Научный и информационно-аналитический педагогический журнал

Отечественная и зарубежная педагогика

№ 6 (80) том 1
2021

Отечественная и зарубежная педагогика №6 (80) Т.1 2021

СОДЕРЖАНИЕ

Интервью с президентом РАО О. Ю. Васильевой
главного редактора журнала С. В. Ивановой 6

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

В.С. Басюк Формирование функциональной грамотности обучающихся — важный аспект достижения личностных результатов образования 34

Л.О. Рослова Диагностика трудностей шестиклассников при изучении математики 43

И.А. Лобанов ФГОС среднего общего образования: нужны ли интегративные предметы 63

М.В. Степанова, А.Н. Шамов Роль учебника как средства формирования и развития методической компетенции учителя иностранного языка 74

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Н.А. Киселева, О.Н. Лукашук Результативно-ориентированное планирование обучения на платформе «Московская электронная школа» 93

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПАРАТИВИСТИКА

И.М. Елкина, Д.А. Метелкин Опыт ведущих стран мира по достижению современного качества общего образования возможности и границы применимости 107

Е.В. Бебенина Рейтинги и критерии оценки образовательного пространства стран мира 123

О.И. Долгая Риски в образовании за рубежом: меры по их устранению (опыт разных стран) 142

Н.Н. Найденова Трансформация оценочной деятельности учителя при смешанном обучении в зарубежных странах 159

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Т.Д. Шапошникова Обзор материалов Международной научно-практической конференции «Педагогическое образование в условиях смешанного обучения». 173

Школа молодого ученого 180

ПАМЯТИ УЧИТЕЛЯ 185

Требования к оформлению статьи 188

Научный и информационно-аналитический педагогический журнал
«ОТЕЧЕСТВЕННАЯ И ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕДАГОГИКА»

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-63015 от 10.09.2015.

Учредитель
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»

Журнал включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК

Журнал размещен в каталоге научной периодики РИНЦ на платформе Научной электронной библиотеки eLibrary.ru

Журнал также индексируется в 10-ти российских и международных базах данных, в том числе: OCLC WorldCat, BASE, ROAR, RePEc, OpenAIRE, Соционет, EBSCO A-to-Z, EBSCO Discovery Service

Адрес редакции
101000, г. Москва, ул. Жуковского, д. 16
Тел.: 8 (495) 621-33-74
E-mail: redactor@instrao.ru
Сайт: ozp.instrao.ru

Периодичность: 6 номеров в год
Тираж 800 экз.
Свободная цена

Верстка: *А. В. Кошентаевский*
Формат 60x90/16. Подписано в печать 01.12.2021.
Печать цифровая. Объем 10 п.л., 188 стр.
ИП Симаков, Московская область, г. Чехов,
ул. Полиграфистов,1. Заказ

При использовании материалов журнала ссылка обязательна.
Мнение авторов может не совпадать с позицией редакционной коллегии.
Ответственность за содержание рекламных материалов несут рекламодатели.

Уважаемые авторы!
Редакция и учредитель журнала просят присылать предложения о публикации своих статей на адрес редакции.

Индекс для подписчиков по каталогам «Почта России» и «Урал-Пресс»: **83284**

12+

© Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика», 2021

Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика» включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК

Редакционный совет

Балыхин Г. А., депутат Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации, академик РАО, доктор экономических наук, профессор
Бекирогуллари Зафер, доктор психологических наук, президент международного общества когнитивной и поведенческой психотерапии (Лондон, Великобритания)
Богданов С. И., доктор филологических наук, профессор
Болотов В. А., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
Бордовский Г. А., академик РАО, доктор физико-математических наук, профессор
Васкез Лиза, PhD (педагогика), доцент, Университет Витербо (США)
Де Вогт Гленн, доктор философских наук, профессор, Университет штата Калифорния (США)
Дегтярев А. Н., депутат Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации, доктор экономических наук, профессор
Зинченко Ю. П., академик РАО, доктор психологических наук, профессор
Иванова С. В., член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор
Кароли Дорена, Dr. Sc. (история), профессор истории образования, Alma Mater Studiorum, Болонский университет (Италия)
Кузнецов А. А., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
Кусаинов А. К., президент Академии педагогических наук Казахстана, иностранный член РАО, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Лаптев В. В., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
Левицкий М. Л., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
Ли Джун, PhD (педагогика), адъюнкт-профессор Китайского университета (Гонконг)
Лубков А. В., член-корреспондент РАО, доктор исторических наук, профессор
Миронов В. В., член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор
Никандров Н. Д., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
Ничкало Н. Г., академик НАПН Украины, доктор педагогических наук, профессор
Рудик Г. А., доктор педагогических наук, профессор (Монреаль, Канада)
Сандделл Элизабет, PhD (педагогика), профессор Университета штата Миннесота (США)
Семенов А. Л., академик РАН, академик РАО, доктор физико-математических наук, профессор
Сериков В. В., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Сулима Е. Н., доктор философских наук, профессор, член-корреспондент Национальной академии педагогических наук Украины

Редакционная коллегия

Главный редактор – ***Иванова С. В.,*** член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор
Выпускающий редактор – ***Петрашко О. О.***

Члены редколлегии

Александрова О. М., кандидат педагогических наук
Бебенина Е. В., доктор педагогических наук
Елкина И. М., кандидат педагогических наук
Лазебникова А. Ю., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Логвинова И. М., кандидат педагогических наук, доцент
Ломакина Т. Ю., доктор педагогических наук, профессор
Лукацкий М. А., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Мариносян Т. Э., кандидат философских наук
Найденова Н. Н., кандидат педагогических наук
Никитина Е. Е., кандидат педагогических наук
Овчинников А. В., доктор педагогических наук
Орешкина А. К., доктор педагогических наук, доцент
Осмоловская И. М., доктор педагогических наук
Пентин А. Ю., кандидат физико-математических наук, доцент
Пустыльник М. Л., кандидат химических наук
Селиванова Н. Л., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Сорина Г. В., доктор философских наук, профессор
Тагунова И. А., доктор педагогических наук
Турбовской Я. С., доктор педагогических наук, профессор

EDITORIAL BOARD

Olga M. Aleksandrova, PhD (Education) (Russia)

Grigoriy A. Balykhin, Deputy of the State Duma of the Federal Assembly of the Russian Federation, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Economics), Professor (Russia)

Ekaterina V. Bebenina, PhD (Education) (Russia)

Zafer Bekirogullari, PhD (Psychology), President of the International Cognitive and Behavioural Psychotherapies Society, (London, UK)

Sergey I. Bogdanov, Dr. Sc. (Philology), Professor (Russia)

Viktor A. Bolotov, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Gennadiy A. Bordovskiy, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Physics and Mathematics), Professor (Russia)

Dorena Caroli, Dr. Sc. (History), Professor of history of education, Alma Mater Studiorum, University of Bologna (Italy)

Aleksandr N. Degtyarev, Deputy of the State Duma of the Federal Assembly of the Russian Federation, Dr. Sc. (Economics), Professor (Russia)

Glenn De Voogd, Dr. Sc. (Philosophy), Professor, California State University (USA)

Irina M. Elkina, PhD (Education) (Russia)

Svetlana V. Ivanova, Chief Editor of the Journal "Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika", Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)

Askarbek K. Kusainov, President of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan, Foreign Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Kazakhstan)

Aleksandr A. Kuznetsov, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Anna Yu. Lazebnikova, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Vladimir V. Laptev, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Mikhail L. Levitskiy, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Jun Li, PhD (Education), Associate Professor, the Chinese University (Hong Kong)

Irina M. Logvinova, PhD (Education), Associate Professor (Russia)

Tatiyana Yu. Lomakina, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Aleksey V. Lubkov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (History), Professor (Russia)

Mikhail A. Lukatskiy, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Tigran E. Marinosyan, PhD (Philosophy) (Russia)

Vladimir V. Mironov, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)

Natalia N. Naydenova, PhD (Education) (Russia)

Nelya G. Nichkalo, Academician of the National Academy of Sciences of Ukraine, Dr. Sc. (Education), Professor (Ukraine)

Nikolay D. Nikandrov, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Ekaterina E. Nikitina, PhD (Education), (Russia)

Anna K. Oreshkina, Dr. Sc. (Education), Associate Professor (Russia)

Anatoliy V. Ovchinnikov, Dr. Sc. (Education) (Russia)

Irina M. Osmolovskaya, Dr. Sc. (Education) (Russia)

Olga O. Petrashko, Executive Editor of the Journal "Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika" (Russia)

Aleksandr Yu. Pentin, PhD (Physics and Mathematics) (Russia)

Mikhail L. Pustylnik, PhD (Chemistry) (Russia)

Georgiy A. Rudik, Dr. Sc. (Education), Professor (Montreal, Canada)

Elizabeth J. Sandell, PhD (Education), Professor, Minnesota State University (USA)

Alexey L. Semenov, Academician of the Russian Academy of Sciences, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Physics and Mathematics), Professor (Russia)

Vladislav V. Serikov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Natalia L. Selivanova, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Galina V. Sorina, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)

Evgeny N. Sulima, Dr. Sc. (Philosophy), Professor, Corresponding Member of the national Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Ukraine)

Irina A. Tagunova, Dr. Sc. (Education) (Russia)

Yakov S. Turbovskoy, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Lisa Vasquez, PhD (Education), Associate Professor, Viterbo University (USA)

Yuriy P. Zinchenko, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Psychology), Professor (Russia)

О. Ю. Васильева

ИНТЕРВЬЮ С ПРЕЗИДЕНТОМ РАО О. Ю. ВАСИЛЬЕВОЙ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА ЖУРНАЛА С. В. ИВАНОВОЙ

Иванова С. В.

— Уважаемая Ольга Юрьевна! Спасибо большое, что Вы нашли возможность дать интервью для читателей журнала «Отечественная и зарубежная педагогика». Расскажите, пожалуйста, Ольга Юрьевна, о современных проблемах образования, как Вы их видите? Что нужно сделать Российской академии образования для повышения качества образования, для усиления роли самой Академии, роли педагогической науки, и психологической, конечно, в системе образования?

Васильева О. Ю.

— Спасибо, Светлана Вениаминовна, за вопрос. Вопрос очень большой и очень важный. Понятно, что в нашу жизнь серьезные коррективы внесла пандемия. И я, прежде чем начать отвечать на вопрос, сложный, интересный вопрос, хочу сказать огромное спасибо всем работникам российского образования. Безусловно, министерству, и одному, и второму, и ректорскому корпусу, и учительскому корпусу — всем работникам российского образования, потому что за эти полтора года, когда приходилось переходить на дистант и снова возвращаться в аудитории и классы, образование показало, что оно устойчиво, что те вызовы, которые обрушились на нас и на

весь мир, мы с достоинством выдержали. И это, на мой взгляд, является серьезным подтверждением устойчивости нашего образования и той преемственности, которая всегда была и сохраняется в российском образовании. Это вместо приветствия, в начале нашего разговора — огромная благодарность всем работающим в нашей системе!

Теперь — какие мы имеем проблемы. Конечно, они есть, это нерешенные проблемы предыдущего, доковидного периода и новые острые вызовы последних полутора-двух лет.

Для нас всегда очень важно единство образовательного пространства. Очень многое было сделано, очень много коллегами делается, но все равно есть ощущение, что образовательное поле пока представляет собой своего рода лоскутное одеяло, причем, такое цветное лоскутное одеяло, оно не серое, нет, оно цветное, но пока это не единое полотно. Я поясню свои слова. Мое глубочайшее убеждение: образование, также, как и армия,— это основа национальной безопасности любой страны мира, и, по-моему, здесь не будет никаких возражений, вряд ли найдутся оппоненты, не согласные с такой позицией. Когда я сравниваю с лоскутным одеялом, что имею в виду? Политика, образовательная политика — это сфера ответственности министерства. Однако любое действие, любое решение в этой сфере должно опираться на науку. Теперь, в условиях технологического прорыва, а мы находимся именно в этом периоде, когда нам, стране, необходимо мощное движение вперед, рывок вперед, мы должны основываться на научных исследованиях. Всегда страна опиралась на науку, а что сегодня? Образование пронизывает все сферы нашей деятельности, но получилось как-то удивительно, что науки об образовании не нашли своего места в стратегии научно-технологического развития страны. Но я думаю, что это должно быть и будет откорректировано. Возвращаясь к тому, что я говорила чуть выше, еще раз уточню, что образование, пронизывая все сферы нашей жизни, требует, как никакая другая сфера деятельности, опоры, прежде всего, на науку. Нам всем нужно понять, кого мы воспитываем, обучаем, для кого, для каких целей мы все это делаем, как мы это делаем, с кем мы это делаем. И здесь без Академии образования, без фундаментальной научной основы не обойтись.

Хочу еще и еще раз напомнить, что Академия педагогических наук создавалась в 1943 году, я всегда делаю упор на то, что до окончания войны, тяжелейшей войны, было еще полтора года. Задачи, которые стояли

тогда перед Академией, очень созвучны задачам сегодняшнего времени, только вызовы другие. Вот эти задачи четко определили цели ученых, и уставную деятельность Академии в том числе. И, говоря о сегодняшнем дне, конечно, важно подчеркнуть, что первое и главное: власть, прежде всего исполнительная, министерство, и наука — Академия — это должен быть в чем-то единый механизм, это соработничество, сотрудничество для того, чтобы принимать правильные решения. Эти решения должны основываться на научных исследованиях, и претворяться в жизнь, формируя единое образовательное пространство. «Лоскуты», о которых мы говорили выше, должны быть встроены в систему, в единую систему образования в стране. Еще раз повторяю, это идея единого образовательного пространства не просто, так сказать, идея ради идеи, это принцип социально-экономического, социокультурного развития и безопасности страны, это идея будущего, потому что на тех, кого мы сейчас подготовим, вырастим и воспитаем, на плечи этих ребят, которые совсем скоро станут взрослыми, ляжет ответственность за завтрашний день нашей страны. Это стратегическая задача, и здесь задача Академии, конечно, подставить свое плечо и возродить то былое академическое величие. Я посмотрела документы с момента создания Академии: насколько мощные направления деятельности у нее были, и насколько страна нуждалась в результатах этой деятельности! Понимаете? Когда мы вспоминаем имена людей, которые стояли у истоков ее создания, то возникает ощущение, что мы прикоснулись к чему-то очень высокому, к чему-то великому. В 40-е, и 50-е, и 60-е, и 70-е — это, действительно, расцвет Академии, и это сейчас даже трудно оценить. Мы, кажется, не в полной мере понимаем, что имеем на сегодняшний день, какие у нас есть основы, на которые можно опираться. И, конечно, очень жаль, что за последние 30 лет в силу разных причин, зачастую не зависящих от членов Академии,— и структурные изменения, и кадровые изменения, человеческий фактор,— мы фактически с конца 80-х за последние 30 лет не имеем каких-то мощных научных прорывов, значимых фундаментальных исследований в области педагогической науки, которые могли бы быть предложены стране как основа, база практической деятельности, основа весомых изменений в образовании. Эта констатация, увы, не позитивная, но это правда. И поэтому, конечно, я хорошо понимаю, какие задачи перед Академией стоят в наше непростое время, но и понимаю, какой потенциал в Академии заложен. Мы должны как-то сами

немножко раскачаться, сами встряхнуться и все-таки предложить российскому образованию то, что всегда делали наши предшественники, то есть предложить: новые подходы — раз, предложить новые методики, предложить новый анализ, сформировать новую научную основу для движения вперед. Ведь на сегодняшний день мы даже не имеем портрет современного ребенка ни с точки зрения физиологии, ни с педагогической точки зрения, ни с психологической, то есть в этом плане у нас по большому счету ничего в необходимом объеме и нет. Время, мир меняются настолько быстро, что, конечно, мы нуждаемся в актуальных исследованиях. Мы четко понимаем, что полтора года пандемии и — вот новый серьезный вызов: как быть с дистантом? У нас даже подступов нет к дидактике в эпоху цифровой трансформации, мы раньше даже не задумывались о том, что дистанционное обучение и обучение на удаленке — это разные вещи, абсолютно разные вещи. Да? Мы даже еще не успели это исследовать. Кто-то там кричит, бьет себя в грудь и говорит, как здорово, как новы продукты технологические, давайте их в школу, давайте … Столько на школу, вуз всего обрушилось, что даже страшно. Конечно, только Академия (никакой другой научный центр!) способна и должна дать оценку ситуации, определить роль, значение того, что нового пришло в школу. И подчеркиваю: со всех точек зрения! Как влияет на когнитивное развитие все новое, что происходит? Сколь успешно все это, сколь необходимо? К примеру, никто даже не задумывался, что, когда учитель стоит в маске перед малышом — это ведь совершенно другая ситуация, потому что эмоций не видно, здесь уже должны быть методы, приемы другие. Мы имеем вызовы сейчас даже, казалось бы, в мелочах. А когда мы сидим у компьютера часами, на удаленке? Если попробовать провести нашу сегодняшнюю беседу в дистанте, ведь она будет иметь совершенно другую окраску. Я уже говорю такие, казалось бы, примитивные вещи, но тем не менее эти новые условия определяют реалии сегодняшнего дня.

Конечно, формируя единое образовательное пространство, даже четко понимая, что и как делать, мы должны отдавать себе отчет в том, что у нас были большие пробелы в воспитании за последние 30 лет. Воспитание как-то вольно или невольно ушло на периферию, мы сейчас понимаем, что без мировоззренческих основ, формирования личности двигаться вперед практически невозможно. Сейчас воспитание возвращается, причем возвращается как бы сверху, хотя я всегда говорила

и говорю, что каждая школа уникальна по-своему, в каждой школе работают подвижники, и на самом деле в школе никогда воспитание не прекращалось, что бы не происходило и не говорилось. Сейчас нужно все это собрать, работа начата. Есть то, что уже создано в современных условиях. Это примерная программа воспитания, которую в свое время еще начинали мы в Вашем, Светлана Вениаминовна, Институте, и она прошла апробацию. Авторский коллектив Натальи Леонидовны Селивановой серьезно поработал.

Иванова С. В.

— Наталья Леонидовна — член-корреспондент РАО.

Васильева О. Ю.

— Да, да, я знаю, это же настоящая научная школа. Вот в принципе эта программа — база, которая, конечно, требует дальнейшего осмысления, внедрения, анализа… Мне очень понравилась программа. Очень понравилась. Но дальше нам нужно понимать, на каких ценностных основах будет строиться воспитание, как будет работать программа…

Иванова С. В.

— Главное, программу учителя приняли.

Васильева О. Ю.

— Да, да, да.

Иванова С. В.

— Они ее берут и охотно используют.

Васильева О. Ю.

— Да, основа есть, внедрение есть, и это очень хорошо.

Я считаю, что нам надо понимать, кого мы воспитываем, в ком нуждается страна завтрашнего дня, вообще какой будет жизнь завтрашнего дня, и готовить к ней сегодняшнего школьника — это основная задача школы, задача вуза, и, следовательно, задача науки помочь решать эту задачу.

Иванова С. В.

— Спасибо. Вы, Ольга Юрьевна, затронули сразу целый комплекс вопросов, по сути дела перейдя к программе развития Академии. Вы отчасти эту программу изложили в Вашем выступлении на годичном собрании 30 июня. Многие члены Академии это так и поняли — как программу развития Академии. Скажите, пожалуйста, она постепенно уже ложится на бумагу? Она становится стратегией развития Академии?

Васильева О. Ю.

— Да-да, постепенно, как Вы правильно сказали, программа ложится на бумагу, постепенно, потому что сейчас идет параллельно много организационных вопросов, но мы с коллегами постоянно думаем о стратегии, какие-то вещи, конечно, обсуждаем. Я убеждена, что именно стратегия развития Академии предшествует стратегии развития образования, или же она буквально идет рядом, потому что не может, я еще раз повторяю, я это повторяла и будучи министром, не может ничего двигаться вперед без опоры на научное знание. Так не бывает. Понимаете, когда мир развивается по иным, так сказать, законам, вне науки, как правило, ничего хорошего не получается. Да, безусловно, работа идет, но, еще раз повторюсь, если быть совсем честной, то сейчас большее внимание уделяется организационным вопросам. Я сейчас готовлю определенные изменения структурные, понимая, что мы должны немного время опережать, работать на будущее, потому что для этого наука в принципе и существует — опережать время. Ведь все, что создается и может быть представлено в качестве прикладных исследований — это сегодняшний день, фундаментальные исследования — это завтрашний день. И, безусловно, поиск ответов на те вызовы, которые мы сейчас имеем в наших условиях и которые повлияют на будущее,— это тоже работа Академии. Я глубоко убеждена, искренне говорю, что в первую очередь надо дать оценку всему тому, что школа получила за последние полтора года в области цифрового контента,— это нужно сделать очень быстро, очень качественно. Меня всегда, так сказать, умиляет, сначала умиляет, потом раздражает или сначала раздражает, потом умиляет, рассуждение о том, что это за Академия, что она может… Я хочу использовать страницы Вашего журнала и еще раз заявить, что, если посмотреть на силы, которые здесь есть, в Академии — члены-корреспонденты, академики, доктора, молодые ученые — это мощный интеллектуальный потенциал, просто нужно захо-

теть достигать, нужно все это организовать, и всем самоорганизоваться прежде всего. Я думаю, что Академия должна заговорить в полный голос, как она всегда это делала. И я считаю своей главной задачей — может быть, опять высокопарно скажу, но, думаю, высоких слов не надо стесняться, если они правильные — вернуть Академии то прежнее место, если хотите, историческое место, которого она заслуживает. Я историк, и подчеркиваю сознательно, что неслучайно в 1943-м году, 6 октября принимается решение о создании Академии. У Академии стояла задача — объяснить, как, именно с научной точки зрения, как будет осуществляться прорыв в образовании, восстановление страны после войны и разрухи, прорыв вперед. Если посмотреть сейчас, то нам тоже нужен рывок вперед …

Иванова С. В.

— Задача абсолютно ясна, и роль науки очевидна. А если еще учесть второй такой же удивительный факт: в 1944 году создается Институт теории и истории педагогики. 44-й год!

Васильева О. Ю.

— Да, все правильно.

Иванова С. В.

— При том, что Институт содержания и методов обучения, так называемый школьный институт, существовал с 1923-го года…

Васильева О. Ю.

— Да, потому что руководство государства понимало, что без педагогической науки нельзя… Создается Академия, новая институция, на которую и будет опираться все последующее развитие образования в стране. Понимаете? Без этого нельзя… И сейчас эту роль Академии надо восстановить…

Иванова С. В.

— Да, тогда, с тех исторических времен, Академия, скажем так, задавала тон развитию педагогического образования.

Васильева О. Ю.

— Конечно. Она стояла над системой, она давала направления развития.

Иванова С. В.

— Можно ли вернуть эту функцию Академии сегодня?

Васильева О. Ю.

— Ее не можно, ее нужно возвращать. И понимаете, в чем дело? Если мы делами начнем доказывать, что мы это можем, тогда разговоры о том, что это такое, простите, что это за аббревиатура такая — РАО, прекратятся сразу, потому что, еще раз повторяю, Академия должна быть над схваткой, понимаете, над схваткой. И именно своими научными достижениями, научными результатами показывать, что может быть впереди и к чему нам нужно идти.

Иванова С. В.

— У нас было ранее, в исторической ретроспективе, что задавала Академия и ориентиры в содержании образования.

Васильева О. Ю.

— Конечно, конечно. Светлана Вениаминовна, я посмотрела документы… Скрупулезно. Так вот: за последние много лет по отделению общего образования не избрано ни одного члена-корреспондента или академика, который бы работал в области методики преподавания какого-либо предмета. Вся страна у нас обсуждает преподавание истории, русского языка, литературы, то есть все обсуждают насущные проблемы школьного образования, а Академия безмолвствует. Мы уже говорили, что 30 и даже 50 лет назад очень многие насущные исследования закончились. Всё, очень крупных разработок нет.

Иванова С. В.

— Да, мы сейчас в практике образования пользуемся теми, давними теоретическими разработками наших известных педагогов тех лет.

Васильева О. Ю.

— И когда я это осмыслила, что, в общем-то, прошло пятьдесят лет, а, прошу прощения, где новое? Где? Мне стало, честно говоря, не по себе.

Иванова С. В.

— Фундаментальная наука приходила в практику дольше, но сейчас другое время, оно диктует новый темп.

Васильева О. Ю.

— Фундаментальная наука — понятно, тридцать лет осмысления, чтобы потом пошли какие-то практические вещи, но уже и тридцать лет прошло, уже и пятьдесят прошло… Пятьдесят, понимаете? А дети — другие, и взрослые — другие, и педагоги — другие, жизнь — другая…

Иванова С. В.

— Вы правы, многое меняется быстро, в школу пришли дети, которые научились писать в гаджетах раньше, чем рукой на бумаге…

Васильева О. Ю.

— Да, в школу пришли совершенно другие дети. Потом знаете, что меня еще удивляет? Вот, я вижу очередное предложение: давайте работать с ребенком, который отстает, давайте волонтер будет ему помогать. Мне хочется спросить тех, кто эти предложения делает (причем, таких новаторов появилось много): а вы знаете, что в советской, российской школе всегда помогали отстающим детям те дети, которые успевали хорошо? Причем, это было и обязательство, и, так сказать, веление души, и то, и другое вместе. И были результаты определенные, кстати, не только в обучении, но и в воспитании.

Я много раз за последние два месяца перечитала документы в области образования с 1917-го по 1971-й годы. Уникальный том. Я взяла его в Ушинке, и теперь у меня это настольная книга, достаточно объемная. Я поражаюсь, сколько хороших вещей делалось… Вот мне хочется дать совет нашим псевдоноваторам: ты открой, посмотри, что до тебя было, ради интереса. Открой, посмотри и подумай…

Иванова С. В.

— Сегодня есть ли кадровые возможности? Среди академиков, членов-корреспондентов Академии есть, на Ваш взгляд, специалисты, способные поднять эти вопросы, связанные с новым содержанием, с онлайн-обучением? Ведь все-таки может сказаться недостаток в этой сфере научных интересов среди членов Академии?

Васильева О. Ю.

— Думаю, что психолого-физиологические, педагогические, методические, дидактические основы этой формы обучения — это все есть

в сфере интересов членов нашей Академии. И потом, это же просто технологии другие, а подходы научные — они те же.

Иванова С. В.

— Вы, уважаемая Ольга Юрьевна, уже начали говорить о структурных изменениях в Академии как о первоочередной задаче, которую важно оперативно решить, чтобы развиваться.

Васильева О. Ю.

— Да, Светлана Вениаминовна, Вы меня совершенно правильно поняли… Понятно, что нам нужно вводить новые структуры, сейчас, на заседании Президиума, который является главным коллегиальным совещательным органом академии, будут новые центры представлены, обсуждены. Я считаю необходимым и важным обсудить с членами Президиума структурные предложения. Уверена, что какие-то вещи они поддержат, какие-то, может быть, подвергнут критике. А для меня что важно? Чтобы в структурно измененной Академии работали, были задействованы все ее члены, поэтому самое важное решение, о нем я уже не раз говорила, следующее: во главе каждого центра и лаборатории (лаборатории будут входить в те самые центры, которые я представлю) будет стоять научный руководитель из числа академиков и членов-корреспондентов. Эта работа будет оплачиваться, 0,25–0,5 ставки. Лаборатории внутри центров также чуть позже будут представлены, они должны охватить основные направления деятельности. Надеюсь, что сегодня на Президиуме поступят предложения, может быть, по еще каким-то новым направлениям. Моя задача какая? Создать важнейшие направления работы. Это можно сделать даже в рамках того штатного расписания, которое есть. Оно, кстати, не такое маленькое. Поэтому хочется получить предложения о направлениях развития.

Иванова С. В.

— Ольга Юрьевна, вопрос, который, может быть, и неудобный, и несвоевременный, но он волнует практически всех членов Академии, да и сотрудников институтов, ранее подведомственных Академии, тоже. Планируете ли Вы организовать взаимодействие с институтами, и если да, то каким образом? И возможно ли, хотя бы в перспективе, возвращение институтов в Академию?

Васильева О. Ю.

— Спасибо за вопрос. Я могу сказать так. Думаю об этом постоянно, нужно найти какую-то очень правильную форму претворения этих мыслей в действие, поэтому одна из первых попыток — это создание центров, которые будут связаны с институтами. При этом я не буду лукавить и скажу, что планирую приглашать коллег, которые там работают. В институтах и сейчас работает значительное количество членов-корреспондентов и академиков, хотя раньше было намного больше. Вот я и буду приглашать оттуда людей, и не только оттуда, но задача встает все-таки несколько опережать исследования этих институтов, потому что институты сейчас погружены еще и в прикладные задачи, которые ставит перед ними министерство. Министерству тоже тяжело, потому что раньше, если Вы вспомните, с 1943-го года до 1991-го, Академия и министерство шли рука об руку, это было неделимое содружество. Академия была не одна, в ее составе было много институтов, делались предложения, и с помощью министерства многое внедрялось. Сейчас ситуация с институтами иная, и вряд ли она изменится в обозримом будущем. Поэтому сегодня мы пригласили, по традиции, которая была, всех директоров институтов участвовать в заседаниях Президиума. Я еще раз озвучу свою мысль, которую озвучиваю постоянно: наука и управление — это единый механизм. Понимаете? А когда каждый поет то, что он хочет, на необъятных просторах, когда нет взаимодействия — успеха не бывает. При управлении не должно быть отторжения достижений научных, но, с другой стороны, мы уже с Вами раньше говорили об этом, что у нас последние значимые фундаментальные достижения в области педагогики — это 70-е годы прошлого века. Мы опираемся по сей день на то, что сделали наши предшественники примерно 50 лет назад. А сейчас? Вот подготовка к госсовету была: сидят уважаемые губернаторы, которые меня знали по прошлой деятельности. Один мне говорит (я не буду называть регион), дословно привожу: «Ольга Юрьевна, давайте сделаем центр, который будет заниматься наукой, научно-методической, экспертной деятельностью». Я говорю: «Слава Богу, он есть». Он говорит: «Какой?» Я говорю: «Российская академия образования». Он: «Да ладно, а что это такое?» И я ему пытаюсь объяснить, что это такое. Но его-то ругать не надо, что так случилось. Однако я посмотрела, изучила потенциал Академии и, повторюсь, он огромный. Просто: а) надо захотеть, б) понять, куда двигаться и в) как это все представить и воплотить.

Иванова С. В.

— Иными словами, Вы планируете усиливать взаимодействие с институтами и с министерствами, теперь их два, вести работу в направлении влияния науки, ученых на управленческие решения?

Васильева О. Ю.

— Да, конечно, очень надеюсь, что руководство министерств не будет возражать, чтобы члены Академии входили в научно-методические, координационные советы и иные общественные структуры министерств. Хочется, чтобы появилась практика обсуждения кандидатур руководителей институтов с Академией, потому что это очень важно. У Академии наук эта функция есть, и это правильная функция. Но я еще раз хочу подчеркнуть, просто мягко подчеркнуть, что мы должны еще раз, а может быть, в очередной раз, уже в новых исторических условиях доказать, что Академия — это сила.

Иванова С. В.

— Сейчас у Вас много трудных задач…И, наверно, самый обсуждаемый вопрос в Академии — вопрос о выборах в члены Академии. Что-то изменится? В лучшую сторону.

Васильева О. Ю.

— Да, вопрос стоит остро, многих интересует. Процедуры должны совершенствоваться, прежде всего, и в определении научных направлений, которые выдвигают отделения, и количества вакансий по отделениям в отношении каждой специальности, и, конечно, сама процедура выборов. Вопрос поднят, мы об этом говорили с коллегами, академическим сообществом. Сразу хочу сказать, что к нему нужно подходить очень взвешенно и очень осторожно, поэтому я предложила начать всестороннее обсуждение, здесь, внутри, и попытаться найти правильное и справедливое решение. Я прошу отделения, чтобы направления, по которым мы выбираем членов Академии, были очень актуальными и перспективными. Но не только для самого ученого, кого мы поддерживаем, а для научного сообщества, для практического применения, востребовано на практике. Я посмотрела предыдущие истории, как выбирались члены Академии, говорила с коллегами, которые избирались давно, и очень многие говорили, что была хорошая практика защиты,

когда выступали те кандидаты в члены Академии, которые предлагались к выдвижению. Такой практики сейчас почти нет.

Мы должны при решении этого вопроса услышать все предложения и коллегиально принять правильное решение. Я попросила отделения начать работать в этом направлении, и мне бы хотелось, конечно, услышать суждения, предложения членов Президиума. Сегодня на Президиуме мы ставим этот вопрос как начало работы, и я предлагаю вынести вопрос этот на обсуждение внутри отделений, и потом, шаг за шагом, подойти к обсуждению на общем собрании, подготовившись к тому, что мы хотим и в каком виде представляем улучшение процедуры выборов в будущем.

Иванова С. В.

— Какую проблему должны решить критерии для выборов членов Академии? Вы полагаете, что нужно искать претендентов в члены Академии?

Васильева О. Ю.

— Я считаю, что надо привлекать тех людей, которые действительно работают и которых знает сообщество. Также актуальны и другие вопросы: и о направлениях, о темах, о номинациях. Вот, скажите, в области общего образования сколько у нас членов-корреспондентов и академиков, которые за последние годы сделали что-то хорошее в области, допустим, методики преподавания истории, математики, в области методики преподавания русского языка? Где эти люди? Вы знаете, я посмотрела кандидатские и докторские всех членов-корреспондентов Академии. Это было очень интересное чтение, на самом деле. А что нового? Например, каков современный молодой человек, ребенок? Чем он отличается от ребенка, который был два десятилетия назад? Опять вопросов — много, ответов — нет, понимаете?

Я посмотрела очень внимательно документы, здесь в РАО хороший архив, очень хороший архив. Так вот, я посмотрела, как было раньше, в 70-е годы. Там были не только публичные доклады, которые претенденты делали, было и достаточно большое обсуждение. Там были сравнения, там были научные рейтинги, оценка того или иного кандидата. К чему я это говорю? Я считаю, что 40 дней, которые даются для того, чтобы ознакомиться с человеком и с его вкладом,— это очень мало. Вот сейчас нужны предложения. Может быть, за полгода, зная, что человек планирует выдвигаться, начать его слушать, наблюдать за его научной деятельно-

стью. Потом, я считаю, что мы должны заниматься поиском молодых в регионах, потому что у нас должно аккумулироваться все лучшее, но не может быть, что серьезные ученые есть только в Москве. Так не бывает. Надо работать с регионами, Академия педнаук всегда имела связь со всеми 15 республиками Союза. А что у нас? Сейчас я начала разбираться с 35 центрами РАО. эти центры открыты на базе федеральных педвузов, иногда бывают университеты региональные. Это называется НОЦ РАО. Во многом — это профанация, нам в отчете дается набор того, чем они отчитываются за прошедший год как вуз. Понимаете?

И самое интересное, что не все упирается в деньги, по большому счету. Сейчас есть у попечительского совета средства на поддержку молодых исследователей, молодых ученых, они даже не выбираются полностью.

Это все проблемы, которые требуют решения, и если это начать делать, то я думаю, что результат будет. Да, это очень сложный вопрос, эмоциональный, но решать его нужно.

Иванова С. В.

— И, как я понимаю, с первыми шагами в этом направлении, Вы, Ольга Юрьевна, уже определились?

Васильева О. Ю.

— Мы запускаем этот процесс подготовки решений по выборам. Да, запускаем. Мне кажется, что лучше с историками вместе. Я предлагаю такой вариант: давайте мы посмотрим, как было, как в какие периоды было, в разные периоды истории выдвижение было разное, просто надо посмотреть, может быть, представить в отделениях, доклады сделать, потому что — это интересно. Были разные этапы, было четыре периода, надо изучить и взять лучшее.

Иванова С. В.

— Я понимаю, что Вы работаете коллегиально, обсуждаете с отделениями и членами Президиума?

Васильева О. Ю.

— Поставлена задача, все понимают, что проблема есть. Я повторю: давайте посмотрим опыт, который был, потому что было несколько вариантов выборов, надо посмотреть, как это было в ретроспективе, плюс посмотреть, какие предложения дадут отделения. Но то, что это

необходимо делать, это понимают все. Конечно, это должно быть коллегиальное решение, очень взвешенное, очень неспешное, потому что за один день этот вопрос не решить.

Иванова С. В.

— Да, вопрос назрел. Система должна быть прозрачной, критерии четкими.

Васильева О. Ю.

— Конечно, должен быть, скажем так, у кандидата на избрание набор, без которого нельзя, это очевидно: ученики, то есть кандидаты и доктора, монографии, статьи по этой теме, естественно, цитирование, наукометрические данные и прочее — тот набор необходимых условий, без которых просто нельзя выдвигаться.

Иванова С. В.

— Сейчас все ждут новых решений по этому вопросу, попросту верят в то, что все изменится в лучшую сторону.

Васильева О. Ю.

— Да, здесь надо многое менять… Перед выборами кандидаты выступают, поэтому выступлений в отделениях или на общих конференциях, отчетов должно быть больше. Ученые, которые претендуют на избрание, должны быть готовы выйти и выступить.

Более того, в отделениях должны быть, это мое твердое мнение, взвешенные решения. Сейчас в отделениях должен быть обсужден этот вопрос и даны предложения. Мне еще кажется, что рейтинг должен быть определенный. Понимаете, может быть, слово «рейтинг» здесь и не совсем уместно, но люди должны видеть достижения, слушать, и должны в конце концов четко понимать, кто заявился на выборы. Кроме формальных признаков, которые должны быть, безусловно, нужно, чтобы еще человека увидели и услышали. Потом, как правило, все-таки ученые, работающие по одному направлению, друг друга знают, имеют представление о том, кто что делает. И когда появляется кто-то, кого совсем не знают, то, естественно, это вызывает резонанс…

Иванова С. В.

— Ольга Юрьевна, эти Ваши действия, несомненно, вызовут позитив-

ное отношение, ведь все обсуждают уже давно, что «не все благополучно в Датском королевстве».

Васильева О. Ю.

— Я думаю, Светлана Вениаминовна, что потихонечку все будет исправлено, с этой ситуацией мы справимся, я обещаю.

Иванова С. В.

— За это — отдельное спасибо. Ольга Юрьевна, наверно, и Вы заметили, что в последние годы почти не говорят о педагогической экспертизе, что странно. В Уставе Академии отражена экспертная деятельность как вид деятельности организации. Предполагаете ли Вы направить усилия Академии на обновление представлений о самой сути педагогической экспертизы, разработать критерии, ну и усилить экспертную деятельность Академии в самых разных аспектах?

Васильева О. Ю.

— Да, Светлана Вениаминовна, вопрос очень важный, вопрос уставной. И мы будем этим заниматься, должен активно работать центр экспертизы. Во-первых, опять же, возвращаясь к тому, что Академии нужно вернуть ее прежнее место в обществе, особенно в профессиональном сообществе. Поэтому я очень хочу, в циклах лекций, которые я планирую, прошло несколько выступлений, которые бы подробно познакомили, что такое педагогическая экспертиза, как она важна и какова ее роль. Потому что я уверена, что это будет знакомство для большинства, в том числе и для профессионального сообщества. И, безусловно, я хочу сделать так, чтобы Академия, согласно тому, что мы все-таки главный экспертный центр страны, могла этим заниматься. Я не могу сказать, что это будет одно из основных направлений деятельности — педагогическая экспертиза, но, чтобы по самым важнейшим направлениям педагогическая экспертиза могла осуществляться именно здесь. Конечно, на мелкотемье вряд ли стоит распространять нашу деятельность, но какие-то крупные проекты в области образования должны получать экспертную оценку, конечно, здесь. Ведь все это, судя по документам, было. Задача только в том, что все это нужно просто возродить. Я вижу, понимаю, что люди хотят деятельности, активности, востребованности… Просто было немного такое спящее состояние, которое нужно раскачать. Это совершенно очевидно.

Иванова С. В.

— Да, Вы правы, люди всегда хотят активности, дела, готовы к делу. Нужно их организовать и вовлечь.

Васильева О. Ю.

— Это правда, люди готовы, людей нужно вовлечь. Понимаете, здесь настолько, еще раз повторяюсь, настолько мощный потенциал, который, конечно, надо использовать, люди отдадут свои знания, поделятся наработками, опытом, с удовольствием поделятся, с удовольствием передадут. Но опять же мы сейчас упираемся во вторую проблему, еще одну из проблем, это — кадры, молодые кадры. Потому что задача Академии, в том числе и подготовка кадров высшей квалификации, всегда была. В силу разных причин мы потеряли эту возможность сейчас, после 2013 года она осталась только в институтах, но вот сегодня, как раз на Президиуме, мы ищем возможность, согласно уставной деятельности, все-таки воплотить эту идею в жизнь. Потому что я считаю, что это надо делать.

Иванова С. В.

— Как руководитель Института, создавшего аспирантуру и докторантуру и открывшего диссоветы, я представляю все немалые сложности этой работы…

Васильева О. Ю.

— Да, вопрос очень сложный в решении… Я об этом мечтаю, и с членом-корреспондентом Владиславом Валерьевичем Грибом мы этот вопрос обсуждаем. У нас в силу уставных причин есть определенные проблемы с созданием научного образовательного центра высшей квалификации, то есть Академия как учреждение по уставу не может сейчас создать аспирантуру и докторантуру. Сегодня на заседании Президиума Владислав Валерьевич, и как юрист, и как управляющий центром права в области образования, расскажет, как это сделать, как нормативно оформить такую возможность.

Иванова С. В.

— Мне очень понравилась эта идея. И в новую подведомственную РАО организацию можно набрать профессуру, и они будут руководить подготовкой ученых, будут членами диссовета.

Васильева О. Ю.

— Да, да. Я Вам даже другое могу сказать, мы рассчитываем, что будем это делать поначалу из внебюджетных средств, пока они у нас имеются. Полагаю, что должно получиться. Думаю, что это заинтересует регионы.

Иванова С. В.

— Конечно, заинтересует. У нас в Институте в аспирантуру и докторантуру обращается много желающих регионов. Думаю, что успех у такой организации будет. А теперь мне хотелось бы спросить, будет ли развиваться международная деятельность? Международные проекты — это важно для Академии?

Васильева О. Ю.

— Безусловно, важно. Важно, потому что на сегодняшний день такие же академии, примерно в таком виде, как у нас, есть на просторах СНГ — в Киргизии, в Казахстане, в Узбекистане, других — там тоже есть институции, которые выполняют академические функции. Есть сложившееся, перспективное партнерство у нас с Китайской Народной Республикой, оно продолжается. Китайцы традиционно ориентированы на российское образование, мы сотрудничаем, и это правильно. К примеру, сейчас в Китае тоже остро стоит проблема воспитания, и они приглашают и наших педагогов, и переводят все лучшее, что есть и было в нашей стране по воспитанию. Конечно, хотелось бы большего общения, контактов, но сейчас помешала общая пандемическая ситуация в мире.

Иванова С. В.

— Спасибо, Ольга Юрьевна, ведь сейчас в Академии практически не развивается педагогическая компаративистика, не считая, конечно, научного совета по сравнительной педагогике, которым я руковожу, при отделении философии образования и теоретической педагогики. У нас в Институте есть лаборатория педагогической компаративистики, одна из старейших, но по стране практически мало таких кафедр и специалистов. Все наперечет. Трудно даже найти оппонентов на защиту диссертации по сравнительной педагогике.

Васильева О. В.

— Меня очень интересует сравнительная педагогика, я считаю, что нужно возродить дайджесты, которые когда-то издавались здесь, когда-то

они были очень востребованы. Это и сейчас актуально.

Иванова С. В.

— Да, Вы правы. Это делал Институт теории и истории педагогики, лаборатория была — 67 человек. Научная школа З. А. Мальковой-Б.Л. Вульфсона у нас по сей день существует.

Васильева О. Ю.

— Да, да. Потому что без этого нельзя. Сравнительная педагогика должна быть, мы должны знать, что там, за рубежом, происходит. В министерстве у меня был международный департамент. Кроме всего того, что они делали, а они были в общем-то загружены сильно, специалисты-международники, хорошо знающие языки, пытались делать мне «выжимки» о том, что происходит в той или иной сфере, на основании открытых данных.

Иванова С. В.

— Иногда Вы и нам поручали…

Васильева О. Ю.

— Да-да… Это в Академии должно быть обязательно, потому что нельзя без этого знания.

А что мы часто видим сейчас? Это как «французик из Бордо» у Пушкина, понимаете? Это выдавание, так сказать, за ноу-хау переводных историй, которые давным-давно себя там изжили и от них отказались, а здесь нам их за что-то новое представляют. Меня, конечно, больше всего это, честно говоря, раздражает. Я считаю, что на сайте РАО должен быть такой раздел, по сравнительным исследованиям, может быть, я вообще обращусь к Вам с просьбой давать какие-нибудь небольшие справки и делать тематические выступления, чтобы Ваши сотрудники выступали, чтобы заинтересованные специалисты изучали, знакомились с информацией. Важно нам знать, как развивается система образования той или иной страны. Ничего не мешает им выступить, записать выступление. Я рассчитываю, что это будет просто большой-большой Интернет-проект, понимаете? А как по-другому? Время такое, по-другому нельзя. Я считаю, что это должен быть отдельный цикл, специалисты дают научную информацию, профессионально рассказывают правду,

потому что очень много фейков, очень много мифов. К тому же нам нужно понимать, что у них лучше, почему так?

Иванова С. В.

— Про компаративистику понятно. Спасибо, Ольга Юрьевна. Теперь вопрос такой. На годичном собрании прозвучало и активно обсуждали члены Академии вопрос возрождения академической системы повышения квалификации, которая когда-то была организована для директоров и зам. директоров школ и гремела на всю страну. Это считалось лучшим повышением квалификации.

Васильева О. Ю.

— Прямо скажу, Светлана Вениаминовна, я должна с этим разобраться, то есть, говоря штампами, руки еще не дошли. Конечно, информацией такой я владею. Опять же возникает сейчас вопрос, во что упираемся, какие здесь есть препятствия. Хотя в целом я считаю, что Академия должна это делать, вернуться к этому. Однако, Вы знаете, что теперь у нас каждый регион имеет право на повышение квалификации, издательство имеет право на повышение квалификации, центры всевозможные имеют право на повышение квалификации, и я очень приветствую попытку министерства как-то упорядочить хотя бы повышение квалификации руководителей, директоров. Здесь нужно думать, что Академия сейчас в этом огромном-огромном поле может предложить такого, чего нет ни у кого.

Иванова С. В.

— Это правда, думаю, что в Академии при развитии исследований новое не замедлит появится. У членов Академии — сотрудников институтов есть новые разработки, и они могут выступать с лекциями, проводить занятия.

Васильева О. Ю.

— Эти лекции все члены Академии будут проводить бесплатно. Это записывается, идет на всю страну, бесплатно, это как раз работа членов Академии.

Иванова С. В.

— Это хорошее дело. Кстати, мы сделали бесплатную «Школу молодого ученого», она у нас работает, мы там выступаем и на всю страну выкладываем. Можно подключаться в установленное время, по расписанию, можно потом ознакомиться.

Васильева О. Ю.

— Да, это то, что нужно. Такое нужно обязательно.

Иванова С. В.

— Вы уже сказали не раз, что будет такой специальный портал. И лекции членов Академии на портале будут осуществляться?

Васильева О. Ю.

— Да, на портале, причем это будет на постоянной основе. Это будет циклами, это будут и популярные, и научно-популярные, и для профессионального сообщества. Это и есть, скажем так, популяризация, просветительская деятельность. Она, конечно, будет интенсивно развиваться.

Иванова С. В.

— И Вы видите, Ольга Юрьевна, как президент Академии, что еще и в этом может проявить свою силу, свой потенциал Академия?

Васильева О. Ю.

— Да, да, через просветительство. Это одно из наших направлений деятельности, оно будет, может быть, даже агрессивным, но это очень важно. Просветительство важно и для Академии, и для страны. Я хочу, чтобы были лекции академиков, членов-корреспондентов, докторов, кандидатов, практиков. Тем более, что сейчас все это сделать в дистанционном формате очень легко. Есть прекрасная студия у нас на втором этаже. Академия должна зазвучать.

Иванова С. В.

— А просветительской деятельности в Академии тоже не было давно.

Васильева О. Ю.

— Ею нужно заниматься. Дело в том, что и родители у нас заин-

тересованы. Это тоже одно из направлений деятельности. Это задача, которая должна осуществляться как можно быстрее и по самым разным направлениям.

Иванова С. В.

— А может быть организована «горячая линия», потому что Академия вызывает уважение? Когда какой-то частный центр психологическую консультацию проводит, там не известно, кто и как консультирует.

Васильева О. Ю.

— Да, это правда. Могу сказать, что был создан федеральный центр психологической службы, сейчас судьба его обсуждается, что будет с ним дальше, потому что параллельно был создан такой же центр в Московском психолого-педагогическом университете, такой центр быстрого реагирования. Но я думаю, что к этому вопросу обязательно надо вернуться и подумать над организацией «горячей линии». Я очень хорошо понимаю, что это должно быть, что обратная связь должна быть, в первую очередь, с родителями.

Иванова С. В.

— И, может быть, родители будут обращаться не только по вопросам, связанным с какими-то научными, методическими или проблемами воспитания ребенка, но и по конкретным школам, тогда как будет реагировать Академия? Вы знаете, у родителей большая проблема — отстраненность родителей от школы.

Васильева О. Ю.

— Вот мне, как раз, так не кажется. Мне кажется наоборот.

Иванова С. В.

— Родители не могут в наших условиях проникнуть в школу поговорить с учителем. В чате — да.

Васильева О. Ю.

— Наблюдая начальную школу в чате, иногда я думаю, а работают ли мамы вообще? Потому что обсуждается каждый шаг учителя, обсуждается все, что там происходит… Вообще, Вы знаете, я об этом думала, еще

когда была министром, что нужно все-таки осуществлять договорные отношения, обязательства. Составить договор между школой и родителем, что каждая сторона может и что каждая сторона должна, понимаете, что хочет и что должна. Да, безусловно, это единство процесса, три участника отношений в образовательном процессе «ученик–родитель–школа», но в таком порядке «школа–ученик–родитель», в то же время это обязательства со всех сторон. В первую очередь, между школой и родителями. Отчасти этот договор будет защищать учителя, потому что я считаю, что с родителями, особенно с молодыми родителями, нужно вести, так сказать, деликатную работу. Например, тезис, что школа нам должна, причем должна все, не работает, от этого тезиса как-то надо уходить, потому что мое глубочайшее убеждение, что все-таки все закладывается в семье до 4-х лет. Потом уже все шлифуется или не шлифуется.

Иванова С. В.

— Да, так еще и монахи-иезуиты считали, помните?

Васильева О. Ю.

— Да, так считают все, особенно в педагогике, надо четко понимать, что в семье закладывается и ценностная основа, и нравственная основа, и, к примеру, все, что касается самообслуживания. Отсутствие долга перед воспитанием детей в семье и позиция долженствования к образовательным организациям — это плохая история. Вот пришел ребенок в детский сад — там должны подготовить к школе, пришел в школу — опять должны… Вообще, я придерживаюсь взглядов, меня так воспитали, что должна быть дистанция, всегда. Понимаете, во всем должна быть дистанция, потому что я против панибратства любого.

Иванова С. В.

— Да, да, я Вас понимаю.

Васильева О. Ю.

— И это касается школы, в первую очередь. Ведь должна быть честь учителя, его достоинство. Я сама работала учителем в школе 20 лет. Самое главное, если ты хочешь добиться результата, твое внутреннее убеждение не должно никогда расходиться с тем, что ты делаешь. Если ты врешь, дети это чувствуют. А если ты говоришь и веришь в то, что

ты говоришь, и делаешь так, как ты говоришь, тогда ты можешь ожидать ответный результат. По-другому не бывает.

Иванова С. В.

— И в этом — педагогика. Академия претендует возродить главенство, скажем так, в создании теорий, концепций?

Васильева О. Ю.

— Почему претендует? Она должна это делать.

Иванова С. В.

— Должна. А центры планируются, судя по их названиям, практико-ориентированного, прикладного характера.

Васильева О. Ю.

— Я говорила и то, что внутри центров предусмотрено создание лабораторий. Научное руководство и центрами, и лабораториями осуществляют академики и члены-корреспонденты. Это не «бери больше, кидай дальше», это совершенно другая, фундаментальная, история, понимаете? Это с перспективой…

Иванова С. В.

— Но тогда, кстати, Ольга Юрьевна, это и рост научных школ…

Васильева О. Ю.

— Да, конечно, для меня самое главное, чтобы тон задавали ученые. Понимаете? Сейчас люди, которые здесь непосредственно работают, хорошие аналитики, хорошие практики. Но нам не хватает того, что называется наукой. Вот науку и будем поднимать…

Иванова С. В.

— Да, увы, наука ушла с институтами вместе… А научные советы, которые в отделении, например, философии образования и теоретической педагогики работают? Вы на них уже обратили внимание? Извините, я чаще это отделение упоминаю, я к нему отношусь как член-корр., поэтому лучше знаю его работу.

Васильева О. Ю.

— Я не добралась до них пока, чтобы подробно изучить, честно могу сказать. Я считаю, что они пока есть, пусть действуют. С отделениями сейчас начинаю работать. Я ввела практику раз в две недели встречаться с академиками-секретарями, чтобы понимать, что там происходит. Понятно, что сейчас надо будет изучить отчеты академические, член-корров, академиков, то есть надо же посмотреть, что они вживую делают. Это будет вызывать определенное сопротивление, ведь они зачастую отчитываются теми же материалами, статьями, что и на местах основной работы. А что делают непосредственно как члены Академии?

Иванова С. В.

— Здесь, экспертиза, наверное, нужна, контроль, чтобы не было задваивания результатов? Я в своем Институте с этим боролась, но я не могу сказать о результатах этой борьбы, ведь я не видела академических отчетов. Всегда заявляла, что с тех пор, как институты перешли в ведение министерства, в Академию нельзя отчитываться статьями и монографиями по госзаданию.

Васильева О. Ю.

— Да, нельзя, потому что платят деньги за это в институте.

Иванова С. В.

— Однако институты и университеты печатают монографии, и в журналах выходят статьи не только по госзаданию или грантам. Иногда по госзаданию и не требуется публикаций, нужно провести мониторинг, мероприятие, но при этом ученые в инициативном порядке оформляют эти материалы не только как отчеты в ведомство, но и как доклад или статью.

Васильева О. Ю.

— Возможно, это возможно. Монографии дарят, которые печатаются под логотипом основных мест работы, это часто бывает, но не всегда она по госзаданию, чаще — нет. Но и вопрос возникает: а где я буду печататься?

Иванова С. В.

— Это правильно, научные труды почти не берут издательства.

Ольга Юрьевна, у Вас до РАО большой путь: и в школе, и в науке, и в государственных структурах, в министерстве… А сейчас Вы в РАО. Внутренние ощущения? Вашу готовность к работе видят все окружающие. А как Вы себя ощущаете?

Васильева О. Ю.

— Сейчас уже — да, включилась, работаю, планирую… Сейчас уже — да. Был, конечно, период, когда я была немножко ошарашена таким предложением, в 2020-м году.

Иванова С. В.

— А сейчас и ожидания есть, что все получится, конечно? Насколько я, как директор подведомственной Вам организации, могла заметить, Вы всегда планируете конечный результат и к нему идете.

Васильева О. Ю.

— Хотелось бы достичь хороших результатов. Пока не знаю. Я из тех людей, которые многократно все продумывают… С одной стороны, я имею решительный характер, и в то же время я человек очень осторожный … Да, я считаю, что день прошел, задачи поставлены и решены,— хорошо. У меня нет уже «планов громадья», как говорил великий поэт, по одной простой причине: мир меняется очень быстро, понимаете? Мы никогда не думали, что мы окажемся на полтора года в такой ситуации. Конечно, очень хочется сделать что-нибудь серьезное, достойное, это правда.

Иванова С. В.

— Ольга Юрьевна, после Вашего выступления на годичном собрании, возникло ощущение, что Вы придете и все моментально перевернете. В кулуарах, не скрою, об этом говорили, о хороших планах, нужных, но что это будет быстро, это будет резко.

Васильева О. Ю.

— На самом деле я стараюсь это делать…

Иванова С. В.

— Но не спеша?

Васильева О. Ю.

— Да нет, что касается структурных изменений, все-таки быстро получается. Я думаю, что главное — оживить жизнь в Академии, если мне удастся оживить хорошее начало, то тогда все получится. Я человек активный, про меня, действительно, нельзя сказать, что я человек медлительный. Активный, но я все пытаюсь просчитывать.

Иванова С. В.

— Стратегия работы в министерстве, опыт министра, конечно, помогает? Вы и в министерстве выстраивали работу так, чтобы все развивалось последовательно и шло к общей цели.

Васильева О. Ю.

— Понимаете, была хорошая команда. Я все-таки команду подбирала, люди, которые работали со мной, вряд ли сейчас меня опровергнут. Там, действительно, была команда. Люди с удовольствием шли на работу. Была цель, определенная стратегия действий.

Иванова С. В.

— И в институтах очень оживилась работа, мы многое делали в институтах, нам было интересно работать, важно обсудить, мы видели, что Вы в нас заинтересованы, мы востребованы. То есть для вас команда — это очень важно?

Васильева О. Ю.

— Команда, наверное, важна для всех единомышленников. Главное, чтобы это были хорошие специалисты, и люди, конечно. И здесь мне повезло, как мне кажется.

Иванова С. В.

— Наверное, и здесь команда складывается уже? Она проявится, потому что у Вас опыт есть — создавать команду.

Васильева О. Ю.

— Да. Да, я думаю, что здесь, конечно, несколько другие задачи, все другое, организация другая, задачи другие, структура другая, но принцип все-таки остается. Должна быть цель, в эту цель нужно очень

сильно верить самому, нужно к ней идти, понимаете? Я трудяга вообще по натуре. Надо пытаться людей убедить, что к общей цели нужно идти. Я считаю, что очень важно с людьми выстраивать отношения. Да, я не простой человек, у меня достаточно взрывной характер, про это тоже все знают, правда, быстро отхожу. Но у меня есть очень хорошее качество, если я не права, я всегда извинюсь. Всегда.

Иванова С. В.

— Это правда.

Васильева О. Ю.

— А если я действительно права, то я буду на своем настаивать. «Прошу прощения» людям сто раз могу сказать, отношения очень важны, но буду четко выстраивать работу ради цели.

Иванова С. В.

— В ущерб своей семье и отдыху?

Васильева О. Ю.

— Ну, сейчас, слава Богу, все выросли, все взрослые. У меня муж тоже много работает… Спасибо, Светлана Вениаминовна, за такой разговор, за Ваши непростые вопросы. Будем работать…

Иванова С. В.

— Вам огромное спасибо, Ольга Юрьевна! За все, что Вы делаете и за человеческие качества, за искренность… Вы не искали удобных ответов, это было заметно. Вам здоровья, энергии, успехов на новом поприще!

В. С. Басюк

Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 6. С. 34–42.
Domestic and foreign pedagogy. 2021. Vol. 1, no. 6. P. 34–42.
Научная статья
УДК 374.1
doi:10.24412/2224–0772–2021–80–34-42

ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ — ВАЖНЫЙ АСПЕКТ ДОСТИЖЕНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Виктор Стефанович Басюк
МГУ имени М. В. Ломоносова, Российская академия образования, Москва, Россия, bvs050@mail.ru

Аннотация. *Статья посвящена феномену функциональной грамотности школьника, механизмам ее формирования и через реализацию данных механизмов субъективным предпосылкам достижения личностных результатов образования. Показана роль внутренней позиции личности школьника в формировании его функциональной грамотности. Обсуждаются механизмы использования полученных в период школьного обучения знаний и навыков в обыденной жизни.*

Ключевые слова: *функциональная грамотность, личностные результаты образования, внутренняя позиция личности, личностные достижения обучающихся, достижение результата, федеральные государственные образовательные стандарты, международные сравнительные исследования*

Для цитирования: *Басюк В. С. Формирование функциональной грамотности обучающихся — важный аспект достижения личностных результатов образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 6. С. 34–42. doi:10.24412/2224–0772–2021–80–34–42*

© Басюк В. С., 2021

Original article

Students' functional literacy formation as an important aspect of achieving personal learning outcomes

Victor S. Basyuk
Lomonosov Moscow State University, Russian Academy of Education, Moscow,Russia,
bvs050@mail.ru

Abstract: *The paper is devoted to the phenomenon of functional literacy of a schoolchild, the mechanisms of its formation and through the implementation of these mechanisms, the subjective prerequisites for achieving personal learning outcomes. The author shows the role of the internal position of the student's personality in the formation of his/her functional literacy. The mechanisms of using the knowledge and skills acquired during the school period in everyday life are discussed.*

Keywords: *functional literacy, personal learning outcomes, internal position of the individual, personal achievements of students, achievement of results, federal state educational standards, international comparative studies.*

For citation: *Basyuk V. S. Formation of students' functional literacy as an important aspect of achieving personal learning outcomes // Domestic and Foreign Pedagogy. 2021;1(6):32–42. (In Russ.). doi:10.24412/2224–0772–2021–80–34–42*

Важнейшим нововведением в регулятивные инструменты, определяющие процесс и содержание общего образования последнего десятилетия, стали три группы результатов образования: предметные, метапредметные и личностные результаты, определенные федеральными государственными стандартами общего образования (далее — ФГОС). Данные результаты определили приоритеты образования не только в получении знаний и умении их применять в повседневной жизни, но и в гармоничном личностном развитии и становлении ребенка в особый период его развития — период школьного детства. Результаты реализации ФГОС начального общего и основного общего образования, изменение социальных запросов общества, активное влияние международных сравнительных исследований качества образования и развитие «мягких» навыков явились предтечей конструктивной доработки действующих ФГОС. 31 мая 2021 года вышли в свет новые ФГОС начального общего и основного общего образования.

Глобализация современного образования предопределяет, что конкурентоспособность системы образования любой страны определяется в первую очередь не местом, которое страна занимает в рейтинге международных сравнительных исследований, подобных исследованиям,

например, PISA, TIMSS или PIRLS. Конкурентоспособность определяется качеством и доступностью образования для жителей страны, способностью выпускников образовательных организаций выдержать конкуренцию в овладении новыми знаниями и технологиями, адаптироваться к современным, изменяющимся условиям образования, будущей самостоятельной жизни и профессиональной деятельности.

Международные сравнительные исследования в области образования (далее — МСИ) показывают, что сильной стороной российских обучающихся является овладение предметными знаниями на уровне их воспроизведения или применения в знакомой учебной ситуации, но у них возникают трудности в применении этих знаний в ситуациях незнакомых, приближенных к жизненным [4].

Российский исследователь результатов МСИ Г. С. Ковалева, занимаясь анализом данных проведенных МСИ, отмечает, что трудности в применении полученных знаний у наших школьников в основном связаны с особенностями организации учебного процесса в российских школах, его ориентацией в большей степени на достижение предметных результатов, решение типичных (стандартных задач), как правило, входящих в учебники, демоверсии или банки заданий государственной итоговой аттестации. У школьников в период обучения практически не остается времени на формирование поиска новых или альтернативных способов решения задач, на проведение исследований или групповых проектов [5].

Предметоориентированный подход к организации образовательного процесса в российских общеобразовательных организациях, несомненно, имеет свои преимущества и недостатки, но это не предмет данной статьи. Речь идет об умении использовать знания, полученные в результате процессов обучения и воспитания, и трансформации их в навыки, необходимые в повседневной самостоятельной жизнедеятельности. Это значит, что результат полученных знаний и умений должен быть личностно значим для обучающегося, осознаваем им не просто как набор информации, а как основа базовых знаний и компетенций, позволяющих чувствовать себя безопасно в современном социальном пространстве, влияющих на развитие личностных качеств, формирующих процессы самопознания, саморазвития.

Развитие личности в процессе обучения и воспитания является одним из важнейших результатов освоения основных образовательных программ общего образования.

Формирование функциональной грамотности обучающихся ведет к развитию позитивных личностных качеств и установок в процессе обучения. Развитие позитивных личностных качеств и установок, в свою очередь, предопределяет эффективность и уровень личностных результатов образования на всех уровнях общего образования. Анализируя первые итоги реализации ФГОС в части формирования личностных результатов, я уже отмечал, что «акцент на личностных достижениях обучающихся нацеливает на поиск условий и средств развития внутренней позиции личности на всех этапах онтогенеза» [1, с. 40].

Формирование внутренней позиции личности наряду с процессами самопознания, самовоспитания, саморазвития является одним из основных элементов достижения личностных результатов образования.

Принятый в мае 2021 года ФГОС начального общего образования определяет, что «Личностные результаты освоения программы начального общего образования достигаются в единстве учебной и воспитательной деятельности Организации в соответствии с традиционными российскими социокультурными и духовно-нравственными ценностями, принятыми в обществе правилами и нормами поведения и *способствуют процессам самопознания, самовоспитания и саморазвития, формирования внутренней позиции личности*» (курсив мой.— В. Б.) [10].

Новый ФГОС основного общего образования в части формирования личностных результатов «устанавливает требования к результатам освоения обучающимися программ основного общего образования, в том числе адаптированных: личностным, включающим: осознание российской гражданской идентичности; готовность обучающихся к саморазвитию, самостоятельности и личностному самоопределению; ценность самостоятельности и инициативы; наличие мотивации к целенаправленной социально значимой деятельности; *сформированность внутренней позиции личности как особого ценностного отношения к себе, окружающим людям и жизни в целом*» (курсив мой.— В. Б.)[11].

Понятие «внутренняя позиция личности» как фактор личностного развития введено российским психологом, академиком РАО В. С. Мухиной в ее научной концепции «Феноменология развития и бытия личности».

Методологической основой теоретической и эмпирической позиций научной концепции является идея о развитии и бытии личности в зависимости от трех сущностно значимых факторов: 1 — врожденные особенности (генотип) [7, с. 46–47, 320–368]; 2 — социальные условия [7,

с. 245–265]; 3 — внутренняя позиция самого развивающегося человека [7, с. 315, 368, 537, 739, 793–832 и др.].

В. С. Мухина утверждает, что «развитие личности определяется не только врожденными особенностями… и не только социальными условиями, но и *внутренней позицией,* возникающей благодаря состоявшемуся определенному отношению *к миру людей, к миру вещей и к самому себе*. Указанные предпосылки и условия психического развития глубинно взаимодействуют друг с другом, *определяя внутреннюю позицию человека по отношению к себе самому и окружающим людям*» (курсив мой.— В. Б.) [7, с. 537].

По своей сути феномен «внутренняя позиция» предполагает сложившиеся у ребенка и подростка ценностные ориентации на мир вообще, на себя в этом мире и на других людей и является предтечей формирования мировоззрения и гражданской идентичности.

Идея внутренней позиции была рождена ученым в процессе постижения феноменов сознания и самосознания человека как личности.

Самосознание формируется в процессе познания мира и окружающей действительности, активно происходящего в период школьного детства и юности. В основе процессов самосознания лежат механизмы доминанты в сознании использования полученных в период школьного обучения знаний и навыков в обыденной жизни. Ведь только осознанные ребенком и личностно значимые для него знания и полученные компетенции он будет в дальнейшем применять в самостоятельной жизни.

Говоря о появлении и развитии доминанты в сознании и поведении человека, русский физиолог А. А. Ухтомский писал: «Суровая истина о нашей природе в том, что в ней ничто не происходит бесследно и что „природа наша делима“, как выразился один древний мудрый человек. Из следов протекшего вырастают доминанты и побуждения настоящего для того, чтобы предопределить будущее. Если не овладеть вовремя зачатками своих доминант, они завладеют нами. Поэтому, если нужно выработать в человеке продуктивное поведение с определенною направленностью действия, это достигается ежеминутным, неусыпным культивированием требующихся доминант. Если у отдельного человека не хватает для этого сил, это достигается строго построенным бытом» [9, с. 48–49].

Ученый прозорливо подчеркивает, что доминанты играют исключительно важную роль в формировании социальной роли личности,

ее становления, определяя важную роль социуму, окружающему индивида. Это особо важно для школьного периода, наполненного наиболее сенситивным восприятием и формированием доминант и побуждений, предопределяющих будущее. Сформированные доминаты в дальнейшем становятся источником формирования продуктивного поведения.

Понятия продуктивного поведения и культивирования требующихся доминант тесно связаны с феноменом достижения, весьма важным в процессе школьного обучения и формирования функциональной грамотности.

Важно подчеркнуть, что в нашем понимании понятие «достижение» не является синонимом понятия «результат». Достижение — понятие более широкое, поскольку в нем заключена качественная оценка результата, что напрямую соотносится со степенью прогресса развития личности обучающегося. Само по себе достижение — результат успешного применения ребенком навыков и компетенций, усвоенных им и сущностно принятых для достижения тех или иных целей, а значит, функционально эффективных для получения результата [12]. В связи с этим функциональная грамотность человека становится его важнейшим личностным качеством.

Ведущий российский лингвист и психолог, академик РАО А. А. Леонтьев писал: «Функционально грамотный человек — это человек, который способен использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [8, с. 35]. Ученый отмечает: «Если формальная грамотность — это владение навыками и умениями техники чтения, то функциональная грамотность — это способность человека свободно использовать эти навыки для извлечения информации из реального текста — для его понимания, сжатия, трансформации» [6, с. 7]. По мнению ученого, проблема функциональной неграмотности — это проблема не педагогическая, а социальная.

Российский педагог, член-корреспондент РАО Н. Ф. Виноградова пишет: «Функциональная грамотность сегодня — это базовое образование личности <…> Ребенок <…> должен обладать: –– готовностью успешно взаимодействовать с изменяющимся окружающим миром…; –– возможностью решать различные (в том числе нестандартные) учебные и жизненные задачи…; –– способностью строить социальные отношения…;

–– совокупностью рефлексивных умений, обеспечивающих оценку своей грамотности, стремление к дальнейшему образованию…» [3].

На практике функциональная грамотность проявляется в действиях обучающихся, а оценка сформированности функциональной грамотности может осуществляться через оценку сформированности определенных стратегий действий, поведения обучающихся, которые они могли бы продемонстрировать в различных ситуациях реальной жизни, достижении ими какого-либо личностного результата.

Многие авторы отмечают, что решить проблему повышения функциональной грамотности обучающихся можно при системных комплексных изменениях в учебной деятельности, переориентации системы образования на новые результаты, связанные с «навыками XXI века», развитием функциональной грамотности обучающихся, позитивных стратегий поведения в различных ситуациях [5, с. 11] и развитием позитивных личностных установок.

Предтечей позитивных личностных установок и мотивации к обучению является внутренняя позиция личности обучающегося, формируемая в период дошкольного детства и в период обучения в школе, в результате процесса обучения и воспитания и включенного личностного взаимодействия педагога и ребенка.

Новый ФГОС определяет личностный результат освоения основной программы начального общего образования как «формирование у обучающихся основ российской идентичности; готовность обучающихся к саморазвитию; мотивацию к познанию и обучению; ценностные установки и социально-значимые качества личности; активное участие в социально-значимой деятельности» [10] и основного общего образования как способствующий «процессам самопознания, самовоспитания и саморазвития, формирования внутренней позиции личности» [11].

Ранее я уже проводил сравнительный анализ оценки личностных результатов освоения обучающимися основных образовательных программ на основе проведенного научного исследования в рамках Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы по теме «Совершенствование механизмов оценивания личностных результатов освоения обучающимися основных образовательных программ», мною описаны лучшие практики регионов в изучении механизмов формирования личностных результатов обучающихся и используемых критериев их оценивания [2]. Сегодня в системе образования проис-

ходят сущностно значимые изменения, направленные на совершенствование содержания и подходов к системе обучения и воспитания, а значит, к формированию личностных и метапредметных результатов образования. Это позволяет надеяться, что наши совместные усилия приведут к повышению функциональной грамотности обучающихся и как результат — к достижению наиболее эффективных результатов формирования личности обучающихся.

Список источников

1. *Басюк В. С.* Личностные результаты освоения основных образовательных программ обучающимися в условиях реализации ФГОС общего образования // Развитие личности. 2017. № 3. С. 29–43.

2. *Басюк В. С.* Сравнительный анализ практик оценки личностных результатов освоения обучающимися основных образовательных программ // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 2, № 5 (44). С. 193–212.

3. *Виноградова Н. Ф., Кочурова Е. Э., Кузнецова М. И.* и др. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / под ред. Н. Ф. Виноградовой. М.: Российский учебник: Вентана-Граф, 2018. 288 с.

4. *Ковалева Г. С.* На пути решения стратегических задач // Вестник образования России. 2019. № 14. 62 с.

5. *Ковалева Г. С.* Возможные направления совершенствования общего образования для обеспечения инновационного развития страны (по результатам международных исследований качества общего образования): материалы к заседанию Президиума РАО 27 июня 2018 г. // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 2, № 5 (55). С. 150–169.

6. *Леонтьев А. А.* От психологии чтения к психологии обучения чтению: мат-лы 5-й Международной научно-практической конференции (26–28 марта 2001 г.). В 2-х ч. Ч. 1 / под ред. И. В. Усачевой. М., 2002. С. 5–8.

7. *Мухина В. С.* Личность: мифы и реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты.). 7-е изд., испр. и доп. М., 2020. 1160 с.

8. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла: сб. мат-лов / под науч. ред. А. А. Леонтьева. М.: Баласс, Издательский дом РАО, 2003. 368 с.

9. *Ухтомский А. А.* Учение о доминанте // Собрание сочинений. Т. 1. Л.: 1950. 328 с.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утвержден приказом Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 № 286. 59 с.

11. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утвержден приказом Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 № 287. 129 с.

12. *Фрумин И. Д., Добрякова М. С., Баранников К. А.* и др. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования. М.: НИУ ВШЭ, 2018. 28 с.

References

1. *Basyuk V. S.* Lichnostnye rezul'taty osvoeniya osnovnyh obrazovatel'nyh programm obuchayushchimisya v usloviyah realizacii FGOS obshchego obrazovaniya // Razvitie lichnosti. 2017. № 3. S. 29–43. [In Rus].

2. *Basyuk V. S.* Sravnitel'nyj analiz praktik ocenki lichnostnyh rezul'tatov osvoeniya obuchayushchimisya osnovnyh obrazovatel'nyh program // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2017. T. 2, № 5 (44). S. 193–212. [In Rus].

3. *Vinogradova N. F., Kochurova E. E., Kuznecova M. I.* i dr. Funkcional'naya gramotnost' mlad-

shego shkol'nika: kniga dlya uchitelya / pod red. N. F. Vinogradovoj. M.: Rossijskij uchebnik: Ventana-Graf, 2018. 288 s. [In Rus].

4. *Kovaleva G. S.* Na puti resheniya strategicheskih zadach // Vestnik obrazovaniya Rossii. 2019. № 14. 62 s. [In Rus].

5. *Kovaleva G. S.* Vozmozhnye napravleniya sovershenstvovaniya obshchego obrazovaniya dlya obespecheniya innovacionnogo razvitiya strany (po rezul'tatam mezhdunarodnyh issledovanij kachestva obshchego obrazovaniya): materialy k zasedaniyu Prezidiuma RAO 27 iyunya 2018 g. // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2018. T. 2, № 5 (55). S. 150–169. [In Rus].

6. *Leont'ev A. A.* Ot psihologii chteniya k psihologii obucheniya chteniyu: mat-ly 5-j Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii (26–28 marta 2001 g.). V 2-h ch. Ch. 1 / pod red. I. V. Usachevoj. M., 2002. S. 5–8. [In Rus].

7. *Muhina V. S.* Lichnost': mify i real'nost' (Al'ternativnyj vzglyad. Sistemnyj podhod. Innovacionnye aspekty.). 7-e izd., ispr. i dop. M., 2020. 1160 s. [In Rus].

8. Obrazovatel'naya sistema «Shkola 2100». Pedagogika zdravogo smysla: sb. mat-lov / pod nauch. red. A. A. Leont'eva. M.: Balass, Izdatel'skij dom RAO, 2003. 368 s. [In Rus].

9. *Uhtomskij A. A.* Uchenie o dominante // Sobranie sochinenij. T. 1. L.: 1950. 328 s. [In Rus].

10. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya. Utverzhden prikazom Ministerstva prosveshcheniya RF ot 31.05.2021 № 286. 59 s. [In Rus].

11. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya. Utverzhden prikazom Ministerstva prosveshcheniya RF ot 31.05.2021 № 287. 129 s. [In Rus].

12. *Frumin I. D., Dobryakova M. S., Barannikov K. A.* i dr. Universal'nye kompetentnosti i novaya gramotnost': chemu uchit' segodnya dlya uspekha zavtra. Predvaritel'nye vyvody mezhdunarodnogo doklada o tendenciyah transformacii shkol'nogo obrazovaniya. M.: NIU VShE, 2018. 28 s. [In Rus].

Информация об авторе

В. С. Басюк — доктор психологических наук, доцент, профессор РАО, декан факультета педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова, заместитель президента Российской академии образования

Information about the author

V. S. Basyuk — PhD (Psychology), Associate Professor, Professor of the Russian Academy of Education, Dean of the Pedagogical Education Faculty of the Moscow State Lomonosov University, Deputy President of the Russian Academy of Education

Статья поступила в редакцию 01.10.2021; одобрена после рецензирования 15.10.2021; принята к публикации 29.10.2021.
The article was submitted 01.10.2021; approved after reviewing 15.10.2021; accepted for publication 29.10.2021.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 6. С. 43–62.
Domestic and foreign pedagogy. 2021. Vol. 1, no. 6. P. 43–62.

Научная статья
УДК 373
doi:10.24412/2224–0772–2021–80–43-62

Л. О. Рослова

ДИАГНОСТИКА ТРУДНОСТЕЙ ШЕСТИКЛАССНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ

Лариса Олеговна Рослова
Институт стратегии развития образования Российской академии образования, Москва, Россия, loroslova@gmail.com

Аннотация. *Статья посвящена проблеме изучения трудностей учащихся, возникающих при овладении ими курсом математики основной школы. Излагается подход к выявлению и анализу трудностей обучающихся шестых классов общеобразовательных организаций при изучении математики, описано устройство инструмента, разработанного для диагностики недостатков в математической подготовке шестиклассников, и результаты исследования, проведенного с использованием данного инструментария.Приведен пример комплексного диагностического задания и данные по результатам его выполнения. Проведенный анализ позволил сформулировать выводы и предложения по совершенствованию программы и методической системы обучения математике.*

Ключевые слова: *общее образование, обучение математике, образовательные результаты, трудности обучения.*

Благодарности. *Статья выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2021 год.*

Для цитирования: *Рослова Л. О. Диагностика*

© Рослова Л. О., 2021

трудностей шестиклассников при изучении математики // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 6. С. 43–62. doi: 10.24412/2224–0772–2021–80–43–62

Original article

Diagnosis of difficulties of sixth graders in the study of mathematics

Larisa O. Roslova
Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, loroslova@gmail.com

Abstract. *The article is devoted to the problem of studying the difficulties of students who arise when they master the mathematics course. There are described an approach to identifying and analyzing the difficulties of students of the 6th grades of general education organizations in the study of mathematics, the device of a tool designed to diagnose deficiencies in the mathematical training of sixth graders, and the results of a study conducted using this tool. There are given an example of a complex diagnostic task and data on the results of its execution. The analysis made it possible to formulate conclusions and suggestions for improving the program and methodological system of teaching mathematics.*

Keywords: *general education, teaching mathematics, educational results, learning difficulties.*

Acknowledgments. *The article was completed within the framework of the state assignment of the Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education for 2021.*

For citation: *Roslova L. O. Diagnosis of difficulties of sixth graders in the study of mathematics. Domestic and Foreign Pedagogy.2021;1(6):43–62. (In Russ.). doi:10.24412/2224–0772–2021–80–43–62*

Введение

В 2021 году в рамках государственного задания Института стратегии развития образования Российской академии образования по теме «Обновление содержания общего образования» была проведена педагогическая диагностика в целях выявления трудностей, которые испытывают учащиеся при изучении ряда предметов начальной и основной школы, в частности учебного предмета «Математика» (Комментарий 1).

В результате диагностики предполагалось установить качество усвоения учащимися учебного материала по следующим позициям:

– умение применять полученные знания в нестандартных ситуациях;

– способность самостоятельно находить способ решения новой задачи;
– готовность выполнять мыслительные операции анализа, синтеза, сравнения, обобщения;
– умение работать с терминологией, текстами и информацией, рассуждать.

Кроме того, предполагалось также оценить педагогические причины, которые приводят к возникновению в процессе обучения и учения выявленных ошибок, проблем и трудностей.

Постановка проблемы

Была выдвинута гипотеза, согласно которой при освоении учебного предмета трудности субъекта учения, которым является обучающийся, провоцируются трудностями субъекта обучения, которым является учитель. И лежат эти трудности в области дидактики, то есть неготовности учителя конструировать процесс обучения на концептуальных основаниях, предлагаемых федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования. Для предупреждения и преодоления трудностей обучающихся учитель должен быть готов:

– к интегрированному формированию предметных, метапредметных и личностных достижений учащегося;
– к развитию таких способностей обучающихся, как использование полученных знаний, самостоятельное овладение новым знанием, оценка своего знания и его границ;
– к обеспечению обучающихся необходимой им педагогической поддержкой.

Согласно федеральным государственным образовательным стандартам общего образования результаты обучения представлены тремя компонентами: предметной, метапредметной и личностной [7].

Для целей исследования было важно, что *предметная составляющая* рассматривается в качестве основы индивидуальных образовательных достижений обучающегося, полученных в результате освоения основных образовательных программ общего образования. Уровень базовой предметной подготовки предопределяет и уровень функциональной грамотности как способности к применению знаний в разнообразных жизненных ситуациях. *Метапредметная составляющая* отражает приоритетную цель современной системы образования — ориентацию

на гармоническое развитие личности обучающегося, создание условий для получения профессионального образования и непрерывного образования в течение жизни.

Таким образом, в ходе исследования предполагалось:

1) установить роль и взаимное влияние на успешность учения и обучения предметных и метапредметных результатов обучения;
2) определить влияние уровня развития универсальных учебных действий на успешность освоения учебных предметов;
3) выявить причины трудностей при освоении предметного содержания обучения.

Вопросы исследования

Для поиска механизма решения данной проблемы в контексте обучения математике целесообразно прежде всего определить проблемное поле усвоения предметного содержания, принципиально важного и актуального для освоения курса математики 5-х — 6-х классов, и изучить уровень овладения обучающимися умениями, лежащими в выявленном проблемном поле. В этой связи важно было оценить овладение как концептуальными, так и процедурными знаниями. К концептуальным знаниям относят понимание математических понятий, операций и отношений, иногда и систему математических понятий, в которой важны не только отдельные понятия, но и связи между ними. К процедурным знаниям относят знания и навыки, связанные с действиями с математическими объектами: это различные алгоритмы вычисления и построения, правила, стратегии решения задач и т.п. [10]

Далее следовало изучить готовность обучающегося применять полученные математические знания в нестандартных учебных ситуациях и ответить на вопрос, овладевают ли обучающиеся универсальными учебными действиями, могут ли применять их на материале математики. И наконец, какие действия целесообразно предпринять для устранения выявленных трудностей и проблем [2].

Цель исследования: выявить трудности обучающихся шестых классов в овладении курсом математики, связанные с предметными и метапредметными результатами обучения, умением применять полученные знания в нестандартных учебных ситуациях, установить связь между предметными и метапредметными результатами обучения, их влияние на прикладные умения.

Методы исследования: анализ источников научной информации, содержащих подходы к диагностике результатов обучения; анализ документов, определяющих содержание основного общего образования; диагностика планируемых результатов обучения математике, обработка и анализ полученных данных.

Результаты исследования

Описание инструментария. В соответствии с ФГОС НОО и ООО успешность обучения понимается сегодня как система из трех составляющих — предметных, метапредметных и личностных достижений обучающихся. *Предметная составляющая* отражает индивидуальные образовательные достижения обучающегося по овладению содержанием учебного предмета (понятиями и действиями с ними) и его готовность применять знания, умения и навыки в учебных и реальных жизненных ситуациях.

Метапредметная составляющая включает три группы взаимосвязанных универсальных учебных действий: *познавательных*, отражающих методы изучения окружающего мира, логические и исследовательские мыслительные процессы, навыки работы с информацией; *коммуникативных*, отражающих совокупность способов смыслового чтения и текстовой деятельности, способность к диалогической коммуникации и конструированию текстов разного типа, а также *регулятивных*, отражающих навыки планирования, контроля и оценки процесса и результата деятельности.

В исследовании мы исходили из понимания *феномена «применять знания»* как способности распознавать изученное предметное содержание в новом контексте, применять изученные способы действий для ответа на предложенный вопрос, интерпретировать полученные в ходе решения результаты, то есть как продукт интеграции предметных и метапредметных результатов обучения [5; 6; 9].

Для проведения исследования была разработана специальная структура комплексного диагностического задания, включающая три части, каждая из которых была направлена на выявление трудностей определенного рода, что часто используется в современных исследованиях [напр., 3]. Для целей настоящего исследования была предложена следующая структура:

Предметная часть — направлена на выявление трудностей математи-

ческого характера. В нее входят 3–4 задания обязательного уровня базовой математической подготовки, отражающие как понимание ключевых понятий, так и овладение основными способами действий с ними [1];

Практическая часть — направлена на выявление трудностей, связанных с неумением применять предметные навыки в новом контексте для решения задач прикладного характера. В эту часть входит небольшой текстовый фрагмент, описывающий ситуацию или проблему из реальной жизни. Текст включает таблицу, что дает возможность проверить навыки работы со структурированной информацией. К тексту приводятся 4–5 заданий, выполнение которых основано на владении предметными результатами, представленными заданиями предметной части, а также на читательской грамотности и умении работать с информацией, структурированной в табличной форме [8];

Метапредметная часть — направлена на выявление трудностей, имеющих метапредметный характер, прежде всего познавательных универсальных учебных действий, например неумение выполнять такие действия, как обобщать (записывать действие, правило, выражение в общем виде, в том числе используя алгебраическую символику); конкретизировать (приводить пример); находить закономерность и представлять ее на языке математики и др. [2] В эту часть входят 2 или 3 задания.

Общее число заданий комплексной диагностической работы — от 9 до 12. Рекомендуемое время диагностики — 30–40 минут.

Для исследования трудностей шестиклассников при изучении математики были составлены три комплексных диагностических задания, относящихся к двум связанным темам курса математики шестого класса: «Проценты» и «Отношения», что позволило более системно подойти к выявлению трудностей и причин их возникновения, исследуя не только отдельные понятия и навыки, но и связи между ними.

В исследовании были использованы диагностические задания, построенные на текстах со спортивной тематикой, включавшие следующие умения:

Комплексное диагностическое задание «Биатлон»

- предметные умения — соотнесение дробей и процентов, вычисление процента от числа, увеличение числа на заданный процент, вычисление величины по ее проценту;
- умение применять предметные умения, используя навыки смыслового чтения и работы с данными, представленными в таблице;
- метапредметные умения — распознавать эквивалентные числовые

и буквенные выражения, соответствующие заданному условию; сравнивать выражения, находить закономерность и приводить свой пример, соответствующий найденной закономерности.

Комплексное диагностическое задание «Стендовая стрельба»

– предметные умения — вычисление процента от числа, выражение дроби в процентах, выражение отношения в процентах;
– умение применять предметные умения, используя навыки смыслового чтения и работы с данными, представленными в таблице;
– метапредметные умения — распознавать эквивалентные числовые и буквенные выражения, соответствующие заданному правилу; записывать правило в виде буквенного выражения.
– Комплексное диагностическое задание «Ледовые дворцы спорта»
– предметные умения — соотнесение дробей и процентов, выражение дроби в процентах, составление отношения и выражение отношения в процентах;
– умение применять предметные умения, используя навыки смыслового чтения и работы с новыми понятиями, введенными в тексте, устанавливать зависимости между понятиями;
– метапредметные умения — формулировать правило, используя определения введенных понятий и опыт выполнения различных вычислений с данными понятиями.

Время выполнения работ обучающимися: март-май 2021 года.

Результаты выполнения комплексных диагностических заданий

Опишем более подробно комплексное диагностическое задание «Биатлон» и проведем анализ результатов его выполнения.

Описание задания. Диагностическое задание направлено на выявление трудностей учащихся, относящихся к теме «Проценты». В ходе изучения данной темы учащиеся должны освоить следующие предметные умения: выражать дроби процентами; решать основные задачи на проценты: находить процент от числа, процентное отношение чисел, число по его проценту; решать текстовые задачи с практическим содержанием, содержащих проценты. В данную диагностическую работу были включены задания, направленные на проверку *предметных умений:* сравнивать дроби и проценты; вычислять процент от числа; увеличивать число на заданный процент; находить величину по ее проценту. Также диагностическая работа должна была способствовать установлению уровня

сформированности таких *метапредметных умений*, как: осуществлять обобщение и формулировать действия в общем виде, на языке числовых и буквенных выражений; сравнивать и находить закономерность, записывать ее с использованием терминологии или символики; приводить пример, иллюстрирующий закономерность, особый акцент был сделан на навыках смыслового чтения и умении извлекать и использовать информацию, представленную в таблице.

Число заданий данной диагностической работы: 11.

Число обучающихся, выполнявших работу,— 115 из пяти общеобразовательных организаций, расположенных в трех субъектах Российской Федерации (Москва, Московская и Ярославская области).

К общим результатам выполнения комплексного диагностического задания следует отнести то, что ни одному из учащихся не удалось выполнить его в полном объеме, т.е. показать системное владение предметными и метапредметными результатами обучения. Хотя бы одно задание выполнили три четверти учащихся, при этом четверть шестиклассников не смогли справиться ни с одним заданием, то есть ни с одним из базовых предметных результатов. Иными словами, примерно четверть учащихся демонстрирует отсутствие как предметных, так и метапредметных результатов обучения. Прежде всего, вызывает обеспокоенность отсутствие именно предметных результатов, которые являются базой для изучения последующих тем курса математики, их несформированность приводит к нарастанию объема неосвоенного содержания и трудностей для дальнейшего обучения, невозможности оперировать знаниями в практических ситуациях, а также к отсутствию базы для формирования метапредметных умений. Выводы коррелируют с выводами предшествующих исследований качества математической подготовки шестиклассников [напр., 1].

Рассмотрим далее результаты по отдельным частям диагностической работы.

Предметная часть диагностической работы содержала четыре задания, представленных ниже:

Часть 1. *Выполните задания №№ 1–4.*

1. Установите соответствие между процентами и дробями:

Проценты:	50%	25%	20%	75%	40%
Дроби:	$\frac{1}{5}$	$\frac{2}{5}$	$\frac{1}{2}$	$\frac{3}{4}$	$\frac{1}{4}$

2. Найдите: а) 3% от 120; б) 30% от 120; в) 130% от 120; г) 300% от 120.

Ответ: а) _____; б) _____; в) _____; г) _____

3. Увеличьте 90 на 40%. Запишите вычисления и ответ.

Вычисления и ответ: _____.

4. За тренировку биатлонистка допустила 12 промахов, что составило 6% от общего числа сделанных ею выстрелов. Сколько выстрелов она сделала за тренировку?

Вычисления и ответ: _____

Как уже отмечалось выше, результаты выполнения этой части удручают. Лишь 14% учащихся смогли выполнить все задания этой части диагностической работы, показав владение базовыми предметными результатами: владение понятием процента и умением решать связанные с ним базовые задачи.

С другой стороны, около четверти всех учащихся не выполнили ни одно из базовых заданий, продемонстрировав полный провал в усвоении материала, который, следует отметить, имеет практико-ориентированное значение.

Примерно треть учащихся справились только с одним заданием. При этом чаще всего это было задание № 1 (его выполнили 65% учащихся) на соотнесение дробей и процентов, наиболее простых и встречающихся в практике (50%, 25% и т.п.). Это говорит о формальном овладении понятием и о неумении выполнять с ним простейшие базовые операции.

Выявление базовых навыков вычисления процента от числа осуществляется с помощью задания № 2, полностью справились с ним менее половины шестиклассников. Следует отметить, что из работ учащихся очевидным образом проявляется одна из причин, приведших к столь негативному результату: это неумение выполнять арифметические действия и с десятичными, и с обыкновенными дробями. Некоторые учащиеся смогли записать выражения для вычисления процента от числа, но не смогли осуществить действия умножения, даже выполнив верные преобразования процентов в дроби, или получили неверный результат, например «потеряв» запятую или ноль. Более того, проблема неустойчивости данного процедурного знания чрезвычайно важна, т.к. проявляется даже в работах тех учащихся, кто демонстрирует достаточно продвинутый уровень владения концептуальными знаниями: забегая вперед, отмечу, что встречались учащиеся, которые верно выбирали

три эквивалентных выражения, с помощью которых можно найти 5% от числа *a* (это задание 8Б в метапредметной части), но не справились с нахождением 3% от числа 120, допустив вычислительную ошибку.

В задании № 2 рассматривались четыре случая нахождения процента от числа 120: а) 3%; б) 30%; 130% и г) 300%. Наиболее простым из них оказался случай б). В случае а) учащиеся затруднялись, выражая 3% в виде десятичной дроби, а в случаях в) и г) их смущала ситуация получения числа, большего 1, у них явно сложился стереотип, что при выражении процента дробью должно получаться число от 0 до 1.

Примерно четверть учащихся справилась с задачей увеличения числа на заданный процент (задание № 3) и столько же с задачей определения числа по его проценту (задание № 4). Одна из наиболее частых ошибок при выполнении задания № 3 — это подмена задачи увеличения числа на заданный процент задачей нахождения процента от числа. Очень редко учащиеся увеличивали число на 40% путем умножения его на 1,4. Чаще всего они решали задачу по действиям, при этом многие останавливались на первом шаге решения. Можно констатировать отсутствие свернутого действия: а ведь только свернутое действие позволяет решать задачи из окружающего мира. Но даже в развернутом виде оно выполняется, как уже было отмечено, лишь четвертью учащихся.

Выводы о трудностях овладения предметными результатами:

- низкий процент сформированности базовых навыков: неумение вычислять процент от числа, находить число по его проценту, увеличивать число на заданный процент;
- несвернутость навыков, неустойчивый характер предметных действий;
- низкий уровень владения вычислительными навыками, не позволяющий освоить действия, базирующиеся на их выполнении;
- отсутствие системных представлений о дробях, арифметических действиях, числовых выражениях.

Причины выявленных трудностей лежат в плоскости устаревших методик формирования навыков. Учителя не используют выявленную во многих исследованиях положительную корреляцию между двумя типами знаний — концептуальным и процедурным, существующие двунаправленные связи, которые показывают, что совершенствование процедурных знаний может привести к улучшению концептуальных знаний и наоборот. Причем развитие концептуальных и процедурных знаний по математике

часто носит итеративный характер: концептуальные знания могут помочь в построении, выборе и выполнении процедур решения задач, а выполнение процедур может помочь развить и углубить понятийную сторону. Вместо этого учителя направляют свои усилия на отработку навыка выполнением однотипных упражнений, не обеспечивая его развития, не выстраивая связи с другими понятиями, идеями и навыками.

Практическая часть диагностической работы содержала небольшой текст и три задания к этому тексту, представленные ниже.

Часть 2. *Прочитайте текст и выполните задания к тексту (№№ 5–7).*

Биатлон

Биатлон — это зимний олимпийский вид спорта, сочетающий в себе лыжную гонку и стрельбу из спортивной винтовки. В каждой гонке стреляют из двух положений — лежа и стоя.

Пользуясь данными о стрельбе на тренировках, тренер вычисляет результативность двух биатлонисток при стрельбе лежа и стоя.

Фамилия биатлонистки	Результативность стрельбы	
	из положения лежа	из положения стоя
Петрова	90%	85%
Сидорова	80%	70%

5. На тренировке Петрова должна сделать 40 выстрелов из положения стоя. Сколько промахов соответствует результативности ее стрельбы в этом компоненте? *Ответ:* _____

6. На утренней тренировке Сидорова должна сделать 50 выстрелов из положения лежа и 50 выстрелов из положения стоя. Сколько всего промахов соответствует результативности ее стрельбы с учетом каждого компонента? *Ответ:* _____

7. На вечерней тренировке Сидорова должна сделать 50 выстрелов из положения лежа и 20 выстрелов из положения стоя. В каком случае число промахов, согласно статистике, больше: при стрельбе из положения стоя или из положения лежа?

Решение и ответ: _____

Практическая часть оказалась наиболее проблемной для шестиклассников, т.к. они были не готовы прочитать небольшой текстовый фрагмент, содержащий информацию, представленную в таблице, и использовать эту информацию для решения трех задач данной части диагностики. Причина проблемы заключается в недооценке учителями математики работы по формированию смыслового чтения. Как следствие, довольно большой процент учащихся пропустил эту часть работы и перешел к выполнению заданий третьей части диагностики. В результате три четверти учащихся не выполнили ни одного задания части 2.

Задание № 5 направлено на проверку умения применять математические знания в жизненных ситуациях (требуется извлечь данные из таблицы и вычислить процент от числа) и традиционно относится к базовому уровню требований. Задания №№ 6 и 7 относятся к повышенному уровню требований, прежде всего за счет большего числа выполняемых операций и шагов решения, а в задании № 7 еще и за счет необходимости осуществления интерпретации полученного результата.

Наиболее частой ошибкой тех учащихся, кто все же приступил к выполнению этих заданий, оказалась уже отмеченная выше неспособность осуществить все необходимые шаги решения, что привело к частичному выполнению задания № 5. Возможно, у некоторых учащихся возникла трудность при интерпретации используемого в тексте понятия результативности стрельбы, которая привела к вычислению числа попаданий, а не числа промахов. В итоге с этим заданием смог справиться только каждый пятый шестиклассник.

Допускали учащиеся и ошибки, связанные с извлечением требуемой информации из таблицы: кто-то перепутал фамилии и считал информацию не из той строки, кто-то перепутал стрельбу из положения лежа со стрельбой из положения стоя и считал данные не из того столбца. У них явно недостает навыков оперативного использования таблицы, это отразилось и на результатах выполнения задания № 6.

Многошаговое задание № 7 требует планирования хода решения и сравнения двух полученных результатов. При выполнении этого задания проявилась неспособность многих учащихся к столь сложным действиям, к удержанию задачи и контролю хода решения.

Также при выполнении заданий практической части вскрылись недостатки в оценочной и контролирующей компонентах деятельности учащихся. Проявилось это в отсутствии у многих шестиклассников

навыков критического отношения к полученному результату, проверки результата на правдоподобие: их не смутило, что стрелок сделал 40 выстрелов и при этом 60 раз промахнулся.

Выводы о трудностях овладения прикладными результатами:

- неготовность применять предметные навыки в новом контексте, для решения задач прикладного характера (часто имеет место отказ от выполнения);
- недостаточный уровень читательской грамотности, отсутствие навыков смыслового чтения, практики работы с текстами на уроках математики;
- недостатки в умении читать и интерпретировать данные, представленные в таблице;
- отсутствие навыков контроля и оценки полученного результата, что легко осуществимо по смыслу в условиях практической ситуации;
- недостаток навыков планирования решения многошаговых задач.

В метапредметную часть диагностической работы включены два задания, представленные ниже.

Часть 3. *Ответьте на вопросы (№№ 8–9).*

8. *Вопрос:* Какие записи эквивалентны?

Выполните задания:

А) Число 80 надо увеличить на 5%. Какие выражения дадут требуемый результат? Обведите номера всех таких выражений.

1) $80 : 100 \cdot 5$
2) $80 : 1{,}05$
3) $80 + 80 : 100 \cdot 5$
4) $80 + 80 \cdot 0{,}05$
5) $80 \cdot 1{,}05$
6) $80 \cdot 1{,}5$

Б) Надо найти 5% от числа a. Какие выражения дадут требуемый результат? Укажите все такие выражения.

1) $a : 100 \cdot 5$
2) $a : {}^{5}\!/_{100}$
3) $a \cdot 0{,}05$
4) $a \cdot {}^{5}\!/_{100}$
5) $a \cdot 0{,}5$
6) $a \cdot {}^{100}\!/_{5}$

9. *Вопрос:* Что больше: *a* % от *b* или *b* % от *a*?
Выполните задания:
А) Сравните записи, вычислите и найдите закономерность:
10% от 50 и 50% от 10;
25% от 30 и 30% от 25;
12% от 20 и 20% от 12.
Б) Приведите свой пример найденной закономерности.
Пример: _____

Никому из учащихся не удалось справиться со всеми заданиями этой части, т.е. показать свободное владение умениями, необходимыми для их выполнения. При этом более чем две трети шестиклассников не смогли выполнить ни одного из данных заданий.

В задании 8А следовало указать все выражения, с помощью которых число 80 можно увеличить на 5%, а в задании 8Б следовало указать все выражения, с помощью которых можно найти 5% от числа *a.* Результаты показывают, что многие учащиеся плохо различают эти две задачи и ошибаются при необходимости выразить процент дробью, считая, что 5% это 0,5.

Кроме того, снова сказываются пробелы, связанные с недостаточной сформированностью представлений о дробях, неумением преобразовать десятичную дробь в обыкновенную. Некоторые учащиеся выбирают формулы только с десятичными или только с обыкновенными дробями, не видят возможности преобразовать одно число в другое, например не распознают как эквивалентные выражения $a \cdot 0{,}05$ и $a \cdot {}^{5}/_{100}$, а также одно числовое выражение в другое, чтобы получить эквивалентную запись, например $80 + 80 \cdot 0{,}05$ и $80 \cdot 1{,}05$.

Приведенные примеры снова свидетельствуют о фрагментарности, отсутствии системности в овладении понятием числа, о формализме знаний, основанных на запоминании алгоритмов и отсутствии понимания совершаемых действий. Причем важно отметить, что даже у сильных учащихся, успешно справившихся с предметной частью, можно видеть, как при осваивании алгоритмов в свернутом виде вытесняется, уходит из зоны осознания первичный алгоритм, основанный на определении понятия процента: новый алгоритм вытесняет старый, вместо того чтобы встраиваться в систему. В результате три рядом стоящих выражения

$80 + 80$: $100 \cdot 5$; $80 + 80 \cdot 0{,}05$и $80 \cdot 1{,}05$

не воспринимаются ими как три формы представления одного

действия.

С одной стороны, при усложнении деятельности не должны пропадать ранее сформированные более простые формы, тем более основанные на определении понятия, на содержательной основе его проявления. С другой стороны, пример иллюстрирует слабую выраженность познавательной способности сравнивать, в данном случае сравнивать числовые выражения.

Более того, об отсутствии познавательных способностей анализировать и сравнивать говорит и выбор в качестве ответа двух таких выражений: $a : 5/100$ и $a \cdot 5/100$. Учащихся не смущает, что «картинки» различаются только одним — знаками действий, следовательно, они не могут быть равными ни при каких значениях a, кроме 0. Это еще одно доказательство отсутствия способности мыслить критически и понимания двойственности операций умножения и деления. Все эти трудности провоцируются недостатками процесса обучения: учитель не создает условия для самостоятельного построения алгоритма учебных действий, не предлагает разные учебные ситуации, которые требуют сравнения различных способов действий, самостоятельного отбора учебных операций из предлагаемого выбора и т.п.

При анализе выполнения заданий 8А и 8Б полезно посмотреть также и на результаты частичного их выполнения. Данные показывают, что соответственно заданиям распознают хотя бы одно из трех выражений 40% и 55% шестиклассников, могут увязать в своих представлениях два выражения 10% и 16%, а обладают системными представлениями по данному вопросу 3% и 10% учащихся.

Можно отметить и тот факт, что задание 8Б не относится к самым «нулевым», хотя и содержит буквенные выражения. Большинство учащихся с достаточным пониманием относятся к тому, что буква здесь представляет любое число. Это положительный момент, т.к. шестиклассники находятся на переходе к началу изучения курса алгебры, поэтому так важны пропедевтические представления основной идеи алгебры.

В метапредметную часть диагностической работы включены задания, которые можно считать небольшим исследованием: поиск закономерности, которая позволяет ответить на вопрос, что больше: a% от b или b% от a? Они предназначены для выявления умения шестиклассников сравнивать математические записи и находить закономерность, записывать ее с использованием терминологии или символики; приводить

пример, иллюстрирующий найденную закономерность. При этом доказывать найденную закономерность не требуется, хотя надо отметить, что нашелся один шестиклассник, который записал буквенное выражение, объясняющее равенство двух выражений: $a \cdot b$: 100.

Четверть шестиклассников успешно выполнила сравнение записей, вычисления и зафиксировала факт их равенства. Однако составить свой пример, соответствующий найденной закономерности, смогли менее десятой части шестиклассников. Хотя можно отметить и то, что некоторые учащиеся конструировали пример записи, не фиксируя равенства выражений, то есть не называя ее в явном виде.

Выводы о трудностях овладения метапредметными результатами:

- крайне низкие результаты при распознавании эквивалентных представлений числовых выражений, неумение выполнять мысленные несложные преобразования выражений;
- разрозненность, формализм, отсутствие системности представлений о числах;
- незначительность числа учащихся, готовых выполнять действия в свернутом виде, переходить к более обобщенным и рациональным способам вычисления процентов;
- недостаточное развитие способности сравнивать, подмечать закономерности и выражать их на формальном языке, используя символику;
- большие затруднения учащихся при необходимости привести свой пример, иллюстрирующий закономерность.

Причины трудностей, выявленных по результатам выполнения частей 2 и 3, лежат в плоскости недооценки учителями математики необходимости формирования метапредметных результатов обучения и отсутствием у них необходимых для этого профессиональных умений.

Общие выводы по результатам выполнения шестиклассниками диагностических заданий по математике

Анализ выполнения трех комплексных диагностических заданий позволил сделать выводы, представленные ниже.

1. Обращает на себя внимание низкий уровень предметных результатов, которые не позволяют учащимся применять их в прикладных ситуациях и выходить на обобщение понятий.

Прежде всего это относится к владению основными понятиями кур-

са математики, очень невысоко понимание связей между основными понятиями, например между дробями, отношениями и процентами. Знания носят формальный характер и могут применяться лишь в знакомых формальных ситуациях, отсутствует системность представлений о дробях, об арифметических действиях, о числовых выражениях и связанных с ними умениях.

Приходится констатировать: низкий уровень владения вычислительными навыками, не позволяющий освоить действия, базирующиеся на их выполнении; неумение вычислять процент от числа, находить число по его проценту, увеличивать число на заданный процент; несвернутость навыков, неустойчивый характер этих предметных действий.

Либо учащиеся не успевают систематизировать получаемую информацию, либо учителя не уделяют систематизации знаний и представлений должного внимания.

Несформированные предметные навыки тормозят развитие метапредметных действий, а недостаточное внимание к метапредметным результатам обучения не создает почвы для дальнейшего развития и совершенствования предметных действий.

Выход. Учителям следует обратить серьезное внимание на формирование и диагностику связей между основными понятиями курса математики 5-х — 6-х классов, на осознанность владения понятиями и процедурами. Необходима обоснованная последовательность и преемственность в развитии представлений о дробных числах: знакомство с долями на содержательной основе в начальной школе, изучение обыкновенных дробей в 5-м классе без перерыва и переключения на десятичные дроби, перенос или пролонгирование наиболее сложных вопросов, например темы «Отношения и пропорции» в курс 7-го класса, что реализовано в примерной рабочей программе по учебному предмету «Математика», соответствующей обновленному ФГОС ООО [4].

2. Наиболее проблемной стала для шестиклассников прикладная часть диагностической работы: учащиеся часто пропускали ее и переходили от предметной части сразу к метапредметной, в которой требовалось выйти на уровень обобщения, сформулировать знакомые и использованные правила в общем виде. Очевидно, что препятствием для них является наличие текстового фрагмента, боязнь текста, поскольку они не обучены получать новую информацию из текста, обрабатывать ее и использовать для решения задач. Они привыкли получать всю не-

обходимую им информацию от учителя и не умеют работать с текстом учебника. Не умеют рассуждать. Особо ярко это проявилось там, где в тексте диагностической работы содержались новые понятия и правила.

Приходится констатировать:

- неготовность учащихся применять предметные навыки в новом контексте для решения задач прикладного характера (отказ от выполнения);
- недостаточный уровень сформированности смыслового чтения, отсутствие навыков работы с новыми понятиями, их определениями и правилами вычисления;
- наличие проблем с ориентировкой в задании, неумение прочитать условие и дать адекватный ответ на поставленный вопрос;
- неумение переходить от вербального текста к числам и наоборот;
- отсутствие умений интерпретировать, преобразовывать данные, представленные в таблице, использовать отношения, дроби и проценты для сравнения данных величин.

Выход. Учителям математики следует уделять больше внимания вопросам формирования математической и читательской грамотности на уроках математики. Необходимо переориентировать методическую систему на развитие умения рассуждать. Развитие коммуникативной деятельности обучающихся должно стать приоритетной задачей каждого учителя математики: работа с текстом и создание собственных текстов-рассуждений.

Большие проблемы испытывают учащиеся и из-за отсутствия у них и других метапредметных действий, необходимых для обучения. Например, действий, связанных с речевой деятельностью: переформулировать предложение, вопрос, условие задачи, привести пример, и действий, связанных с логикой: сформулировать отрицание утверждения, сделать вывод, составить связанную цепочку действий, вытекающих одно из другого, выстроить логику многошагового решения. Они затрудняются при переносе навыков сравнения, не могут выделить способ сравнения величин из предложенного им массива данных, перейти к эквивалентному представлению (числа или выражения). Поэтому еще заметнее трудности, которые возникают при выполнении комплексных действий более высокого порядка: найти закономерность и сформулировать ее в общем виде.

Приходится констатировать:

Крайне низкие результаты при распознавании эквивалентных пред-

ставлений чисел и выражений;

- незначительность числа учащихся, готовых выполнять действия в свернутом виде, переходить к более обобщенным и рациональным способам действий;
- недостаточное развитие способности сравнивать (числа, выражения, табличные данные), находить закономерности;
- неспособность формулировать правила, закономерности, зависимости вербально, обобщать, выражать на формальном языке;
- большие затруднения учащихся при необходимости привести свой пример, иллюстрирующий правило или закономерность.

Разрешение проблемы видится в создании методической системы, в большей степени направленной на формирование метапредметных результатов обучения, в частности познавательных действий, которые внесли бы свой вклад в формирование прочных, осмысленных, связанных в систему предметных результатов обучения и подняли бы математическую подготовку учащихся на качественно новый уровень.

В заключение следует отметить, что представляется весьма целесообразным продолжить исследование и разработку диагностических заданий для оценки трудностей при овладении шестиклассниками другими ключевыми умениями и навыков курса математики с целью создания комплекса диагностических работ, а также пролонгировать исследование на другие классы.

Комментарии

Руководитель данного направления — член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор Н. Ф. Виноградова.

Список источников

1. Аналитические материалы по результатам проведения Национального исследования качества математического образования в 5–7 классах. М.: МЦНМО, 2015. 187 с.
2. *Виноградова Н. Ф., Рыдзе О. А.* Формирование познавательных учебных действий: методическое пособие. М.: Просвещение, 2018. 107 с.
3. *Нежнов П. Г., Карданова Е. Ю., Эльконин Б. Д.* Оценка результатов школьного образования: структурный подход // Вопросы образования. 2011. № 1. С. 26–43.
4. Примерная рабочая программа основного общего образования по математике (5–9 классы) // Институт стратегии развития образования Российской академии образования [Электронный ресурс]. URL: Примерные рабочие программы (edsoo.ru) (дата обращения: 10.11.2021).
5. *Рослова Л. О.* Функциональная математическая грамотность: что под этим понимать и как формировать // Педагогика. 2018. № 10. С. 48–55.

6. *Рослова Л. О., Квитко Е. С., Денищева Л. О.* и др. Проблема формирования способности «применять математику» в контексте уровней математической грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 2, № 2 (70). С. 74–99.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования //Гарант.ру: информационно-правовой портал [Электронный ресурс].URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/ (дата обращения: 21.09.2021).

8. *Berger M.* Reading Mathematics Text: a Study of Two Empirical Readings //International Journal of Science and Mathematics Education. 2019. no. 17. P. 385–404. DOI: https://doi.org/10.1007/s10763–017–9867–6.

9. PISA 2022 Mathematics Framework (Draft). URL: https://pisa2021-maths.oecd.org/files/PISA 2021 Mathematics Framework Draft.pdf (дата обращения: 10.11.2021).

10. *Rittle-Johnson B., Schneider M.* Developing conceptual and procedural knowledge in mathematics // Oxford handbook of numerical cognition / Cohen Kadosh R., Dowker A. (Eds.). Oxford, UK: Oxford University Press, 2015. P. 1102–1118). DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199642342.013.014.

References

1. Analiticheskie materialy porezul'tatam provedeniya Nacional'nogo issledovaniya kachestva matematicheskogo obrazovaniya v 5–7 klassah. M.: MCNMO, 2015. 187 s. [In Rus].

2. *Vinogradova N. F., Rydze O. A.* Formirovanie poznavatel'nyh uchebnyh dejstvij: metodicheskoe posobie. M.: Prosveshchenie, 2018. 107 s. [In Rus].

3. *Nezhnov P. G., Kardanova E. Yu.,* El'konin B. D. Ocenka rezul'tato vshkol'nogo obrazovaniya: strukturnyj podhod // Voprosyo brazovaniya. 2011. № 1. S. 26–43. [In Rus].

4. Primernaya rabochaya programma osnovnogo obshchego obrazovaniya po matematike (proekt) (5–9 klassy) // Institut strategii razvitiya obrazovaniya Rossijskoj akademii obrazovaniya [Elektronnyjresurs]. URL: Primernye rabochie programmy (edsoo.ru) (data obrashcheniya: 10.11.2021). [In Rus].

5. *Roslova L. O.* Funkcional'nayamatematicheskayagramotnost': chto pod etimponimat' ikakformirovat' // Pedagogika. 2018. № 10. S. 48–55. [In Rus].

6. *Roslova L. O., Kvitko E. S., Denishcheva L. O.*i dr. Problema formirovaniya sposobnosti «primenyat' matematiku» v kontekste urovnej matematicheskoj gramotnosti // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2020. T. 2, № 2 (70). S. 74–99. [In Rus].

7. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya // Garant.ru: informacionno-pravovoj portal [Elektronnyjresurs]. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/ (data obrashcheniya: 21.09.2021). [In Rus].

8. *Berger M.* Reading Mathematics Text: a Study of Two Empirical Readings // International Journal of Science and Mathematics Education. 2019. no. 17. P. 385–404. DOI: https://doi.org/10.1007/s10763–017–9867–6.

9. PISA 2021 Mathematics Framework (Draft) [Elektronnyjresurs]. URL: PISA 2022 Mathematics Framework (Draft) (oecd.org) (data obrashcheniya: 10.11.2021).

10. *Rittle-Johnson B., Schneider M.* Developing conceptual and procedural knowledge in mathematics // Oxford handbook of numerical cognition / Cohen Kadosh R., Dowker A. (Eds.). Oxford, UK: OxfordUniversity Press, 2015. P. 1102–1118). DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199642342.013.014.

Информация об авторе

Рослова Л. О. — кандидат педагогических наук, заведующая лабораторией математического общего образования и информатики, ИСРО РАО

Information about the author

Roslova L. O. — PhD (Education), Head of the Laboratoryof Mathematical General Education and Computer Science, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education

Статья поступила в редакцию 01.10.2021; одобрена после рецензирования 15.10.2021; принята к публикации 29.10.2021.
The article was submitted 01.10.2021; approved after reviewing 15.10.2021; accepted for publication 29.10.2021.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 6. С. 63–73.
Domestic and foreign pedagogy. 2021. Vol. 1, no. 6. P. 63–73.

Научная статья
УДК 373
doi:10.24412/2224–0772–2021–80–63-73

И. А. Лобанов

ФГОС СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: НУЖНЫ ЛИ ИНТЕГРИРОВАННЫЕ ПРЕДМЕТЫ?

Илья Анатольевич Лобанов
Институт стратегии развития образования Российской академии образования, Москва, Россия, ilya.lobanov2012@yandex.ru, https://orcid.org/ B-8942–2018

Аннотация. *Цель статьи состоит в рассмотрении проблем включения интегрированных предметов в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования.*

В контексте работы по редактированию образовательных стандартов разных уровней приобретают свою актуальность направления возможных изменений стандарта старшей школы. Проведенные исследования позволили выявить ряд положений стандарта, которые должны быть подвергнуты корректировке. Среди них проблемная область действующего документа, связанная с набором обязательных учебных предметов, предметов по выбору, которые обеспечивают профили обучения и интегрированных предметов.

Исследование лаборатории социально-гуманитарного общего образования показало, что группа интегрированных учебных предметов (обществознание, естествознание, «Россия в мире», экология) была выделена без достаточных оснований. В нее, с одной стороны, вошли учебные курсы, которые уже включались в учебные планы (обществознание, естествознание), а с другой стороны, были предложены

© Лобанов И. А., 2021

новые учебные предметы (например, «Россия в мире»). Интегрированные в ФГОС СОО предметы могут изучаться только на базовом уровне, но такое положение не имеет аргументов.

Исследование позволило сделать вывод о том, что необходима коррекция данных положений ФГОС СОО.

Ключевые слова: *федеральный государственный образовательный стандарт, среднее общее образование, межпредметная интеграция, интегративные предметы, учебный план, профиль обучения, содержание образования*

Для цитирования: *Лобанов И. А. ФГОС среднего общего образования: нужны ли интегрированные предметы? // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 6. С. 63–73. doi:10.24412/2224–0772–2021–80–63–73*

Original article

The Federal state educational standards of secondary general education: do we need integrative subjects?

Ilya A. Lobanov

Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ilya.lobanov2012@yandex.ru, https://orcid.org/B-8942–2018

Abstract. *The purpose of the article is to consider the problems of inclusion of integrated subjects in the Federal State Educational Standard of secondary general education.*

In the context of the work on editing educational standards of different levels, the directions of possible changes in the high school standard become relevant. The conducted studies have revealed a number of provisions of the standard that should be adjusted. Among them is the problem area of the current document related to the set of compulsory academic subjects, elective subjects that provide training profiles and integrated subjects.

The research of the Laboratory of Social and Humanitarian general education showed that a selected group of integrated academic subjects (social studies, natural sciences, "Russia in the world", ecology) was singled out without sufficient grounds. On the one hand, it included training courses that were already included in the curricula (social studies, natural sciences), and on the other hand, it was proposed to create new academic subjects (for example, "Russia in the world"). Integrated subjects in the educational standard can be studied only at the basic level, but this position has no arguments.

The study allowed us to conclude that it is necessary to correct these provisions of the educational standard.

Keywords: *Federal state educational standard, general secondary education, intersubject integration, integrative subjects, curriculum, training profile, content of education*

For citation: *Lobanov I. A. The Federal state educational standards of secondary general education: do we need integrative subjects? Domestic and Foreign Pedagogy. 2021;1(6)63–73. (In Russ.). doi:10.24412/2224–0772–2021–80–63–73*

Постановка проблемы

Лаборатория социально-гуманитарного общего образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» в 2020–2021 гг. проводила исследование, которое позволило сформулировать предложения по изменению федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования (далее — ФГОС СОО). Среди них выделим направление по изменению структуры учебных предметов и предметных областей, которые составляют учебный план образовательной организации и индивидуальные планы обучающихся. Целью статьи является представление фрагмента исследования, посвященного набору учебных предметов в структуре учебного плана и месте интегрированных предметов.

ФГОС СОО — нормативный документ, который закрепляет требования к процессу обучения и воспитания на уровне среднего общего образования. Анализ ситуации в российской школе позволил сделать вывод о том, что переход на стандарт старшей школы оказался непростым для образовательных организаций, так как поставил их в условия выбора обучающимися учебных предметов на базовом и углубленном уровнях, притом что далеко не всегда школы имеют ресурсы для обеспечения выбора [7, с. 832–844.]

Как уже отмечалось, попытка изменить устоявшейся набор учебных предметов в базисном учебном плане была предпринята в связи с разработкой нового образовательного стандарта, который был принят в 2012 году. Разработчики исходили из того, что должны быть выделены обязательные предметы из предметных областей, которые изучаются независимо от профиля обучения. Предполагалось, что в сумме обучающиеся будут изучать 11–12 предметов. Среди аргументов следует выделить снижение учебной нагрузки за счет уменьшения количества предметов; обеспечение вариативности обучения; обеспечение индивидуализации [8]. Исходным положением подхода было допущение того, что, приходя на обучение в старшую школу, подростки твердо определились с выбором будущего направления образования в высших учебных заведениях, знают набор экзаменов по выбору, которые им нужны для поступления, и пр.

В ходе обсуждения стандарта развернулась острая общественная дискуссия по набору обязательных предметов (общие предметы для включения во все учебные планы) [9]. В частности, критика общественности была связана с исключением физики, биологии, химии из числа обязательных [15]. Рассмотрим, как менялось их количество, под давлением разных групп общественной дискуссии. Данные представлены в Таблице 1.

Таблица 1

	2010–2012 (проект)	2012–2015	2016	2017 по настоящее время
Количество	4	6	7	8
Состав	Россия и мир ОБЖ Физическая культура Индивидуальный проект	Русский язык и литература Иностранный язык Математика: алгебра и начала анализа, геометрия История («Россия в мире») ОБЖ Физическая культура	Русский язык Литература Иностранный язык Математика История («Россия в мире») ОБЖ Физическая культура	Русский язык Литература Иностранный язык Математика История («Россия в мире») ОБЖ Физическая культура Астрономия

Таким образом, оказалось сложно преодолеть традиционные представления о наборе обязательных предметов. Соответствующий перечень постоянно дополнялся новыми позициями, что нивелировало идею снижения нагрузки на учащихся и создания условий для углубленной подготовки для поступления в вуз по соответствующим направлениям. Отметим, что интегрированный предмет «Россия в мире» включался в группу обязательных.

По мнению исследователей, рассмотрение вопросов, связанных со структурами учебных предметов, относится к проблемам содержания школьного образования [16, с. 8]. Результаты масштабного сравнительного исследования структур учебных предметов и курсов, которое проводилось Институтом содержания и методов обучения РАО, дали

основание утверждать, что стремление учащихся и их родителей к свободному выбору путей получения образования «приводят к резкому сокращению на старшей ступени школы обязательных для изучения предметов и увеличению предметов по выбору, предоставляемых в образовательном учреждении» [16, с. 227].

Отметим, что общая ситуация на разных уровнях образования, связанная с принятием стандартов, закрепление системы государственной итоговой аттестации также влияют на структуру учебных предметов. Вместе с тем набор школьных дисциплин определяется соотношением фундаментальности и практической полезности [16, с. 227]. В соответствии с Концепцией профильного обучения на старшей ступени обучения в предыдущем варианте образовательного стандарта школьные предметы делились на базовые общеобразовательные предметы, профильные общеобразовательные предметы и элективные курсы [10]. Для каждого профиля обучения выделялись собственные базовые предметы (например, для гуманитарного профиля это математика, естествознание, физическая культура), профильные предметы (русский язык и литература, история, обществознание, иностранный язык, искусство) и набор из 5–6 элективных курсов. Но приведенные здесь положения Концепции не были реализованы на практике, так как действующая редакция стандарта определяет набор предметных областей, состав обязательных учебных предметов, предметов по выбору, которые обеспечивают профили обучения, дополнительные предметы и курсы по выбору. В этой связи возникла ситуация, нарушившая устоявшееся соотношение между разными учебными предметами и курсами, которые составляют учебный план для профилей или индивидуальный учебный план обучающегося. На это обстоятельство обосновано указывалось еще в период обсуждения стандарта [5].

А. Ю. Лазебникова, Т. В. Коваль, О. А. Французова справедливо указывают на недостаточную разработку следующих вопросов, которые напрямую связаны со структурой учебных планов и соответствующими учебными предметами:

- выявление специфики учебного плана и содержания предлагаемой модели образования по сравнению с недостаточно совершенными, но реально работающими практиками;
- прогнозирование рисков внедрения новой модели в образовательный процесс (в том числе для интегрированных предметов);

- оценивание новой структуры образования с учетом перспектив совершенствования набора «традиционных» школьных предметов. [6, с. 1014–1035].

На общем фоне выделяется вопрос об интегрированных предметах. Межпредметная интеграция как педагогический феномен нашла свое отражение в научно-педагогической литературе. Межпредметное взаимодействие, понимаемое как интеграция знаний и умений, рассматривалась в зарубежной педагогике Дж. Дьюи, В. Х. Килпатриком.

О. В. Ощепкова, Ю. В. Благов указывают на опыт интеграции содержания разных учебных предметов, который сложился в Российской империи: в 1915–1916 гг. был разработан специальный интегрированный курс «Родиноведение». В его основе лежало изучение природы и животного мира родного края, человека и культуры на основе расширения содержания в сферах школа — улица — город — губерния [10, с. 164–169]. В 20–30-е годы XX века интеграция реализовывалась посредством обычных учебных предметов, объединенных в крупные блоки «Природа», «Труд», «Общество» [18, с. 319–396].

В 70-е гг. прошлого века Ю. К. Бабанский отмечал, что межпредметная интеграция «является дидактическим эквивалентом межнаучного взаимодействия» [1, с. 103]. Под интеграцией понимается объединение обобщенных знаний в рамках одного учебного предмета в той или иной научной области, которое предполагает взаимную согласованность содержания обучения, построение и отбор учебного материала с учетом целей образования и учебно-воспитательных задач [12, с. 14–16]. В то же время исследователи отмечают, что «формы и методы осуществления межпредметного подхода в образовательном процессе школы недостаточно разработаны педагогической наукой и практически отсутствуют в активе образовательной деятельности современной российской школы.» [17, с. 845–859].

В структуре учебных предметов в ФГОС СОО выделяется отдельная группа интегрированных учебных предметов, включающая «Естествознание», «Обществознание», «Россия в мире», «Экология». Причем предмет «Россия в мире» включался в число обязательных учебных предметов, а другие предметы из этой группы включаются в число предметов по выбору [20]. Нужно отметить, что в действующей редакции ФГОС СОО не представлено характеристики интегрированных учебных предметов, тогда как по другим элементам структуры

учебных предметов такие описания даны. Такое положение позволяет акцентировать внимание на месте интегрированных курсов на уровне среднего общего образования.

Методы и методология исследования

В ходе исследования применялся метод сравнительного анализа положений нормативных документов, различных публикаций об интегративном подходе в образовании. Для получения эмпирических данных было проведено анкетирование учителей Московской области, Краснодарского края с целью выявления особенностей внедрения ФГОС среднего общего образования. Также был проведен контент-анализ учебных планов образовательных организаций в разных регионах Российской Федерации.

Результаты исследования

В результатах исследования нами будут проанализированы два интегрированных предмета — «Россия в мире» и обществознание,— представляющих одну предметную область «Общественные науки» [20].

На современном этапе развития российского образования прочное место среди школьных предметов занимает предмет «Обществознание». Интегративный принцип школьного обществоведческого курса был обоснован в работе Л. Н. Боголюбова [2, с. 68–69]. Отмечается, что интегральное содержание школьного обществознания обуславливается структурой объекта (общества), который изучается социальными науками, а также необходимостью включения элементов культуры, что создает условия для формирования ценностей и общероссийской идентичности. Интегративный характер обществознания был закреплен в Концепции преподавания обществознания в Российской Федерации [4]. Представленные принципы отражаются в общей структуре учебного предмета как в основной, так и старшей школе. Таким образом в обществоведческом курсе идея интегративности, межпредметности нашла наиболее полную и ярко выраженную реализацию.

Подчеркнем, что становление предмета в российской школе имеет продолжительную историю. Немаловажное значение имеет и тот факт, что обществознание востребовано учащимися при выборе экзаменов. К моменту введения ФГОС в 2012 году обществознание было представлено на базовом и профильном уровнях обучения в соответствии с фе-

деральным компонентом государственного образовательного стандарта 2004 г. [11] Действующий стандарт, утверждая возможности выбора образовательных траекторий старшеклассниками, в этом компоненте сократил возможности по качественной обществоведческой подготовке на уровне среднего общего образования.

Если применить принцип обусловленности содержания структурой объекта к другому предложенному в ФГОС СОО интегративному предмету — «Россия в мире», то нельзя установить, какой объект/объекты составляют его основу. Анализ примерной основной образовательной программы показывает, что содержание предмета должно строиться вокруг задачи по формированию представлений о России в разные исторические периоды на основе знаний в области обществознания, истории, географии, культурологии. Однако поставленная задача не раскрывается в требованиях к предметным результатам. По сути, содержание сводится к набору исторических тем (например, «Традиционное (аграрное) общество эпохи Средневековья», «Новое время», «Индустриальное общество во второй половине XIX — начале XX в.») [14, с. 339–344]. Видимо, интегративный характер этому предмету должны были придать требования, связанные с его дискуссионным характером (формирование представлений о России в разные исторические периоды на основе знаний в области обществознания, истории, географии, культурологии) или по использованию проектной деятельности, формированию навыков вести диалог и пр. [14, с. 90–91] Однако они не нашли своего развития в содержательной части программы этого курса. Таким образом, «Россия в мире» стала примером того, что идея о создании нового предмета и его введения в учебный план школ оказалась непроработанной и не имела достаточных научно-педагогических оснований. Несмотря на то, что некоторые учителя [19] и специалисты [3] разработали рабочие программы по этому курсу, он не обеспечен учебниками. Такое положение интегрированного предмета привело к необходимости заявить об его исключении из перечня обязательных учебных предметов.

Выводы

Проведенное исследование позволяет ставить вопрос об исключении ряда интегрированных предметов из перечня в федеральном государственном образовательном стандарте. К числу критериев, по которым производится сокращение списка, относятся:

1) Отсутствие изучаемых объектов, которые могут объединяться в комплексное содержание учебного курса.
2) Дублирование содержания интегрированных предметов в других учебных предметах.
3) Соразмерность учебной нагрузки на обучающихся на уровне среднего общего образования.
4) Обеспеченность учебного процесса по интегрированному предмету учебниками и другими компонентами учебно-методических комплексов.

Список источников

1. *Бабанский Ю. К.* Оптимизация процесса обучения. Общедидактический аспект. М., 1977. 254 с.

2. *Боголюбов Л. Н.* Обществознание в современной школе: актуальные вопросы теории и методики. М.; СПб.: Нестор-История, 2013. 256 с.

3. *Волобуев О. В., Клоков В. А., Тырин С. В.* Россия в мире с древнейших времен до начала XX века. Базовый уровень. 11 класс: рабочая программа. М.: Дрофа, 2017. 26 с.

4. Концепция преподавания учебного предмета «Обществознание» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы [Электронный ресурс]. URL: https://docs.edu.gov.ru/document/9906056a57059c4266eaa78bff1f0bbe (дата обращения: 25.10.2021).

5. *Кузнецов А. А.* Еще раз о школьных стандартах (комментарий к стандарту старшей ступени школы) // Управление образованием: теория и практика. 2012. № 4 (8). С. 49–65.

6. *Лазебникова А. Ю., Коваль Т. В., Французова О. А.* Потенциал социальных учебных предметов в формировании «универсальных навыков» // Образовательное пространство в информационную эпоху 2019: междунар. науч.-практ. конф. (EEIA 2019): сб. науч. тр. / под ред. С. В. Ивановой. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2019. С. 1014–1025.

7. *Лазебникова А. Ю., Лобанов И. А., Французова О. А.* ФГОС старшей школы: проблемы обновления и практической реализации // Образовательное пространство в информационную эпоху 2019: междунар. науч.-практ. конф. (EEIA 2019): сб. науч. тр. / под ред. С. В. Ивановой. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2019. С. 832–844.

8. *Любимов Л. Л.* Эффективный инструмент создания Новой школы // Вопросы образования. 2011. № 2. С. 193–204.

9. *Любжин А. И.* Полемика о проекте стандарта старшей школы // Вопросы образования. 2011. № 2. С. 183–193.

10. Об утверждении Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования: Приказ Минобразования РФ от 18.07.2002 № 2783 [Электронный ресурс]. URL: https://base.garant.ru/184895/ (дата обращения: 18.10.2021).

11. Об утверждении федерального компонента государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования: Приказ Минобразования РФ от 05.032004 № 1089 (с изм. и доп.). [Электронный ресурс]. URL: https://base.garant.ru/6150599/ (дата обращения: 25.10.2021).

12. *Омельченко С. В.* Понятие интеграции в педагогическом процессе // Человек. Спорт. Медицина. 2006. № 16 (71). С. 14–17.

13. *Ощепкова О. В., Благов Ю. В.* Теоретические основы реализации интегративного подхода в образовательном процессе // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2014. № 3 (23). С. 164–169.

14. Примерная основная образовательная программа среднего общего образования [Электронный ресурс]. URL: https://fgosreestr.ru/ (дата обращения: 18.10.2021).

15. Родители об обязательных предметах для изучения в старшей школе [Электронный ресурс]. URL: https://ria.ru/20121128/912592527.html (дата обращения: 26.10.2021).

16. *Рыжаков М. В., Захлебный А. Н., Лазебникова А. Ю.* и др. Модели и структуры содержания общего среднего образования: отечественный и зарубежный опыт: монография / науч. рук. проекта Рыжаков М. В. М.; СПб.: Нестор-История, 2012. 256 с.

17. *Суходимцева А. П., Королькова Е. С., Еремина Ю. Б.* Формы и методы осуществления межпредметного подхода в образовательном процессе школы // Образовательное пространство в информационную эпоху 2019: междунар. науч.-практ. конф. (EEIA 2019): сб. науч. тр. / под ред. С. В. Ивановой. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2019. С. 845–859.

18. *Суходимцева А. П., Сергеева М. Г., Соколова Н. Л.* Межпредметность в школьном образовании: исторический аспект и стратегии реализации в настоящем // Научный диалог. 2018. № 3. С. 319–336. DOI: 10.24224/2227–1295–2018–3–319–336.

19. Учебная программа курса «Россия в мире» [Электронный ресурс]. URL: https://school.hse.ru/ (дата обращения: 25.10.2021).

20. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17.05.2012 № 413) [Электронный ресурс]. URL: https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9bafc6e0/ (дата обращения: 18.10.2021).

References

1. *Babanskij Yu. K.* Optimizaciya processa obucheniya. Obshchedidakticheskij aspekt. M., 1977. 254 s.

2. *Bogolyubov L. N.* Obshchestvoznanie v sovremennoj shkole: aktual'nye voprosy teorii i metodiki. M.; SPb.: Nestor-Istoriya, 2013. 256 s.

3. *Volobuev O. V., Klokov V. A., Tyrin S. V.* Rossiya v mire s drevnejshih vremen do nachala XX veka. Bazovyj uroven'. 11 klass: rabochaya programma. M.: Drofa, 2017. 26 s.

4. Koncepciya prepodavaniya uchebnogo predmeta «Obshchestvoznanie» v obrazovatel'nyh organizaciyah Rossijskoj Federacii, realizuyushchih osnovnye obshcheobrazovatel'nye programmy [Elektronnyj resurs]. URL: https://docs.edu.gov.ru/document/9906056a57059c4266eaa78bff1f0bbe (data obrashcheniya: 25.10.2021).

5. *Kuznecov A. A.* Eshche raz o shkol'nyh standartah (kommentarij k standartu starshej stupeni shkoly) // Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika. 2012. № 4 (8). S. 49–65.

6. *Lazebnikova A. Yu., Koval' T. V., Francuzova O. A.* Potencial social'nyh uchebnyh predmetov v formirovanii «universal'nyh navykov» // Obrazovatel'noe prostranstvo v informacionnuyu epohu 2019: mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (EEIA 2019): sb. nauch. tr. / pod red. S. V. Ivanovoj. M.: FGBNU «Institut strategii razvitiya obrazovaniya RAO», 2019. S. 1014–1025.

7. *Lazebnikova A. Yu., Lobanov I. A., Francuzova O. A.* FGOS starshej shkoly: problemy obnovleniya i prakticheskoj realizacii // Obrazovatel'noe prostranstvo v informacionnuyu epohu 2019: mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (EEIA 2019): sb. nauch. tr. / pod red. S. V. Ivanovoj. M.: FGBNU «Institut strategii razvitiya obrazovaniya RAO», 2019. S. 832–844.

8. *Lyubzhin A. I.* Polemika o proekte standarta starshej shkoly // Voprosy obrazovaniya. 2011. № 2. S. 183–193.

9. *Lyubimov L. L.* Effektivnyj instrument sozdaniya Novoj shkoly // Voprosy obrazovaniya. 2011. № 2. S. 193–204.

10. Ob utverzhdenii Koncepcii profil'nogo obucheniya na starshej stupeni obshchego obrazovaniya: Prikaz Minobrazovaniya RF ot 18.07.2002 № 2783 [Elektronnyj resurs]. URL: https://base.garant.ru/184895/ (data obrashcheniya:18.10.2021).

11. Ob utverzhdenii federal'nogo komponenta gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego i srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya: Prikaz Minobrazovaniya RF ot 05.03.2004 № 1089 (s izm. i dop.). [Elektronnyj resurs]. URL: https://base.garant.ru/6150599/ (data obrashcheniya: 25.10.2021).

12. *Omel'chenko S. V.* Ponyatie integracii v pedagogicheskom processe // Chelovek. Sport. Medicina.

2006. № 16 (71). S. 14–17.

13. *Oshchepkova O. V., Blagov Yu. V.* Teoreticheskie osnovy realizacii integrativnogo podhoda v obrazovatel'nom processe // Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2014. № 3 (23). S. 164–169.

14. Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma srednego obshchego obrazovaniya [Elektronnyj resurs]. URL: https://fgosreestr.ru/ (data obrashcheniya: 18.10.2021).

15. Roditeli ob obyazatel'nyh predmetah dlya izucheniya v starshej shkole [Elektronnyj resurs]. URL: https://ria.ru/20121128/912592527.html (data obrashcheniya: 26.10.2021).

16. *Ryzhakov M. V., Zahlebnyj A. N., Lazebnikova A. Yu.* i dr. Modeli i struktury soderzhaniya obshchego srednego obrazovaniya: otechestvennyj i zarubezhnyj opyt: monografiya / nauch. ruk. proekta Ryzhakov M. V. M.; SPb.: Nestor-Istoriya, 2012. 256 s.

17. *Suhodimceva A. P., Korol'kova E. S., Eremina Yu. B.* Formy i metody osushchestvleniya mezhpredmetnogo podhoda v obrazovatel'nom processe shkoly // Obrazovatel'noe prostranstvo v informacionnuyu epohu 2019: mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (EEIA 2019): sb. nauch. tr. / pod red. S. V. Ivanovoj. M.: FGBNU «Institut strategii razvitiya obrazovaniya RAO», 2019. S. 845–859.

18. *Suhodimceva A. P., Sergeeva M. G., Sokolova N. L.* Mezhpredmetnost' v shkol'nom obrazovanii: istoricheskij aspekt i strategii realizacii v nastoyashchem // Nauchnyj dialog. 2018. № 3. S. 319–336. DOI: 10.24224/2227–1295–2018–3–319–336.

19. Uchebnaya programma kursa «Rossiya v mire» [Elektronnyj resurs]. URL: https://school.hse.ru/ (data obrashcheniya: 25.10.2021).

20. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego obshchego obrazovaniya (utv. prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17.05.2012 № 413) [Elektronnyj resurs]. URL: https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9bafc6e0/ (data obrashcheniya:18.10.21).

Информация об авторе

И. А. Лобанов — кандидат педагогических наук, заместитель заведующего лабораторией социально-гуманитарного общего образования

Information about the author

I. A. Lobanov — PhD (Education), Deputy Head of the Laboratory of Social and Humanitarian General Education

Статья поступила в редакцию 01.10.2021; одобрена после рецензирования 15.10.2021; принята к публикации 29.10.2021.
The article was submitted 01.10.2021; approved after reviewing 15.10.2021; accepted for publication 29.10.2021.

М. В. Степанова

Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 6. С. 74–92.
Domestic and foreign pedagogy. 2021. Vol. 1, no. 6. P. 74–92.

Научная статья
УДК 372. 881.1
doi:10.24412/2224–0772–2021–80–74-92

РОЛЬ УЧЕБНИКА КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

А. Н. Шамов

Марина Владимировна Степанова[1], Александр Николаевич Шамов[2]

[1] Федеральный институт педагогических измерений, Москва, Россия,

[2] Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет), Нижний Новгород, Россия,

[1] stepanova.m.v@bk.ru

[2] shamov1952@yandex.ru

Аннотация. *Обращение к вопросам, связанным как с субъектами, так и объектами образовательного процесса, с целью решения задачи повышения качества образования является актуальным и своевременным. Уровень профессиональной компетентности учителя и методической компетенции как ее составляющей определяет качество образовательного процесса. Учитель претворяет образовательные идеи в жизнь, входя в класс и проводя урок. При этом построение урока и образовательного процесса планируется, организуется, реализуется на базе учебника и УМК (учебно-методический комплект), в котором учебник играет ведущую, основную роль. Условия вариативности школьных учебников, с одной стороны, создают определенную трудность выбора. С другой стороны, вариатив-*

© Степанова М. В., 2021 © Шамов А. Н., 2021

ность позволяет учителю найти тот учебник / УМК, который наилучшим образом коррелируется с его профессиональной позицией и опытом.

В статье рассмотрена взаимосвязь учебника и учителя с другого ракурса: учебник / УМК как средство формирования и развития методической компетенции учителя. Реализации и осуществлению этой идеи способствуют условия вариативности школьных учебников. В этом случае учитель, осваивая различные учебники / УМК, овладевает методикой функционально. Страницы учебника предлагают различные системы заданий, цепочки которых позволяют сделать вывод о пути формирования навыков и умений учащихся и, следовательно, о подходе, предлагаемом автором. Анализируя составляющие учебника / УМК, учитель овладевает методическими понятиями и категориями, раскрывает для себя способы, пути, приемы, технологии. Осваивая все новые и новые учебники / УМК, учитель переходит на этап разработчика и создателя. Осознав концептуальные основы, заложенные автором учебника в его продукте, адаптируя учебник к конкретным образовательным условиям, учитель вносит новое. В настоящее время мы видим примеры, когда учитель, выросший в своем мастерстве, разрабатывает учебные пособия и становится автором учебника, используя весь свой опыт для реализации идей на пути к совершенству и качеству вместе с учебником.

Ключевые слова: *методическая компетенция, методика преподавания иностранного языка, учебник / УМК, критерии, ЕГЭ, типы упражнений, языковые навыки, речевые умения, компетенции*

Для цитирования: *Степанова М. В., Шамов А. Н. Роль учебника как средства формирования и развития методической компетенции учителя иностранного языка // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 6. С. 74–92. doi:10.24412/2224–0772–2021–80–74–92*

Original article

The role of the textbook as a means of forming and developing the methodological competence of a foreign language teacher

Marina V. Stepanova[1], Alexander N. Shamov[2]

[1] *Federal Institute for Educational Measurement, Moscow, Russia,*

[2] *Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia,*

[1] *stepanova.m.v.@bk.ru*

[2] *shamov1952@yandex.ru*

Abstract. *Appealing to issues related to both the subjects and the objects of the educational process in order to solve the problem of improving the quality of education is urgent and relevant. The level of teacher professional competence and methodological competence as its component determines the quality of*

the educational process. A teacher in the classroom puts educational ideas into practice. At the same time, the lesson and the educational process are planned, organized, and carried out on the basis of the textbook and the UMK (educational and methodological set of materials), in which the textbook plays the main role. The variability of school textbooks, on the one hand, creates a certain difficulty of choice. On the other hand, variability allows the teacher to find the textbook / UMK that best correlates with his professional position and experience.

The article considers the relationship between the textbook and the teacher from a different perspective: the textbook / UMK as a means of forming and developing the teacher methodological competence. The variability of school textbooks facilitates it. By analysing various textbook / UMK the teacher masters the methodology functionally. The pages of the textbook offer various systems of tasks, the chains of which allow us to make a conclusion about the way of forming the students' skills, and, consequently, about the approach proposed by the author. Mastering textbook / UMK, the teacher goes to the stage of the creator. Having understood the author's concept and adapted the textbook to specific educational conditions, the teacher starts to create something new. Currently, we see examples when a teacher becomes the author of a textbook and through the textbook he implements the ideas to improve the quality of education together with the textbook.

Keywords: *methodological competence, methodology of teaching a foreign language, textbook/UMK, criteria, USE, types of exercises, language skills, competencies*

For citation: *Stepanova M. V., Shamov A. N. The role of the textbook as a means of forming and developing the methodological competence of a foreign language teacher. Domestic and Foreign Pedagogy. 2021;1(6):74–92. (In Russ.). doi:10.24412/2224–0772–2021–80–74–92*

Введение

Модернизация образования затрагивает все аспекты учебного процесса, вовлекая в поток изменений как учителя и учащегося, так и все существующие средства такого процесса. Вариативность в функционировании школьных учебников по иностранным языкам требует от учителя определенного уровня профессиональной компетентности в выборе средств достижения цели, профессионализма во внедрении разнообразных авторских концепций в образовательный процесс. Взаимодействие учителя, учащихся и учебника, дополнительных учебных материалов, используемых в образовательном процессе, обеспечивают организацию и ведение образовательного процесса, обучение и учение, в том числе и иностранному языку.

Ведущим средством образовательного процесса был, есть и, мы уверены, будет учебник / УМК. М. Лодхи и другие подчеркивают: «Ни один образовательный процесс не может быть осуществим без соответствующего учебника» [15, с. 27]. Всеми учеными признается факт, что «и для учителей, и для учащихся необходимо иметь основу, на базе которой осуществляется обучение, и учебник, несомненно, ее предоставляет» [17, с. 1149]. Б. Лопез-Медина, например, отмечает: «Ряд экспертов вновь и вновь поднимают вопрос, чем является учебник, помощником или помехой в образовательном процессе. Дебаты все еще идут, хотя на сегодняшний момент внимание направлено больше на проблему использования электронного или печатного учебника» [16, с. 163]. В профессиональном сообществе широко обсуждается вопрос цифровизации образования, развития электронных средств обучения, разработки электронного учебника. Ученые ведут исследования по проблематике использования ресурсов сети Интернет, разрабатывают новые методические приемы использования цифрового пространства (электронная почта учащегося, телеконференции, чаты и др.) [8].

В настоящей статье речь пойдет не о форме предъявления содержательного, ситуационного поля обучения, а о методике преподавания учебной дисциплины «Иностранный язык», реализованной на страницах учебника, и об учителе, который методику раскрывает для себя и тем самым повышает свой методический уровень как показатель профессионального педагогического мастерства.

Цель

Учебник / УМК — это методика преподавания учебной дисциплины в действии. Автор учебника / УМК предлагает свой путь достижения цели. На современном этапе — формирование иноязычной коммуникативной компетенции учащегося, функциональность изучаемого иностранного языка. Выбранный автором метод обучения находит свою реализацию в приемах и технологиях, реализуемых через систему заданий учебника и систему всего УМК. Осваивая новый для себя учебник / УМК, учитель развивает свою профессиональную компетентность и методическую компетенцию как ее составляющую (Рис. 1). Условия вариативности школьных учебников позволяют учителю выбрать наиболее оптимальный способ достижения цели иноязычного образования с учетом конкретных образовательных условий, уровня своей профессиональной компетентности.

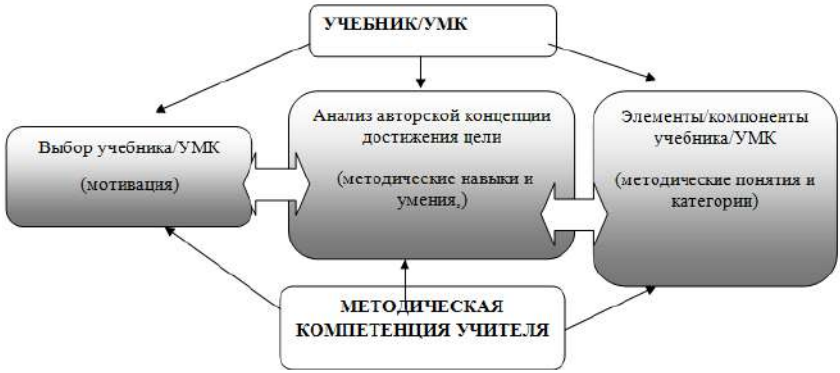

Рисунок 1. Структура методической компетенции учителя, формируемая средствами учебника / УМК

Методология и методы исследования

Разнообразие авторских решений раскрывает различные методические аспекты построения образовательного процесса. Рассматривая тот или иной учебник / УМК как основу обучения, учитель-практик проецирует достижение определенного результата, оптимальность и эффективность процесса, успешность учащихся при прохождении ГИА (государственной итоговой аттестации). Р. Холами, опираясь на разработки Б. Томлинсона, А. Канингворса и других ученых, анализирует различные методы оценки учебника. Среди них: 1) метод, связанный с оценкой учебника в целом (организация материала, визуальные объекты, структура учебника); 2) метод оценки учебника по ряду критериев; 3) метод тщательного анализа какого-либо аспекта учебника (структура и дизайн отдельного юнита, упражнения, система изучения языка и т.д.). Ряд методов основан на процессе освоения учебника / УМК, например выделении этапов и формировании вывода об эффективности его использования. Первый этап связан с предварительной оценкой учебника с целью осознания потенциала учебника / УМК. Далее следует этап оценивания учебника в процессе его использования. И, наконец, выводы учителя по оценке учебника, его достоинств и недостатков на основе анализа полученных результатов обучения [13]. В. В. Сафонова предлагает проводить анализ учебника через анализ системы / комплекса заданий. Задания в учебнике отражают методические взгляды авторов на путь достижения цели — процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции [7]. Вариативность основного

средства обучения одновременно создает ситуацию выбора и предпосылки для использования учебников/УМК, разработанных только авторскими коллективами своей страны. И. Рейд предостерегает от использования международных учебных пособий в качестве основного средства обучения. Это связано с тем, что они носят общий характер и разработаны для любого, желающего изучать иностранный язык в любой стране мира. Тем самым, такие учебники не учитывают культурные и лингвистические особенности, не принимают во внимание потребности, интересы, ментальность учащихся и учителей конкретной страны.[18, с. 87].

Работы ученых по вопросам формирования и развития методической компетенции проводятся на уровне становления методической компетенции учителя в вузе, а затем ее последующего развития и совершенствования в ходе практической деятельности в школе. В научный оборот сегодня введены такие понятия, как «лингводидактическая компетенция», «лингвометодическая компетенция», «лингвоинформационная подготовка». Лингводидактическая компетенция педагога формируется силами предметного и психолого-педагогического блока и по мере развития профессиональной компетентности «укрупняется и интегрируется с другими компетенциями» [2, с. 17]. Лингводидактическая компетенция отражает современные требования к составляющим профессиональной компетентности учителя, подчеркивая интегративный характер и образовательного процесса, и профессиональной компетентности как таковой. Так, например, М. В. Вербицкая подчеркивает важность развития как иноязычной коммуникативной компетенции самого учителя, так и уровня его методической компетенции в вопросах обучения и успешности в подготовке обучающегося к сдаче ЕГЭ [3, с. 21]. Е. Г. Тарева рассматривает компетенцию / компетентность как макропонятие, определяя профессиональную компетентность как надкомпетентность, одной из составляющих которой является лингводидактическая компетенция. В таксономии профессиональной компетентности методическая становится подкомпетенцией. Она, в свою очередь, распадается на субкомпетенции и их отдельные компоненты [10]. Обозначенный подход в рассмотрении компетенции как некого интегративного результата дает возможность рассмотреть методическую компетенцию более глубоко и масштабно в ее связи с ключевыми и общепредметными компетенциями. Такой подход подчеркивает интегративность в развитии самого учителя, его предметной, личностной и метапредметной составляющих [9].

Результаты исследования

Учебник является средством развития не только учащегося, но и самого учителя. Учебники вариативны и в содержательном наполнении, и в предлагаемом методическом способе достижения цели иноязычного образования и тем самым обеспечивают формирование и развитие методической компетенции учителя, рост его профессионализма. На рынке учебной литературы сегодня представлены разнообразные по методическим решениям учебники / УМК. В основе обучения иностранному языку в некоторых учебниках предлагается традиционный путь овладения языком. В них осуществляется поступательное движение в усвоении учебного материала: от языковой основы — к созданию речевого продукта. В других учебниках / УМК заложена методическая позиция речевой активности и усвоение языковой системы в условиях функционирования иностранного языка. Существуют разные методы обучения иностранному языку, и все они имеют право на существование. Таким образом, с одной стороны, учебник / УМК рассматривается в методике как объект. С другой стороны, в условиях вариативности функционирования школьных учебников в учебниках / УМК реализуются многочисленные авторские идеи; модели обучения становятся видимыми и понятными, а методические понятия реально функционирующими. И в этом смысле учебник является предметом методики, так как он включает в себя и раскрывает базовые методические категории (цель обучения, подход, метод, принципы обучения, приемы, системы упражнений и т.д.). Одновременно с помощью учебника формируются методические умения и компетенции у учителя.

Учебник по иностранному языку пронизывает все важнейшие составляющие образовательного процесса. Он предлагает: а) свой способ достижения цели; б) свою систему поступательного движения к ней; в) коррелирует процесс обучения с системой контроля речевых навыков, умений и компетенций. По достижению определенных результатов учитель оценивает учебник / УМК как средство в обучении иностранному языку, насколько учебник эффективен в достижении целей обучения языку, определенных ФГОС и примерными программами по предмету. Учитель определяет для себя: 1) либо он применяет учебник / УМК в образовательном процессе без внесения в него каких-либо изменений; 2) либо он дорабатывает учебник / УМК и вносит в него новые содержательные элементы, перерабатывает систему заданий в контуре

методического видения автором способа достижения цели; 3) либо он переходит на другой учебник, предварительно проведя его дидактико-методический анализ.

Переход учителя на новый учебник / УМК обусловлен рядом причин: 1) наличие / отсутствие / исключение / включение учебника в состав Федерального перечня учебников; 2) финансовые возможности образовательной организации; 3) необходимость административного решения по вопросу возможности/необходимости перехода на тот или иной учебник / УМК в рамках образовательной организации; 4) вариативность учебников / УМК; 5) ограниченность в использовании всех возможностей УМК (рабочие тетради, практикумы, книги для чтения, электронные и цифровые ресурсы), предусмотренные автором / авторским коллективом; 6) зависимость учебника от взгляда автора на процессы иноязычного образования; 7) коммерциализация системы обеспечения образовательных организаций учебниками.

Мы полагаем: в основе выбора учебника / УМК по иностранному языку должна быть методическая система показателей. Прежде всего, определение метода достижения цели и эффективность метода обучения языку в предлагаемых образовательных условиях. Требуется соотнести предлагаемый автором метод и образовательные условия, такие, например, как частотность уроков иностранного языка в неделю.

Учитель должен, по мнению Д. Вильямса, не только пользоваться учебником как инструментом, но и понимать, насколько эффективным и оптимальным средством обучения он является [19, с. 254]. Более того, как отмечает Д. Вильямс, наименее квалифицированные учителя полностью полагаются на учебник [Там же]. В этой связи отмечается парадоксальный факт, который свидетельствует о том, что метод, заложенный автором в основу учебника, не совпадает с методом, который демонстрирует учитель в ходе образовательной деятельности и ведения урока. Н. В. Барышников считает, что «руководство рекомендациями книги для учителя объективно превращает его в приверженца рецептурной методики, использование которой не требует творчества, вследствие чего *он* (*Прим. автора*) трансформируется в учителя-статиста» [1, с. 59]. При этом профессионально перестраивать и дорабатывать учебник / УМК может учитель с достаточно высоким уровнем владения методической компетенций, освоивший и грамотно использующий различные системы учебников / УМК. Внедрение извне дидактических

единиц и свободная компоновка элементов структуры учебника может быть осознанной и методически грамотной только тогда, когда за ним стоит методическое понимание, тактическое и стратегическое видение способа решения поставленной образовательной цели (Рис. 2).

Часто используемое на практике включение в образовательный процесс учебно-аутентичных текстов из различных зарубежных учебных пособий без предварительного анализа, прежде всего лексической наполняемости этих текстов и лексической корреляции с изучаемыми и вводимыми в оборот учебником словами и словосочетаниями, приносит сомнительную пользу.

Формирование речевых умений подразумевает тесное содружество с процессом формирования навыков в опоре на лингвистические знания. Это подразумевает речевое «прокручивание» и проигрывание вновь и вновь, на обновленной / новой речевой ситуации изучаемых в рамках модуля лексики и грамматики в движении, то есть от процесса рецепции — к процессу продукции. И здесь уместно отметить три вида заданий, выделяемых Л. Гомес-Родригесом в учебниках [14]. Во-первых, механическая практика, или имитация использования грамматических образцов (чаще проявляется как восполнение пропуска в отдельно взятом предложении грамматическим образцом в требуемой форме, тренинг грамматических моделей / образцов, задания с формулировкой «Слушай и повторяй» и т.д.). Во-вторых, осмысленные практические упражнения, при которых с учетом контроля языковой стороны высказывания решается когнитивная задача, например задания типа «Прослушай и соотнеси с картинкой», «Прослушай и выбери правильный ответ», «Опиши…», «Задай вопросы / Ответь на вопросы». И, наконец, система упражнений коммуникативного характера, предусматривающая спонтанность и аутентичность речи, коммуникацию в рамках реальной речевой ситуации, реальный обмен информацией, например «Восстанови диалог», «Напиши статью» [14, с. 344]. По результатам исследования Л. Гомес-Родригеса, в зарубежных учебных пособиях в среднем преобладают осмысленные практические упражнения, направленные на решение какой-либо задачи,— 44% [Там же]. При анализе учебников, входящих в Федеральный перечень учебников и рекомендованных к использованию в общеобразовательных организациях РФ, наблюдается в среднем схожая ситуация [9, с. 204–261].

Цель обучения, образовательный процесс и контроль результатов обучения взаимосвязаны. Они взаимно влияют друг на друга. Несомненно,

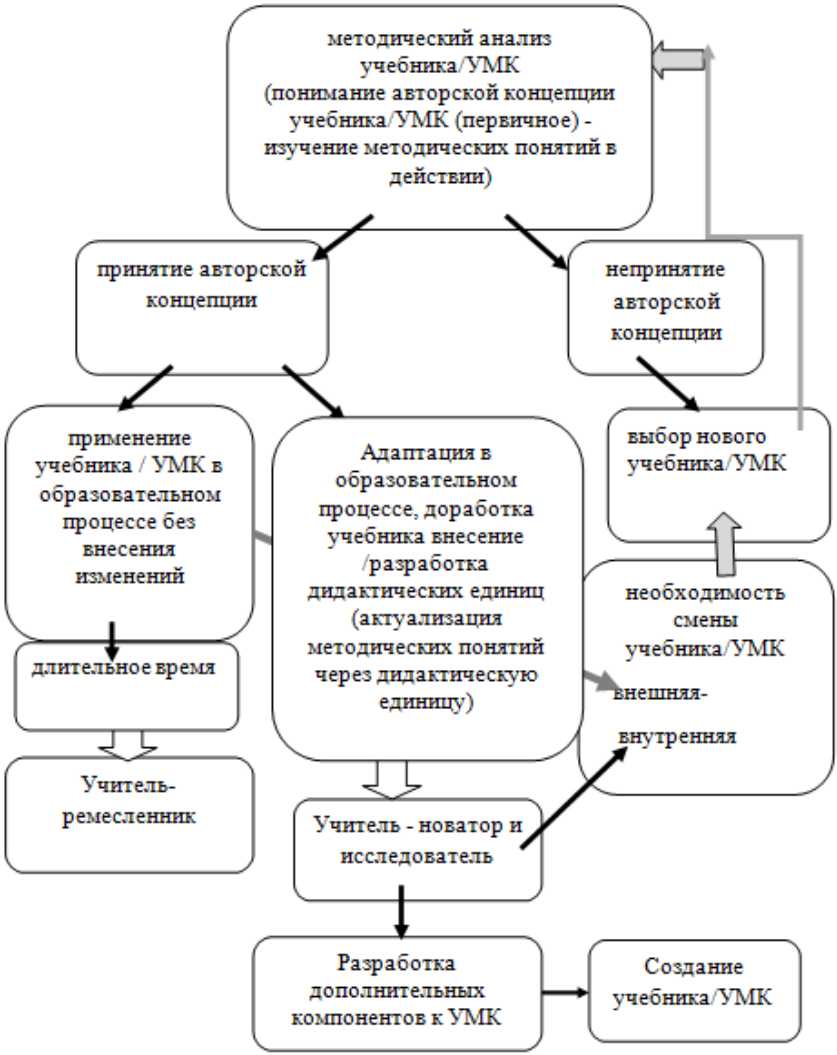

Рисунок 2. Развитие методической компетенции учителя в условиях вариативности школьных учебников

положительным является факт введения раннего обучения иностранному языку на этапе начальной школы. Таким образом, с 2004 г. общий период изучения иностранного языка в общеобразовательной школе значительно увеличился. Учащиеся изучают иностранный язык на этапе начального, основного, среднего общего образования. Активно предлагаются занятия английский языком в дошкольных образовательных учреждениях. Однако уровень владения иностранным языком выпускников школы (базовый уровень) подвергается критике.

Контрольные измерительные материалы (КИМ) для ЕГЭ по иностранным языкам как по своей структуре, так и по содержательному наполнению разработаны с целью контроля иноязычной коммуникативной компетенции и всех ее составляющих: речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной. В структуру КИМ ЕГЭ по иностранным языкам входят задания на контроль и рецептивных, и продуктивных видов речевой деятельности. Объектом контроля является уровень владения речевыми умениями в аудировании, чтении, говорении, письме. На итоговом экзамене учитывается и уровень сформированности языковых навыков. Для этих целей в КИМ ЕГЭ есть раздел «Грамматика и лексика». Необходимо обратить внимание на тот факт, что контроль языковых навыков осуществляется с точки зрения их функциональной стороны. Особенно ярко это проявляется в задании высокого уровня, предлагающего учащемуся выбрать одну лексическую единицу из четырех для заполнения пропуска в тексте. Исходя из процента максимального первичного балла за выполнение заданий раздела, все пять разделов равноценны. При этом уровень сформированности грамматических и лексических навыков влияет на успешность выполнения заданий не только раздела «Грамматика и лексика», но и заданий остальных разделов. Рецептивные лексико-грамматические навыки необходимы для решения заданий раздела «Аудирование» и «Чтение». Продуктивные лексико-грамматические навыки, навыки оперирования языковыми средствами востребованы при выполнении заданий разделов «Говорение» и «Письмо». Уровень сформированности рецептивных речевых умений в разделах «Аудирование» и «Чтение» определяется как на уровне понимания основной тематики текста, ориентации в тексте в целом, так и на уровне глубокого проникновения в идею, суть текста, анализа, осмысления, обобщения и интерпретации информации. Уровень сформированности продуктивных речевых умений определяется в ходе

выполнения заданий, связанных с практическим использованием изучаемого языка: написание связного текста различного уровня, порождение диалогических и монологических высказываний. Таким образом, ГИА в формате ЕГЭ по иностранным языкам напрямую соотносится с целью иноязычного образования — формированием иноязычной коммуникативной компетенции, и объективно показывает уровень ее развития.

При выборе учебника / УМК необходимо ориентироваться на цель и контроль в иноязычном образовании. Учителю важно уметь соотносить дидактический потенциал учебника / УМК с условиями образовательного процесса, а именно: с количеством часов в неделю, уровнем языкового и речевого развития самих обучающихся, и выбирать соответствующий учебник / УМК, следуя «золотому правилу» «методической науки: объект контроля равняется объекту изучения» [11, с. 19].

В основе овладения языком лежит, как известно, долгий путь формирования языковых навыков и речевых умений. Достичь ситуации автоматизации использования лексической единицы или грамматического явления в речи возможно, пройдя определенный период тренинга не только формы, но — прежде всего — функции языковой единицы [12]. При выборе учебника / УМК учителю требуется проанализировать систему упражнений с точки зрения их языковой и функциональной (речевой) направленности. Если результатом упражнения является знание значения отдельно взятого слова (как его орфографической, так и понятийной стороны), необходимо понимать, что это только часть пути к рецептивному и далее продуктивному навыку. Учителю иностранного языка требуется проанализировать в учебнике / УМК присутствие, и при этом в достаточном количестве, упражнений на восприятие языковой единицы в контексте и последующее ее использование в речевой продукции. Среди критериев выбора учебника И. Рейд, опираясь на идеи К. Веддел, например, определяет критерий выбора учебника — обучение грамматике и лексике в контексте с обеспечением повторяемости и цикличности обращения к языковым единицам в новом контексте [18]. Нами предлагается следующая классификация упражнений учебника, в которой заложено два критерия. Во-первых, это цель, и по этой позиции упражнения подразделяются на языковые, условно-речевые и речевые. Во-вторых, это технология выполнения упражнения, способ деятельности. С этой точки зрения мы выделаем рецептивные, с включенными в эту группу имитативными упражнениями, и упражнения,

носящие продуктивный характер. Е. И. Пассов неоднократно отмечал: «Для овладения иноязычной речевой деятельностью количество произносимого, конечно, очень важно, но не менее важно, какая мыслительная работа совершается при этом» [5, с. 97] (Рис. 3).

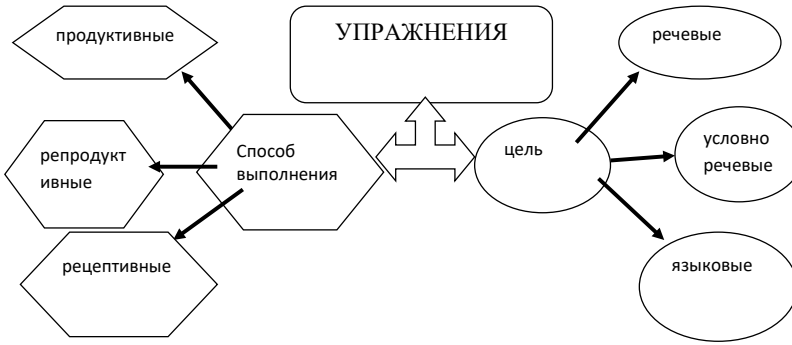

Рисунок 3. Классификация упражнений по целевой направленности и способу выполнения

Преобладание условно-речевых и речевых упражнений в системе заданий учебника синтезируется с индуктивным методом обучения, который, по мнению А. П. Пузанова, «ведет отсчет от нужд и интересов ученика и опирается на естественный путь усвоения языка» [6, с. 91]. Учитель, тем не менее, чаще выбирает традиционную систему и метод обучения — дедуктивный, который легче в применении. Движение от правила к речи проще с точки зрения практики преподавания, нежели действительно речевой коммуникативный урок с активностью учащихся, мотивированных коммуникативной деятельностью учителя и коммуникативной задачей упражнения. В условиях дедуктивного метода обучения не остается времени на тренировку функциональной стороны языкового явления (при 2–3 уроках в неделю). И мы получаем результат в целом по стране — выпускники общеобразовательной школы знают систему иностранного языка, но либо не говорят на нём, либо уровень их речевого высказывания крайне низкий с языковой и речевой точки зрения.

Одновременно в учебниках / УМК наблюдается ситуация с недостаточностью упражнений по формированию речевых умений, в которых вид речевой деятельности представлен именно как цель, а не как средство для решения других задач (Табл. 1). Прослушивание текста

с одновременной опорой на его прочтение не решает напрямую задачи формирования умений понимания и анализа текста, предъявляемого на слух, а направлено на формирование прежде всего аудитивных навыков. Пересказ как задание к печатному тексту ведет к системе восприятия текста линейно и последовательно. В этом случае учащийся не овладевает метапредметными умениями по созданию своего собственного текста. Он нацелен на механическое воспроизведение предложенного текстового материала.

Таблица 1

Анализ системы обучения ВРД (на базе модуля)

ВРД — вид речевой деятельности	Направленность задания	№ упр.	Кол-во упражнений в модуле
Аудирование	формирование умений аудирования		
	формирование навыков		
Чтение	формирование умений чтения		
	формирование навыков		
Говорение	формирование умений говорения		
	формирование навыков		
Письмо	формирование умений письменной речи		
	формирование навыков		

Для формирования коммуникативных умений учащегося требуется проводить тщательный отбор текстового материала и с точки зрения его лингвистического наполнения, и с точки зрения присутствия в образовательном процессе (в учебнике) текстов различного жанра и разнообразного содержания. Считается обязательным требованием наличие в учебниках по языку разных видов текстов: кратких, проблемных, мотивирующих на речевое высказывание. Обозначенное выше задание (пересказ текста) требует работы с текстом, значительным по объему. Подобный тип задания в учебниках, как правило, применяется к текстам, искусственно созданным на базе лексики и грамматики, предъявляемой к изучению в данном модуле / разделе. И основное предназначение текста в этом случае — отработка языковых средств на базе текста, а не проблемно-поисковые задачи.

Коммуникативные умения в аудировании, чтении, говорении и письме

формируются во взаимосвязи рецепции и продукции. Учащиеся слушают и читают текст не только для того, чтобы определить, что соответствует или не соответствует поставленной задаче. Коммуникативные умения предполагают тесную связь рецепции и продукции, то есть комбинированный речевой акт. Здесь уместно привести следующую типологию текстов: текст-образец, репродуцированный, деформированный, продуцированный текст как способ перехода от рецепции к продукции [4].

Заключение

Учебник / УМК в условиях вариативности функционирования школьных учебников по иностранным языкам предоставляет, на наш взгляд, широкие возможности для формирования и развития методической компетенции учителя, реализуя поставленную задачу на основе компетентностного подхода.

Компетентностный подход в образовании — это способность и готовность к решению практических, учебно-образовательных, методических задач. Такой подход обеспечивает, с одной стороной, приобретение опыта в решении различного рода проблемных ситуаций, в движении от ситуации к определенному спектру запрашиваемых знаний, навыков оперирования ими и методических умений; придает знаниям, навыкам и умениям статус активности; обеспечивает актуализацию методического багажа и непрерывность в развитии профессионализма учителя. С другой стороны, обучение будущего учителя методике преподавания иностранного языка средствами учебника / УМК как реально функционирующего объекта на основе компетентностного подхода обеспечивает жизненность обучения. Будущий учитель решает не виртуальные технологические задачи, а работает с материалами конкретных УМК, разрабатывает не только отдельный урок, но и целостную систему уроков по иностранному языку. При этом он постоянно осмысливает пути, методы, технологии, приемы обучения языку, интегрирует их в единую систему достижения цели, создавая в некоторой степени собственную авторскую концепцию. Таким образом, будущий учитель обучается на основе реально существующего и действующего в образовательной системе средства обучения иностранному языку — учебника и его компонентов (УМК). Учитель-практик, в свою очередь, обращается к методической науке. В ней он находит научное обоснование своим идеям, сознательно определяет пути их практической реализации.

Формирование и развитие методической компетенции учителя средствами учебника / УМК приобретает в наши дни особую актуальность. Причина в том, что методическое умение выстраивать систему по формированию иноязычных речевых навыков и умений связано: 1) с осознанием целесообразности выполнения упражнений в соответствующей последовательности; 2) с предъявлением учебного задания в обоснованном формате. Это особенно актуально в условиях дистанционного обучения и привлечения цифровых ресурсов разного уровня. Нередко в цифровом образовательном контенте встречается вариант сочетаемости предъявления текста через звуковой и визуальный каналы восприятия, то есть текст, предлагаемый к обработке как аудиотекст представлен одновременно и в печатном формате. Задания при этом остаются в прежних формулировках, нацеливающие на поиск и обобщение, анализ и синтез информации. При одновременности и озвучивания текста, и его прочтения нарушается, однако, принятый алгоритм работы с текстом с целью понимания общей информации или поиска необходимой информации. Работа с текстом как в рамках развития коммуникативных умений чтения, так и в рамках формирования коммуникативных умений аудирования подразумевает вскрытие структуры текста, осознание сути (идеи, смысла) текста, а не последовательное движение мысли от предложения к предложению с последующим обобщением. На первый взгляд, при одновременном предъявлении текста на слух и в печатном варианте происходит усиление рецептивной составляющей текста: есть выбор и расширение возможностей понимания смысла текста, учитывая индивидуальные способности учащихся и их системы восприятия. С другой стороны, одновременное прочтение и прослушивание текста нацелено на формирование прежде всего аудитивных навыков и умений, т.е. соответствие печатного слова слову произнесенному.

Следует привести и пример работы с печатным текстом, предлагаемый в различного рода цифровых образовательных ресурсах, когда текст не представлен целиком на странице, а «прокручивается» на экране компьютера. Здесь опять имеет место изменение условий задачи. При аналитической работе с текстом необходимым условием является его полное и одновременное представление перед глазами учащегося. Это требование становится особенно актуальным в случае работы с абзацами текста, с информацией, разбросанной в разных частях текста; с информацией, представленной частично через несплошной текст.

Система обработки материала текста при «прокручивании» его на экране компьютера вступает в противоречие с форматом задания и повышает уровень сложности самого задания. При этом предполагается, что текст, «прокручиваемый» на экране компьютера, должен отпечататься в памяти учащегося для дальнейшей его обработки.

Все примеры, приведенные выше, позволяют сделать вывод, что в условиях так часто упоминаемой и эксплуатируемой на словах цифровизации образования формирование методической компетенции будущего учителя и развитие профессиональных компетенций действующего учителя возможно и актуально реализовать на основе использования печатных учебников / УМК. При овладении методическими категориями, представленными функционально на страницах учебника, и методикой в действии, учитель в состоянии грамотно реагировать на различные педагогические инновации, касающиеся дидактических средств обучения, и внедрять их в образовательный процесс учитывая при этом все взаимосвязи и взаимозависимости.

Список источников

1. *Барышников Н. В.* Инновационный подход к методической подготовке учителя иностранного языка // Преподаватель XXI век. 2018. № 1–1 [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnyy-podhod-k-metodicheskoy-podgotovke-uchitelya-inostrannogo-yazyka (дата обращения: 01.06.2021).

2. *Безукладников К. Э.* Формирование лингводидактических компетенций будущего учителя иностранного языка. Концепция и методика: автореф. дис. … д-ра пед. наук. Нижний Новгород, 2009. 39 с.

3. *Вербицкая М. В., Махмурян К. С., Симкин В. Н.* Национальное исследование качества образования по иностранным языкам в V классе: результаты и методические выводы // Иностранные языки в школе. 2017. № 11. С. 2–22.

4. *Вербицкая М. В., Степанова М. В.* Формирование у обучающихся умения создавать связный текст на уроках иностранного языка // Педагогические измерения. 2021. № 1. С. 10–19.

5. *Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е.* Урок иностранного языка. Ростов н/Д.: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010. 640 с.

6. *Пузанов А. П.* Индуктивный и дедуктивный подходы в обучении иностранному языку // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». 2016. № 3 [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/induktivnyy-i-deduktivnyy-podhody-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku (дата обращения: 20.05.2021).

7. *Сафонова В. В.* Комплексный подход к оценке качества учебной литературы для обучения русскому языку как иностранному // Русистика без границ. 2017. Т. 1/2. С. 59–78.

8. *Смирнова Ж. В., Красикова О. Г.* Современные средства и технологии оценивания результатов обучения // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6, № 3. DOI: https://doi.org/10.26795/2307–1281–2018–6–3–9.

9. *Степанова М. В.* Методика формирования методической компетенции учителя иностранного языка в условиях вариативности школьных учебников: дис. … канд. пед. наук. Тамбов, 2020. 284 с.

10. *Тарева Е. Г.* Классификатор лингводидактических компетенций — инструмент оценки качества подготовки преподавателя иностранных языков // Межкультурное многоязычное образование как фактор социальных трансформаций: становление и развитие научной школы: сб. науч. ст. М.: Языки народов мира, 2021. 243 с. [Электронный ресурс]. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_45750546_43877389.pdf (дата обращения: 27.05.2021).

11. *Тюльников А. А., Шамов А. Н.* Цели обучения иностранным языкам в школе и объекты контроля: когда они будут совпадать в ходе организации единого государственного экзамена // Иностранные языки в школе. 2019. № 9. С. 12–20.

12. *Шамов А. Н.* Современный урок иностранного языка. Планирование, анализ, контроль. Английский язык. Немецкий язык. Материалы к урокам. Волгоград: Учитель, 2021. 263 с.

13. *Gholami R., Noordin N., Rafik-Galea S.* A Thorough Scrutiny of ELT Textbook Evaluations: A Review Inquiry // International Journal of Education and Literacy Studies. 2017. Vol. 5. P. 82–91 [Электронный ресурс]. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1154016.pdf (дата обращения: 17.05.2021).

14. *Gomez–Rodrigues L. F.* English Textbooks for Teaching and Learning English as a Foreign Language: Do They Really Help to Develop Communicative Competence? // Educación y Educadores 2010. Vol. 13, No. 3. P. 327–346. [Электронный ресурс]. URL: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123–12942010000300002&lng=en&nrm=iso (дата обращения: 19.05.2021).

15. *Lodhi M., Farman H., Ullah I.,* et al. Evaluation of English Textbook of Intermediate Class from Students' Perspectives // English Language Teaching. 2019. Vol. 12, No. 3. P. 26–36. DOI:10.5539/elt.v12n3p26.

16. *Lopez-Medina B.* Developing a CLIL textbook evaluation checklist // LACLIL, 9(1), 2016.9.1.7. P. 159–173. DOI: https://doi.org/10.5294/6016.

17. *Mohammadi M., Abdi H.* Textbook Evaluation: A Case Study // Procedia — Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 98. P. 1148–1155. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.528.

18. *Reid E., Kováčiková E.* How to choose the right English language textbook? // Problemy Wczesnej Edukacji. 2017. Vol. 13, No. 1 (36). P. 87–98. DOI 10.5604/01.3001.0010.2001.

19. *Willlams D.* Developing criteria for textbook evaluation // ELT Journal. 1983. Vol. 37, Issue 3. P. 251–255. DOI: https://doi.org/10.1093/elt/37.3.251.

References

1. *Baryshnikov N. V.* Innovacionnyj podhod k metodicheskoj podgotovke uchitelya inostrannogo yazyka // Prepodavatel' HHI vek. 2018. № 1–1 [Elektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnyy-podhod-k-metodicheskoy-podgotovke-uchitelya-inostrannogo-yazyka (data obrashcheniya: 01.06.2021). [In Rus].

2. *Bezukladnikov K. E.* Formirovanie lingvodidakticheskih kompetencij budushchego uchitelya inostrannogo yazyka. Koncepciya i metodika: avtoref. dis. … d-ra ped. nauk. Nizhnij Novgorod, 2009. 39 s. [In Rus].

3. *Verbickaya M. V., Mahmuryan K. S., Simkin V. N.* Nacional'noe issledovanie kachestva obrazovaniya po inostrannym yazykam v V klasse: rezul'taty i metodicheskie vyvody // Inostrannye yazyki v shkole. 2017. № 11. S. 2–22. [In Rus].

4. *Verbickaya M. V., Stepanova M. V.* Formirovanie u obuchayushchihsya umeniya sozdavat' svyaznyj tekst na urokah inostrannogo yazyka // Pedagogicheskie izmereniya. 2021. № 1. S. 10–19. [In Rus].

5. *Passov E. I., Kuzovleva N. E.* Urok inostrannogo yazyka. Rostov n/D.: Feniks; M.: Glossa-Press, 2010. 640 s. [In Rus].

6. *Puzanov A. P.* Induktivnyj i deduktivnyj podhody v obuchenii inostrannomu yazyku // Vestnik RUDN. Seriya «Psihologiya i pedagogika». 2016. № 3 [Elektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/induktivnyy-i-deduktivnyy-podhody-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku (data obrashcheniya: 20.05.2021). [In Rus].

7. *Safonova V. V.* Kompleksnyj podhod k ocenke kachestva uchebnoj literatury dlya obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu // Rusistika bez granic. 2017. T. 1/2. S. 59–78. [In Rus].

8. *Smirnova Zh. V., Krasikova O. G.* Sovremennye sredstva i tekhnologii ocenivaniya rezul'tatov

obucheniya // Vestnik Mininskogo universiteta. 2018. T. 6, № 3. DOI: https://doi.org/10.26795/2307–1281–2018–6–3–9. [In Rus].

9. *Stepanova M. V.* Metodika formirovaniya metodicheskoj kompetencii uchitelya inostrannogo yazyka v usloviyah variativnosti shkol'nyh uchebnikov: dis. … kand. ped. nauk. Tambov, 2020. 284 s. [In Rus].

10. *Tareva E. G.* Klassifikator lingvodidakticheskih kompetencij — instrument ocenki kachestva podgotovki prepodavatelya inostrannyh yazykov // Mezhkul'turnoe mnogoyazychnoe obrazovanie kak faktor social'nyh transformacij: stanovlenie i razvitie nauchnoj shkoly: sb. nauch. st. M.: Yazyki narodov mira, 2021. 243 s. [Elektronnyj resurs]. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_45750546_43877389.pdf (data obrashcheniya: 27.05.2021). [In Rus].

11. *Tyul'nikov A. A., Shamov A. N.* Celi obucheniya inostrannym yazykam v shkole i ob"ekty kontrolya: kogda oni budut sovpadat' v hode organizacii edinogo gosudarstvennogo ekzamena // Inostrannye yazyki v shkole. 2019. № 9. S. 12–20. [In Rus].

12. *Shamov A. N.* Sovremennyj urok inostrannogo yazyka. Planirovanie, analiz, kontrol'. Anglijskij yazyk. Nemeckij yazyk. Materialy k urokam. Volgograd: Uchitel', 2021. 263 s. [In Rus].

13. *Gholami R., Noordin N., Rafik-Galea S.* A Thorough Scrutiny of ELT Textbook Evaluations: A Review Inquiry // International Journal of Education and Literacy Studies. 2017. Vol. 5. P. 82–91 [Elektronnyj resurs]. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1154016.pdf (data obrashcheniya: 17.05.2021).

14. *Gomez–Rodrigues L. F.* English Textbooks for Teaching and Learning English as a Foreign Language: Do They Really Help to Develop Communicative Competence? // Educación y Educadores 2010. Vol. 13, No. 3. P. 327–346. [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123–12942010000300002&lng=en&nrm=iso (data obrashcheniya: 19.05.2021).

15. *Lodhi M., Farman H., Ullah I.,* et al. Evaluation of English Textbook of Intermediate Class from Students' Perspectives // English Language Teaching. 2019. Vol. 12, No. 3. P. 26–36. DOI:10.5539/elt.v12n3p26.

16. *Lopez-Medina B.* Developing a CLIL textbook evaluation checklist // LACLIL, 9(1), 2016.9.1.7. P. 159–173. DOI: https://doi.org/10.5294/6016.

17. *Mohammadi M., Abdi H.* Textbook Evaluation: A Case Study // Procedia — Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 98. P. 1148–1155. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.528.

18. *Reid E., Kováčiková E.* How to choose the right English language textbook? // Problemy Wczesnej Edukacji. 2017. Vol. 13, No. 1 (36). P. 87–98. DOI 10.5604/01.3001.0010.2001.

19. *Willlams D.* Developing criteria for textbook evaluation // ELT Journal. 1983. Vol. 37, Issue 3. P. 251–255. DOI: https://doi.org/10.1093/elt/37.3.251.

Информация об авторах

Степанова М. В. — кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Федерального института педагогических измерений

Шамов А. Н. — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина (Мининского университета)

Information about the author

Stepanova M. V. — PhD (Education), Senior Scientific Associate FIPI

Shamov A. N. — Dr. Sc. (Education), Professor, Professor of a Theory and Practice of Foreign Languages and Language Education Department "Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University"

Статья поступила в редакцию 07.06.2021; одобрена после рецензирования 05.07.2021; принята к публикации 29.10.2021.
The article was submitted 07.06.2021; approved after reviewing 05.07.2021; accepted for publication 29.10.2021.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 6. С. 93–106.
Domestic and foreign pedagogy. 2021. Vol. 1, no. 6. P. 93–106.

Научная статья
УДК 373
doi:10.24412/2224–0772–2021–80–93–106

РЕЗУЛЬТАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ ОБУЧЕНИЯ НА ПЛАТФОРМЕ «МОСКОВСКАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ ШКОЛА»

Н. А. Киселева

О. Н. Лукашук

Наталия Александровна Киселева[1], Лукашук Олеся Николаевна[2]

[1] Департамент образования и науки города Москвы

[2] Институт содержания, методов и технологий образования МГПУ

[1] kiselevana@mos.ru,

[2] lukashukon@mgpu.ru

Аннотация. *В данной статье представлен подход к решению проблемы отсутствия у учителя рабочего инструмента планирования обучения, направленного на результат, и понятного для школьника ориентира по целям и задачам обучения и понимания их значимости для его собственного развития. В работе представлена методология детализации образовательных результатов как совокупность репродуктивных, продуктивных и рефлексивных учебных действий, предполагающих разную степень проявления таких характеристик результатов, как установление внутрипредметных и межпредметных связей, характер применения способа действия, потенциал развития компетенций, степень самостоятельности обучающегося и оценивание собственной деятельности. Приведены примеры по разным учебным предметам и темам.*

© Киселева Н. А., 2021 © Лукашук О. Н., 2021

Описан цифровой инструмент использования данной разработки на платформе «Московская электронная школа», обеспечивающий возможность планирования учителем образовательных результатов по каждой теме и к каждому уроку; автоматическое отображение всех возможных и запланированных учителем результатов в дневнике ребенка; возможность контроля, самоконтроля и самооценки достижения запланированных результатов.

Перспективы использования представленной разработки лежат в плоскости актуализации содержания школьного образования, определения вопросов содержания, представляющих глубокий потенциал в развитии умений и навыков обучающихся, и наоборот — являющихся значимыми лишь в достижении репродуктивного результата. Описание межпредметного и метапредметного образовательного результата позволит определить общие дидактические единицы разных учебных предметов, что позволит спроектировать различные подходы к структурированию содержания образования, разгрузить содержание учебных предметов и одновременно отобразить взаимосвязь изучаемых процессов и явлений из разных областей знаний.

Ключевые слова: *актуализации содержания школьного образования, внутрипредметные и межпредметные связи, методология детализации образовательных результатов, развитие компетенций, платформа «Московская электронная школа».*

Для цитирования: *Киселева Н. А., Лукашук О. Н. Результативно-ориентированное планирование обучения на платформе «Московская электронная школа» // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 6. С. 93–106. doi:10.24412/2224–0772–2021–80–93–106*

Original article

Result-based learning planning on the "Moscow E-School" platform

Natalia A. Kiseleva[1], Olesya N. Lukashuk[2]

[1] Department of Education and Science of Moscow, Moscow, Russia

[2] Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia

[1] kiselevana@mos.ru,

[2] lukashukon@mgpu.ru

Abstract. *This article presents an approach to solving the problem of a teacher's lack of a working tool to plan the process of result-oriented learning and an understandable reference point for the student on the goals and objectives of learning to realize their importance for his own development.*

The paper presents the methodology of detailing of educational results as a set of reproductive, productive and reflective learning activities, assuming different

degree of demonstration of such characteristics of result as the establishment of intrasubject and intersubject connections, nature of application of the method of action, competence development potential, the degree of learner independence and the assessment of his own activity. Examples are given for different subjects and topics. A digital tool to use this development on the platform "Moscow electronic school» is described, which provides the ability of a teacher to plan the educational results for each topic and for each lesson; automatic display of all possible and planned teacher results in the child's electronic diary is given; the ability to monitor, self-control and self-assessment of the achievement of the planned results is represented.

The prospects of using of the presented work lie in the actualization of the content of school education and identification of the content issues that have a profound potential in the development of students' skills and abilities and, conversely, are significant only in achieving a reproductive result.

The description of interdisciplinary and meta-disciplinary educational outcomes will allow to determine common didactic units of different subjects. This will also allow to design different approaches to structuring the content of education, to ease the problem of overloading of subject content and simultaneously display the relationship of studied processes and phenomena from different fields of knowledge.

Keywords: *updating the content of school education, intra-subject and inter-subject connections, methodology for detailing educational results, development of competencies, the platform «Moscow Electronic School».*

For citation: *Kiseleva N. A., Lukashuk O. N. Result-based learning planning on the "Moscow E-School" platform. Domestic and Foreign Pedagogy. 2021;1(6):93–106. (In Russ.). doi:10.24412/2224–0772–2021–80–93–106*

Пандемия стала испытанием не только для системы здравоохранения, но и для многих других отраслей, не обошла стороной и образование. Период вынужденного дистанционного обучения вскрыл определенные его дефициты, которые оказались более существенными для онлайн-обучения, но причина их появления лежит не столько в нем, сколько в основе традиционного обучения, онлайн-формат лишь эти проблемы обострил.

В ходе опроса столичных педагогов в период пандемии на предмет определения области их профессиональных дефицитов самой значимой задачей почти для половины учительского сообщества стало поддержание мотивации школьников (Рис. 1).

Вовлеченность учащихся в образовательный процесс, безусловно, зависит от многих факторов, один из которых — понимание ребенком целей и задач обучения, значимости изучения той или иной темы

учебного предмета для его собственного развития, наличия понятных маркеров динамики его результатов и оценки сильных и слабых сторон. Ориентиром в этом случае выступают планируемые образовательные результаты, которые и определяют цель обучения для учителя, ребенка и его семьи.

Рисунок 1. Результаты опроса учителей во время пандемии

Требования к результатам освоения основной образовательной программы всех уровней образования регламентируются федеральным государственным образовательным стандартом, действующая редакция которого была утверждена Приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 [12], а новая, которая вступит в силу с 01.09.2022 года,— Приказом Министерства Просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 [13]. Для школ и педагогов это основа в построении основных образовательных программ и рабочих программ по учебным предметам. В стандарте представлена типология образовательных результатов как совокупность личностных, метапредметных и предметных достижений по уровням ее образования.

В своей деятельности педагоги часто испытывают трудности в интерпретации результатов, установлении связи между необходимыми / возможными результатами и темами школьной программы, связи между личностными, метапредметными и предметными результатами, что зачастую приводит к формальному подходу к составлению рабочей программы.

Вместе с тем для родителей и школьников основным источником информации о рабочих программах и результатах их освоения является сайт образовательной организации и цифровая образовательная среда, которой в Москве является платформа «Московская электронная школа»

(далее сокращенно МЭШ).

МЭШ — это система сервисов для школы и семьи, основными элементами которой является электронный журнал и дневник, а также библиотека электронных образовательных ресурсов.

Сведения о рабочих программах, учебных планах, годовых тематических планированиях учителя размещены в дневнике МЭШ, но обращение к ним родителей и школьников не столь частое ввиду их описания на профессиональном языке, не всегда доступном для неспециалиста в этой области.

Основным ориентиром в обучении для школьников и педагогов зачастую выступает государственная итоговая аттестация, которая, однако, не оценивает всего спектра обозначенных во ФГОС результатов обучения, а для младших школьников и, например, пятиклассников, не является актуальной и близкой.

Необходимость поиска новых подходов к созданию простых и понятных решений — ориентиров обучения для учащихся привело к разработке модели результативно-ориентированного планирования и создания соответствующего инструмента на платформе «Московская электронная школа».

На протяжении нескольких десятилетий зарубежные и российские ученые предпринимают попытки определить цели, задачи и результаты обучения не только для выстраивания регулирования образовательного процесса, но и для формирования инструмента взаимодействия учителя и учащихся [14;15;16].

Набирают популярность результативно-ориентированные обучение и планирование, а также образование, основанное на результатах, или outcome-based education (OBE) [1].

Основой данных разработок стали более ранние исследования. В частности, разработка в 1956 году системы учебных целей, которую выполнили ученые Чикагского университета во главе с психологом Бенджамином Блумом. По таксономии Блума, знание и понимание, основанные на воспроизведении учебного материала, относятся к самому низкому уровню мышления и развития, анализ и применение — к среднему, синтез и оценка означают высокий уровень мышления.

Вслед за таксономией Блума появилось множество других таксономий образовательных целей. Остановимся на характеристике некоторых из них. Например, таксономия И. Я. Лернера, основанная на показателях

усвоения знаний: знания (опознавание объекта или воспроизведение знаний о нем), применение знаний в знакомой ситуации, творческое применение информации в новой ситуации.

В. П. Симонов определил в своей таксономии следующие уровни обученности: различение объекта, процесса, действия; запоминание, понимание, простейшие умения и навыки и перенос теоретических знаний в новые условия. Таксономия В. П. Симонова получила критику за то, что вступала в противоречие с теорией П. Я. Гальперина, согласно которой знания формируются без предварительного заучивания в процессе применения к решению задач.

В. П. Беспалько выделил уровни усвоения деятельности: знакомство — репродуктивная деятельность «узнавание»; воспроизведение — репродуктивная деятельность по памяти, решение типовых задач; эвристический — применение, выбор действий; творческий — трансформация, преобразование действий.

В приведенных таксономиях можно выделить общие черты, позволяющие понять, что начальный уровень обучения связан, как правило, с репродуктивным усвоением знаний, узнаванием изучаемых объектов, воспроизведением информации, действиями в типичной ситуации. Более высокий уровень основан на продуктивном применении знаний в измененной ситуации, связанной с преобразованием условий или способа изученного действия. Высокий уровень связан с необходимостью действовать в новой ситуации, создавать новый продукт, проектировать пути получения новых знаний [4;5].

В современной педагогике предпринимаются попытки оценки и мониторинга индивидуального прогресса учащихся при помощи различных таксономий и моделей. Коллективом ученых (Знаменская О. В., Островерх О. С., Рябинина Л. А., Хасан Б. И.) разработана уровневая модель ЗР [2], положенная в основу распространенного в России диагностического инструментария «Дельта» для оценки индивидуального прогресса учеников, который был создан специалистами Института психологии практик развития (Красноярск) и Психологического института РАО (Москва), а также имеющего международную известность инструментария SAM, разработанного под руководством П. Г. Нежнова [8; 9; 10; 11]. На основе этой модели в настоящее время создаются образцы учебных материалов для обеспечения образовательного процесса по математике, русскому языку и другим предметам.

Особенностью уровневой модели 3Р является выделение трех уровней: репродуктивного, рефлексивного и ресурсного. Авторы модели отмечают, что традиционное обучение ориентировано на репродуктивный уровень, развивающее — на рефлексивный, наименее понятный и описанный — ресурсный уровень. При этом, характеризуя ресурсный уровень, авторы модели отмечают «становление культурной непосредственности», выделение в качестве основы действий и средств «метапонятий», «метамоделей», что указывает на метапредметный характер третьего уровня.

Попытки детализировать образовательные цели и показать их применение в цифровых образовательных платформах, представлены сегодня в некоторых отечественных и зарубежных разработках. Особый интерес вызывает отечественный опыт. Одно из решений было создано для реализации программы «Цифровая платформа персонализированного образования в школе» [3], в которой авторы показывают трехуровневую шкалу учебных целей, предоставляя возможность учащимся самим выбирать ту или иную цель, в соответствии с которой подбирается учебно-познавательный и контрольно-оценочный контент.

Подход к разработке образовательных результатов для платформы «Московская электронная школа» заключается в описании планируемых образовательных результатов к каждой теме тематического каркаса МЭШ (Комментарий 1), возможности их планирования учителем и ее отображении в дневнике школьника всех образовательных результатов по теме и всех планируемых учителем результатов на каждом уроке. Так школьнику становится доступен инструмент отслеживания продвижения в теме, возможность оценки собственного уровня достижения того или иного результата.

Чтобы инструмент был рабочим, перечень возможных образовательных результатов основан на следующих принципах:

- деятельность: результаты, отражающие умения применять предметные знания в познавательной и практической деятельности, учитель может использовать как подсказку в проектировании деятельности на уроке;
- измеримость: результаты, которые могут быть измерены контрольно-диагностическим контентом, опросами, наблюдением, самооценкой;
- разноуровневость: результаты, предполагающие разное качество применения того или иного способа действия;
- доступность формулировки: результаты, которые сформулированы на понятном для учителя и школьника языке;

– связь предметности и метапредметности: результаты, отражающие потенциал развития компетенций через предметное содержание.

Отдельное внимание заслуживает методология определения уровней образовательного результата. Предметные образовательные результаты представлены тремя типами (уровнями) результатов:

1) репродуктивный: выполнение действий по образцу, готовому алгоритму, в типичной ситуации; выполнение отдельных операций знакомых учебных действий; воспроизведение готовых знаний; решение проектных и исследовательских задач по готовому алгоритму;

2) продуктивный: выполнение действий в измененной ситуации, с элементами преобразования; выполнение действий по самостоятельно составленному алгоритму; выполнение творческих работ по теме, предложенной учителем; выполнение исследовательских, проектных работ по проблеме, сформулированной совместно с учителем.

3) рефлексивный: выполнение действий в новой ситуации; создание нового продукта, конструирование нового способа действий, открытие нового знания через глубокое осмысление материала; выполнение творческих, исследовательских и проектных работ по собственному замыслу; осмысление и оценка процесса и результатов деятельности, корректировка алгоритма реализации идеи.

Обратимся к одному из примеров разработки результатов при изучении произведения Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» (Таблица 1). Репродуктивный уровень результатов предполагает выполнение учащимися действий знакомым способом с опорой на знания, полученные на уроках: выделить эпизоды, объяснить их значение, характеризовать героев и образы и т.д. На продуктивном уровне от учащихся требуется выполнить более сложные действия, преобразуя имеющийся способ, используя продуктивное мышление: анализировать взаимосвязь проблематики и идеи, создавать сравнительные характеристики, раскрывать значение того или иного образа в других произведениях. И, наконец, рефлексивный уровень связан с творческим применением знаний в новой ситуации, позволяющей включить освоенные способы анализа произведения в контекст других произведений литературы и искусства, а также создать собственное произведение.

Таблица 1

Пример описания образовательного результата по трем уровням

Репродуктивный	Продуктивный	Рефлексивный
Выделять ключевые эпизоды романа и объяснять их значение в развитии сюжета	Выявлять сюжетные линии в романе, анализировать их взаимосвязь и значение для раскрытия проблематики романа и авторской идеи	Сопоставлять сюжетную линию «преступление — суд — наказание» с аналогичными сюжетами в мировой литературе
Характеризовать героев романа, выявлять средства создания образа	Создавать сравнительные характеристики героев романа, делать аргументированные выводы о мотивах их поступков	Характеризовать систему образов персонажей романа. Создавать тексты (монологи) от лица отдельных персонажей романа
Характеризовать образ Петербурга как художественное пространство, в котором развивается действие романа	Раскрывать значение образа Петербурга в романе, соотносить его с образом Петербурга в других произведениях Ф. М. Достоевского («Белые ночи», «Бедные люди»)	Сопоставлять образ Петербурга в произведениях Ф. М. Достоевского с образами Петербурга в произведениях русских писателей и поэтов

Дополнительной моделью в понимании подходов к определению уровня результата является ее описание по пяти характеристикам, представленным в Таблице 2.

Таблица 2

Характеристики образовательных результатов МЭШ

УРОВНИ РЕЗУЛЬТАТА	ХАРАКТЕРИСТИКИ РЕЗУЛЬТАТА				
	Установление предметных и межпредметных связей	Применение способа действия	Развитие компетенций	Оценивание	Степень самостоятельности
РЕПРОДУКТИВНЫЙ	Я распознаю близкие по смыслу внутрипредметные и межпредметные связи	Я действую знакомым способом, работаю по образцу	Я владею компетенциями для решения типовых задач	Я оцениваю с помощью заданных критериев	Я действую самостоятельно в знакомой ситуации
ПРОДУКТИВНЫЙ	Я устанавливаю близкие по смыслу внутрипредметные и межпредметные связи	Я преобразовываю знакомый способ действия	Я владею компетенциями, достаточными для решения нетиповых задач	Я оцениваю с помощью заданных критериев и корректирую	Я действую самостоятельно в измененной ситуации

Р Е Ф - Л Е К - С И В - НЫЙ	Я устанавливаю неявные внутрипредметные и межпредметные связи из разных областей знаний	Я нахожу новый способ действия	Я оцениваю свои компетенции в новой ситуации и использую эту ситуацию для их развития	Я оцениваю без заданных критериев и корректирую	Я действую самостоятельно в новой ситуации

Важными особенностями представленной разработки являются:

– протягивание каждого результата через три качественных уровня;
– наличие функциональности на всех трех уровнях в зависимости от степени самостоятельности и применения способа действия;
– описание в двух формулировках (для учителя и ребенка).
– В настоящее время на платформе «Московская электронная школа» реализован следующий функционал:
– ознакомление с планируемыми образовательными результатами в сервисе «Планирование» (Рис. 2);
– разметка учителем планируемых результатов в карточке урока (Рис. 3);
– автоматическое отображение в дневнике всех возможных и запланированных учителем результатов (Рис. 4–5).

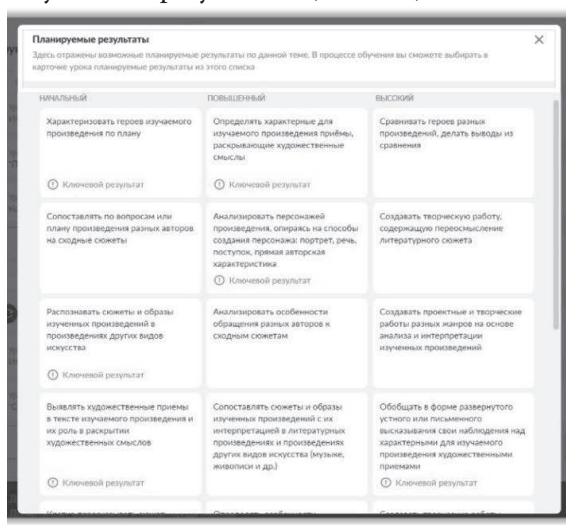

Рисунок 2. Отображение в сервисе планирования образовательных результатов

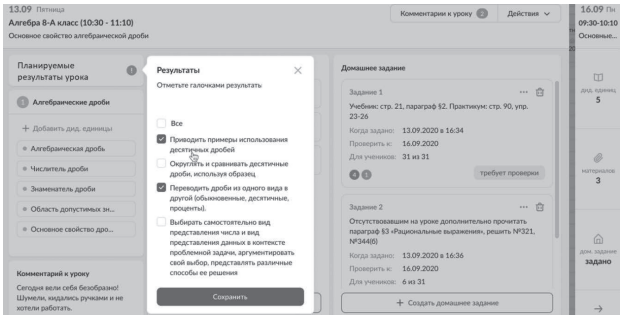

Рисунок 3. Выбор планируемых результатов к уроку

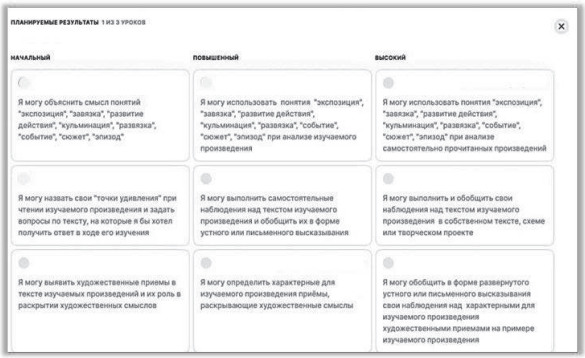

Рисунок 4. Отображение в дневнике ребенка всех возможных образовательных результатов

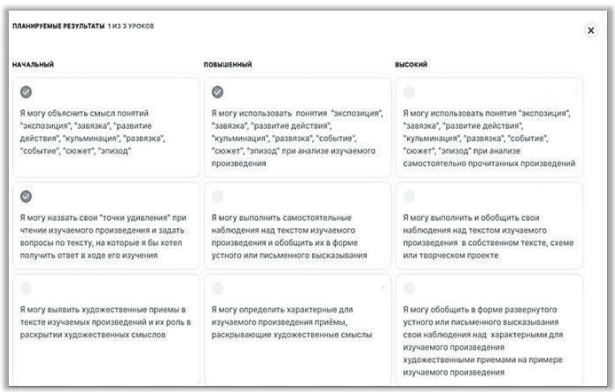

Рисунок 5. Отображение в дневнике ребенка всех выбранных учителем результатов

Кроме того, на платформе «Московская электронная школа» реализуется системный подход к результативно-ориентированному планированию, заключающийся в параллельной разработке контента «Сценарий изучения темы» для формирования тех или иных результатов обучения и контрольно-диагностического контента для оценки уровня их достижения как учителем, так и учащимся в рамках самодиагностики.

Перспектива использования представленной разработки для актуализации содержания образования весьма значима. Анализ потенциала той или иной темы в развитии возможных продуктивных и рефлексивных умений и навыков позволит определить «богатые» и «бедные» с этой точки зрения вопросы содержания образования, а данные по выбору учителями планируемых результатов позволят увидеть, как то или иное содержание используется педагогами в организации развивающей деятельности [6;7].

Дальнейшее развитие тематического каркаса предполагает разработку четвертого типа результата — межпредметного. Формулировка данного результата позволит определить общие дидактические единицы разных учебных предметов, что поможет спроектировать различные подходы к структурированию содержанию образования, разгрузить содержание учебных предметов и одновременно отобразить взаимосвязь изучаемых процессов и явлений из разных областей знаний.

Комментарии

1) Тематический каркас платформы «Московская электронная школа» — это справочник тем и дидактических единиц по каждому учебному предмету.

Список источников

1. *Баранников К. А., Реморенко И. М.* Как создаются результаты: методические подходы к проектированию образовательных результатов // Психолого-педагогические исследования. 2020. Т. 12, № 2. С. 3–23.

2. *Баженова К. А., Знаменская О. В.* Убеждения учителя как фактор индивидуального прогресса ученика// Педагогическое образование в изменяющемся мире. Сборник научных трудов III Международного форума по педагогическому образованию. Изд-тво: Отечество. 2017. С. 76–84.

3. *Ермаков Д. С., Кириллов П. Н., Корякина Н. И.* и др. Шкалирование учебных целей в персонализированной модели образования: методическое пособие / под ред. Е. И. Казаковой. М.: Платформа новой школы, 2019. 48 с.

4. *Гордеева Т. О., Сычев О. А., Сиднева А. Н.* Оценивание достижений школьников в традиционной и развивающей системах обучения: психолого-педагогический анализ // Вопросы образования. 2021. № 1. С. 213–236.

5. *Гордеева Т. О.* Почему школьники не хотят учиться? // Образовательная политика. 2019. № 3 (79). С. 38–42.

6. *Казакова Е. И., Федоров О., Сатановская Е.* Эволюция педагога: новый ролевой набор // Образовательная политика. 2019. Т. 3, № 79. С. 76–88.

7. *Леонтьев Д. А., Лебедева А. А., Костенко В. Ю.* Траектории личностного развития: реконструкция взглядов Л. С. Выготского // Вопросы образования. 2017. № 2. С. 98–112.

8. *Нежнов П. Г.* Диагностика учебной успешности в начальной школе. М.: Открытый институт «Развивающее образование». 2009. 131 с.

9. *Нежнов П. Г., Горбов С. Ф., Соколова О. В.* Методология разработки тестов SAM. М., 2014. 86 с.

10. *Нежнов П. Г., Карданова Е. Ю., Рябинина Л. А.* Исследование процесса присвоения учебного содержания // Вопросы образования. 2013. № 4. С. 168–187.

11. *Нежнов П. Г., Карданова Е. Ю., Эльконин Б. Д.* Оценка результатов школьного образования: структурный подход // Вопросы образования. 2011. № 1. С. 26–43.

12. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897: редакция от 11.12.2020 N712. [Электронный ресурс]. URL: http://ivo.garant.ru/#/document/55170507/paragraph/1 (дата обращения: 07.09.2021).

13. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287 [Электронный ресурс]. URL: https://ivo.garant.ru/#/document/401433920/paragraph/1:0 (дата обращения: 07.09.2021).

14. *Chophy V.* Classroom Goal Structure and Students' Achievement Goal: A Study of Intrinsic Motivation of Secondary School Students in Nagaland // International Journal of Psychological Studies. 2018. Vol. 10, No. 3. P. 53–65.

15. *Körner E.* Magnet neu: Deutsch für junge Lerner. Portfolio. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2015. 39 s. [Электронный ресурс] // URL: https://www.derdiedaf.com/_files_media/downloads/A08114–67608002_Magnet_neu_Portfolio.pdf (дата обращения: 07.09.2021).

16. *Hofverberg A.* Motivation, students, and the classroom environment: exploring the role of Swedish students' achievement goals in chemistry: diss. Umeå universitet, 2020. P. 62–74.

References

1. *Barannikov K. A., Remorenko I. M.* Kak sozdajutsja rezul'taty: metodicheskie podhody k proektirovaniju obrazovatel'nyh rezul'tatov //Psihologo-pedagogicheskie issledovanija. 2020. T. 12. № . 2. S. 3–23. [In Rus].

2. *Bazhenova K. A., Znamenskaya O. V.* Ubezhdenija uchitelja kak faktor individual'nogo progressa uchenika. 2017. [In Rus].

3. *Ermakov D. S., Kirillov P. N., Koryakina N. I. i dr.* Shkalirovanie uchebnyh celej v personalizirovannoj modeli obrazovanija: metodicheskoe posobie / Pod red. E. I. Kazakovoj. ANO "Platforma novoj shkoly". M., 2019. 48 s. [In Rus].

4. *Gordeeva T. O., Sychev O. A., Sidneva A. N.* Ocenivanie dostizhenij shkol'nikov v tradicionnoj i razvivajushhej sistemah obuchenija: psihologo-pedagogicheskij analiz //Voprosy obrazovanija. 2021. № . 1. [In Rus].

5. *Gordeeva T.* Pochemu shkol''niki ne hotjat uchit''sja? //Obrazovatel'naja politika. 2019. № . 3 (79). [In Rus].

6. *Kazakova E. I., Fedorov O., Satanovskaja E.* Jevoljucija pedagoga: novyj rolevoj nabor //Obrazovatel'naja politika. 2019. T. 3. № . 79. S. 76–88. [In Rus].

7. *Leont'ev D. A., Lebedeva A. A., Kostenko V. Ju.* Traektorii lichnostnogo razvitija: rekonstrukcija vzgljadov LS Vygotskogo //Voprosy obrazovanija. 2017. № . 2. [In Rus].

8. *Nezhnov P. G.* Diagnostika uchebnoj uspeshnosti v nachal'noj shkole. M.: Otkrytyj institut «Razvivajushhee obrazovanie». 2009. 131 s. [In Rus].

9. *Nezhnov P. G., Gorbov S. F., Sokolova O. V.* Metodologija razrabotki testov SAM. M., 2014. 86 c. [In Rus].

10. *Nezhnov P. G., Kardanova E. Ju., Rjabinina L. A.* Issledovanie processa prisvoenija uchebnogo soderzhanija //Voprosy obrazovanija. 2013. № . 4. [In Rus].

11. *Nezhnov P. G., Kardanova E. Ju., Jel'konin B. D.* Ocenka rezul'tatov shkol'nogo obrazovanija: strukturnyj podhod //Voprosy obrazovanija. 2011. № . 1. [In Rus].

12. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshhego obrazovanija [Jelektronnyj resurs] // Prikaz Ministerstva obrazovanija i nauki Rossijskoj Federacii ot 17 dekabrja 2010 g. N1897: redakcija ot 11.12.2020 N712. URL: http://ivo.garant.ru/#/document/70291362/paragraph/1:0 (data obrashhenija: 07.09.2021). [In Rus].

13. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshhego obrazovanija [Jelektronnyj resurs] // Prikaz Ministerstva prosveshhenija Rossijskoj Federacii ot 31 maja 2021 g. N287. URL: https://ivo.garant.ru/#/document/401433920/paragraph/1:0 (data obrashhenija: 07.09.2021). [In Rus].

14. *Chophy V.* Classroom Goal Structure and Students' Achievement Goal: A Study of Intrinsic Motivation of Secondary School Students in Nagaland //International Journal of Psychological Studies. 2018. Т. 10. № . 3.

15. *Elke Körner* Magnet neu: Deutsch für junge Lerner. Portfolio. Ernst Klett Sprachen // Stuttgart. 2015. 39 p. [Jelektronnyj resurs] // URL: https://www.derdiedaf.com/_files_media/downloads/A08114–67608002_Magnet_neu_Portfolio.pdf (data obrashhenija: 07.09.2021).

16. *Hofverberg A.* Motivation, students, and the classroom environment: exploring the role of Swedish students' achievement goals in chemistry: diss.— Umeå universitet, 2020.

Информация об авторах

Н. А. Киселева — заместитель руководителя Департамента образования и науки города Москвы

О. Н. Лукашук — кандидат педагогических наук, директор Института содержания, методов и технологий образования МГПУ

Information about the authors

N. A. Kiseleva — Position: Deputy Head of the Department of Education and Science of Moscow

O. N. Lukashuk — PhD (Education), Head of the Institute of Contents, Methods and Technologies of Education, Moscow State Pedagogical University

Статья поступила в редакцию 14.09.2021; одобрена после рецензирования 04.10.2021; принята к публикации 29.10.2021.
The article was submitted 14.09.2021; approved after reviewing 04.10.2021; accepted for publication 29.10.2021.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 6. С. 107–122.
Domestic and foreign pedagogy. 2021. Vol. 1, no. 6. P. 107–122.

Научная статья
УДК 372. 881.1
doi:10.24412/2224–0772–2021–80–107–122

И. М. Елкина

ОПЫТ ВЕДУЩИХ СТРАН МИРА ПО ДОСТИЖЕНИЮ СОВРЕМЕННОГО КАЧЕСТВА ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВОЗМОЖНОСТИ И ГРАНИЦЫ ПРИМЕНИМОСТИ

Д. А. Метелкин

Ирина Михайловна Елкина[1], Дмитрий Александрович Метелкин[2]

[1] Институт стратегии развития образования Российской академии образования», Москва, Россия

[2] Институт стратегии развития образования Российской академии образования», Москва, Россия

[1] inter@instrao.ru

[2] metelkin-da@instrao.ru

Аннотация. *В статье рассматривается опыт систем образования стран Северной Европы и Юго-Восточной Азии по достижению высоких результатов в области качества образования. Авторы обращаются к компаративному анализу применения гуманистического подхода в организации и управлении образованием в указанных странах. Рассматриваются возможности и специфика использования опыта этих стран в повышении качества образования в России.*

Ключевые слова: *качество образования, гуманистический подход к управлению образованием, современные условия развития систем образования*

Для цитирования: *Елкина И. М., Метелкин Д. А. Опыт ведущих стран мира по достижению современного качества общего образования: возмож-*

© Елкина И. М., 2021 © Метелкин Д. А., 2021

ности и границы применимости // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 6. С. 107–122. doi:10.24412/2224–0772–2021–80–107–122

Original article

Experience of the world's leading countries in achieving modern quality of general education: opportunities and limits of applicability

Irina M. Elkina[1], Dmitry A. Metelkin[2]

[1] Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

[2] Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

[1] inter@instrao.ru

[2] metelkin-da@instrao.ru

Abstract. *The paper examines the experience of educational systems in the countries of Northern Europe and Southeast Asia in achieving high results in the field of education quality. The authors turn to a comparative analysis of the application of the humanistic approach in the organization and management of education in these countries. The possibilities and specifics of using the experience of these countries in improving the quality of education in Russia are considered.*

Keywords: *quality of education, humanistic approach to education management, modern conditions for the development of education systems*

For citation: *Elkina I. M., Metelkin D. A. Experience of the world's leading countries in achieving modern quality of general education: opportunities and limits of applicability. Domestic and Foreign Pedagogy. 2021;1(6):107–122. (In Russ.). doi:10.24412/2224–0772–2021–80–107–122*

Введение

Вопросы обеспечения качества образования не теряют своей актуальности и рассматриваются в качестве приоритетных для каждого государства, поскольку уровень развития экономики и международное лидерство в значительной степени определяются степенью развития человеческого капитала. В этой связи опыт стран, занимающих высокие позиции в рейтингах международных сравнительных исследований качества образования, представляется большой ценностью, однако является ли этот опыт государств-лидеров одинаково применимым для всех странах? Какие факторы стоит учитывать России при реализации задачи вхождения в топ-10 лучших стран по качеству образования?

Одна из задач государства — это определение политики в сфере

функционирования социальных институтов, к которым относится образование. Образование «является организующим началом в осуществлении политической властью ее стратегических целей развития и продуктивного использования имеющихся общественных ресурсов» [26]. Функции образования в государстве и обществе — передача знаний, накопленного опыта, воспроизводство определенных социальных типов культуры [6], что обеспечивает преемственность поколений, устойчивое развитие социума.

В этой связи государство предпринимает необходимые меры для поддержания и развития системы образования: обеспечивает финансирование образования и принимает нормативно-правовые акты, регулирующие отношения и деятельность, связанные с организацией и управлением образованием, активностью субъектов образовательного процесса.

Однако при рассмотрении функционирования систем образования необходимо учитывать современные условия, в которых развивается само образование и протекают управленческие процессы. К описанию этих условий относятся объективные и универсальные особенности постиндустриального общества, наличие серьезных глобальных рисков и вызовов в обществе, которые неминуемо накладывают отпечаток на все, что происходит в сложных системах, связанных с человеческой деятельностью [7, 9].

С. В. Иванова показывает, что в условиях постгуманизма проблема гуманизации образования становится чрезвычайно острой [10]. При этом, в эти условия отнюдь не девальвируют ценности гуманистического подхода к управлению образованием (например, [27]), при котором отход от жесткости и авторитарности, направленность на человека и его интересы остается государственным приоритетом.

Постановка проблемы и цель статьи

Гуманизация образования направлена на создание условий, при которых личность человека признается высшей ценностью, уважение к человеку, учет его интересов и потребностей реализуется в полной мере, а в качестве принципа образования предполагает «субъект — субъектные отношения и рост личностного потенциала каждого из субъектов» [25]. Этот подход соответствует аксиологическим представлениям постиндустриального общества о развитии каждого его члена, а «гуманитаризация современного образования, утверждая право на множественность,

вариативность, уникальность человеческих проявлений, обеспечивает демократизацию управления образованием, активное и заинтересованное участие обучаемого или воспитанника в педагогическом процессе [27]».

Одной из задач данного исследования является рассмотрение опыта ведущих стран мира, занимающих высокие позиции в международных сравнительных исследованиях качества образования. Как показывают данные PIRLS, TIMSS, PISA [19], среди этих стран в течение десятилетий стабильно высокие позиции занимают страны Северной Европы и Юго-Восточной Азии: Финляндия, Норвегия, Сингапур, Гонконг, Южная Корея. Проводить сравнение столь разнящихся в культурно-цивилизационном отношении стран, тем не менее, возможно, если воспользоваться методом компаративного анализа, в том виде, как его интерпретирует философия и методология наук об образовании.

«Компаративный анализ возможен при выборе одного объекта и подборе характеристик объекта с различных сторон, в разных условиях. Он позволяет использовать достаточно большой набор признаков, критериев, параметров. Важно, что применение единого набора к объекту в зависимости от времени, пространства, условий и т.п. позволяет с достаточно большой степенью точности охарактеризовать объект, результаты меньше подвержены субъективным влияниям» [8]. В этом случае сравнительная педагогика выступает как пространство диалога различных культур, целью которого является нахождение компромисса, способствующего выявлению механизма взаимодействия идей с точки зрения истории и философии, помогая выстроить так называемое «номадическое сознание» [8].

Это означает, что мы можем практиковать достаточно широкое рассмотрение систем образования, без сопоставления специфики культурных и социально-политических и экономических различий, удерживая в фокусе анализа то, что объединяло бы их в реализации гуманистического подхода в организации и управлении системами образования в этих странах. В нашей статье мы рассмотрим исключительно инструменты государственной политики и действия органов исполнительной власти в сфере обеспечения качества общего образования.

Не углубляясь в теорию управления, отметим, что мы рассмотрим такие системные аспекты как: степень автономии на разных уровнях системы образования, систему принятия и реализации управленческих решений. Кроме того, внимания заслуживает такой важный фактор,

как период мобилизации системы, то есть время от принятия решения до его реализации.

Из всего широкого комплекса характеристик, обуславливающих различия между рассматриваемыми странами необходимо также принять во внимание такие характеристики образовательного пространства, как его компактность, уровень национально-культурного разнообразия, обеспечивающего возможность применения унифицированных и универсальных решений и обуславливающего скорость выработки и реализации управленческих решений [3].

Таким образом, важную роль в рассмотрении будет играть культура / социум / гражданская идентичность.

Результаты исследования

Многочисленные исследования показывают, что современными тенденциями развития общего образования в ведущих странах Северной Европы являются его демократизация, при которой обучающиеся, принадлежащие различным социальным группам, получают равные возможности не только для получения образования, но и для участия в управлении образовательной деятельностью; децентрализация управления, направленная на усиление автономии образовательных организаций; стремление к персонализации образования; усиление экологической составляющей при обновлении содержания образования; учет достижений нейрокогнитивистики при обновлении методов обучения; постоянное внимание повышению качества образования и профессиональной подготовке педагогов и т.д. [5, 23, 24].

Финляндия

Так, в рамках построения государства благосостояния, в Финляндии Министерство образования и культуры уделяет основное внимание выравниванию качества школьного обучения [1], а также доступности образования. С помощью образования достигаются несколько целей государственной политики: социальное выравнивание, которое реализуется с помощью равномерного распределения школ и университетов в стране, экономическое (плата за обучение не взимается), вопросы этнической принадлежности к народам северной Финляндии снимаются проводимой культурной политикой в стране; запрет на дифференциацию классов в средней школе позволяет сохранить единство содержания образования по всей территории страны [1].

Политика Финляндии в области образования предусматривает ряд мер, обеспечивающих:

— Подготовку учителей: отбор в профессию направлен на поиск тех людей, которые уже обладают развитыми навыками межличностного общения и имеют систему личных целей, обеспечивающих трудовую деятельность учителя на протяжении всей его жизни.

— Самостоятельность и доверие учителю: финские учителя имеют большую автономию в своем классе. Политику в области образования устанавливает министерство, содержание образования определяет Национальная образовательная программа. Учителя же разрабатывают свои собственные рабочие программы, определяют используемые в обучении методы и инструменты оценки результатов обучения своих учеников.

— Механизмы контроля, при которых: отслеживаются результаты обучения, однако не используются в качестве инструментов внешнего контроля рейтинговые таблицы или стандартизированное тестирование для постоянного контроля успеваемости учащихся. Организовано сотрудничество в педагогическом коллективе и педагогов и родителей для решения общих проблем, связанных с обучением детей.

— Личностно ориентированный подход к обучению. Ученики, имеющие трудности в обучении, имеют право на корректирующее персонализированное обучение. Нагрузка ученика в системе базового образования должна быть сбалансированной, чтобы у него было достаточно времени для отдыха, досуга и хобби [30, 16].

Норвегия

В этой стране, так же как в Финляндии и во многих других странах Европы, образование является ключевым фактором для поддержания высокого уровня занятости населения и воспроизводства эффективной и инновационной рабочей силы. Оно является также основой развития и совершенствования демократической культуры. Норвежская школьная система является инклюзивной и бесплатной. Дети и молодые люди имеют равное право на образование независимо от места проживания, пола, социального или культурного происхождения или каких-либо особых потребностей, таким образом, перед системой образования ставится требование экономической эффективности и равного доступа.

Важно, чтобы учащиеся имели одинаковые возможности независимо от классовых различий или культурных и религиозных различий. В со-

временном обществе, которое характеризуется культурным разнообразием, система образования должна работать на его объединение [32, 15].

Однако исследователи отмечают, что несмотря на то, что в Норвегии равенство остается приоритетным, само понятие равенства начинает меняться [1]: равенство возможностей, а не равенство результатов, определяет приоритеты развития системы образования. Это соответствует гуманистическому подходу в образовании, о котором говорилось ранее. Кроме того, согласно принципу гуманизации, все участники образовательного процесса несут ответственность за его результат. Это же распространяется на систему управления образованием, которая должна быть достаточно гибкой, основанной на ответственности всех участников образовательного процесса, что является одним из условий соответствия постиндустриальному этапу развития общества.

«Азиатские тигры»

За последние несколько десятилетий в экономическом и социально-политическом развитии лидируют так называемые «Азиатские тигры» — Сингапур, Гонконг, Тайвань и Южная Корея. Эти четыре страны приобрели репутацию динамично развивающихся технологических и промышленных центров мировой экономики, крупных экспортеров в электронной промышленности, чьи успехи в определенной степени обусловлены спецификой менталитета их граждан.

А. Ю. Мамкин выделяет черты присущие социальным системам данных стран: уважение и беспрекословное подчинение властям; высокий уровень образовательных стандартов (по оценкам международных организаций интеллектуальный уровень молодежи выше всего в Сингапуре, Южной Корее, Японии и Гонконге); большое усердие и трудолюбие; командный дух и чувство локтя; тесные семейные узы и т.д. [14].

Однако с точки зрения организации образовательных систем, эти страны демонстрируют достаточно серьезные различия. Например, до начала XXI века система образования в **Гонконге** была построена по британской модели (что неудивительно, поскольку до 1997 г. страна была британской колонией), и только после 2006–2007 г. стала перестраиваться по китайскому образцу. Здесь строгий порядок и иерархия, принятые в обществе, накладывается на восточное трудолюбие и общую цель, которую ставит министерство образования — воспитать будущие поколения так, чтобы они стали социально ответственными гражданами, обладающими чувством национальной идентичности, любовью к Гонконгу, однако

были конкурентоспособными на международном рынке труда. Кроме того, для системы образования важно создать для учащихся, учителей, руководителей образовательных организаций и родителей стабильную, благоприятную среду обучения и преподавания. Таким образом, учащиеся могут определить свои сильные стороны и интересы в процессе обучения [11, 18]. Повышение профессионального имиджа и социального статуса учителей работает на признание профессии учителя обществом и способствует развитию культуры уважения к учителям [31].

В целом же правительство стремится повысить статус Гонконга как крупного международного образовательного центра за счет интернационализации и диверсификации образования, повышая конкурентоспособность Гонконга и способствуя его долгосрочному развитию. Поэтому образование в Гонконге по праву считается одним из лучших в мире, что подтверждается высокой позицией этой страны в рейтингах PIRLS, TIMSS, PISA [31, 18].

Тайвань: образование является важным компонентом государственной политики и составляет значительную часть бюджета. Государство входит в число передовых экономически развитых стран, поэтому система образования тоже получает большую поддержку из бюджета.

Исследователи отмечают, что в последние десятилетия образовательные организации получают большую самостоятельность, создаются частные школы, происходят изменения в содержании образования и вводится его вариативность, увеличивается роль общественности в решении образовательных проблем, следствием чего является усиление активности Министерства образования [28].

В рамках образовательной реформы предлагается профессиональная поддержка учителей, для чего организована общенациональная информационная сеть. Она предоставляет коммуникационную платформу для повышения квалификации учителей на Тайване и устанавливает регулирующий механизм для интеграции образовательных и административных ресурсов образовательных организаций и местных уполномоченных органов образования [21].

В **Сингапуре** складывается похожая ситуация. Пройдя этапы развития от периода выживания к постиндустриальному этапу, система образования этой страны является лидером по качеству образования в мире. Министерство образования здесь играет основную роль, так как ведет отбор профессиональных кадров и постоянный мониторинг

работы педагогов, которые являются государственными служащими в этой стране.

The National Institute of Education (NIE, государственный педагогический институт) является единственной образовательной организацией высшего образования, предоставляющей педагогическое образование. Выпускники института могут строить свою карьеру, совершенствуя свои профессиональные качества педагога, или связывая свою карьеру с административной деятельностью вплоть до работы в Министерстве образования. Таким образом соблюдается единство требований к профессии и четкое понимание сотрудниками исполнительного органа власти проблем системы образования.

Подготовка учителей основана на ценностных ориентирах, включающих концепции личностно ориентированного подхода к обучению, постоянное повышение квалификации и совершенствование личностных качеств педагога: активная гражданская позиция, следование этике профессии, адаптивность и стрессоустойчивость, умение работать в команде, уважать наставников, развивать навыки самоуправления, иметь представления о глобальных рисках и экологических проблемах. В Сингапуре создана атмосфера внимания и глубокого уважения к учителю и его роли в образовательном процессе.

Все школы этой небольшой страны разбиты на кластеры, в которые включается до полутора десятка школ. Решения министерства доводятся до руководителя кластера, который оперативно распространяет их дальше. Школам с более низкими результатами внутри кластеров оказывается необходимая кадровая, организационная или ресурсная взаимопомощь и поддержка со стороны школ, где учащиеся показывают более высокие образовательные результаты.

Исследователи также показывают, что целый ряд факторов способствовал тому, чтобы Сингапур вышел в лидеры по качеству образования [19]. Это и небольшие размеры страны, и короткий путь прохождения принятых решений от министерства к образовательным организациям, которые напрямую ему подчинены, и ориентация системы образования на международный рынок труда — английский язык принят в стране как язык общения, помимо китайского или другого родного языка, и большие финансовые вложения в образование. Есть еще один фактор — нравственные ценности общества, которые не принято нарушать и на которых основывается воспитание активного и ответственного

гражданина страны [2].

Вообще же, культура стран Юго-Восточной Азии, социальные отношения, само мышление человека отличается четкостью, последовательностью, функциональностью благодаря языковой специфике [13], что неизбежно влияет на систему образования. Так, образованию в **Южной Корее** уделяется самое серьезное внимание, поскольку это и инструмент продвижения по социальной лестнице, и залог карьерного роста [12].

Вопросы развития образования в стране в настоящее время поручены Министерству образования и управления персоналом. Более двух десятилетий основными задачами министерства является обеспечение условий для получения гражданами качественного образования, гармоничного развития личности учащихся.

Для решения этих задач основное внимание уделяется использованию информационных технологий в образовательном процессе, созданию образовательной среды, в которой учащиеся меньше подвержены стрессу и могут полностью раскрыть свой потенциал, помимо когнитивных навыков, в соответствии с индивидуальными потребностями и мотивацией [29], использование творческих методик обучения и упор на самостоятельность обучающихся [12]. В последние годы политика в области образования уделяет приоритетное внимание не только академической успеваемости, но и развитию творческих способностей учащихся и их психологическому состоянию. Для неуспевающих предоставляется коррекционное обучение. В Корее результаты аттестации реже используются для принятия решений о переводе обучающихся на другой уровень обучения или оставлении их в том же классе.

Важным вопросом является обеспечение равенства в получении образования учащимися из семей с низким доходом или мультикультурных семей: в Корее наблюдается быстрый рост числа обучающихся из мультикультурных семей из-за роста иммиграции и увеличения числа международных браков. Руководители школ в Корее обладают большей автономией, чем в среднем по ОЭСР, в разработке и предоставлении учебных программ и в выборе учащихся, принимаемых в их школы, но меньшую самостоятельность в найме или обучении учителей или определении их заработной платы [29].

Ряд мер по либерализации школ, введенных в 2008 году, передал большую часть полномочий по вопросам образования от центральных к муниципальным органам власти.

Заключение

Итак, мы рассмотрели несколько стран, из которых азиатские достаточно малы по территории, но имеют высокую плотность населения. Страны Северной Европы, напротив, обладают достаточно просторной территорией, при этом плотность населения сопоставимо мала.

Таблица 1. Площадь, население и плотность населения стран, выбранных для анализа (по материалам [20, 22]).

Страна / Показатель	Сингапур	Гонконг	Тайвань	Южная Корея	Финлян-дия	Норвегия
Территория, км^2	728,6	1 110,2	36 197	100 363	337 000	385 207
Население, чел.	5 866 139	7 474 200	23 561 236	51 269 830	5 543 659	5 391 369
Плотность населения, чел./км^2	7 810	6 732,30	650,92	511	16,5	14,00
ВВП, млрд долл.	372,1	366	610,7	1 806	269	434,2
ВВП на душу населения, долл.	65 234	48 627	25 873	35 239	48 810	64 707
ВВП,% на образование	9,23	14,46	нет данных	13,82	19,67	21,16
Индекс человеческого развития	0,94	нет данных	нет данных	0,9	0,93	0,96

Только Сингапур разнороден по составу населения, поликультурен, остальные страны практически монокультурны. Однако все страны в своей политике, в том числе, в сфере образования, заявляют о своей открытости и интернационализации своего образования.

Для всех систем образования выбранных для анализа стран проявляются одинаковые черты.

Во-первых, автономия или заявленное стремление к автономии образовательных организаций; руководители наделены большими полномочиями по организации образовательного процесса. В Сингапуре действуют адаптивные образовательные программы.

Во-вторых, высоко оценивается роль учителя в образовательном процессе. Он везде имеет поддержку и высокий авторитет. Несмотря на то, что ведется постоянный мониторинг его работы, в случае если учитель продвигается по карьерной лестнице или углубляет свою про-

фессиональную подготовку, его ждет поддержка со стороны руководства школы. От учителя требуется постоянное повышение квалификации и министерства образования обеспечивают такую возможность на регулярной основе. Во многих из этих стран учителя имеют особые льготы для профессионального совершенствования и роста.

В-третьих, отношение к ученику как полноправному участнику образовательного процесса. В обучении применяется личностно ориентированный подход, персонализация или индивидуализация обучения. В учащемся воспитывается самостоятельность и ответственность за результаты своего обучения.

В-четвертых, осознание принадлежности к своей стране и ответственности как гражданина, которое формируется у учащегося и является и необходимым профессиональным качеством педагога, который обеспечивает понимание учеником своей роли в обществе, стремление к достижению лучших результатов в своей деятельности, к лидерству.

В-пятых, эти высокоразвитые страны, демонстрирующие четкие признаки постиндустриального общества, заинтересованы в том, чтобы их граждане жили полноценной жизнью. Индекс человеческого развития очень высок (см. таблицу 1). В том числе это проявляется и в том, что в системах образования отходят от жестких контрольных процедур и оценок. Оценивание происходит, однако оно все больше выражается качественно, в словесной форме, применяется формирующее оценивание с использованием обратной связи от учащегося. В этом проявляется забота о психическом здоровье ученика. Образовательные программы построены так, чтобы развивать творческие способности обучающихся, критическое мышление. Навыки XXI века, критическое мышление, функциональная грамотность — все это формируется в течение обучения, которое длится всю жизнь.

Таким образом, мы видим, что практически инвариантны такие позиции: автономия образовательных организаций, учитель, подготовленный к работе в современных условиях, персонализированные подходы к обучению ученика, гражданская ответственность как неотъемлемая черта постиндустриального социума. При этом отсылок к специфическим чертам культуры страны или религии не прослеживается, поскольку каждая из систем образования обращается к общечеловеческим ценностям.

Тем не менее, достаточно компактное образовательное пространство, в котором функционируют системы образования этих стран, позво-

ляет быстро реализовывать принимаемые органами исполнительной власти решения. Свою роль играет и финансирование образования. Прослеживается обратная связь между обеспеченностью страны природными ресурсами и уровнем вложений в обеспечение системы образования: чем меньше обеспеченность страны природными ресурсами, тем больше вложений в образование [4] (см. таблицу 1).

Со всей очевидностью можно констатировать, что между выделенными трендами государственной политики стран-лидеров в области обеспечения качества общего образования и направлениями государственной политики Российской Федерации в сфере образования присутствует значительная корреляция на уровне целей. Вместе с тем, одной формальной констатации целей и ценностей недостаточно для того, чтобы обеспечить сопоставимую динамику развития как системы в целом, так и ее результативности. Важны конкретные управленческие механизмы, регулирующие деятельность различных уровней и частей системы, обеспечивающие воплощение в реальность ценностных деклараций.

Какой же опыт можно позаимствовать России, что можно перенести в нашу систему образования без потерь, для эффективной работы? Наверное, этот вопрос риторический.

Список источников

1. Актуальные вопросы развития образования в странах ОЭСР / Отв. ред. М. В. Ларионова. М.: Издательский дом ГУ ВШЭ, 2005. 152 с.

2. *Алишев Т. Б., Гильмутдинов А. Х.* Опыт Сингапура: создание образовательной системы мирового уровня // Вопросы образования. 2010. № 4. С. 227–247.

3. *Басюк В. С., Метелкин Д. А.* Деятельность федеральных стажировочных площадок по модернизации технологий и содержания обучения: проблемы и перспективы // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. № 4, С. 30–40

4. *Бебенина Е. В.* Анализ распределения и оценка эффективности использования социально-экономических ресурсов на образование // ЭТАП: экономическая теория, анализ, практика. 2014. № 1. С. 104–117.

5. *Володин Д. А.* Современное школьное образование в Финляндии: национальные реформы в европейском контексте: автореф. дисс. … канд. пед. наук. Тула, 2011. 23 с.

6. *Иванова В. А.* Институциональные функции образования: устаревшая или перспективная проблема? // Журнал социологии и социальной антропологии. 2011. № 3, Т. 14. С. 104–118.

7. *Иванова С. В.* Интерпретация инноваций в мировом образовательном пространстве в эпоху медиа // Ценности и смыслы. 2016. № 3 (43). С. 61–68.

8. *Иванова С. В., Елкина И. М.* Применение метода компаративного анализа в философии образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1. № 4 (69). С. 25–35.

9. *Иванова С. В., Иванов О. Б.* Образовательное пространство как модус образовательной политики. М.: Российский учебник. 2020.

10. *Иванова С. В.* Постгуманизм vs гуманизация образования // Ценности и смыслы. 2021. № 5 (75). С .6–23.

11. Информационный портал о Гонконге и Макао. URL: http://www.hong-kong.ru/stories/

sistema-obrazovanija-v-gonkonge (дата обращения 17.09.2021 г.).

12. *Котельникова Е. В., Ким И. В.* Исторические истоки и современные тенденции развития системы образования на примере Южной Кореи // Научно-практический электронный журнал «Аллея Науки». 2017. № 15. URL: Alley-science.ru (дата обращения 13.10.2021 г.).

13. *Лысикова Н. П., Журбина Л. П.* Особенности корейской системы образования: традиции и инновации // Образование в современном мире. Сборник научных статей. Саратов, 2019.

14. Материалы сайта А. Ю. Мамкина. URL: https://www.sites.google.com/site/2015mamkin/home/ogse-02-istoria/3… (дата обращения 27.10.2021 г.).

15. Материалы сайта Международного Бюро просвещения ЮНЕСКО. Норвегия. URL: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Countries/WDE/2006/WESTERN_EUROPE/Norway/Norway.htm (дата обращения 15.10.2021 г.).

16. Материалы сайта Международного Бюро просвещения ЮНЕСКО. Финляндия. URL: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Countries/WDE/2006/WESTERN_EUROPE/Finland/Finland.htm (дата обращения 15.10.2021 г.).

17. Материалы сайта Министерства образования Сингапура. URL: https://www.moe.gov.sg/ (дата обращения 13.10.2021 г.).

18. Материалы сайта Министерства образования Гонконга URL: https://www.edb.gov.hk/en/about-edb/info/welcome/index.html (дата обращения 13.10.2021 г.).

19. Материалы сайта ОЭСР. URL: https://www.oecd.org/pisa/ (дата обращения 11.11.2021 г.).

20. Материалы сайта Credinform. URL: https://credinform.ru/en-GB/Publications/Article/8a528fccd3f5 (дата обращения: 12.10.2021 г.).

21. Материалы сайта Taiwan.gov.tw. URL: https://www.taiwan.gov.tw/content_9.php (дата обращения 13.10.2021.г.).

22. Материалы сайта United Nations Development Program. URL: http://hdr.undp.org/en/content/human-development-index-hdi (дата обращения 12.10.2021 г.).

23. *Понявина М. Б.* Особенности государственной образовательной политики демократических стран // Власть. 2017. № 7, Т. 25. С. 162–166.

24. *Понявина М. Б.* Отдельные аспекты государственной образовательной политики Финляндии: школьное образование // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2018. № 1. С. 3–8.

25. *Сергеева Т. Б.* Словарь-справочник по философии для студентов лечебного, педиатрического и стоматологического факультетов. Ставрополь: СтГМА, 2009.

26. *Сорина Г. В.* Субъекты принятия решений в современном образовательном процессе // Проблемы современного образования. 2017. № 2. С. 22–29.

27. Управление образовательными системами: Учебник для студентов педагогических вузов / Н. М. Борытко, И. А. Соловцова; под ред. Н. М. Борытко.— Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006.— 48 с. (Сер. «Гуманитарная педагогика». Вып. 4).

28. *Чжун Исин.* Развитие общеобразовательной школы на Тайване: автореф. дисс. … канд. пед. наук. Москва, 1998. 23 с.

29. Education policy outlook. Korea. OECD. 2016. URL: www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm (дата обращения 14.11.2021 г.).

30. Finland's Basic Education Act & General Education Policy. URL: https://www.futurepolicy.org/rightsofchildren/finlands-basic-education-act/ (дата обращения 02.11.2021 г.)

31. Hong Kong: The Facts. Education. Hong Kong. May 2021. URL: https://www.edb.gov.hk (дата обращения 30.09.2021 г.).

32. Norway Overview. URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/norway_en (дата обращения 02.11.2021 г.).

References

33. Aktual'nye voprosy razvitiya obrazovaniya v stranah OESR / Otv. red. M. V. Larionova. M.: Izdatel'skij dom GU VSHE, 2005. 152 s.

34. *Alishev T. B., Gil'mutdinov A. H.* Opyt Singapura: sozdanie obrazovatel'noj sistemy mirovogo urovnya // Voprosy obrazovaniya. 2010. № 4. S. 227–247.

35. *Basyuk V. S., Metelkin D. A.* Deyatel'nost' federal'nyh stazhirovochnyh ploshchadok po modernizacii tekhnologij i soderzhaniya obucheniya: problemy i perspektivy // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2017. № 4, S. 30–40

36. *Bebenina E. V.* Analiz raspredeleniya i ocenka effektivnosti ispol'zovaniya social'no-ekonomicheskih resursov na obrazovanie // ETAP: ekonomicheskaya teoriya, analiz, praktika. 2014. № 1. S. 104–117.

37. *Volodin D. A.* Sovremennoe shkol'noe obrazovanie v Finlyandii: nacional'nye reformy v evropejskom kontekste: avtoref. diss. … kand. ped. nauk. Tula, 2011. 23 s.

38. 6. *Ivanova V. A.* Institucional'nye funkcii obrazovaniya: ustarevshaya ili perspektivnaya problema? // ZHurnal sociologii i social'noj antropologii. 2011. № 3, T.14. S.104–118.

39. *Ivanova S. V.* Interpretaciya innovacij v mirovom obrazovatel'nom prostranstve v epohu media // Cennosti i smysly. 2016. № 3 (43). S.61–68.

40. *vanova S. V., Elkina I.* M. Primenenie metoda komparativnogo analiza v filosofii obrazovaniya // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2020. T.1. № 4 (69). S.25–35.

41. *Ivanova S. V., Ivanov O. B.* Obrazovatel'noe prostranstvo kak modus obrazovatel'noj politiki. M.: Rossijskij uchebnik. 2020.

42. *Ivanova S. V.* Postgumanizm vs gumanizaciya obrazovaniya // Cennosti i smysly. 2021. № 5 (75). S .6–23.

43. Informacionnyj portal o Gonkonge i Makao. URL: http://www.hong-kong.ru/stories/sistema-obrazovanija-v-gonkonge (data obrashcheniya 17.09.2021 g.).

44. *Kotel'nikova E.V., Kim I. V.* Istoricheskie istoki i sovremennye tendencii razvitiya sistemy obrazovaniya na primere YUzhnoj Korei // Nauchno-prakticheskij elektronnyj zhurnal «Alleya Nauki». 2017. № 15. URL: Alley-science.ru (data obrashcheniya 13.10.2021 g.).

45. *Lysikova N. P., ZHurbina L. P.* Osobennosti korejskoj sistemy obrazovaniya: tradicii i innovacii // Obrazovanie v sovremennom mire. Sbornik nauchnyh statej. Saratov, 2019.

46. Materialy sajta A.YU. Mamkina. URL: https://www.sites.google.com/site/2015mamkin/home/ogse-02-istoria/3… (data obrashcheniya 27.10.2021 g.).

47. Materialy sajta Mezhdunarodnogo Byuro prosveshcheniya YUNESKO. Norvegiya. URL: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Countries/WDE/2006/WESTERN_EUROPE/Norway/Norway.htm (data obrashcheniya 15.10.2021 g.).

48. Materialy sajta Mezhdunarodnogo Byuro prosveshcheniya YUNESKO. Finlyandiya. URL: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Countries/WDE/2006/WESTERN_EUROPE/Finland/Finland.htm (data obrashcheniya 15.10.2021 g.).

49. Materialy sajta Ministerstva obrazovaniya Singapura. URL: https://www.moe.gov.sg/ (data obrashcheniya 13.10.2021 g.).

50. Materialy sajta Ministerstva obrazovaniya Gonkonga URL: https://www.edb.gov.hk/en/about-edb/info/welcome/index.html (data obrashcheniya 13.10.2021 g.).

51. Materialy sajta OESR. URL: https://www.oecd.org/pisa/ (data obrashcheniya 11.11.2021 g.).

52. Materialy sajta Credinform. URL: https://credinform.ru/en-GB/Publications/Article/8a528fccd3f5 (data obrashcheniya: 12.10.2021 g.).

53. Materialy sajta Taiwan.gov.tw. URL: https://www.taiwan.gov.tw/content_9.php (data obrashcheniya 13.10.2021.g.).

54. Materialy sajta United Nations Development Program. URL: http://hdr.undp.org/en/content/human-development-index-hdi (data obrashcheniya 12.10.2021 g.).

55. *Ponyavina M. B.* Osobennosti gosudarstvennoj obrazovatel'noj politiki demokraticheskih stran // Vlast'. 2017. № 7, T.25. S. 162–166.

56. *Ponyavina M. B.* Otdel'nye aspekty gosudarstvennoj obrazovatel'noj politiki Finlyandii: shkol'noe obrazovanie // Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki. 2018. № 1. S. 3–8.

57. *Sergeeva T. B.* Slovar'-spravochnik po filosofii dlya studentov lechebnogo, pediatricheskogo i stomatologicheskogo fakul'tetov. Stavropol': StGMA, 2009.

58. *Sorina G. V.* Sub"ekty prinyatiya reshenij v sovremennom obrazovatel'nom processe // Problemy sovremennogo obrazovaniya. 2017. № 2. S. 22–29.

59. Upravlenie obrazovatel'nymi sistemami: Uchebnik dlya studentov pedagogicheskih vuzov / N. M. Borytko, I. A. Solovcova; pod red. N. M. Borytko.— Volgograd: Izd-vo VGIPK RO, 2006.— 48 s.

(Ser. «Gumanitarnaya pedagogika». Vyp. 4).

60. CHzhun Isin. Razvitie obshcheobrazovatel'noj shkoly na Tajvane: avtoref. diss. … kand. ped. nauk. Moskva, 1998. 23 s.

61. Education policy outlook. Korea. OECD. 2016. URL: www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm (data obrashcheniya 14.11.2021 g.).

62. Finland's Basic Education Act & General Education Policy. URL: https://www.futurepolicy.org/rightsofchildren/finlands-basic-education-act/ (data obrashcheniya 02.11.2021 g.)

63. Hong Kong: The Facts. Education. Hong Kong. May 2021. URL: https://www.edb.gov.hk (data obrashcheniya 30.09.2021 g.).

64. Norway Overview. URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/norway_en (data obrashcheniya 02.11.2021 g.).

Статья поступила в редакцию 01.10.2021; одобрена после рецензирования 15.10.2021; принята к публикации 29.10.2021.
The article was submitted 01.10.2021; approved after reviewing 15.10.2021; accepted for publication 29.10.2021.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 6. С. 123–141.
Domestic and foreign pedagogy. 2021. Vol. 1, no. 6. P. 123–141.

Научная статья
УДК 308, 37.014.53, 37.015.62
doi:10.24412/2224–0772–2021–80–123–141

Е. В. Бебенина

РЕЙТИНГИ И КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА СТРАН МИРА

Екатерина Вячеславовна Бебенина
Институт стратегии развития образования РАО, Москва, Россия, ekaterina@bebenina.com, https://orcid.org/0000–0003–3963–4679

Аннотация. *Рейтинги вошли в нашу жизнь и заняли свою нишу — источника быстрой информации, основанной на данных. Популярность и применимость университетских глобальных рейтингов доказала востребованность подобных инструментов в области образования, ведь достижение университетами высоких позиций в разное время входило и продолжает входить в сферу государственных интересов многих стран. В Российской Федерации существовала программа «5–100», позволившая многим российским университетам стать более конкурентоспособными и популярными.*

Глобальные рейтинги образования хоть и существуют, далеко не так широко известны и применимы. Критический анализ существующих глобальных рейтингов в области образования позволяет предложить новые решения в данной области, базируясь на методологии человеческого капитала и критериях, полученных как из других интегральных высоко валидных рейтингов, так и непосредственно из статистических данных.

Ключевые слова: *рейтинг, образовательное пространство, человеческий капитал*

© Бебенина Е. В., 2021

Для цитирования: *Бебенина Е. В. Рейтинги и критерии оценки образовательного пространства стран мира // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 6. С. 123–141. doi:10.24412/2224–0772–2021–80–123–141*

Original article

Ranking and criteria for assessing the educational space of countries of the world

E. V. Bebenina

Federal State Budget Scientific Institution "Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education", Moscow, Russia, ekaterina@bebenina.com, https://orcid.org/0000–0003–3963–4679

Abstract. *Ratings have entered our lives and have taken their place as a source of fast information based on data. The popularity and applicability of global university rankings has already proven the relevance of such tools in the field of education, because the achievement of high positions by universities at different times has been and continues to be in the sphere of state interests of many countries. The Russian Federation had a 5–100 program that allowed many Russian universities to become more competitive and popular around the world.*

Global education ratings, although they already exist, are far from the same widespread popularity and applicability. A critical analysis of the existing global ratings in the field of education allows us to propose new solutions in this area, based on the human capital methodology and criteria obtained both from other integral highly valid ratings, and directly from statistical data.

Keywords*: ranking, educational space, human capital*

For citation: *Bebenina E. V. Ranking and criteria for assessing the educational space of countries of the world. Domestic and Foreign Pedagogy. 2021;1(6):123–141. (In Russ.). doi:10.24412/2224–0772–2021–80–123–141*

Введение

Неотвратимый рост применения компьютерных технологий не просто вернул в административную практику всех областей тейлористические, научные методы управления, но даже вывел масштаб их применения на новый уровень. Дегуманистические принципы подобных методов, основанных на данных, широко критикуются, что не мешает им с каждым годом использоваться все шире. Одним из источников информации, подкрепленной численными показателями, практически в любой области, стали рейтинги.

Многие организации нуждаются не только во внутренней информа-

ции для планирования коммерческой и некоммерческой деятельности. Необходим широкий спектр информации о внешних процессах, прямо или косвенно влияющих на текущее и будущее состояние организации. Такая потребность комплексной оценки возрастает по мере сложности, стоимости, отсроченности потребления. Таким образом, организации социальной сферы, в частности здравоохранения и образования, выполняющие для каждого гражданина многолетнюю деятельность на благо общества, особенно нуждаются в подобной информационной поддержке, что находит подтверждение в практике.

Внутренний запрос университетов на анализ состояния и выявление специфики университетов на глобальном уровне, на создание отдельной глобальной статистики превосходства вылился во всемирные университетские рейтинги, и их растущая популярность показывает только возрастающую потребность в них.

Школьным образованием охвачены гораздо больше людей во всем мире, средняя продолжительность обучения в школе гораздо больше, при этом до сих пор не появилось ни одного рейтинга, который обладал бы хотя бы частью популярности университетских рейтингов, впрочем это не означает, что подобных рейтингов вовсе не существует.

Обзор существующих систем

Самый популярный рейтинг в области образования, Индекс образования (Education index) [14], является показателем Программы развития Организации Объединенных Наций (ПРООН), что, безусловно, придает рейтингу высокий уровень доверия. Он охватывает большое число стран, публикуется регулярно, но фактически является «индексом охвата образованием» — оценивает уровень грамотности взрослого населения и совокупной доли учащихся, получающих начальное, среднее и высшее образование.

Этот недостаток попытались исправить составители индекса эффективности национальных систем образования (Global Index of Cognitive Skills and Educational Attainment) [11] — компания Pearson, взяв за основу упомянутый индекс образования и дополнив его оценкой когнитивных навыков, используя данные международных исследований PIRLS, PISA, TIMMS. Этот индекс дает представление об «уровне эффективности систем образования в странах мира» [5], используя сумму показателей как основу для ранжирования стран.

Еще одним рейтингом стран в области образования является уровень

национальных расходов на образование [9], включающий в себя всю совокупность частных и государственных расходов на образование за календарный год как процент от общего валового внутреннего продукта (ВВП) страны. Расходы на образование включают в себя «государственные бюджеты всех уровней, частные фонды, внешние заимствования, гранты и пожертвования от международных учреждений и неправительственных организаций».

Помимо этих индексов, существует множество комплексных рейтингов, в которых используются некоторые данные из сферы образования.

К таким рейтингам следует отнести, к примеру, индекс человеческого развития (Human development index) [10] — интегральный показатель, рассчитываемый ООН. Изучение методологии данного рейтинга показало, что упомянутый ранее индекс образования является частью индекса человеческого развития и используется как самостоятельно, так и как его элемент. (Комментарий 1).

Второй популярный интегративный рейтинг — Индекс процветания (Prosperity index) [4] британского института Legatum — представляет степень общественного благополучия как совокупность критериев, разделенных на девять категорий: экономика, предпринимательство, управление, образование, здравоохранение, безопасность, личные свободы, социальный капитал, экология.

Для оценки уровня образования используются 18 показателей, разделенных на подгруппы: дошкольное, начальное, среднее, высшее образование и навыки взрослых. Каждый из показателей по аналогии с индексом эффективности национальных систем образования дает интегративное представление об охвате и качестве обучения, при этом более подробная детализация отсутствует.

Как было показано, в подобных рейтингах образование является лишь одним, далеко не основным фактором в описании социально-экономических процессов. Выявлен и еще один недостаток существующих рейтингов как источника информации — минимальное количество критериев не дает возможности провести комплексный, системный анализ образовательного пространства. Безусловно, это и не являлось целью составителей, но, вероятно, эта их особенность не приносит этим рейтингам широкой популярности как элементу стратегической политики.

С другой стороны, существуют наборы статистической информации, которые позволяют выбрать необходимые из многих сотен и даже тысяч

показателей. К примеру, базы данных ООН [13] и Всемирного Банка [7] в области образования насчитывают десятки тысяч статистических показателей, разделенных по странам и по годам, во многом дублирующих друг друга или выводимых друг из друга.

К сожалению, с выборкой такого размера работать сложно в сетевом интерфейсе — его сравнительно-сопоставительные возможности достаточно ограничены. Для большинства пользователей еще сложнее проводить анализ, перенося данные на свой компьютер: количество лет наблюдений и общее число стран формирует при закачивании число строк, которое превышает ограничения типовых офисных пакетов и требуют владения достаточно специализированным программным обеспечением или навыками программирования.

Наконец, существуют и получают все большую популярность и распространение международные исследования качества образования, такие как распространенные в России PISA, TIMSS, PIRLS и менее популярные PASEC, EGRA, SACMEQ, LLECE и ряд других. Исследования оценки качества образования являются высоко валидными, не отражают национальной специфики систем образования, поэтому не должны применяться в отрыве от других критериев. В силу этой особенности предпочтителен анализ результатов специалистами. Другой их недостаток — из-за высоких требований к организации исследования, его проведению и обработке результатов исследования имеют «высокий порог вхождения» — не все государства могут обеспечить эти условия, что, в свою очередь, снижает охват стран с глобального уровня до уровня более экономически успешных или заинтересованных в проведении этих исследований стран.

По итогам анализа существующих рейтингов

Поскольку анализ показал, что рейтинга, достаточно многоаспектного и одновременно цельного не существует, то для выявления тенденций, оценки динамики, первичного международного анализа образовательного пространства возникает потребность в его создании.

Если даже рейтинги университетов, оценивающие отдельные организации, часто критикуются за «вырванность» показателей из общего контекста и отсутствие учета внешних условий, то в случае общей оценки образования не принимать во внимание образовательное пространство страны [3] и надеяться на создание многомерной картины невозможно.

Говоря о качестве образования, имеют в виду качество условий, процессов и результата.

К условиям образования отнесем факторы внешней среды, касающиеся условий жизни,— уровень бедности в стране, доступ к питьевой воде и санитарии, достаточное питание, уровень медицинской помощи. Проведенное ранее исследование [1] показало, что качество образования в значительной степени зависит от уровня медицины. Образовательные достижения детей гораздо больше связаны с их состоянием здоровья и доступностью медицинских услуг, чем с финансированием образования.

С другой стороны, широкий подход несет свои риски. Растет число аспектов, которые оказывают влияние, в выборке участвует множество статистических рядов. Все это создает предпосылки создания слишком сложного для понимания, непрозрачного рейтинга.

Таким образом, основной сложностью создания информативного и одновременно прозрачного рейтинга является необходимость продуманной методологии.

Для большей надежности и валидности исследования предпочтительно воспользоваться в качестве базиса не новой, а созданной ранее и научно обоснованной методологией. Одной из таких методологий, объединившей комплексный подход с информативностью, является оценка человеческого капитала, поэтому для количественной оценки образовательного пространства была принята концепция идеология «Основания развития человеческого капитала», изложенная в 2001 году [8].

Теория человеческого капитала рассматривает эффективность образования как источника формирования человеческого капитала стран мира.

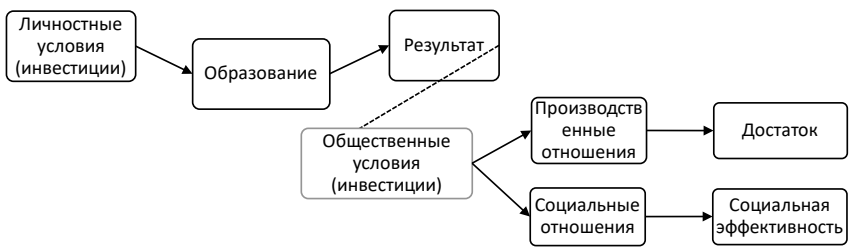

Рис. 1. Методология формирования человеческого капитала

Рейтинг, основанный на комплексной методологии расчета индекса человеческого капитала, может стать инструментом, позволяющим анализировать образование с учетом образовательного пространства страны.

Посмотрим, может ли существующий рейтинг человеческого капитала выполнить эту роль.

Всемирный банк первым стал создавать рейтинги стран мира для комплексной оценки эффективности собственных инвестиций в экономику того или иного государства, поэтому не удивительно, что именно в экономической науке разработаны концепции, которые позволяют максимально эффективно и валидно оценить систему образования.

Этот подход, несколько механистичный и прагматичный, в свою очередь, уделяет слабое внимание непосредственно образованию, фактически применяя к нему кибернетическую концепцию «черного ящика», согласно которой то, что происходит внутри системы, оценивается по силе преобразования сигнала при прохождении от входа в систему к ее выходу. С другой стороны, такой подход как ни один другой позволяет оценить комплексное влияние образования на демографию и экономику, не вдаваясь в детализацию.

В качестве примера приведем методологию расчета индекса человеческого капитала Всемирного банка. Всемирный банк является автором ряда комплексных рейтингов, нашедших широкое применение. Их разработка является итогом многолетней деятельности по повышению доверия международных инвесторов к стабильности финансовых систем разных стран. Индекс человеческого капитала содержит всего несколько показателей, которые связаны с образованием [9].

В основе методологии Индекса лежат три аспекта: продолжительность жизни, продолжительность и качество обучения, здоровье. В качестве индикаторов выбраны статистические данные ООН [12].

Первый компонент оценивает продолжительность жизни как вероятность новорожденного дожить до пяти лет.

Второй компонент является произведением ожидаемой продолжительности обучения, измеряемой в годах от 0 до 14 лет на среднее качество образования в стране, измеряемое как значение в диапазоне 300–625 в гармонизированных тестах по грамотности.

Третий компонент является произведением доли неголодающих детей до 5 лет и вероятности пятнадцатилетних дожить до 60 лет.

Произведение всех трех компонентов дает Индекс человеческого капитала.

К сожалению, эти показатели также не информативны для глубокого анализа. Даже итоги более подробного исследования с вдохновляющим названием Insights from Disaggregating the Human Capital INDEX («Выводы из дезагрегирования человеческого капитала»), изданные Всемирным банком и ставящие задачу дать количественную оценку «некоторых из неравенств человеческого капитала с особым акцентом на социально-экономические и территориальные различия на субнациональном уровне» [6], оперируют этими же самыми показателями, только не в целом по стране, а с выделением информации для 20% богатейших и беднейших граждан по следующим показателям:

- Вероятность новорожденного дожить до 5 лет (0–1)
- Ожидаемая продолжительность обучения (0–14)
- Гармонизованные тексты по грамотности (300–625)
- Доля неголодающих детей до 5 лет (0–1)

В качестве одного из итогов в данном буклете подчеркивается потенциал детальной дезагрегации для разработки целенаправленной политики», хотя подобная аналитика даже не анонсируется как дальнейшее направление исследования.

Единственный показатель, который мог бы дать более подробную информацию о качестве образования, Harmonized Test Scores, судя по названию предполагающийся как некое усредненное значение итогов тестов, рассчитанное по некоторой методике на основе многих тестов, фактически является компоновкой, где для каждой страны выбран только один источник. Только для одной из пятидесяти стран, для которых проводилось исследование (Египта) данные агрегированы из информации TIMMS и PIRLS. Разнятся и годы сбора данных: от 2003 года для Турции до 2017 для Ганы.

Подобный разброс по выбору организаций, проводивших международные исследования и годам проведения увеличивает вероятность некорректного приведения результатов к общему основанию. Оцениваются разные навыки, за 15 лет изменялись задания и общие условия… К сожалению, действительно, не существует тестов, проводимых во всех странах, тем не менее, вероятно, существует потенциальная возможность уменьшения разброса выборки по годам и по источникам.

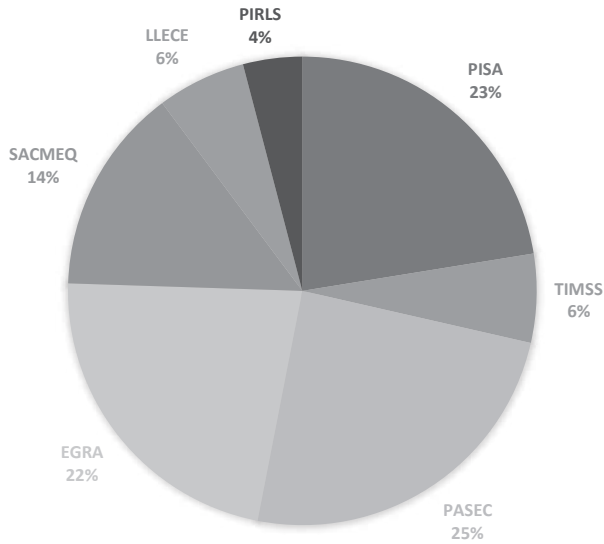

Рис. 2. Источники тестов по грамотности в дезагрегированном индексе человеческого капитала

Методологические ограничения

1. Так как основной претензией к существующим рейтингам была необходимость изменения детализации представления информации, то одной из характеристик создаваемого рейтинга стала модульность, позволяющая использовать информацию по отдельным аспектам образовательного пространства, с разными точками зрения и степенью детализации, используя методологию расчета индекса человеческого капитала и с акцентом на школьное образование стран, как на основной источник формирования человеческого капитала.
2. Число показателей должно быть достаточное, чтобы увидеть отдельные аспекты и проблемные точки, и одновременно с этим не чрезмерное, чтобы не потерять общую картину.
3. При выборе показателей предпочтение должно быть отдано менее агрегированным и более конкретно сформулированным, что должно уменьшить фактор субъективности авторов показателей.
4. Выбор показателей для создания рейтинга должен соответствовать ранее обоснованным [2] критериям доверия к рейтингам, которые кратко сводятся к последовательности: название, составитель,

методология, открытость информации, способность показателей рейтинга выступать направлениями развития.

В результате по указанным критериям были отобраны как отдельные статистические данные, так и интегративные показатели, позволяющие оценить различные аспекты как непосредственно образования, так и образовательного пространства стран. Создаваемый на их основе рейтинг должен иметь как возможность рассмотрения укрупнённых показателей по группам-подгруппам, так и их детализации, что позволит акцентировать в каждой отдельной ситуации более важные стороны и нивелировать остальные.

1. Личностные условия (инвестиции)

В теории человеческого капитала как личностные условия, именуемые также инвестициями (Рис. 1), рассматриваются такие показатели, как условия рождения (1.1), роста (1.2) и развития (1.3) детей в возрасте до 5 лет.

Подгруппа	Критерий
1.1	Коэффициент материнской смертности (количество смертей на 100 000 человек)
1.1	Коэффициент младенческой смертности (на 1000 живорождений)
1.1	Регистрация рождений (% от числа детей в возрасте до 5 лет)
1.1	Роды в присутствии квалифицированного медицинского персонала
1.2	Детское недоедание, задержка роста (средняя или тяжелая) (% от числа детей в возрасте до 5 лет)
1.2	Коэффициент смертности детей в возрасте до пяти лет (на 1000 живорождений)
1.2	Младенцы без вакцинации, АКДС (% от числа детей до года)
1.2	Младенцы без вакцинации, корь (% от числа детей до года)
1.2	Смертность в возрасте до 5 лет
1.3	Зачисление в дошкольные учреждения
1.3	Общий коэффициент охвата дошкольным образованием (% детей дошкольного возраста)
1.3	Расходы по уровням образования: дошкольное (в % от государственных расходов)

2. Образование

Критерии, связанные с образованием, фактически можно разделить на следующие подгруппы: условия жизни и здоровья учащихся (2.1), начальная школа (2.2), средняя школа (2.3), показатели качества образования и его доступности (2.4).

Подгруппа	Критерий
2.1	Детский труд (% от числа детей в возрасте 5–17 лет)
2.1	Смертность детей в возрасте 5–14 лет
2.1	Государственные расходы на образование (% ВВП)
2.2	Валовой коэффициент охвата начальным образованием (% от числа детей младшего школьного возраста)
2.2	Качество начального образования
2.2	Доля завершивших начальное образование
2.2	Процент начальных школ с доступом в интернет
2.2	Расходы по уровням образования: начальное (в % от государственных расходов)
2.2	Соотношение учеников и учителей в начальном образовании
2.2	Уровень отсева из начальной школы (% от когорты начальной школы)
2.2	Учителя начальных школ с педагогическим образованием (%)
2.2	Зачисление в начальную школу
2.3	Валовой коэффициент охвата средним школьным образованием (% детей среднего школьного возраста)
2.3	Доля средних школ с доступом в интернет
2.3	Завершение неполной средней школы
2.3	Зачисление в среднюю школу
2.3	Качество среднего образования
2.3	Расходы по уровням образования: среднее (в % от государственных расходов)
2.3	Соотношение учеников и учителей в среднем образовании
2.3	Доля доучившихся до последнего класса неполного среднего общего образования (%)
2.4	Доступ к качественному образованию
2.4	Индекс образования
2.4	Индекс образования с поправкой на неравенство
2.4	Неравенство в образовании

2.4	Ожидаемая продолжительность обучения (лет)
2.4	Средняя продолжительность образования женщин
2.4	Оценка по программе международной оценки учащихся (PISA) по чтению
2.4	Оценка программы международной оценки учащихся (PISA) по естествознанию
2.4	Оценка программы международной оценки учащихся (PISA) по математике

С введением в рейтинг уровней образования особенный интерес могут и должны представлять собой «сквозные показатели», например уровень финансирования дошкольного, начального, среднего, высшего образования или охват каждым из уровней образования. Еще одна такая «цепочка» — количество учеников, приходящихся на одного педагога на каждом уровне образования. Возможность проведения подобной сквозной аналитики может быть обеспечена, например, введением дополнительных коэффициентов.

3. Результат

При постановке задачи оценить качество школьного образования, индикаторы, описывающие профессиональное образование, естественно, относятся к одному из инструментов оценки качества среднего образования через качество подготовки абитуриентов. При общей оценке человеческого капитала высшее образование включается в раздел «Обучение», как и другие формы обучения взрослых. Фактически все показатели можно разделить на связанные с профессиональным образованием (3.1) и навыками взрослых (3.2).

Подгруппа	Критерий
3.1	Расходы по уровням образования: высшее (в % от государственных расходов)
3.1	Валовой коэффициент охвата высшем образованием (% от населения 17–25 лет)
3.1	Качество профессионального обучения
3.1	Международная студенческая мобильность (% от общего числа учащихся высших учебных заведений)
3.1	Навыки выпускников вузов
3.1	Поступление в высшее учебное заведение
3.1	Средняя успешность в рейтингах высших учебных заведений по стране

3.1	Доля завершения высшего образования
3.2	Грамотность взрослого населения
3.2	Доля населения хотя бы с некоторым средним образованием (% людей в возрасте 25 лет и старше)
3.2	Средняя продолжительность обучения (лет)
3.2	Уровень грамотности, взрослый (% людей в возрасте 15 лет и старше)
3.2	Уровень образования взрослого населения
3.2	Цифровая грамотность населения
3.3	Молодежь, не посещающая школу или не имеющая работы (% в возрасте 15–24 лет)

4. Общественные условия (инвестиции)

Общественные условия — социально-экономическая среда, которая окружает взрослого человека. Критерии этого раздела можно разделить на такие подгруппы, как демографические показатели (4.1), уровень обеспечения необходимыми удобствами и электричеством (4.2) и обеспеченность доступа к сотовой связи, интернету (4.3).

Подгруппа	Критерий
4.1	Городское население (%)
4.1	Ожидаемая при рождении продолжительность жизни (лет)
4.1	Отношение расходов на образование и здравоохранение к военным расходам
4.2	Доступ к водопроводной воде
4.2	Доступ к основным санитарным услугам
4.2	Доступ к основным услугам водоснабжения
4.2	Доступ к электричеству
4.2	Небезопасная вода, санитария или гигиена
4.2	Сельское население, имеющее доступ к электроэнергии (%)
4.2	Уровень смертности от загрязнения воздуха в домах и атмосферного воздуха (на 100 000 населения)
4.2	Уровень смертности от небезопасного водоснабжения, отсутствия санитарии и гигиены (на 100 000 населения)
4.3	Всего интернет-пользователей (% населения)
4.3	Использование интернета
4.3	Подписки на мобильную связь (на 100 человек)

4.3	Подписки на фиксированный широкополосный доступ
4.3	Покрытие сети 2G, 3G и 4G
4.3	Пропускная способность международного интернета
4.3	Процент людей, пользующихся интернетом

5. Производственные отношения

Показатели, описывающие производственные отношения, фактически описывают безработицу и занятость в возрастном срезе (5.1), занятость по отраслям (5.2), производительность труда (5.3).

Подгруппа	Критерий
5.1	Уровень участия в составе рабочей силы (% людей в возрасте 15 лет и старше)
5.1	Безработица, молодежь (% людей в возрасте от 15 до 24 лет)
5.1	Безработица, всего (% от общего состава рабочей силы)
5.1	Общий уровень безработицы (соотношение женщин и мужчин)
5.1	Соотношение занятости и населения (% людей в возрасте 15 лет и старше)
5.1	Уровень безработицы среди молодежи (соотношение женщин и мужчин)
5.2	Занятость по отраслям: промышленность (% от общего состава рабочей силы)
5.2	Занятость по отраслям: сельское хозяйство (% от общего состава рабочей силы)
5.2	Занятость по отраслям: услуги (% от общего состава рабочей силы)
5.3	Квалифицированная рабочая сила (% от общего состава рабочей силы)
5.3	Производительность труда
5.3	Число заявок на патенты резидентами (на миллион населения)

6. Достаток

Достаток в вопросах человеческого капитала касается прежде всего различных аспектов и уровней вопросов бедности (6.1), уязвимости (6.2), отдельных аспектов трудовой деятельности (6.3).

Подгруппа	Критерий
6.1	Вклад депривации в образовании в индекс многомерной бедности

6.1	Доля населения страны, живущая в условиях крайней многомерной бедности
6.1	Доля населения страны, живущая в условиях многомерной бедности, численность
6.1	Доля населения страны, живущая за чертой бедности по доходам, национальная черта бедности
6.1	Доля населения страны, живущая за чертой бедности 1,90 долл. США в день
6.1	Работающие бедняки с доходом, эквивалентным 3,10 доллара США в день (% от общей занятости)
6.1	Среднегодовое изменение доли беднейших 40% населения
6.2	Население, потенциально уязвимое к условиям многомерной бедности
6.2	Получатели пенсии по старости (% людей пенсионного возраста)
6.2	Уязвимая занятость (% от общего числа занятых)
6.3	Защита интеллектуальной собственности
6.3	Наемные и оплачиваемые рабочие (%)
6.3	Расчетный валовой национальный доход на душу населения, женщин (эквивалент долл. США)
6.3	Расчетный валовой национальный доход на душу населения, мужчин (эквивалент долл. США)

Социальные отношения, как и социальная эффективность, относятся к наиболее сложно измеряемым аспектам. Этим объясняется и ряд формулировок критериев, взятых непосредственно из комплексных рейтингов, и разброс аспектов социальных отношений и социальной эффективности.

7. Социальные отношения

Социальные отношения можно разделить на следующие подгруппы: уровень взаимопомощи (7.1), помощь нуждающимся через социальные институты (7.2), оцениваемый уровень межличностного общения (7.3), деструктивное поведение (7.4), толерантность (7.5), семья и дети (7.6).

Подгруппа	Критерий
7.1	Уровень соседской взаимопомощи
7.1	Уровень взаимопомощи между друзьями и внутри семьи

7.1	Уровень взаимопомощи между незнакомыми людьми
7.2	Волонтерство
7.2	Жертвование денег на благотворительность
7.3	Общее межличностное доверие
7.3	Возможность завести друзей
7.3	Благоприятный семейный климат
7.3	Уважительность
7.3	Эмоциональное благополучие
7.4	Расстройства пищевого поведения
7.4	Расстройства, связанные с употреблением психоактивных веществ
7.5	Толерантность к иммигрантам
7.5	Толерантность к этническим меньшинствам
7.6	Детские браки, женщины, вышедшие замуж до 18 лет (от % женщин в возрасте от 20 до 24 лет, состоящих в браке или в союзе)
7.6	Коэффициент подростковой рождаемости (рождений на 1 000 женщин в возрасте 15–19 лет)
7.6	Неудовлетворенная потребность в планировании семьи (%состоящих в браке или в союзе женщин репродуктивного возраста, от 15 до 49 лет)
7.6	Среднее число детей у одной женщины

8. Социальная эффективность

Социальная эффективность — это показатели социальных отношений, выведенные на государственный уровень: уровень преступности (8.1), уровень раз вития социальных институтов (8.2), уровень доверия к государственным институтам (8.3), уровень суицидов (8.4), количество беженцев и мигрантов (8.5), уровень прироста населения (8.6).

Подгруппа	Критерий
8.1	Уровень убийств (на 100 000 человек)
8.1	Численность заключенных (на 100 000 человек)
8.2	Гражданское правосудие
8.2	Консенсус в отношении демократии и рыночной экономики как цели
8.2	Политическое участие и права

8.3	Качество и авторитет правительства
8.3	Качество судебного администрирования
8.4	Уровень суицидов, женщины (на 100 000 человек)
8.4	Уровень суицидов, мужчины (на 100 000 человек)
8.5	Беженцы по странам происхождения (тыс.)
8.5	Коэффициент чистой миграции (на 1 000 человек)
8.6	Годовые темпы прироста населения (в %)

Заключение

Решения, основанные на данных, стали приметой последних десятилетий. Одним из популярных инструментов для подобных решений в различных областях являются рейтинги.

В статье показано, что существующие рейтинги не позволяют удовлетворить в должной степени потребность в решениях такого рода и представить наглядную, легко анализируемую и одновременно информативную картину образовательного пространства на уровне школьного образования без дополнительной доработки.

Исходные статистические данные собираются статистическими организациями в достаточном количестве, впрочем большинство стран, к сожалению, не подает информацию по некоторым показателям глобальным интеграторам. Другой проблемой сопоставления информации являются разная периодичность сбора информации. Агрегированные показатели могут быть средством решения этих проблем, формируя механизм компенсации пробелов в информации.

Анализ существующих рейтингов и статистических данных показал необходимость достаточной степени агрегирования информации при широком числе показателей. Методологией подобного рейтинга может стать методология расчета индекса человеческого капитала.

Комментарии

1) Методология (здесь и далее применительно к рейтингу) — методика расчета, базирующаяся на концепции составителей рейтинга. Термин «методология», вместо более привычной для российских исследователей «методики» закрепился в данном контексте в англоязычной и переводной литературе. Используется в статье с целью введения терминологического единообразия при работе с русскоязычными и англоязычными источниками.

Список источников

1. *Бебенина Е. В.* Анализ распределения и оценка эффективности использования социально-экономических ресурсов на образование // ЭТАП: экономическая теория, анализ, практика. 2014. № 1. С. 104–117.
2. *Бебенина Е. В.* Использование рейтингов для оптимизации стратегий развития университетов // ЭТАП: экономическая теория, анализ, практика. 2019. № 1. С. 146–155.
3. *Иванова С. В., Иванов О. Б.* Образовательное пространство как модус образовательной политики. М.: Русское слово — учебник, 2020. 158 с.
4. Рейтинг стран мира по уровню процветания // Гуманитарный портал [Электронный ресурс]. URL: https://gtmarket.ru/ratings/legatum-prosperity-index (дата обращения: 12.09.2021).
5. Рейтинг эффективности национальных систем образования // Гуманитарный портал [Электронный ресурс]. URL: https://gtmarket.ru/ratings/global-index-of-cognitive-skills-and-educational-attainment (дата обращения: 19.08.2021).
6. *Avitabile C.,* D'Souza R., Gatti R. V., et al. Insights from Disaggregating the Human Capital Index (English). Washington, D.C.: World Bank Group [Электронный ресурс]. URL: http://documents.worldbank.org/curated/en/306651578290912072/Insights-from-Disaggregating-the-Human-Capital-Index (дата обращения: 12.09.2021).
7. DataBank. Education Statistics — All Indicators // The World Bank [Электронный ресурс]. URL: https://databank.worldbank.org/source/education-statistics-%5E-all-indicators# (дата обращения: 12.09.2021).
8. Foundations of human resource development // StudyLib [Электронный ресурс]. URL: https://studylib.net/doc/8374219/foundations-of-human-resource-development (дата обращения: 14.09.2021).
9. Human Capital Project// The World Bank [Электронный ресурс]. URL: https://www.worldbank.org/en/publication/human-capital (дата обращения: 08.09.2021).
10. Human development index [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://hdr.undp.org/en/content/human-development-index-hdi (дата обращения: 10.08.2021).
11. Pearson [Электронный ресурс]. URL: https://pearson.com/(дата обращения: 11.09.2021).
12. The UNESCO Institute for Statistics (UIS.Stat) [Электронный ресурс]. URL: http://data.uis.unesco.org/(дата обращения: 19.08.2021).
13. UNdata. A world of information [Электронный ресурс]. URL: http://data.un.org (дата обращения: 12.09.2021).
14. UNDP Human Development Reports: Education Index // HDX [Электронный ресурс]. URL: https://data.humdata.org/dataset/education-index (дата обращения: 11.09.2021).

References

1. *Bebenina E. V.* Analiz raspredeleniya i ocenka effektivnosti ispol'zovaniya social'no-ekonomicheskih resursov na obrazovanie // ETAP: ekonomicheskaya teoriya, analiz, praktika. 2014. № 1. S. 104–117.
2. *Bebenina E. V.* Ispol'zovanie rejtingov dlya optimizacii strategij razvitiya universitetov // ETAP: ekonomicheskaya teoriya, analiz, praktika. 2019. № 1. S. 146–155.
3. *Ivanova S. V., Ivanov O. B.* Obrazovatel'noe prostranstvo kak modus obrazovatel'noj politiki. M.: Russkoe slovo — uchebnik, 2020. 158 c.
4. Rejting stran mira po urovnyu procvetaniya // Gumanitarnyj portal [Elektronnyj resurs]. URL: https://gtmarket.ru/ratings/legatum-prosperity-index (data obrashcheniya: 12.09.2021).
5. Rejting effektivnosti nacional'nyh sistem obrazovaniya // Gumanitarnyj portal [Elektronnyj resurs]. URL: https://gtmarket.ru/ratings/global-index-of-cognitive-skills-and-educational-attainment (data obrashcheniya: 19.08.2021).
6. *Avitabile C., D'Souza R., Gatti R. V.,* et al. Insights from Disaggregating the Human Capital Index (English). Washington, D.C.: World Bank Group [Elektronnyj resurs]. URL: http://documents.worldbank.org/curated/en/306651578290912072/Insights-from-Disaggregating-the-Human-Capital-Index (data obrashcheniya: 12.09.2021).

7. DataBank. Education Statistics — All Indicators // The World Bank [Elektronnyj resurs]. URL: https://databank.worldbank.org/source/education-statistics-%5E-all-indicators# (data obrashcheniya: 12.09.2021).

8. Foundations of human resource development // StudyLib [Elektronnyj resurs]. URL: https://studylib.net/doc/8374219/foundations-of-human-resource-development (data obrashcheniya: 14.09.2021).

9. Human Capital Project // The World Bank [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.worldbank.org/en/publication/human-capital (data obrashcheniya: 08.09.2021).

10. Human development index [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: http://hdr.undp.org/en/content/human-development-index-hdi (data obrashcheniya: 10.08.2021).

11. Pearson [Elektronnyj resurs]. URL: https://pearson.com/ (data obrashcheniya: 11.09.2021).

12. The UNESCO Institute for Statistics (UIS.Stat) [Elektronnyj resurs]. URL: http://data.uis.unesco.org/ (data obrashcheniya: 19.08.2021).

13. UNdata. A world of information [Elektronnyj resurs]. URL: http://data.un.org (data obrashcheniya: 12.09.2021).

14. UNDP Human Development Reports: Education Index // HDX [Elektronnyj resurs]. URL: https://data.humdata.org/dataset/education-index (data obrashcheniya: 11.09.2021).

Информация об авторе

Е. В. Бебенина — доктор педагогических наук, профессор РАО, заместитель заведующего кафедрой по глобальному образованию ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»

Information about the author

E. V. Bebenina — Dr. Sc. (Education), Professor of the RAE, Deputy Head of the Chair on global education, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education

Статья поступила в редакцию 01.10.2021; одобрена после рецензирования 15.10.2021; принята к публикации 29.10.2021.
The article was submitted 01.10.2021; approved after reviewing 15.10.2021; accepted for publication 29.10.2021.

О. И. Долгая

Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 6. С. 142–158.
Domestic and foreign pedagogy. 2021. Vol. 1, no. 6. P. 142–158.

Научная статья
УДК 378
doi:10.24412/2224–0772–2021–80–142–158

РИСКИ В ОБРАЗОВАНИИ ЗА РУБЕЖОМ: МЕРЫ ПО ИХ УСТРАНЕНИЮ (ОПЫТ РАЗНЫХ СТРАН)

Оксана Игоревна Долгая
Лаборатория педагогической компаративистики и международного сотрудничества, Институт стратегии развития образования Российской академии образования», Москва, Россия, o-dolgaya@yandex.ru

Аннотация. *Новые условия общественного развития и стремительный технологический прогресс обусловили возникновение различных рисков, в том числе в образования, и потребовали срочного принятия мер во всех странах для их устранения. На основании сравнительного анализа государственных документов в области образования автор выделяет общие риски в образовании (несоответствие качества образования новым условиям и требованиям жизни; отсутствие равного доступа для всех к качественному образованию; недостаточное применение информационно-коммуникационных технологий в обучении; несоответствие подготовки учителей новым установкам и требованиям и др.). Принимаемые на государственном уровне меры носят как общий характер, так и имеют национальную специфику. В странах с высоким качеством образования упор делается на создание гибкого образовательного пространства и индивидуальных траекторий обучения, сближение формального и неформального образования, от-*

© Долгая О. И., 2021

бор мотивированных учителей; в странах, только стремящихся к высоким результатам,— на изменение учебных программ, содержания образования, методов обучения.

Выбор стран обусловлен их статусом в международных исследованиях качества образования: представлены страны с высокими результатами (Эстония, Литва, Финляндия, Сингапур) и страны, стремящиеся их улучшить (Чехия, Хорватия, Словения, Сербия, Словакия).

Ключевые слова: *мировой опыт образования, риски, доступность, качество, программы, учитель.*

Благодарности. Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта *«Теория, законодательство и практика за рубежом в контексте современных вызовов общему среднему образованию»* № 20–013–00068–а за 2021 год.

Для цитирования: *Долгая О. И. Риски в образовании за рубежом: меры по их устранению (опыт разных стран) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 6. С. 142–158. doi:10.24412/2224–0772–2021–80–142–158*

Original article

Risks in education abroad: measures to eliminate them (experience of different countries)

Oxana I. Dolgaya

Laboratory of Pedagogical Comparative Education and International Cooperation, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, o-dolgaya@yandex.ru

Abstract. *New conditions of social development and rapid technological progress caused the emergence of various risks, including in education, and required urgent measures in all countries to eliminate them. Based on a comparative analysis of state documents in the field of education, the author identifies common risks in education (inconsistency of the quality of education with new conditions and requirements of life; lack of equal access for all to quality education; insufficient use of information and communication technologies in education; non-compliance of teacher training with new guidelines and requirements, etc.). Measures taken at the state level are both general in nature and have national specifics. In countries with a high quality of education, the emphasis is on creating a flexible educational space and individual learning trajectories, bringing formal and non-formal education closer together, selecting motivated teachers; in countries only striving for high results, it is on changing curricula, educational content, and teaching methods.*

The choice of countries is due to their status in international studies of the

quality of education: countries with high results (Estonia, Lithuania, Finland, Singapore) and countries striving to improve them (Czech Republic, Croatia, Slovenia, Serbia, Slovakia) are represented.

Keywords: *world experience of education, risks, accessibility, quality, programs, teacher.*

Acknowledgments. *The publication was prepared within the framework of the RFBR supported research project "Theory, legislation and practice abroad in the context of contemporary challenges for general secondary education" No. 20–013–00068–a for 2021.*

For citation: *Dolgaya O. I. Risks in education abroad: measures to eliminate them (experience of different countries). Domestic and Foreign Pedagogy. 2021;1(6):142–158. (In Russ.). doi:10.24412/2224–0772–2021–80–142–158*

Введение

Начало XXI века характеризуется рядом общемировых тенденций, оказывающих существенное влияние на все стороны жизни: демографические изменения; глобализация и геополитические процессы; рост конкуренции на рынке труда; миграция населения; цифровизация; фундаментальные технологические изменения в экономике и обществе в целом [15]. Технологии коренным образом меняют все аспекты современной жизни. Мир находится на переломном этапе, когда эффект цифровых технологий будет полностью реализован за счет автоматизации и создания не имеющей аналогов продукции. Эти глубокие изменения также часто называют четвертой промышленной революцией. Для нее характерно появление «киберфизических систем», которые развивают совершенно новые возможности людей и машин. Это изменение включает, например, возможность редактировать геном, распространение искусственного интеллекта, 3D-печати или нанотехнологических материалов, новые подходы к менеджменту и логистике на основе блокчейна или квантовых вычислительных мощностей [1]. Технологии трансформируют все сектора экономики, создавая новые категории занятости, меняющие или полностью заменяющие традиционные. Наборы навыков также меняются: они нужны как для традиционных, так и для новых профессий. Весь рынок труда также претерпевает существенную трансформацию. Граница между рабочими задачами, выполняемыми людьми, и задачами, выполняемыми машинами, быстро смещается [16].

Ученики, которые сегодня получают образование в школах, также значительно отличаются от предыдущих поколений. Общей чертой

социализации этого поколения является прежде всего то, что с раннего возраста они используют цифровые технологии, такие как интернет и мобильные телефоны. Они привыкли к постоянному получению данных и информации, постоянно общаются в Сети; быстро изучают интересующие их области. Поколение — более адаптируемое, открытое для изменений и новых взглядов. В то же время оно внутренне неоднородно. Их образовательные потребности очень разнообразны, что ставит учителей в непростое положение. С одной стороны, их задача — помочь каждому ученику достичь минимального уровня. С другой стороны, компетенции, необходимые для личной, профессиональной и общественной жизни, должны индивидуально рассматриваться для каждого ученика и необходимо вырабатывать пути достижения этих целей [13].

Учитывая все эти глубокие социальные и технологические изменения, образование должно меняться коренным образом. Вышеприведенные факторы во многом определяют возникающие в образовании общие риски, которые выделяются в государственных документах различных стран: несоответствие качества образования новым условиям и требованиям жизни; отсутствие равного доступа для всех к качественному образованию; недостаточное применение информационно-коммуникационных технологий в обучении; несоответствие подготовки учителей новым установкам и требованиям; недооценка неформального образования; отсутствие благоприятной школьной среды и др. В исследовании рассмотрен ряд стран с высоким качеством образования в соответствии с результатами международных исследований (TIMS, PIZA) — Эстония, Литва, Финляндия, Сингапур, и страны, стремящиеся улучшить сложившуюся в них ситуацию,— Чехия, Хорватия, Словения, Сербия, Словакия.

Цель статьи. Представить результаты сравнительного анализа государственных документов разных стран, позволившего выделить отраженные в них основные риски в общем среднем образовании и общие и специфические меры по устранению этих рисков, обусловленные состоянием образования в конкретных странах.

Методология и методы исследования. В исследовании, результаты которого предложены в статье, использовались такие методы, как анализ, обобщение, абстрагирование, сравнение и интерпретация.

Результаты исследования. Понимая и принимая современную действительность, правительства многих зарубежных стран разрабатывают национальные стратегии и планы развития образования (страны

Европейского Союза), создают собственные модели в образовании («Модель хорошей школы» Литвы, «Модель подготовки учителя XXI века» Сингапура и др.), программы и планы развития отдельных направлений образования (Финляндия, Словения и др.), где предлагаются соответствующие меры по дальнейшему развитию собственных систем образования таким образом, чтобы минимизировать возникающие риски и дать возможность молодому поколению адаптироваться к новым условиям.

Рассмотрим более подробно некоторые из вышеперечисленных рисков, в частности несоответствие качества общего среднего образования новым условиям и требованиям жизни. Современное образование должно предоставлять молодым людям возможности индивидуального развития в соответствии с их способностями и потребностями, формировать у молодых людей навыки критического мышления и метапознания, функциональную грамотность, ИКТ-навыки, умение работать в команде, взаимодействовать в мультикультурной среде, формировать лидерские качества, навыки этического поведения и др. с тем, чтобы они могли адаптироваться к постоянно изменяющейся реальности.

В разных странах предлагаются общие меры по минимизации указанного риска, но можно выделить и особенности, определяемые уже достигнутым уровнем качества образования в конкретной стране и взглядами на то, какие задачи нужно решить.

Среди общих мер по устранению данного риска и повышению качества образования в рассматриваемых странах предлагается, в частности, изменение учебных программ. Специфика проявляется в предлагаемых странами конкретных мерах.

Например, в Чехии в учебных программах предлагается снизить объем ожидаемых результатов, заявленных в действующих программах, и сократить учебный материал минимум наполовину, чтобы дать учителю время повторять и отрабатывать учебный материал, индивидуализировать обучение, систематически работать над ошибками учеников [4].

В Сербии — пересмотреть учебные программы с позиции усиления их актуальности, функциональности, жизненной и социальной значимости. Планируется включить в учебные программы содержание образования, отражающее базовые системы знаний, методов и конкретных моделей мышления в каждой значимой области человеческого знания; ввести междисциплинарность, прежде всего через проектное обучение. Особо подчеркивается идея введения в программы области культуры и искус-

ства, которая должна носить междисциплинарный характер и создавать более творческую среду для учащихся [17].

Другой общей мерой выступает формирование у учащихся компетенций, которые будут способствовать их успешной жизни и деятельности в современных условиях. Специфика проявляется в том, какие компетенции в разных странах выходят на передний план и какие меры предлагаются по их формированию. Например, в Чехии основное внимание будет направлено на формирование ключевых компетенций, необходимых для активной общественной, профессиональной и личной жизни, путем реализации следующих мер: изменения структуры компетенций и повышение уровня ключевых компетенций и грамотности школьников; усиления внимания к формированию их индивидуальных компетенций; согласования требований к содержанию образования со способом проверки его усвоения; значительного улучшения оценивания приобретенных компетенций и грамотности; преобразования методов и структуры образовательного предложения для максимального развития компетенций и грамотности [4].

В Литве формирование общих и предметных компетенций, необходимых для современной жизни, связанных с жизненным опытом и направленных на решение проблем реального мира, предполагается осуществлять посредством обучения по различным видам учебных программ, в том числе проектных, междисциплинарных; использования активных методов обучения, основанных на экспериментах, исследованиях, творчестве; применения в обучении интерактивности (взаимодействия и партнерства, часто выходящих за рамки школьных границ) [2].

В Словении особое внимание направлено на развитие такой компетенции, как читательская грамотность, которая определяется как постоянно развивающаяся способность человека понимать, критически оценивать и использовать письменную информацию и включает развитые навыки чтения, критическое понимание прочитанного и культуру чтения (понимание чтения как ценностей и мотивации к чтению). Читательская грамотность является основой всей другой грамотности и имеет решающее значение для развития способностей человека и его успешного участия в жизни общества. Среди предлагаемых мер по развитию данной компетенции: распространение понимания важности читательской грамотности для приобретения новых знаний для успешной жизни и деятельности в современном обществе; разработка

базовых стандартов читательской грамотности; развитие культуры чтения; обучение критическому мышлению через чтение и письмо; поддержка развития читательской грамотности и культуры чтения в семье и формирующейся грамотности у дошкольников; обеспечение раннего определения уровня читательской грамотности на языке обучения; подготовка дифференцированных программ обучения родному языку с учетом разных навыков чтения; формирование базовых и сопоставимых с международными стандартами навыков чтения в первые годы обучения в школе; формирование и поддержка положительного отношения к чтению; дальнейшее развитие читательской грамотности в старших классах начальной и средней школы для успешного дальнейшего образования и профессиональной подготовки [7].

В Сербии ставится задача формирования у молодых людей навыков критического и инновационного мышления, креативности и инициативности. Для этого предлагается актуализировать содержание учебных программ, использовать творческий подход и проектное обучение, самостоятельную и экспериментальную работы; школьные библиотеки и медиабиблиотеки интенсивно использовать в обычных классах как пространство для обучения, для выполнения учащимися различных индивидуальных заданий [17].

Индивидуализация в процессе обучения также предлагается многими странами как обязательная мера повышения качества образования. Решать эту задачу можно разными путями. Например, в Чехии это планируется осуществлять через развивающие результаты, заложенные в учебные программы наряду с основными. Они и станут основой для индивидуализации обучения [4]. В Литве в качестве мер по расширению индивидуализации и разнообразия в обучении станут учет различий в потребностях, возможностях, стилях обучения учащихся, предложение разнообразных возможностей для темпа, методов, техник обучения, группирование учащихся, оптимальное использование времени и школьных пространств и других ресурсов [2].

В Эстонии иной подход. На передний план выдвигаются задачи сделать образовательные возможности избирательными и доступными, когда система образования позволяет учащимся плавно перемещаться между уровнями и типами образования. Гибкие пути индивидуализации в бесшовной среде обучения — ключевое направление развития образования в Эстонии в настоящее время. К 2035 году в Эстонии планируется

создать открытое образовательное пространство, позволяющее индивидуализировать обучение, основанное на потребностях и способностях учащегося; поддерживать самореализацию каждого учащегося и его способности справляться с различными ролями, а также формировать ответственного и инициативного члена демократического общества. Обучение, ориентированное на учащихся, является успешным, когда учащиеся самостоятельно ориентируются в курсах обучения и могут выбирать подходящий, основываясь на своих интересах и способностях, чему не препятствуют барьеры в образовательном ландшафте [3].

Особый взгляд на решение задачи обеспечения соответствия качества образования новым условиям жизни проявляется в национальной стратегии Хорватии «Новые цвета знаний» (2017 г.), где акцент поставлен на тесную связь образования, науки и технологий, что должно привести качество образования в соответствие с современными требованиями научного и технологического развития. В основу данной стратегии положена концепция непрерывного обучения людей всех возрастных групп и возможностей с постоянным доступом к образованию в различных формах обучения. В стратегии определен так называемый «треугольник знаний», состоящий из непрерывного обучения, науки и инноваций, эффективное функционирование которого обеспечивается поддержкой государства. Главная идея стратегии заключается в том, что образование на всех уровнях сможет выполнить свою роль в треугольнике знаний эффективно, если научные исследования и результаты инноваций будут влиять на образовательный процесс. При этом важная роль отводится среде обучения, которая должна быть творческой и инновационной [14].

В современном мире, где между странами существует жесткая экономическая конкуренция, риск недостаточного доступа всех слоев населения к качественному образованию непосредственно влияет на конкурентоспособность страны. Страны предлагают собственные меры по минимизации этого риска в зависимости от конкретной ситуации в образовании.

Общей мерой для всех стран является расширение условий равного доступа ко всем видам качественного образования всех граждан, в том числе детей из неблагополучных семей, детей мигрантов, лиц с ограниченными возможностями, национальных меньшинств и т.д.; особое внимание уделяется созданию условий развития талантливых детей. При этом в странах предлагаются и специфические меры, направленные

на решение конкретных задач.

Так проблему равного доступа к качественному образованию детей из социально- или экономически неблагополучных семей и развития талантливых детей (вне зависимости от статуса родителей и места жительства) предлагают решать в ряде стран следующим образом.

В Чехии, входящей в число стран ОЭСР (Организация экономического сотрудничества и развития) с наибольшим неравенством в образовании, что выражается в значительной зависимости результатов образования от социального статуса родителей, существенных различий между результатами учеников разных школ и разных регионов, выдвигаются такие меры**:** сокращение числа бросающих школу учеников и создание условий для преждевременного окончания школы; сокращение количества учеников с низким уровнем грамотности; сокращение пропуска занятий учениками (в том числе по уважительной причине); увеличение шансов на успех в образовании независимо от социально-экономического и семейного происхождения или особенностей здоровья учащегося; усиление индивидуализации обучения и широкое применение дидактических методов, позволяющих обучать разнородные группы; ограничение внешней дифференциации; усиление поддержки развития талантов в начальных школах; увеличение охвата детей из социально неблагополучных семей дошкольным образованием [4].

В Финляндии программа «Право на обучение — равное начало обучения на 2020–2022 гг.» призвана обеспечить всем равные шансы начала обучения и тем самым равный доступ к качественному образованию. Программа охватывает дошкольное и начальное образование и включает в себя проекты, в том числе по финансированию, обеспечивающие равенство на начальном этапе образования. Программа направлена на уменьшение различий в результатах обучения дошкольников и младших школьников, связанных с социально-экономическим положением детей, полом или иммигрантским происхождением. Предлагается усилить экономическую поддержку поставщиков дошкольного и начального образования, сократить численность дошкольных групп и начальных классов, поддерживать финансово социально неблагополучных родителей, чтобы их дети не оказались вне системы дошкольного образования; улучшить условия обучения и интеграции детей-мигрантов. Предлагается соединить год дошкольного образования и первый класс начальной школы в единый двухлетний курс, чтобы лучше обеспечить

формирование ранних базовых навыков. В качестве важной меры отмечено укрепление грамотности и обучение чтению в дошкольном и начальном образовании; необходимость формирования мотивации к чтению у детей; необходимость формирования уже на начальных этапах обучения новых навыков грамотности: медиаграмотности, навыков использования ИКТ и цифрового самовыражения [12].

В Словакии основной целью по обеспечению каждому равного доступа к образованию выдвигается снижение уровня горизонтальной и вертикальной сегрегации системы образования. Горизонтальная — сегрегация, например, талантливых детей, когда дети из социально и экономически благополучных семей поступают в лучшие школы, а из неблагополучных социальных слоев — в специальные школы. Вертикальная сегрегация проявляется в разделении на отдельные уровни образования, плохо связанные между собой. Предлагается опираться в образовательной стратегии на базовые аксиомы финской системы образования: «Лучшая школа — ближайшая школа» и «У каждого ребенка есть талант» и, соответственно, провести такие изменения в системе образования, чтобы каждый ребенок имел доступ к качественному образованию в обычной школе по месту жительства и мог в ней развивать свои таланты. Для поддержки талантов предлагается увеличить гибкость процесса обучения и пропускную способность между уровнями образования (снижение риска вертикальной сегрегации); расширить доступ к более высокому уровню образования, например в форме нулевого класса начальной школы или частичного участия старшеклассников в высшем образовании и др.; улучшить в школах условия обучения учеников с особыми образовательными потребностями, проблемами со здоровьем и социально незащищенных детей из неблагополучной среды; создать интегрированную мультидисциплинарную систему профилактики и поддержки [8].

В Литве предполагается оптимизировать школьную сеть, чтобы охватить все малодоступные районы; увеличить доступность различных уровней формального и неформального образования для людей с особыми образовательными потребностями и ограниченными возможностями, психологическими, финансовыми и другими трудностями, чтобы гарантировать право каждого иметь возможность получать качественное образование; устранить дискриминацию, сегрегацию, действие исключительных факторов в доступе к образованию; создать безопасную среду и сократить проявление агрессии [9].

В Эстонии проблему доступа всех к качественному образованию планируют решать *комплексно* при помощи гибкого образовательного пространства, где каждый сможет найти индивидуальный путь развития и возможность перемещаться между уровнями и типами образования. Предполагается создать гибкую среду обучения, стирая границы между формальным и неформальным, общим и профессиональным образованием; широко внедрять гибкие варианты непрерывного образования и формы обучения на рабочем месте [3].

В отдельных странах особо выделяются некоторые категории учащихся, которым необходимо обеспечить равный со всеми доступ к качественному образованию. К таким странам относится Литва, где предлагается адаптировать систему образования к мобильности учащихся и усилить готовность системы образования принять детей, прибывших (вернувшихся) в Литву,— создать условия для их надлежащей интеграции в систему дошкольного и школьного образования, участия в неформальном образовании; в целях поощрения детей диаспоры к возвращению на Родину (в Литву) создать благоприятные условия для поступления этих лиц в учебные заведения Литвы и организовать обучение литовских эмигрантов в различных учебных заведениях [9].

Важным риском современного образования является несоответствие подготовки учителей новым установкам и требованиям. Поэтому педагогическому образованию во всех странах сегодня уделяется особое внимание. Прежде всего, изменились цели педагогического образования. Например, в Эстонии она звучит таким образом: обеспечить Эстонию профессионально компетентными учителями, которые следуют универсальным этическим принципам и уважают человеческое достоинство учащегося; ориентированы на образовательные потребности общества и способны действовать в меняющейся образовательной ситуации; учитывают индивидуальное развитие личности и используют поддерживающие методы обучения; умеют реализовывать методические разработки, цифровые приложения и учебные программы своего учебного заведения; участвуют в пропаганде ценностей образования как в учебном заведении, так и за его пределами; постоянно дополняют профессиональную и специальную компетенции [10].

Эти цели можно назвать типичной для многих стран.

Особое место занимает Сингапур, где традиционно большое внимание уделяется подготовке учителя, которая базируется на трех ценностях:

Ученик — центр обучения. Учитель должен иметь максимальные сведения о развитии и особенностях каждого ученика; основываться на том, что все учащиеся способны учиться, заботиться друг о друге, стремиться к образованности; быть компетентным в психологии и педагогике, чтобы создавать комфортную и эффективную образовательную среду.

Учитель своевременно реагирует на вызовы образования, постоянно обновляя свои знания и умения; работает в рамках обновленных стандартов преподавания.

Служение профессии и сообществу (помощь начинающим учителям в форме наставничества) [6].

Общими предлагаемыми мерами по устранению вышеуказанного риска во многих странах являются: отбор абитуриентов, изменение стандартов обучения учителей, обновление содержания, широкое распространение новых типов учебных программ, введение новых общих и профессиональных компетенций, установление условий доступа к преподаванию и т.д.

Внимание к подготовке учителей начинается сегодня с процедуры отбора па педагогические программы. Помимо существующего во всех странах общего требования наличия диплома о среднем образовании, вводятся конкурсные экзамены, собеседования и мотивационные тесты, в ходе которых помимо личных достижений в обучении должны оцениваться мотивация к профессии учителя, коммуникативные способности абитуриентов, умение взаимодействовать с людьми, имеющими индивидуальные особенности характера, поведения, здоровья; личные качества, моральные ценности, понимание разнообразия людей, культура языкового выражения.

Например, в Литве при поступлении на педагогические программы каждый абитуриент проходит *мотивационный тест* (письменная анкета и собеседование). По результатам оцениваются мотивация к профессии учителя, склонность к решению проблем, умение успешно взаимодействовать с людьми с разными особенностями, ответственность, личные ценности, демонстрация адекватного общения [11].

Важным общим трендом в преодолении отставания подготовки учителей для большинства стран является изменение *роли педагога, к которой его готовят во время обучения,* что фиксируется в государственных документах по образованию (Эстонии, Финляндии, Сингапура, Чехии и др.). Учитель уходит от доминирования в процессе обучения

и становится партнером ученика в его развитии. Например, в «Основных направлениях развития образования в Чешской Республике до 2030 года» особо подчеркнуто, что учитель переходит от позиции доминирующего поставщика информации к роли наставника учеников, что предъявляет более высокие требования к учителям, которые помимо своего опыта и навыков использования традиционных методов обучения должны уметь критически мыслить и обладать цифровой грамотностью [4]. В «Профессиональном стандарте учителя» Эстонии прописана основная роль учителя, состоящая в партнерских отношениях с учениками с целью помощи в их развитии; проведении осмысленного обучения и разработке индивидуальных путей обучения, раскрывающих потенциал учащегося с учетом целей, поставленных в учебных программах [5].

Общей мерой по устранению данного риска является представление в обновленных стандартах и рамочных квалификационных требованиях подготовки учителей разных стран набора современных компетенций, которые должны быть сформированы у будущих учителей в процессе их подготовки.

Среди современных *компетенций учителя* во многих странах (Эстонии, Литве, Финляндии, Словакии, Чехии, Сингапуре и др.), в частности, выделяются: умение создать для учащихся комфортную атмосферу сотрудничества, основанную на общих ценностях на основе договоренностей, индивидуальных потребностей учащихся, целей и принципов обучения; умение выявлять и предотвращать конфликты; умение быть хорошим партнером, готовым к сотрудничеству в ситуациях совместного обучения; умение применять свои знания и опыт для расширения прав и возможностей учащихся. Учитель должен владеть знаниями и методами, специфичными для математики, науки и техники для решения проблем; уметь интерпретировать математические результаты в контексте повседневной жизни; находить технологические решения и работать как в естественной, так и в технологической среде. Важной компетенцией современного учителя должно быть владение как минимум одним иностранным языком. В соответствии с профессиональной этикой учитель должен уметь активно работать в междисциплинарной группе или коллективе, координировать проектную деятельность.

Кроме перечисленных компетенций в «Профессиональном стандарте учителя» Эстонии содержатся компетенции по работе с учащимися с особыми образовательными потребностями: осведомленность

о принципах реализации инклюзивного обучения; адаптация обучения; консультирование; компетенции в области цифровой педагогики: обучение цифровым навыкам и консультирование; создание цифровой учебной среды; развитие деятельности учебного заведения в области цифрового обучения [10].

В Чехии учителя должны будут обладать в числе прочего лидерскими компетенциями, быть способными управлять своей рабочей нагрузкой, применять современные формы и методы обучения, реагировать на меняющиеся потребности неоднородного школьного контингента [4].

В Литве в «Положении о подготовке учителей» к общим компетенциям отнесены лидерство; креативность; решение проблем и критическое мышление; социальная справедливость и общественный дух; размышление и самооценка; непрерывное развитие; управление организациями и изменениями; цифровая и медиаграмотность; к специальным — понимание ученика и его окружения; создание, управление и внедрение образовательного контента; обеспечение успеваемости ученика; критический анализ своей профессиональной деятельности; профессиональное сотрудничество [11].

В Сингапуре выделяются следующие компетенции будущих учителей: рефлексивные и склонность к мышлению; педагогические; управления людьми и самоуправления; коммуникативные и облегчающие процесс обучения учащихся; технологические; предпринимательства; социальный и эмоциональный интеллект [6].

Новые компетенции учителей должны будут формироваться в процессе обучения по разным типам учебных программ, в том числе *проблемно-ориентированным* (развитие определенных типов мышления и формирование конкретных навыков); *проектно-ориентированным* (направлены на развитие критического мышления в процессе совместной работы над проектами для освоения содержания учебного курса); *интегрированным и междисциплинарным* (направлены на формирование междисциплинарного мышления и навыков; особую распространенность получат STEM-программы (науки, технологии, инженерия, математика) для подготовки учителей цикла естественно-научных предметов). Формированию новых компетенций учителей также будут способствовать активные и интерактивные методы обучения, методы экспериментальной и исследовательской работы и др. (Финляндия, Литва, Эстония, Чехия, Хорватия, Словакия, Сингапур и др.).

Особенностью программ обучения учителей Сингапура, основанных на вышеописанных ценностях, является сочетание традиций превосходного образования, инноваций и творчества, которые способствуют комфортному включению выпускников в будущее. Программы, основанные на ценностях, помогут будущим учителям укреплять свою веру в учащегося, гордиться своей профессией и оставаться приверженными профессии учителя. Согласно данной модели у будущих учителей академические навыки развиваются наряду с формированием характера и лидерскими качествами с упором на современные ценности [6].

Общей мерой по повышению качества подготовки учителей в ряде стран является наличие или создание условий введения в профессию после завершения начальной педагогической подготовки. В некоторых европейских странах (Эстония, Литва, Финляндия, Швеция, Норвегия, Нидерланды и др.) такие условия уже введены: кандидаты в учителя, получившие диплом о педагогическом образовании, должны пройти еще один-три года стажировки в школе перед началом самостоятельной работы. Стажировка организуется полностью за государственный счет, включая стипендию учителям-стажерам. Ряд других европейских стран (Чехия, Словакия, Хорватия, Словения и др.) также планируют ввести стажировку учителей-выпускников для получения ими права преподавания. Например, в новом стандарте подготовки учителей в Чехии будут разработаны условия введения в профессию после завершения начальной педагогической подготовки (стажировка, наставничество и т.п.) [4].

Заключение. Характерная черта современного состояния общего образования в разных странах — это поиск путей и принятие мер по устранению появившихся в последние десятилетия рисков (изменение учебных программ и обновление набора компетенций учащихся, индивидуализация обучения, расширение условий равного доступа ко всем видам качественного образования всех граждан, развитие талантливых детей, изменение роли учителя, новые подходы к подготовке и развитию учителей и т.д.). Принимаемые на государственном уровне меры носят как общий характер, так и имеют национальную специфику. В странах с высоким качеством образования упор делается на создание гибкого образовательного пространства и индивидуальных траекторий обучения, сближение формального и неформального образования, отбор мотивированных учителей (Эстония, Финляндия, Литва, Сингапур),

в странах, только стремящихся к высоким результатам,— на изменение учебных программ, содержания образования, методов обучения (Чехия, Словакия, Хорватия, Словения и др.).

Отметим, что в последние десятилетия на образовательную политику разных стран существенное влияние оказывают результаты международных исследований качества образования, ориентируясь на которые, страны вырабатывают направления развития, тождественные тем, что существуют в странах с более высоким качеством образования.

Список источников / References

1. *Brynjolfsson E., McAfee A.* Druhý věk strojů: práce, pokrok a prosperita věře špičkových technologií. Brno: Jan Melvil Publishing, 2015.— 216 s.
2. Geros mokyklos koncepcija (2015) [Электронный ресурс]. URL: https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/f2f65120a7bb11e5be7fbe3f919a1ebe (дата обращения: 15.06.2021).
3. Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035 [Электронный ресурс]. URL: https://www.hm.ee/sites/default/files/haridusvaldkonna_arengukava_2035_29.10.2020_riigikokku.pdf (дата обращения: 25.05.2021).
4. Hlavni smery vzdelavaci politiky CR do roku 2030+ [Электронный ресурс]. URL: https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030 (дата обращения: 25.06.2021).
5. Kutsestandard [Электронный ресурс]. URL: https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10824210 (дата обращения: 17.06.2021).
6. Model of teacher education for the 21st century [Электронный ресурс]. URL: https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/nie-files/te21_executive-summary_101109.pdf?sfvrsn=2. (дата обращения: 15.08.2021).
7. Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030 [Электронный ресурс]. URL: https://www.gov.si/novice/2020–01–15-nacionalna-strategija-za-razvoj-bralne-pismenosti-za-obdobje-2019–2030/ (дата обращения: 12.07.2021).
8. Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania. Kvalitne a dostupne vzdelavanie pre Slovensko [Электронный ресурс]. URL: https://www.minedu.sk/data/att/13288.pdf. (дата обращения: 06.08.2021).
9. Nutarimas dėl 2021–2030 metų nacionalinio pažangos plano patvirtinimo [Электронный ресурс]. URL: https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/c1259440f7dd11eab72ddb4a109da1b5?jfwid=i3h7wm1wn (дата обращения: 15.05.2021).
10. Õpetajakoolituse raamnõuded [Электронный ресурс]. URL: https://www.riigiteataja.ee/akt/122082019010 (дата обращения: 12.06.2021).
11. Pedagogų rengimo modelio aprašo patvirtinimo [Электронный ресурс]. URL: https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/685f3fe0992211e78871f4322bb82f27 (дата обращения: 15.06.2021).
12. Perusopetuksen laadun ja tasa-arvon kehittämisohjelma 2020–2022 [Электронный ресурс]. URL: https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161905/Perusopetuksen%20laadun%20ja%20tasa-arvon%20kehitt%C3%A4misohjelma%20-%20esite.pdf. (дата обращения: 12.07.2021).
13. *Pînzaru F., Vătămănescu E.-M., Mitan A.,* et al. Millennials at work: Investigating the specificity of generation Y versus other generations // Management Dynamics in the Knowledge Economy. 2016. Vol. 4, no. 2. P. 173–192.
14. Strategy for Education, Science and Technology (2017) [Электронный ресурс]. URL: https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje//Strategy%20for%20Education,%20Science%20and%20Tehnology.pdf (дата обращения: 15.07.2021).
15. The future of education and skills. Education 2030. Paris: OECD [Электронный ресурс]. URL: https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20.pdf (дата обращения: 15.05.2021).

16. The Future of Jobs Report 2018 [Электронный ресурс]. URL: https://www.weforum.org/reports/the-future-ofjobs-report-201. (дата обращения: 15.06.2021).

17. Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. Године [Электронный ресурс]. URL: https://www.kg.ac.rs/Docs/strategija_obrazovanja_do_2020.pdf (дата обращения: 20.07.2021).

Информация об авторе
О. И. Долгая — кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник
Information about the author
O. I. Dolgaya — PhD (Education), Senior Researcher

Статья поступила в редакцию 01.10.2021; одобрена после рецензирования 15.10.2021; принята к публикации 29.10.2021.
The article was submitted 01.10.2021; approved after reviewing 15.10.2021; accepted for publication 29.10.2021.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 6. С. 159–172.
Domestic and foreign pedagogy. 2021. Vol. 1, no. 6. P. 159–172.

Научная статья
УДК 378
doi:10.24412/2224–0772–2021–80–159–172

Н. Н. Найденова

ТРАНСФОРМАЦИЯ ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ПРИ СМЕШАННОМ ОБУЧЕНИИ В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ

Наталья Николаевна Найденова
Институт стратегии развития образования, Москва, Россия, naydenova@my.com

Аннотация. *Пандемия заставила изменить форму обучения школьников с очной формы на заочную, дистанционную, онлайн. Обучение стало гибридом разных форм, что потребовало изменения методов и форм оценивания результатов школьников в этих удаленных условиях. Смешанное обучение, в отличие от нового пандемического гибрида, существовало в развитых странах уже с 60-х годов XX века. Во многих предметах в учебную программу входят практические занятия, но их трудно и дорого организовать на дому каждому ученику. Если провести трудно, то оценить еще сложнее. Поэтому оценивание практических заданий в период пандемии является актуальной задачей, что, безусловно, потребовало изменений в обучении будущих и действующих учителей новым специализациям. При проверке выполнения практических заданий учитель становится экспертом и оценщиком. Экспертная оценка содержит определенную тенденциозность, что приводит к неравенству выставления баллов конкретному ученику по результатам выполнения им практических заданий. Если при традиционной*

© Найденова Н. Н., 2021

очной проверке практических заданий во всех национальных системах оценки качества образования стараются выровнять инструментарий измерения и сделать количественным измерение результата, то при экспертном оценивании принимаются во внимание личностные характеристики, при этом в количественное измерение включают образовательные достижения, а не только учебные результаты. Целью статьи является обобщение опыта модернизации педагогического образования в разных странах в сфере оценивания образовательных достижений, прежде всего практических заданий. Этот иностранный опыт может быть полезен для отечественного педагогического образования, а также для исследователей и учителей в их практике оценивания результатов обучения своих учеников в новых условиях.

Ключевые слова: *смешанное обучение, педагогическое образование, оценочная деятельность, оценивание практических заданий.*

Благодарности. *Исследование выполняется в 2021 г. в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ № 073–00007–21–01 по теме «Информационно-аналитическое, научно-методологическое и экспертное сопровождение реализации потенциала мирового опыта современного педагогического образования в условиях смешанного обучения».*

Для цитирования: *Найденова Н. Н. Трансформация оценочной деятельности учителя при смешанном обучении в зарубежных странах // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 6. С. 159–172. doi:10.24412/2224–0772–2021–80–159–173*

Original article

Transformation of the teacher's assessment activity at blended learning in foreign countries

Natalia N. Naydenova

Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, naydenova@myl.com

Abstract. *The pandemic forced to change the form of education of schoolchildren from full-time to correspondence, distance, online. Education has become a hybrid of different forms, which required a change in the methods and forms of assessing the results of schoolchildren in these remote conditions. Blended learning, in contrast to the new pandemic hybrid, has existed in developed countries since the 1960s. Many subjects include hands-on activities in the curriculum, but these are difficult and expensive to organize at home for each student. If it is difficult to conduct, then it is even more difficult to assess. Therefore, the assessment of practical tasks during a pandemic is an urgent task, which, of course, required changes in the training of future and current teachers in new specializations. When checking the performance of practical tasks, the teacher becomes an expert and*

evaluator. The expert assessment contains a certain bias, which leads to inequality in the assignment of points to a particular student according to the results of his performance of practical tasks. While traditional face-to-face testing of practical assignments in all national systems for assessing the quality of education tries to align the measurement tools and make quantitative measurement of the result, then in the expert assessment personal characteristics are taken into account, while educational achievements are included in the quantitative measurement, and not only educational results. The purpose of the article is to summarize the experience of modernizing teacher education in different countries in the field of assessing educational achievements, primarily practical tasks. This foreign experience can be useful for domestic pedagogical education, as well as for researchers and teachers in their practice of assessing the learning outcomes of their students in new conditions. Keywords: blended learning, teacher education, assessment activities, assessment of practical assignments

Acknowledgements. *The research is being carried out in 2021 within the state assignment № 073–00007–21–01 of the Ministry of Education of the Russian Federation on "Information-analytical, scientific-methodological and expert support of the global experience of modern teacher training in the mixed learning environment".*

For citation: *Naydenova N. N. Transformation of the teacher's assessment activity at blended learning in foreign countries. Domestic and Foreign Pedagogy. 2021;1 (6):159–172. (In Russ.). doi:10.24412/2224–0772–2021–80–159–172*

Введение. Обучение — это сложное тройственное взаимодействие между учителем, учеником и содержанием учебно-методических материалов, при этом ни один инструмент измерения не может захватывать одновременно все аспекты обучения и воспитания. Список действий учителей, которые могут существенно повлиять на обучение школьников, уже сейчас достаточно обширный. Обеспечение же точности оценивания перед лицом такой сложности измерения представляет собой серьезную проблему для разработки и внедрения инструментов измерения эффективности обучения. В конечном счете реальные люди (учителя, директора, воспитатели и другие педагогические специалисты по оцениванию) должны уметь разбираться в данных, которые они получают в результате применения различных подходов, методов и форм измерения качества образования, чтобы адекватно строить действенные планы по улучшению качества образования с целью принятия обоснованных кадровых решений [2].

В основе всех этих проблем лежит фундаментальный вопрос конструирования образовательной реальности: в какой степени меры применения

релевантных инструментов измерения педагогами с соответствующим уровнем измерительной квалификации могут указывать на изменения в учебно-воспитательном процессе, ведущие к желаемым результатам повышения эффективности обучения? Обратная связь и оценка — бесполезное занятие, если они не увеличивают шансы на то, что школьники и студенты будут учиться, развиваться и в итоге будут подготовлены к здоровой и продуктивной жизни в будущем. Необходим тщательный анализ подробного сбора данных различного вида соответствующим инструментом измерения эффективности не только предметного обучения, но в целом обучения с целью повышения образовательных достижений учащихся, включая их портфолио, индивидуальную траекторию образования, причем не только учащихся, но и учителей, и всего персонала образовательной организации.

Обычно в национальных исследованиях качества образования опираются на методологию оценивания, принятую в международных исследованиях качества школьного образования. Эти исследования широко освещаются как отечественными учеными, включая автора, так и зарубежными авторами [1; 7].

В период пандемии страны с высоким качеством образования, а некоторые из них гораздо раньше, с 2010 г. начали модернизировать педагогическое образование будущих учителей школы с целью обучения новым подходам преподавания и оценивания в смешанных и гибридных условиях. [12].

Итак, оценивание — ключевая часть современной образовательной системы в любой стране. Объективность экспертного оценивания служит основой индивидуальной оценки и способом сравнения результатов по разным аспектам и между разными группами, например а) сравнения результатов обучения в классе и их отражения в индивидуальном портфолио; б) сравнения результатов разных классов одной параллели обучения; в) формирования рейтинга в классе и по школе; г) сравнения результатов по разным формам оценивания (устный или письменный опрос, компьютерная оценка и другие формы) и других видов сравнений по тематике, по углубленности понимания, по компетенциям и гибким умениям и т.д. и т.п. Однако, учитывая множество различных видов запросов, в наши дни решение проблемы оценивания в смешанных условиях обучения требует трансформации измерительной квалификации педагога., В период пандемии педагогу трудно держать в поле

зрения реальную цель оценивания. Итак, что же на самом деле лежит в основе всех этих оценок? То есть в педагогическом образовании, особенно в условиях смешанного обучения, следует научить будущего учителя формированию своего дизайна оценивания и дать основные шаги построения этого дизайна [15].

Трансформация смешанного обучения студентов педагогических специальностей приобрела в условиях пандемии невероятную скорость в университетах всех стран мира. Если многие страны сосредоточились на технологической поддержке дистанционного обучения, то некоторые (Австралия, Великобритания, Канада, Южная Корея, Нидерланды, США, Япония и др.), в которых проблема обеспечения всех школьников планшетами и соответствующим программными средствами не стояла столь остро, сосредоточились на трансформации подготовки будущих учителей в области их оценочной деятельности [13]. Особое внимание было уделено подготовке будущих учителей к разработке практических заданий и их оцениванию при дистанционном обучении [10].

Цель статьи. В статье рассматривается модернизация оценочной деятельности учителя в условиях смешанного обучения и связанные с этим изменения в системах педагогического образования разных стран.

Методология и методы исследования. Теоретико-методологические основы оценивания образовательных достижений обучающихся в смешанном или даже гибридном режиме являются новой тематической разработкой и тесно переплетается с многими направлениями педагогической науки в разных странах, включая методологию педагогики, сравнительную педагогику, дидактику, воспитание, профессиональное образование. Но практически ни в одном исследовании не рассматриваются проблемы оценивания как компонента ежедневной деятельности педагога в условиях дистанционного обучения. Данный аспект не получил достаточной теоретической и методологической проработки практически ни в одной стране, но пандемия усилила теоретический и практический интерес к новым методам оценивания в учительской практике. Педагогическая специфика измерений качества образования определяется экспертными оценками, при этом эксперты имеют низкую измерительную квалификацию. А надежность экспертных оценок находит свое четкое место в теории педагогических измерений [3].

Сочетание этих аспектов и повсеместный переход на гибридное образование создали предпосылки для модернизации моделей комплекс-

ного техно-научного оценивания как учебных, так и образовательных результатов, в основном в странах с высоким качеством образования и развитой системой педагогических измерений на государственном уровне с учетом разных аспектов. Это привело к изменениям в современной методологии тестирования в мировом образовательном пространстве [11].

Возникновение и распространение теории педагогических измерений обусловили основательные сдвиги в представлениях о бипарадигмальной модели измерения в сторону смешанной методологии. Надежная и достоверная оценка качества образования в различных странах возможна через мультипредметное и полиразмерное измерение с применением методологии мониторинга международных исследований и с учетом способности любой образовательной организации реализовывать внутренний мониторинг с разными целями, присущими профильности обучения. Поэтому разработка теоретико-методических подходов к применению теорий и практик педагогических измерений при мониторинге качества образования в настоящее время включает комплексное и объективное измерение качества образования; выявление базовых условий мониторинга; изменение уровня измерительной квалификации педагога; внедрение в подготовку будущих учителей экспертного оценивания по методу частичного кредитования; реализацию измерения соответствия в режиме мониторинга стандарта обучения межпредметным компетенциям и мультипредметного измерения с полиразмерным шкалированием.

Результаты исследования. В результате проведенных исследований по изучению изменений в оценивании образовательных достижений в зарубежных странах (США, Финляндия, КНР, Южная Корея, Великобритания и др.) были проанализированы основные теории тестирования и практика их применения, а также влияние экспертного оценивания на надежность и точность измерения на примере международных исследований оценки качества школьного образования [14].

Единая система оценки качества образования. При подготовке будущих учителей необходимо обучать их базовым основам оценивания качества образования, чтобы в будущей своей профессиональной деятельности они могли:

1) проводить оценивание на соответствующем уровне заданий различных видов;
2) адаптировать показатели единой системы оценки качества обра-

зования к применению своих схем оценивания в классе;
3) трансформировать критерии единой системы оценки качества образования с целью реализации в своих схемах оценки;
4) преобразовывать свои схемы оценки в соответствии с критериями, существующими в единой системе оценки качества образования;
5) модифицировать свои схемы анализа выполнения учениками заданий с учетом сравнения результатов обучающихся, полученных на разных уровнях управления;
6) шкалировать результаты учащихся при экспертном оценивании свободных ответов в зависимости от тенденциозности оценок экспертов;
7) выставлять оценки по методу частичного кредитования;
8) определять вес заданий при оценке;
9) учитывать другие аспекты оценивания.

Таким образом, учитель — это преподаватель, воспитатель, психолог, консультант, тьютор и т.д., но также эксперт и оценщик, прогнозист, компаративист и др. Оценивание образовательных достижений является ежедневной функцией учителя. Смешанное обучение порождает в XXI веке новые специализации учителя, прежде всего делая его компаративистом при оценивании результатов учащихся с их результатами в разных видах оценивания на различных шкалах и уровнях администрирования. А любое сравнение невозможно без экспертного оценивания, следовательно, учитель становится экспертом и оценщиком [5]. Выставляя оценки, учитель становится прогнозистом дальнейших успехов ученика — прежде всего, когда применяет формирующее оценивание. занижая оценку с целью стимуляции ленивого хорошего ученика и повышая с целью поощрения слабого ученика [8].

В Таблице 1 приведен перечень учительских функций, при выполнении которых он опирается на единую систему оценки качества образования в стране, регионе и школе, при этом некоторые функции оценочной деятельности учителя реализуются в рамках принятой в школе единой системы качества образования. Школьная единая система оценки качества образования (ЕСОКО) может повторять муниципальную, региональную или федеральную систему, дополнять ее и даже трансформировать так, чтобы она точнее соответствовала миссии конкретной школы. Поэтому ряд функций учителя соответствует единым требованиям к оценке качества образования (функционал учителя в рамках единой

системы — «ЗА»). А другие функции при смешанном обучении могут вступать в противоречие с единой системой — «ПРОТИВ».

Таблица 1

Единая система оценивания качества образования: функционал для учителя

Функции, согласующиеся с ЕСОКО	Функции, вступающие в противоречие с ЕСОКО
Прогностические: Административная Финансовая Компаративная Коммуникативная Внебюджетная Медийная Интерпретационные: Родительская Ученическая Внешкольная Кооперативная Сетевая Цифровая	Креативные: Кадровая Лидерская Развивающая Миссинговая Пенсионная Управленческая Консервативная Образовательные: Обучающая Оценочная Практическая Специальная Параллельная Воздействующая

Трансформация оценочной деятельности при подготовке будущих учителей или переквалификации действующих педагогов требует разделения перечня функций на две части: согласующиеся с едиными требованиями и противоречащие им. Оценочная деятельность учителя затрагивает разные компоненты единой системы качества образования. Реализация оценочной деятельности в рамках единых требований определяется прогнозами и интерпретациями выставленных оценок. При смешанном обучении учитель в своей оценочной деятельности свободен от единых требований в области оценок креативной способности и образовательных достижений.

В Таблице 1 указывается не только функционал «за» единую систему качества образования и «против» нее, но и то, на какие функции оказывает влияние результат оценочной деятельности. Так, например, прогностические оценки учителя могут привести к изменениям административной, финансовой, компаративной, коммуникативной, внебюджетной и медийной функций единой системы оценивания качества образования в школе, поэтому учитель обязан выстраивать

прогностические оценки в рамках единых требований, то есть быть «за» единые нормы. В то же время учитель свободен при выставлении им образовательных оценок при смешанном обучении, которые могут вступать в противоречие с едиными нормами. Изменения в обучающих, оценочных, практических, специальных, параллельных и воздействующих функциях касаются учителя, ученика, его родителей и содержания учебно-методических материалов, а потому могут быть вне рамок единой системы оценки качества образования в школе.

Приоритеты оценивания. Учитель ежедневно, практически на каждом уроке, оценивает выполнение заданий учениками, опираясь на три приоритета:

1. Оценить учебные результаты в соответствии с образовательным стандартом, учебным планом, требованиями программы.

2. Выявить учебные достижения на данный момент обучения в рамках конкретной темы, причем включая разные подходы к оцениванию результатов у одаренных, слабых или особых учеников.

3. Сформировать оценку образовательных достижений с учетом личностного развития, уровня социально-эмоционального интеллекта, социо-экономико-культурного статуса семьи и др., так как для учителя важно выделить в общей оценке вклад своего обучения вне зависимости от обучения в семье, у репетитора и т.п.

Особенности, характерные для оценивания по каждому приоритету, приведены в Таблице 2.

Таблица 2

Особенности для каждого приоритета, которые учитываются учителем при оценивании*

Приоритет	Виды оценивания
Учебные результаты	Предметные знания и компетенции Соответствие ФГОС Соответствие учебному плану и учебной программе Не учитывается на индивидуальном уровне мета- и меж- предметность
Учебные достижения	Индивидуальные достижения по предмету Организационные достижения Формирование портфолио Индивидуальная траектория обучения Метакогнитивная оценка учебных результатов Межпредметная оценка

Образовательные достижения	Индивидуальные оценки с учетом разных факторов Совместное оценивание обучающих и обучающихся Уровни программных результатов Оценка знаний, умений, навыков и компетенций Выведение оценок на местные, региональные и др. шкалы Метаиндивидуальная траектория обучения Самооценки Оценки сверстников Учет средовых факторов Выделение неформальной и информальной оценок Полный личный профиль с учетом разных факторов

Формы оценивания. В основном учителя владеют методами оценивания предметных знаний, а должны уметь не только оценивать знания, умения и навыки, но и разрабатывать задания, тестлеты и тесты для оценивания, включая разработку схем оценивания для: 1) измерения знаний с помощью тестовых заданий; 2) кейсовых заданий на понимание; 3) практических заданий через оценку компетенций [4].

Итак, знания можно оценить с помощью хорошо продуманных заданий в форме теста. Причем тестовые задания должны охватывать как минимум три вида деятельности ученика:

1. Репродукция.
2. Интерпретация.
3. Рефлексия.

Задания на рефлексию очень трудно сделать, и практическое большинство учителей разрабатывают задания на первый вид деятельности, то есть задания репродуктивного характера.

Если же учитель хочет оценить степень понимания своими учениками того, что они изучали, он должен использовать кейсовые задания (см. Рис. 1). Обычно кейсовые задания состоят из нескольких вопросов меж- и мультипредметного содержания, включая вопросы, ответы на которые надо дать в свободной форме, то есть написать, высказаться устно, набрать на компьютере. Таких заданий при оценивании примерно в два раза меньше, чем обычных тестовых.

И, наконец, оценивание компетенций требует специальных практико-ориентированных заданий: в физике и химии — это лабораторные работы, в русском языке — сочинение, в физкультуре — выполнение комплекса физических упражнений, в ОБЖ —компетентная диагностика состояния упавшего человека и выполнение конкретных практических

заданий до приезда скорой помощи. Все такие задания имеют экспертную оценку. Здесь учитель выступает в роли эксперта и оценщика [6].

Оценка за выполнение практических заданий состоит из оценивания знаний, умений, компетенций, которые учащиеся должны продемонстрировать, чтобы можно было оценить понимание и усвоение учебного материала. Выполнение практических заданий дает осязаемый результат (сочинение, пробирка с раствором в химии и т.д.) и/или правильная последовательность действий, которые служат доказательством качественного обучения.

Такого рода задания с экспертной оценкой имеют низкую валидность. Эксперты — люди с разными пристрастиями, поэтому их оценки имеют тенденциозную окраску. Таких заданий — уже всего четверть от тестовых.

Апробация. Прежде чем проводить оценивание даже по первому виду (стандартизированное тестирование), необходимо провести апробацию инструментария измерения тестовых заданий и обработать результаты апробации по методологии классической теории тестирования, которой обучают в большинстве развитых стран всех учителей. При стандартизированном тестировании обычно используются задания с выбором одного ответа из четырех представленных. Если процент учащихся, выбравших тот или иной дистрактор (неверный ответ) в качестве верного ответа в этом задании представлены примерно в равных долях, то это задание составлено на профессиональном уровне измерения. Чаще всего в тестах наших учителей встречается такая статистика:

- верный ответ — 70% учащихся;
- дистрактор 1–25% учащихся;
- дистрактор 2–2% учащихся;
- дистрактор 3–3% учащихся.

В этой статистике процент указывает на долю учащихся из всего класса, например, выбравших верный ответ. Второй дистрактор работает, остальные — нет. То есть задание имеет не четыре выбора, а только два, что сводит его выполнение к простому угадыванию.

Кроме того, обработка кейсовых и практических заданий требует использования вопросно-ответной теории (IRT) или современной теории тестирования, причем в усложненном варианте, с совместным оцениванием тенденциозности экспертов, выполняющих их оценку.

Экспертное оценивание. В качестве экспертного оценивания приведены рекомендуется использовать шкалу Лайкерта, которая имеет нечет-

ное количество оценок. При этом экспертное оценивание разделяется на три вида: 1) традиционная, например 1–5; 2) сдвинутая, например 0–5: от –2 до +2, включая 0; 3) асимметричная — оценки по отдельным группам учащихся, например слабым, средним и сильным, например, слабые учащиеся оцениваются от 1 до 3, а сильные учащиеся — от 1 до 9 с целью выявления одаренных.

При асимметричной шкале, таким образом, избегается общая средняя оценка среди всех учащихся, а существует разный расчет средней оценки для слабых, средних и сильных учащихся (не будет средней температуры по больнице). В период пандемии необходимость в таком оценивании стала очевидной, что потребовало дополнительного повышения измерительной квалификации педагога. В педагогических вузах ввели специальные микрокредиты обучения этому курсу для студентов и действующих учителей [9].

Заключение. Таким образом, осмысление опыта разных стран позволило выделить общие особенности оценивания при смешанном обучении. Экспертное оценивание практических заданий требует особого внимания (теоретического и методического внимания), чтобы оценка была объективной и достоверной. Особенно в период пандемии. В соответствии с ФГОС необходимо проводить практические занятия по большому числу учебных предметов, следовательно, учитель должен уметь их оценивать, причем оценивать не только конечный результат, но и сам процесс выполнения таких заданий с учетом поведенческих и личностных характеристик. Но как это сделать валидно и надежно при виртуальном обучении? Такая проблема встала перед всеми странами, и до сих пор существуют только частные эмпирические результаты. То есть эта проблема требует специального педагогического осмысления в теоретическом аспекте (обучение виртуально, а оценка реальна) и обобщения практического опыта разных стран. Сегодня учителя играют руководящую роль в формировании использования учащимися цифровых инструментов и оптимизации образовательных преимуществ их цифрового опыта. Они также являются проводниками инклюзивного, равноправного образования и посланниками разнообразия как обогащающего элемента наших обществ. Чтобы выполнять эти роли, учителя должны быть экспертами в области преподавания и обучения и основывать свою практику на специализированных и обновленных знаниях.

Список источников

1. *Звонников В. И., Найденова Н. Н., Никифоров С. В.* и др. Шкалирование и выравнивание результатов педагогических измерений. РУДН. М.: Логос, 2003. 135 с.
2. *Найденова Н. Н.* Культура обучения в эпоху цифровизации: взгляд из стран Северной Европы // Қазақстан МЕКТЕБІ. 2020. № 5. С. 27–33.
3. *Найденова Н. Н.* Теоретический базис развития педагогических измерений // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2011. № 3. С. 111–119.
4. *Baghian J.* Assessment data can help us build back better // Education Next Forum. 2021. Received 21/07/2021 from https://www.educationnext.org/.
5. *Boyer M., Dadey N., Keng L.* Statewide summative assessment in spring 2021: A workbook to support planning and decision-making. Dover, NH: National Center for the Improvement of Educational Assessment, 2020. Received 11/08/2021 from https://www.nciea.org/.
6. Defining and Selecting Key Competencies / Rychen D. S., Salganik L. H. (Eds.). 2001. Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber. 365 pp.
7. *Goegan L. D., Radil A. I., Brooks A.,* et al. Pre-service and in-services teachers' perspectives on academic success: more than just a grade // Practical Assessment, Research, and Evaluation. 2020. Vol. 25, Article 10. Pp. 1–20.
8. ISCED2011 Operational Manual: Guidelines for Classifying National Education Programmes and Related Qualifications. Paris: OECD Publishing, 2015. Received 21/09/2021 from https://www.oecd-ilibrary.org/education
9. *Keng L., Boyer M., Marion S. F.* Into the unknown: Assessment considerations for spring 2021 // Educational Measurement: Issues and Practice. 2020. Vol. 39, No. 3. P. 53–59.
10. *Marion S.* Using opportunity-to-learn data to support educational equity. Dover, NH: National Center for the Improvement of Educational Assessment, 2020. Received 27/08/2021 from https://www.nciea.org/
11. *Moss P. A., Pullin D. C., Gee J.,* et al. Assessment, equity, and opportunity to learn. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2008. 353 pp.
12. *Shepard L. A.* The role of assessment in a learning culture // Educational Researcher. 2000. Vol. 29, No. 7. P. 4–14.
13. The State of Global Education: 18 Months into the Pandemic. Paris: OECD Publishing, 2021. Received 20/09/2021 from https://www.nciea.org/
14. *Ulferts H., Willermark S. M.* J. Teaching as a knowledge profession: studying pedagogical knowledge across education systems. Educational Research and Innovation, OECD Publishing. 2021. Received 20/09/2021 from https://www.oecd.org/
15. *Vieira F.* Pedagogy of experience in teacher education for learner and teacher autonomy // Profile: Issues in Teachers' Professional Development. 2020. Vol. 22, No. 1. P. 143–158.

References

1. *Zvonnikov V. I., Najdenova N. N., Nikiforov S. V.* i dr. SHkalirovanie i vyravnivanie rezul'tatov pedagogicheskih izmerenij. RUDN. M.: Logos, 2003. 135 s.
2. *Najdenova N. N.* Kul'tura obucheniya v epohu cifrovizacii: vzglyad iz stran Severnoj Evropy // Қазақstan МЕКТЕВІ. 2020. № 5. S. 27–33.
3. *Najdenova N. N.* Teoreticheskij bazis razvitiya pedagogicheskih izmerenij // Novoe v psihologo-pedagogicheskih issledovaniyah. 2011. № 3. S. 111–119.
4. *Baghian J.* Assessment data can help us build back better // Education Next Forum. 2021. Received 21/07/2021 from https://www.educationnext.org/.
5. *Boyer M., Dadey N., Keng L.* Statewide summative assessment in spring 2021: A workbook to support planning and decision-making. Dover, NH: National Center for the Improvement of Educational Assessment, 2020. Received 11/08/2021 from https://www.nciea.org/.
6. Defining and Selecting Key Competencies / Rychen D. S., Salganik L. H. (Eds.). 2001. Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber. 365 pp.

7. *Goegan L. D., Radil A. I., Brooks A.,* et al. Pre-service and in-services teachers' perspectives on academic success: more than just a grade // Practical Assessment, Research, and Evaluation. 2020. Vol. 25, Article 10. Pp. 1–20.

8. ISCED2011 Operational Manual: Guidelines for Classifying National Education Programmes and Related Qualifications. Paris: OECD Publishing, 2015. Received 21/09/2021 from https://www.oecd-ilibrary.org/education

9. *Keng L., Boyer M., Marion S. F.* Into the unknown: Assessment considerations for spring 2021 // Educational Measurement: Issues and Practice. 2020. Vol. 39, No. 3. P. 53–59.

10. *Marion S.* Using opportunity-to-learn data to support educational equity. Dover, NH: National Center for the Improvement of Educational Assessment, 2020. Received 27/08/2021 from https://www.nciea.org/

11. *Moss P. A., Pullin D. C., Gee J.,* et al. Assessment, equity, and opportunity to learn. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2008. 353 pp.

12. *Shepard L. A.* The role of assessment in a learning culture // Educational Researcher. 2000. Vol. 29, No. 7. P. 4–14.

13. The State of Global Education: 18 Months into the Pandemic. Paris: OECD Publishing, 2021. Received 20/09/2021 from https://www.nciea.org/

14. *Ulferts H., Willermark S. M.* J. Teaching as a knowledge profession: studying pedagogical knowledge across education systems. Educational Research and Innovation, OECD Publishing. 2021. Received 20/09/2021 from https://www.oecd.org/

15. *Vieira F.* Pedagogy of experience in teacher education for learner and teacher autonomy // Profile: Issues in Teachers' Professional Development. 2020. Vol. 22, No. 1. P. 143–158.

Информация об авторе
Н. Н. Найденова — кандидат педагогических наук
Information about the author
N. N. Naydenova — PhD (Education)

Статья поступила в редакцию 01.10.2021; одобрена после рецензирования 15.10.2021; принята к публикации 29.10.2021.
The article was submitted 01.10.2021; approved after reviewing 15.10.2021; accepted for publication 29.10.2021.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 6. С. 173–179.
Domestic and foreign pedagogy. 2021. Vol. 1, no. 6. P. 173–179.

Обзорная статья
УДК 378
doi:10.24412/2224–0772–2021–80–173–179

ОБЗОР МАТЕРИАЛОВ МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ»

Татьяна Дмитриевна Шапошникова
Институт стратегии развития образования Российской академии образования, Москва, Россия

Благодарности: *исследование выполняется в 2021 г. в рамках государственного задания Министерства просвещение РФ № 073–00007–21–01 по теме «Информационно-аналитическое, научно-методологическое и экспертное сопровождение реализации потенциала мирового опыта современного педагогического образования в условиях смешанного обучения».*

Для цитирования: *Шапошникова Т. Д. Обзор материалов Международной научно-практической конференции «Педагогическое образование в условиях смешанного обучения» // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 6. С. 173–179. doi:10.24412/2224–0772–2021–80–173–179*

Review article

Review of Proceedings of the International Scientific and Practical Conference "Teacher Education in Blended Learning"

Tatyana D. Shaposhnikova
Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, doi:10.24412/2224–0772–2021–80–173–179

Acknowledgments: *The research is being carried out in 2021 within the framework of state assignment No. 073–00007–21–01 of the Ministry of Education of the Russian Federation on "Information and Analytical, Scientific, Methodological and Expert Support of the Potential of World Experience in Modern Pedagogical Education in the Conditions of Blended Learning".*

For citation: *Shaposhnikova T. D. Review of Proceedings of the International Scientific and Practical Conference "Teacher Education in Blended*

© Шапошникова Т. Д., 2021

Learning". Domestic and Foreign Pedagogy. 2021;1(6):173–179. (In Russ.). doi:10.24412/2224–0772–2021–80–173–179

В самом конце октября в рамках исследований, проводимых Управлением научно-организационной деятельности и международного сотрудничества нашего Института, прошло несколько мероприятий, связанных друг с другом тематикой и задачами. На очередном заседании Научного совета по сравнительной педагогике при Отделении философии образования РАО было положено начало обсуждению результатов международных исследований, посвященных современному состоянию педагогического образования за рубежом и в нашей стране. А 28 октября лабораторией педагогического образования и международного сотрудничества Института по результатам выполнения ею государственного задания 2021 года была проведена международная научно-практическая конференция «***Педагогическое образование в условиях смешанного обучения***», которая стала логическим продолжением разговора, начатого на Научном совете. В работе конференции приняли участие представители двенадцати стран: России, Израиля, Казахстана, Китая, Индии, Италии, Франции, Испании, США, Сербии, Польши, Германии. Наша страна была представлена ведущими университетами и институтами, среди которых: Российская академия наук, МГУ имени М. В. Ломоносова, МГИМО (университет) МИД РФ, МГПУ, РУДН, Санкт-Петербургским, Орловским, Владимирским, Южно-Сахалинским, Петрозаводским, Ярославским, Пермским, Горно-Алтайским университетами и др. В конференции были задействованы все звенья системы образования — от дошкольного до вузовского. Их представляли ученые и практические работники: воспитатели детских садов, учителя школ, работники дополнительно образования, органов опеки и усыновления; преподаватели педагогических колледжей, вузов и системы повышения квалификации и постдипломного образования; педагоги, психологи и нейропсихологи, специалисты инклюзивного образования, детского билингвизма; административные работники учреждений образования и управленческого аппарата — всего 117 специалистов из 12 стран. Около ста тезисов было прислано в сборник конференции.

В ходе работы конференции четко определились несколько направлений в исследовании проблемы современного педагогического образования: академического, теоретического характера междисциплинарного

плана и представление и анализ уже существующих и апробированных практик смешанного обучения. В состоявшейся научной дискуссии были подняты и обсуждены важнейшие вопросы, касающиеся глобальных вызовов, стоящих перед мировыми образовательными системами, изменения в связи с этим целей и практических задач педагогического образования, выделения основных направлений его модернизации в современных условиях. Высокая планка теоретико-методологического ракурса рассмотрения проблемы была задана во вступительном слове научного руководителя Института, руководителя кафедры ЮНЕСКО, члена-корреспондента РАО, доктора философских наук, профессора, руководителя научной школы по сравнительной педагогике С. В. Ивановой в ее выступлении «***Педагогика и педагогическое образование: пять острых вопросов***». Неслучайно в ходе конференции ее участники вновь и вновь обращались в своих выступлениях к основным тезисам этого доклада, в котором прозвучали утверждения о том, что педагогика как научное знание должна опираться на философские основания; учитывать внешние обстоятельства, в которых существуют системы образования (глобальные риски, футурологические вызовы, особенности социальной сферы и др.); стараться осмыслить и объяснить причины «болевых точек» современного образования и предлагать меры для их преодоления.

Созвучными по высказанным С. В. Ивановой идеям были доклады, сделанные сотрудниками лаборатории педагогической компаративистики и международного сотрудничества, о теоретических подходах к организации и реализации педагогического образования в условиях смешанного обучения в зарубежных странах с высоким качеством образования (И. А. Тагунова, д. пед. н., заведующая лабораторией), современных трендах в педагогическом образовании за рубежом (О. И. Долгая, ст. науч. сотр.), ведущих теоретико-методологические подходах к обучению и преподаванию в западных странах — лидерах PISA (С. А. Дудко к. пед. н., ст. науч. сотр.), неравенстве экспертного оценивания практических заданий (Н. Н. Найденова, к. пед. н., ст. науч. сотр.). Доклад к. пед. н. И. М. Елкиной, начальника Управления научно-организационной деятельности и международного сотрудничества, зам. зав. кафедрой ЮНЕСКО по глобальному образованию, был посвящен философии образования в современных условиях на примере особенностей педагогического образования в Сингапуре. Особенно значимым был тот факт, что совместный международный семинар с сингапурскими коллегами

проводился в тот же день, одновременно с конференцией: участники этих мероприятий обменялись взаимными приветствиями.

К высказанным С. В. Ивановой размышлениям о теоретико-методологических основаниях рассмотрения проблемы педагогического образования, ведущей роли философского знания для всех областей наук, дальнейшего развития педагогического образования, формирования учителя обратились в своих выступлениях коллеги из Казахстана — Г. Т. Телебаев, д. филос. н., профессор кафедры философии Казахского национального университета; С. А. Фейзулдаева, д. филос. н., ст. преподаватель Жетысуского университета имени И. Жансугурова; Израиля — З. Е. Гельман, д.х.н., профессор-консультант Дома ученых и специалистов Реховота; Индии — д-р Сайни Сони, доцент Центра российских исследований из Университета Джавахарлала Неру Нью-Дели; Китая — Ван Ян, нач. отдела международных обменов и сотрудничества, старший преподаватель Хейлунцзянского политехнического университета (г. Цзиси); России — В. Н. Давыдов, д. пед. н., профессор кафедры основного и среднего общего образования Санкт-Петербургской академии постдипломного образования.

Израильские ученые отметили особенности современной «эпохи цифровых технологий» в «эпоху коронавируса» и активизацию смешанного обучения как интерференцию их временных характеристик, необходимость усиления роли гуманитарного образования. Китайские специалисты, преподаватели Хэйлунцзянского политехнического университета (г. Харбин, г. Цзиси), продемонстрировали свое видение проблем модернизации педагогического образования, представили действующие в Китае модели смешанного обучения студентов, поделились размышлениями по поводу того, справляется ли традиционное образование с вызовами пандемии и как оно может развиваться после нее. О непроходящем значении классической дидактики, основы непрерывного образования в целостном контексте жизни человека, и парадоксах смешанного обучения, в процессе которого учитель выступает и в роли преподавателя, и одновременно обучающегося, рассуждала в своем выступлении с позиций историко-педагогического контекста доктор педагогических наук из Санкт-Петербурга, преподаватель исследовательского педагогического центра имени Я. А. Коменского ЧОУ «Немецкая гимназия „Петершуле“» С. М. Марчукова.

Прикладные аспекты рассматриваемой проблемы современного

педагогического образования касались обобщения и осмысления опыта использования различных традиционных и инновационных форм смешанного обучения, применяемых в условиях пандемии. Особенно важным стал обмен мнениями о продуктивных практиках и технологиях смешанного обучения, при обобщении и осмыслении которого участники конференции старались дать ответы на вопросы, поставленные перед ее участниками китайскими коллегами: «Что не срабатывает в традиционной системе образования, не вполне справляющейся сегодня с глобальными вызовами экстремальной ситуации пандемии?». Опыт учебных заведений европейских стран, Америки, Канады и др. стал предметом пристального внимания ученых и практиков.

Организаторы конференции постарались выстроить выступления участников таким образом, чтобы они были созвучны по тематике. Так, например, тема инклюзивного образования, поднятая в докладе итальянского ученого Стефано Кобелло, доктора социологии, координатора Национальной сети образовательных учреждений Вероны, представляющего европейский проект PEARL по включению детей с особенностями развития в обычную детскую среду на основе обучения сотрудничеству с использованием потенциала эмоций, реализуемый с 2018 Европейской комиссией в Италии, Испании, Литве и Турции, была поддержана участницей конференции из Якутии, аспиранткой ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» Л. И. Ефимовой, обобщившей опыт Скандинавских стран по подготовке преподавателей к решению проблем инклюзии.

Психологические характеристики тревожности, вызванные у школьников пандемией, и практики ее преодоления французскими учителями стали предметом доклада психолога С. Сегел; опыт использования психологических практик в подготовке современного учителя в процессе смешанного обучения в России и Германии и сравнительный анализ поведенческих характеристик российских и немецких студентов были представлены в выступлении Т. М. Горбачевой, к.п.н., преподавателя ряда учебных заведений России и Германии. Технологиям смешанного обучения посвятили свое выступление доктор Сайни Сони, доцент Центра российских исследований Университета Джавахарлала Неру Нью-Дели и российские участники, специалисты-лингвисты: Е. Я. Григорьева, д. пед. н., проф., преподаватель кафедры романской филологии МГПУ, и А. Л. Морозова, к. пед. н., доцент кафедры английского языка МГИМО

(университет) МИД РФ. Обсуждению вопросов подготовки преподавателей вузов и учителей школ в ситуации смешанного обучения, перспектив его развития в после-пандемическую эпоху, проблем формирования перспективных универсальных компетенций у студентов педагогических вузов средствами смешанного обучения прозвучало в выступлениях преподавателей и студентов Казанского (Приволжского) и Томского федеральных университетов.

Особенно отрадно было видеть на конференции как маститых ученых, так и докторантов и аспирантов, магистрантов и бакалавров, студентов — от первого до пятого курса. Причем следует отметить, что особый интерес вызвали выступления совсем еще молодых ученых — студентов Казанского и Томского национальных университетов, которые представили свои исследования по изучению первых результатов применения смешанного обучения в старших классах общеобразовательных школ в своих регионах и, таким образом, наглядно продемонстрировали участникам конференции «обратную связь» из практики использования различных форм смешанного обучения в период пандемии, выделив позитивные и негативные его характеристики (К. Кнор, Д. Хромых).

Ряд выступлений касался целых областей современного образования и подготовке в ней учителей: о возможностях образовательной среды в решении вопросов воспитания, формирования российской идентичности, гражданственности и духовности рассуждал сотрудник Института востоковедения РАН, преподаватель Российского университета дружбы народов, д.и.н. Б. У. Китинов, предлагая использовать возможности взаимосвязи обучения и воспитания в преподавании предметов начальной школы; о результатах обучения в начальной школе в режиме онлайн рассказал С. С. Пичугин, к. пед. н., доцент кафедры педагогических технологий непрерывного образования ГАОУ ВО МГПУ; о возможностях домашней школы онлайн-обучения для учеников и родителей в контексте домашнего обучения — Е. В. Бунеева, д. пед. н., руководитель Школы (Италия). Несколько выступлений из России, Польши и Сербии были посвящены вопросам развития когнитивный умений и навыков младших школьников с помощью предметов и внеурочной деятельности (И. Г. Сухин, А. В. Кручинин, К. Мрозэк).

В завершение конференции ее участники выразили удовлетворение от проведенного мероприятия. Особая благодарность высказывалась организаторам: к. пед. н., ст. науч. сотр. лаборатории педагогической ком-

паративистики и международного сотрудничества Т. Д. Шапошниковой и к. пед. н., ст. науч. сотр. лаборатории педагогической компаративистики и международного сотрудничества И. Г. Сухину, а также А. В. Каверкину, начальнику центра информационных технологий Института за его неоценимую помощь в проведении мероприятия. Собственно, уже сама конференция, проходящая в онлайн-режиме с использованием записей участников, презентаций, голосовых сообщений и проч. являла собой пример использования технологий смешанного обучения. Особенно приятно удивили в ее работе музыкальные сообщения от коллеги из научно-исследовательской лаборатории моделирования визуальных регулятивов логико-смыслового типа Башкирского педагогического университета им. А. Акмуллы (В. Э. Штейнберг, д. пед. н.). В своем заключительном слове академик РАО, д. пед. н., профессор, гл. науч. сотр. лаборатории педагогической компаративистики ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» В. А. Мясников отметил высокий теоретико-методологический уровень научной дискуссии, большое количество ее участников, представляющих разные страны, значимость поднимаемых вопросов современного состояния педагогического образования в условиях смешанного обучения для педагогической теории и практики.

Информация об авторе
Т. Д. Шапошникова — кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории педагогической компаративистики и международного сотрудничества
Information about the author
Tatyana D. Shaposhnikova — PhD (Education), Senior Researcher in the Laboratory of Comparative Education and International Cooperation

Статья поступила в редакцию 04.10.2021; одобрена после рецензирования 25.10.2021; принята к публикации 29.10.2021.
The article was submitted 04.10.2021; approved after reviewing 25.10.2021; accepted for publication 29.10.2021.

Уважаемые коллеги!

В 2021–2022 учебном году продолжает свою работу **Школа молодого ученого** Института стратегии развития образования РАО (руководитель: Иванова Светлана Вениаминовна, член-корреспондент РАО, профессор, доктор философских наук, научный руководитель Института, заведующий кафедрой ЮНЕСКО по глобальному образованию).

Свое предназначение Школа молодого ученого видит в продвижении научных школ Института и их выдающихся представителей, в оказании помощи молодым учёным в их профессиональном росте, в выборе и проведении самостоятельной исследовательской работы, в получении навыков разработки научной проблемы, в подготовке к выступлениям на научно-практических конференциях, в написании диссертационных работ.

Лекторами Школы являются ведущие ученые в области наук об образовании.

На авторские лекции Школы приглашаются аспиранты, докторанты, магистранты, научные работники, преподаватели, учителя и все желающие узнать о современных исследованиях в области образования.

Открытие Школы молодого ученого в 2021–2022 учебном году состоится **24 ноября 2021 года в 16 часов.**

Форма работы — дистанционная.

Участие бесплатное.

Подключиться к мероприятию можно по следующей ссылке:
https://us02web.zoom.us/j/89621973814
Идентификатор: 896 2197 3814.

Расписание занятий Школы молодого ученого
на 2021–2022 учебный год

п/п	Тема занятия	Лектор	Дата проведения
Ноябрь 2021 года			
1	Открытие Школы молодого ученого в 2021–2022 учебном году. План работы Школы. Лекция «Постгуманизм VS гума-	*Иванова Светлана Вениаминовна*, член-корреспондент РАО, профессор, доктор философских наук, кандидат педагогических наук, научный руководитель Института, заведующий кафедрой	24 ноября 2021 года, 16.00

	низация образования»	ЮНЕСКО по глобальному образованию	
Декабрь 2021 года			
2	Лекция «Системный, деятельностный и личностно-ориентированный подходы в педагогическом исследовании»	*Сериков Владислав Владиславович,* член-корреспондент РАО, профессор, доктор педагогических наук, главный научный сотрудник лаборатории теоретической педагогики и философии образования, руководитель научной школы «Личностно-развивающее образование: научная школа В. В. Серикова»	1 декабря 2021 года, 16.00
3	Лекция «Методология современного историко-педагогического исследования»	*Богуславский Михаил Викторович,* член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории теоретической педагогики и философии образования, руководитель научной школы «История педагогики и образования: научная школа Н. А. Константинова — З. И. Равкина»	15 декабря 2021 года, 16.00
Январь 2022 года			
4	Лекция «Научная школа «Дидактика общего образования» (М. Н. Скаткин — И. Я. Лернер — Н. М. Шахмаев): роль в развитии дидактического знания»	*Осмоловская Ирина Михайловна,* доктор педагогических наук, заведующий лабораторией теоретической педагогики и философии образования, руководитель научной школы «Дидактика общего образования: научная школа М. Н. Скаткина — И. Я. Лернера — Н. М. Шахмаева»	28 января 2022 года, 16.00
Февраль 2022 года			
5	Лекция «Родной русский язык и родная русская литература в школе: концептуальные основы моделирования содержания обучения»	*Александрова Ольга Макаровна,* кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, заместитель заведующего лабораторией филологического общего образования, руководитель научной школы «Русская лингводидактика: научная школа Н. М. Шанского»; *Добротина Ирина Нургаиновна,*	18 февраля 2022 года, 16.00

		кандидат педагогических наук, заведующий лабораторией филологического общего образования; старшие научные сотрудники лаборатории, кандидаты педагогических наук: *Гостева Юлия Николаевна, Аристова Мария Александровна, Критарова Жанна Николаевна*	
6.	Лекция «Рабочие программы как механизм совершенствования процесса образования в начальной и основной школе»	*Виноградова Наталья Федоровна*, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный деятель науки РФ, заведующий лабораторией начального общего образования, руководитель научной школы «Начальная школа XXI века: научная школа Н. Ф. Виноградовой»	25 февраля 2022 года, 16.00
		Март 2022 года	
7.	Лекция «Закономерности обучения как теоретическая основа проектирования учебного процесса»	*Сериков Владислав Владиславович*, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории теоретической педагогики и философии образования, руководитель научной школы «Личностно-развивающее образование: научная школа В. В. Серикова»	2 марта 2022 года, 16.00
8.	Лекция «Трудности учения и обучения в начальной школе и пути их предупреждения»	*Виноградова Наталья Федоровна,* член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный деятель науки РФ, заведующий лабораторией начального общего образования, руководитель научной школы «Начальная школа XXI века: научная школа Н. Ф. Виноградовой»; Кузнецова Марина Ивановна, доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории начального общего образования; Рыдзе Оксана Анатольевна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник ла-	25 марта 2022 года, 16.00

		боратории начального общего образования	
Апрель 2022 года			
9.	Лекция «Иммерсивные образовательные технологии: дидактические возможности; условия информационной безопасности»	*Роберт Ирэна Веньяминовна,* академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией научной экспертизы проектов и программ, руководитель научной школы «Информатизация образования: научная школа И. В. Роберт»	6 апреля 2022 года, 16.00
10.	Дискуссия «Учитель и ученик: педагогический импринтинг»	*Виноградова Наталья Федоровна*, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный деятель науки РФ, заведующий лабораторией начального общего образования, руководитель научной школы «Начальная школа XXI века: научная школа Н. Ф. Виноградовой»; *Кузнецова Марина Ивановна,* доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории начального общего образования; Рыдзе Оксана Анатольевна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории начального общего образования	22 апреля 2022 года, 16.00
Май 2022 года			
11.	Лекция «Научная школа Л. И. Новиковой: современные разработки в области гуманистического воспитания»	*Степанов Павел Валентинович*, доктор педагогических наук, заведующий лабораторией развития личности	18 мая 2022 года, 16.00
12.	Лекция «Стратегические направления развития информатизации образования в условиях цифровой трансформации общества»	*Роберт Ирэна Веньяминовна,* академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией научной экспертизы проектов и программ, руководитель научной школы «Информатизация образования: научная школа И. В. Роберт»	25 мая 2022 года, 16.00

Июнь 2022 года			
13.	Лекция «Природа педагогической деятельности и условия развития профессионально-педагогической компетентности»	*Сериков Владислав Владиславович*, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории теоретической педагогики и философии образования, руководитель научной школы «Личностно-развивающее образование: научная школа В. В. Серикова»	1 июня 2022 года, 16.00
14.	Круглый стол «Научные школы Института стратегии развития образования РАО»	Ведущий — *Иванова С. В.* Участники: заведующие научными подразделениями Института, руководители научных школ Института	22 июня 2022 года, 16.00

Будем рады участию молодых исследователей в работе Школы!

1 декабря 2021 г. академику РАО, доктору педагогических наук, профессору **Александру Михайловичу Новикову** исполнилось бы 80 лет (1941–2013).

Его заслуги перед отечественной системой образования подтверждаются большим количеством научных книг и статей, которые востребованы и сегодня, так как поднимают актуальные проблемы развития непрерывного образования. Александр Михайлович являлся одним из основателей научной школы С. Я. Батышева — А. М. Новикова «Профессиональная педагогика — теория непрерывного образования», которая осуществляет систематическую плодотворную деятельность с 50-х гг. XX века по настоящее время и доказывает свою значимость и характеризуется устойчивостью.

А. М. Новиков первым отметил, что начальное и среднее профессиональное образование целесообразно объединить единым термином *базовое профессиональное образование*, которое, естественно, будет иметь много уровней и ступеней. Базовое в том смысле, что оно является фундаментом, базой того, чтобы приступить к квалифицированному профессиональному труду». Сегодня два уровня образования — начальное и среднее профессиональное — законодательно объединены в один — профессиональное образование.

Рассматривая рыночную экономику как достижение человеческой цивилизации, как наиболее эффективную из всех существовавших форм организации общественного производства, как общечеловеческую ценность, А. М. Новиков подчеркивал, что основой прогрессивного развития каждой страны и всего человечества в целом является сам

Человек, его нравственная позиция, многоплановая природосообразная деятельность, его культура, образованность, профессиональная компетентность. Обладая прогностическим мышлением, Александр Михайлович предлагал изменить систему подготовки кадров в соответствии с новым содержанием труда, органично развивая компьютерные и телекоммуникационные технологии, помимо добывающих отраслей, в первую очередь развивать машиностроение и электронику, сельское хозяйство. Он разъяснял, что *профессиональная образованность* — это способность человека осуществлять профессиональную деятельность на основе глубоких фундаментальных знаний; высоких профессиональных и базисных компетенций.

Александр Михайлович одним из первых высказался о действующих оценках качества профессионального образования, системно представив всю совокупность оценок качества и выделив пять элементов**:** органы управления образованием; образовательные учреждения; образовательные программы; обучающие и обучающиеся. Особое внимание он обращал на уровень профессиональной квалификации обучающихся и выпускников, подчеркивая, что профессионализм специалиста, его профессиональная культура — явление весьма сложное и много аспектное. Уровни развития профессиональной культуры личности, профессионализма специалиста следует рассматривать по разным аспектам. Он сформулировал общие требования к специалистам по 5 уровням их профессионального образования. Также раскрыл формы, методы и технологии корпоративного обучения, выделив три основных типа тренингов.

По нашему мнению, в современных условиях развития остаются актуальными процессы диверсификации в образовании как процессы расширения видов деятельности системы образования и приобретения новых, не свойственных ей ранее форм и функций. Эти процессы конкретизируются в принципе диверсификации, который позволяет создать условия для многообразия образовательных траекторий, обеспеченных неограниченным вариантом образовательных программ с учетом индивидуальных возможностей, потребностей и способностей личности и сформирует новую типологию образовательных учреждений.

Сегодня идеи основателей научной школы академиков РАО, заслуженных деятелей науки РФ С. Я. Батышева — А. М. Новикова развиваются его учениками и последователями.

Так, в 2019 г. в рамках научных школ ИСРО РАО было защищено по специальности 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» — 10 кандидатских и 7 докторских; в 2020 г. соответственно 6 и 2; по специальности 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» кандидатская –1, докторская — 1; в 2021 г.— планируется 4 кандидатские. Среди них: "Субъектоцентрированный подход к построению содержания высшего образования"; «Проектирование трехкомпонентной технологии обучения иностранному языку в системе среднего профессионального образования"; «Развитие исследовательских компетенций учителя в инновационной среде общеобразовательной организации»; «Социально-проектная деятельность как пространство развития гражданской идентичности молодежи»; «Педагогические условия формирования готовности к профессиональному общению в процессе обучения иностранному языку (на примере подготовки специалистов-судоводителей)", "Система формирования профессиональной надежности будущих педагогов" и др.

В рамках научной школы продолжается научная деятельность на базе образовательных учреждений. Так, приказом Департамента образования, науки и молодежной политики Воронежской области создан Ресурсный центр непрерывного образования на базе Воронежского государственного промышленно-гуманитарного колледжа с целью реализации совместной научно-экспериментальной деятельности Института и колледжа по теме «Диверсификация системы непрерывного и инклюзивного образования на примере научно-образовательного комплекса «детский сад — школа — колледж — вуз».

Результаты исследований широко представлены участниками научной школы в монографиях, учебных пособиях, научных статьях и регулярно обсуждаются на научных мероприятиях.

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЬИ

Уважаемые авторы! Мы стремимся повысить качество публикаций в журнале, поэтому принимаем статьи с высокой степенью оригинальности текста (не менее 85%).

Объем присланного материала должен быть не менее 15 000 и не более 35 000 знаков, включая пробелы.

Публикуемые сведения на русском и английском языках должны быть размещены в одном файле со статьей в следующем порядке:

- заглавие — содержит название статьи, инициалы и фамилию автора / авторов, город, страну, а также УДК;
- сведения об авторе: фамилия, имя, отчество (полностью);
- ученая степень, звание (если имеются);
- должность;
- место работы;
- адрес (место проживания);
- телефон, e-mail. Все сведения предоставляются полностью без сокращений и аббревиатур;
- аннотация (не менее 200 слов / 1500 знаков) — структурированная развернутая аннотация отражает такие компоненты, как: введение, проблема и цель, методология, результаты, заключение (на английском языке: Introduction: …, Research Methods: …, Results (Findings): …, Conclusions: …). Качественная аннотация позволяет аудитории ознакомиться с содержанием статьи, определить интерес к ней независимо от языка статьи и наличия возможности прочитать ее полный текст, повысить вероятность цитирования статьи отечественными и зарубежными коллегами;
- ключевые слова: 7–10 слов;
- комментарии: регистрируются ссылкой (ссылки в тексте оформляются в круглых скобках, содержат порядковый номер в списке);
- застатейный список литературы располагается в алфавитном порядке;
- оформляется в соответствии с ГОСТ 7.5–2008 (Библиографическая ссылка).

Отдельными файлами высылаются копии всей содержащейся в статье графики, формул и таблиц (в формате JPEG или TIFF; разрешение не менее 300 dpi); фото автора (в формате JPEG или TIFF; разрешение не менее 300 dpi).

Диаграммы, графики и рисунки, содержащие мелкий и важный текст, должны быть подготовлены в векторных редакторах (Corel Draw, Adobe Illustrator или подобных) или в MS Word с набором и форматированием этого текста для дальнейшего его экспорта в pdf-файл. Эти иллюстрации должны быть выполнены или переведены в градации **черного цвета**. Скриншоты (снимки экрана) из Интернета или других источников не принимаются.

Названия всех файлов должны начинаться с фамилии автора.

Материалы принимаются полным комплектом. Рукописи, не принятые к публикации, не рецензируются и не возвращаются.

Статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук сопровождаются рекомендацией научного руководителя и публикуются бесплатно.

Полные требования к оформлению рукописей размещены на сайте www.ozp.instrao.ru.

Адрес редакции:
101000, г. Москва, ул. Жуковского, д. 16
Тел.: +7 (495) 621–33–74
E-mail: redactor@instrao.ru