

Людмила Алексеевна ОСЬМУК¹
Светлана Валерьевна ПРОНОЗА²

УДК 316.44

СТАТУСНЫЕ ШКОЛЫ И ОБЫЧНЫЕ: РАЗЛИЧИЯ В УЧИТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ

¹ доктор социологических наук, профессор,
директор Института социальных технологий,
заведующая кафедрой социальной работы и социальной антропологии,
Новосибирский государственный технический университет
osmuk@mail.ru; ORCID: 0000-0002-4896-3055

² аспирант, Новосибирский государственный технический университет
svetlanapronoza@gmail.com

Аннотация

В статье с социологической точки зрения рассматривается проблема дифференциации российских школ, пришедшей в постсоветское время на смену относительного равенства образовательных возможностей. Дифференциация школ предположительно не привела к дифференциации российского учительства. В целом исследования, сравнивающие школы и учительство разных школ по каким-либо параметрам, довольно малочисленны. Повседневные практики учителей также слабо изучены как социологией, так и социальной психологией, и социальной педагогикой. Текущий момент времени уникален тем, что введенные во время пандемии ограничения создали новые условия работы образовательных учреждений. В связи с этим было решено изучить различия в отношении учителей школ, имеющих статус гимназии или лицея, и школ, не имеющих такого статуса, к условиям и возможностям проявления активности и инициатив, а также различия в практиках профессиональной активности, в том числе, во время пандемии. Методом исследования выбран анкетный опрос. Эмпирическим объектом послужило учительство среднего и старшего звена общеобразовательных

Цитирование: Осьмук Л. А. Статусные школы и обычные: различия в учительской активности / Л. А. Осьмук, С. В. Проноза // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. 2021. Том 7. № 2 (26). С. 23-38.

DOI: 10.21684/2411-7897-2021-7-2-23-38

школ города Новосибирска. Выявлены различия в восприятии учителями условий и возможностей для проявления активности, а также различия в практиках проявления активности, свидетельствующие о более благоприятной ситуации в гимназиях и лицеях, чем в школах. Видов учительской активности, где учителя школ были бы более активны, чем учителя гимназий и лицеев, обнаружено не было. Общей проблемой для учителей обоих типов учебных заведений является перегруженность, которая сильнее ощущается учителями гимназий и лицеев. Обсуждаются возможности привлечения сторонних организаций специалистов в школу как решение проблемы перегруженности учителя и устранения неравенства возможностей.

Ключевые слова

Российское учительство, профессиональная активность учителей, дифференциация школ, пандемия, социология образования.

DOI: 10.21684/2411-7897-2021-7-2-23-38

Введение

В советское время всеобщее школьное образование предполагало равенство возможностей: обучение велось по общим для всей страны программам, а воспитанием руководили Всесоюзные молодежные организации. Изменения в российском обществе и в мире неизбежно повлекли за собой длительные и масштабные изменения в системе образования. И сейчас — спустя три десятилетия — становится ясно, что приобрела современная школа, а что потеряла. Исключение из школьной жизни всепроникающей прежней идеологии (вместе с коммунистическими молодежными организациями) упразднило и саму функцию воспитания. Но школа является одним из основных агентов социализации, поэтому рано или поздно воспитание должно было вернуться в школу, что и произошло в сентябре 2021 г. [15]. Замена советской «уровниловки» идеей личного продвижения вылилась в дифференциацию школ, где обучение ведется по различным программам. Теоретически предполагалось, что талантливые дети имеют возможность поступить или перейти в учебное заведение, более соответствующее их склонностям. Но даже в «культурной столице» России Санкт-Петербурге «идеи выбора образовательного маршрута не реализуются, несмотря на наличие разных типов школ и возможности выбора. Расширение возможностей свободного выбора школы приводит к возникновению образовательного рынка, на котором в выигрышном положении оказываются образованные семьи среднего класса; именно эти родители тратят время и силы на изучение и сравнение разных школ, чтобы выбрать наилучший вариант для своего ребенка. Менее образованные семьи зачастую недостаточно знакомы с тем, как устроена и как функционирует система, не имеют социальных и культурных ресурсов, чтобы попасть в лучшую школу» [3, с. 62]. Ситуация дополняется выросшей дифференциацией общества и разрывом между социальными стратами. Аналогичные тенденции

находим и в других странах: попытка обеспечить гибкий доступ к образованию привела к усугублению образовательного неравенства, причем в выгодном положении оказались семьи среднего класса с высоким уровнем культурного капитала [18, 20].

Закон об образовании, принятый в нашей стране в 2012 г., формально устранил неравенство школ [14]. Но материально-техническая база каждой школы, ее педагогический состав и образовательные практики складывались на протяжении длительного времени и изменяться могут также лишь постепенно. Исследований, сравнивающих школы по разным параметрам, довольно мало, а имеющиеся показывали и показывают стратифицированность школ по социально-экономическому составу учащихся, по уровню обеспеченности ресурсами и качеству образования, а также по доступности качественного образования [1, 3, 4-6, 16, 17]. Логично было бы предположить, что за постсоветское время произошла и дифференциация учительства. В научной литературе описана попытка на примере учителей Санкт-Петербурга обнаружить наличие статусных групп, работающих в школах разного типа [1, 2]. Результатом оказалось «отсутствие различий между учителями «обычных» и «элитных» школ по ряду важных параметров: образованию и профессиональной траектории, культурному и социальному капиталу, стилю жизни, профессиональной идентичности, отношению к ученикам, самоэффективности, лояльности к профессии и к своей школе», а также свободный переход учителей между школами разных типов [2, с. 27]. Согласно исследованиям, российские учителя не склонны менять место работы, что также можно интерпретировать как косвенное свидетельство отсутствия расслоения профессионального сообщества на «учительство статусных школ» и «учительство нестатусных школ» [1, 8]. Но внутри учебного заведения распределение учителей по классам неравномерно и зависит от культурного капитала и успеваемости класса [13]. Согласно исследованию, образовательные результаты учеников с разным культурным капиталом связаны с разными характеристиками учителя [13]. Таким образом, неравномерное распределение учителей внутри школы само по себе не ведет к образовательному неравенству и является необходимым условием равенства возможностей.

Итак, если учительство предположительно не сегментировано, а школы разных статусов значительно различаются по многим параметрам, то, вероятно, различия реализуются через деятельность, отвечающую соответствующим условиям учебного заведения: контингенту, материально-техническому обеспечению и др. Переходя от характеристик учебных заведений и участников образовательного процесса к повседневным практикам школы, мы неизбежно сталкиваемся со слабой изученностью массовой повседневной деятельности школьных педагогов как со стороны социологии и социальной психологии, так и со стороны социальной педагогики [9-12, 19]. Что касается условий, в которых протекает деятельность российских учителей, то они довольно хорошо изучены, в том числе в сравнении с учительством других стран. В числе прочего, международное исследование учительского корпуса TALIS (Teaching and Learning International Survey) отмечает,

что рабочее время российского учителя более продолжительно, а загруженность административно-бумажной работой выше, чем в среднем по исследованию [8]. Действительно, социологический анализ потока бумажной документации российской школы показал перегруженность, неупорядоченность, слабую релевантность, диспропорцию в пользу потока «сверху вниз» (отношение 24:1) и неравномерную нагрузку бумажной работой учителей [7].

Законодательные решения 2012 и 2021 г. были нацелены на устранение образовательного неравенства и заботу о социализации подрастающего поколения. Задача же науки — дать обратную связь о текущем состоянии школьного образования в стране. Результаты научных исследований, с одной стороны, говорят о дифференциации школ по социальному составу учащихся, материально-техническому обеспечению и образовательных результатах. С другой стороны, сообщают об относительной однородности самого учительства. Если в обоих типах школ работают, условно говоря, одни и те же учителя, у которых нет стремления перейти в более статусное учебное заведение, то имеются ли различия в восприятии ими условий их работы и возможностей для проявления активности и инициатив? Также возникает вопрос, а различаются ли школы «повышенного статуса» (гимназии и лицеи) и школы, не имеющие такого статуса, на уровне практики? Если, вероятно, педагоги, отвечая на актуальные условия и ожидания других участников образовательного процесса, будут примерно одинаково активны, то, возможно, их активность будет проявляться несколько в разных сферах. Здесь под активностью мы будем понимать меру интенсивности деятельности. Актуальный момент также благоприятен для выявления подобных различий тем, что меры, введенные в связи с противодействием коронавирусной инфекции, изменили повседневность школы. Как на возникшие ограничения отреагировали учителя школ различных типов на уровне практик? Какие формы работы они продолжают практиковать, а какие были отброшены?

Целью данного исследования было изучить различия отношения к условиям и возможностям проявления активности в современных условиях (в том числе в связи с пандемией и дистанционным обучением) и различия в описании практик активности между учителями статусных (гимназий и лицеев) и обычных школ.

Методика исследования

В январе-феврале 2021 г. нами был проведен анкетный опрос среди учителей-предметников (кроме учителей физической культуры) общеобразовательных учреждений города Новосибирска, работающих в 5-11-х классах. Выборка составила 433 респондента из 39 школ, согласившихся принять участие в исследовании. В каждой школе было опрошено от 1 до 30 респондентов, в зависимости от заинтересованности администрации и размера педагогического коллектива. Так как в имеющихся условиях достичь репрезентативности выборки было невозможно, мы постарались сделать ее максимально разнообразной: представлены учителя всех районов города, всех типов школ, всех предметных областей, всех возрастных групп. 70% ответивших на соответствующий пункт анкеты являются

классными руководителями или тьюторами. Распределение по полу соответствует распределению по полу генеральной совокупности. Тем не менее выводы исследования на всю генеральную совокупность нужно распространять с осторожностью. Заметим, что, значимых различий в уровне образования, возрасте, педагогическом стаже и половом составе учителей обычных школ и гимназий/лицеев в выборочной совокупности обнаружено не было.

Анкета включала в себя вопросы о возможностях и препятствиях проявления учительской активности и инициатив в современных условиях, о применяемых формах работы в различных сферах деятельности учителя и о степени активности детей в данных сферах. Результаты опроса обрабатывались при помощи программы SPSS. Поскольку параметры измерялись ранговой или дихотомической шкалой, различия ответов разных групп исследовались с помощью таблиц сопряженности, а значимость выявленных различий оценивалась критерием Хи-квадрат Пирсона.

Результаты

Отношение учителей к условиям и возможностям проявления активности

Рассмотрим, какие причины, препятствующие проявлению различных инициатив, выделяют учителя и каковы различия в восприятии препятствий между учителями школ разных типов. В этом вопросе можно было отметить несколько пунктов. Доли выбравших данный пункт анкеты приведены в таблице 1.

Таблица 1

Препятствия проявлению учительской активности и инициатив

Table 1

Obstacles to the development of teachers' activities and initiatives

Препятствия проявлению инициатив		Доля отметивших пункт		
		Всего	Школы	Гимназии и лицеи
1	Отсутствие технических возможностей для качественного дистанционного обучения	46,2%	54%	32,5%
2	Недостаточные знания и умения для качественного дистанционного обучения	34,3%	29,9%	42%
3	Проблемы со временем, большая нагрузка	65,9%	58,8%	78,3%
4	Отсутствие стимулирования инициатив	26,4%	31%	18,2%
5	Низкая мотивация учащихся	53,1%	59,3%	41,8%

Пункт «другое» выбрали лишь 18 респондентов. Причем половина из них указали на ограничения со стороны учеников: плохие технические возможности

для дистанционного обучения, недовольство и отсутствие помощи от родителей, перегруженность учеников. Пятеро отметили различные проблемы, связанные с реализацией образовательных программ. Один отметил недосыпание и один — профессиональное выгорание. И только один-единственный респондент написал «проблем нет».

Наиболее популярным оказался п. 3 «Проблемы со временем, большая нагрузка». Его отметили почти две трети ответивших на данный вопрос анкеты. Это хорошо согласуется с ответами на открытый вопрос, где учителя могли в свободной форме написать, что они думают об активности современного учителя: сквозная проблема, поднимаемая учителями, и прямо или косвенно упоминаемая в большинстве ответов на данный пункт — это повышенная нагрузка учителя. Ее учителя указывают как препятствие активности, как причину низкой активности, как условие, устранение которого может повысить активность, на нагрузку учителя жалуются и ее же приводят как героически преодолеваемое настоящими учителями препятствие активности. Прямо и однозначно о проблеме нагрузки написали 106 учителей из 215, заполнивших данный пункт анкеты: «Современный учитель в значительной мере перегружен. В условиях пандемии нагрузка выросла более чем в два раза» (учитель истории и обществознания); «Учителя могут, хотят и готовы быть активными, но огромное количество рутинной, на мой взгляд, ненужной бумажной работы, загружают учителя, вносят дискомфорт, торопливость; ощущение постоянного катастрофического не успевания, которые в общей сложности сводят нашу работу лишь к необходимым и неотложным действиям.» (учитель физики).

Распределение ответов на вопрос «Успеваете ли Вы отдыхать и восстанавливаться?» приведено в таблице 2.

Таблица 2

Table 2

Возможность отдыхать и восстанавливаться

The possibility to rest and recover

Успеваете ли Вы отдыхать и восстанавливаться?		Частота	Проценты
Допустимо	В большинстве случаев успеваю	77	17,9
	Изредка, как придется	244	56,9
	Нет	108	25,2
	Всего	429	100,0

Каждый четвертый из опрошенных не успевает отдыхать и восстанавливаться, и только каждый пятый-шестой — успевает. Здесь надо учитывать, что данный пункт скорее относится к возможностям здоровья учителей и их работоспособности, но не к их активности и инициативности. В открытых ответах учителя сообщают не просто о желании отдохнуть, но о категорическом недостатке сво-

бодного времени для творчества и реализации собственных идей: «увы, учителя в современной школе подчас так загружены, что не имеют возможности нормально отдохнуть, не говоря уже об организации дополнительных мероприятий» (учитель английского языка).

Учителя гимназий и лицеев более перегружены, чем учителя обычных школ (таблица 1), и эти различия являются значимыми (уровень значимости 0,001). Тем не менее различий в оценке собственной возможности отдохнуть и восстановиться у учителей статусных школ и обычных обнаружено не было. Исходя их ответов учителей, можно предположить, что загруженность работой учителей статусных школ и обычных не различается и близка к предельно возможной, а различается именно отношение к ней.

В связи с этим особый смысл приобретает самый редкий выбор — пункт об отсутствии стимулирования инициатив. Действительно, ответы учителей значительно различаются: учителя, считающие препятствием их активности большую нагрузку, чаще ожидаемого отмечают такое препятствие, как отсутствие стимулирования инициатив (уровень значимости 0,05). Хорошей иллюстрацией этому служит ответ одного из респондентов: «Чтобы вести активную жизнь, учителю нужна достойная зарплата. Ведь разработка уроков в новых форматах, поездки с детьми, участие в конкурсах, всё это отнимает много (очень много) времени, которое никто дополнительно не оплачивает» (учитель технологии). Учителя обычных школ значимо чаще, чем школ со статусом гимназии/лицея, указывают на отсутствие стимулирования инициатив как препятствие их активности (уровень значимости 0,01).

Заметим, что последнюю четверть прошлого учебного года все школы города обучали детей дистанционно, в текущем году также существенная часть учебного процесса проходит в дистанционном формате. Ответы учителей свидетельствуют о значительном различии технических условий в обычных школах и статусных (гимназиях и лицеях), более оснащенных (уровень значимости 0,001). Так, если среди учителей статусных школ менее трети отметили отсутствие технических условий для реализации качественного дистанционного обучения, то среди учителей обычных школ — более половины (таблица 1). Соответственно, лучшая оснащённость гимназий и лицеев создает больший запрос на знания для работы в условиях пандемии (уровень значимости 0,05).

Что касается возможности проявлять активность в различных сферах профессиональной деятельности, оценки учителей обычных школ и статусных также различны: среди учителей обычных школ больше доля тех, кто считает, что проявлять активность в качественном проведении уроков и во внеучебных мероприятиях практически невозможно или очень трудно (уровень значимости 0,01).

Учителю важно, чтобы его инициативы были поддержаны всеми участниками образовательного процесса. Вот как об этом пишут сами респонденты в открытом вопросе: «Когда есть отклик в сердцах детей, родителей, коллег и администрации, всегда есть поле деятельности и масса идей» (учитель русского языка и литературы). Распределения ответов о поддержке инициатив приведено в таблице 3. Различия были обнаружены лишь в пункте о поддержке родителей. Учителя ста-

тусных школ существенно чаще, чем учителя обычных школ, выбирают ответ «родители всегда поддерживают».

Таблица 3

Table 3

Поддержка учительских инициатив

The support of teachers' initiatives

Поддержка инициатив	Школа			Гимназия или лицей		
	Всегда	Иногда	Нет	Всегда	Иногда	Нет
Администрацией	74,4%	23,3%	2,3%	77,6%	21,2%	1,3%
Учениками	43,9%	53,2%	3%	50,3%	49%	0,6%
Родителями	53,5%	43,7%	2,8%	63,9%	35,5%	0,6%

Как известно, контингент обычных школ и школ, имеющих статус гимназии или лицея, различается по социальному составу: более культурные и более обеспеченные родители стремятся обучать детей в хорошей школе. Некоторым отражением этого факта является различие ответов учителей статусных и обычных школ в выборе пункта о низкой мотивации учеников (таблица 1). Среди учителей обычных школ этот пункт выбрали 59,3%, а среди учителей статусных школ 41,8%. Это довольно существенное различие (уровень значимости 0,01). Имеются также некоторые различия в оценке учителями активности учеников. Учителя обычных школ чаще отвечают, что в сфере учебы, конференций/олимпиад и др., а также внеклассных мероприятий большинство учеников неактивны. В социальной (волонтерство и т. п.) и гражданской/патриотической различий между оценками активности детей между учителями статусных и обычных школ обнаружено не было.

Практики проявления активности

В анкете предлагалось отметить для каждого вида активности какие-либо из 4 пунктов, описывающих возможные практики. Также респонденты могли указать, применяют ли они что-либо еще в каждой из сфер своей активности. Данный пункт по каждой сфере активности использовали не более десяти человек, причем часть из них содержали не описание применяемых форм работы, а жалобы на низкую активность детей или трудности, связанные с дистанционным форматом обучения. Поэтому можно считать, что предложенные варианты достаточно полно описывают все применяемые в школе практики.

Как известно, обучение в лицее или гимназии позиционируется как возможность более глубокого изучения различных предметов. Поэтому было бы логично предположить, что учебная и исследовательская активности более распространены в статусных школах. Вместе с тем, возможен вариант, что какие-либо виды внеклассной активности (социальная, гражданская, иная внеклассная) могут быть более распространены в обычных школах. Исследование связи практик с наличием статуса учебного заведения показало, что либо различий в ответах учителей

обычных и статусных школ не обнаружено, либо обнаружена значимо большая активность учителей статусных школ (таблица 4).

Таблица 4

Table 4

Практики проявления активности

Practices of exercising of activities

Формы работы		Различия	
		До пандемии	Во время пандемии
Учебная	Дополнительные часы	—	В статусных больше
	Новые формы работы	—	В статусных больше
	Материал для самостоятельной работы	—	В статусных больше
	Сторонние преподаватели с авторскими программами	В статусных больше	—
Исследовательская	Информирование о конкурсах и т. п.	—	—
	Проекты в школе	В статусных больше	В статусных больше
	Подготовка к конкурсам, конференциям и т. п.	В статусных больше	В статусных больше
	Привлечение ученых, сотрудничество с вузами	В статусных больше	В статусных больше
Социальная	Информирование о различных социальных акциях	—	—
	Разработка социальных проектов	В статусных больше	—
	Совместные с общественными организациями социальные акции	В статусных больше	—
	Классные часы и воспитательные мероприятия, посвященные социальной тематике	В статусных больше	В статусных больше
Гражданская	Информирование о различных патриотических и гражданских акциях	—	—
	Разработка патриотических проектов	—	В статусных больше
	Совместные патриотические мероприятия с другими организациями	В статусных больше	—
	Классные часы о гражданской ответственности, патриотизме	В статусных больше	В статусных больше

1.1	1.2	2	3
Другая внеклассная	Мероприятия силами школы	—	—
	Сотрудничество с туристическими, культурными, спортивными и т. п. организациями для проведения мероприятий	В статусных больше	—
	Привлечение родителей	—	—
	Использование ИКТ	—	В статусных больше

Фактически нет различий в ответах статусных и обычных школ в том, что касается информирования детей, в привлечении родителей к проведению внеклассных мероприятий и в проведении мероприятий силами школы. Все остальные формы работы чаще применяются в статусных школах, или до пандемии, или во время нее.

В советский период в значительной степени функция социализации школы реализовывалась под руководством молодежных общественных организаций: пионерии и комсомола. Многими видами деятельности, типичными в прошлом для данных организаций, сейчас занимаются различные общественные объединения и государственные учреждения, не связанные со школой. С возвращением в школы воспитательной работы нагрузка на учителей еще более возрастает, поэтому интересно отдельно рассмотреть те формы работы, которые связаны с привлечением сторонних специалистов и организаций для работы с обучающимися (таблица 5).

Таблица 5

Привлечение сторонних организаций и специалистов

Table 5

Involvement of outside organizations and specialists

Формы работы / Доля выбравших пункт	До пандемии, школы	Во время пандемии, школы	До пандемии, гимназии и лицеи	Во время пандемии, гимназии и лицеи
Сторонние преподаватели с авторскими программами	10,3%	13,6%	28,8%	19,6%
Привлечение ученых, сотрудничество с вузами	12,2%	5,9%	32,7%	19,2%
Совместные с общественными организациями социальные акции	23,5%	13,8%	33,3%	17%
Совместные патриотические мероприятия с другими организациями	25,2%	13,9%	35,3%	17,3%

1	2	3	4	5
Сотрудничество с туристическими, культурными, спортивными и т. п. организациями для проведения мероприятий	32,7%	16,7%	49,7%	16,6%

Как видим, по каждому пункту около трети учителей статусных школ сообщают, что до пандемии практиковалось сотрудничество с различными организациями, а в сфере тематических, праздничных и иных внеклассных мероприятий — почти половина. Что значительно превышает соответствующие доли выбора ответа учителями обычных школ, где доля варьируется от десятой доли до четверти и только в плане проведения иных внеклассных мероприятий почти достигает трети. Ограничения, введенные в период пандемии, снизили возможности педагогических коллективов и уравнили частоту данных форм работы в статусных школах и обычных, кроме сотрудничества с вузами и учеными, где школы почти совсем прекратили свою активность (выбрали данный пункт лишь 16 из 270 учителей обычных школ, ответивших на данный пункт анкеты).

Обсуждение

Таким образом, учителя статусных школ оказываются в более благоприятной ситуации: лучшая техническая оснащенность, более активное стимулирование инициатив, большая поддержка со стороны родителей, более замотивированные и активные дети. Учителя статусных школ более оптимистичны в оценках своих возможностей проявлять активность и инициативу. Что касается активности участия учеников в мероприятиях различной направленности, то на основе оценок учителей можно выделить сферы социальной и гражданской/патриотической деятельности, где не обнаружено преимуществ у статусных школ по сравнению с обычными. На практике данные различия отражаются в более активном применении учителями статусных школ различных форм работы.

Это вызывает большое беспокойство из-за выявленного дисбаланса, по причине которого ученики обычных школ оказываются в значительно худших условиях, чем ученики статусных учебных заведений. Одним из преимуществ дистанционного обучения считается возможность участия обучающихся из «глубинки» в мероприятиях, проводимых сторонними организациями и высококвалифицированными специалистами: лекциях, олимпиадах, конкурсах, проектах, виртуальных экскурсиях и т. п. Но если даже в городе-миллионнике Новосибирске подобные возможности слабо реализуются, то эффективность существующего подхода в целом по стране представляется на данный момент весьма сомнительной. При этом привлечение организаций и специалистов действительно могло бы разгрузить учителей и создать дополнительные возможности для обучения и социализации учеников обычных школ, которых подавляющее большинство. Исходя из имеющихся данных, можно предположить, что данный потенциал не использован в достаточной мере и необходимо принятие соответствующих программ на уровне муниципалитета, региона, страны.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Иванюшина В. А. Существует ли дифференциация учителей в российских школах? / В. А. Иванюшина, Д. А. Александров // Социологические исследования. 2016. № 9. С. 59-65.
2. Иванюшина В. А. Российские учителя сегодня и завтра: результаты исследования / В. А. Иванюшина, К. А. Маслинский, Д. А. Александров // Народное образование. 2017. №. 6-7 (1463). С. 24-32.
3. Иванюшина В. А. Трекинг, школьная мобильность и образовательное неравенство / В. А. Иванюшина, Е. П. Уильямс // Вопросы образования/Educational Studies. Москва, 2019. № 4. С. 47-70.
4. Константиновский Д. Л. и др. Образование и жизненные траектории молодежи: 1998-2008 гг. / Д. Л. Константиновский и др. Москва: ЦСПиМ, 2011. 296 с.
5. Константиновский Д. Л. Качественное образование: ресурс и его использование / Д. Л. Константиновский // Россия реформирующаяся. 2012. №. 11. С. 202-212.
6. Косарецкий С. Г. Образовательная политика России конца 1980-х — начала 2000-х годов: декларации и практическое влияние на неравенство в общем образовании / С. Г. Косарецкий, И. Г. Груничева, М. Е. Гошин // Мир России. Социология. Этнология. 2016. Т. 25. №. 4. С. 115-135.
7. Осипов А. М. Российское образование в бумажной пучине: опыт социологического анализа / А. М. Осипов, Н. А. Матвеева, П. А. Бояджиева, Я. А. Воронцов // Социологические исследования. 2020. Том 46. № 3. С. 60-70.
8. Отчет по результатам международного исследования учительского корпуса по вопросам преподавания и обучения TALIS-2018 (Teaching and Learning International Survey). Часть 1. Непрерывное обучение учителей и директоров школ. Москва, 2019. 41 с. URL: <https://fioco.ru/Media/Default/Documents/TALIS/Национальный%20отчет%20TALIS-2018.pdf> (дата обращения: 07.04.2021).
9. Поляков С. Д. Повседневная деятельность школьного педагога: Опыт исследования / С. Д. Поляков // Непрерывное образование: XXI век. 2017. № 3 (19). С. 6-13.
10. Роботова А. С. Об ответственном отношении к человеку учительствующему и концепту «учитель» / А. С. Роботова // Universum: Вестник Герценовского университета. 2010. №. 12. С. 17-21.
11. Роботова А. С. Почему нужно изучать педагогическую повседневность? / А. С. Роботова // Высшее образование в России. 2016. №. 4. С. 99-109.
12. Роботова А. С. Ресурсы улучшения профессиональной подготовки учителя (Статья первая) / А. С. Роботова // Universum: Вестник Герценовского университета. 2010. № 10. С. 31-38.
13. Российские учителя в свете исследовательских данных: кол. моногр. / М. Л. Агранович и др.; Нац. исслед. ун-т Высшая школа экономики, Ин-т образования; отв. ред. И. Д. Фрумин, В. А. Болотов, С. Г. Косарецкий, М. Карной. Москва: Изд. дом Высшей школы экономики, 2016. 313 с.
14. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
15. Федеральный закон от 31.07.2020 N 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся».

16. Фрумин И. Д. Социально-экономическое и территориальное неравенство учеников и школ / И. Д. Фрумин, М. А. Пинская, С. Г. Косарецкий // Народное образование. 2012. №. 1. С. 17-24.
17. Чередниченко Г. А. Школьная реформа 90-х годов: нововведения и социальная селекция / Г. А. Чередниченко // Социологический журнал. 1999. № 1-2. С. 5-21
18. Apple M. W. Comparing Neo-liberal Projects and Inequality in Education / M. W. Apple // Comparative Education. 2001. Vol. 37. No. 4. Pp. 409-423.
19. Goodson I. F. Developing life and work histories of teachers / I. F. Goodson // Life Politics. SensePublishers, 2011. Pp. 117-129.
20. Hirsh E. D. The Schools We Need and Why We Don't Have Them / E. D. Hirsh. New York: Anchor books a division of random house, Inc. 2010.

Lyudmila A. OSMUK¹
Svetlana V. PRONOZA²

UDC 316.44

STATUS SCHOOLS VERSUS REGULAR SCHOOLS: DIFFERENCES IN TEACHER ACTIVITY

¹ Dr. Sci. (Soc.), Professor,
Director of the Institute of Social Technologies,
Head of the Department of Social Work and Social Anthropology,
Novosibirsk State Technical University
osmuk@mail.ru; ORCID:0000-0002-4896-3055

² Postgraduate student,
Novosibirsk State Technical University
svetlanapronoza@gmail.com

Abstract

From a sociological point of view, the article examines the problem of differentiation of Russian schools, which came in the post-Soviet era to replace the relative equality of educational opportunities. The differentiation of schools, presumably, did not lead to the differentiation of Russian teachers. In general, there are few studies comparing schools and teachers in different schools by any parameter. The everyday practices of teachers are also poorly studied by both sociology and social psychology and social pedagogy. The current moment of time is unique because the restrictions introduced during the pandemic have created new conditions for the work of educational institutions. In this regard, it was decided to study the differences in the attitude of school teachers that have the status of a gymnasium or lyceum, and schools that do not have such a status, to the conditions and opportunities for the manifestation of activity and initiatives, as well as differences in the practices of professional activity, including during pandemics. The research method is a questionnaire survey. The empirical object was the teachers of the middle and senior

Citation: Osmuk L. A., Pronoza S. V. 2021. "Status schools versus regular schools: differences in teacher activity". Tyumen State University Herald. Social, Economic, and Law Research, vol. 7, no. 2 (26), pp. 23-38.

DOI: 10.21684/2411-7897-2021-7-2-23-38

level of secondary schools in the city of Novosibirsk. Differences in teachers' perception of conditions and opportunities for the manifestation of activity were revealed, as well as differences in the practices of manifestation of activity, indicating a more favorable situation in gymnasiums and lyceums than in schools. There were no types of teacher activity in which school teachers would be more active than teachers of gymnasiums and lyceums. A common problem for teachers in both types of educational institutions is overload, which is felt more strongly by teachers in gymnasiums and lyceums. The possibilities of attracting outside organizations of specialists to the school are discussed as a solution to the problem of teacher overload and elimination of inequality of opportunities.

Keywords

Russian teaching, professional activity of teachers, differentiation of schools, pandemic, sociology of education.

DOI: 10.21684/2411-7897-2021-7-2-23-38

REFERENCES

1. Ivanyushina V. A., Aleksandrov D. A. 2016. "Is there a differentiation of teachers in Russian schools?" *Sociological research*, no. 9, pp. 59-65. [In Russian]
2. Ivanyushina V. A., Maslinsky K. A., Aleksandrov D. A. 2017. "Russian teachers today and tomorrow: research results". *Public education*, no. 6-7 (1463), pp. 24-32. [In Russian]
3. Ivanyushina V. A., Williams E. P. 2019. "Tracking, school mobility and educational inequality". *Education Issues*, no. 4, pp. 47-70. [In Russian]
4. Konstantinovskii D. L. (ed.). 2011. *Education and life trajectories of youth: 1998-2008*. Moscow: TsSPiM. 296 p. [In Russian]
5. Konstantinovskiy D. L. 2012. "Qualitative education: resource and its use". *Reforming Russia*, no. 11, pp. 202-212. [In Russian]
6. Kosaretsky S. G., Grunicheva I. G., Goshin M. E. 2016. "Educational policy of Russia in the late 1980s — early 2000s: declarations and practical impact on inequality in general education". *World of Russia. Sociology. Ethnology*, vol. 25, no. 4, pp. 115-135. [In Russian]
7. Osipov A. M., Matveeva N. A., Boyadzhieva P. A., Vorontsov Ya. A. 2020. "Russian education in the paper abyss: the experience of sociological analysis". *Sociological research*, vol. 46, no. 3, pp. 60-70. [In Russian]
8. Report on the results of the international research of the teaching staff on teaching and learning TALIS-2018 (Teaching and Learning International Survey). Part 1. Continuous education of teachers and school principals. Moscow, 2019. 41 p. Accessed on 7 April 2021. <https://fioco.ru/Media/Default/Documents/TALIS/%D0%9D%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%8B%D0%B9%20%D0%BE%D1%82%D1%87%D0%B5%D1%82%20TALIS-2018.pdf> [In Russian]
9. Polyakov S. D. 2017. "Daily activities of a school teacher: Research experience". *Continuing education: XXI century*, no. 3 (19), pp. 6-13. [In Russian]

10. Robotova A. S. 2010. "On the responsible attitude to the teaching person and the concept of 'teacher'". *Universum: Bulletin of Herzen University*, no. 12, pp. 17-21. [In Russian]
11. Robotova A. S. 2016. "Why is it necessary to study pedagogical everyday life?". *Higher education in Russia*, no. 4, pp. 99-109. [In Russian]
12. Robotova A. S. 2010. "Resources for improving the professional training of teachers (Article 1)". *Universum: Bulletin of Herzen University*, no. 10, pp. 31-38. [In Russian]
13. Agranovich M. L. (ed.). 2016. *Russian teachers in the light of research data: col. monograph*. National Research University Higher School of Economics, Institute of Education; Edited by I. D. Frumin, V. A. Bolotov, S. G. Kosaretsky, M. Karnoi. Moscow: Publishing House of the Higher School of Economics. 313 p. [In Russian]
14. Federal Law of 29 December 2012 No. 273-FZ "On Education in the Russian Federation". [In Russian]
15. Federal Law of 31 July 2020 N 304-FZ "On Amendments to the Federal Law 'On Education in the Russian Federation' on the Education of Students". [In Russian]
16. Frumin I. D, Pinskaya M. A, Kosaretsky S. G. 2012. "Socio-economic and territorial inequality of students and schools". *Public education*, no. 1, pp. 17-24. [In Russian]
17. Cherednichenko G. A. 1999. "School reform of the 90s: innovations and social selection". *Sociological journal*, no. 1-2, pp. 5-21. [In Russian]
18. Apple M. W. 2001. "Comparing Neo-liberal Projects and Inequality in Education". *Comparative Education*, vol. 37, no 4, pp. 409-423.
19. Goodson I. F. 2011. "Developing life and work histories of teachers". *Life Politics*. SensePublishers, pp. 117-129.
20. Hirsh E. D. 2010. "The Schools We Need and Why We Don't Have Them". New York: Anchor books a division of random house, Inc.