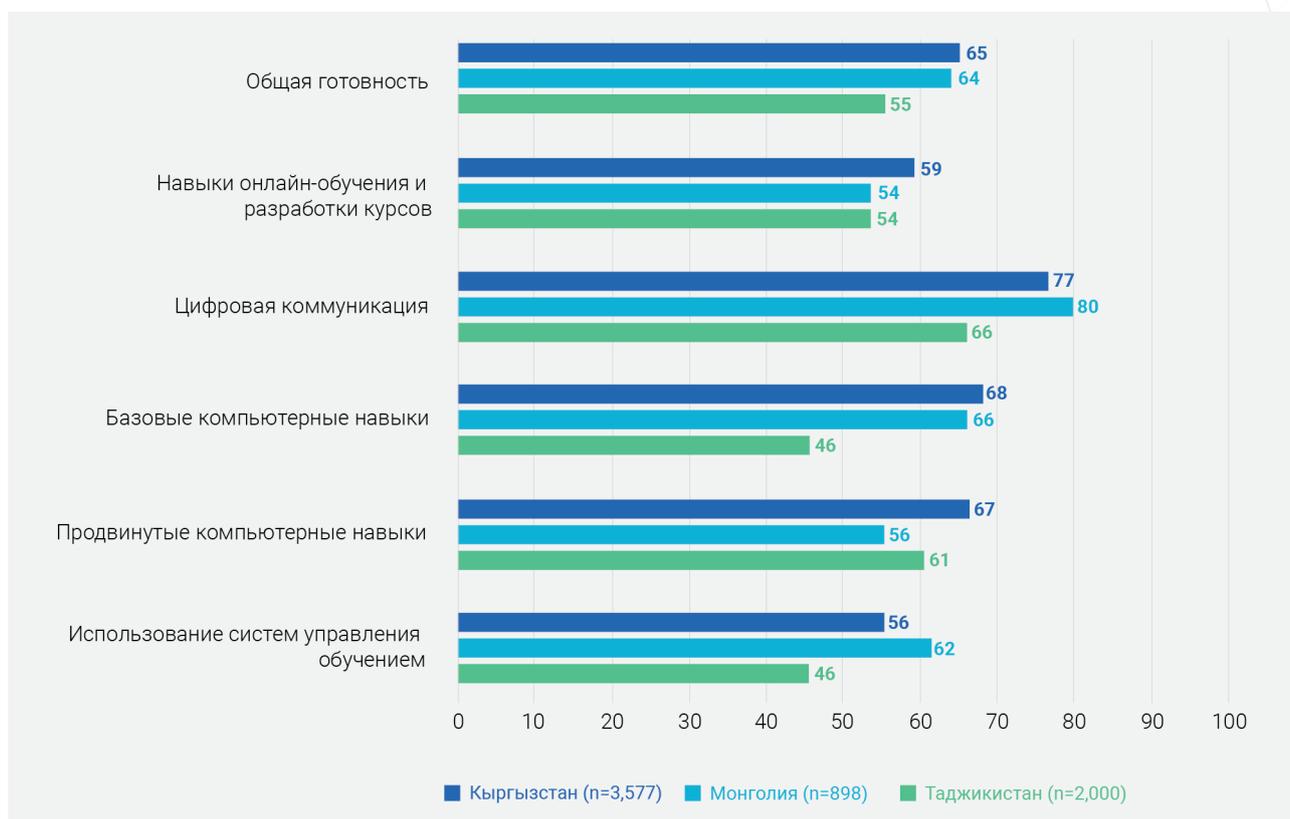


Диаграмма 3. Индекс готовности к цифровому обучению – Учащиеся



Исследовательский проект стал возможен благодаря поддержке Глобального партнерства в области образования (GPE), которое реализует Программу обмена знаниями и инновациями (KIX) совместно с Международным исследовательским центром развития (IDRC), Канада <https://idrc-crdi.ca/en>

Мнения, выраженные в этом отчете, не обязательно отражают точку зрения IDRC и/или его Совета управляющих.

Исследование проводилось в рамках проекта “Продвижение инновационных подходов в дистанционном обучении для улучшения доступа и снижения неравенства в образовании в Кыргызстане, Монголии и Таджикистане”.

Контактная информация

Таалим-Форум, Киргизия, г. Бишкек,
ул. Московская, 191
taalimforum@gmail.com
<https://kix.taalimforum.kg/>

Доолбекова Ж., Харден-Вольфсон Э. и Осмонова А. (2024). Образовательная инклюзия после пандемии: сопоставительный анализ дистанционного обучения и цифровизации в Кыргызстане, Монголии и Таджикистане. Таалим-Форум.

