

ISSN 2500-0608



НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ

НАВЫКИ XXI ВЕКА В РОССИЙСКОЙ ШКОЛЕ: ВЗГЛЯД ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ

Современная аналитика образования

№ 4(21)
2018



ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

ИНСТИТУТ ОБРАЗОВАНИЯ

**НАВЫКИ XXI ВЕКА
В РОССИЙСКОЙ ШКОЛЕ:
ВЗГЛЯД ПЕДАГОГОВ
И РОДИТЕЛЕЙ**

*Серия
Современная аналитика
образования*

№ 4(21)



УДК 373
ББК 74.2
Д 55

Сопредседатели редакционного совета серии:
Я.И. Кузьминов, к.э.н., ректор НИУ ВШЭ;
И.Д. Фрумин, д.п.н., научный руководитель Института образования НИУ ВШЭ

Руководитель Комитета по выпуску серии: М.А. Новикова

Рецензент:
А.С. Обухов

Авторы:
М.С. Добрякова, О.В. Юрченко, Е.Г. Новикова

Д 55 **Навыки** XXI века в российской школе: взгляд педагогов и родителей / М. С. Добрякова, О. В. Юрченко, Е. Г. Новикова; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. — М.: НИУ ВШЭ, 2018. — 72 с. — 200 экз. — (Современная аналитика образования. № 4 (21)).

В выпуске приводятся результаты исследования педагогических практик и установок российских учителей в отношении так называемых «навыков XXI века». Целью исследования было выявить, насколько российские педагоги работают в парадигме «активного ученика» и как воспринимают задачу формирования навыков XXI века, а также насколько совпадают взгляды педагогов и родителей. Исследование опирается на три источника данных: анкетный опрос учителей (4500 человек из 85 регионов России), фокус-группы с учителями (15 фокус-групп в шести городах Московской области), анкетный опрос родителей (3300 родителей школьников из Москвы и Московской области); опросы и фокус-группы проведены в феврале—мае 2018 г. Исследование проводилось в партнерстве с корпорацией «Российский учебник» и Московским городским педагогическим университетом, при поддержке Благотворительного фонда Сбербанка «Вклад в будущее».

Работа будет полезна не только исследователям и практикам сферы образования, но и родителям, интересующимся современными тенденциями развития школы.

- © Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования, 2018
- © Фото на обложке ZOONAR@LEV DOLGACHOV

Содержание

Введение	4
Эмпирическая база	8
Взгляды и практики учителей	11
1. Общее отношение к работе в школе	11
2. Школа отвечает за знания, а семья — за навыки XXI века	13
3. Формирование компетентности мышления: учителя не верят в развитие креативности, критически мыслить учат обществоведы	17
4. Навыкам взаимодействия с людьми учат в начальной школе, гражданскую грамотность дают обществоведы и поселковые учителя	26
5. Умение учиться и навыки самоорганизации: учителя признают их важность, но эмпирический перевес — в практиках начальной школы и в поселковых школах	34
6. Проектная деятельность — трактовка смещена к индивидуальной работе по инструкции	39
7. Оценивание воспринимается как рычаг давления и инструмент отчетности	41
8. Учителя профессионально открыты, но треть повышают квалификацию ради формальных требований	46
9. Навыки XXI века ближе учителям старшего поколения	47
Взгляды родителей	52
Выводы	57

Введение

В выпуске приводятся результаты исследования учителей и родителей школьников, посвященного педагогическим практикам и ожиданиям от школы. Авторы стремились узнать, как современные российские учителя воспринимают и используют педагогические подходы, которые становятся основными в странах — лидерах образования. Взгляды учителей сопоставляются со взглядами родителей.

В конце 1990-х — начале 2000-х годов страны с быстро развивающейся инновационной экономикой (Финляндия и Австралия, отдельные штаты США и провинции Канады, Южная Корея, Сингапур, Шотландия, Ирландия, чуть позже — Китай, Япония, Германия, Нидерланды, Норвегия, развитые страны Латинской Америки, постсоциалистические страны Европы) осознали острое отставание школьного образования от задачи подготовки выпускника к жизни в современном мире. Этот мир стал насыщен информацией, меняется стремительно и во многом непредсказуемо. Рутинный труд автоматизируется, исчезают и возникают профессии, меняются форматы коммуникации между гражданином и государством, работником и работодателем, интернет и социальные сети расширяют профессиональные возможности и границы повседневности. Модель образования, при которой ученик в школе ориентирован на запоминание правильных решений и потом применяет их всю жизнь, перестала работать. Невозможно заранее «выучить слова» — надо уметь непрерывно обновлять свои навыки. Нужна школа, выпускник которой сможет адаптироваться к заранее не определенной профессиональной траектории, сможет использовать возникающие технологические и социальные возможности.¹

Вырабатывая новую модель школьного образования, международные организации и отдельные страны фокусируются на двух ключевых вопросах: каким должно быть современное содержание образования и какими

¹ Подробнее о факторах и направлениях трансформации школьного образования — в аналитическом выпуске: Фрумлин И.Д., Добрякова М.С., Баранников К.А., Реморенко И.М. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования / Институт образования НИУ ВШЭ. Серия «Современная аналитика образования». 2018. Вып. 19 [Электронный ресурс]: URL: <https://ioe.hse.ru/sovaobr>

компетентностями должен обладать выпускник школы. Безусловно, следом встает и вопрос «как»: какие педагогические практики, какой образовательный опыт ученика будут наиболее продуктивны для качественного восприятия учениками предметного содержания и для формирования у них необходимых компетентностей — как формировать такой опыт и как оценивать учебные результаты.

Сегодня еще не сформирована глобально принятая модель, но уже ясно: в центре трансформации — системное изменение методов обучения и оценки, организации школьных практик. Следуя общему вектору, каждая страна прокладывает свой путь с учетом своих уникальных особенностей — культурно-исторических, социально-демографических и экономических. Тем не менее, сопоставив стратегии и социально-политические обстоятельства, в которых страны проводили образовательные реформы, можно выделить общие черты, позволяющие успешно двигаться по намеченному пути.

Общие акценты успешных образовательных реформ²

В области образовательной политики

- Фокусировка на нескольких амбициозных целях
- Инвестиции в педагогов, их постоянное профессиональное развитие
- Опора на данные, подкрепление решений результатами мониторингов и исследований хода преобразования
- Прозрачность, поддержание коммуникации с заинтересованными сторонами, включая родителей, учащихся, бизнес, местные сообщества, государство
- Определение результатов образования не в терминах осваиваемого материала, а в терминах готовности выпускников школы решать реальные задачи (эту готовность, как правило, называют компетентностью в соответствующей области, или предметной компетентностью)
- Включение в ожидаемые результаты образования не только предметных компетентностей, но и универсальных (метапредметных), а также личностных характеристик (ценностей, установок)

В области конструирования образовательных программ (куррикулума)

- Важные для страны компетентности и виды грамотности собраны в четкий перечень
- Развитие универсальных компетентностей вплетено в освоение предметного знания; это не отдельная задача, а особенность учебного процесса (хотя могут быть и специальные тренинги, курсы)
- Предметный материал формулируется крупными смысловыми блоками с выделением ключевых понятий, которые ученики должны уметь применять при решении задач в реальной жизни. Обозначаются межпредметные связи
- Акцент не на жесткой детальной фиксации материала обучения, а на образовательных результатах, формулируемых в терминах «что умеет ученик, насколько он владеет определенными компетентностями»

² Приводится по: Фрумин И.Д., Добрякова М.С., Баранников К.А., Реморенко И.М. Универсальные компетентности и новая грамотность...

- Итоговая аттестация включает оценку универсальных компетентностей

В области педагогических практик

- Фокус не на деятельности учителя по представлению нового учебного материала (*instruction, teaching*), а на стимулировании собственной учебной деятельности школьника (*learning*)
- Создание мотивирующей образовательной среды (положительные эмоции и амбициозные задачи для каждого ученика, принцип «ученик — владелец процесса, учитель — наставник»)
- Обучение через исследование (*inquiry-based learning*): ученик (один или вместе с другими учениками) уточняет задачу, ищет информацию, представляет результат, формулирует критерии оценки и вместе с учителем оценивает успешность выполнения задачи
- Оценивание для обучения (*assessment for learning*): выполняет функцию обратной связи — показывает сильные и слабые результаты, высвечивает ближайшие и долгосрочные цели учебной работы
- Персонализированное обучение: темп и методы обучения оптимизированы с учетом особенностей и интересов ученика³
- Учебные задачи и учебный опыт релевантны реальному опыту ученика, актуальны для него
- Проектное обучение: прежде всего, групповые межпредметные проекты (3–15 человек) длительностью от нескольких дней до целого учебного года, в том числе в связке с реальными задачами своего сообщества (города, округа)

Практически все страны во главу угла помещают ученика, подчеркивают его непосредственный образовательный опыт и активную исследовательскую позицию в ходе обучения. Задачей образования становится не только правильное «предложение» содержания образования, но и формирование «активного ученика», умеющего и любящего узнавать новое, разбираться в неизвестном.

³ См., например: Reimagining the Role of Technology in Education: 2017 National Education Technology Plan Update / U.S. Department of Education [Электронный ресурс]: URL: <https://tech.ed.gov/files/2017/01/NETP17.pdf>

Таким образом, центр тяжести в обучении смещается от преподавания (*instruction*) к активности ученика (*learning*)⁴. Однако роль учителя остается центральной: он должен уметь создавать такие учебные ситуации, которые стимулируют самостоятельную активность учеников, продуктивно структурируют ее относительно предметного материала и способствуют формированию так называемых «навыков XXI века».

Разные авторы и организации включают в понятие «навыки XXI века» разный набор элементов, однако общее русло прослеживается четко⁵:

- во-первых, это универсальные — то есть не ограниченные какой-либо определенной сферой деятельности — компетентности, связанные: с умением мыслить критически и креативно; с взаимодействием с другими и социальным участием; с саморегулированием и самоорганизацией;
- во-вторых, это повседневные базовые знания актуальных сфер жизни (финансы, экология, здоровье и т. д.).

Важнейшим фактором успеха в образовательной трансформации является относительное единодушие всех заинтересованных участников, в первую очередь — учителей и родителей. Применительно к «навыкам XXI века» это означает — *в идеальном случае*, — что учителя осознают необходимость изменения образования, понимают принципы формирования универсальных компетентностей и умеют создавать необходимые для этого учебные ситуации, органично вплетая их в изучение предметного контента; воспринимают профессиональное развитие как неотъемлемую часть своей работы. Родители, в свою очередь, — в том же *идеальном случае* — совпадают с учителями в оценке задач школы и поддерживают предлагаемые учителями форматы работы с детьми.

⁴ См.: Barr, Robert B. & John Tagg (1995) From Teaching to Learning — A New Paradigm For Undergraduate Education, Change: The Magazine of Higher Learning, 27:6, 12-26, DOI: 10.1080/00091383.1995.10544672;

Fullan M., Langworthy, M. (2014) *A Rich Seam: How New Pedagogies Find Deep Learning*, London: Pearson. P. 44 [Электронный ресурс]: URL: http://www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2014/01/3897.Rich_Seam_web.pdf; Paniagua, A., and D. Istance (2018), Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies, Education Research and Innovation, OECD Publishing, Paris. P. 37 [Электронный ресурс]: URL: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264085374-en>

⁵ Подробнее: Фрумин И.Д., Добрякова М.С., Баранников К.А., Реморенко И.М. Универсальные компетентности и новая грамотность...

Важнейшая оговорка: формирование универсальных компетентностей обсуждается не в качестве замены предметным знаниям, а как дополнение к ним и способность их применять в современном мире.

Целью настоящего исследования было выявить, насколько российские педагоги работают в парадигме «активного ученика» и как воспринимают задачу формирования «навыков XXI века», а также насколько их взгляды совпадают с взглядами родителей.

Эмпирическая база

Исследование опирается на три источника данных.

1. *Анкетный опрос учителей*: 4500 человек из 85 регионов России. Опрос проводился в электронной форме в партнерстве с корпорацией «Российский учебник» и Московским городским педагогическим университетом.

Респонденты репрезентативно распределены по поколениям⁶, преподаваемым дисциплинам, а также типам населенных пунктов и регионам:

- 19% опрошенных учителей моложе 35 лет, 48% — в возрасте от 36 до 49 лет и 33% старше 50 лет;
- 18% опрошенных преподают в начальной школе, 16% ведут русский язык и литературу, 13% — математику, 13% — иностранный язык, по 7–9% — дисциплины в группах естественных и социальных наук, по 2–3% — физкультуру, технологию, музыку, рисование, ОБЖ; в анализе приводятся данные как по отдельным дисциплинам, так и в группировке по блокам естественнонаучных (Science: математика, информатика, физика, химия, биология, астрономия) и социально-гу-

⁶ При выделении поколений мы опирались на работу: Радаев В.В. Миллениалы на фоне предшествующих поколений: эмпирический анализ // Социологические исследования. 2018. № 3. С. 15–33. В частности, Радаевым обобщены следующие принципы выделения поколений:

«Социологический анализ проблемы поколений, как правило, начинается со ссылок на классический текст «Проблема поколений» К. Мангейма, который считал, что феномен поколений представляет собой один из основных генетических факторов динамики исторического развития. В исходной точке «поколение» как социальный феномен представляет собой «особый тип тождественности местонахождения», определяемый единством возраста. Но, по мнению Мангейма, «быть современниками — значит подвергаться одинаковым влияниям, а не просто проживать в том же хронологическом периоде». Одновременность приобретает социологическую значимость только тогда, когда люди участвуют в одних и тех же исторических и социальных событиях, разделяют общую судьбу и общие идеи. Сопереживание этих событий приводит к тому, что Мангейм определяет как «усвоение формообразующих принципов интерпретации новых впечатлений и событий, отвечающих предустановленному группой шаблону». Заметим попутно, что по сути это близко понятию «габитуса» П. Бурдьё».

манитарных дисциплин (Social Science & Humanities: русский язык и литература⁷, история, обществознание, география);

- 21% опрошенных проживают в городах-миллионниках (с населением более 1 миллиона человек), 20% — в крупных городах (более 250 тысяч человек), 27% — в небольших городах (менее 250 тысяч человек) и 31% — в сельской местности и поселках городского типа⁸; по 4% опрошенных проживают в Москве и Санкт-Петербурге.

Дополнительно был проведен опрос учителей технологии (583 чел.), в котором, в частности, предлагались вопросы о проектной деятельности учеников.

2. *Фокус-группы с учителями* в шести городах Московской области (Воскресенский, Дмитровский, Подольский, Раменский, Щелковский районы): 15 фокус-групп по 8–12 человек в каждой.⁹ В каждой школе проводилось по две–три фокус-группы, отдельно с учителями начальных классов и учителями-предметниками. Фокус-группы проводились в школах, в которых директора выступили инициаторами проведения исследования. Сами руководители школ не принимали участия в опросе.

3. *Анкетный опрос родителей* школьников Москвы и Московской области¹⁰: 3300 человек. Родителей просили заполнять анкету только о старшем ребенке, обучающемся на момент опроса в школе. Среди опрошенных:

- 28% родителей проживают в Москве и 72% в Московской области;
- у 37,7% опрошенных родителей дети обучаются в начальной школе, у 38,7% — в основной школе (5–8 классы) и у 23,6% — в старшей школе (9–11 классы);

⁷ В некоторых случаях русский язык и литература не включены в этот блок, в таком случае дается соответствующая пометка.

⁸ Далее по тексту соответствующие респонденты и школы обозначены как «поселковые».

⁹ Мы благодарим студентов аспирантуры и магистратуры Института образования НИУ ВШЭ Надежду Авдеенко, Михаила Гасинца и Каталину Яковенко (Дрожжину) за помощь в проведении фокус-групп и обработке материалов исследования. Мы выражаем искреннюю признательность директорам школ за возможность проведения исследования.

¹⁰ Мы благодарим А.А. Кобцеву, Е.В. Чернобай и Н.Н. Шевелеву за помощь в организации опроса.

- 71% родителей имеют высшее образование;
- 29% родителей моложе 35 лет, 64,6% — в возрасте от 36 до 49 лет, 6,3% — старше 50 лет;
- 91% отвечающих — матери, 6,9% — отцы, 1,5% — бабушки и дедушки;
- 36,2% оценивают свое финансовое положение как среднее¹¹, 25,8% — ниже среднего¹².

Опросы и фокус-группы проведены в феврале–мае 2018 года. Все работы выполнялись в рамках проекта «Универсальные компетентности и новая грамотность» при поддержке Благотворительного фонда «Вклад в будущее».

Мы отдаем себе отчет в ограничениях, которые накладываются использованием анкетного опроса, когда учителя самостоятельно описывают свои педагогические практики и установки, к тому же по предложенным нами вариантам. Безусловно, более точные и объективные результаты можно было бы получить в ходе видеонаблюдения за уроками. Тем не менее, полученные результаты представляются весьма важными, ибо это первый масштабный и целенаправленный анализ восприятия навыков XXI века российскими учителями. Подобный анализ необходим при планировании программы действий по поддержке учителей в ориентации на задачу формирования навыков XXI века наряду с предметными знаниями.

¹¹ «С приобретением мебели и крупной бытовой техники у нас нет затруднений, но новый автомобиль нам приобрести сейчас трудно».

¹² «Нам хватает на еду, одежду, и мелкую бытовую технику (например, утюг, фен, и т. п.), но приобрести новую мебель или крупную бытовую технику (например, телевизор или холодильник) мы можем только в кредит».

Взгляды и практики учителей

1. Общее отношение к работе в школе

Учителя в целом любят свою работу: по данным анкетного опроса, лишь 3% не рады, что работают учителем; 47% отметили, что «однозначно рады» и 50% — что «в целом рады, но иногда устают / надоедает». Среди учителей, принявших участие в опросе, 65,5% в детстве мечтали стать учителем.

При уточнении в ходе фокус-групп звучат, однако, и ноты разочарования. Разочарование вызывает не сама профессия или коллектив, а система организации работы (отчеты, ЕГЭ, рейтинги школ) и «потребительское» отношение со стороны родителей. Когда учителя сравнивают советскую и современную школу, они практически всегда отдают предпочтение старой системе. Советская школа вызывает в основном у всех положительные воспоминания и ассоциации: хорошие знания, дисциплина, стабильность, понятность и взаимоуважение:¹³

- *«Советская школа — «Ура!». Современная — Ох-ох!»* (Раменский район)
- *«Советская школа — высокий уровень подготовки как учителей, так и учащихся. Современная школа — неуважение к педагогам. Педагоги — обслуживающий персонал»* (Щелковский район)
- *«Современная школа — учитель, бегущий за уходящим поездом, приспособление к родительскому воспитанию»* (Щелковский район)
- *«Современная школа — мыльный пузырь, обслуживание, выживание, безыдейность, отсутствие основы»* (Щелковский район)
- *«Фрагментарное сознание, загруженность, индивидуализм, бюрократизм, гаджетизм. Учитель — обслуживающий персонал. Потеря нравственных ценностей. Социальная незащищенность. Излишний контроль»* (Дмитровский район)

¹³ Здесь и далее в кавычках приведены слова учителей, принимавших участие в фокус-группах.

- «Современная школа — ой... Это неуважение родителей, избалованность учеников» (Дмитровский район).

Все говорят о падении престижа и социального статуса профессии. Уважение к учителю — свой авторитет в глазах родителей и общества — учителя начальной школы оценивают на пять–шесть баллов из десяти. В средней и старшей школе — на семь–восемь баллов. Они идеализируют прошлое и наделяют советского учителя максимальным авторитетом — десять баллов из десяти.

Удовлетворенность работой, как и можно ожидать, влияет на представления учителей о том, что значит выполнить свою работу хорошо. Среди тех, кто однозначно сообщил, что не рад, что работает учителем, более выражена ориентация на успешное итоговое оценивание и прохождение программы; тогда как те, кто однозначно доволен своей профессией, в большей степени заинтересованы в раскрытии потенциала учеников и развитии важных для них навыков (табл. 1, рис. 1).

Таблица 1. Представления учителей о хорошо выполненной работе в зависимости от удовлетворенности работой

Считают, что хорошо выполнить свою работу – значит...	Рады, что работают учителем		В целом рады, что работают учителем, но устали		Не рады, что работают учителем	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Добиться от большинства учеников устойчивых знаний	439	21,1	626	28,6	43	38,1
Научить учеников критически мыслить, анализировать, учиться самостоятельно	1381	66,3	1406	64,3	55	48,7
Раскрыть потенциал каждого ученика	1171	56,2	924	42,2	37	32,7
Увидеть, что ученики получили хорошие оценки в итоговой аттестации	132	6,3	231	10,6	18	15,9
Успеть пройти с учениками всю программу целиком	27	1,3	36	1,6	8	7,1
Всего	2082	100,0	2187	100,0	113	100,0



Рис. 1. Представления учителей о хорошо выполненной работе в зависимости от удовлетворенности работой, %

2. Школа отвечает за знания, а семья — за навыки XXI века

В анкете учителям был предложен перечень навыков, которые обычно относят к навыкам XXI века, и задан вопрос, кто, по их мнению, несет ответственность за то, чтобы у школьника сформировались те или иные навыки: школа и учителя, сектор дополнительного образования (кружки, секции), семья или же сам ребенок. Все перечисленные навыки, в различных формулировках, включены в число образовательных результатов в странах, предпринимающих успешные усилия по трансформации своих систем образования.

По данным анкетного опроса, свою ответственность российские учителя ощущают прежде всего за два навыка: *хорошо излагать свои мысли* устно и письменно (89,3% опрошенных считают это ответственностью школы), а также *передать хорошие знания* по основным предметам (81,7% опрошенных).

Примерно половина учителей считают школу ответственной за развитие навыков мышления: за развитие критического мышления («умение отличать правду от вымысла») считают школу в ответе лишь 53,4% опрошенных учителей; за развитие умения мыслить нестандартно — 46,6%.

Менее половины учителей связывают ответственность школы с формированием умения учиться. Формирование мотивации к учебе (помочь ребенку «охотно учиться») видят своей задачей лишь половина опрошенных (53,4%), а пятая часть (19,8%) считает, что интерес к учебе — в руках самого ребенка; лишь 15,3% считают школу в ответе за важнейший компонент умения учиться — навыки самоорганизации («планировать свое время, расставлять приоритеты»). Менее половины опрошенных считают, что школа должна научить применять знания в повседневной жизни (47,3%).

Не более четверти респондентов считают школу площадкой, в которой формируются навыки взаимодействия с другими людьми. Так, 25% респондентов ответили, что школа должна учить навыкам общения и сотрудничества («находить общий язык, работать с другими людьми»), но лишь 2,9% ощущают ответственность школы за формирование у школьников уважительного отношения к другим людям (подавляющее большинство считает это ответственностью семьи). Учителя практически не видят роли школы в воспитании ответственных граждан (лишь 15,3% связали эту задачу с функцией школы).

Таким образом, *основной для учителей остается фокусировка на предметных знаниях*; социальные навыки и умение учиться относятся ими чаще к сфере ответственности семьи (табл. 2, рис. 2).

Данные фокус-групп подтверждают такое представление о распределении ответственности в формировании социальных навыков между семьей и школой. Основные рассуждения кратко можно сформулировать так:

- √ личность ребенка формируется и должна формироваться в семье;
- √ семья не справляется со своей работой;



Рис. 2. Представления учителей о распределении ответственности за формирование навыков XXI века, %

- √ приходится учителям заниматься социально-нравственными вопросами (иногда по желанию, а иногда и вынужденно);
- √ учителя в основном не очень хорошо справляются с этой задачей, так как у них может не хватать времени, желания или понимания, как это делать.

Участники фокус-групп не раз сетовали, что школе приходится выполнять функции семьи:

- *«Последнее время функция воспитания из семьи уходит и переходит в школу. Такое ощущение, что скоро нам детей будут из роддома выбрасывать, а мы будем детей брать в грудничковом возрасте и выводить в жизнь»* (Подольский район, предметники)

Таблица 2. Представления учителей о распределении ответственности за формирование у ученика навыков XXI века, %

Качество, умение, навык поведения ученика	Школа / учителя	Кружки, секции, клубы	Семья	Сам ребенок
Умение хорошо излагать свои мысли устно и письменно	89,3	0,6	4,2	5,8
Хорошие знания по основным предметам школьной программы	81,7	0,4	3,4	14,5
Интерес к новым знаниям, охотная учеба	53,4	3,7	19,8	23,0
Умение отличить достоверную информацию от недостоверной (правду от вымысла)	53,4	1,2	29,7	15,7
Умение применять полученные знания в повседневной жизни	47,3	8,5	15,5	28,7
Умение мыслить креативно, нестандартно	46,6	18,5	22,8	12,1
Умение находить общий язык с разными людьми, работать вместе с разными людьми	25,0	19,5	46,8	8,7
Умение планировать свое время, составлять приоритеты	15,3	2,5	56,5	25,7
Ответственный гражданин, заинтересованный в том, что происходит вокруг, и готовый что-то менять, если требуется	15,3	2,0	77,3	5,4
Уважительное отношение к другим людям, которые встречаются ему в жизни (независимо от их статуса)	2,9	0,9	88,1	8,1

- *«Сейчас самая главная задача — помочь человеку социализироваться в обществе, потому что семья эту функцию не выполняет. Семья старается ребенка накормить, напоить, спать уложить, одеть, обуть и отправить в школу. Все остальное должна делать школа. Это очень трудно. И тут нам нужно на семью тоже как-то навешивать ответственность за своих детей»* (Воскресенский район, предметники)
- *«Да, лет пять назад вошла в обиход такая фраза: «Мне главное ребенка накормить и одеть». Правильно?.. Вот и за пять лет мы пришли к тому, что дети стали не нужны никому»* (Дмитровский район, начальная школа)

- *«Мне, например, кажется, что сейчас у родителей невысокий уровень педагогической культуры, то есть родители не воспитывают своих детей, они предоставляют это нам. ...Ну да, невысокий уровень педагогической культуры, в связи с этим они не могут на 100% дать детям то, в чем они нуждаются. То есть они не на 100% мамы и не на 100% папы»* (Щелковский район, предметники).

Учителя упрекают родителей в том, что дети не уважают взрослых, не трудолюбивы и не ответственны. Однако практически никто из участников фокус-групп не ставит себе цели что-то изменить в этом отношении.

Важное уточнение, полученное в ходе фокус-групп, таково: учителя, как правило, не разделяют вопросы воспитания личности («порядочность») и умение взаимодействовать с другими людьми (социальные навыки, навыки коммуникации). В основном подразумевалось, что внутренние качества личности — это основа, которая и приводит к адекватному взаимодействию:

- *«[Это хороший ученик, если есть] уважение и друг к другу, и к взрослому. Не умеют же дети общаться с взрослыми»* (Воскресенский район, предметники)
- *«Около наших ворот человек упал с приступом эпилепсии, по-моему. Все проходили мимо. ...Остановились двое наших учеников. Троечники. Девятый класс закончили, куда-то там поступили в колледж. ... Они остановились, подошли, потом вызвали скорую. ... Вот меня гордость взяла. Я даже не помню их фамилии, но это наши ученики, и мне стало приятно, что они просто нормальные люди, абсолютно адекватные. Сделали то, что должны были сделать сотни проходящих мимо»* (Воскресенский район, предметники)
- *«...Мне важно, какие у него человеческие качества... Доброта. Порядочность. Трудолюбие. Прилежание... Помните оценка была — прилежание? Что значит прилежание? То есть он старается. Нет, он не столько послушный, сколько он сам старается быть успешным»* (Дмитровский район, предметники).

На применение знаний в повседневной жизни в большей степени ориентированы учителя естественнонаучного блока.



* Здесь и во всех рисунках далее по тексту название предмета будет означать учителя по данному предмету.

Рис. 3. Доля учителей, считающих, что школа отвечает за то, чтобы ученик умел применять знания в повседневной жизни, по предметам, %

3. Формирование компетентности мышления: учителя не верят в развитие креативности, критически мыслить учат обществоведы

Приблизительно треть учителей воспринимают навыки мышления как врожденный талант в терминах «дано или не дано». Возможность развить навыки критического мышления подвергают сомнению 21% опрошенных учителей, возможность развить креативность — 37%. В суждениях наблюдаются осязательные различия между учителями разных предметов.

За развитие *критического мышления* («школа отвечает за то, чтобы ученик умел отличить достоверную информацию от недостоверной, правду от вымысла») в большей степени ощущают ответственность школы учителя истории и обществознания (73,3% среди опрошенных учителей истории разделяют такую точку зрения), а также учителя естественных наук — физики, биологии и химии (60–61%). Неожиданно мала доля учителей математики (47%), которые связывают ответственность школы с необходимостью научить ребенка оценивать достоверность информации: как показывает сравнение с образовательными программами других стран, критический анализ информации, выраженной цифрами, и оценка достоверности суждений на основе статистической информации являются важнейшими направлениями при изучении математики в школе.



Рис. 4. Различия между позициями учителей разных предметов по поводу ответственности школы за формирование у ученика критического мышления, %



Рис. 5. Различия между позициями учителей разных предметов по поводу возможности научить ученика мыслить критически, %

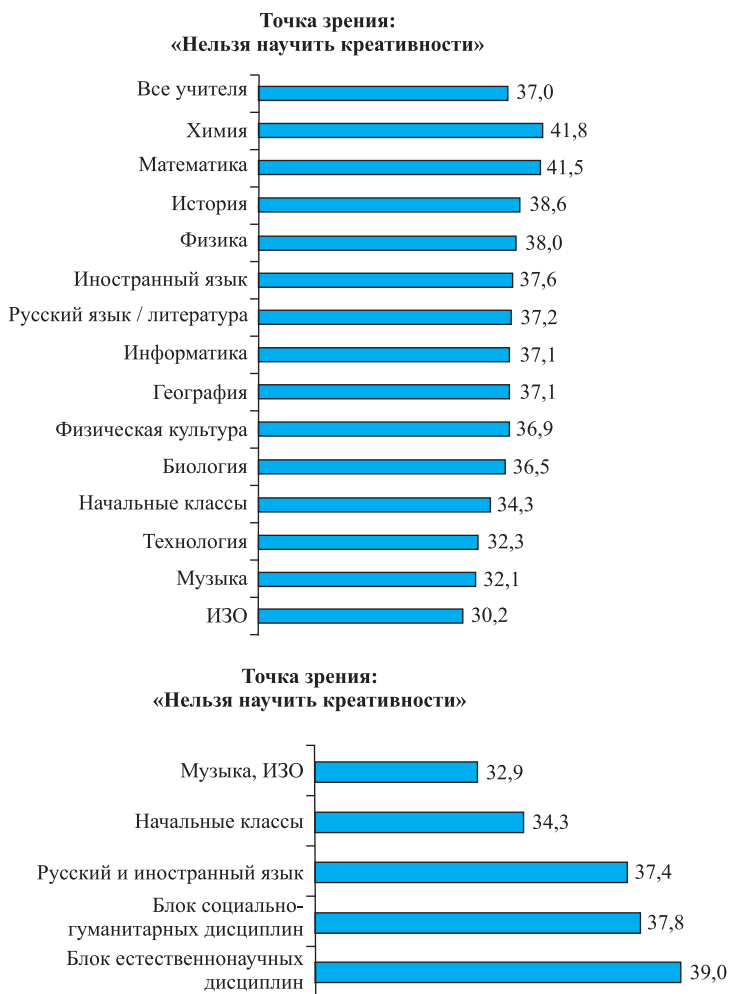


Рис. 6. Различия между позициями учителей разных предметов и блоков дисциплин по поводу возможности научить креативности, %

Аналогичные установки подтверждаются и симметричным вопросом, в котором предлагалось согласиться или не согласиться с утверждением «нельзя научить мыслить критически». Среди «предметников» больше всего



Рис. 7. Доля учителей, считающих, что нельзя научить креативности и критическому мышлению, по предметам, %

согласных с этим утверждением — среди учителей математики (24,5%). Примечательно, что ближе всего такое распределение к учителям «творческих» дисциплин, среди которых тоже в среднем 24% считают, что нельзя научить мыслить критически.

В возможность развития креативности в большей степени верят учителя традиционно «творческих» предметов — музыки и рисования (31% сомневающихся), в меньшей степени — учителя математики и химии (41,1% сомневающихся) и в целом учителя блока «Science». Учителя начальных классов чаще «предметников» верят в возможность развития креативности (34% сомневающихся).

Среди учителей, которые когда-либо бывали в зарубежных школах на стажировке или с коротким ознакомительным визитом (таких в нашей

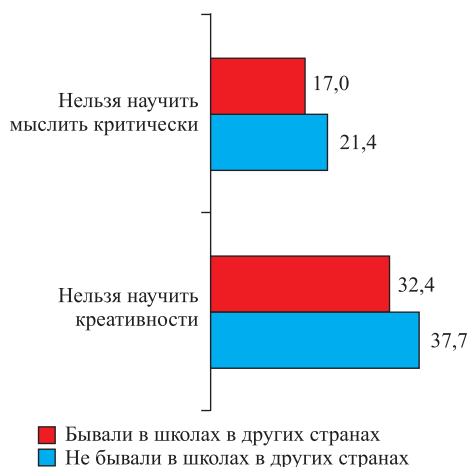


Рис. 8. Мнение учителей о возможности развития навыков мышления в зависимости от их знакомства с опытом зарубежных стран, %

выборке 12,9%), устойчиво меньше доля тех, кто считает, что креативности и критическому мышлению нельзя научить (рис. 8).

Аналогичные различия наблюдаются и в практиках учителей: те, кто так или иначе знаком с зарубежным опытом, чаще предлагают форматы заданий, стимулирующие мышление (например, открытые задачи), и реже фокусируются на подробном пересказе учебника.

Приблизительно треть учителей при этом отмечают, что, как им кажется, им удается развивать навыки мышления у школьников. Лидируют в этом отношении учителя физики, технологии, истории и географии (36–37% выделяют это как свою сильную сторону), менее всего уверены в этом учителя химии (29,9%) (рис. 10).

Фокус-группы показали, что учителям трудно сформулировать, каким способом они развивают навыки мышления. Только единицы рассказывали о том, как они «учат детей думать», «отделять истинную информацию от ложной» и смотреть на проблемы с разных точек зрения:

- *«Критическое мышление, то есть мы учим их не воспринимать информацию, не брать ее как она есть. У нас есть специальные упраж-*

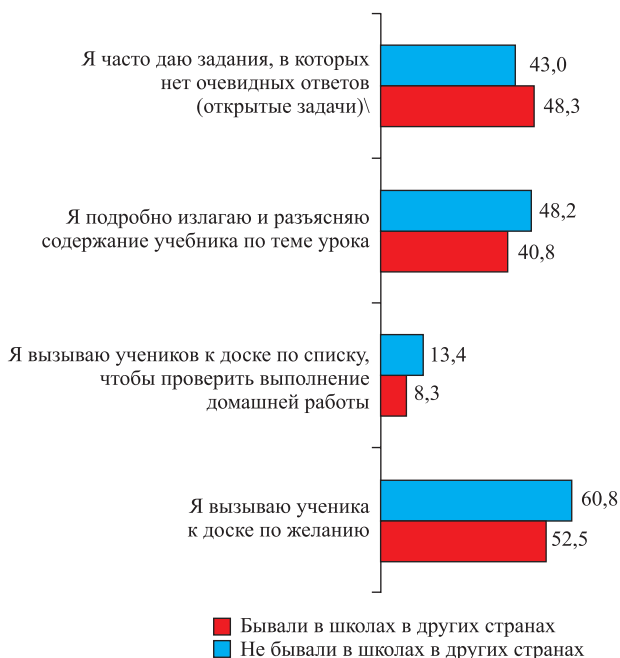


Рис. 9. Практики учителей в зависимости от их знакомства с зарубежным опытом, %

нения, самое популярное, например, это True-False, правда-ложь, когда мы даем ребенку какую-то глобальную тему, и далее ребенок соглашается или не соглашается с данным утверждением. Потом в течение урока мы либо опровергаем, либо доказываем эту точку зрения» (Воскресенский район, предметники)

- «Хочу научить учиться, получать знания из разных источников [в том числе из первоисточников], выделять основное... Стараюсь научить детей думать, анализировать, обобщать» (Дмитровский район, предметники)
- [Нужно дать] ... элементарное умение анализировать, умение давать оценки происходящим в прошлом событиям. Умение критически к этим событиям относиться и не идти на поводу какого-то мнения.



Рис. 10. Доля учителей, положительно выделяющих свою способность помогать ученикам развивать навыки мышления, по предметам и блокам дисциплин, %

...Умение работать с источниками, делать свои собственные выводы. В этом отношении очень здорово, когда класс занимается у разных учителей с разными точками зрения» (Раменский район, предметники)

- *«Мы можем просто дать задание такого плана, чтобы несколько точек зрения найти. И согласиться с одной, раскритиковав другие. Выбрать свою позицию, какая точка зрения тебе подходит»* (Подольский район, предметники).

Различные методики развития мышления предполагают в качестве одного из важных компонентов решение открытых задач, не имеющих очевидных решений. По данным нашего опроса, менее половины учителей регулярно обращаются к задачам такого рода на уроке. Несколько чаще это делают учителя социально-гуманитарных дисциплин, реже — учителя естественнонаучного блока.

Так же менее половины учителей отмечают, что используют методы, при которых ученики имеют возможность критически осмыслить рассуждения учителя, выявить в них противоречия и самостоятельно прийти к верному решению. Чаще всего такой метод используют учителя начальных классов (31% против в среднем 25% по «предметникам»).

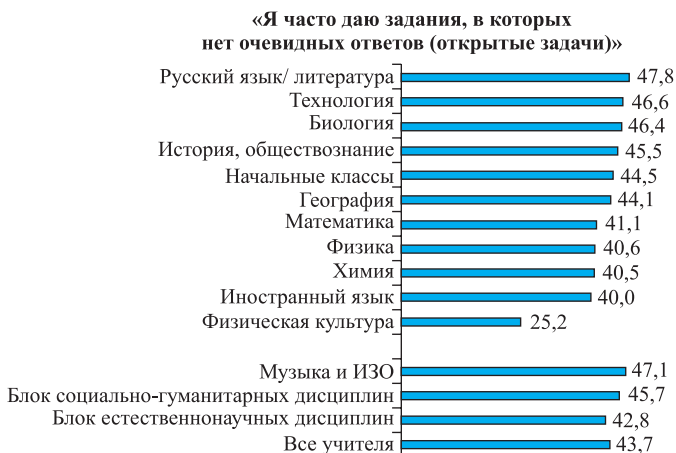


Рис. 11. Использование учителями разных предметов и блоков дисциплин заданий открытого типа, %



Рис. 12. Использование учителями разных предметов и блоков дисциплин методов стимулирования мышления: контроль и корректировка рассуждений учителя, %

В то же время более половины учителей отмечают, что часто стараются не давать ученикам готовых ответов и побуждать их к самостоятельному решению задачи. Примечательно, что с ощутимым отрывом здесь лидируют учителя начальных классов (79% против в среднем 65% по «предметникам»).

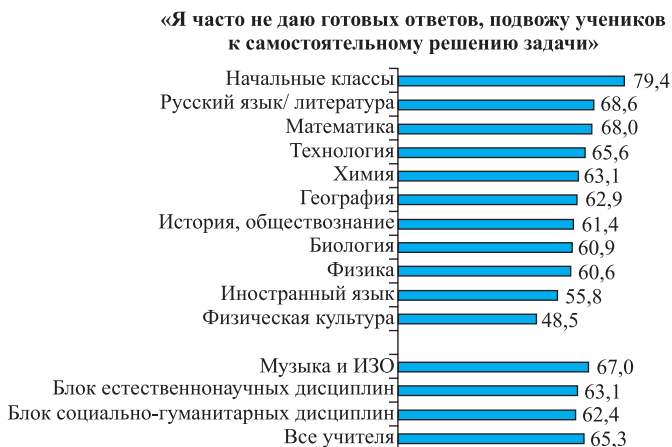


Рис. 13. Использование учителями разных предметов и блоков дисциплин методов стимулирования мышления: учитель не предлагает готовых ответов, %

4. Навыкам взаимодействия с людьми учат в начальной школе, гражданскую грамотность дают обществоведы и поселковые учителя

Помогать ученикам развивать социальные навыки, умение общаться с другими людьми, разрешать конфликтные ситуации чаще считают важным учителя начальных классов: почти 40% учителей начальных классов, принимавших участие в опросе, выделили эту задачу в качестве важной для себя. Среди учителей блока «Science» таких 26%, а в блоке социальных и гуманитарных дисциплин — всего 23%.

Оценивая, что им удается лучше всего, в среднем более трети учителей упоминают, что помогают ученикам развивать умение общаться. Чаще всего об этом говорят учителя начальных классов (44,2%), а также учителя истории и русского языка / литературы (41,9%). Учителя блока «Science» существенно реже отмечают это как свою сильную сторону (в среднем 30%).

Педагогические приемы, предполагающие общение школьников друг с другом при выполнении учебных заданий, чаще всего используют учителя начальных классов (70% часто дают такие задания) и, что ожидаемо, — учи-



Рис. 14. Доля учителей, считающих, что важно научить школьников навыкам общения, по предметам и блокам дисциплин, %



Рис. 15. Доля учителей, положительно оценивающих свою способность помогать школьникам развивать навыки общения, по предметам и блокам дисциплин, %

теля физкультуры (67%) и учителя иностранных языков (62%). Характерно, что лишь половина учителей технологии отмечают, что часто используют такие приемы — в то время как технологические разработки сегодня требуют, по оценкам работодателей, именно командной проектной работы. Физики и математики тоже относительно редко используют этот формат работы.



Рис. 16. Доля учителей, которые часто дают ученикам задания для выполнения в парах или небольших группах, по предметам и блокам дисциплин, %

В то же время учителя математики и физики чаще других отмечают, что стараются поощрять дискуссию на уроке, побуждают учеников задавать вопросы (68–70% делают это «часто»). В этом отношении именно они, вместе с учителями русского языка и литературы (73,8%) и учителями начальных классов (72,4%), чаще используют методы обучения, способствующие одновременно развитию коммуникативных навыков и навыков мышления.

Как видно при сопоставлении ответов на разные вопросы, общая картина по восприятию и стимулированию навыков общения (а также и навыков мышления через «вопрошающее обучение») получается несколько противоречивой: учителя, часто стимулирующие дискуссию на уроке, реже других считают себя успешными в формировании навыков общения. Мы предполагаем, это связано с недостаточным пониманием принципов и за-



Рис. 17. Доля учителей, которые часто побуждают учеников задавать вопросы и устраивать дискуссии, по предметам, %

дач стимулирования самостоятельной учебной деятельности школьников (*inquiry-based learning*, или «ученики как первооткрыватели») и возможностей использования групповых форматов работы для этого.

Косвенным образом недостаточное владение методами организации групповой работы для продуктивного решения задач подтверждается ответами на вопрос о необходимости поддержания дисциплины на уроке: учителя, чаще предлагающие детям совместную работу над заданиями, чаще отмечают и проблемы с дисциплиной.

Что касается формирования социально ответственного поведения и гражданского воспитания, то своей задачей это считают прежде всего учителя истории (важно для 47% респондентов-историков), а также учителя «творческих» предметов (по 38%).

Примечательно, что гражданское воспитание по-разному воспринимается учителями истории и учителями русского языка и литературы. Если историки ориентированы на воспитание ответственных и активных граждан и одновременно привитие нравственных ценностей (около 50% историков поддерживают обе задачи), то литераторы в большей степени стремятся привить нравственные ценности (эту задачу считают важной 68,9%

«Я часто объясняю ученикам правила поведения на уроке, решаю проблемы с дисциплиной»



Рис. 18. Учителя о проблеме поддержания дисциплины, по предметам и блокам дисциплин, %

Точка зрения:

«Важно воспитать ответственных и активных граждан»

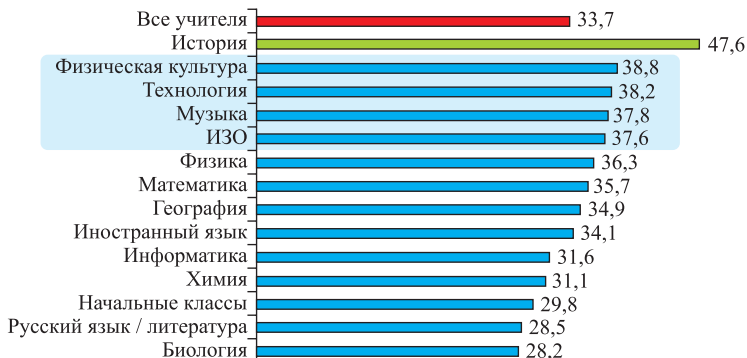


Рис. 19. Позиции учителей разных предметов по поводу важности воспитания ответственности и гражданственности

учителей русского языка и литературы, участвовавших в опросе) и гораздо менее заинтересованы в гражданском воспитании (28,5% выделили как важную задачу).

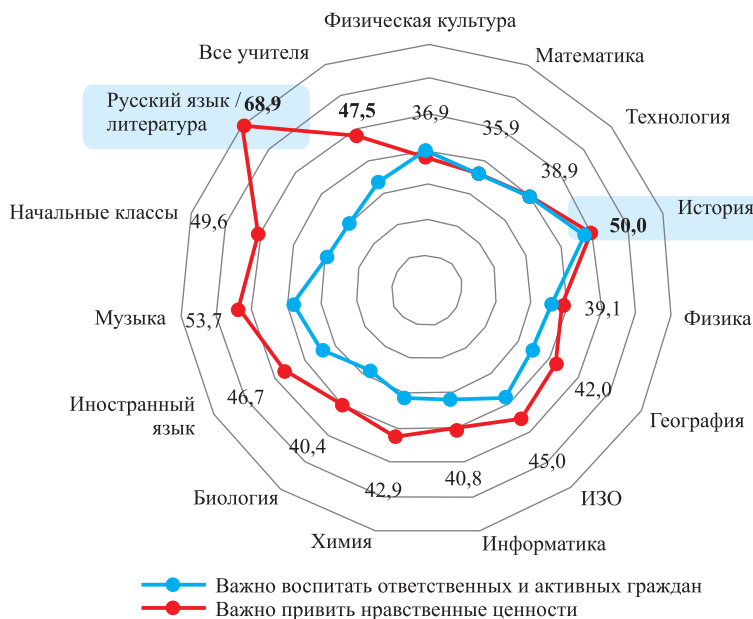


Рис. 20. Доля учителей, считающих важным воспитать ответственных и активных граждан, и доля учителей, считающих важным привить нравственные ценности, по предметам, %

Учителя заметно разнятся по восприятию задачи патриотического воспитания («важно привить ученикам любовь к родному городу, краю») — более выраженно ее считают своей педагоги социально-гуманитарного блока.

Относительно задач школы и, в частности, в области гражданско-патриотического воспитания, наблюдаются различия между позициями учителей в городах-миллионниках и в поселковых школах. Сельские учителя чаще считают, что школа должна воспитывать ответственных и активных граждан и прививать ученикам любовь к родному краю. Они также в большей степени ориентированы на передачу знаний и итоговую аттестацию. Городские учителя большее значение придают навыкам общения и навыкам критического восприятия информации.



Рис. 21. Позиции учителей разных предметов и блоков дисциплин по поводу важности патриотического воспитания, %

Материалы фокус-групп показывают, что учителя:

- хорошие навыки общения, как правило, связывают с нравственными ценностями;
- чаще занимаются целенаправленным развитием навыков общения во время внеурочной деятельности, а не на уроках;
- в принципе готовы к воспитательной работе (развитию социальных навыков и нравственному воспитанию), но у них не всегда есть понимание, как и когда это делать.

Как правило, готовность к воспитательной работе выражают учителя, чьи образовательные программы напрямую связаны с «*воспитанием человека в ребенке*». Это учителя истории/обществознания, русского языка/литературы, МХК, географии, музыки, а также нередко учителя начальной школы:

«...воспитание [в самой программе]. На уроках музыки пытаюсь получить душевный отклик, эмоциональную отзывчивость. Обсуждение идет из жизни, ценностей наших основных» (Воскресенский район, предметники).



Рис. 22. Различия в установках поселковых учителей и учителей из городов-миллионников, %

Во внеурочной деятельности учителя развивают навыки общения, по советской традиции, в рамках классного руководства. На фокус-группах прозвучало, что классные руководители до или после уроков

- играют в психологические игры с детьми (например, передают свои эмоции сначала смайликами, а потом словами);
- проводят воспитательные беседы во время классного часа;
- организуют спортивные объединяющие игры в духе Зарницы, или водят детей в походы, где надо преодолевать препятствия совместно;
- проводят общешкольные мероприятия, где есть возможность раскрыть свои таланты.

Гражданское воспитание отождествляется участниками фокус-групп с патриотическим. При этом большинство учителей воспринимают патриотическое воспитание как сверхурочную воспитательную работу, которая возложена на школу в целом, а не на конкретного учителя. В ходе групповых дискуссий только учителя истории и литературы поднимали эту тему.

5. Умение учиться и навыки самоорганизации: учителя признают их важность, но эмпирический перевес — в практиках начальной школы и в поселковых школах

На развитие компетентности, подразумевающей целеполагание, самоорганизацию, планирование своего времени, в большей степени ориентированы учителя естественных наук. При этом умение формулировать цель и достигать ее воспринимается учителями как более важное, нежели умение планировать свое время: 65,5% учителей говорят о важности умения ставить цели и лишь 17,1% — о важности умения планировать свое время.

Примечательно, что в ходе фокус-групп эта тема совсем не прозвучала. Можно предположить, что учителя, понимая значимость задачи «уметь ставить цели и выбирать средства», не знают, как ее решать, или решают ситуативно и фрагментарно.

Методы работы, стимулирующие рефлексивное отношение к процессу учебы, навыки самоконтроля и самообучения, — если судить по частоте применения такого простого, работающего на эту задачу метода, как взаимная проверка работ самими учениками, — чаще используются учителями начальных классов (72%), учителями русского языка и литературы (52%) и учителями математики (45%).

Аналогично, учителя начальных классов чаще других предлагают ученикам самостоятельно проверить свою работу и оценить ее: 58% учителей начальных классов сообщают, что используют этот метод на каждом или почти на каждом уроке, в то время как среди «предметников» таких примерно 30%.

Около половины учителей не применяют такого полезного инструмента формирующего оценивания, как пояснение выставленной отметки (во всяком случае, в письменной форме).



Рис. 23. Позиции учителей разных предметов и блоков дисциплин по поводу важности научить умению ставить цели и планировать свое время, %

Письменные комментарии к выставленной отметке несколько чаще предлагают учителя, имеющие опыт стажировки или короткого визита в зарубежные школы.

«Я часто прошу учеников обменяться тетрадями (работами) и проверить работу товарища»



Рис. 24. Использование учителями метода взаимопроверки, по предметам и блокам дисциплин, %

«(Почти) на каждом уроке ученики сами анализируют и оценивают свои достижения (сами выставляют себе отметки)»



Рис. 25. Использование учителями метода самопроверки, по предметам и блокам дисциплин, %

Потенциально благоприятные практики для формирования умения учиться чаще встречаются в сельских школах (хотя в целом сельские учителя, по сравнению с городскими, большее значение придают итоговой аттестации и больше времени тратят на целенаправленную подготовку к ней): в крупном городе 60% учителей сообщают, что дают возможность ученикам самостоя-



Рис. 26. Практика пояснения учителями выставленных оценок, по предметам и блокам дисциплин, %

«Я оставляю письменный отзыв о работе ученика в дополнение к отметке»



Рис. 27. Практика пояснения учителями выставленных оценок в зависимости от знакомства с зарубежным опытом, %

тельно найти ответ, а среди сельских учителей таких 70%; в городе практику взаимопроверки работ используют 39% учителей, а в сельских школах — 51%.



Рис. 28. Различия в педагогических практиках между учителями в городах-миллионниках и в поселковых школах

6. Проектная деятельность — трактовка смещена к индивидуальной работе по инструкции

Проектная деятельность вызывает стойкое непонимание у педагогов. Приведем фрагмент рассуждения во время проведения фокус-группы, наглядно иллюстрирующий положение дел.

- √ *Проект — это исследование...*
- √ *Проект — это не исследование. Проект — это проект.*
- √ *Исследовательский проект — это масло масляное.*
- √ *Водили за нос. Приучили к тому, что никто не знает, что такое «проект».*

√ *Кто нас водил за нос — это прожектёр. Ставит на нас эксперимент. Нас приучали к какому-то определенному понятию, что такое «проект», в итоге выяснилось, что мы все рассуждаем неправильно. Получили сами не знаем что. Поэтому и споры возникают, что это? Исследование? Может быть, он индивидуальный, коллективный или по предмету? Или не может быть? Проект по предмету — это вообще нонсенс. И каша абсолютная в голове.*

(учителя-предметники, Воскресенский район).

По данным опроса учителей технологии, свыше 90% проектов предполагают участие учителя, который помогает выполнить проект правильно; в половине случаев проект требует помощи родителей. Не более трети проектов при этом ориентированы на групповую работу учеников.



Рис. 29. Проектная работа на уроках технологии, %

«Проекты» выполняют во всех школах, где проводились фокус-группы, но нигде нет базового понимания, что проекты должны собой представ-

лять. Многие воспроизводят «схему», заложенную в проект (уверенно рисуют схемы и таблицы), но не понимают, что с ними делать на уроках. Чаще всего в проектной работе учителя дают жесткие инструкции по принципу «сделайте по аналогии», и основная масса проектов — это «современенные рефераты». В школах, где проходило исследование, проект — это чаще всего:

- самостоятельная, а не командная работа

«Какой у нас продукт? Математикам вообще с проектами и с исследованиями очень тяжело. Все темы уже настолько разобраны, и все проекты сделаны. А доказать теорему, которую ученые еще не доказали, мы в школе не можем» (Воскресенск);

- краткое мероприятие на один–два урока или внеурочное

«Там ОБЖ и немножко физкультуры, тоже на английском. ...для очень хороших, умных и успешных детей. ...довольно-таки успешный проект был, потому что как ролевая [и костюмированная] игра. То есть, как компьютерная игра, герои были, в то же время у них задания, они все на английском. Карты у них, как пугетовой маршрут, задания»;

- работа, ориентированная на победу в конкурсе, где цель ставит учитель

«Это научно-исследовательская работа. Мы каждый год с ребятами готовим или индивидуальный, или коллективный проект, какие-то работы с точки зрения математики. И наши ученики больших результатов достигают. Вот у меня, в частности, ученики — победители международного всероссийского конкурсов. Имеют и президентскую премию, и губернаторскую за эти работы. В нашей школе это очень развито».

Некоторые учителя высказывают и негативное отношение к проектам. По их оценкам, проекты *«активно пропагандируются»* руководством, но требуют дополнительных *«безвозмездных»* усилий от учителя, который не всегда мотивирован:

- *«Проекты — это головная боль. Заморочки. Долгое время на работу после уроков»* (Воскресенский район, предметники);
- *«Проект — это взрыв мозга [для ученика, учителя, родителей]. Поэтому что сам ребенок это не сделает, если подразумевать это под*

грандиозным словом проект. Как вот от нас просят и хотят, да?» (Дмитровский район, начальная школа);

- «По-моему, проекты в начальной школе более низкого [совсем детского] уровня, чем то, что нужно... Ну, для меня это [в идеале], наверно, взятие какой-то проблемы, установка задачи, идея для этой задачи, потом — воплощение, и для того, чтобы это воплощение нашло в жизни, ...мне кажется, ребенок... должен поумнеть и вырасти» (Щелковский район, начальная школа).

7. Оценивание воспринимается как рычаг давления и инструмент отчетности

Исследователи, как правило, выделяют четыре трактовки оценивания, расположенные между двумя полюсами: от предельно педагогических подходов (*extreme pedagogical*) до подходов, предельно ориентированных на отчетность (*extreme accountability*) (схема 1).

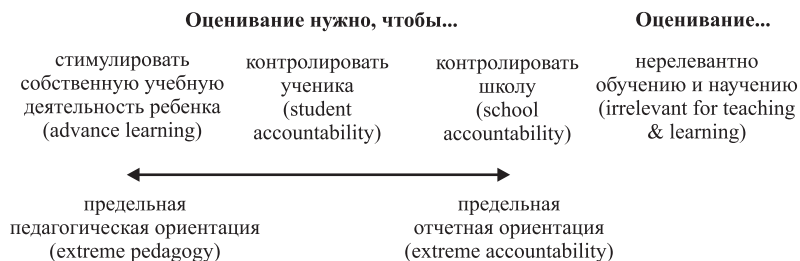


Схема 1

Источник: Barnes N., Fives H., Dacey C.M.¹⁴

¹⁴ Brown, G. T. L. (2004). Teachers' conceptions of assessment: Implications for policy and professional development. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11(3), pp. 301–318 [Электронный ресурс]: URL: <http://dx.doi.org/10.1080/0969594042000304609>

Brown, G. T. L. (2006). Teachers' conceptions of assessment: Validation of an abridged instrument. *Psychological Reports*, 99(1), pp. 166–170 [Электронный ресурс]: URL: <http://dx.doi.org/10.2466/pr0.99.1.166-170>.

Barnes N., Fives H., Dacey C.M. (2017) U.S. teachers' conceptions of the purposes of assessment, in: *Teaching and Teacher Education*, Vol. 65, July 2017, pp. 107–116.

Remesal A. (2011) Primary and secondary teachers' conceptions of assessment: A qualitative study, in: *Teaching and Teacher Education*, 27 (2) (2011), pp. 472-482.

Результаты нашего исследования показывают: *российские учителя тяготеют к полюсу отчетности, оцениванию для контроля за учениками*. Оценивание для обучения (то есть как возможность поддержать собственную учебную деятельность — *learning* — школьника) воспринимается только как рычаг против лени, но не как инструмент обратной связи, помогающий формировать учебные цели в зоне ближайшего развития.

По данным нашего анкетного опроса, традиционную 5-балльную систему оценки используют 95,8% учителей. Не отрицая возможности применения в иных случаях системы «зачет / не зачет» (эту идею поддерживают около четверти опрошенных педагогов), 84,3% учителей так или иначе считают оценки хорошим стимулом для ребенка учиться, выполнять домашнюю работу и ответственно относиться к учебе.

Учителя начальной школы (29,2%) чаще, чем учителя-предметники, отмечали, что «если бы в школе не ставили оценок, то дети не стали бы больше лениться и относиться к учебе менее серьезно». Тогда как, например, только 18,7% учителей иностранного языка согласились с этим высказыванием. В целом, учителя, хотя бы поверхностно знакомые с опытом зарубежных школ (через стажировки или краткосрочные визиты), реже выражают уверенность в том, что без оценок дети больше бы ленились и в целом относились бы к учебе менее серьезно: среди педагогов с «зарубежным» опытом так считают 19%, а среди педагогов без такого опыта — 25%.

В крупных городах учителя несколько чаще используют оценку как инструмент для психологического маневра, мотивирующего ученика: 44% готовы зависеть оценку ученику, испытывающему трудности в обучении, если видят, что работа выполнена на пределе его возможностей (в поселковых школах так поступают 37% педагогов); и напротив — занижить оценку сильному ученику, если он явно не постарался (16,5% учителей в городах-миллиониках и 13,4% — в сельских школах).

Материалы фокус-групп подтверждают: для большинства учителей традиционные оценки нужны. Они в принципе не рассматривают оценки как «оценивание для обучения», как зеркало, инструмент обратной связи. Готовность отказаться от традиционных оценок прозвучала только несколько раз в ходе групповых дискуссий с учителями начальной школы. Обобщая материалы фокус-групп, можно выделить следующие задачи оценивания, которые видят педагоги.



Рис. 30. Отношение учителей к оценкам, по типу населенного пункта, %

Оценка — это:

«рычаг управления»:

- *«Для меня оценка — это возможность управления. Оценки все-таки позволяют управлять детьми. В хорошем смысле... Можно и в плохом, чуть-чуть, конечно. Сами дети понимают, что если тройка — надо что-то делать»* (предметники, Подольский район)
- *«Знаете, я как-то ребенку поставила двойку. Мне мама написала: «Спасибо за первую двойку. У меня ребенок первый раз сам сел учить стихотворение»»* (начальная школа, Воскресенский район)
- *«Оценка... как-то мобилизует, и они собираются. ... для них пять — это «надо». Ради пятерок надо стараться. Если оценок мы не ставим, то и результаты от этого будут посредственные»* (предметники, Раменский район);

хороший стимул для ребенка учиться (позитивная и негативная мотивация):

- *«Если совсем оценки отменить и не предложить никакой альтернативы, тогда не будет никакой мотивации. Оценки все равно мотивируют. Если отличник тройку получил, он будет переживать и будет стараться ее исправить»* (начальная школа, Воскресенский район)

- «Если нет оценок, то минус в том, что ученик понимает, что его оценивать никак не будут. Можно особо не напрягаться. Можно не стараться» (начальная школа, Дмитровский район)
- «Например, у меня две ученицы взялись приготовить сообщение, но у них получилось не совсем по теме... Но тем не менее, за работу я им все равно ставлю четыре... Потому что они работали, они старались. Если не поставить положительную оценку, то в следующий раз они не захотят учиться» (предметники, Раменский район);

способ коммуникации (часто единственный) с родителями:

- «Оценки нужны родителям! Родители иногда просто требуют оценки от детей. У родителей завышенные требования к своим детям. Завышенная самооценка» (начальная школа, Подольский район)
- «Оценка нужна для отчетности родителям... Некоторые родители даже деньги платят детям за хорошие оценки» (предметники, Дмитровский район);

престиж для ребенка и авторитет в глазах сверстников:

- «Я за оценки. У меня шестиклассники, там такая идет борьба за авторитет. Если кто-то получает пятерки, они самые уважаемые, самые маститые. У меня сейчас на оценках очень много строится. Если бы еще разрешили двойки ставить почаще, было бы еще лучше. Ученик, не получающий двойку, становится разгильдяем. Вседозволенность и пофигизм. Меня все оценки устраивают, я стараюсь быть объективной, очень снисходительной. Но оценки важны и для меня, и для учеников» (Подольский район).

Характерно, что с возможностью стимулирования мотивации учителя связывают именно безоценочную систему. Среди плюсов безоценочной системы на фокус-группах прозвучали следующие:

способ сохранить внутреннюю мотивацию, познавательный интерес ребенка:

- «Больше времени на то, чтобы они могли общаться... Как минимум, в начальной школе. С оценками, конечно, нам удобно. Для нас это сти-

мул, рычаг управления, а для детей — мы отбиваем всякую охоту учиться. Для них важно не знания получить, а оценку»

- «...если [оценки] для учителя это стимул, то для детей не всегда. Например, идут тройки подряд. Получаем безразличие. У меня у многих в классе так... Особенно так получается с негативными оценками, конечно» (Начальная школа, Дмитровский район)
- «Я почувствовала бы себя очень комфортно [без оценок]. Я считаю, что внешняя мотивация не так важна, как внутренняя. Оценка – это внешняя мотивация. Для кого-то это, наоборот, сняло бы проблему, какие-то барьеры для изучения»
- «Я вижу разницу между детьми, когда они приходили [учиться без оценок]. Кому-то действительно было просто интересно. ... Не было того, что заставляло их. ... С оценками теряется какой-то интерес»;

уход от конфронтации учителей с родителями:

- «Когда начинаются оценки, каждый учитель становится плохим. Сразу. Для нас будет облегчение [без оценок], я думаю».

Некоторые учителя понимают, что «оценки нужны, но это не панацея». Однако все представления об альтернативном оценивании сводятся к вариантам: зачет–незачет; балльным (набор баллов за предмет) и рейтинговым системам (лучший–худший в классе). Иногда говорили о том, что было бы хорошо увеличить шкалу оценивания до 10 баллов. Внутренней потребности в альтернативных методах оценивания практически ни у кого нет.



Схема 2

Таким образом, по итогам исследования, на континууме трактовок оценивания мы склонны поместить сегодняшние установки российских педагогов рядом с функцией «контроль за учеником» и «контроль за школой». Функция «стимулировать собственную учебную деятельность» проявляется скорее на уровне «кнута» («без оценок ребенок забросит учебу») (схема 2).

8. Учителя профессионально открыты, но треть повышают квалификацию ради формальных требований

По данным опроса, учителя довольно активно взаимодействуют друг с другом. Самая частая общая тема — обсуждение с коллегами достижений и трудностей отдельных учеников (79% учителей сообщили, что делают это несколько раз в месяц). Примерно 45% учителей несколько раз в месяц обсуждают с коллегами критерии выставления оценок, обмениваются учебными материалами и предпринимают те или иные шаги для своего профессионального развития (табл. 3).

Таблица 3. Взаимодействие учителей друг с другом

Как часто Вы...	Никогда	Раз в год	Раз в месяц	Несколько раз в месяц
Проводите уроки совместно с кем-то из других учителей	34,9	53,7	9,1	2,3
Помогаете организовывать / сопровождать проекты, охватывающие разные классы и возрастные группы	8,5	40,9	35,9	14,7
Наблюдаете за занятиями других учителей и делитесь комментариями по итогам	6,7	35,5	41,4	16,4
Обсуждаете с коллегами критерии при выставлении оценок, чтобы придерживаться общего подхода	6,5	17,8	33,3	42,3
Обмениваетесь с коллегами учебными материалами	3,0	14,9	34,8	47,3
Вместе с другими учителями предпринимаете что-либо для своего профессионального развития	2,1	14,5	42,5	40,9
Обсуждаете с коллегами достижения / сложности отдельных учеников	1,2	1,8	18,4	78,7
Посещаете совещания учителей, которые организывает руководство школы	0,4	3,2	32,7	63,7

При этом треть учителей (30%) отмечают, что проходят повышение квалификации ради выполнения формальных требований. Характерно, что среди тех, кто повышает квалификацию ради соблюдения формальностей, выше доля таких, кто в большей степени ориентирован на передачу знаний.

«Хорошо выполнить работу для меня означает...

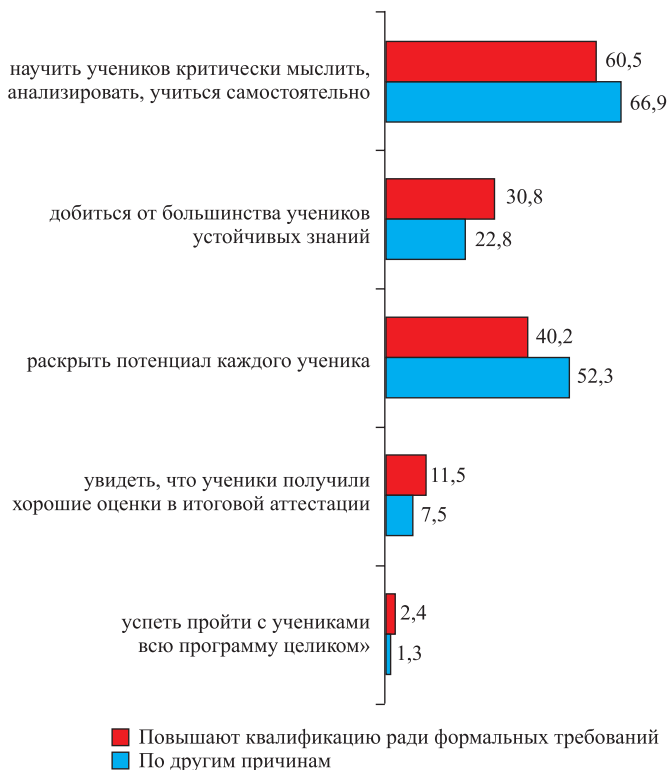


Рис. 31. «Хорошая работа», с точки зрения учителя, в зависимости от его отношения к повышению квалификации

9. Навыки XXI века ближе учителям старшего поколения

Между поколениями учителей наблюдаются заметные различия в установках и педагогической практике. Учителя старше 50 лет в гораздо боль-

шей степени ориентированы на современную педагогику и смещение центра тяжести от преподавания (*teaching*) к активной деятельности (*learning*). Это различие очень заметно в представлениях о хорошей работе: добиться устойчивых знаний важно для 38% молодых педагогов и всего лишь для 19% педагогов старшего поколения; тогда как научить критически мыслить и самостоятельно учиться считают важным 72% педагогов старшего поколения и только половина молодых.



Рис. 32. Различия между поколениями учителей в профессиональных установках, %

Так же выраженно различия проявляются и в педагогической практике. Учителя старшего поколения чаще используют методы, ориентированные на развитие мышления и умения учиться, в большей степени стараются персонализировать образовательный опыт учеников. Молодые учителя, напротив, чаще фокусируются на проблеме поведения и проверке выполнения домашней работы.

Молодые и зрелые учителя расходятся в оценке факторов, мешающих или помогающих ребенку достигать успехов в учебе. Первые в большей степени связывают успех с помощью родителей и в меньшей степени —



Рис. 33. Различия между поколениями учителей в педагогических практиках, %

с природными способностями. Вторые, напротив, большее значение придают хорошей работе учителя и природным данным.

Молодые учителя чаще строят свою работу вокруг подробного изложения учебника: в целом «часто» и «иногда» проводят урок, разъясняя материал учебника, 87% учителей, однако среди молодых учителей так делают почти 60%, а среди учителей старшего поколения — всего 40%.

При выборе учебника для молодых учителей гораздо более важно, что бы учебник «разжевывал» материал: этот критерий важен для 27,5% молодого поколения учителей и только для 7,5% учителей зрелого возраста. Учителя старшего поколения больше значения придают методической поддержке, возможности дифференциации заданий и самостоятельной работы учеников с учебником.



Рис. 34. Различия между поколениями учителей во взглядах на педагогическую практику

Что больше всего помогает ребенку достичь успеха в учебе?

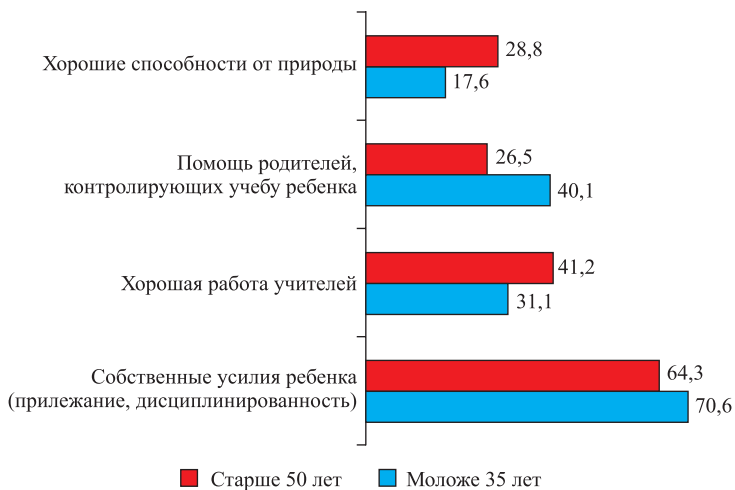


Рис. 35. Различия между поколениями учителей во взглядах на факторы успеха учеников, %

«Я подробно излагаю и разъясняю содержание учебника по теме урока»

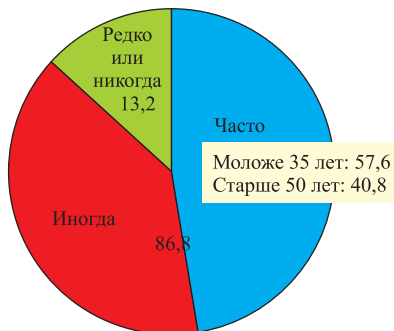


Рис. 36. Различия между поколениями учителей в практике использования учебника, %

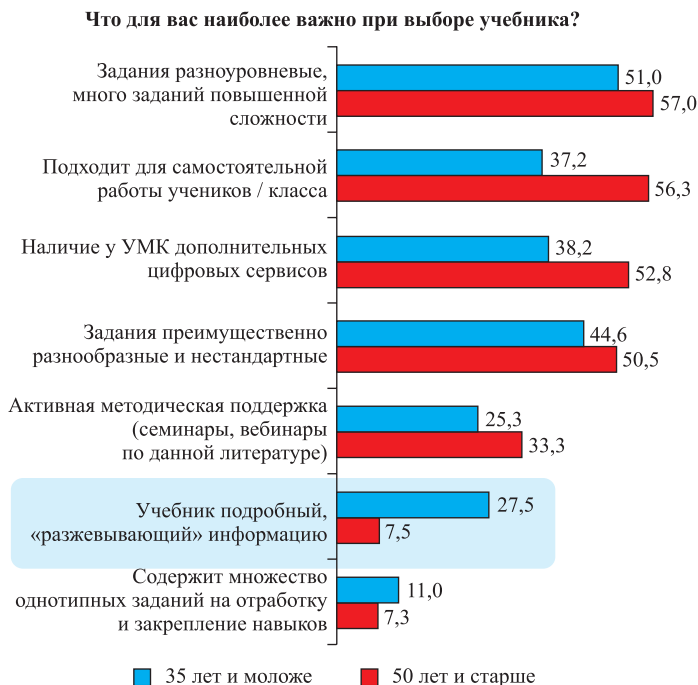


Рис. 37. Различия между поколениями учителей в критериях выбора учебника, %

Мотивы, побуждающие учителей повышать квалификацию, также различаются в зависимости от поколения (табл. 4). Зрелые учителя больше заинтересованы в метапредметных навыках, методах оценки, а также в использовании цифровых технологий для обучения. Молодые учителя чаще ищут возможность лучше узнать свой предмет.

Таблица 4. Мотивы повышения квалификации

Что я хочу получить в результате	35 лет и моложе	36–49 лет	50 лет и старше
Выполнить формальные требования к повышению квалификации	30,2%	31,4%	27,2%
Разобраться с требованиями ФГОС	64,8%	69,5%	75,8%
Узнать, как помогать ученикам развивать метапредметные навыки	54,7%	61,0%	63,1%
Узнать, как можно организовать обучение (работа в группах, проектное обучение и пр.)	62,1%	59,2%	58,6%
Лучше узнать свой предмет	61,8%	56,5%	53,2%
Использовать компьютерные / информационные технологии для обучения	38,0%	43,1%	56,5%
Узнать, как лучше помогать обучаться детям с особенностями в развитии	40,1%	41,8%	42,5%
Расширить варианты методов оценки знаний	28,6%	31,7%	35,6%
Научиться справляться с учениками со сложным поведением	18,2%	12,1%	13,4%

Восприятие профессии и понимание своей роли у выделенных поколений учителей (моложе 35 лет; 36–49 лет; старше 50 лет) также различаются.

Молодое поколение (моложе 35 лет): при выборе профессии более выражен прагматический фактор (стабильный доход, легкость найти работу, удобный график). Из них 61% в детстве мечтали стать учителем и 41% однозначно рады, что работают учителем. Представители этого поколения нацелены скорее на формальный результат (передать как можно больше знаний, добиться высоких оценок при аттестации и т. п.).

Старшее поколение (старше 50 лет): ярко выражен идеалистический фактор выбора профессии (нравится учить детей, полезная для общества работа). В этой группе 66% в детстве мечтали стать учителем и 55,6% одно-

значно рады, что работают учителем. Они в большей степени ориентированы на мастерство и воспринимают свою профессию как призвание; нацелены на раскрытие потенциала учеников, развитие мышления.

Среднее поколение занимает промежуточную позицию с тяготением к идеалистическому фактору.

Взгляды родителей

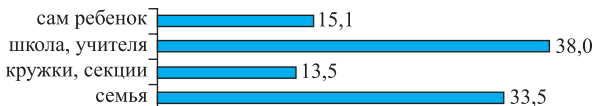
Родители ожидают от школы прежде всего хороших предметных знаний. Как и учителя, родители не считают, что школа должна помочь развивать навыки взаимодействия с людьми или выполнять какую-либо воспитательную функцию. Большинство родителей не считают, что школа в ответе за развитие навыков мышления. Родители не ожидают, что школа научит применять полученные знания в жизни или научит ребенка учиться самостоятельно. По сравнению с учителями, родители в большей степени возлагают на школу ответственность за учебную мотивацию ребенка.



Мнение родителей:

Кто должен отвечать за то, чтобы ребенок...

умел мыслить креативно, нестандартно



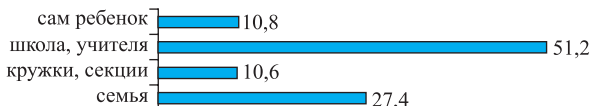
был ответственным гражданином, заинтересованным в том, что происходит вокруг, и готовым что-то менять, если требуется



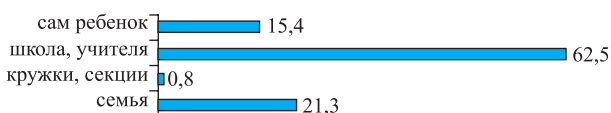
умел хорошо излагать свои мысли



умел находить общий язык с разными людьми, работать с разными людьми



умел отличить достоверную информацию от недостоверной



умел планировать свое время, расставлять приоритеты

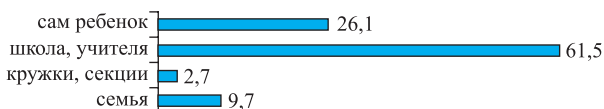




Рис. 38. Ожидания родителей о распределении ответственности между школой и семьей, %

Родители, не имеющие высшего образования, в большей степени ожидают от школы прежде всего знаний, в то время как родители с высшим образованием чаще делают акцент на развитии навыков мышления. Гражданского воспитания от школы чаще ожидают родители, не имеющие высшего образования (рис. 38, табл. 5).

Примерно половину родителей беспокоит («очень» или «немного»), что ребенку неинтересно на уроках; это беспокойство нарастает от начальной к старшей школе (рис. 39).

Примерно 40% родителей обеспокоены тем, что ребенок не успевает за объяснениями учителя, и у него накапливается непонимание и отставание; более половины родителей (53%) — необходимостью нанимать репетиторов, поскольку школьной подготовки недостаточно; почти треть родителей (31%) — тем, что ребенок не учится думать сам.

Родители внимательно относятся к оценкам: 76% расстраиваются, когда ребенок получает плохую оценку. При этом 41% родителей ругают детей за плохие оценки (и 52% предполагают, что их ребенок боится получить пло-

ую оценку), а еще 42% отметили, что сами прекрасно знают уровень своего ребенка и потому не обращают внимания на оценки. В целом родители считают оценки хорошим стимулом для ребенка учиться и чувствовать ответственность (так считают 85% родителей), полагая, что без оценок дети бы больше ленились (78%).

Таблица 5. Мнение родителей о том, что в первую очередь должна давать ребенку школа

Школа должна	Имеют высшее образование, %	Без высшего образования, %
Привить интерес к учебе, чтобы ребенок смог с удовольствием учиться и после окончания школы / вуза	63,3%	72,3%
Дать глубокие (теоретические) знания по основным предметам	57,3%	62,8%
Научить связно излагать свои мысли, аргументированно отстаивать свою точку зрения	46,1%	53,7%
Подготовить к хорошей сдаче ЕГЭ и других экзаменов	52,0%	45,5%
Помочь расширить кругозор: дать широкие, пусть иногда и поверхностные, знания по предметам	41,5%	36,4%
Научить ставить перед собой цели (в том числе учебные) и выбирать средства их достижения	36,9%	36,7%
Научить применять полученные знания в реальной жизни	28,8%	30,1%
Научить мыслить креативно и нестандартно, находить решения в различных ситуациях	19,7%	24,7%
Научить ориентироваться в информации, выбирать источники, отличать правду от вымысла	17,6%	25,4%
Помочь ребенку вырасти человеком ответственным гражданином с активной жизненной позицией	25,9%	18,2%
Научить планировать свое время, помочь стать организованным человеком	14,1%	13,8%
Научить общаться с людьми, договариваться	12,1%	14,0%
Задать нравственные ориентиры	6,7%	10,3%

Полностью довольны школой, в которой учится ребенок, 30% родителей; скорее довольны — 58%. Удовлетворенность родителей школой снижается от начальной школы к старшим классам (рис. 40).

«Меня беспокоит, что ребенку неинтересно на уроках»

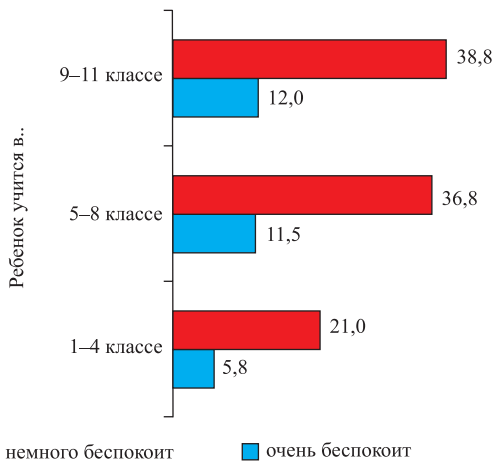


Рис. 39. Доля родителей, которых беспокоит, что ребенку неинтересно на уроках, %

«Довольны ли вы школой, в которой учится ваш ребенок?»

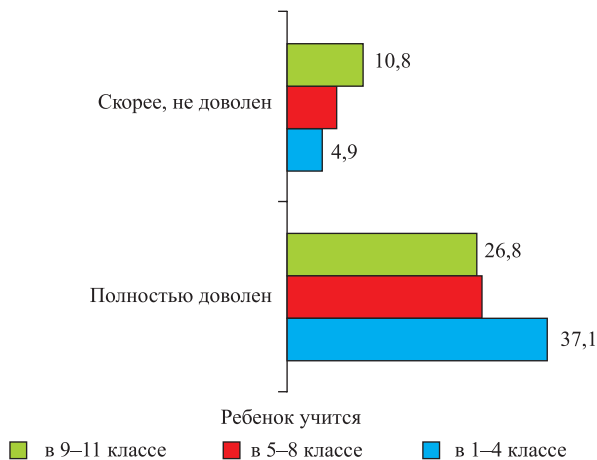


Рис. 40. Удовлетворенность родителей школой, в которой учится ребенок, %

Выводы

Исследование выявило ряд системных смещений и дефицитов в понимании учителями и родителями задач современной школы, а также направления для разворачивания имеющихся преимуществ.

1. Учителя сфокусированы на предметном знании, и эта фокусировка пока не получает расширения и не включает задачи развития навыков мышления или общения. Половина учителей не считают, что в задачи школы входит стимулирование мотивации к учебе и поддержка умения учиться.

Менее половины опрошенных учителей (47%) считают школу ответственной за то, чтобы ребенок научился применять полученные знания в жизни, — то есть не связывают процесс обучения с необходимостью применять полученные знания. Лишь четверть учителей (25%) считают, что задача школы — научить ребенка общаться, ладить с другими людьми, совместно работать. Всего лишь 15% учителей считают, что школа должна научить ребенка планировать свое время — то есть школа не считает себя ответственной за развитие навыков самоорганизации, эта задача полностью перекладывается на семью.

Всего лишь 15% учителей считают себя ответственными за гражданское воспитание учеников. И почти никто (2,9%) не считает, что школа должна помочь ученикам научиться уважительно относиться к другим людям. Эта задача полностью возложена на семью.

Таким образом, **школа не считает себя ответственной за формирование навыков, включающих взаимодействие с другими людьми, самоорганизацию и ответственное поведение.**

2. Минимум пятая часть учителей считают, что навыки мышления не поддаются развитию («это врожденная способность, талант»). При этом если в возможность развития критического мышления не верят 20% учителей, то в возможность развития креативности не верят уже 37%. Это значит, что учителям необходимо разъяснять воз-

возможности развития мышления и проводить обучение, помогающее им овладеть необходимыми педагогическими практиками. Полезно задействовать потенциал учителей «творческих» предметов (ИЗО, музыка), которые гораздо чаще (по сравнению с учителями «основных» предметов) считают, что креативность можно развивать.

3. Задача формирования навыков XXI века *неравномерно* распределена *по предметам, потенциал ряда предметов не используется*. Например, развитие критического мышления в большей степени ассоциируется с социальными науками (история, обществознание) и неоправданно редко актуализируется в связи с изучением математики.

Так, большинство учителей истории (73%) считают школу ответственной за то, чтобы научить ребенка отличать достоверную информацию от недостоверной. За историками следуют учителя блока «Science» (так считают 60% учителей химии, физики и биологии). На этом фоне неожиданно малой выглядит доля учителей математики (47%), которые считают школу ответственной за развитие навыка критического восприятия информации: с учетом того, каким количеством информации, выраженной цифрами, графиками, мы окружены, этот навык совершенно краеуголен при изучении математики и позволяет связать математические учебные задачи с реальной жизнью. Иными словами, **более половины учителей математики не видят в ней того потенциала и той роли, которые должны принадлежать ей сегодня**. В целом, **предметный контент недостаточно используется для формирования компетентностей**.

4. Практики, способствующие развитию навыков коммуникации и умения учиться, чаще используются учителями начальных классов и учителями старшего возраста. Это очень рискованная ситуация, если учесть, что старшие учителя будут постепенно уходить, а нынешние молодые станут большинством.

В связи с этим:

- a) желательно активно работать с молодыми учителями возрастной группы до 35 лет (как во время обучения в вузе, так и с теми, кто уже работает в школе), демонстрируя им возможности педагогических

практик, способствующих развитию универсальных компетентностей в ходе изучения предметного знания;

- b) учителям-предметникам необходима методическая поддержка, демонстрирующая возможности изучения предметного знания, которое при этом одновременно включает и развитие современных компетентностей и новой грамотности.
5. Наблюдается непонимание сущности «проектной деятельности»: либо это выполнение красивой работы по инструкции, либо научно-исследовательский проект (с акцентом на науку). В качестве групповой работы изыскательного характера проект учителями не воспринимается. Путаницы добавляет распространенное выражение «обучение через исследование» (*inquiry based learning*), смущающее трудно переводимым на русский язык словом «исследование».
6. Оценивание воспринимается как инструмент контроля, но не как инструмент, который может помогать улучшать образовательный опыт учеников и стимулировать их собственную учебную деятельность.
7. Любые преобразования в школе устойчивы и продуктивны лишь тогда, когда ожидания родителей и учителей (а также государства и работодателей) совпадают — то есть когда все заинтересованные стороны стремятся к одной цели.

Исследование зафиксировало *негативное равновесие взглядов учителей и родителей*: и те, и другие в целом ориентированы на школу, дающую ребенку крепкие знания, — все прочие навыки воспринимаются, скорее, как лежащие в сфере ответственности семьи.

Одновременно выявлено *существенное расхождение во взглядах* по важнейшему направлению — *стимулированию мотивации к учебе*. Большинство родителей (70%) верят в то, что школа будет стараться заинтересовать ребенка учебой, мотивировать его; однако среди учителей за учебную мотивацию считают себя ответственными лишь чуть более половины (53%). Если добавить к этому сетования учителей (по данным фокус-групп) на то, что родители не интересуются тем, как учатся их дети («сдали в школу, а вы уж там сами»), то ребенок рискует оказаться «на нейтральной полосе»,

когда его мотивация становится его собственным делом (в реальности это сложный процесс, в котором сам ребенок редко может преуспеть сразу и без поддержки).

Необходима масштабная информационная кампания, вовлекающая родителей и учителей в обсуждение задач современного образования и форматов современных педагогических практик, включая роль ученика, роль учителя и роль семьи.

НАВЫКИ XXI ВЕКА В РОССИЙСКОЙ ШКОЛЕ: ВЗГЛЯД ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ

Добрякова Мария Сергеевна

кандидат социологических наук, руководитель проекта «Универсальные компетенции и новая грамотность» Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: mdobryakova@hse.ru

Новикова Елена Геннадьевна

аналитик Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: enovikova@hse.ru

Юрченко Олеся Викторовна

старший научный сотрудник Федерального научно-исследовательского социологического центра Российской академии наук (ФНИСЦ РАН). E-mail: olesya@chitaika.org

Аннотация. В выпуске приводятся результаты исследования педагогических практик и установок российских учителей в отношении так называемых «навыков XXI века». Целью исследования было выявить, насколько российские педагоги работают в парадигме «активного ученика» и как воспринимают задачу формирования «навыков XXI века», а также насколько совпадают взгляды педагогов и родителей. Исследование опирается на три источника данных: анкетный опрос учителей (4500 чел. из 85 регионов России), фокус-группы с учителями (15 фокус-групп в шести городах Московской области), анкетный опрос родителей (3300 родителей школьников из Москвы и Московской области); опросы и фокус-группы проведены в феврале—мае 2018 г. Исследование проводилось в партнерстве с корпорацией «Российский учебник» и Московским городским педагогическим университетом, при поддержке Благотворительного фонда Сбербанка «Вклад в будущее».

Работа будет полезна не только исследователям и практикам сферы образования, но и родителям, интересующимся современными тенденциями развития школы.

Ключевые слова: навыки XXI века, российские учителя, установки учителей, педагогические практики, родительские ожидания от школы.

DEVELOPING 21ST CENTURY SKILLS IN RUSSIAN SCHOOLS: TEACHERS' AND PARENTS' VIEWS

Maria Dobryakova

PhD in Sociology, Head of the Key Competences and New Literacies project, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: mdobryakova@hse.ru

Novikova Elena

analyst, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: enovikova@hse.ru

Yurchenko Olesya

senior researcher, Federal Center of Theoretical and Applied Sociology of the Russian Academy of Sciences. E-mail: olesya@chitaika.org

Abstract. This paper presents findings from a survey of Russian teachers on their instructional practices and attitudes towards 21st century skills. The survey sought to explore how the teachers approach the active learning paradigm and how they integrate the task of developing key competences in their teaching and instruction. Teachers' views are compared with parental expectations for schooling. Data was gathered from a questionnaire (4500 teachers from 85 Russian regions) and focus groups with teachers (15 focus groups in 6 schools in the Moscow region), as well as a questionnaire for parents (3300 parents of school children in Moscow and the Moscow region), both administered in February — May 2018. The survey was conducted in partnership with the Russian Textbook Corporation, Moscow City University, and supported by the Sberbank's Charitable Foundation «Investment to the Future».

Keywords: 21st century skills, russian teachers, teachers' attitudes, instructional practices, parental expectations for schooling.

Один из сильнейших университетов страны приглашает на бюджетные места

Институт образования НИУ ВШЭ предоставляет уникальную возможность для профессионального развития и карьерного роста. Образовательные программы построены с учетом научных разработок и изменений в законодательстве. Среди преподавателей — ведущие российские и зарубежные ученые, признанные эксперты-практики российского образования.

МАГИСТЕРСКИЕ ПРОГРАММЫ

Для специалистов по образовательной политике:

■ **«Доказательная образовательная политика»**

Академический руководитель — П.С. Сорокин

Для специалистов по измерениям:

■ **«Измерения в психологии и образовании»**

Научный руководитель — В.А. Болотов

Академический руководитель — И.В. Антипкина

Для учителей-исследователей:

■ **«Педагогическое образование»**

Академический руководитель — О.Д. Федоров

Для управленцев и экспертов-аналитиков:

■ **«Экономика и управление образованием»**

Академический руководитель — Савелёнок Е.А.

Период обучения: 2 года

Форма обучения: очная

Для учителей, которые хотят обновить предметное знание и стать конструкторами новых учебных материалов:

■ **«Современная политическая наука в преподавании**

обществознания в школе» — для учителей обществознания

и истории Академический руководитель — И.Б. Орлов

■ **«Современная историческая наука в преподавании истории**

в школе» — для учителей истории и смежных дисциплин

Академический руководитель — И.Н. Данилевский

■ **«Современная филология в преподавании литературы в школе»** —

для учителей русского языка и литературы

Академические руководители — К.М. Поливанов, Е.С. Абелюк

Для руководителей образования, которые стремятся понимать, что и как делать, чтобы развивать свой объект управления:

■ **«Управление образованием»** — для директоров и завучей школ,

специалистов органов управления образованием

Академический руководитель — А.Г. Каспржак

■ **«Управление в высшем образовании»** — для руководителей и экс-

пертов-аналитиков высшего образования

Академический руководитель — К.В. Зиньковский

Период обучения: 2,5 года

Форма обучения: очно-заочная

Обучение осуществляется как бесплатно на бюджетной основе, так и с оплатой на договорной основе. Работникам государственных и муниципальных бюджетных учреждений социальной сферы предоставляется 50-процентная скидка на обучение.

Департамент образовательных программ Института образования НИУ ВШЭ:

<https://ioe.hse.ru/masters>

Тел.: 8 (495) 772-95-90 (внутренний 22052)

Моб. тел.: 8 (916) 335-15-58

АСПИРАНТСКАЯ ШКОЛА ПО ОБРАЗОВАНИЮ

Институт образования НИУ ВШЭ приглашает к поступлению в уникальную для России Аспирантскую школу по образованию. Школа объединяет всех, кто хочет заниматься практическими и фундаментальными исследованиями в образовании, не ограничиваясь рамками традиционной педагогики. Поэтому, помимо тех, кто уже получил педагогическое образование, аспирантура ориентирована на выпускников социальных, гуманитарных, экономических и других специальностей.

Преимущества программы:

- ✓ Практика исследований и возможность трудоустройства с первых дней
- ✓ Степень кандидата наук НИУ ВШЭ об образовании / PhD HSE in Education
- ✓ Междисциплинарная подготовка
- ✓ Зарубежные стажировки по теме исследования
- ✓ Участие в совместных проектах с лидерами мировых рейтингов: Бостонским колледжем, Стэнфордским университетом, Гарвардским университетом, Университетским колледжем Лондона и др.
- ✓ Доступ к уникальным данным международных и российских исследований из баз PISA, TIMSS, TALIS, SERU, iPIPS, PIAAC, МЭО
- ✓ Регулярные презентации новых исследований в сфере образования
- ✓ Доступ ко всем образовательным ресурсам Высшей школы экономики

Школа предлагает две формы обучения:

Академическая аспирантура — для тех, кто хочет полностью сфокусироваться на развитии научной карьеры. Это очная аспирантура «полного дня» с обязательным включением в работу профильного для вас центра Института образования и обязательной стажировкой в зарубежном вузе-партнере. Аспиранты получают стипендию и зарплату аналитика или стажера-исследователя в выбранном центре.

Профессиональная аспирантура — для тех, кто уже нашел себя в бизнес- и управленческих структурах сферы образования. Эта очная программа дает возможность совмещать обучение с занятостью вне стен Института.

Как поступить?

По конкурсу портфолио. Набор проходит два раза в год: с декабря по март и с августа по сентябрь. До подачи документов необходимо выбрать будущего научного руководителя и обсудить тему исследования, подготовить и согласовать его план-проект.

Обучение бесплатное — три года. Иногородним предоставляется общежитие.

Аспирантская школа по образованию:

<https://aspirantura.hse.ru/ed>

Тел.: 8 (495) 772-950-90 (внутренний 22714)

Лицензия на осуществление образовательной деятельности № 2593 от 24.05.2017.

Свидетельство о государственной аккредитации № 1820 от 30.03.2016.

На все вопросы о поступлении и обучении ответит академический директор Аспирантской школы Терентьев Евгений Андреевич:

E-mail: eterentev@hse.ru,

моб. тел.: +7(985) 386- 63-49.

Для заметок

Научное издание

Серия
Современная аналитика образования

№ 4(21)

**НАВЫКИ XXI ВЕКА В РОССИЙСКОЙ ШКОЛЕ:
ВЗГЛЯД ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ**

Редактор: И. Гумерова
Компьютерная верстка: Н. Пузанова

Подписано в печать 30.10.2018. Формат 60.84 1/16
Усл.-печ. л. 4,18. Уч.-изд. л. 4,39. Тираж 200 экз.

Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»
101000, Москва, ул. Мясницкая, 20
Тел./факс: (499) 611-15-52

Институт образования
101000, Москва, Потаповский пер., д. 16, стр. 10
Тел./факс: (499) 772-95-90*22235
ioe@hse.ru

ISSN 2500-0608



9 772500 060006 1 8 0 0 4 >