

ПОТЕРИ В ОБУЧЕНИИ ИЗ-ЗА ПАНДЕМИИ COVID-19: ПРОГНОЗИРОВАНИЕ И ПОИСК СПОСОБОВ КОМПЕНСАЦИИ

Закрытие школ из-за пандемии в большинстве стран мира продолжалось (и продолжается) более двух месяцев. По всему миру оно затронуло более 70% учащихся¹. Половина из них не имела доступа к домашнему компьютеру, 43% не имеют домашнего Интернета². Основное внимание в начальный период закрытия школ было сосредоточено на вопросах организации удаленного обучения, в том числе на мерах по преодолению цифрового разрыва.

Сейчас пришло время задуматься об эффективности обучения в условиях закрытия школ. Конкретных исследований на эту тему еще нет, однако большинство экспертов признают, что в этот период она оказалась ниже по сравнению с обычным режимом. Дети «понесли потери», значимые как в краткосрочной перспективе (сдача ОГЭ и ЕГЭ, даже при их переносе/отмене в текущем году), так и в долгосрочной перспективе (образовательные траектории после школы, трудоустройство). Особенно высока вероятность «потерь» для детей из семей с низким социально-экономическим статусом (СЭС), которые и при традиционной модели обучения показывают результаты ниже, чем дети с высоким СЭС [OECD, 2018], а в рассматриваемой ситуации оказались в сравнительно худших условиях для удаленного обучения.

Таким образом, основной темой становится оценка и прогноз возможных последствий пандемии для образования детей. Такого рода прогноз важен в широкой рамке анализа влияния COVID-19 на образование и качество человеческого капитала (фактически речь идет о судьбе конкретного поколения). Для этого необходимы — и уже во многих странах разворачиваются — специальные исследования для планирования мер по компенсации потерь и минимизации рисков.

Эксперты Института образования рассматривают подходы к оценке прогнозирования потерь в обучении из-за пандемии COVID-19 и предлагают возможные решения по их компенсации.

¹ <<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>>.

² <https://en.unesco.org/news/startling-digital-divides-distance-learning-emerge?fbclid=IwAR3zV1zMKochCwg4aPAOGN_QFYVSgqPHModsp4LThTU5q4sff1-VRdzfSjg>.

Summer learning loss

Для оценки потенциальных потерь от отсутствия традиционной учебы во время пандемии в первую очередь стали использоваться результаты исследований, посвященные так называемым летним потерям (summer learning loss, или summer slide, — SLL). Фокусом данных работ является расчет эффектов летнего перерыва в образовании, влияющих на академические достижения учащихся. В случае пандемии также присутствует довольно длительный период времени, в течение которого детям недоступен формат очного обучения. Предполагается, что в такой ситуации потери знаний могут быть сопоставимыми с имеющимися во время летних каникул.

Наиболее масштабный метаанализ в данной области, проведенный еще в 1996 г., показал, что за время летних каникул тестовые баллы школьников значительно снижаются: приходя осенью в школу, ученики демонстрируют достижения ниже по сравнению с теми, что были у них весной в конце учебного года [Cooper et al., 1996]. В среднем для школьника летние потери составляют около 1 месяца учебного года, или 0,1 стандартного отклонения весенних тестовых баллов. При этом сдвиг в академических достижениях различается в зависимости от предметной области: наибольшие потери проявляются в математике (1,5 месяца учебного года, или 0,14 стандартного отклонения), в то время как в чтении разрыв оказывается не таким значительным (0,5 месяца учебного года, или 0,05 стандартного отклонения). Помимо предмета, важно и социально-экономическое положение семей учащихся. Школьники семей среднего класса чаще могут не терять знания в летний период и возвращаться в школу после перерыва с тем же уровнем достижений в отличие от представителей семей с меньшим уровнем достатка. В среднем за весь летний период школьники из семей с низким доходом отстают от учащихся семей среднего класса на 3,5 месяца учебного года.

Современные работы подтверждают данные результаты: типичный школьник 1–6-го класса за лето теряет 1–2 месяца обучения по чтению и 1–3 месяца по математике [Kuhfeld, 2019]. Разрыв в достижениях среди учащихся с высоким и низким социальными статусами в летний период сильно увеличивается, притом что в чтении учащиеся из обеспеченных семей за лето прибавляют знаний, пока школьники из бедных семей —

теряют [Alexander, Entwisle, Olson, 2007]. Разница в достижениях по чтению за летний период между учащимися с разным статусом увеличивается до 0,86 стандартного отклонения. Согласно расчетам, в Канаде летние потери объясняют 25% разрыва между результатами учащихся с низким и высоким СЭС на старте учебного года [Davies, Aurini, 2013]. Данный показатель был получен путем соотнесения разрыва в достижениях среди учащихся первого и четвертого квартилей СЭС весной, который составил 1,8 месяца, с разрывом в начале следующего учебного года — около 7 месяцев.

Открытием стал тот факт, что одним из главных факторов летнего эффекта, наряду с социальным статусом семьи, оказался рост знаний в течение предыдущего учебного года. Чем больше знаний школьник получил во время учебы, тем больше он потеряет за лето [Kuhfeld, 2019]. Видимо, это связано с тем, что приобретается некоторое абсолютное количество «знаний», а теряется всегда какая-то примерно одинаковая доля, выраженная в процентах. В целом существование дифференцированного эффекта летних потерь объясняется различным характером времяпрепровождения в семьях учащихся, когда отсутствует «выравнивающая сила школы» и ответственность за обучение и досуг ребенка ложится на родителей. Избежать негативных эффектов летнего периода для учащихся из неблагополучных семей с низким СЭС можно с помощью различных летних программ поддержки [Trends, 2009; Bowers, Schwarz, 2018] или вовлечения родителей в обучение [Slates et al., 2012].

При оценке потерь от пандемии через экстраполяцию имеющихся данных по SLL ожидается, что учащиеся потеряют к осени от 30 до 50% знаний, приобретенных за предыдущий год, если сравнивать с обычным школьным годом. Для некоторых ступеней обучения (начальная школа) авторы предполагают потери, сопоставимые с пропуском года обучения целиком [Kuhfeld, Tarasawa, 2020]. Оценка размера летних потерь может довольно сильно варьироваться в зависимости от исследования. В данном случае авторы опираются на расчеты результатов тестирования «MAP Growth», в котором участвовали 5 млн учащихся 3–8-х классов в 2017–2018 гг. Данный мониторинг отслеживает рост достижений в течение года и позволяет прогнозировать индивидуальную траекторию роста каждого ученика.

В другом исследовании потери оцениваются в районе 1/10 стандартного отклонения за весь период закрытия школ, исходя из анализа различных систем образования (в одних — больше школьного времени, в других — меньше)³. Если

³ <<https://voxeu.org/article/impact-covid-19-educatio>>.

оперировать ростом за учебный год, описанным Хэтти [Hattie, 2009], то расчеты дадут 25% потери знаний от того, что было накоплено за год.

Оценки SLL опираются на ситуацию, когда перерыв в школьном обучении запланирован. Логично ожидать, что составители учебных планов учитывают летние каникулы. Ситуация пандемии (неожиданного события) увеличивает потенциальные потери. Кроме того, потеря приобретенных знаний за время летних каникул — это в определенном смысле нормальный, естественный процесс забывания, за которым следует более или менее быстрое естественное восстановление ранее изученного. В сложившейся ситуации речь, к сожалению, идет не об отсроченном восстановлении, а о несформированности значительного объема знаний. В связи с этим то, что не прошли сейчас, придется «нагонять» в следующем учебном году в ущерб тому, что должны будут проходить тогда, плюс то, что забудется за лето. Важно уточнить, что, судя по косвенным данным из других исследований, подобные потери имеют кумулятивный эффект, т.е. будут накапливаться для каждого конкретного ребенка [Atteberry, McEachin, 2019].

Оценка эффектов от закрытия школ с применением квазиэкспериментальных методов

В связи с переходом на дистанционное обучение ряд учащихся фактически окажется в условиях полного отсутствия обучения. Причин для этого может быть много: отсутствие техники, неготовность школы и учителей, проблемы в семье, индивидуальные характеристики, которые несопоставимы с такой организацией обучения. Для оценки потерь таких отдельных учащихся (хотя их, вероятно, существенное количество) предлагается использовать данные квазиэкспериментальных исследований, в которых оцениваются эффекты закрытия отдельных школ из-за катаклизмов, имевших место в прошлом, и непосещения отдельными учащимися школы по различным причинам (уважительным и неуважительным).

В объемной работе по анализу эффектов пропуска занятий Аусехо с коллегами показывает, что 10 дней пропуска школьных занятий могут определить потери в результатах за год, равные 5–10%. Этот эффект существенно больше для неуспешных детей и для детей из неблагополучных семей [Aucejo, Romano, 2016]. Не ясно, можно ли напрямую суммировать вычисленные подобным образом эффекты по количеству дней, однако, если их сложить (из расчета, что школы в России закрыты в течение 60 «лишних»

дней минус праздники и выходные), будут получены оценки, похожие на определенные через экстраполяцию SLL.

Есть исследования, которые показывают, что средний рост посещаемости учащимися колледжа на 10% дает прирост в экзаменационных баллах в 0,17 стандартного отклонения [Dobkin et al., 2010] (российские школы уже не будут открыты до конца года, что означает, что российские школьники, для которых дистанционное обучение стало равно пропуску школы, потеряли около 25% учебного года). Эти расчеты дают основания говорить о потерях около 0,42 стандартного отклонения, что уже очень много. К похожим показателям и выводам приходят другие исследователи, которые оценивали эффект на достижения от различающейся продолжительности учебного года. При этом показано, что при сравнении эффект от увеличения продолжительности учебного года оказывается ниже, нежели работа над пропусками учащимися занятий [Aucejo, Romano, 2016]. Согласно расчетам авторов, увеличение учебного года на 10 дней приведет к повышению баллов по математике на 1,7%, а по чтению — на 0,8%. В то же время сокращение пропусков учащихся увеличит баллы в математике и чтении на 5,5 и 2,9% соответственно.

Подходящей ситуацией для проведения натуральных экспериментов по оценке эффектов в образовании являются природные и социальные катаклизмы, приводящие к временному закрытию школ. На основе таких исследований можно предположить, каковы будут потери от экстренного закрытия учебных учреждений. Так, исследование непредвиденного закрытия школ в штате Мэриленд из-за снежных бурь показывает, что каждый день закрытия школы приводит к снижению количества учащихся, успешно сдающих тест по математике, почти на 0,5% [Marcotte, Nemelt, 2008]. Причем больше всего от закрытия школ из-за непогоды страдают учащиеся младших классов. Аналогичные результаты были получены в штате Вирджиния: закрытие школы на 10 учебных дней понижает результаты по математике на 0,2 стандартного отклонения. Учащиеся, которые сдают экзамены в годы сильных снегопадов, справляются с тестами значительно хуже, чем учащиеся тех же школ в другие годы. Самой уязвимой предметной областью в таких ситуациях становится математика, имеющая, по мнению автора [Marcotte, 2007], наименее гибкую программу обучения.

Еще одним примером проведения натурального эксперимента в связи с природными катаклизмами являются сезонные наводнения в Таиланде. В 2011 г. из-за произошедшего наводнения в нескольких районах Таиланда школы были закрыты в течение нескольких недель. Данное событие привело к снижению баллов на национальных экзаменах среди школьников 6-х и 9-х классов на 0,03–0,11 стандартного

отклонения. Не изменились результаты только для учащихся старшего класса [Thamtanajit, 2020].

Другим типом более травматичных для общества натуральных экспериментов являются социальные катаклизмы и террористические атаки. Помимо закрытия школ, такие события включают более широкий спектр социально-психологических эффектов на участников происшествий и их благополучие. Несмотря на то что совмещение данных эффектов может вызвать несколько преувеличенные оценки потерь, нельзя отрицать, что пандемия коронавируса тоже может иметь и непрямые эффекты на учебу школьников через их благополучие.

Результаты исследований о забастовках учителей в Аргентине свидетельствуют о том, что подобные события имеют пролонгированные последствия не только для образования, но и для рынка труда. Для тех, кто в начальной школе застал забастовки учителей, будущая заработная плата оказалась ниже на 1,9–3,2% в зависимости от пола, а уровень безработицы — выше. Причиной таких долгосрочных эффектов данных событий авторы посчитали более низкий уровень образования [Jaume, Willén, 2019]. Другим трагическим событием, способствующим формированию натурального эксперимента, может стать террористическая атака в школе. Так называемые снайперские атаки, которые произошли в 2002 г. в трех штатах Америки (Колумбия, Мэриленд и Вирджиния), привели, по оценке исследователей, к снижению школьных навыков на 2–5% как по чтению, так и по математике [Gershenson, Tekin, 2018].

Эти исследования хорошо дополняет работа Гудмана [Goodman, 2014], в которой показано, что учителя значительно лучше справляются с ситуациями, когда процесс обучения в конкретной школе прекращается полностью на короткий период времени, чем в тех, когда, например, процесс обучения в школе прекращается для некоторой части учащихся. Он приводит пример, в котором одни школы закрываются целиком из-за непогоды, а в других из-за той же непогоды просто перестает ходить часть учащихся. По данным этого исследования, средние результаты в итоге выше там, где проблема коснулась всех, а не какой-то части. Однако здесь есть тонкий момент. Казалось бы, ситуация пандемии как раз такова, что проблема касается абсолютно всех, но, если разобраться, то это не так. Эффекты перехода на дистанционное обучение очень сильно дифференцируют учащихся даже в одних и тех же школах (влияние оказывают наличие оборудования, Интернета, семейные обстоятельства и т.д.). С такими «нескоординированными» потерями и проблемами учителям справиться существенно сложнее, пишет Гудман [Goodman, 2014].

Выводы и рекомендации

Справедливости ради следует сказать, что ответственность за указанные потери может ложиться на вполне конкретные институты, а не списываться целиком на форс-мажор. Существует ряд исследований, показывающих, что в условиях технологически обеспеченного и грамотно выстроенного дистанционного обучения потерь для учащихся может и не быть. В метааналитическом исследовании ситуации, когда возможно **полное** замещение очного обучения дистанционным (есть доступ и технологии), показано, что оно не хуже, а то и лучше, чем традиционный формат [Means et al., 2010]. Авторы рассматривают экспериментальные дизайны, в которых был обеспечен полный доступ ко всем материалам для всех учащихся. Аналогичные результаты показывают исследования, посвященные сравнению дистанционного и очного форматов обучения только для школьной ступени [Patrick, Powell, 2009]. Метаанализ, проведенный в начале 2000-х годов, показывает, что эффективность различных форм дистанционного обучения существенно различается. Синхронные формы лучше в классе, асинхронные — наоборот. Анализ показывает, что все значительно зависит от формы, но авторы приходят к выводу, что в среднем дистанционное обучение не хуже очного [Bernard et al., 2004].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что для тех, кто в этой ситуации оказался в идеальных условиях, близких к лабораторным, дистанционное обучение может вообще не стать сколь-либо значимой проблемой или даже будет полезно [Shachar, Neumann, 2010].

Вопрос только в том, могли ли мы обеспечить такие условия заранее и для какой части детей. Реальная ситуация, видимо, такова, что для части учащихся переход на дистанционное обучение фактически будет равен полному пропуску школы, а для большого числа станет существенным ограничением для полноценного освоения образовательной программы.

В разных странах доля таких учащихся различна. Британские исследователи рассчитывают, что без доступа к онлайн-обучению могут оказаться 34% учащихся в возрасте 5–16 лет [Montacute, 2020]. По оценкам НИУ ВШЭ, основанным на данных о доступности Интернета для домохозяйств в России, полноценный доступ к онлайн-обучению перед началом пандемии не имели 22% детей и подростков в возрасте от 7 до 16 лет⁴. В сельской местности эта доля достигает трети, а в ряде регионов — 50%. В опросе учителей, проведенном НИУ ВШЭ в первый месяц закрытия школ, 58 и 50%

⁴ <[https://ioe.hse.ru/data/2020/04/17/1557061019/ФО%20\(27\)%20электронный.pdf](https://ioe.hse.ru/data/2020/04/17/1557061019/ФО%20(27)%20электронный.pdf)>.

учителей отметили, что их школьники не имеют технических средств и Интернета соответственно⁵.

В опросе Фонда «Национальные ресурсы образования» четверо из десяти опрошенных родителей считают, что дистанционное обучение ведет к снижению уровня знаний, дети программу не осваивают, и, чтобы подтянуть результаты обучения, надо будет заниматься дополнительно, в том числе летом и даже осенью⁶.

Мотивированные ученики из образованных и обеспеченных семей, у которых были и компьютеры, и помогающие родители, потеряют меньше, а, возможно, смогут использовать преимущества дистанционных форматов (индивидуальная работа с репетиторами, доступ к платформам с качественными учебными материалами и сервисом автоматической проверки). Дети же, у которых уже было академическое отставание или которые не могли эффективно учиться из-за того, что у них нет Интернета, компьютера, рабочего места, потеряют значительно больше. По данным опроса ЦСП «Платформа», менее обеспеченные семьи чаще отмечают дефицит у них технических возможностей (33% против 18% более обеспеченных), недостаточные компьютерную грамотность и навыки для организации обучения на дому (31% против 10%), говорят о неготовности детей к онлайн-формату (60% по сравнению с 45%), а также о том, что у детей неполноценная учебная нагрузка, они теряют в качестве обучения, знаниях (76% против 56%)⁷.

Можно констатировать, что их отставание от успешных учащихся возросло, а шансы на успех в обучении и профессиональной деятельности упали еще больше. И речь идет не только о низкой технической оснащенности в неблагополучных семьях, заметное влияние на снижение академического прогресса окажет также экономическая ситуация в стране, связанная с вероятной безработицей и сокращением доходов. Дети в более уязвимых семьях, где родители столкнулись с потерей работы или части дохода, окажутся под двойным ударом — закрытия школ и отсутствия родительских ресурсов [Eyles et al., 2020].

На неравные возможности обучения в условиях дистанта оказывают влияние не только разница в ресурсах семей и условиях обучения дома, но и возможности школ.

5

https://www.hse.ru/news/expertise/357830670.html?fbclid=IwAR1HfUUsFsAlbDB13aj0IKvsnbQjzT9_OsRqpyeTWtaFSXpeavgcD_JBd0g.

⁶ <https://nro.center/news/borba-s-soboj-ili-novye-vozmozhnosti-distancionnoe-obuchenie-glazami-shkolnikov-i-roditelej-po-dannym-oprosov-fonda>.

⁷ <http://pltf.ru/2020/04/24/vypusk-8-detskoe-onlajn-obrazovanie/?fbclid=IwAR30lhle9bnwKHkgtW-L5M9KqOcW13cbmm2dbM5cqMlomngiM7MS05C4r7Y>.

Пандемия проявила новое измерение известных ранее различий в профессиональных ресурсах разных групп школ. Организационный и кадровый потенциал частных школ, школ, реализующих программы повышенного уровня, крупных городских школ позволил сделать обучение школьников более эффективным и, вероятно, даже повысить учебную мотивацию. Преимущества проявились в наличии и опыте использования современных платформ обучения, в более высоком уровне подготовки учителей к работе в дистанте, в качественном планировании.

Таким образом, к новому учебному году мы можем прийти со значительно увеличенным уровнем разницы в результатах у различных групп учащихся по сравнению с той, которая и так возникла бы в обычной ситуации. Это дает основания говорить об очередном витке развития и усугубления образовательного неравенства. Особенно тревожат перспективы детей из семей с низким социально-экономическим статусом. Как показало исследование PISA, в период с 2015 по 2018 г. результаты российских учащихся из семей с низким социально-экономическим статусом снизились [Adamovich, Karuza, Zakharov, Froumin, 2019]. Ситуация пандемии может закрепить этот негативный тренд.

Очевидно, что мириться с перспективой потерь в качестве образования в период пандемии недопустимо. Мы не можем бросить детей, качество обучения которых пострадало от стихийного бедствия. Это не только негуманно и несправедливо, но и опасно для будущего экономического роста страны, которое должно опираться на человеческий капитал.

В настоящее время эксперты, политики и практики во всем мире рассматривают различные стратегии выхода из ситуации пандемии, снижающие масштаб потерь⁸. Обсуждаются более раннее начало учебного года (неопределенность в отношении завершения пандемии в России пока не позволяет предлагать такое решение), увеличение продолжительности учебной недели в новом году (по оценкам Лондонской школы экономики, более двух дополнительных часов в неделю может понадобиться для того, чтобы компенсировать каждую потерянную неделю во время пандемии)⁹.

Особое внимание уделяется компенсаторным практикам, которые позволят наиболее уязвимым группам учащихся наверстать упущенное. Эффективным

⁸ Framework for reopening schools. <<https://www.unicef.org/media/68366/file/Framework-for-reopening-schools-2020.pdf>>; Trends Shaping Education Spotlight 21. Coronavirus special edition: Back to school. <https://www.oecd-ilibrary.org/education/coronavirus-special-edition_339780fd-en?fbclid=IwAR29Za412bjEOHsgiWEw41LSTWevg45kxrfqq7zpXnH7LAWYI8B576nFJeo>.

⁹ Covid-19 school shutdowns: What will they do to our children's education? <<http://cep.lse.ac.uk/pubs/download/cepcovid-19-001.pdf>>.

инструментом компенсации являются качественные летние образовательные программы, нацеленные именно на детей с рисками образовательной неуспешности.

При планировании летних программ целесообразно соблюдать ряд условий, получивших подтверждение в исследованиях: раннее и четкое планирование образовательных программ, оптимальное сочетание занятий по учебным предметам, по развитию базовых навыков, учебной мотивации и занятий спортом и творчеством; игры и тренинги по развитию социальных навыков (по оценкам экспертов, с началом очных занятий есть риски проявления нарушений социальной адаптации и поведения), продуктивный досуг; привлечение специально подготовленных учителей-предметников с учебными материалами и педагогическими стратегиями, позволяющими максимально сократить потери учебного времени и одновременно вовлечь детей в занятия. Кроме того, исследования свидетельствуют о важности обеспечения определенной продолжительности программ. Так, значимый прирост в тестах показали школьники, которые прошли программы, рассчитанные на 25 ч по математике и 36 ч по языку, занимаясь этими предметами в течение 5–6 недель по 3–4 ч в день. Такая продолжительность занятий положительно сказывается и на социально-эмоциональном развитии¹⁰.

С учетом негативного опыта самоизоляции важно усилить составляющую исследовательских практик на свежем воздухе (экскурсии, походы, экспедиции). В нынешних условиях в разных регионах конкретные сроки организации таких программ будут различаться, но их подготовку (включая формирование групп) целесообразно начать уже сейчас.

С начала следующего школьного года учащимся с рисками отставания необходимо предложить дополнительные занятия — как групповые, так и индивидуальные. Учитывая, что пробелы в предметном материале формировались самым неблагоприятным образом, т.е. в разных объемах и по разным предметам и темам, даже у учащихся одного класса в силу комплекса причин, необходимыми представляются точная диагностика возникших лакун и разработка индивидуальных планов по их устранению. Это потребует привлечения дополнительных педагогов, которые будут сопровождать учащихся одного или нескольких классов в параллели с объединением их в группы с гибким составом. По сути, такие дополнительные специалисты будут строить свою работу по тем же алгоритмам, что и поддерживающие/корректирующие учителя, работающие с детьми с

¹⁰ <<https://www.rand.org/education-and-labor/projects/national-summer-learning-project.html>>.

риском школьной неуспешности¹¹. Некоторым обучающимся следует оказать адресную поддержку со стороны школьных психологов. Это потребует выделения дополнительных ресурсов школам, обучающим таких детей, и доплаты учителям соответственно.

Успешность предлагаемых мер будет выше при проведении предварительной диагностики знаний учащихся для выявления возникших пробелов и определения оптимального направления и объема помощи. В то же время целесообразно в новом учебном году отказаться от проведения мониторингов качества знаний, результаты которых используются для рейтингования школ, для поощрения или применения санкций по итогам, для дифференциации стимулирующих выплат.

Конечно, условием реализации предложенных мер является возврат осенью к относительно традиционной форме обучения — в школах и группах. Сохранение режима удаленного обучения потребует подготовки иной композиции действий.

Очевидно, что откладывание начала учебного года и риски повторного закрытия в случае новых волн заражения предполагают реализацию в ближайшее время мер, позволяющих обеспечить вовлеченность и эффективность дистанционного обучения детей из групп риска (проведение высокоскоростного Интернета, распространение компьютеров или планшетов, подключение к качественным платформам обучения), и высокий уровень квалификации работающих с ними учителей. Однако уже понятно, что этих мер при худшем сценарии будет недостаточно. При этом модели общедоступного массового общего образования вне школы пока не предъявлены ни в одной стране, и задача их разработки является критически важной и амбициозной.

Следует обратить внимание на то, что пандемия актуализировала вопрос о системных решениях по отношению к рискам школьной неуспешности у учащихся в малообеспеченных семьях и в семьях с низким культурным капиталом, которые реализуются во многих странах мира [OECD, 2012; Исаев, Косарецкий, Михайлова, 2019] и предлагаются не первый год российскими экспертами [Kuzminov, Froumin, 2018].

Конечно, тот или иной компенсаторный механизм требует вклада существенных денежных ресурсов и человеческого капитала [Eyles et al., 2020]. В текущей ситуации регионы должны получить поддержку из федерального бюджета для решения этих задач. Для этого могут быть использованы ресурсы Национального проекта «Образование» с соответствующей корректировкой содержания таких проектов, как «Современная школа»,

¹¹ <<https://www2.ed.gov/rschstat/eval/sectech/pathways2careers/AtRiskStudentGuide.pdf>
<https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/>>.

«Успех каждого ребенка», «Цифровая образовательная среда», «Учитель будущего». Это представляется вполне оправданным, поскольку рассматриваемые потери прямо связаны с целью проекта: обеспечение конкурентоспособности российского образования, вхождение Российской Федерации к 2024 г. в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования.

Литература

- Adamovich K., Kapuza A., Zakharov A., Froumin I.* (2019). The main results of Russian students in PISA-2018. <<https://ioe.hse.ru/data/2019/12/23/1525056145/ФО>>.
- Alexander K., Entwisle D., Olson L.S.* (2007). Lasting consequences of the summer learning gap // *American Sociological Review*. Vol. 72(1). P. 167–180.
- Atteberry A., McEachin A.* (2019). School's Out: The Role of Summers in Understanding Achievement Disparities. EdWorkingPapers.Com. <<http://www.edworkingpapers.com/ai19-82>>.
- Aucejo E.M., Romano T.F.* (2016). Assessing the effect of school days and absences on test score performance // *Economics of Education Review*. Vol. 55. P. 70—87. <<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.08.007>>.
- Bernard R.M., Abrami P.C., Lou Y., Borokhovski E., Wade A., Wozney L., Walset P.A., Fiset M., Huang B.* (2004). How Does Distance Education Compare with Classroom Instruction? A Meta-Analysis of the Empirical Literature // *Review of Educational Research*. Vol. 74(3). P. 379—439. <<http://www.jstor.org/stable/3516028>>.
- Bowers L.M., Schwarz I.* (2018). Preventing summer learning loss: Results of a summer literacy program for students from low-SES homes // *Reading & Writing Quarterly*. Vol. 34(2). P. 99–116.
- Cooper H., Nye B., Charlton K., Lindsay J., Greathouse S.* (1996). The effects of summer vacation on achievement test scores: A narrative and meta-analytic review // *Review of educational research*. Vol. 66(3). P. 227–268.
- 12 Solutions for New Education. <<https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/218061758>>.
- Davies S., Aurini J.* (2013). Summer learning inequality in Ontario // *Canadian Public Policy*, Vol. 39(2). P. 287–307.
- Dobkin C., Gil R., Marion J.* (2010). Skipping class in college and exam performance: Evidence from a regression discontinuity classroom experiment // *Economics of Education Review*. Vol. 29(4). P. 566—575. <<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2009.09.004>>.
- OECD (2012), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing. <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>>.

- OECD (2018), *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*, PISA, OECD Publishing, Paris. <<https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>>.
- Eyles A., Gibbons S., Montebruno P.* (2020). *Covid-19 school shutdowns: What will they do to our children's education?* London School of Economics and Political Science: A CEP Covid-19 analysis Paper No. 001.
- Gershenson S., Tekin E.* (2018). The effect of community traumatic events on student achievement: Evidence from the beltway sniper attacks // *Education Finance and Policy*. Vol. 13(4). P. 513–544.
- Goodman J.* (2014). *Flaking Out: Student Absences and Snow Days as Disruptions of Instructional Time*. National Bureau of Economic Research Working Paper Series, No. 20221. <<https://doi.org/10.3386/w20221>>.
- Hattie J.* (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Jaume D., Willén A.* (2019). The long-run effects of teacher strikes: evidence from Argentina // *Journal of Labor Economics*. Vol. 37(4). P. 1097–1139.
- Kosaretsky S., Pinskaya M., Grunicheva I.* (2014). *Poverty and Access to Education: Russian Situation and International Experience*. Universe of Russia, 23 (2 SE-educational environment in national and world contexts). <<https://mirros.hse.ru/article/view/4968>>.
- Kuhfeld M., Tarasawa B.* (2020). The COVID-19 slide: What summer learning loss can tell us about the potential impact of school closures on student academic achievement. NWEA.
- Kuhfeld M.* (2019). Surprising new evidence on summer learning loss // *Phi Delta Kappan*. Vol. 101(1). P. 25–29.
- Marcotte D.E.* (2007). Schooling and test scores: A mother-natural experiment // *Economics of Education Review*. Vol. 26(5). P. 629–640.
- Marcotte D.E., Hemelt S.W.* (2008). *Unscheduled School Closings and Student Performance* // *Education Finance and Policy*. Vol. 3(3). P. 316–338. <<https://doi.org/10.1162/edfp.2008.3.3.316>>.
- Means B., Toyama Y., Murphy R., Bakia M., Jones K., Planning E.* (2010). *Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies*. <[http://Lst-Iiep.Iiep-Unesco.Org/Cgi-Bin/Wwwi32.Exe/\[In=epidoc1.in\]?T2000=027003/\(100\),115](http://Lst-Iiep.Iiep-Unesco.Org/Cgi-Bin/Wwwi32.Exe/[In=epidoc1.in]?T2000=027003/(100),115)>.

- Montacute R.* (2020). Social Mobility and Covid-19: implications of the Covid-19 crisis for educational inequality.
- Patrick S., Powell A.* (2009). A Summary of Research on the Effectiveness of K-12 Online Learning, “Effectiveness of Online Teaching and Learning”. iNACOL.
- Roshchina Y.* (2012). Family Capital as a Factor of Educational Opportunities for Russian High School Students. Educational Studies Moscow. Educ. Stud. Moscow. P. 257–277. <<https://vo.hse.ru/en/2012--1/99464146.html>>.
- Shachar M., Neumann, Y.* (2010). Twenty Years of Research on the Academic Performance Differences Between Traditional and Distance Learning: Summative Meta- Analysis and Trend Examination // MERLOT Journal of Online Learning and Teaching. Vol. 6. No. 2.
- Slates S.L., Alexander K.L., Entwisle D.R., Olson L.S.* (2012). Counteracting summer slide: Social capital resources within socioeconomically disadvantaged families // Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR). Vol. 17(3). P. 165–185.
- Thamtanajit K.* (2020). The Impacts Of Natural Disaster On Student Achievement: Evidence From Severe Floods in Thailand // The Journal of Developing Areas. Vol. 54(4).
- Trends C.* (2009). Effective and promising summer learning programs and approaches for economically-disadvantaged children and youth.
- Исаев А.И., Косарецкий С.Г., Михайлова А.М.* (2009). Зарубежный опыт профилактики и преодоления школьной неуспеваемости у детей, воспитывающихся в семьях с низким социально-экономическим статусом // Современная зарубежная психология. Т. 8. № 1. С. 7–16.