ЮНИСЕФ
для каждого ребенка

KAZAKHSTAN KIDS ONLINE

Учителя, образование и цифровая жизнь детей в Казахстане



ВЫРАЖЕНИЕ ПРИЗНАТЕЛЬНОСТИ

Настоящее исследование проводилось под совместным руководством Детского фонда ООН (ЮНИСЕФ) в Казахстане и Министерства просвещения Республики Казахстан. Патрик Бертон руководил исследовательской работой и подготовил текст отчета.

Отмечаем ценный вклад Айслу Бекмуса, Лидии Бейсембаевой, Азамата Жаманчинова, Гульмиры Койсоймасовой и Кундыз Турабай (ЮНИСЕФ в Казахстане), их постоянную поддержку в ходе реализации исследования.

Особая благодарность выражается Ине Верзиволли (Глобальный отдел программ ЮНИСЕФ) за экспертное рецензирование отчета и ценные замечания.

Компания BISAM Central Asia также внесла вклад в проведение исследования.

Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ) в Республике Казахстан
Республика Казахстан, Z10K8H4
г. Астана, ул. Бейбитшилик, д. 10, Блок 1
Тел: +7 (7172) 32 17 97, 32 29 69, 32 28 78
www.unicef.org/kazakhstan
www.unicef.org

СОДЕРЖАНИЕ

Аббревиатуры 4
Пояснительная записка 5
Предыстория и контекст 10
Обзор учителей, принявших участие в исследовании 14
Использование учителями цифровых технологий и Интернета 15
Цифровые навыки и навыки работы в Интернете учителей с их собственных слов 18
Использование технологий для преподавания 22
Отношение к рискам в Интернете, дома и в классе 29
Посредническая роль учителей в использовании Интернета и устройств учащимися в школе и в классе 35
Источники информации о безопасности в Интернете 42
Непреднамеренное влияние цифровых технологий в классе? 43
Резюме и выводы 44
Список литературы 47

ПРИЛОЖЕНИЕ ПЕРВОЕ: ПОДРОБНАЯ МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ 48
- Процесс проведения исследования «Kazakhstan Kids Online» 48
- Комбинированный дизайн выборки опроса 50
- Обзор структуры фокус-группы 50
- Контроль качества 51
- Сбор, анализ и презентация данных 52
- Этические соображения и защита детей 52

АББРЕВИАТУРЫ

ECD	Early Childhood Development — Раннее развитие детей
Edtech	Education Technology — Технологии образования
GKO	Global Kids Online
IT	Information Technology — Информационные технологии
KKO	Kazakhstan Kids Online — Цифровая жизнь детей в Казахстане
ЗОП.25	Замечание общего порядка Комитета ООН по правам ребенка № 25 (2021) о правах детей в связи с цифровой средой
ИКТ	Информационно-коммуникационные технологии
КПР	Комитет ООН по правам ребенка
Мбит/сек	Мегабит в секунду
МСЭ	Международный союз электросвязи
СНГ	Содружество Независимых Государств
ЦУР	Цели устойчивого развития
ЮНИСЕФ	Детский фонд ООН

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Контекст

Область пересечения образования, преподавания и цифровых технологий является сложной и динамичной. Интернет и цифровые технологии обладают огромным потенциалом для повышения качества образования, существенного прогресса в достижении Целей устойчивого развития (ЦУР) и помощи учителям в их повседневной работе.[1,2] В то же время использование цифровых технологий в школах может привести к появлению новых и дополнительных рисков (а также к большей подверженности детей уже существующим, а не новым рискам), не в последнюю очередь за счет внедрения новых технологий, таких как «EdTech» (технологии образования)[3]. Внедрение цифровых технологий в образование также может привести к усилению неравенства и разрыва в образовании и результатах обучения детей, отдавая предпочтение тем, у кого лучше развита связь и доступ к устройствам (даже в более богатых странах),[4] а также тем, у кого уже более высокий уровень цифровой грамотности.

В данном документе представлены результаты педагогического компонента исследования «Kazakhstan Kids Online» — общенационального репрезентативного исследования цифрового опыта детей, родителей, опекунов и учителей по всему Казахстану, проведенного в 2023 году. Исследование включало сочетание качественных подходов, включая очные фокус-групповые дискуссии и опрос, проведенный с использованием компьютерных веб-интервью (CAWI) с 300 учителями во всех регионах Казахстана. Исследование преследовало три цели: предоставить данные для разработки более целенаправленных мер со стороны правительства и ЮНИСЕФ; предоставить Представительству ЮНИСЕФ в Казахстане необходимые данные для стратегического планирования и реализации мер по защите детей в Интернете; и сформировать надежную, репрезентативную базу данных о коллективном опыте детей в Интернете по всему Казахстану.

Результаты

Внедрение цифровых технологий на рабочих местах, в том числе в школах, часто зависит от того, насколько человек знаком с ними в других контекстах. Во всем мире около 63 % людей имеют доступ к Интернету, при этом в СНГ (включая Казахстан) этот показатель выше — 82 %. В Казахстане большинство учителей (95,6 %) пользуются Интернетом уже много лет, и почти у всех есть доступ к Интернету в школах.

[1] *The Internet Society, 2017, Internet Access and Education: Key considerations for policy makers. (Интернет-сообщество, 2017 г., Доступ к Интернету и образование: ключевые соображения для политиков). Доступно онлайн по адресу: https://www.internetsociety.org/resources/doc/2017/internet-access-and-education/*

[2] *Brossard, Mathieu; Carnelli, Marta; Dreesen, Thomas; Kardefelt Winther, Daniel; Little, Celine (2021). Digital Learning for Every Child: Closing the Gaps for an Inclusive and Prosperous Future, Innocenti Working Papers, UNICEF Office of Research - Innocenti, Florence (Броссар, Матье; Карнелли, Марта; Дрисен, Томас; Кардефельт Винтер, Даниэль; Литтл, Селин (2021). Цифровое обучение для каждого ребенка: устранение пробелов для инклюзивного и процветающего будущего, Рабочие документы Innocenti, Исследовательский отдел ЮНИСЕФ - Innocenti, Флоренция). Доступно по адресу: https://www.unicef.org/media/113896/file/Digital%20Learning%20for%20Every%20Child.pdf*

[3] *United Nations Children's Fund, 'Child Protection in Digital Education: Technical Note', UNICEF, New York, January 2023. (Детский фонд ООН, «Защита детей в цифровом образовании: техническая записка», ЮНИСЕФ, Нью-Йорк, январь 2023 г.). Доступно по адресу: https://www.unicef.org/media/134131/file/Child%20Protection%20in%20Digital%20Education%20Technical%20Note.pdf*

[4] *Brossard et al., 2021, Digital Learning for Every Child: Closing the Gaps for an Inclusive and Prosperous Future (Броссар и др., 2021, Цифровое обучение для каждого ребенка: устранение пробелов для инклюзивного и процветающего будущего)*

Цифровые навыки учителей и интеграция цифровых технологий в классную работу

Учителя сообщают о разном уровне владения цифровыми навыками. Как правило, они свободно владеют функциями мобильных устройств и знают, как пользоваться социальными сетями, но менее уверенно владеют функциями проверки информации и продвинутыми цифровыми навыками, такими как программирование. **Цифровая грамотность критически важна для эффективного обучения, однако в навыках учителей существуют пробелы, которые необходимо устранить.** Учителя активно используют цифровые технологии и социальные сети в различных личных и профессиональных целях и используют такие платформы, как Google, YouTube, Instagram и TikTok, для поиска информации и просмотра видео, отслеживания новостей и обмена кулинарными советами.

Учителя отмечают высокий уровень уверенности в своих цифровых навыках, часто чувствуя себя более осведомленными, чем их ученики, хотя некоторые признают пробелы в своих знаниях. Несмотря на такую уверенность, есть области, где навыки учителей могут не полностью соответствовать меняющимся потребностям технологий образования. Этот разрыв подчеркивает необходимость постоянного профессионального развития.

Технологии интегрированы широко в классную работу. Большинство учителей часто используют цифровые инструменты для обучения, поручая задания, включающие онлайн-исследование, коммуникацию и создание контента. Использование смартфонов в образовательных целях также широко распространено. Такая интеграция цифровых технологий в процесс обучения отражает как недавние инициативы (в том числе в рамках инициативы GIGA, так и последние политические изменения в Казахстане). Учителя признают ценность цифровых инструментов для повышения качества уроков и поддержки обучения учащихся вне класса. Однако учителя отметили некоторые ограничения, такие как устаревшие учебные программы, которые могут не поспевать за технологическим прогрессом. Учителя также сообщают о широком использовании цифровых платформ, таких как Facebook и WhatsApp, для общения с коллегами и взаимодействия с родителями. Хотя эти инструменты облегчают общение, они также могут представлять опасность, например раскрытие конфиденциальной информации в групповых чатах.

Отношение и подходы к безопасности в Интернете

Прежде чем изучать, как учителя обеспечивают онлайн-безопасность и благополучие учащихся, важно понять их отношение к онлайн-безопасности детей, связанным с ней рискам и тому, как вооружить учащихся необходимыми навыками. Ключевые темы бесед с учителями включают неоднозначное

влияние игр на учащихся, опасения по поводу интернет-зависимости и таких рисков, как суицид.

Учителя выразили обеспокоенность тем, что игры приводят к нежелательному поведению и чрезмерному времяпрепровождению в Интернете. Хотя некоторые считают, что игры способствуют негативным последствиям, таким как зависимость или нарушение социальных навыков, другие признают потенциальную пользу, такую как улучшение когнитивных навыков и социального взаимодействия. Несмотря на такое мнение, существует ограниченное количество доказательств, напрямую связывающих онлайн-активность с негативными последствиями для психического здоровья, что позволяет предположить, что эти проблемы могут быть вызваны более широкими психологическими или социальными проблемами, а не самими играми.

Учителя часто путают влияние времени, проведенного в Интернете, с природой игр и прочего онлайн-контента. Они выделяли как положительные, так и отрицательные аспекты онлайн-активности, но в целом существует сложность в различении видов онлайн-активности и их последствий.

Что касается их роли в обеспечении онлайн-безопасности, **учителя продемонстрировали сочетание активного и ограничительного подхода к обеспечению безопасности учащихся в Интернете.** Многие из них занимаются посредничеством, консультируя учащихся по вопросам безопасного использования Интернета и помогая им решать возникающие проблемы. Однако активное поощрение к изучению новых онлайн-активностей встречается реже, и лишь немногие учителя постоянно контролируют онлайн-активность учащихся. Также отсутствует формальное руководство и поддержка учителей в эффективном посредничестве в вопросах онлайн-безопасности.

Что касается ограничительных мер, учителя часто устанавливают правила использования мобильных телефонов и онлайн-активности, хотя эти правила варьируются. Новое законодательство в Казахстане направлено на стандартизацию правил использования мобильных телефонов в школах, что может повлиять на существующую практику. Технические меры защиты учащихся в школах не согласованы: в некоторых школах установлены антивирусы и фильтры, в то время как в других таких мер защиты нет.

Подводя итог, можно сказать, что, хотя учителя признают важность онлайн-безопасности, их подходы и понимание существенно различаются. Необходима более структурированная поддержка и четкие рекомендации, которые помогут учителям эффективно контролировать использование онлайн-ресурсов и обеспечивать безопасность и благополучие учащихся.

Источники информации о безопасности в Интернете

В настоящее время учителя полагаются на несколько источников информации о безопасности в Интернете, наиболее распространенными из которых являются советы коллег. Другие важные источники включают веб-сайты, телевидение, радио, газеты и интернет-провайдеров. Все меньше учителей обращаются за такой информацией к государственным или местным органам власти.

В перспективе учителя предпочитают получать информацию о безопасности в Интернете из веб-сайтов, что отражает их уверенность в цифровых ресурсах и потребность в легкодоступной информации. Они также ценят советы коллег.

Обсуждение

Казахстан интегрирует цифровые технологии в свою систему образования в рамках Концепции развития образования и других инициатив. Несмотря на активное использование Интернета и доступ к личным устройствам, многие учителя используют эти инструменты в первую очередь для потребления, а не для более сложных или творческих целей. Учителя осознают как преимущества, так и риски цифровых технологий, беспокоясь о таких проблемах, как зависимость от игр, но также осознают потенциальную пользу для когнитивных и развивающих способностей.

Учителя часто не чувствуют поддержки в вопросах обеспечения онлайн-безопасности, что приводит к стрессу и различным подходам в их работе. Некоторые предпочитают ограничительные меры и усиленный контроль, в то время как другие выступают за доверие и независимость учащихся старшего возраста. Существует заметная разница между тем, какой объем поддержки, по мнению учителей, они оказывают, и тем, какой объем поддержки, по мнению учащихся, они получают.

Ключевые соображения относительно будущей политики и программ

- **Борьба с нарративами, вызывающими страх.** Учителя часто выражают необоснованные опасения по поводу онлайн-рисков, таких как зависимость и игровая зависимость, в противовес их признанию образовательных преимуществ цифровых технологий. Необходимо больше информации, основанной на фактических данных.
- **Расширенное развитие навыков.** Преподавание должно охватывать цифровую грамотность, медиаграмотность и онлайн-безопасность. Эти навыки должны быть интегрированы в различные предметы, а не только в занятия по ИТ.
- **Рекомендации и политики.** Школам необходимы стандартизированные,

основанные на фактических данных правила использования персональных устройств и доступа в Интернет. Они должны соответствовать правам детей и образовательным потребностям, учитывая эффективность и потенциальные ограничения запрета на смартфоны и обеспечивая равный доступ к технологиям.

- **Поддержка учителей.** Учителям требуется больше поддержки для эффективного сопровождения учащихся в Интернете, включая обучение и ресурсы. Школам также может быть полезен специализированный персонал, такой как консультанты или психологи, для решения проблем онлайн-безопасности.

- **Инклюзия и доступность.** Необходимо учитывать влияние цифровых технологий на уязвимых и маргинализированных учащихся. Необходимо обеспечить равный доступ к технологиям и поддержке для людей из экономически неблагополучных слоев населения или лиц с ограниченными возможностями.

В заключение следует отметить, что, хотя Казахстан и совершенствует свою систему цифрового образования, существует явная потребность в более структурированной поддержке, политиках, основанных на фактических данных, и инклюзивных практиках для оптимизации преимуществ цифровых технологий для всех учащихся.

ПРЕДЫСТОРИЯ И КОНТЕКСТ

«Kazakhstan Kids Online» (KKO) — национальное исследование, проводимое с участием детей, родителей, опекунов и учителей. Это — новейшее исследование в сети исследований «Global Kids Online» (GKO),[5] адаптирующее инструментарий GKO под контекст Казахстана. Исследование, проведенное в 2023 году, направлено на изучение масштабов и характера использования детьми цифровых технологий и Интернета; возможностей и преимуществ, предоставляемых детям в Интернете в Казахстане; их опыт переживания рисков и вреда в цифровой среде; а также стратегий и мер реагирования по смягчению тех рисков и вреда.

Исследование преследует три основные цели: предоставить данные для разработки более целенаправленных мер вмешательства; предоставить необходимые данные Представительству ЮНИСЕФ в Казахстане для стратегического планирования и реализации мер по защите детей в Интернете; а также сформировать надежную, репрезентативную базу данных о коллективном опыте детей в Интернете.

В настоящем документе представлены результаты исследования с упором на учителей, и его следует читать в связке с основным отчетом об исследовании.[6,7,8] Он предназначен для использования должностными лицами и политиками системы образования Министерства просвещения, а также ЮНИСЕФ при разработке и поддержке соответствующей политики и мер вмешательства для школ и практикующих специалистов в области образования.

Область пересечения образования и преподавания, а также цифровых каналов связи является сложной и динамичной. Интернет и цифровые технологии обладают огромным потенциалом для улучшения качества образования, обеспечения существенного прогресса в достижении Целей устойчивого развития (ЦУР) и оказания помощи учителям в их повседневных задачах.[9,10] В то же время

Методологический обзор

Исследование «Kazakhstan Kids Online» проводилось с использованием сочетания качественных и количественных методологий. Опрос в домохозяйствах проводился при личном контакте с участием 1201 ребенка и 1200 родителей или опекунов по всему Казахстану, а также посредством персональных интервью через Интернет с 300 учителями. Кроме того, была проведена серия личных обсуждений в фокус-группах с детьми, родителями и учителями по всему Казахстану. В данном документе представлены результаты обсуждений в фокус-группах и опросов учителей.

[5] *www.globalkidsonline.net*
[6] *Подробная методология проекта описана в основном отчете: ЮНИСЕФ Казахстан, 2023, Kazakhstan Kids Online: цифровая жизнь детей в Казахстане, ЮНИСЕФ: Астана.*
[7] *Подробная методология, включая ограничения исследования, представлена в Приложении 1 (удалить после публикации)*
[8] *Подробная методология, включая ограничения исследования, представлена в Приложении 2 (удалить после публикации)*
[9] *The Internet Society, 2017, Internet Access and Education: Key considerations for policy makers. (Интернет-сообщество, 2017 г., Доступ к Интернету и образование: ключевые соображения для политиков). Доступно онлайн по адресу: https://www.internetsociety.org/resources/doc/2017/internet-access-and-education/*
[10] *Brossard, Mathieu; Carnelli, Marta; Dreesen, Thomas; Kardefelt Winther, Daniel; Little, Celine (2021). Digital Learning for Every Child: Closing the Gaps for an Inclusive and Prosperous Future, Innocenti Working Papers, UNICEF Office of Research - Innocenti, Florence (Броссар, Матье; Карнелли, Марта; Дрисен, Томас; Кардефельт Винтер, Даниэль; Литтл, Селин (2021). Цифровое обучение для каждого ребенка: устранение пробелов для инклюзивного и процветающего будущего, Рабочие документы Innocenti, Исследовательский отдел ЮНИСЕФ - Innocenti, Флоренция). Доступно по адресу: https://www.unicef.org/media/113896/file/Digital%20Learning%20for%20Every%20Child.pdf*

использование цифровых технологий в школах может создать новые и дополнительные риски (и, в равной степени, большую подверженность существующим рискам, чем новым рискам) для детей, не в последнюю очередь за счет внедрения новых технологий, таких как EdTech или Технологий образования.[11] Внедрение цифровых технологий в образование также может привести к увеличению неравенства и разрыва в образовании и результатах обучения детей, благоволя тем, у кого больше и лучше возможностей подключения и получения доступа к устройствам (даже в более богатых странах),[12] а также тем, кто имеет более высокий уровень цифровой грамотности, или там, где учителя имеют более высокий уровень навыков и лучше оснащены для внедрения технологий в классах с существенной пользой.

Правительство Казахстана, осознав важность решения упомянутых проблем, уделило приоритетное внимание подключению школ к цифровым технологиям и приняло соответствующие планы по интеграции цифровых технологий в обучение и учебные программы на всех уровнях образования. Например, необходимость расширения цифрового образовательного контента для детей младшего возраста, включая использование мультфильмов и геймификацию контента, прямо признается в Концепции развития дошкольного, среднего и технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023–2029 годы.[13] Данный вопрос получает дальнейшее развитие в том же плане, где отмечается, что в рамках Модели развития дошкольного воспитания и обучения в Казахстане…

> *«обеспечивается комплексный подход для поддержания познавательного, физического, социального и эмоционального развития ребенка, направленный на приобретение базовых жизненных навыков, необходимых для его [или ее] обучения в начальной школе и социализации в обществе... [в том числе]* ***оснащение дошкольных организаций учебными изданиями и дополнительными образовательными ресурсами, в т. ч. в электронном формате».***[14]

Аналогичным образом, на уровне среднего образования прямо отмечается, что существует необходимость…

> *«совершенствования содержания образования, отражающего знания, навыки, подходы и ценности, необходимые обучающимся 21 века; [и] информационные технологии, материальная инфраструктура школьных зданий в сельской местности существенно ограничивают возможности сельских школьников по сравнению с городскими…».*[15]

[11] *United Nations Children's Fund, 'Child Protection in Digital Education: Technical Note', UNICEF, New York, January 2023 (Детский фонд ООН, «Защита детей в цифровом образовании: техническая записка», ЮНИСЕФ, Нью-Йорк, январь 2023 г.). Доступно по адресу: https://www.unicef.org/media/134131/file/Child%20Protection%20in%20Digital%20Education%20Technical%20Note.pdf*

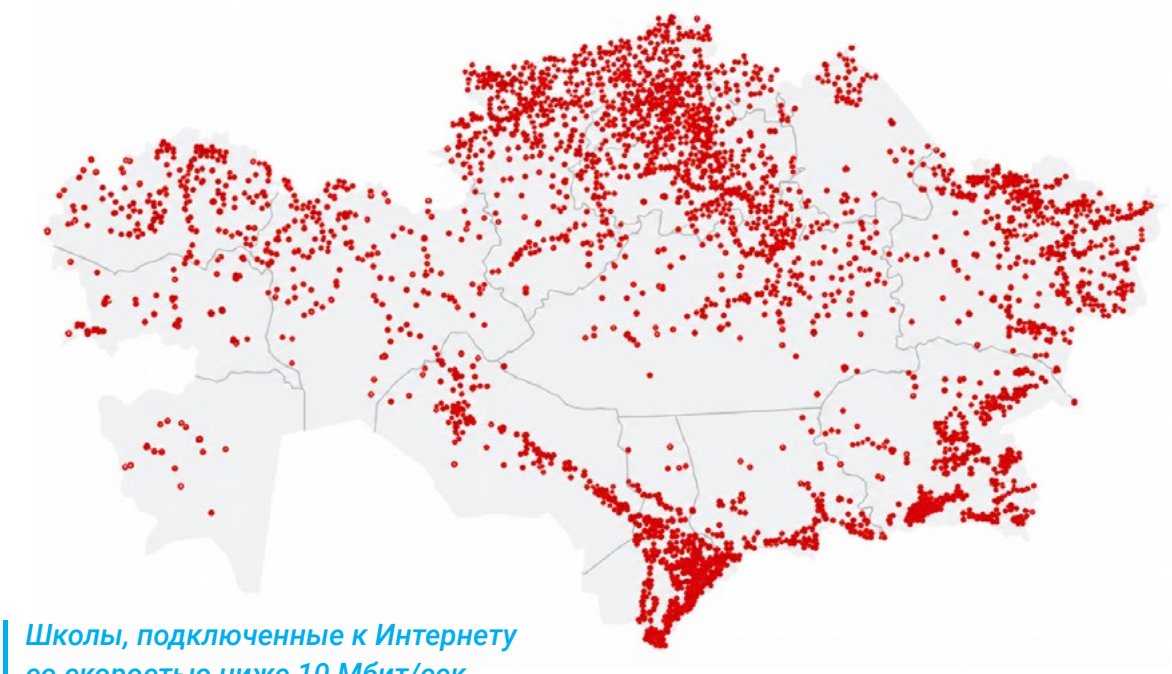
[12] *Brossard et al., 2021, Digital Learning for Every Child: Closing the Gaps for an Inclusive and Prosperous Future (Броссар и др., 2021, Цифровое обучение для каждого ребенка: устранение пробелов для инклюзивного и процветающего будущего) (Броссар и др., 2021, Цифровое обучение для каждого ребенка: устранение пробелов для инклюзивного и процветающего будущего)*

[13] *Там же. 10 стр.*

[14] *Там же. 28 стр.*

[15] *Там же, 11 стр.*

Важно отметить, что Правительство признает важность предоставления дополнительной поддержки в области цифровых технологий детям из «социально уязвимых семей» и детям с низкой успеваемостью посредством проекта



Школы, подключенные к Интернету со скоростью ниже 10 Мбит/сек

«Цифровой учитель», который предложит этим учащимся дополнительные онлайн-классы.
К тому же проект «Цифровая сельская школа» направлен на сокращение разрыва в цифровом доступе и навыках между городскими и сельскими школами, а также укрепление цифровой инфраструктуры малокомплектных школ.[16]

Эти планы по развертыванию и расширению существующих цифровых обучающих и образовательных ресурсов для учащихся зависят от двух фундаментальных предположений: подключения школы, учителей и учащихся к цифровой инфраструктуре, а также хорошо оснащенных и подготовленных, и, что наиболее важно, на самом фундаментальном уровне — грамотных в области цифровых технологий и квалифицированных преподавателей. Правительство Казахстана энергично добивается уровня подключения школ, необходимого для реализации целей цифрового образования, не в последнюю очередь посредством концепции «Цифровой Казахстан»[17] и инициативы «GIGA».[18]
В общей сложности 99 % всех школ Казахстана в той или иной форме подключены к Интернету.[19] Тем не менее пригодность и скорость подключения считаются приоритетной проблемой, поскольку за пределами городов Алматы (9 %), Астана (12 %) и Мангыстауской области (11 %) от 33 % до 82 % школ считаются «недоподключенными»,[20]

[16] *Там же. 31 стр.*
[17] *ЮНИСЕФ Казахстан, 2022 г., Технико-экономическое обоснование потенциальных технических и финансовых решений для модернизации школьного подключения к широкополосному Интернету в Казахстане, август 2022 г., Астана. Доступно по адресу: Feasibility study for upgrading school connectivity to broadband speeds in Kazakhstan | UNICEF*
[18] *Более подробную информацию о проекте «GIGA» под эгидой МСЭ-ЮНИСЕФ можно найти здесь: https://www.unicef.org/innovation/giga*
[19] *ЮНИСЕФ Казахстан, 2022, Технико-экономическая оценка (ТЭО) возможных технических и финансовых решений для модернизации подключения школ к широкополосному доступу к сети Интернет (ШПД) в Казахстане. 8 стр.*
[20] *Там же. 8 стр.*

то есть со скоростью подключения к Интернету менее 10 Мбит/сек.[21] То есть 56 % (или 4147) всех школ Казахстана недоподключены к Интернету.[22]

Второе предположение касается уровней цифровых навыков и осведомленности учителей, а также степени, в которой сами учителя комфортно используют цифровые технологии как в личных целях, так и в классе. Поскольку учителям все чаще приходится внедрять новые технологии и интегрировать цифровое обучение в классах, а также поддерживать детей в их более обширном путешествии в мир цифровых технологий, им самим необходимо приобретать новые навыки и способности.[23]

Важное предостережение все чаще делается в отношении необходимости повышения квалификации учителей и интеграции цифровых технологий. Вместо того чтобы рассматривать цифровые технологии как замену или вытеснение роли учителей и очного преподавания, важно, чтобы они в образовательных учреждениях дополняли и поддерживали процесс преподавания.[24]

Правительство Казахстана также отметило важность повышения квалификации и цифрового потенциала учителей, взяв на себя обязательство улучшить подготовку кадров в этой области посредством Концепции развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023–2029 годы; и связанного с ним Плана действий по реализации Концепции развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023–2029 годы.[25]

Именно в этом контексте представлены результаты педагогического компонента исследования ККО. Следующие разделы структурированы на основе результатов использования учителями цифровых технологий и Интернета; самооценки их собственных цифровых навыков и навыков работы в Интернете; отношения учителей к интернет-рискам в школе и дома; использования ими цифровых технологий преподавания; их посредничество в использовании Интернета учащимися; и, наконец, того, где они получают и хотели бы получать доступ к информации, конкретно касающейся безопасности в Интернете. Затем следует краткое изложение и выводы исследования с особым акцентом на учителей и систему образования в Казахстане.

[21] *Giga, 2021, Meaningful School Connectivity: An assessment of sustainable business models, UNICEF and ITU (Эффективное подключение школ к сети Интернет: оценка устойчивых бизнес-моделей, ЮНИСЕФ и МСЭ), Доступно онлайн по адресу: https://s41713.pcdn.co/wp-content/uploads/2021/11/BCG-Giga-Meaningful-school-connectivity-1.pdf*

[22] *ЮНИСЕФ Казахстан, 2022, Технико-экономическая оценка (ТЭО) возможных технических и финансовых решений для модернизации подключения школ к широкополосному доступу к сети Интернет (ШПД) в Казахстане. 8 стр.*

[23] *Internet Society, 2017, Internet Access and Education: Key considerations for policy makers (Интернет-сообщество, 2017 г., Доступ к Интернету и образование: ключевые соображения для политиков).*

[24] *Brossard et al., 2021, Digital Learning for Every Child: Closing the Gaps for an Inclusive and Prosperous Future (Броссар и др., 2021, Цифровое обучение для каждого ребенка: устранение пробелов для инклюзивного и процветающего будущего) 8 стр.*

[25] *Правительство Казахстана, 2023 г., План действий по реализации Концепции развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023–2029 годы.*

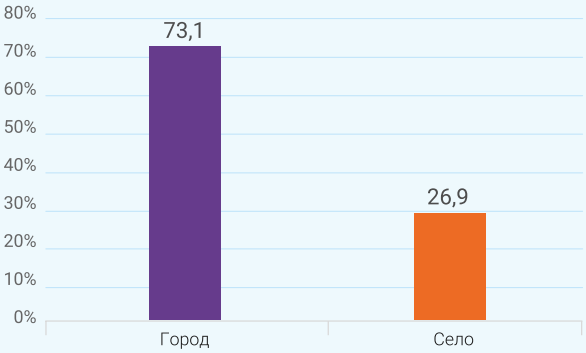
Обзор учителей, принявших участие в исследовании

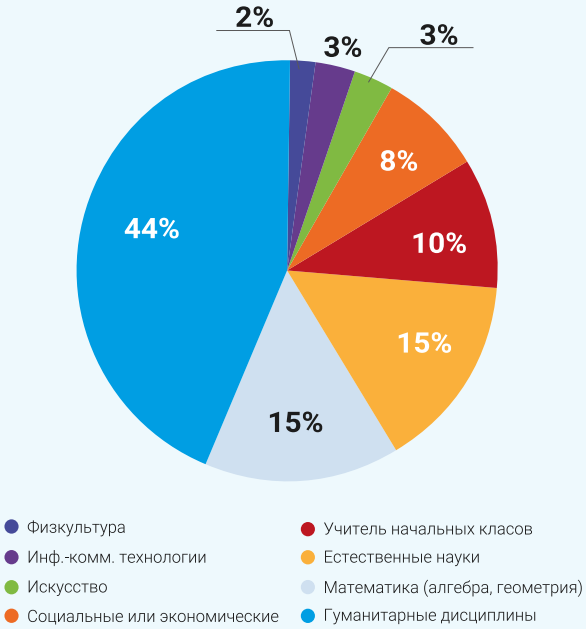
Всего в исследовании приняли участие 300 учителей со всего Казахстана. Сюда входят учителя из всех регионов Казахстана. Туркестанская область была наиболее представленным регионом, включающим 16,1 % всех опрошенных учителей, за ним следовали Алматинская область (8 %), Жамбылская область (7,5 %) и город Алматы (6,1 %), в то время как только 3 учителя (или 1 %) были выходцами из Улытауской области, девять учителей (или 3,1 %) были выходцами из Абайской области. Всего среди опрошенных учителей 80,1 % составляли женщины, а 19,9 % - мужчины, при этом почти три четверти (73,1 %) учителей находились в городах, а одна четверть (26,9 %) - в сельской местности.

Большинство учителей преподавали гуманитарные предметы, такие как языки и литература (44 %). Далее следуют преподаватели естественных наук (химия, биология, физика) и математики (обе по 15 %), а затем учителя начальных классов (9,6 %). Всего 8 преподавателей, или 2,5 %, преподавали информационные и коммуникационные технологии.

Большинство учителей обучали детей в средних классах (с 5 по 9 классы), что составляет почти две трети (63,8 %) всех опрошенных учителей, за ними следуют учителя, которые преподают младшим детям с 1 по 4 классам (24,5 %) и учителя, которые преподает старшим с 10 по 11 классам (24,3 %). Учителей также спросили, на каком языке они в основном преподают. Всего чуть менее двух третей (65,8 %) преподают на казахском языке, а одна треть (34,2 %) преподают на русском языке. Это в целом отражает языковой профиль всей выборки исследования «Kazakhstan Kids Online».







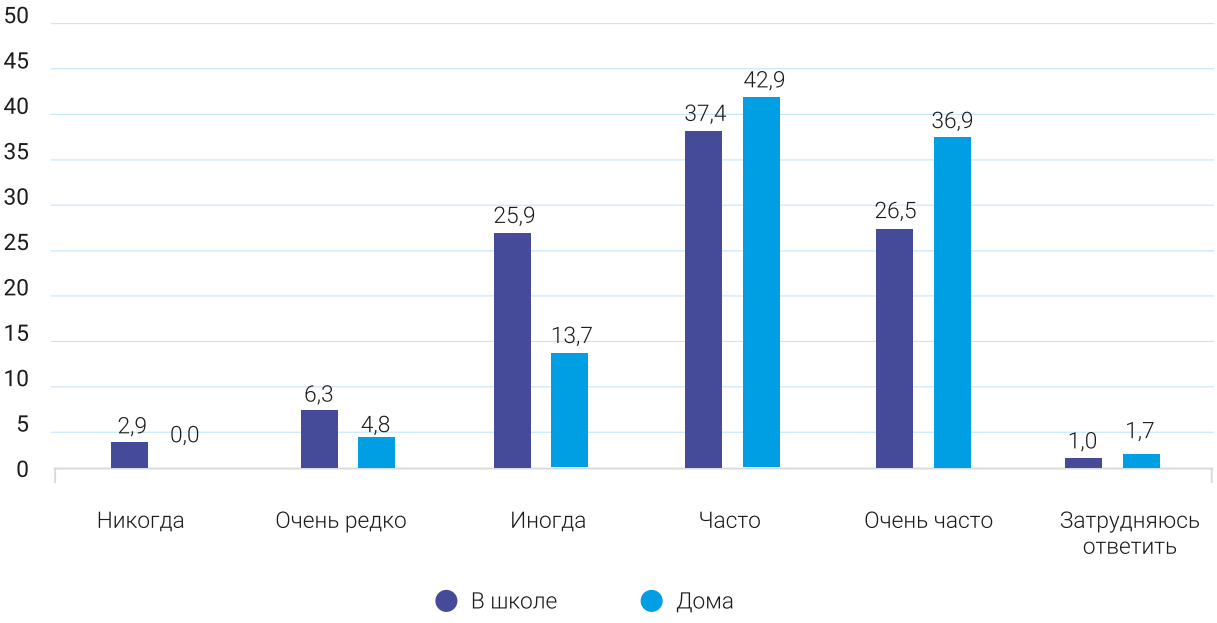


ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УЧИТЕЛЯМИ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ИНТЕРНЕТА

Применение цифровых технологий на рабочем месте любым человеком может в значительной степени зависеть от его личного знакомства с технологиями в других средах. Интернет проник в повседневную жизнь подавляющего большинства населения мира. Хотя во всем мире, по оценкам, 63 % населения мира подключено к Интернету (по состоянию на 2021 год),[26] этот показатель значительно выше в СНГ, где 82 % населения региона подключено к Интернету, уступая только Европе (87 %).[27] Для многих взрослых, как и детей, выход в Интернет мог осуществляться в основном с помощью смартфонов, что подразумевает знакомство с поиском, социальными сетями, онлайн-чатами и общением, а также другими видами деятельности.

Казахстан не исключение. Почти все учителя, принявшие участие в исследовании, пользуются Интернетом в течение нескольких лет и более (95,6 %), при этом только восемь учителей (или 2,8 %) используют Интернет около года, а трое учителей - всего несколько месяцев. Это предварительно подразумевает общий уровень знакомства и комфортной работы учителей с Интернетом. Все учителя, кроме двух, сообщили, что у них есть доступ к Интернету в школах, где они преподают.[28]

Рисунок 1. Учителя, имеющие доступ к Интернету дома и в школе, когда они хотят или когда у них есть в этом необходимость (%) (n=300)[29]



[26] *ITU, 2022, Global Connectivity Report 2022, International Telecommunications Union: Geneva (МСЭ, 2022, Глобальный отчет о подключении к Интернету, 2022, Международный союз электросвязи: Женева). Доступно по адресу: https://www.itu.int/hub/publication/d-ind-global-01-2022/*

[27] *ITU, 2022, Global Connectivity Report 2022, International Telecommunications Union (МСЭ, 2022, Глобальный отчет о подключении к Интернету, 2022, Международный союз электросвязи)*

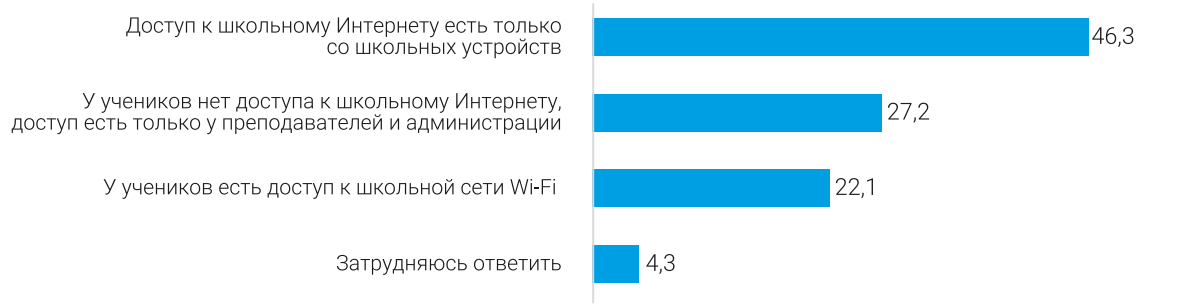
[28] *Большинство учителей, сообщивших об отсутствии доступа к Интернету в школе, преподавали в сельских районах Казахстана.*

[29] *Примечание. По всему отчету значение «n» указывает на базовую выборку, на которой основан представленный анализ.*

В ходе проведенного опроса домохозяйств детей и опекунов в рамках KKO учащиеся сообщили, что им легко получить доступ к Интернету в школе, когда им нужно, при этом трое из пяти детей сообщили, что у них есть свободный доступ к Интернету в школе ежедневно, несколько раз в день или почти все время, когда им нужно.[30]

Учителей, участвовавших в исследовании, спросили, знают ли они, как дети получают доступ к Интернету, используя интернет-инфраструктуру школы. Почти половина (46,3 %) опрошенных детей сообщили, что доступ к Интернету возможен только со школьных устройств, таких как планшеты или ноутбуки, принадлежащие школе и подключенные к школьному Wi-Fi. Чуть более пятой части (22,1 %) сообщили, что учащиеся имеют свободный доступ к школьному Wi-Fi как с личных, так и со школьных устройств, тогда как чуть более четверти (27,2 %) заявили, что учащиеся не имели доступа к школьному Wi-Fi. Wi-Fi и, следовательно, доступ к Интернету в любой форме в школе осуществляется только через собственные информационные средства связи учащегося.

Рисунок 2. Доступ к Интернету учащихся в школе (%) (n=300)



Как и детям, включенным в опрос домохозяйств, учителям был задан вопрос об основных препятствиях к доступу в Интернет. Плата за Интернет и стоимость устройств, а также склонность проводить слишком много времени в Интернете (поэтому родители и другие запрещают выходить в Интернет) были названы наиболее распространенными препятствиями к доступу в Интернет. Многие учителя избегали Интернета просто потому, что он отнимает слишком много времени, или потому, что плата за Интернет слишком высокая (20,8 % часто и 47,8 % иногда; и 27,4 % и 33 % соответственно), или потому, что устройства слишком дорогие (26,4 % часто и 40,9 % иногда).

Однако из всех потенциальных препятствий к доступу в Интернет для учителей плата за [личный] Интернет считается основным (наиболее важным и распространенным) препятствием для доступа. Важно отметить, что это относится к использованию Интернета в личных целях, а не в целях преподавания и целях, связанных со школой. Учителя в сельской местности и за пределами крупных городских центров чаще всего сообщали, что плата за Интернет или стоимость устройств является основным препятствием к доступу в Интернет. Тем не менее среди всех учителей почти половина сообщают, что у них всегда есть доступ к Интернету, когда они захотят или когда у них есть в этом необходимость.

[30] *Burton, P. (2024). Kazakhstan Kids Online: The digital lives of children in Kazakhstan. (Astana: UNICEF Kazakhstan) (Бертон, П. (2024). «Kazakhstan Kids Online»: Цифровая жизнь детей в Казахстане. (Астана: ЮНИСЕФ Казахстан))*

Рисунок 3. Препятствия к доступу в Интернет для учителей (%) (n=300)[31]

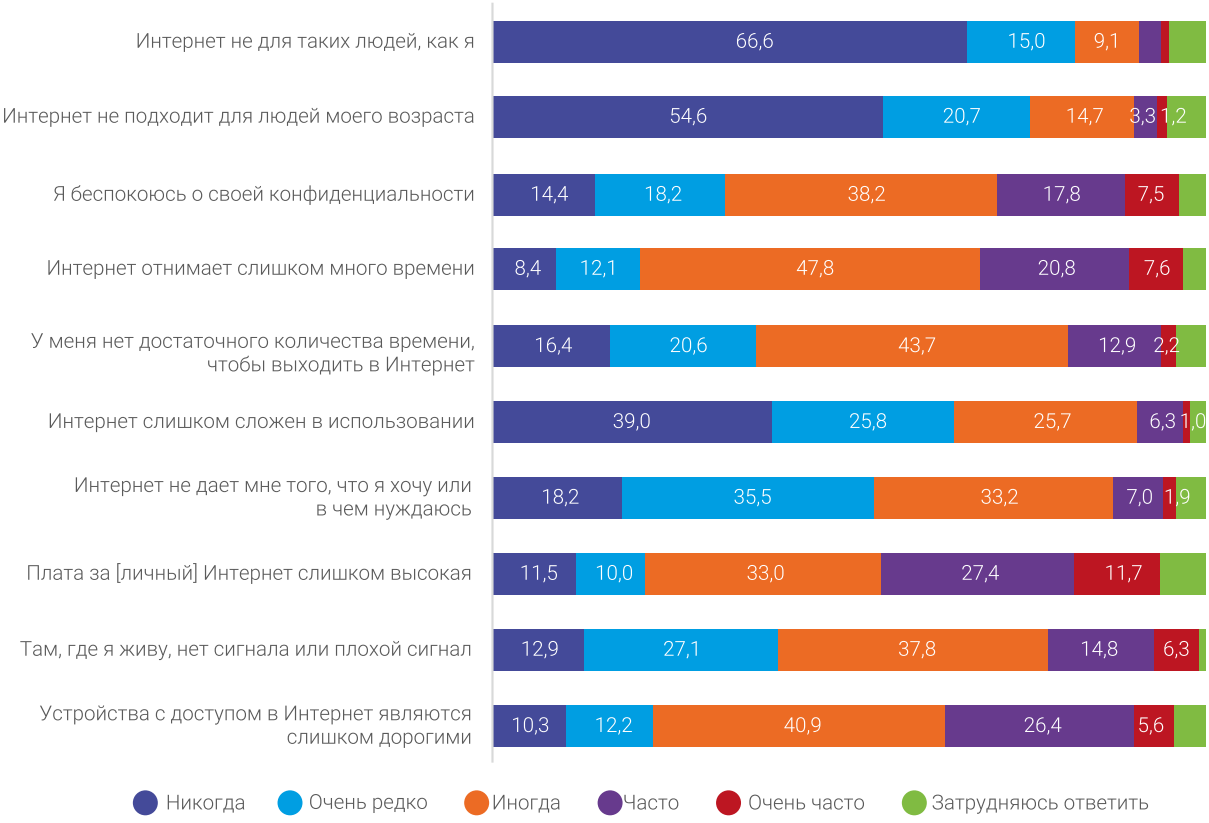


Рисунок 4. Основное препятствие для доступа к Интернету, с которым сталкиваются учителя (%) (n=300)



[31] *Примечание. На всех графиках отчета значения <5 % можно исключить из графиков для удобства чтения.*

ЦИФРОВЫЕ НАВЫКИ И НАВЫКИ РАБОТЫ В ИНТЕРНЕТЕ УЧИТЕЛЕЙ С ИХ СОБСТВЕННЫХ СЛОВ

Подключение к Интернету в школах является необходимым условием для цифровой грамотности и внедрения цифрового обучения в классах, однако одного этого недостаточно для обеспечения цифровой грамотности детей.[32] Учителям нужно предоставить больше возможностей для усовершенствования их цифровых навыков и грамотности, а также для эффективного использования цифровых технологий в классах.[33]

Цифровые навыки охватывают целый ряд компетенций, на которые влияют и проявляются на разных устройствах и в разных видах деятельности. В широком смысле их можно разделить на операционные, информационные, социальные, креативные и мобильные навыки.[34] Учителя сообщили о высоком уровне знаний об использовании мобильных устройств, при этом подавляющее большинство из них могут устанавливать приложения на мобильное устройство (75,4 %), отслеживать деньги, которые тратятся на приложение или мобильное устройство (70,8 %), и совершать покупки в приложении (69,6 %). Аналогичным образом, большинство учителей были знакомы с различными навыками, связанными с социальной деятельностью, в том числе с теми, которые представляют собой активную реакцию на предполагаемые риски или нежелательные контакты или контент в Интернете. Например, четверо из пяти (80,5 %) учителей сообщают, что знают, когда нужно удалять людей из своих списков контактов, а три четверти сообщают, что знают, когда они должны и не должны делиться информацией в Интернете (77,9 %) или какими изображениями себя или других людей можно и нельзя делиться в Интернете (76,6 %). Чуть более трети пятых (62 %) знают, как сообщить о негативном контенте, касающемся их или группы, к которой они принадлежат. Три четверти (75 %) учителей считают, что они знают, как правильно реагировать в различных ситуациях в Интернете.

Учителя реже сообщают о собственной уверенности в использовании различных медиа-навыков. Например, что касается информационных навыков, только 58,3 % учителей сообщают, что они знают, как проверить достоверность информации, которую находят в Интернете, в то время как менее половины (49 %) сообщают, что они знают, как проверить, можно ли доверять веб-сайту. Все эти навыки особенно полезны не только в

[32] *UNICEF Office of Research, 2019, Growing Up in a connected world, UNICEF Office of research – Innocenti, Florence, Italy (Отдел исследований ЮНИСЕФ, 2019, Взросление в мире, подключенном к Интернету, Отдел исследований ЮНИСЕФ – Innocenti, Флоренция, Италия). Доступно по адресу: https://www.unicef-irc.org/publications/1060-growing-up-in-a-connected-world.html*

[33] *UNICEF Office of Research, 2019, Growing Up in a connected world (Отдел исследований ЮНИСЕФ, 2019, Взросление в мире, подключенном к Интернету)*

[34] *Measuring Digital Skills; Helsper, E.J., van Deursen, A.J.A.M. and Eynon, R. (2015) From digital skills to tangible outcomes (Измерение цифровых навыков; Хелспер, Э.Дж., ван Дёрсен, А.J.A.M. и Эйнон Р. (2015) От цифровых навыков к ощутимым результатам). Доступно по адресу: https://research.utwente.nl/en/publications/tangible-outcomes-of-internet-use-from-digital-skills-to-tangible*

отношении собственных привычек и поведения учителей в Интернете, но и в качестве потенциальных областей, в которых детям может потребоваться поддержка и наставления с точки зрения их собственных действий и поведения в Интернете. Учителя также сообщают о меньшей уверенности в различных креативных навыках или более продвинутых операционных навыках, таких как программирование, связанных с цифровой средой. Например, только 37,3 % учителей знают, какие типы лицензий применяются к онлайн-контенту,[35] в то время как 46,3 % знают, как редактировать или вносить базовые изменения в онлайн-контент, созданный другими, и только 2,2 % (или 7 учителей) знают, как создать сайт (см. рисунок 5 ниже).

Рисунок 5. Операционные, информационные, социальные, креативные и мобильные навыки учителей с их собственных слов (%) (n=300)



[35] *Лицензирование контента относится к различным типам юридических соглашений (обычно содержащихся в положениях и условиях), которые лицензиары (например, разработчики программного обеспечения, поставщики креативного контента) предоставляют лицензиатам (тем, кто использует контент или получает к нему доступ) для просмотра или использования контента. Они определяют, как контент может применяться: для личного использования, для передачи или распространения или только для использования в образовательных целях, например.*

Учителя постоянно рассказывали о том, как они потребляют социальные сети и информацию в Интернете: от использования Google для поиска информации до просмотра видеороликов о том, как ремонтировать свои автомобили на YouTube:

«На YouTube есть все, что вам нужно. Например, если мне что-то нужно, я могу поискать и найти это. Смотрю, когда мне нужно починить машину. В принципе, YouTube — интересная штука. Можно многое найти и получить информацию из Google».

«Я подписана на новости в Инстаграме, смотрю все новости Туркестана, отдела образования, района».

«Он показывает все, что у вас на уме, или что-то в этом роде, например, я люблю готовить разные блюда и часто им пользуюсь. Я стараюсь приготовить их самостоятельно. Я готовлю их сама и выкладываю. Сейчас редко, потому что нагрузка увеличилась, и я готовлю разные блюда и выкладываю их в TikTok».

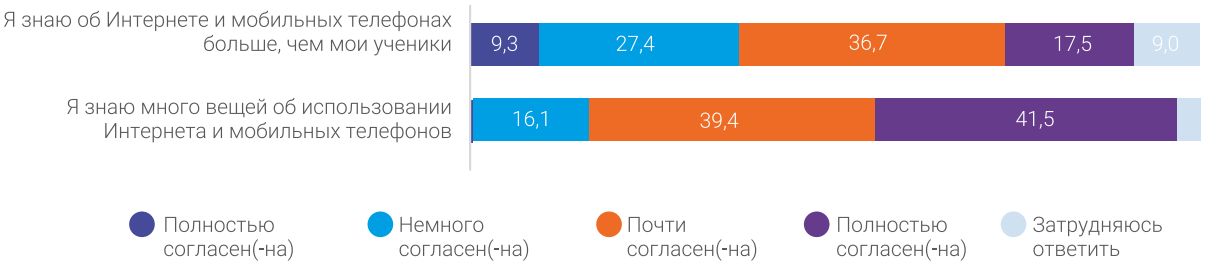
Несмотря на некоторые недостатки в отдельных областях, заявленные уровни цифровых навыков учителей отражают относительно высокий уровень навыков, уверенности и знания широкого спектра навыков как на мобильных, так и на немобильных цифровых устройствах. Это может быть связано с относительно высоким уровнем проникновения цифровых технологий и возможностей подключения в Казахстане по сравнению со многими другими странами, хотя и с некоторыми географическими исключениями. Степень, в которой эти воспринимаемые и самооцениваемые навыки применяются на практике, может варьироваться.

В Казахстане учителя, как правило, сообщают о более высоком уровне навыков, чем учащиеся, но только 17,5 % сообщают, что они точно знают об Интернете больше, чем учащиеся, которых они учат, в то время как 36,7 % считают, что по большому счету знают об Интернете больше, чем их ученики. Тем не менее каждый десятый (9,3 %) учителей считает, что это совсем не так, а еще четверть (27,4 %) знают об Интернете чуть больше, чем их ученики.

Хотя учителя отражают эти навыки, их самих может быть недостаточно для полной реализации преимуществ, которые цифровые технологии и Интернет могут принести системе образования и результатам обучения. Учителям, вероятно, потребуются новые навыки в дополнение к тем, которые необходимы для поддержки детей, например, в медиаграмотности или обеспечении безопасности в Интернете, чтобы в полной мере реализовать преимущества Edtech или обучения посредством Интернет. Появляется все больше данных, свидетельствующих о важности непрерывного профессионального развития учителей в использовании Интернета и интеграции Интернета в учебную деятельность.[36,37] При наличии соответствующей поддержки и навыков

учителя могут использовать цифровые технологии для облегчения и ускорения обучения и результатов обучения, а также для создания увлекательных и интерактивных классных комнат и условий обучения для детей.[38,39]

Рисунок 6. Восприятие собственных навыков учителем по отношению к ученикам (%) (n=300)



[36] *The Internet Society, 2017, Internet Access and Education: Key considerations for policy makers (Интернет-сообщество, 2017 г., Доступ к Интернету и образование: ключевые соображения для политиков).*

[37] *UNESCO, 2011, ICT Competency Framework for Teachers (ЮНЕСКО, 2011, Структура компетенций учителей в области ИКТ), http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475e.pdf*

[38] *Brossard et al., 2021, Digital Learning for Every Child: Closing the Gaps for an Inclusive and Prosperous Future (Броссар и др., 2021, Цифровое обучение для каждого ребенка: устранение пробелов для инклюзивного и процветающего будущего). 9 стр.*

[39] *Naydanova E, Beal BD, Doty DH. Internet Use for School-Mandated and Self-Initiated Learning: Good, Bad, or Both? Cyberpsychology, Behaviour & Social Networks. 2018 Jul;21(7):444-449 (Найданова Э, Бил Б.Д., Дoти Д.Х. Использование Интернета для школьного и самостоятельного обучения: хорошо, плохо или и то, и другое? Киберпсихология, поведение и социальные сети. 2018 июля; 21(7):444-449). doi: 10.1089/cyber.2017.0003. PMID: 29995534.*

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В КЛАССАХ

Девять из десяти учителей в Казахстане уже регулярно используют цифровые технологии в классе. Хотя это открывает огромные возможности, но также должно происходить на основе расширения прав и возможностей и поддержки.

Фактические данные четко и ясно показывают, что цифровые технологии в классе наиболее эффективны, когда они дополняют и поддерживают учителей, а не заменяют их (Tamim et al., 2011). Точно так же цифровые технологии не могут заменить личный контакт при преподавании.

Внедрение цифровых технологий в классные занятия требует четкого педагогического подхода и рамок, которые определяют использование технологий, начиная с раннего возраста (Brossard et al., 2021).

Это должно быть подкреплено признанием необходимости выйти за рамки простой технической грамотности и перейти к более целостному пониманию все более сложных знаний и навыков, необходимых учащимся для функционирования этически, безопасно и продуктивно в разнообразных цифровых средах (Falloon, 2020).

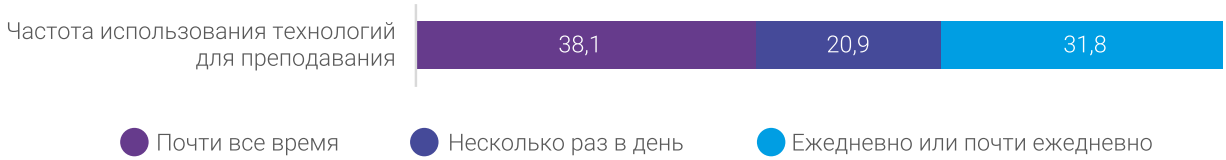
Важно, чтобы эти факторы лежали в основе четкой нормативной базы, которая позволит учителям полностью реализовать преимущества цифровых технологий в классе и реализовать потенциальные положительные результаты обучения для учащихся.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ

После полученного обзора навыков и компетенций, воспринимаемых учителями, полезно изучить, в какой степени учителя уже интегрируют цифровые технологии в классах, а также различные способы, которыми они это делают. Девять из десяти учителей, опрошенных в рамках исследования, сообщили, что используют цифровые технологии в классе (или для помощи в преподавании) ежедневно (31,8 %), несколько раз в день (20,9 %) или почти постоянно (38,1 %). Это говорит о том, что технологии уже прочно внедрены в школы и классы по всему Казахстану, что одновременно отражает быстрый прогресс и необходимость надлежащего оснащения учителей навыками для полной реализации представляемых возможностей, а также учебной программой, поддерживающей использование технологий всеобъемлющим и расширяющим возможности образом.

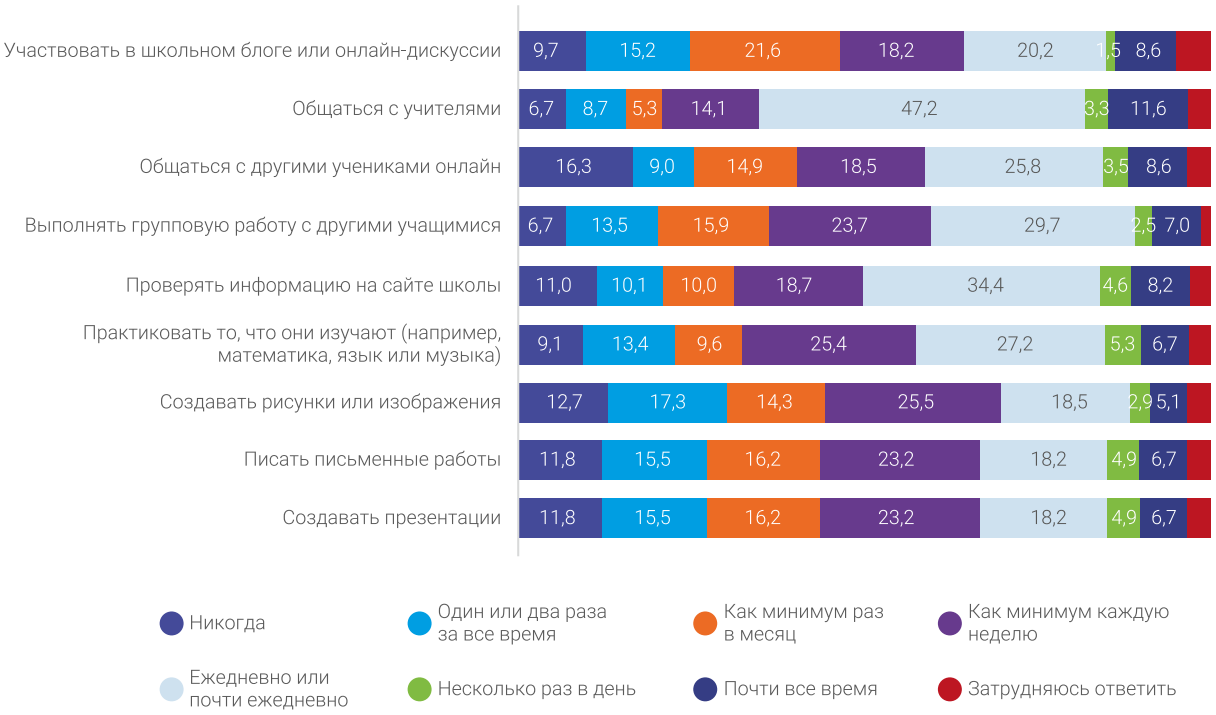
Разновидность действий, которые учителя просят детей выполнять с использованием цифровых технологий в различных формах, значительно различается, что свидетельствует о широком внедрении и использовании различных аспектов подключения и устройств внутри и в связи с учебной средой. Эти мероприятия включали в себя занятия в классе, а также мероприятия и задачи, связанные с обучением и образованием, делегированные учащимся дома, такие как подготовка домашних заданий и исследования.

Рисунок 7. Частота использования технологий в классах (%) (n=300)



Два из трех учителей просят учеников выходить в Интернет почти постоянно, несколько раз в день, ежедневно или еженедельно, чтобы проверять информацию на школьных веб-сайтах (это может включать цифровые учебники), в то время как такой же процент просят учеников выходить в Интернет, чтобы практиковать то, что они изучают, например музыку, математику или другие науки. Однако чаще всего учителя просили учащихся общаться с ними или другими учителями онлайн, чаще всего через чат-платформы, такие как WhatsApp. Однако более половины учителей также просят детей выходить в Интернет постоянно или несколько раз в день или по крайней мере еженедельно для выполнения таких задач, как создавать рисунки или картинки, писать письменные работы, создавать презентации или выполнять групповую работу с другими учащимися для школы.

Рисунок 8. Как часто учителя просят своих учеников выходить в Интернет для определенных занятий, когда они находятся в школе (%) (n=300)

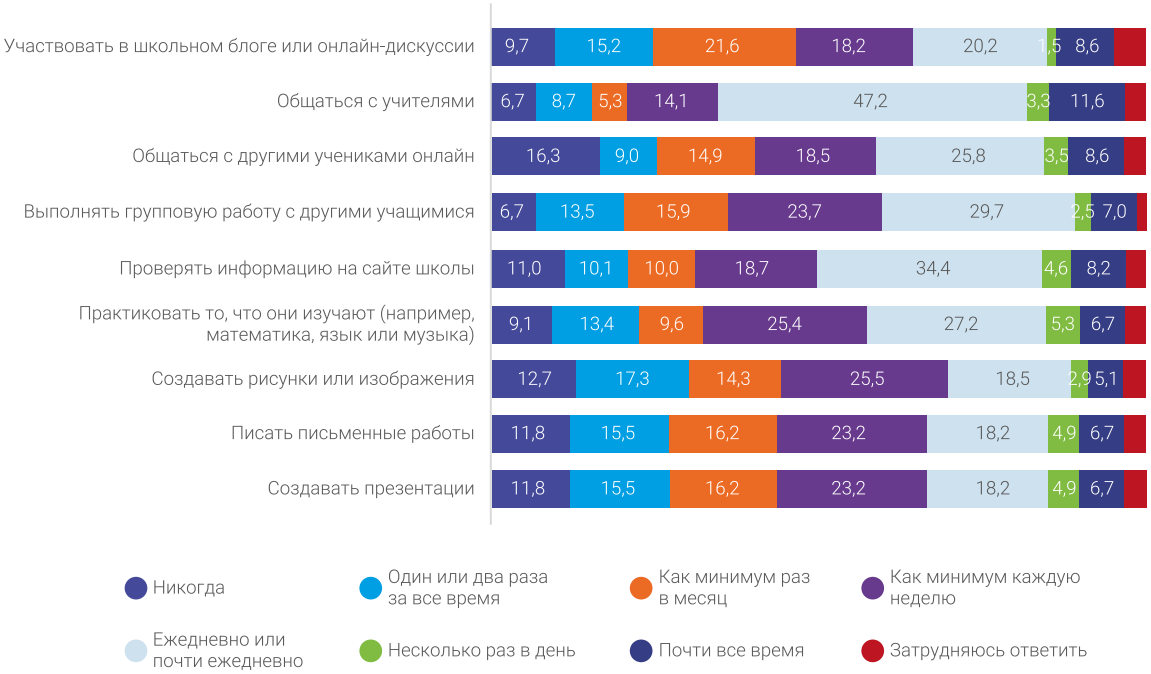


Цифровые технологии составляют фундаментальную часть домашних заданий и задач, выполняемых в школе учащимися дома, и следуют той же схеме, что и действия и задачи, выполняемые онлайн в школе. Учителя регулярно просят учеников общаться с ними, когда они (учащиеся) находятся дома, а также общаться с другими учениками о заданиях или учебе,

выполнять групповую работу вместе с другими учениками. Это предполагает значительный шаг в сторону интеграции цифровых технологий в обучение — сценарий, который вполне мог быть ускорен пандемией COVID-19, когда преподавание в значительной степени перешло на дистанционное и цифровое обучение за счет внедрения EdTech. Тем не менее это остается ключевым аспектом домашних заданий, и учителя ожидают, что они дополнят очные мероприятия и обучение. Как отмечает один учитель,

> *«То есть Интернет открыл ранее недостижимые возможности для обучения и социального взаимодействия».*

Рисунок 9. Как часто учителя просят своих учеников выходить в Интернет для определенных занятий, когда они находятся дома (%) (n=300)

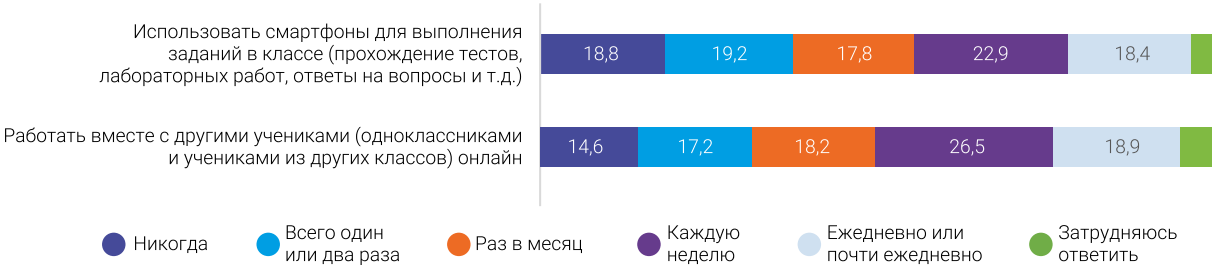


Напротив, следует отметить, что чуть менее одного из десяти учителей сообщают, что они никогда не просят учеников писать письменные работы в Интернете (8 %), проверять информацию на сайте школы (9,4 %), участвовать в школьном блоге или онлайн-дискуссии (8,6 %), а каждый десятый (10,6 %) никогда не просит учеников общаться или переписываться с другими учениками онлайн, находясь дома.

Данные со всего мира показывают, что дети все чаще «прогрессивно» используют компьютеры и ноутбуки для подключения к Интернету, и Казахстан не является исключением: данные опроса домохозяйств ККО показывают, что дети и родители используют смартфоны больше, чем любые другие устройства, для выхода в Интернет. Казахстан явно предпринял значительные шаги по развертыванию подключения школ к Интернету и все большему внедрению цифровых технологий в школах, однако при этом не стоит отвергать использование или потенциальное использование

смартфонов для выхода в Интернет в школах. Выход в Интернет с помощью смартфонов — это один из способов достижения не только цифрового охвата, но и цифрового равенства,[40] особенно для жителей сельской местности и для домохозяйств, которые не могут позволить себе купить ноутбук или компьютер для своего ребенка, чтобы они могли использовать его дома и в школе, а также преодоления краткосрочных отставаний в распространении цифровых технологий в уязвимых или отдаленных школах и общинах. Значительный процент учителей в Казахстане просят детей выходить в Интернет с помощью своих смартфонов для выполнения заданий в классе ежедневно или почти ежедневно (18,4 %), еженедельно (22,9 %) или как минимум раз в месяц (17,8 %). Такой же процент учителей просят учащихся активно работать с другими учащимися (для групповой работы или другой учебной деятельности во время занятий, при этом 18,9 % делают это ежедневно, четверть (26,5 %) — как минимум каждую неделю и чуть менее один из пяти (18,2 %) — не реже одного раза в месяц.

Рисунок 10. Как часто учителя просят своих учеников выполнять задания в Интернете (n=300)



Представленные на данный момент данные уже намекают на отношение учителей к использованию Интернета и цифровых технологий в классе. Действительно, подавляющее большинство учителей, включенных в исследование, — четыре из пяти, или 81,7 %, в целом сообщают, что полностью соответствует (42,9 %) или почти соответствует (35,8 %), что они используют Интернет, чтобы найти информацию или советы, как сделать свои уроки более интерактивными и интересными. Это также было открыто выражено некоторыми учителями в ходе обсуждений в фокус-группах, один из которых привел пример платформы Flippity:

«Flippity — это онлайн-сервис для проведения занятий. Полезно учителям и ученикам. Вы можете там работать с учениками, давать им задания, составлять задания. Внутри есть разные игры. Программа повышает интерес учащихся и меняет их отношение к занятиям».

«Я учитель английского. В плане работы мы все обязательно находим различные сайты, программы обучения, технологии обучения. Игровых сайтов для обучения

[40] *Helsper, E. and Vosloo, S., 2022, Towards a child-centred digital equality framework, UNICEF Office of Global Insight and Policy New York (Хелспер Э. и Вослоо С., 2022, На пути к системе цифрового равенства, ориентированной на детей, Офис ЮНИСЕФ глобального анализа и политики, Нью-Йорк). Доступно по адресу: https://www.unicef.org/globalinsight/media/2966/file/UNICEF-Global-Insight-Towards-a-child-centred-digital-equity-framework.pdf*

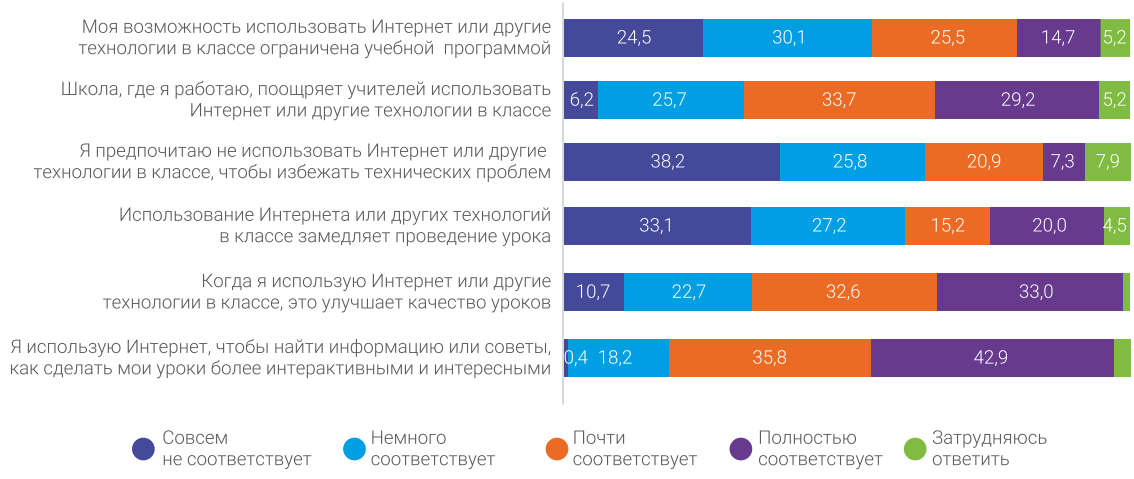
много, я подбираю именно игровые задания для детей на английском языке, в преподавании английского это просто «непаханое поле».

«Я учитель химии. По большей части у меня каждый день до обеда уходит на заполнение Кунделік — учительского сайта. Потом у нас по работе у всех, наверное, есть чат, мессенджеры в первую очередь. В свободное время после обеда мне нравятся инновационные методы обучения детей (поэтому), я больше смотрю онлайн-лаборатории, т. е. во время урока не получается у нас каждому раздавать реактивы и так далее, некоторую часть задаю домой, есть виртуальные лаборатории, т. е. я смотрю, что подходит и так далее. Есть онлайн, смотрю я по большей части опыты, также публикациями я занимаюсь, так как у нас это очень актуально, потому что я в этом году заканчиваю последний девятый год обучения[41]».

Учителя также часто сообщали, что использование таких (цифровых) инструментов и платформ улучшило качество преподавания: две трети считают, что полностью соответствует (33 %) или почти соответствует (32,6 %), когда они используют Интернет или другие технологии в классе, это улучшает качество уроков. Интернет также рассматривался как обеспечивающий полезную дополнительную поддержку классному обучению — точку зрения, которую решительно поддерживают защитники образования и технологий в образовании, которые сосредотачивают все внимание на дополнительной роли, которую может сыграть подключение в Интернету, а не на замене очного обучения. Как заметил один учитель:

«Успеваемость ребенка улучшается, если он пропустил необходимую информацию от учителей в школе. Когда они приходят домой, в Интернете есть видео на YouTube для поиска информации. Там объясняют, если задача не решена».

Рисунок 11. Отношение к использованию Интернета в учебных целях



[41] *Окончила бакалавриат, магистратуру и в настоящее время учится на третьем курсе докторантуры.*

Однако учителя действуют в рамках более широкой экосистемы школы как учреждения. На институциональном уровне более трех из пяти учителей (62,9 %) считают, что либо полностью соответствует (29,2 %), либо почти соответствует (33,7 %), что школа, в которой они преподают, поощряет их использовать Интернет и цифровые технологии в классе. И наоборот, хотя это справедливо лишь для меньшинства учителей, некоторые учителя все же считают, что их способность использовать Интернет и другие технологии в классе несколько ограничена или ограничена существующей учебной программой: 14,7 % заявили, что полностью соответствует, а еще четверть (25,5 %) считают, что почти соответствует.

Учитывая быстрые и бесконечные темпы изменения и развития технологий, ограничения, налагаемые учебными программами, можно считать общей проблемой для эффективного использования технологий в классах. Хотя технологии быстро меняются, учебные программы, как правило, разрабатываются на определенные периоды времени, являются громоздкими и их трудно обновлять таким образом, чтобы идти в ногу с технологическими изменениями и возможностями. Часто бывает сложно полностью интегрировать новые механизмы доставки контента в школы и классы, если только они не «встроены» в учебную программу с самого начала.[42,43]

Помимо интеграции цифровых технологий в классе для преподавания, многие учителя также рассказали, как они используют Интернет вне школы для планирования уроков и для общения с другими учителями как из тех же школ и районов, так и за их пределами:

> *«Учитель 1: Facebook — это платформа для образованных людей. Учитель 2: Там зарегистрирован весь район, мы публикуем и отчитываемся обо всей проделанной работе».*

> *[В Telegram] «Есть вещи, связанные с работой, есть такие вещи. Жду новые книги».*

> *«Мы используем WhatsApp для всего, не так ли? Мы общаемся друг с другом, разговариваем с родителями, с учениками…»*

Это стало общей темой на протяжении всего исследования: и дети, и учителя отмечали, что WhatsApp, в частности, использовался для общения между школой (как с администрацией, так и с учителями), родителями и учащимися. Как отмечалось ранее, учителя часто просят учеников общаться с ними онлайн, при этом для общения учителей и родителей используются

[42] *См., например, Green, C., 2021, The online safety education challenge for schools, LSE blog post (Грин, К., 2021, «Проблема онлайн-обучения безопасности для школ», пост в блоге LSE), www.parenting4digitalfuture.com, Доступно онлайн по адресу: https://blogs.lse.ac.uk/parenting4digitalfuture/2019/01/30/the-online-safety-education-challenge-for-schools/*

[43] *Brossard et al., 2021, Digital Learning for Every Child: Closing the Gaps for an Inclusive and Prosperous Future (Броссар и др., 2021, Цифровое обучение для каждого ребенка: устранение пробелов для инклюзивного и процветающего будущего)*

как классные группы WhatsApp, так и группы Facebook. Эти группы также используются для общения в случае проблемного поведения или проблем, затрагивающих только одного ребенка. Хотя такие каналы связи становятся все более важными для систем образования во всем мире, они также могут представлять определенные риски для детей, когда разговоры, которые лучше всего вести между учителями и отдельными родителями, касающиеся их ребенка, обсуждаются в классных чатах. Обсуждение индивидуальных проблем или проблем, касающихся одного ребенка в классных группах, может привести к стигматизации, стыду и связанным с ними психологическим и эмоциональным травмам, которые в крайних случаях могут нанести вред ребенку.

В связи с таким фундаментальным сдвигом возникает необходимость интегрировать онлайн-безопасность в систему образования и вооружить учителей навыками выявления и понимания рисков и вреда, а также надлежащим образом вооружить учителей и других школьных должностных лиц, а также всех, кто несет ответственность за благополучие ребенка, обладая соответствующими навыками. С этим также связана необходимость обеспечить создание адекватных систем защиты и гарантий на школьном уровне, чтобы гарантировать, что любые используемые электронные и цифровые системы соответствуют поставленной цели.

[44] *UNICEF Multi-Country Office Pacific Islands, Countries and Territories, 2020 (Многострановое отделение ЮНИСЕФ на островах, странах и территориях Тихого океана, 2020).*

ОТНОШЕНИЕ К РИСКАМ В ИНТЕРНЕТЕ, ДОМА И В КЛАССЕ

Прежде чем изучать активные шаги, которые учителя предпринимают в классе и во взаимодействии с учащимися для продвижения и повышения безопасности в Интернете и благополучия своих учеников, полезно получить некоторое представление об их собственном отношении и взглядах на безопасность детей в Интернете, а также о рисках, с которыми сталкиваются дети, и как лучше всего вооружить учащихся соответствующими навыками, необходимыми для обеспечения безопасности и процветания в Интернете.

В ходе обсуждений с учителями возникло несколько последовательных тем: **влияние** (смешанное) **игр на детей,** риск **суицида**, а также **интернет-зависимость (или игровая зависимость).**

Например, учителя постоянно подчеркивали, что игры и влияние игр на нежелательное поведение, а также на использование времени являются основным фактором, влияющим на учеников. Однако отношение к играм формировалось не только из-за опасений по поводу зависимости и использования времени, но и из-за того, что взаимодействие в играх может привести к другим рискам, от связанных с контрактами до членовредительства.

«У нас, мы видим, в классе как перемены, так они выбегают пулей на эти игры. То есть вот эта игра у них настолько затачивается, что они не могут выйти на другой уровень своих способностей. Дети сейчас очень способные, но мама покупает дорогой телефон, и когда ребенок использует игры, то его способности притупляются. То есть мы видим, когда он приходит уже в восьмой-девятый класс, он уже не может элементарно коммуницировать. Не может словесно свои мысли сказать. Есть дети, которые пришли в этот мир с такими качествами, как мы замечаем, меланхоличного ребенка. То есть у него темперамент такой спокойной, сам такой закрытый ребенок. И плюс вот эти игры — они его забивают в угол. Опять-таки это большой риск, у нас был такой момент: в старших классах у ребенка появилась психологическая проблема «я не хочу жить».

«Они пристрастились ко многим интересным и азартным играм. Также существует много разных неприличных сайтов, на которые можно заходить без ограничений. Не те, которые в школе, а те, что в других местах. Они видят множество вещей, теряют чувство стыда до такой степени, что не понимают, что делают. Они теряют свою культуру, манеры. Утрата культуры и нравов вырывает с корнем будущее казахов и любого другого народа. Они начинают перечить своим родителям и противостоять старшим. Никто не может говорить в Интернете

о культуре или о том, что не так, не видя этого. Можно сказать, что люди превращаются в дебилов. Ученики начинают скатываться вниз».

Этот опыт отражает предполагаемую прямую связь между играми, в частности, а также чрезмерным количеством времени, проводимого в Интернете, в более широком смысле, и негативными последствиями для психического здоровья и развития. Тем не менее важно отметить, что существует мало доказательств, подтверждающих такие причинно-следственные связи. Скорее, такое поведение часто обусловлено более широким психологическим и эмоциональным контекстом и может отражать их проявление, а не результат. То есть эти риски могут отражать основные или ранее существовавшие психосоциальные проблемы, а не приводить к этим рискам.[45,46]

Учителя также высказали неоднозначные мнения о том, являются ли онлайн-игры сами по себе положительными или отрицательными. В то время как многие учителя обращали внимание на онлайн-игры как на «проблемное» поведение, которое отнимает время у других занятий и приводит к тому, что ученики становятся замкнутыми, агрессивными или даже, в крайних случаях, склонными к суициду, другие учителя отмечали положительные аспекты онлайн-игр и как некоторые игры могут помочь улучшить когнитивные способности и развитие:

[В отношении онлайн-игр} «Чем не полезный досуг? Я считаю, что есть игры, в которых дети учатся на том же компьютере: правильно его включить, выключить, что-то найти, выполнить какую-то стратегию — это тоже вызывает логическое мышление».

«Есть квест-игры, это досуг, который позволяет развиваться логически, умственно, в том числе находить общие интересы с друзьями, также делятся играми, на этом строится общение. «В какую игру ты играешь? Я играю в эту. Давай соберемся, поиграем». В этих играх они проходят различные, скажем так, этапы, даже как-то соревнуются, создается список, т. е. это увеличивает успехи ребенка в будущем, это тоже формирует конкурентоспособность».

«Есть некоторые игры, такие как Minecraft, они учат стратегии, тактике».

[45] *См., например, Vuorre, M., Orben, A., & Przybylski, A. K. (2021). There Is No Evidence That Associations Between Adolescents' Digital Technology Engagement and Mental Health Problems Have Increased. Clinical Psychological Science, 9(5), 823–835 (Вуорре М., Орбен А. и Пшибильски А.К. (2021). Нет никаких доказательств того, что связь между использованием цифровых технологий подростками и проблемами психического здоровья увеличилась. Клиническая психологическая наука, 9 (5), 823–835). https://doi.org/10.1177/2167702621994549, и Ghai S, Magis-Weinberg L, Stoilova M, Livingstone S, Orben A, Social Media and Adolescent Well-being in the Global South, Current Opinion in Psychology (Гай С., Магис-Вайнберг Л., Стоилова М., Ливингстон С., Орбен А., Социальные сети и благополучие подростков на Глобальном Юге, Современное мнение в психологии), https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2022.101318.*

[46] *Kostyrka-Allchorne, K., Stoilova, M., Bourgaize, J., Rahali, M., Livingstone, S. and Sonuga-Barke, E. (2023), Review: Digital experiences and their impact on the lives of adolescents with pre-existing anxiety, depression, eating and non-suicidal self-injury conditions – a systematic review. Child Adolescent Mental Health, 28: 22-32 (Костырка-Олчорн, К., Стоилова, М., Бургейз, Дж., Рахали, М., Ливингстон, С. и Сонуга-Барке, Э. (2023), Обзор: Цифровой опыт и его влияние на жизнь подростков с тревожностью, депрессией, расстройством пищевого поведения и несуицидальными состояниями, связанными с членовредительством, в анамнезе – систематический обзор. Психическое здоровье детей-подростков, 28: 22-32). https://doi.org/10.1111/camh.12619*

Было отмечено, что события в средствах массовой информации за последние десятилетия часто приводили к подобным аргументам, особенно в отношении положительного или отрицательного воздействия, которое такие события могут оказать на детей и молодых людей.[47] Эти дискуссии не принимают во внимание разнообразную природу средств массовой информации и, в данном случае, цифровых технологий и продуктов, а также различное влияние, которое такие события оказывают на разных людей.[48] Подобные аргументы также не принимают во внимание потенциальные положительные результаты для детей в результате таких занятий, включая игры.[49] Действительно, при рассмотрении более широких результатов, таких как удовлетворенность жизнью, недавние данные исследования «EU Kids Online» в 16 европейских странах показывают, что время, которое дети проводят в Интернете, не оказывает существенного негативного влияния на удовлетворенность жизнью, по их самооценке, и что на самом деле семейная среда детей и социально-экономический статус является причиной наибольших различий в удовлетворенности жизнью, по их самооценке.[50]

Чаще всего, как и было отмечено в предыдущем обсуждении, учителя склонны путать игры как вид деятельности и количество времени, проводимого за играми, с природой и содержанием самих игр. Таким образом, многие не проводили различий между влиянием времени, проведенного за онлайн-играми, и различными типами игр, в которые играют дети. Как и игры, интернет-зависимость часто всплывала в качестве темы в обсуждениях учителями использования Интернета их учениками:

«Да, конечно, это зависимость, это

В то время как учителя регулярно выявляли риски агрессивного поведения и кибербуллинга, часто связанные с предполагаемым чрезмерным использованием Интернета или игр, менее распространенным было выявление сексуальных рисков в Интернете, при этом лишь немногие учителя выявляли риски или отмечали непосредственный опыт общения с учениками, которые подверглись сексуальным рискам со стороны незнакомцев или других людей, знакомых ребенку. Это важно, поскольку отражает в целом низкий уровень сексуальных контактов, рисков поведения или контента, о которых сообщили как дети, так и родители в опросе домохозяйств, проведенном в рамках «Kazakhstan Kids Online».

[47] *Finkelhor, D., 2011, The Internet, Youth Safety, and the Problem of "Juvenoia", University of New Hampshire, Crimes Against Children Research Center (Финкельхор, Д., 2011, Интернет, безопасность молодежи и проблема «Ювеноии», Университет Нью-Гэмпшира, Исследовательский центр по преступлениям против детей). Доступно онлайн по адресу: https://www.unh.edu/ccrc/sites/default/files/media/2022-02/juvenoia-paper.pdf*

[48] *Lenhart, A., and Owens, K., 2020, Good Intentions, Bad Inventions: The Four Myths of Healthy Tech, Data and Society (Ленхарт А. и Оуэнс К., 2020, Благие намерения, плохие изобретения: четыре мифа о здоровых технологиях, данных и обществе)*

[49] *Johannes N, Vuorre M, Przybylski AK. Video game play is positively correlated with well-being. R Soc Open Sci. 2021 Feb 17;8(2):202049 (Йоханнес Н, Вуорре М, Пшибильски А.К. Видеоигры положительно коррелируют с благополучием. R Soc Open Sci. 2021, 17 февраля; 8(2):202049)). doi: 10.1098/rsos.202049. PMID: 33972879; PMCID: PMC8074794.*

[50] *Milosevic T, Kuldas S, Sargioti A, Laffan DA, O'Higgins Norman J. Children's Internet Use, Self-Reported Life Satisfaction, and Parental Mediation in Europe: An Analysis of the EU Kids Online Dataset. Front Psychol. 2022 Jan 11;12:698176 (Милошевич Т., Кулдас С., Саргиоти А., Лаффан Д.А., О'Хиггинс Норман Дж. Использование Интернета детьми, самооценка удовлетворенности жизнью и посредничество родителей в Европе: анализ набора онлайн-данных EU Kids Online. Front Psychol. 2022 11 янв; 12:698176)). doi: 10.3389/fpsyg.2021.698176. PMID: 35087439; PMCID: PMC8787337.*

настолько… Вот все говорят: «поиск в сети», я наблюдаю, сидит у меня ребенок моей подруги и делает уроки, ссылка в учебнике русского языка 5-й класс «Найди это в Интернете» — повод получить наконец-то телефон. Он берет этот телефон, и я уже вижу, что это не ссылка с учебника, которую он там благополучно ищет, а он побыстрее, что и где не успел. Т. е. это зависимость, когда в руки им попадает телефон, они, по-моему, даже забывают, где они находятся, у меня иногда такое чувство, что они вообще с другой планеты».

Один учитель признал сложность и взаимодействие между различными рисками, с которыми сталкиваются дети, отметив обе возможные ранее существовавшие основные характеристики взаимодействия цифровых факторов:

*«Да, это будет телефон, а это большая проблема. Чем ребенок замкнутее, тем у него в голове созревает и реклама, в которой жестокость и насилие и ненужное — он все найдет, **потому что у него идет уже внутренняя борьба с самим собой,** а потом это выплескивается. Что мы имеем? Мы имеем очень много жестокости, издевательств над животными, издевательств над одноклассниками и это есть, к сожалению, это прогрессирует» (добавлено подчеркивание).*

Эти разговоры среди учителей в Казахстане отражают часто смешанные взгляды, которые распространены в официальных заявлениях и дискуссиях о влиянии цифровых технологий, и в частности игр и их чрезмерного использования, на детей. Лишь немногим из этих дискуссий было присуще признание того, что нельзя делать общие предположения или делать простые выводы, не принимая во внимание нюансы и различия между контекстами или продуктами, которые используют дети, например различные типы игр, в которые дети могут играть, и различное влияние игр, например, которое они могут оказать на детей.

В то время как учителя регулярно выявляли риски агрессивного поведения и кибербуллинга, часто связанные с предполагаемым чрезмерным использованием Интернета или игр, менее распространенным было выявление сексуальных рисков в Интернете, при этом лишь немногие (хотя все же некоторые) учителя выявляли сексуальные риски или отмечали непосредственный опыт учащихся, которые подверглись сексуальным рискам со стороны незнакомцев или других лиц, знакомых ребенку. Это важно, поскольку отражает в целом низкий уровень рисков сексуальных контактов, поведения или контента, о которых сообщили как дети, так и родители в опросе домохозяйств ККО. Там, где риски контента сексуального характера упоминались учителями, это, как правило, касалось учителей из сельских районов Казахстана, а не из городов. Аналогичным образом, наиболее негативное отношение к детям в Интернете и влияние, которое Интернет оказывает на детей, наблюдаются в сельских и более отдаленных районах Казахстана.

ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ В КАЗАХСТАНЕ БЫЛО НЕ РЕДКОСТЬЮ ОБСУЖДАТЬ ОБЩИЕ СТЕРЕОТИПЫ О ПОТЕНЦИАЛЬНОМ ВРЕДЕ, КАСАЮЩЕМСЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УСТРОЙСТВ, В ТОМ ЧИСЛЕ СВЯЗАННЫХ С АУТИЗМОМ У ДЕТЕЙ, ИЛИ ВЛИЯНИИ СИГНАЛОВ МОБИЛЬНЫХ ТЕЛЕФОНОВ НА МОЗГ РЕБЕНКА. НАПРИМЕР:

«Мы говорим, что следующее поколение хуже. Биологически доказано, что если человек проводит в Интернете много времени, более восьми часов, у него развивается вторая или X-хромосома, аутизм. Вы знаете, что аутизм — это неспособность видеть и говорить».

«Теперь, если говорить языком биологии, если получить химические материнские ультра-лучи из Интернета, любой ребенок будет страдать аутизмом или синдромом Дауна».

«Когда ребенок постоянно в Интернете, речь не развивается. Потому что они только видят и сидят там. Затем возникают различные заболевания, такие как аутизм, неправильное формирование позвоночника, потеря слуха из-за чрезмерного использования наушников, неправильное восприятие мозга, позднее развитие — это тоже возможно».

«Wi-Fi, электромагнитные волны Интернета, они воздействуют на мозг человека и научно доказано, что ночью перед сном необходимо выключать Wi-Fi. Т. к. в спальне есть роутер, кладем под кровать, под подушку. Это опасно."

ТАКИЕ МИФЫ НЕ РЕДКОСТЬ, НО НЕ ИМЕЮТ НАУЧНОГО ОБОСНОВАНИЯ. АУТИЗМ — БИОЛОГИЧЕСКОЕ НАРУШЕНИЕ РАЗВИТИЯ МОЗГА, КОТОРОЕ ВЫЗЫВАЕТСЯ ЗА СЧЕТ СОЧЕТАНИЯ ГЕНЕТИКИ И ФАКТОРОВ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ ВО ВРЕМЯ БЕРЕМЕННОСТИ, И ТАКИМ ОБРАЗОМ НЕ МОЖЕТ БЫТЬ «ВЫЗВАНО» НИ ОДНИМ ФАКТОРОМ (ALTEVOGT, B. ET AL., 2008). ПРОИСХОЖДЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ТОМ, ЧТО ЧРЕЗМЕРНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УСТРОЙСТВ ВЫЗЫВАЕТ АУТИЗМ, МОЖЕТ БЫТЬ ОБУСЛОВЛЕНО ТЕМ, ЧТО ЛЮДИ С АУТИЗМОМ СТРЕМЯТСЯ БОЛЬШЕ ИСПОЛЬЗОВАТЬ ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ, ПОСКОЛЬКУ ЛИЧНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДАЕТСЯ ИМ СЛОЖНЕЕ И ВЫЗЫВАЕТ БОЛЬШЕ СТРЕССА (BEGLEY, J., 2014 AND HOWARD, P.L., & SEDGEWICK, F., 2021). КРОМЕ ТОГО, ВРЕМЯ, ПРОВЕДЕННОЕ ПЕРЕД ЭКРАНОМ ДЕЙСТВУЕТ КАК СТИМУЛЯТОР, А ЧРЕЗМЕРНОЕ КОЛИЧЕСТВО ВРЕМЕНИ ПЕРЕД ЭКРАНОМ МОЖЕТ УСУГУБИТЬ НЕКОТОРЫЕ СИМПТОМЫ (PAVLOPOULOU, G. ET AL., 2022; DUNCKLEY, V.L., 2016).

Многим учителям было трудно провести различие между ответственностью родителей и учителей, возможно, молчаливо признавая, что существует двойная ответственность тех, кто заботится об учениках, чтобы гарантировать, что они должным образом оснащены навыками, позволяющими оставаться в безопасности. Однако для многих доверие имело основополагающее значение для любого такого процесса:



«Пока маленькие, может, (родители и учителя) помогут, потом (они) у друзей они все равно найдут, что надо им. Тут больше доверие, нужно доверие между детьми и родителями, только так».



«Т. е. я его информацией подпитываю, той, которую я считаю правильной».



«Т. е. если у родителей есть осознанность, что телефон — это не плохо, но он должен быть дозирован — тогда все, а если осознанности нет, тогда мы и получаем людей зомбированных, которые смотрят, что попало и делают, что попало».



«Я не думаю, что это работа учителя».

Конкретно роль учителей в посредничестве при использования детьми Интернета и в обучении детей навыкам, необходимым для обеспечения безопасности в Интернете, обсуждается далее в следующем разделе, посвященном посреднической роли учителей в использовании детьми Интернета.

ПОСРЕДНИЧЕСКАЯ РОЛЬ УЧИТЕЛЕЙ В ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИНТЕРНЕТА И УСТРОЙСТВ УЧАЩИМИСЯ В ШКОЛЕ И В КЛАССЕ

Растущее количество литературы и фактических данных об использовании цифровых технологий в школах постоянно указывает на важность поддержки учителями учащихся в их путешествии в мир цифровых технологий. В ходе исследования были изучены различные подходы к посредничеству интернет-активности учащихся и использованию цифровых технологий учителями. В общих чертах они были разделены на активное и поддерживающее посредничество, ограничительное посредничество (на институциональном уровне и на индивидуальном уровне в классе), техническое посредничество, а также посредничество в обеспечении безопасности учащихся в Интернете.

Несмотря на большинство показателей, рассмотренных в исследовании, учителя, как правило, сообщали о некотором уровне активного и поддерживающего посредничества в использовании Интернета учащимися во время учебы в школе, что отражает обсуждения в фокус-группах о том, как учителя интегрировали цифровые технологии в классные занятия. В частности, **более половины учителей сообщили, что они либо очень часто, либо обычно предлагают своим ученикам способы безопасного использования Интернета, рассказывают им о том, что они делают в Интернете,** или помогают им, когда им трудно сделать или найти что-то в Интернете. Аналогичным образом, большинство учителей сообщили, что помогали ученикам, когда их что-то беспокоило в Интернете, либо очень часто (17,6 %), либо часто (44 %).

Значительно меньше учителей сообщили, что они очень часто или часто активно поощряли учеников исследовать и изучать новые вещи в Интернете (11,3 % и 31,3 % соответственно), хотя еще треть (35,7 %) поощряли своих учеников иногда изучать что-то новое в Интернете. Следует отметить, что меньше учителей сообщили, что они сидят рядом со своими учениками, пока они пользуются Интернетом, чем любые другие оцененные меры активного посредничества, причем менее двух из пяти учителей сообщили, что они делали так очень часто (12 %) или часто (27,1 %).

Хотя учителя в целом признавали свою роль в предоставлении учащимся информации о том, как оставаться в безопасности в Интернете и о безопасном использовании цифровых технологий, мнения учителей разделились относительно того, как это обычно происходит и в какой степени их поддерживают более обширные школьные и образовательные системы. Учителя также сообщили о смешанном опыте, когда ученики напрямую обращались к ним за поддержкой и помощью по вопросам онлайн-безопасности. **Как показано на рисунке ниже, в общей сложности 63,9 % учителей сообщили, что их ученики иногда или часто просили их помощи**

с ситуацией в Интернете, с которой они не могли справиться (43,4 % иногда и 20,5 % часто), в то время как аналогичный процент просили совета о том, как им следует действовать в Интернете (41,2 % иногда и 22,1 % часто). Чуть меньше сообщили, что их ученики говорили с ними о вещах, которые беспокоили или расстраивали их в Интернете (37,8 % сказали, что их ученики иногда, а 10,7 % часто говорили с ними о вещах в Интернете, которые их беспокоили). Это говорит о том, что учащиеся обращаются к учителям за помощью значительно чаще, чем сами учащиеся сообщают о том, что говорят со своими учителями о вещах, которые их беспокоят в Интернете, или обращаются к ним за помощью с тем, чего они не могут сделать в Интернете.

Рисунок 12. Активное посредничество учителей использования Интернета учащимися (%) (n=300)

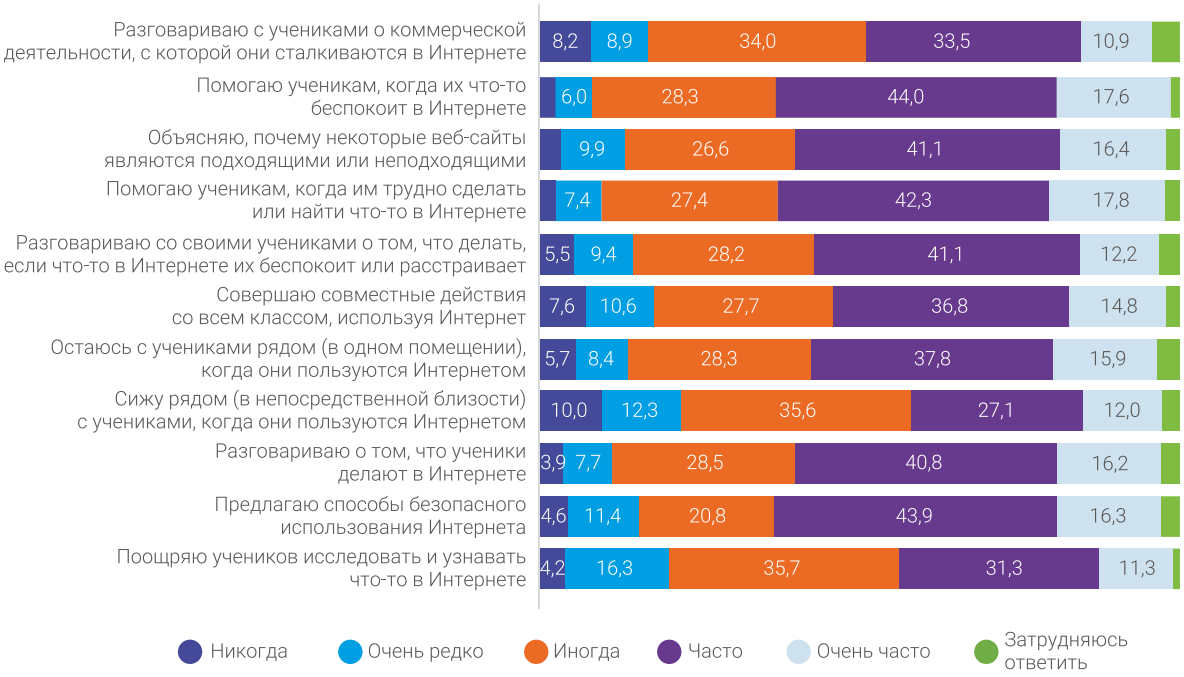
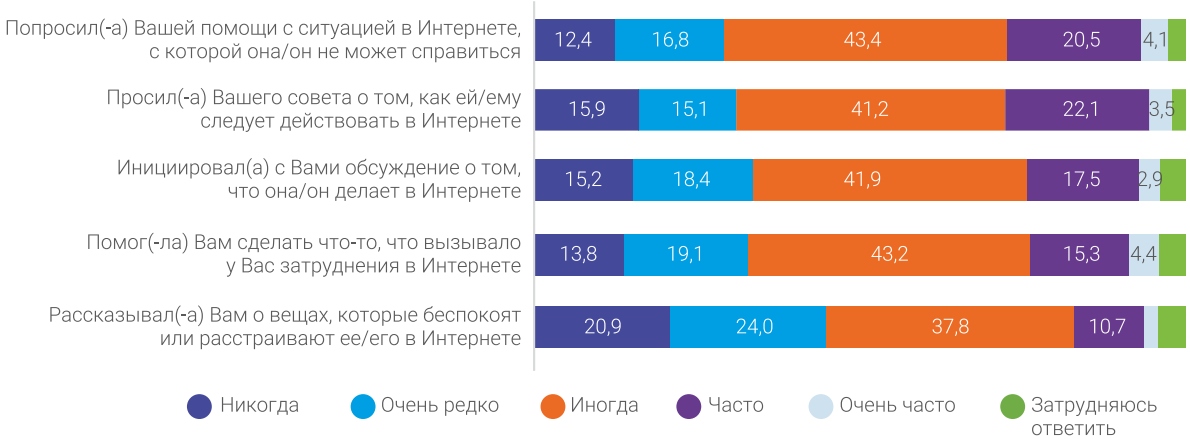


Рисунок 13. Активное посредничество учителей безопасного использования Интернета учащимися (%) (n=300)



Отсутствие ориентиров или поддержки учителей в отношении того, как лучше всего напрямую вовлекать или поддерживать учеников в вопросах безопасности в Интернете, может быть одной из причин того, что относительно небольшое число учителей сообщают об активном посредничестве в вопросах безопасности. Многие учителя открыто признали необходимость взаимодействия с учащимися по этому предмету и выразили желание получить большую поддержку, а также неуверенность в том, кому лучше всего интегрировать безопасность в Интернете в классные занятия.



«С предметниками мы вообще не проводим ….»

Учителя также выразили некоторое разочарование, когда ожидалось, что обучение или предоставление информации будет осуществляться спонтанно и незапланированно:



«Классные часы как формируются: какая-то проблема пошла, допустим, по Казахстану — закинули, и срочно проведите классный час, т. е. планирование по мобильным телефонам отсутствует, вообще нет. А классный час о пожароопасности, землетрясении…»



«Здесь нужно просто разработать, как это все сделать»

Тем не менее появилось несколько ярких примеров многообещающей практики преподавания безопасности в Интернете, особенно от некоторых учителей-предметников:



«Еще был момент о том, как детей научить каким-то правилам в Интернете, у нас, допустим, у «англичан»-предметников, сейчас во многие же учебники вставляют современную информацию, тексты, допустим, связанные с этикетом в Интернете, я думаю, что и на казахском языке что-то есть»

Это важный пример, поскольку он дает представление о том, что безопасность в Интернете не должна быть просто прерогативой одного преподавателя-специалиста, такого как учитель ИКТ или информатики, а может быть интегрирована в повседневные предметы, независимо от собственных технических знаний учителя цифровых технологий.

Другие учителя признали необходимость проведения официальных онлайн-уроков по безопасности или как минимум уроков, касающихся цифрового гражданства:



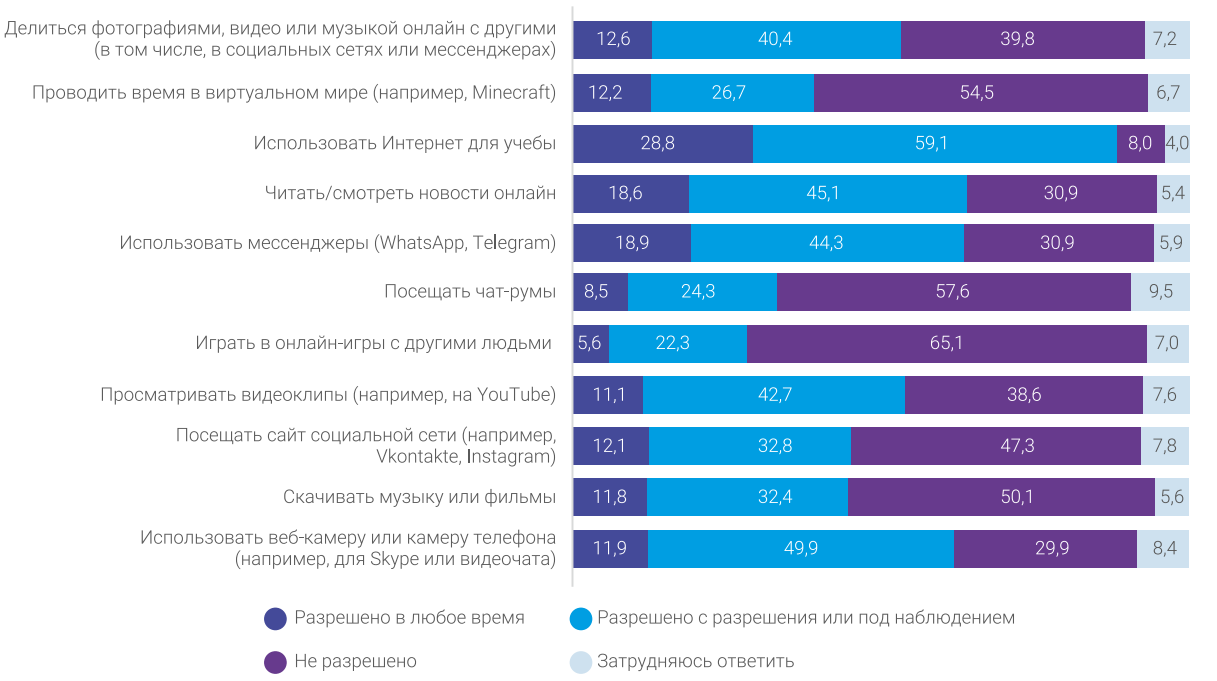
«Либо это должно быть каким-то уроком. Допустим, «Работа в Интернете», давайте достанем телефоны, чтобы они там наигрались два раза в неделю, чтобы показали им, как, рассказали, где что находится, как-то заинтересовать детей чем-то другим»

«Но это надо разработать, не так просто взять и сделать. Спланировать»

«Я и говорю, это должен быть урок. Это должно быть планирование. Так же, допустим, Lego собирать, они многие и не знают, что есть такая игра — Lego собирать. Это должен быть урок и должен быть специалист, т. е. это не просто классный руководитель, потому что классные руководители варьируются до возраста восьмидесяти лет, которые даже не знают, что такое Интернет»

В отсутствие позитивного или поддерживающего посредничества в использовании детьми Интернета в школе многие школы ввели более ограничительные подходы, многие из которых подходят для использования в классе, но другие могут препятствовать освоению конкретных навыков поддерживающим и безопасным способом. Например, большинство учителей сообщили, что ученикам не разрешалось скачивать музыку или фильмы в классе или проводить время в виртуальном мире, таком как Minecraft, а также играть в игры с другими людьми или посещать чаты. Однако другие виды деятельности были допустимы с разрешения или под контролем учителя, например чтение или просмотр новостей в Интернете, использование приложений для обмена сообщениями, таких как Telegram или Facebook Messenger, или использование Интернета для выполнения школьных заданий. Эти разрешения, как правило, относятся конкретно к поиску информации или выполнению школьных задач, за исключением использования приложений для обмена сообщениями. Неясно, ограничивается ли применение

Рисунок 14. Ограничительное посредничество учителей в использовании Интернета учащимися (%) (n=300)



этих приложений общением с родителями или опекунами, или же они разрешены только за пределами класса, но все же в школьной среде.

Стоит отметить, что в январе 2024 года, после завершения сбора данных для данного исследования, была принята поправка к Закону Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 года № 319-III, запрещающая использование мобильных телефонов в ходе «образовательного процесса в организациях среднего образования», за исключением случаев, когда эти устройства необходимы для реализации конкретных учебных программ. Это устанавливает общие рамки для школ по решению проблемы использования мобильных телефонов в школах, что может повлиять на то, как учителя используют Интернет в классе, если это не предусмотрено школьной программой.

Большинство учителей также сообщили об использовании правил или установлении границ для использования цифровых устройств и личного общения в своих классах. Почти три четверти (72,3 %) устанавливают правила использования мобильных телефонов в своих классах, при этом лишь менее трех из пяти сообщили, что забирают телефоны учащихся на некоторое время (58,9 %) или регулярно проверяют, включены ли мобильные устройства учащихся (57,1 %). Как отмечалось выше, такая практика может стать более единообразной после внесения поправки в Закон об образовании, которая запрещает детям использовать электронные устройства в школах, если это не требуется учебной программой.

Рисунок 15. Личное ограничительное посредничество учителей в использовании Интернета учащимися (%) (n=300)



Такие меры могут сыграть важную роль в установлении руководящих указаний и правил использования мобильных устройств в классе и их необходимо формализовать, учитывая поправку к законодательству. Однако, поскольку цифровая связь и, возможно, наличие у учащихся личных устройств могут потребоваться для получения любой информации или знаний, связанных с школьными занятиями, должны быть установлены очень четкие ограничения на то, как и когда устройства конфискуются. Следует также отметить, что в данном случае контексты изъятия у учащихся телефонов не установлены — если устройство отбирается учителем на одно занятие, это, скорее всего, не окажет никакого-либо минимального влияния на учебу ребенка, в то время как конфискация на день или дольше может повлиять на задачи, которые он или она должен выполнять, связанные с школьными занятиями, а также на

другие права на информацию и даже права на обращение за помощью, которые могут быть затронуты.[51] Это необходимо будет рассмотреть в свете изменяющегося законодательства.

Исходя из этого, более трех из пяти (63,2 %) учителей сообщили, что в школе действуют правила, определяющие, как долго или когда детям разрешено выходить в Интернет в школе. Хотя только одна из двух школ имеет программное обеспечение, которое предотвращает спам, нежелательную почту или вирусы в школе, еще меньше имеют программное обеспечение для фильтрации, предотвращающее определенный контент или доступ к нежелательным веб-сайтам или фильтрующее приложения, которые дети могут загрузить в школе (см. рисунок ниже).

Рисунок 16. Техническое посредничество учителей в использовании Интернета учащимися (%) (n=300)



Учителя по-разному ответили на определение различных защитных технических мер, которые школы используют для защиты детей, включая антивирусное или фильтрующее программное обеспечение. В общей сложности 51,7 % опрошенных учителей сообщили, что в их школе используется антивирусное программное обеспечение, а 44,8 % используют программное обеспечение для фильтрации. Как заметил один учитель информатики:

> *«В Казахстане есть сайт Sts.kz, сайт, на нем все фильтруют. Студенты не могут получить доступ к TikTok и Instagram. Они могут получить доступ к таким сайтам YouTube для получения знаний, как BilimLand, Kundelik.kz. Остальные сайты запрещены. Тогда мы не боимся, что они посетят другие сайты».*

[51] *Важно отразить это в контексте Замечания общего порядка № 25 Комитета ООН по правам ребенка о правах детей в связи с цифровой средой (2021), в котором отмечается, что «государствам-участникам следует обеспечить доступ детей к информации в цифровой среде и ограничение осуществления этого права только в тех случаях, когда это предусмотрено законом …» (VI.A.50.)*

Хотя в некоторых школах явно имеется необходимая инфраструктура для защиты интернет-инфраструктуры школы и тех, кто к ней подключается, включая учащихся, многие школы не принимают таких мер. Комитет ООН о правах ребенка призывает государства-участники посредством Замечания общего порядка № 25 (ЗОП.25) обеспечить наличие эффективных механизмов защиты детей и политики защиты детей везде, где дети получают доступ к цифровой среде, включая образовательные учреждения, такие как школы.[52] Сюда входят такие меры, как межсетевые экраны, эффективная антивирусная защита и меры по адекватной защите данных детей и их конфиденциальности в Интернете в школьной среде.

[52] *КПР ООН, 2021, Замечание общего порядка № 25 Комитета ООН по правам ребенка о правах детей в связи с цифровой средой, CRC/C/GC/25, 2 марта 2021 г. V. B. Пп. 25-26.*

ИСТОЧНИКИ ИНФОРМАЦИИ О БЕЗОПАСНОСТИ В ИНТЕРНЕТЕ

Ранее в настоящем документе уже отмечалось стремление к более эффективному руководству и поддержке учителей относительно того, где получить информацию о безопасности учащихся в Интернете и о том, как обучать широкому спектру навыков, от цифровой до медиаграмотности и навыков безопасности. Учитывая это, полезно знать, откуда они в настоящее время получают информацию о безопасности в Интернете и откуда они больше всего хотели бы получить информацию.

Другие учителя в школе были названы наиболее распространенным источником информации (52,6 %), за ними следовали специализированные веб-сайты с информацией о безопасности (33,7 %), телевидение, радио или газеты (26,5 %) и интернет-провайдеры (25,8 %). Менее одного из пяти учителей сообщили, что они получили информацию от правительства или местных властей.

Учителя отдают предпочтение веб-сайтам как единственному месту, где они больше всего хотели бы получать информацию о безопасности в Интернете (35,3 %), что отражает как интеграцию цифровых технологий в их жизнь и преподавание, обсуждаемые в настоящем отчете, так и удобство доступа к необходимой им информации, когда она им нужна. Далее следуют учителя и другой персонал школы (33 %).

Рисунок 17. Откуда учителя хотели бы получать большую часть информации о безопасности в Интернете (%) (n=300) (множественный ответ)



НЕПРЕДНАМЕРЕННОЕ ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КЛАССЕ?

Одна тема, не исследованная в опросе учителей, но которая несколько раз поднималась в фокус-группах с учителями как в городских, так и в сельских регионах, заключалась в потенциально вредном воздействии внедрения цифровых технологий и интеграции интернет-обучения в классе на самих учителей. Учителя неоднократно выражали обеспокоенность по поводу утомления и выгорания в результате использования цифровых технологий в школах, а также необходимости мониторинга и контроля использования детьми технологий, а также реагирования на любые потребности, возникающие в результате такого использования.

«Сейчас педагог настолько выгорает, он и в лице администратора, и родителя, и психолога»

«К концу года как педагоги мы, наверное, видим личностное выгорание. Мы стали не просто учителями, а айтишниками, то есть мы со временем уже все программы выучили, для того чтобы сформировать, воспитать и взрастить этого ребенка»

«Вот я наблюдаю за педагогами они выгорают, говорят, сами не знаем, что делать, то ли с телефонами работать, либо в ногу со временем двигаться и с учебниками работать»

«Мы не имеем права заниматься воспитанием. Мы имеем право заниматься только обучением. Мы выгораем, вместо изучения предмета у нас уходит время совсем на другие проблемы. Мы боремся с интернет-зависимостью этих детей»

Это отражает множественное давление, оказываемое на учителей, а также порой противоречивое давление, которое они испытывают, пытаясь поддержать своих учеников, даже когда считается, что эта поддержка лучше всего исходит от родителей. Хотя ситуация, вероятно, усугубляется COVID, а также дистанционным и онлайн-обучением, похоже, она сохраняется, поскольку учителя вернулись в классы для очного обучения. Это то, что будет важно учитывать в политических и программных инициативах, чтобы вооружить и расширить возможности учителей для наилучшей поддержки своих учеников в Интернете, сохраняя при этом их собственное благополучие.

РЕЗЮМЕ И ВЫВОДЫ

Казахстан четко изложил свои намерения и направления политики по активизации и интеграции использования цифровых технологий в систему формального образования в Концепции развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023–2029 годы. Они охватывают период с раннего возраста, о чем свидетельствует внедрение цифровых материалов преподавания и обучения, изложенных в «Модели развития дошкольного образования и воспитания в Казахстане», до систем высшего и профессионально-технического образования.

Этому соответствует существующее широкое использование Интернета и цифровых технологий, часто посредством использования персональных устройств, таких как смартфоны, по всей стране, как в городских, так и в сельских районах, поскольку и учителя, и учащиеся обращаются к Интернету в поисках информации, общения, выполнения заданий и игр. В то время как Казахстан все еще стремится обеспечить высокоскоростное функциональное подключение к Интернету — при скорости выше 20 Мбит/с по рекомендации GIGA — во всех школах страны, отчасти посредством участия в проекте ЮНИСЕФ-МСЭ «GIGA», учителя используют свои персональные устройства в помощь себе в преподавании и проведении занятий, используя как открытые, так и общедоступные ресурсы для интеграции в планирование и проведение уроков, а также используя национальные образовательные платформы, такие как Kundelik.

Тем не менее для многих учителей эти навыки остаются на относительно потребительском уровне, а не на креативном или продуктивном уровне. Как и большинство детей в Казахстане, учителей можно рассматривать как потребителей контента и искателей информации и знаний, а не как развивающих более продвинутые технические или креативные навыки, которые может предложить Интернет. Учителя также широко признают важность цифровых технологий и возможности подключения для учащихся и детей во всем мире, признавая выгоды и преимущества, которые они могут принести в обучение и, возможно, в образование и результаты развития детей, но при этом разделяются во мнениях относительно потенциального вреда. Многие учителя утверждали, что использование личных устройств, в том числе для таких занятий, как игры, привело к «зомбированию» детей и подвергло их новым рискам и потенциальному вреду в Интернете, в то время как другие учителя приводили доводы в пользу того, что дети занимаются такими видами деятельности, как игры, признавая потенциал когнитивного развития, навыков решения проблем и творчества. Некоторые учителя также выразили обеспокоенность, основанную преимущественно на ложных утверждениях, таких как причинно-следственная связь между

[53] *Там же. 10 стр.*

«экранным временем» и аутизмом. Однако практически универсальной была необходимость модерации и более управляемого подхода к проведению времени учениками в Интернете.

Несмотря на высокий уровень подключения к Интернету, учителя часто также чувствуют, что они в значительной степени изолированы, поддерживая своих учеников в их путешествии в мир Интернета и развитии, с недостаточной поддержкой или руководством относительно того, как заниматься безопасностью и благополучием детей в Интернете.

Это воспринимаемое отсутствие формальной поддержки и руководства, возможно, приводит к дополнительному бремени и стрессу, которые, по мнению учителей, возлагаются на них при мониторинге и поддержке онлайн-активности своих учеников как внутри школы, так и там, где, по их мнению, родители не принимают участия, дома. Учителя также разделились во мнениях относительно того, как лучше всего поддерживать своих учеников: некоторые предпочитают более ограничительный подход, усиленный надзор и контроль, в то время как другие считают, что дети, когда они становятся старше, нуждаются в большей независимости и доверии и лучше подготовлены к обучению и управлению ситуациями, с которыми они могут столкнуться в Интернете. Однако учителя постоянно сообщают, что поддерживают учеников онлайн с помощью различных мер, причем значительно чаще, чем ученики сообщают о такой помощи; возможно, это указывает на разные взгляды на то, что представляет собой поддержка и руководство, а также, возможно, на предвзятость со стороны как учащихся, так и учителей, когда учителя признают, что это их заслуга, а учащиеся не хотят признаваться в получении такой поддержки.

Эти результаты указывают на несколько соображений, которые должны быть закреплены в будущей политике и программной поддержке внедрения цифровых технологий в образовательных учреждениях:

- Учителя, как и родители, отражают распространенные, малообоснованные установки о страхах, связанные с рисками, с которыми дети сталкиваются в Интернете (в частности, в отношении зависимости, игр, хотя в меньшей степени в отношении сексуальных рисков в Интернете. Это, возможно, связано с сообщаемым ими самими отсутствием знаний и уверенности в способности учителей проверять достоверность информации, найденной в Интернете); это уравновешивается широко распространенным признанием центральной роли и необходимости цифровых технологий для детей в современном мире, а также преимуществ, которые они могут дать в улучшении и продвижении результатов обучения.

- Важно обучать широкому спектру навыков и компетенций; различные наборы навыков и способностей должны быть четко разграничены, а на их основе сформулированы структурированные уроки, в частности: цифровая грамотность (часто представленная как цифровое гражданство, которое несколько отличается), медиаграмотность и безопасность в Интернете. Это

не должно исключать включение базовых навыков по этим предметам в предметы, не связанные с ИТ, от английского до естественных наук.

- На региональном и институциональном (школьном) уровне существует очевидная потребность в руководствах и стандартизированных политиках (например, политиках приемлемого использования), основанных на фактических данных о том, как лучше всего управлять личными устройствами и доступом к Интернету в школах, как их можно использовать и каковы ограничения на использование для учащихся (а также для учителей). Они должны учитывать коллективные права детей, как подробно описано в ЗОП КПР ООН № 25, а также требования, предъявляемые к детям в отношении доступа в Интернет и использования цифровых технологий для выполнения классных или домашних заданий (особенно в школах, где ограничены или отсутствуют возможности подключения к Интернету на уровне учреждения). С этим связана важность разработки такой политики на основе появляющихся фактов, касающихся школьных запретов на использование смартфонов (и их измеримой неэффективности).

- Учителя последовательно заявляли о необходимости большей поддержки, как с точки зрения их собственных навыков и возможностей для поддержки детей в Интернете, так и с точки зрения преподавательского или вспомогательного персонала, включая поставщиков психосоциальных услуг, таких как школьные психологи-консультанты или психологи, для управления рисками и потенциальными случаями причинения вреда, с которыми сталкиваются ученики в результате своей деятельности в Интернете.

- Хотя учителя прямо не обсуждали влияние цифровых технологий на этих наиболее уязвимых или маргинализированных детей, будет важно рассмотреть потенциальное влияние цифровых технологий в школах, включая использование EdTech, влияние на эти группы населения, а также то, как установлены адекватные меры безопасности. Аналогичное внимание следует уделить тому, как лучше всего обеспечить, чтобы цифровые технологии в школах и классах могли повысить инклюзивность маргинализированных групп населения. Это должно включать в себя решение вопроса о том, как и где могут потребоваться специальные возможности для обеспечения равного доступа к устройствам и подключения тех, кто может происходить из экономически неблагополучных или уязвимых домохозяйств или семей (с точки зрения как доступа к технологиям, так и преодоления существующего неравенства в навыках в результате такого отсутствия доступа), для людей с ограниченными возможностями или тех, кто в противном случае мог бы оказаться в еще более неблагоприятном положении в результате внедрения цифровых технологий в школах.

[54] *Marilyn Campbell & Amanda Third, 21st April 2021, No Education Minister, we don't have enough evidence supporting the banning of mobile phones in school (Мэрилин Кэмпбелл и Аманда Терд, 21 апреля 2021 г., Нет министра образования, у нас недостаточно доказательств в поддержку запрета мобильных телефонов в школе), Доступно по адресу: https://blogs.lse.ac.uk/parenting4digitalfuture/2021/04/21/banning-mobile-phones/*

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Следующие ссылки присутствуют в тексте отчета, но не приводятся в сносках. Они относятся конкретно к ссылкам, представленным в текстовых полях и графиках.

Altevogt, B. M., Hanson, S. L., & Leshner, A. I. (2008). Autism and the Environment: Challenges and Opportunities for Research. Pediatrics. 121(6), 1225–1229 (Альтефогт Б.М., Хэнсон С.Л. и Лешнер А.И. (2008). Аутизм и окружающая среда: проблемы и возможности для исследований. Педиатрия. 121 (6), 1225–1229). doi:10.1542/peds.2007-3000.

Begley, J. (2014) "Connect: the development of an online social network for people on the autism spectrum and their families". Good Autism Practice. 15: 2 (Бегли, Дж. (2014) «Connect: развитие социальной онлайн-сети для людей с аутистическим спектром и их семей». Передовая практика аутизма. 15:2.).

Dunckley, V.L. (2016). Autism and Screen Time: Special Brains, Special Risks: Children with autism are vulnerable to the negative effects of screen time. Psychology Today (Данкли, В.Л. (2016). Аутизм и экранное время: особый мозг, особые риски: Дети с аутизмом уязвимы к негативным последствиям экранного времени. Психология сегодня). *https://www.psychologytoday.com/us/blog/mental-wealth/201612/autism-and-screen-time-special-brains-special-risks*

Falloon, G. From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework. Education Tech Research Dev 68, 2449–2472 (2020) (Фаллун, Г. От цифровой грамотности к цифровой компетентности: структура цифровой компетентности учителя (TDC). Education Tech Research Dev 68, 2449–2472 (2020)). *https://doi.org/10.1007/s11423-020-09767-4*

Howard, P. L., & Sedgewick, F. (2021) 'Anything but the phone!': Communication mode preferences in the autism community. Autism. 25:8, 2265-2278 (Ховард П.Л. и Седжвик Ф. (2021) «Все, кроме телефона!»: предпочтения режима общения в сообществе аутистов. Аутизм. 25:8, 2265-2278)

Pavlopoulou, G., Usher, C., & Pearson, A. (2022). 'I can actually do it without any help or someone watching over me all the time and giving me constant instruction': Autistic adolescent boys' perspectives on engagement in online video gaming. British Journal of Developmental Psychology, 40, 557-571 (Павлопулу Г., Ашер К. и Пирсон А. (2022). «На самом деле я могу сделать это без какой-либо помощи или без того, чтобы кто-то постоянно следил за мной и давал мне постоянные инструкции»: взгляды мальчиков-аутистов на участие в онлайн-видеоиграх. Британский журнал психологии развития, 40, 557-571). *https://doi.org/10.1111/bjdp.12424*

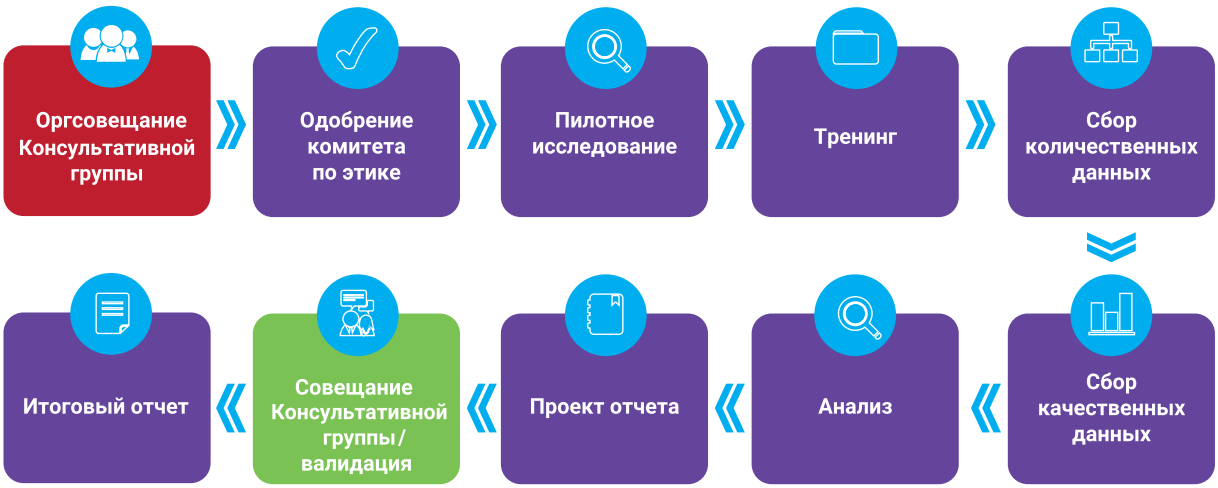
Tamim R.M., R.M. Bernard, E. Borokhovski,P.C. Abrami, and R.F. Schmid "Wha tForty Years of Research Says About the Impact of Technology on Learning A Second-Order Meta-Analysis and Validation Study", Review of Educational Research, vol. 81, pp. 4-28, 2011 (Тамим Р.М., Р.М. Бернар, Э. Бороховский,П.К. Абрами и Р.Ф. Шмид. «Что говорят сорок лет исследований о влиянии технологий на обучение: метаанализ и исследование второго порядка», Обзор образовательных исследований, том 81, стр. 4-28, 2011) *https://doi.org/10.3102/0034654310393361*

ПРИЛОЖЕНИЕ ПЕРВОЕ: ПОДРОБНАЯ МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Процесс проведения исследования «Kazakhstan Kids Online»

Процесс исследования ККО показан на рисунке ниже. Была создана консультативная группа для руководства и надзора за исследованием во главе с Национальным комитетом по правам ребенка. Вступительная записка с подробным описанием предпосылок и методологии, включая предлагаемую выборку, была подготовлена, рассмотрена и одобрена консультативной группой. Проект анкеты был сформулирован для детей (Q1), для родителей (Q2) и для учителей (Q3) на основе модулей и словаря данных Global Kids Online[55] и адаптирован для контекста Казахстана. Был разработан проект руководства качественного исследования, опять же на основе Инструментария GKO[56]. Они были представлены консультативной группе и после нескольких раундов обратной связи были доработаны и одобрены перед отправкой инструментов вместе с полной заявкой на этическую экспертизу в Совет по этике HML. Впоследствии от HML было получено этическое разрешение на проведение полного исследования.

Рисунок 3. Процесс исследования



Анкета была переведена на русский и казахский языки, а затем обратно переведена на английский язык, чтобы обеспечить соответствие и правильность в сравнении с оригиналом, а также чтобы вопросы оставались верными своему первоначальному смыслу и конструкции.

[55] http://globalkidsonline.net/tools/survey/
[56] http://globalkidsonline.net/tools/qualitative/

Когнитивное тестирование анкеты проводилось как для родителей, так и для детей. За этим последовало пилотное исследование как опросов в домохозяйствах с участием детей и родителей, так и протокола фокус-групп. В анкету были внесены незначительные изменения, включая незначительное сокращение анкеты для детей, перед переходом к подготовке к полномасштабному исследованию.

Данные были собраны с использованием комбинации персональных интервью с помощью компьютера (CAPI) и онлайн интервью с помощью компьютера (CAWI). Метод CAPI использовался для опросов во всех домохозяйствах, то есть как для детей, так и для родителей, тогда как метод CAWI использовался для интервью с учителями. Второй метод потребовался, поскольку выборка для интервью с учителями необязательно соответствовала географической выборке домохозяйств. Был использован метод сквозного обхода в пределах выборочных участков интервьюеров, а домохозяйства выбирались случайным образом. Если в пределах определенного домохозяйства проживало несколько детей, ребенок для интервью выбирался случайным образом с составлением списка члена домохозяйства. Подробные примечания к выборке респондентов как для качественной, так и для количественной выборки представлены в Приложениях 3-5.

Прежде чем принять участие в пилотном исследовании, исследовательская группа провела подробный инструктаж для всех супервайзеров и интервьюеров о целях и задачах исследования, его социальном значении и истории. В рамках инструктажа полевые команды были проинформированы о том, как правильно набирать участников и собирать данные, как действовать в различных непредвиденных ситуациях, которые могут возникнуть в ходе полевых работ. Особое внимание было уделено этическим аспектам исследования.

К полевой работе были допущены только те интервьюеры, которые прошли подробный инструктаж, имели опыт работы с аналогичными целевыми группами и обучены работе с планшетами.

Всем интервьюерам были предоставлены именные бейджи, сопроводительные письма, справки об отсутствии судимости, дополнительные инструкции о рекомендуемых действиях в случае чрезвычайных ситуаций (когда считалось, что дети или другие респонденты нуждаются в поддержке или немедленной помощи), а также раздаточные материалы (брошюры с информацией о номерах телефонов горячих линий, куда ребенок или подросток может обратиться за поддержкой или консультацией).

Модераторы, проводившие ФГД, прошли обязательный онлайн тренинг ЮНИСЕФ по этике и получили сертификаты о прохождении тренинга ЮНИСЕФ по этическим аспектам исследования. Каждый модератор обладал обширным опытом проведения онлайн- и оффлайн-обсуждений, в том числе с детьми и подростками.

Все интервью проводились либо на казахском, либо на русском языке, в зависимости от предпочтений респондентов.

Интервью с родителями и опекунами, а также учителями обычно длились около 30 минут, тогда как интервью с детьми длились в среднем от 30 до 45 минут.

Комбинированный дизайн выборки опроса

Для компонента исследования, касающегося опроса в домохозяйствах, использовался метод двухэтапной кластерной выборки. Домохозяйства, в которых есть дети в возрасте до 18 лет, были основной единицей выборки исследования с использованием вероятности, пропорциональной размеру. Это означает, что участки интервьюеров или кластеры с большим количеством домохозяйств с детьми в возрасте до 18 лет имели наиболее высокую вероятность попасть в выборку. Были включены только домохозяйства с детьми, пользующимися Интернетом, и домохозяйства проходили скрининг при первом обращении. Выборка постоянно контролировалась для оценки возраста и пола респондентов, чтобы гарантировать, что выборка отражает и является репрезентативной для национальной и региональной популяций детей в возрасте от 9 до 17 лет. Выборка учителей формировалась из электронной базы данных зарегистрированных действующих учителей каждого региона Казахстана и отбиралась случайным образом в каждом регионе.

Ребенок был основным респондентом в исследовании домохозяйств. В каждом домохозяйстве помимо ребенка опрашивался один родитель или опекун. Если оба родителя или опекуны соглашались на участие в интервью, то выбирался самый старший родитель. По прибытии в домохозяйство задавался проверочный вопрос, чтобы определить, является ли ребенок пользователем Интернета, и в исследование были включены только дети, использующие Интернет. **Таким образом, опыт детей, изученный в этом исследовании, следует рассматривать как опыт использования Интернета детьми только в Казахстане.**

Для опроса учителя целенаправленно отбирались в школах, обслуживающих небольшие территориальные кластеры, из которых была сформирована рандомизированная выборка домохозяйств. По возможности, в эту выборку были включены учителя ИКТ, а также выбраны два дополнительных учителя.

Всего была составлена выборка домохозяйств из 1201 ребенка и 1200 родителей или опекунов, 300 учителей.

Обзор структуры фокус-группы

Для фокус-групп респонденты набирались и стратифицировались в обсуждениях как по возрасту, так и по полу. Детские фокус-группы были разделены на группу мальчиков, группу девочек и одну смешанную группу для каждой возрастной группы: от 9 до 10 лет, от 11 до 12 лет, от 13 до 14 лет и от 15 до 17 лет.

Родители стратифицировались на группы родителей для каждой возрастной группы детей: от 9 до 10 лет, от 11 до 12 лет, от 13 до 14 лет и от 15 до 17 лет.

Аналогично, фокус-группы учителей были разделены на учителей детей от 9 до 10 лет, от 11 до 12 лет, от 13 до 14 лет и от 15 до 17 лет.

В каждую фокус-группу было включено в общей сложности от семи до десяти участников, что обеспечивало активное участие, обсуждение и комфорт для всех участников.

Также было проведено несколько фокус-групп с детьми, живущими в учреждениях опеки.

Всего было проведено восемь фокус-групп с детьми, живущими в домохозяйствах, восемь фокус-групп с родителями, четыре фокус-группы с детьми, живущими в учреждениях, и восемь фокус-групп с педагогами, представляя, таким образом, голоса 199 детей.

Контроль качества

На каждом этапе сбора данных, управления данными и анализа были предприняты шаги для обеспечения максимально возможного качества данных, включенных в исследование. В дополнение к принятым выше этическим мерам и полному обучению интервьюеров, позволяющему отбирать только тех, кто считается подходящим для проведения исследования такого рода с детьми, на протяжении всего сбора данных и после его завершения были приняты нижеследующие меры на этапах управления данными.

- ✓ Основная исследовательская группа прослушивала первые анкеты каждого интервьюера, чтобы выявить ошибки и исправить их в начале полевой работы;

- ✓ Последовательная контрольная телефонная проверка 25 % анкет для интервью CAPI и 100 % анкет для интервью CAWI. Для этого необходимо было позвонить респондентам по указанным контактным данным, повторно задать основные вопросы и сравнить их с данными из базы данных. Анкеты, в которых выявлены несоответствия, были отклонены.

- ✓ Прослушивание 25 % записей интервью для выявления фактов фальсификации, передачи одного респондента другому, неправильного заполнения анкет или любых других возможных несоответствий, фальсификаций или неправомерных действий в ходе полевой работы. Любые анкеты, в которых были замечены факты фальсификации или грубые нарушения процедуры опроса, были отклонены.

- ✓ Отслеживание гео-меток и IP-адресов. Хотя таких случаев выявлено не было, в случае обнаружения каких-либо дубликатов анкеты отклонялись. Обратите внимание, что все данные о географическом местоположении были удалены до окончательной доработки набора данных и до проведения анализа или до того, как данные были переданы остальной части исследовательской группы.

- ✓ Для интервью CAWI с учителями проводилось отслеживание дубликатов по номеру телефона и IP-адресу в базе данных и между базами данных других проектов, проводимых «БИСАМ». Всего в ходе этого процесса было выявлено 20 случаев дублирования телефонных номеров. В каждом из этих случаев такие анкеты были удалены командой «БИСАМ» и исключены из окончательной выборки для анализа.

Сбор, анализ и презентация данных

Анализ данных проводился с использованием статистического программного обеспечения SPSS v.21. Для всех переменных перекрестные таблицы составлялись по основным характеристикам пола, возраста, региона и типа местности. База данных была проверена путем взвешивания и корректировки систематических ошибок выборки по отношению к общей популяции. Данные и таблицы доступны как в SPSS, так и в Excel.

В этом отчете дезагрегированный анализ по полу, возрасту и местонахождению представлен и обсуждается только там, где имеются статистически значимые различия по любой из этих переменных.[57,58] Обратите внимание, что результаты, относящиеся к компонентам опроса, касающимся детей и родителей, представлены независимо, и отдельные дети не связаны с ответами их родителей или опекунов.

Данные были проанализированы и представлены в двух отдельных отчетах. В данном основном отчете представлены результаты опросов и фокус-групп детей и родителей, а во втором документе представлены результаты исследования педагогов.

После анализа и составления отчета результаты были представлены партнерам и заинтересованным сторонам из сектора цифровых технологий в Казахстане. Проект отчета был представлен на внутреннюю экспертную оценку в Страновом офисе ЮНИСЕФ, а также в Региональном офисе ЮНИСЕФ. Комментарии и отзывы, полученные в результате этого процесса, были включены в итоговый отчет, который затем перед публикацией был отправлен на внешнюю проверку качества.

Этические соображения и защита детей

Максимальное внимание уделялось этическим соображениям и бремени заботы, возложенной на исследовательскую компанию и исследовательскую группу, чтобы обеспечить безопасность, благополучие и защиту всех детей (и других людей), вовлеченных в исследование. Подход к проведению исследования в рамках этических норм основывался на Этических принципах ЮНИСЕФ проведения исследований с участием детей.[59]

- ✓ Инструменты исследования разрабатывались и тестировались таким образом, чтобы гарантировать, что они ориентированы на детей и учитывают интересы и благополучие ребенка в отношении того, как каждый элемент разработан и сформулирован.
- ✓ Протокол исследования, включая все инструменты, формы согласия и информации, а также вступительную записку, был представлен в

[57] *Значимость при p>0,01*
[58] *Как отмечалось ранее в отчете, все перекрестные таблицы доступны по запросу в таблицах перекрестных данных.*
[59] *Powell, Mary Ann; Taylor, Nicola; Fitzgerald, Robyn; Graham, Ann; Anderson, Donnah (2013). Ethical Research Involving Children, Innocenti Publications, ЮНИСЕФ Office of Research - Innocenti, Florence (Пауэлл, Мэри Энн; Тейлор, Никола; Фицджеральд, Робин; Грэм, Энн; Андерсон, Донна (2013). Этические исследования с участием детей, Публикации Innocenti, Отдел исследования ЮНИСЕФ – Innocenti, Флоренция)*

международный совет по этике для обеспечения соблюдения самых высоких этических стандартов в области защиты детей, участвующих в исследованиях (см. примечание выше).

- ✓ Все интервью были добровольными, анонимными и конфиденциальными, при этом собирались только те идентификаторы, которые необходимы для контроля качества данных интервью.

- ✓ Любые идентификаторы удалялись из набора данных после завершения проверок качества. К ним относятся любые данные о местонахождении, которые могли быть собраны в процессе сбора данных и с использованием технологий CAPI или WAPI.

- ✓ В самом начале участники были проинформированы об их праве прекратить интервью в любой момент или не отвечать на любые вопросы, которые им неудобны.

- ✓ Информированное согласие было получено до начала любого интервью.

  - Если ребенку не исполнилось 16 лет, согласие на интервью запрашивалось у родителя или опекуна, запрашивалось ТАКЖЕ согласие самого ребенка. Если родитель давал согласие, но ребенок не хотел участвовать и отказался от согласия, интервью не проводилось.

  - Родителю и опекуну были предоставлены отдельные формы согласия на интервью.

  - Подписанная копия формы согласия оставлялась респондентам.

- ✓ В форме согласия указывались цели и задачи исследования, кем проводилось исследование, для чего будут использоваться данные, а также гарантии анонимности, конфиденциальности, ожидаемая продолжительность интервью и право на отказ от участия. В форме также указывались контактные данные координаторов ЮНИСЕФ и «БИСАМ». Всем респондентам также была предоставлена отдельная информационная записка на одну страницу, которую они могли оставить у себя, также включавшая контактные данные ЮНИСЕФ и «БИСАМ».

- ✓ В конце каждого интервью указывался контактный номер горячей линии помощи или координатора по консультированию в данном районе на случай, если участники захотят поговорить с кем-либо о каких-либо травмах или чувствах, которые могли возникнуть во время интервью, или о любом предыдущем или текущем опыте, который они могли пережить в отношении своего благополучия. Данные оформлялись в форме флаера для детей. Ребенку и родителю была оставлена информационная форма, в которой указываются упомянутые номера, а также данные координатора проекта на случай, если возникнут какие-либо другие вопросы или проблемы. Обратите внимание, что интервьюеры были обучены прекращать интервью при любых признаках стресса со стороны детей-участников и немедленно предложить ребенку поговорить с одним из поставщиков услуг, указанных в форме направления.

- Все ФГД записывались для целей транскрипции и анализа. В исследовании могли участвовать только респонденты, которые дали согласие на аудиозапись обсуждения, явно включенную в форму согласия. Запись опроса не производилась.

- Важно, чтобы во всех ситуациях дети могли свободно участвовать в исследовании без посторонних лиц, без присмотра или присутствия своих родителей или других ответственных взрослых. Родители и учителя постоянно говорят детям о безопасности в Интернете, подчеркивая опасность общения, вступления в романтические отношения или обмена фотографиями с незнакомцами в Интернете. Тем не менее для многих детей это является одним из многих преимуществ пребывания в Интернете: знакомства с новыми людьми, поиск новых романтических отношений. Чаще всего, если не всегда, все это делается без ведома или согласия родителей, поэтому дети вряд ли расскажут о своем опыте в присутствии взрослого. Они также часто боятся, что их доступ к Интернету закроют или устройство отберут, если родители заметят, что они совершают какое-либо из этих действий. Воспринимаемые ограничения могут также препятствовать обращению за помощью, поскольку дети боятся последствий, если сообщат о неприятном опыте, пережитом в Интернете. Пространство для свободного и конфиденциального участия детей имеет решающее значение для успеха исследования и получения доказательств, необходимых для формулирования политик, законодательства и мер, которые действительно отражают потребности детей. Таким образом, такая конфиденциальность также имеет решающее значение для обеспечения того, чтобы дети могли получить доступ к поддержке, если они в ней нуждаются, и не рисковали оказаться в невыгодном положении из-за своего участия в исследовании. Необходимость такой конфиденциальности объяснялась родителям или опекуну на ознакомительном этапе каждого интервью. Если такая конфиденциальность не была предоставлена ребенку (родители не чувствовали себя комфортно или не соглашались), интервью не проводилось, и интервьюеры переходили к следующему выбранному домохозяйству.

- На институциональном уровне все сборщики данных были проверены «БИСАМ», чтобы убедиться в отсутствии у них судимостей или предыдущих преступлений, касающихся детей. Справка об отсутствии судимости была обязательной для всех интервьюеров и супервайзеров исследования, участвовавших в исследовании.

- В начале исследования ведущий исследователь провел интенсивный тренинг для исследовательской группы и супервайзеров. Тренинг предусматривал вопросы этической защиты и охраны детей, а также вопросы щепетильного характера, соответствующие навыки, связанные с проведением исследований с участием детей по деликатным темам. Аналогичный детальный тренинг впоследствии проводился со всеми

интервьюерами и координаторами. Как отмечалось выше, исследовательская группа, включая супервайзеров, должна была пройти учебный тренинг ЮНИСЕФ по этическим исследованиям с участием детей.

- Во всех случаях, когда выявлялось, что дети срочно нуждаются в заботе и защите, осуществлялось прямое направление в отдел ЮНИСЕФ по защите детей для обращения в соответствующие службы казахстанской системы защиты детей.

ЮНИСЕФ

для каждого ребенка

ЮНИСЕФ в Казахстане

Адрес:

Республика Казахстан,
Z10K8H4, г. Астана,
ул. Бейбитшилик 10, Блок 1

+7 (7172) 32-28-78

Подписывайтесь на нас:

UNICEFKazakhstan

@unicefkaz

@unicefkazakhstan

@unicefkazakhstan

https://www.unicef.org/kazakhstan/