

ОТРАСЛЕВОЕ УПРАВЛЕНИЕ

А.В. Островский, В.А. Егорова

КАДРЫ XXI ВЕКА: УМЕНИЕ УЧИТЬСЯ КАК ОБЯЗАТЕЛЬНОЕ УСЛОВИЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Стремительное устаревание навыков и знаний определяет необходимость постоянного переобучения, повышения квалификации и освоения новых технологий. Объем и сложность усвоенного материала больше не являются главной ценностью обучения, на первый план выходит развитие когнитивных способностей, которые можно объединить под общим понятием «умение учиться».

В статье анализируется «умение учиться» в контексте различных методологических подходов, отличающихся как по содержанию включаемых в состав данного навыка компонентов, так и по трактовке основных условий их формирования. В первом подходе формирование умения происходит через раскрытие учащимся структуры «умения учиться». Во втором подходе данное умение формируется в процессе решения практических или исследовательских задач. Третий подход к формированию «умения учиться» предполагает изменение содержания обучения и формы взаимодействия участников учебного процесса в сторону формирования учебного сотрудничества. До сих пор не было проведено исследований, достоверно доказывающих неизменное преимущество того или иного метода в контексте формирования «умения учиться».

В статье «умение учиться» рассматривается как симбиоз самодисциплины, настойчивости, мотивации, навыков работы с информацией, скорочтения, способностей критически мыслить, концентрировать внимание и рефлексировать. Значительное внимание уделяется понятийно-терминологическому аппарату «умения учиться».

Ключевые слова: умение учиться, непрерывное образование, персонализация обучения, когнитивные навыки, образование будущего.

Островский Александр Владимирович — аспирант факультета государственного управления МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия; *e-mail:* OstrovskyAV@spa.msu.ru

Егорова Варвара Андреевна — кандидат педагогических наук, преподаватель Института образования НИУ ВШЭ, Москва, Россия; *e-mail:* varvara.pogozhina@gmail.com

Rapid absorption of skills and knowledge determines the need for constant retraining, advanced training and mastering new technologies. Nevertheless, the volume and complexity of the material learned are no longer considered being the main value of the learning process. Development of the range of cognitive abilities, which can be combined under the general concept of «learning to learn», comes to the forefront.

The article analyzes the “learning to learn” concept in the context of various approaches that differs both in the content of this skill and in the interpretation of its formation conditions. Within the first approach, “learning to learn” skill is developed through the disclosure of the skill’s structure to students. Within the second approach, the skill is developed by solving practical or research problems. The third approach to the “learning to learn” formation provides changes in the content of training and develops educational cooperation between the teacher and the students. Until now, no studies have been conducted to prove constant advantage of a particular method in the context of “learning to learn” formation.

In this paper “learning to learn” is considered to be a symbiosis of self-discipline, perseverance, motivation, information literacy, speed reading, critical thinking and reflection. Considerable attention is paid to the conceptual and terminological apparatus of the «learning to learn».

Key words: learning to learn, lifelong learning, individualization of the learning process, cognitive skills, future education.

Введение

Система образования и подготовка кадров всегда имели реакционный характер, однако именно сейчас, когда «коронакризис» подтолкнул к усилению цифровизации, сокращению издержек на персонал, и, как следствие, массовому высвобождению трудовых ресурсов, проблема кадрового разрыва становится еще более чувствительной для общества. Изменения на рынке труда, вектор которым и ранее задавало развитие искусственного интеллекта, робототехники и других технологий Индустрии 4.0, в текущих реалиях приняли радикальную форму. Под массовые сокращения попали, в первую очередь, люди, которые не уделяли должного внимания актуализации своих компетенций, повышению квалификации, иными словами, те, кто не смог выработать и использовать важнейший навык работника XXI в. — умение непрерывного обучения.

Актуальность статьи определяется усилением тренда на популяризацию непрерывного обучения, эффективность которого неразрывно связана с таким навыком, как «умение учиться». В эпоху «коронакризиса» и роста безработицы стало очевидным, что конструкция «одна жизнь — одно образование — одна профессия — одна работа» утратила жизнеспособность. Если в XX в. технические

навыки устаревали за 15–20 лет, то сейчас этот период сужается до нескольких лет. Поскольку в массовом сознании «умение учиться» существенно недооценивается и в обществе наблюдается низкий уровень культуры самообразования, возможности и перспективы массового применения концепции «Lifelong learning» приобретают особый исследовательский интерес.

Стремительное развитие информационных технологий и в то же время инертность системы образования привели к тому, что классические учебные заведения утратили монопольное положение в вопросах подготовки кадров. Появились образовательные провайдеры нового типа, способные в сжатые сроки дать узкоспециализированные знания и подготовить высококвалифицированных специалистов под быстроменяющиеся запросы рынка труда. Преимущество таких провайдеров в отличие от, например, классических университетов, заключается в том, что они более адаптивны, не скованы стандартами, долгими процедурами внесения изменений в образовательные программы и прочими формальными ограничениями. В качестве новых образовательных провайдеров начинают выступать как специализированные организации, в частности, коммерческие образовательные онлайн-платформы, так и отраслевые компании, создающие собственные корпоративные университеты или акселераторы.

В новых условиях роль системы образования как посредника между потребностями работодателя, государства и личности в большей степени начинает сводиться к предоставлению инструментов для персонализированного обучения на протяжении всей жизни человека, с учетом запроса на те или иные компетенции на рынке труда. Однако для того чтобы обеспечить непрерывность обучения, человеку надо развивать в себе способность самостоятельно ставить учебные цели, формировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения, что по сути определяет понятие «умение учиться»¹.

Целью статьи является анализ существующих концепций в области формирования, оценки и психолого-педагогических оснований навыка «умение учиться» с позиции зарубежных и отечественных подходов. Для достижения цели исследования в статье используются приемы комплексного и сравнительного анализа, а также методы группировки и обобщения данных.

¹ *Карбанова О.А.* Что такое универсальные учебные действия и зачем они нужны // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2010. № 2. С. 11–12.

Подходы к определению понятия «умение учиться»

Определение понятия «умение учиться» до сих пор остается крайне размытым, несмотря на огромное количество работ, посвященных этой проблематике². Исследователи зачастую проводят аналогию между содержанием термина «умение учиться» и такими понятиями, как владение способами учебной работы, рефлексия учения, саморегуляция учения, учебная самостоятельность, сформированность учебной деятельности, субъектность учения, способность к учению, обучаемость и т.д.³ Аналогичная ситуация наблюдается в зарубежной литературе, где также фиксируется проблема обилия терминов, отражающих понятия, близкие к «умению учиться», например: метакогнитивное учение (metacognition learning), саморегулируемое учение (self-regulated learning), метаучение (metalearning), научение учению (learning to learn), учебные умения (learning skills) и т.д.⁴

Ряд исследователей разграничивает понятия «обучаемость» и «умение учиться» по способу передачи знаний — от учителя к ученику. Хорошо обучаемы те, кого легко учить, т.е. те, кто является комфортным, или даже конформным объектом обучения. Умеющий учиться человек способен быть субъектом обучения, умеет учить себя, активно вовлекается в образовательные ситуации, способен планировать собственное время и задачи для наиболее эффективного обучения⁵.

Наиболее общим для существующих концепций можно считать определение, согласно которому «умение учиться» есть характеристика субъекта учебной деятельности, способного к самостоятельному выходу за пределы собственной компетентности для поиска общих способов действия в новых ситуациях⁶. Таким образом, под «умением учиться» исследователи понимают овладение учащимся способами осуществления обучения, т.е. акцентируются процессы (действия, приемы, способы учебной работы и т.д.), которые обеспечивают обучение.

² Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. Серия: Психологическая наука — школе. М.: Просвещение, 1991.

³ Бабанский Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности. М.: Знание, 1981.

⁴ Сиднева А.Н. О двух подходах к формированию умения учиться в отечественной психолого-педагогической науке // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2008. № 1. С. 37–48.

⁵ Цукерман Г.А. Как младшие школьники учатся учиться? М.; Рига: ПЦ «Эксперимент». 2000. С. 6.

⁶ Калинина Н.В., Прохорова С.Ю. Учебная самостоятельность младшего школьника: диагностика и развитие. М.: АРКТИ, 2008.

Соотношение непрерывного обучения и умения учиться

Концепция «непрерывного обучения» получила массовое распространение не только благодаря повышению скорости развития технологий и устаревания знаний, но и росту продолжительности жизни. С повышением качества и уровня жизни увеличивается и период активной экономической деятельности, что, в частности, выражается в тренде на повышение пенсионного возраста во многих странах.

Планировать карьеру в формате «одно образование — одна жизнь» на полвека и более в новых реалиях в большинстве сферах стало нецелесообразным. Понятие «квалификации», привычное для индустриальной экономики, в которой важен уровень профподготовки сотрудника для выполнения конкретного вида работы, уходит в прошлое. Термин «компетенция», понимаемый как личная способность специалиста решать определенный класс профессиональных задач, точнее отражает требования к работнику в условиях цифровой экономики⁷. При этом все большую значимость приобретает умение работника быстро обновлять свои компетенции, подстраиваться под новые профессиональные требования, что обуславливает необходимость перехода от фрагментарного обучения к непрерывному.

По данным Harvard University и Korean University средняя продолжительность обучения за последние 50 лет в развитых и развивающихся странах увеличилась в 1,9 и 3,6 раза соответственно, и продолжает расти⁸. Но назвать такое образование непрерывным в полном смысле слова нельзя, поскольку чаще всего оно выступает в качестве надстройки над основным образованием, реализуется под конкретные запросы, а не постоянно.

Увеличение сложности и разнородности профессиональных задач, повышение осознанности обучения и понимания компетенций, которые необходимо получить по его результатам, приводят к формированию запроса на индивидуализацию обучения. Такой подход предполагает отказ от типовых учебных планов и академических групп (в случае обучения в университете), самостоятельность

⁷ *Островский А.В., Кудина М.В.* Новая парадигма образования в эпоху цифровой трансформации государства // Государственное управление. Электронный вестник. Выпуск № 78. 2020. С. 231.

⁸ Исследование VCG «Массовая уникальность: глобальный вызов в борьбе за таланты». 2019. С. 23.

выбора дисциплин, провайдерами которых могут выступать сразу несколько учебных заведений. Распространение индивидуальных образовательных траекторий в конечном итоге приведет к тому, что обучающиеся перестанут быть привязанными к одному учебному заведению и смогут формировать образовательную программу как конструктор, комбинируя очное образование с онлайн.

Тренд на индивидуализацию обучения, его непрерывность в совокупности с повышением мобильности образования и доступности огромного массива знаний, определил необходимость развития такого навыка, как «умение учиться». Американский философ Элвин Тоффлер в этом отношении справедливо заключил, что: «Безграмотными в XXI веке будут не те, кто не умеет читать и писать, а те, кто не умеет учиться, разучиваться и переучиваться». Новые реалии определяют изменения ожиданий к результатам школьного образования, которое становится лишь первым этапом обучения, длящегося всю жизнь. В состав требований к нему, помимо формирования навыка «умения учиться», также включают развитие самодисциплины, настойчивости, мотивации, способности работать с информацией, критически мыслить, реализовывать идеи и решать проблемы.

Однако, как показывают исследования, российские учителя все еще сфокусированы только на предметных знаниях, которые должна дать школа. По мнению опрошенных учителей, социальные навыки (умение общаться и учиться) должны быть привиты в семье. Менее половины учителей считают, что школа должна «научить учиться» или развивать нестандартное мышление⁹.

Содержание понятия «умение учиться»

Проблема создания единой концептуальной рамки для описания навыка «умение учиться» включена в российскую и международную повестку последние несколько десятилетий. Одно из наиболее заметных исследований на данную тематику было опубликовано в 2013 г., в нем приведена концептуальная модель, включающая описание поведения учащихся и внешние условия, которые обеспечивают потенциал самоорганизации системы здравоохранения. Основные конструкты данной модели приведены в табл. 1¹⁰.

⁹ Добрякова М.С., Юрченко, О.В. Новикова Е.Г. Навыки XXI века в российской школе: взгляд педагогов и родителей. М.: НИУ ВШЭ, 2018. С. 16.

¹⁰ Tsisis P et al. Learning to Learn: towards a Relational and Transformational Model of Learning for Improved Integrated Care Delivery // Administrative sciences. 2013. P. 9–31.

**Концептуальная модель навыка «умение учиться»
в здравоохранении (Tsasis, 2003)¹¹¹²¹³¹⁴**

Взаимодействие (Interaction)¹¹	
Сосуществование и коммуникация (Co-Existence & Communication)	Минимально необходимое общение для поддержания требуемого для совместной деятельности уровня коммуникации
Кооперация и координация (Cooperation & Coordination)	Совместная работа для достижения общей цели
Коллаборация и партнерство (Collaboration & Co-ownership)	Высокая степень общей ответственности, готовность к работе вне рамок общеустановленных правил для достижения общей цели
Рефлексия (Reflection)¹²	
Ситуативная рефлексия (Reflection-in-Action)	Быстрое включение субъекта в ситуацию, осмысление ее элементов, анализ происходящего
Ретроспективная рефлексия (Reflection-on-Action)	Анализ уже выполненной деятельности и событий, имевших место в прошлом
Критическая рефлексия (Critical Reflection-on-Action)	Переживание опыта, его анализ и составление гипотез на основе данного опыта для его применения в будущих ситуациях ¹³
Самоуправляемое обучение (Self-Directed Learning)¹⁴	
Зависимость и заинтересованность (Dependent & Interested)	Потребность во внешнем руководстве, поддержке и мотивации
Заинтересованность и вовлеченность (Interested & Involved)	Самостоятельное участие в образовательном процессе, при наличии потребности во внешнем руководстве в части направления обучения, взаимодействия с другими и развития уверенности в себе
Вовлеченность и независимость (Involved & Independent)	Самостоятельная постановка целей и оценка собственной деятельности. Умение попросить помощи или ресурсов для обеспечения наибольшей эффективности обучения, принятие личной ответственности за результаты обучения

¹¹ Bailey D., Koney K. Strategic Alliances among Health and Human Services Organizations: From Affiliations to Consolidations. Thousand Oaks: Sage Publications, 2000. P. 216.

¹² Griffiths M., Tann S. Using reflective practice to link personal and public theories // J. Educ. Teaching. 1992. P. 69–84.

¹³ Федоренко О.А. Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании / Критическая рефлексия как способ повышения качества профессионального педагогического развития. 2016. С. 298–301.

¹⁴ Grow G. Teaching learners to be self-directed / Adult Educ. Quart. 1991. P. 125–149.

Обратная связь (Feedback) ¹⁵	
Трансмиссионная (Transmissional)	Знания оторваны от практики и предоставляются авторитетным лицом
Транзакционная (Transactional)	Знания приобретаются посредством заданной совместной деятельности
Трансформационная (Transformative)	Самостоятельная организация и реорганизация собственной деятельности для получения знаний

15

Концептуальная рамка, разработанная в Университете Хельсинки и положенная в основу стандартизированного теста на оценку «умения учиться», включает три категории конструкторов, два из которых относятся к убеждениям, а один — к учебным компетенциям¹⁶:

А. Убеждения, связанные с внешней средой (Context-Related Beliefs):

- Социальные рамки (Societal Frames): моральные ценности, образ будущего образования и рынка труда (в условиях неопределенности и рисков), понимание важности получения образования и т.п.

- Внешняя поддержка (Perceived Support for Learning and Studying): отношения с родителями, друзьями, преподавателями и т.п.

В. Убеждения, связанные с самим собой (Self-Related Beliefs):

- Учебная мотивация (Learning motivation).
- Контролирующие убеждения (Action-Control Beliefs).
- Самоидентификация в школе (Academic Selves at School).
- Принятие задачи (Assignment/Task Acceptance).
- Самооценка (Self-Evaluation).
- Образ собственного будущего (Future Orientation).

С. Учебные компетенции (Learning Competences).

- Обучение (Learning Domain): понимание аргументации, количественных и качественных отношений.

- Мышление (Reasoning Domain): логическая аргументация, абстракция, схематизация, интеграция обучения и мышления.

- Управление обучением (Management of Learning): применение полученных знаний.

¹⁵ Biggs J. Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does. Open University Press, 1999. P. 56.

¹⁶ Hautamaki J. et al. Assessing Learning-to-Learn: A Framework Helsinki: Centre for Educational Assessment, Helsinki University, 2002. P. 62.

- Аффективное самоуправление (Affective Self-Regulation): настойчивость, фокусировка на потенциальные возможности развития, толерантность к неудачам и т.п.

В 2006 г. под эгидой Европейского сообщества политических деятелей в области оценки систем образования была разработана рамка конструкта «умение учиться», включающая 2 аспекта: аффективный (некогнитивный) и когнитивный¹⁷. В 2008 г. она была модернизирована включением метакогнитивного аспекта (табл. 2)¹⁸.

Таблица 2

**Концептуальная модель навыка «умения учиться»,
разработанная Европейским сообществом политических деятелей
(Hoskins B., Fredriksson U., 2008)**

Аффективный блок (The affective dimension)	Когнитивный блок (The cognitive dimension)	Метакогнитивный блок (Meta-cognition)
Учебная мотивация, учебные стратегии, ориентация на изменения	Понимание суждений	Решение проблем
Академическое самоопределение и самооценка	Использование правил и алгоритмов	Управление задачами
Учебная среда	Анализ правил и суждений	Аккуратность/точность
	Использование мышления	Уверенность

На основе анализа исследований российских и советских ученых в области концепций содержания «умения учиться», следует отметить, что в него включены следующие конструкты¹⁹:

- Уяснение готового знания: чтение и понимание текстовых и устных сообщений, конспектирование, заучивание и т.д.;
- Решение познавательных и практических задач: владение алгоритмическими, эвристическими стратегиями, навыками решения комплексных проблем, моделированием и т.д.;
- Средства управления учением: принятие учебной задачи, планирование, контроль, коррекция, осознание причин ошибок и т.д.

¹⁷ Bonnet G. et al. Final Report of the Learning to Learn Expert Group to The European Commission. Paris/Brussels/Ispra: DG EAC A6, 2006.

¹⁸ Hoskins B., Fredriksson U. Learning to learn: What is it and can it be measured? Luxembourg: European Communities, 2008.

¹⁹ Сиднева А.Н. Сравнительный анализ подходов к содержанию и формированию умения учиться: Дисс. ... канд. психол. наук. М. 2010.

Психолого-педагогические основания формирования умения учиться

Говоря о способах формирования навыка «умения учиться», можно выделить два основных подхода. Первый предполагает «прямое» формирование данного умения через раскрытие его содержания с последующим его совершенствованием. В этом случае в указанный навык включаются обобщенные умения, направленные на преобразование опыта учащегося²⁰. Согласно данному подходу, формирование навыка «умения учиться» осуществляется путем постановки перед учащимися специальной цели их усвоения.

Формирование навыка «умения учиться» может осуществляться как в рамках традиционных предметов, так и через специальный курс. Ключевой особенностью здесь является то, что ученику передаются знания о самом учении, которые в традиционной педагогике были закреплены за учителем, для возможности формирования самостоятельного подхода к обучению. Таким образом, данный подход используется для формирования «умения учиться» как предметно-неспецифического, обобщенного умения, используемого в процессе учения. Например, Институт Образования в Румынии разработал методическое пособие по формированию «умения учиться» у школьников. Пособие опирается на рамку в области оценки систем образования Европейского сообщества политических деятелей. Методическое пособие включает программу курса, рассчитанного на 21 урок, в течение которых преподаватель формирует у слушателей «умение учиться»²¹.

Второй подход не предполагает отделения обобщенных учебных умений от предметно-специальных. Формирование «умения учиться» в этом смысле является не непосредственной целью, а происходит по мере выполнения предметно-специальных действий. Данные особенности характерны для системы развивающего обучения и некоторых вариантов проблемного обучения. Так, например, некоторые исследователи считают, что рефлексии должны подвергаться исключительно предметно-специальные знания, в то время как критическое мышление, особые формы сотрудничества в процессе обучения рефлексироваться не должны.

Таким образом, в процессе анализа материала исследований были выделены следующие аспекты, вызывающие дискуссии исследователей в части формирования «умения учиться»: необходимость введения нового компонента содержания обучения — раскрытие

²⁰ *Ильясов И.И.* Структура процесса чтения. 1986. С. 200.

²¹ *Goia D.* Learning to learn: Guide of activities in schools. Romania: Institute of Educational Sciences, 2010.

учащимся структуры и содержания «умения учиться»; изменение организационных форм и методов обучения в сторону сближения деятельности учащихся с исследовательской (квазиисследовательской) или практической деятельностью.

Кроме того, зафиксированы факторы, ограничивающие возможности формирования «умения учиться»:

- Учащиеся, склонные избегать рисков, испытывают трудности при самостоятельном обучении, так как их страх ошибиться не позволяет им проявлять инициативу и самостоятельно управлять процессом обучения.
- Недостаток интереса учащихся может стать серьезным препятствием в процессе формирования «умения учиться».
- Некоторые учащиеся предпочитают пассивную модель обучения, в которой они являются не субъектом, а объектом, полностью перекладывая на преподавателя ответственность за процесс передачи знаний.
- Многие учащиеся испытывают трудности в оценке собственной деятельности при самостоятельном обучении, в то время как самооценка является важным элементом «умения учиться»²².

Оценка умения учиться

Последнее десятилетие характеризуется ростом количества исследований и попыток создания стандартизированных тестов, направленных на оценку навыка «умения учиться». Наиболее известный из них — тест, разработанный Университетом Хельсинки в рамках проекта «Life as Learning (LEARN)». Данный оценочный инструмент опирается на вышеописанную концептуальную рамку «умения учиться», созданную также в Университета Хельсинки. Разработанный тест включает два блока оценки — компетенций и убеждений. Рамка оценочного инструмента приведена в табл. 3²³.

Помимо вышеприведенных блоков, тестирование также включает в себя сбор следующих данных: пол, родной язык, образование родителей, место жительства. Более поздние варианты теста включали еще опрос учителей по поводу их личных взглядов на обучение, оценку собственной преподавательской деятельности и школы, в которой они работают²⁴.

²² Anjum N. Learning to Learn // The International Journal of Indian Psychology. 2016.

²³ Zukas M. et al. Research Programme on Life as Learning (LEARN) 2002–2006, Evaluation Report // Publication of the Academy of Finland. 2009.

²⁴ Hautamaki J. et al. Assessing Learning-to-Learn: A Framework // Helsinki: Centre for Educational Assessment, Helsinki University, 2002. P. 62.

**Тест Университета Хельсинки для оценки навыка
«умения учиться» (Zukas M. et al., 2009)**

Блок	Время	Задания
Оценка компетенций	140 минут	1. Тестовое задание с выбором одного верного ответа (из 2–5 вариантов). 2. Тест «правда/ложь», включающий дополнительный открытый вопрос на проверку уверенности учащегося в своем ответе (был ли это осознанный выбор или «наугад»). 3. Оценка важности того или иного высказывания по отношению к заданному отрывку текста
Оценка убеждений	40 минут	Данный блок представляет собой самоотчет, где учащихся просят оценить по 7-уровневой шкале Лайкерта, насколько утверждения, представленные в анкете, соответствуют их жизненной позиции / убеждениям / точке зрения (где 1 — «это совсем не про меня», а 7 — «да, это совершенно точно про меня»)

С другой позиции к оценке навыка «умения учиться» подошли исследователи Университета Бристоля, которые разработали инструмент под названием «The Effective Lifelong Learning Inventory». Данный инструмент направлен на оценку силы учения (learning power), которая определяется как «совокупность жизненного опыта, социальных отношений, ценностей, взглядов и убеждений, которые формируют характер вовлечения субъекта в учебную деятельность»²⁵. Оценка включает в себя 65 заданий, определяющих силу учения по 7 шкалам:

- Ориентация на рост (Growth orientation) устанавливает степень/потенциал обучаемости;
- Критическое любопытство (Critical curiosity) демонстрирует желание учащегося узнавать новое;
- Смыслотворчество (Meaning-making) определяет степень осознания учащимися их текущих знаний и понимания того, что еще необходимо узнать;
- Зависимость и хрупкость (Dependence and fragility) показывает, насколько учащиеся толерантны к ошибкам и неудачам;
- Креативность (Creativity) выявляет умение учащихся рассматривать объекты с разных точек зрения;
- Учебные отношения (learning relationships) демонстрируют умение находить баланс между индивидуальным подходом к получению знаний и подходом, используемым в образовательном учреждении учащегося;

²⁵ Deakin C.R. et al. What is the ELLI Research Project? // ELLI online. 2006.

- Стратегическая осведомленность (Strategic awareness) устанавливает понимание учащегося собственной траектории обучения и развития.

Заключение

Проблематика исследования «умения учиться» охватывает большое число различных подходов, отличающихся как по содержанию включаемых в состав данного умения компонентов, так и по трактовке основных условий их формирования. Однако в каждом из аналитических подходов «умение учиться» рассматривается как средство эффективного усвоения новых знаний.

Анализ существующих концепций «умения учиться» показал, что среди условий формирования этого навыка обсуждаются следующие:

- Введение нового компонента содержания обучения — раскрытие учащимся структуры «умения учиться». Данный компонент может предлагаться как в рамках традиционных предметов, так и через специальный курс по формированию «умения учиться»²⁶.

- Изменение организационных форм и методов обучения в сторону сближения деятельности учащихся с исследовательской (квазиисследовательской) или практической деятельностью²⁷.

- Изменение содержания обучения в части включения в него специальных теоретических знаний и общих способов действий, а также изменение формы взаимодействия в процессе обучения в сторону формирования учебного сотрудничества. Важно отметить, что изменения содержания обучения приводят к формированию теоретического мышления и его новообразований, а изменение взаимодействия между учителем и учеником — к непосредственному формированию «умения учиться»²⁸.

Несмотря на различие интерпретаций, все исследователи сходятся во мнении о необходимости комплексного формирования «умения учиться» в процессе учебной или исследовательской деятельности. В то же время отмечается, что большинство существующих программ дополнительного профессионального образования и онлайн-курсов, предлагающие обрывочные сведения и/или

²⁶ *Ильясов И.И., Хижнякова Е.В.* Сравнительная эффективность двух подходов к познавательному развитию школьников / Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1998. № 2. С. 20–27.

²⁷ *Матюшкин А.М.* Мышление, обучение, творчество. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2003.

²⁸ *Цукерман Г.А.* Виды общения в обучении. Томск: Пеленг, 1993. С. 270.

короткие практические техники по развитию одного из составных навыков «умения учиться» (методы концентрации внимания, запоминания, скорочтения и т.д.), не могут полноценно сформировать «умение учиться».

Литература

Бабанский Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности. М.: Знание, 1981.

Добрякова О.В., Юрченко Е.Г. Новикова Е.Г. Навыки XXI века в российской школе: взгляд педагогов и родителей. М.: НИУ ВШЭ, 2018.

Ильясов И.И., Хижнякова Е.В. Сравнительная эффективность двух подходов к познавательному развитию школьников // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1998. № 2. С. 20–27.

Исследование ВСГ «Массовая уникальность: глобальный вызов в борьбе за таланты». 2019. URL: <https://www.bcg.com/ru-ru/perspectives/228999>

Карабанова О.А. Что такое универсальные учебные действия и зачем они нужны // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2010. № 2.

Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2003.

Островский А.В., Кудина М.В. Новая парадигма образования в эпоху цифровой трансформации государства // Государственное управление. Электронный вестник. Выпуск № 78. 2020. С. 229–244.

Сиднева А.Н. О двух подходах к формированию умения учиться в отечественной психолого-педагогической науке // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2008. № 1. С. 37–47.

Сиднева А.Н. Сравнительный анализ подходов к содержанию и формированию умения учиться: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2010.

Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: учебное пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 1998.

Федоренко О.А. Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании // Критическая рефлексия как способ повышения качества профессионального педагогического развития. 2016. С. 298–301.

Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. Сер. Психологическая наука — школе. М.: Просвещение, 1991.

Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. Томск: Пеленг, 1993.

Цукерман Г.А. Как младшие школьники учатся учиться? М.; Рига: ПЦ «Эксперимент», 2000.

Anjunt N. Learning to Learn // The International Journal of Indian Psychology. 2016. P. 102–114.

Bailey D., Koney K. Strategic Alliances among Health and Human Services Organizations: From Affiliations to Consolidations. Thousand Oaks: Sage Publications, 2000.

Biggs J. Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does. Open University Press, 1999.

Bonnet G., Svecnik E., Hautamäki J., Trosseille B., Fischer C., Meijer J., James M. Final Report of the Learning to Learn Expert Group to The European Commission. Paris/Brussels/Ispra: DG EAC A6, 2006.

Deakin C., Broadfoot R., P., Claxton G. What is the ELLI Research Project? // ELLI online. 2006.

Georghiades P. The Role of Metacognitive Activities in the Contextual Use of Primary Pupils' Conceptions of Science / Res Sci Educ 36. 2006. P. 29–49.

Goia D. Learning to learn: Guide of activities in schools. Romania: Institute of Educational Sciences, 2010.

Griffiths M., Tann S. Using reflective practice to link personal and public theories // J. Educ. Teaching. 1992. P. 69–84.

Grow G. Teaching learners to be self-directed / Adult Educ. Quart. 1991. P. 125–149.

Hautamäki J., Arinen P., Niemivirta M. J., Eronen S., Hautamäki A., Kupiainen S., Scheinin P. Assessing Learning-to-Learn: A Framework. Helsinki: Centre for Educational Assessment, Helsinki University, 2002.

Hoskins B., Fredriksson U. Learning to learn: What is it and can it be measured? Luxembourg: European Communities, 2008.

Tsasis P., Evans J. M., Rush L., Diamond J. Learning to Learn: towards a Relational and Transformational Model of Learning for Improved Integrated Care Delivery // Administrative sciences. 2013. P. 9–31.

Veenman M., Hout-Wolters B., Van, Afflerbach P. Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations // Metacogn. and Learn. 2006. P. 3–14.

Zukas M., Dillon P., Kulkki S., Stern E. Research Programme on Life as Learning (LEARN) 2002–2006, Evaluation Report // Publication of the Academy of Finland. 2009.