

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ ФОРМИРОВАНИЮ ГЛОБАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ**

В Указе Президента РФ В.В. Путина от 7 мая 2018 года «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» сформулирована приоритетная цель: обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение России в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования. Очевидно, что конкурентоспособность страны определяется на основе анализа широкого ряда показателей. Однако среди этих показателей особое место занимают результаты международных сопоставительных исследований (PISA, PIRLS, TIMSS). Ключевым показателем успешности вхождения Российской Федерации, в том числе и Республики Татарстан в десятку мировых лидеров является результативность российской школы в формировании функциональной грамотности школьников, которая представляет собой активную составляющую человеческого капитала, движущую силу социально-экономического, культурного развития общества, фактор личностного и социального благополучия граждан.

Несмотря на то, что в центре внимания международного экспертного сообщества традиционно были и остаются три составляющие функциональной грамотности, в частности читательская, математическая и естественнонаучная грамотность, все более отчетливо наблюдается постепенное расширение научно-педагогических представлений о сущности и структуре функциональной грамотности школьников в пользу «новых» видов навыков [1], отвечающих за успешную социализацию современного человека и его адаптацию к условиям быстро меняющегося мира. Так, в исследовании PISA–2018 в качестве инновационного междисциплинарного компонента впервые были включены глобальные компетенции («global competence»), рассматриваемые в структуре функциональной грамотности как важнейший универсальный навык (soft skills) человека, в частности способность критически рассматривать проблемы глобального характера и межкультурного взаимодействия; понимать и оценивать различные точки зрения и мировоззрения, осознавать, как культурные, религиозные, политические, расовые и иные различия могут оказывать влияние на восприятие, суждения и взгляды людей [2]; успешно и уважительно взаимодействовать с людьми (в том числе в цифровой среде) на основе разделяемого всеми уважения к человеческому достоинству. Глобальные компетенции включают способ-

ность ответственно и эффективно действовать индивидуально или в группе в различных ситуациях для обеспечения собственного и коллективного благополучия, не подвергая риску потребности будущих поколений [3]. Оцениваются также заинтересованность и осведомленность школьников о глобальных тенденциях развития, умение управлять поведением, открытость к новому, эмоциональное восприятие нового [2]. В фокусе внимания международных и российских исследований ряд важнейших аспектов, пересекающих национальные границы, такие как изменение климата, образование, гендерное равенство, истощение природных ресурсов, энергетическая и сырьевая проблемы, социальное неравенство, демография, война и мир, межкультурное взаимодействие, миграция, бедность, права человека, международный терроризм и др. [3].

Следует отметить, что проблема развития глобальных компетенций школьников является абсолютно новой как для российского учителя, так и для значительной части учителей других стран. Международные эксперты в области образования и политики отмечают тот факт, что на сегодняшний день большинство школ недостаточно заняты подготовкой детей и подростков для решения глобальных проблем. В то же время ряд стран, таких как Швеция, Индия в ближайшее время планируют включить глобальные компетенции в учебные программы [4].

Если рассматривать глобальную компетентность как многогранную когнитивную, социально-эмоциональную и гражданскую цель обучения [5], объективно возникает задача построения качественно иной системы обучения, где ставятся и решаются принципиально новые задачи, актуализируются ранее не использованные подходы и направления, реализуются инновационные концептуальные основы и руководящие принципы оценки образовательных достижений школьников, на основе которых создаются эффективные учебные ресурсы и учебные программы. Очевидно, что школа призвана формировать то фундаментальное ядро, которое в дальнейшем определяет деятельность человека, способствует его активной жизнедеятельности в социуме, развивающемуся по пути взаимодействия культур и народов [6, с.8]. Однако результаты PISA-2018 наглядно показывают, что школьное образование в нашей стране нуждается в принятии безотлагательных эффективных решений, в том числе глубокой модернизации кадровой, финансово-экономической, учебно-материальной и информационно-методической базы развития всех компонентов функциональной грамотности школьников. Современная школа еще не готова идти в ногу с вызовами общества и обеспечить в своих стенах такую среду обучения, которая позволила бы молодым людям изучать мир за пределами их непосредственного окружения, взаимодействовать с людьми различного культурного происхождения, критически анализировать вопросы глобального характера. В этой связи особую актуальность приобретает задача профессионального развития учителя

[7, 8] и управленческой команды школы в вопросах развития у школьников универсальных навыков и компетенций XXI века. А это в свою очередь требует кардинально новых подходов, форм и методов организации дополнительного профессионального педагогического образования.

**Цели данного исследования:**

- 1) выявить комплекс педагогических условий, способствующих формированию глобальной компетентности школьников;
- 2) определить потенциал школьного образования в формировании ответственного гражданина.

В исследовании использовались методы теоретического анализа и обобщения результатов завершённых мониторинговых исследований, проведенных Приволжским межрегиональным центром повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Казанского (При- волжского) федерального университета (далее – Центр) в 2011–2019 годах, которые позволили получить достаточно полное представление о проблемах и затруднениях педагогических работников по широкому кругу вопросов, относящихся к реализации профессиональной деятельности [9]. Респонденты, в том числе учителя и руководители образовательных организаций, были привлечены к количественным (анкетирование) и качественным (фокус-группы) исследованиям. В целях получения квалифицированных ответов на вопросы исследования для респондентов были проведены специально организованные семинары и тренинги.

**Результаты исследования**

Изучение сущности и компонентов глобальной компетентности [1-3] позволило нам прийти к выводу о том, что данная категория представляет собой многокомпонентное образование, эффективность развития которой обуславливается учетом определенного ряда дидактических условий и правил: стимулирования познавательной деятельности учащихся, насыщения процесса обучения исследовательскими формами работы, использования и необходимого сочетания традиционных и инновационных форм работы, проблемных и исследовательских методов обучения. Кроме того были сделаны выводы о том, что структура глобальной компетентности выражается в единстве когнитивных (знания, умения), деятельностных и личностных (ценности и отношения) характеристик, позволяющих школьнику эффективно осуществлять самостоятельную познавательную деятельность, критически изучать источники информации, участвовать в открытых межкультурных взаимодействиях.

Выделение данных сущностных характеристик позволило отметить в глобальной компетентности две стороны или формы проявления: внутреннюю (личностную) и внешнюю (деятельностную), важнейшим условием

формирования которых является комплексный подход, предполагающий целостное педагогическое воздействие, направленность всего школьного образования на мультикультурность, межкультурность, глобальность. Такой подход, в первую очередь, требует интеграции глобальных проблем, тем и вопросов во все школьные предметы [10]. Совместная разработка образовательной программы школы учителями различных предметных областей (исследование тем, отбор содержания, способствующего развитию глобальных компетенций школьников) дает прекрасную возможность учащимся изучать глобальные и межкультурные вопросы в широком аспекте [3].

Однако, как показывают наши многолетние исследования состояния российского школьного образования, в школьной практике на сегодняшний день основным источником предметного содержания глобальных компетенций являются лишь дисциплины гуманитарного и социально-экономического цикла, которые формируют общую культуру и интеллектуальный потенциал школьников, их осведомленность о глобальных проблемах. Междисциплинарный подход, как необходимое условие современного образования, практически не реализуется по причине отсутствия межпредметного согласования между программами, учебниками, высокой степени суверенизации отдельных дисциплин и как следствие несогласованности терминологии, обозначений и пр. Очевидно, что реализация межпредметной интеграции требует от учителя дополнительных усилий в ходе перспективного планирования. Проведенные Центром мониторинговые исследования проблем и затруднений 1073 педагогических работников шести федеральных округов (кроме Уральского и Северо-Кавказского) по широкому кругу вопросов, относящихся к реализации Федерального государственного образовательного стандарта (далее – ФГОС), показывают, что, несмотря на то, что учителя в целом принимают задачу по формированию функциональной грамотности школьников и проявляют готовность работать в данном направлении, в том числе по разработке специализированных тестов, заданий, проверочных работ, менее всего они заинтересованы в том, чтобы заниматься разработкой новых рабочих программ, учебно-практических заданий на межпредметной основе [9, с. 220]. Проведенное Центром в сентябре – ноябре анкетирование фокус-групп из числа 200 педагогических работников, планирующих пройти обучение по программам дополнительного профессионального педагогического образования (далее – ДППО), также показало наименьшую заинтересованность в изучении вопросов межпредметной интеграции (менее 30% респондентов). Приоритет был отдан вопросам, связанным с применением цифровых технологий в обучении, инклюзивными моделями образования детей с ограниченными возможностями

здоровья, психолого-педагогическими приемами мотивации учащихся.

В то же время анализ содержательной составляющей глобальной компетентности в международном исследовании PISA позволяет сделать вывод о том, что реализация межпредметной интеграции занимает едва ли не ключевую позицию в формировании глобального и межкультурного мировоззрения школьников. Развитие таких надпредметных компетенции, как способность анализировать вопросы и ситуации местного, глобального и культурного значения (например, бедность, экономическая взаимозависимость, миграция, неравенство, экологические риски, конфликты, культурные различия и стереотипы) или способность понимать и ценить различные точки зрения и мировоззрения, устанавливать позитивное взаимодействие с людьми различного национального, этнического, религиозного, социального или культурного происхождения или пола не может быть ограничено учебным планом лишь ряда дисциплин. Глобальный характер образования предполагает выход за границы изучаемых дисциплин и школьных программ.

Выявление в ходе исследований профессиональных затруднений педагогических работников узких зон, связанных с реализацией межпредметной интеграции, обусловило существенные изменения в содержании курсовой подготовки слушателей Центра в 2019-2020 гг. В качестве эффективных мер по оказанию методической помощи учителям в вопросах, связанных с интеграцией школьных дисциплин, были выделены следующие:

- разработка методических рекомендаций для учителей различных предметных областей по осуществлению межпредметных связей;
- оказание методической помощи учителям по разработке школьных межпредметных курсов в рамках внеурочной деятельности;
- организация и проведение межпредметных семинаров по проблемам развития глобальных компетенций школьников;
- оказание методической помощи в вопросах, связанных с организацией современного мультикультурного пространства в школе (мотивирующей среды);
- совершенствование профессионально-методического уровня педагогических работников в вопросах развития глобальной компетентности школьников, включая повышение квалификации учителей по программ ДППО интегрированного характера;
- оказание методической помощи в вопросах реализации совместной с родителями деятельности в целях формирования глобальных компетенций детей и др.

Деятельность Центра в указанном направлении позволила заметно повысить профессиональное мастерство педагогических работников, прошедших повышение квалификации в вопросах, связанных с созданием

эффективных дидактических условий для развития глобальной компетентности школьников. Очевидные сдвиги можно было наблюдать уже на этапе защиты проектов, разработанных учителями и управленческими кадрами в рамках итоговой аттестации по программам дополнительного профессионального педагогического образования Центра.

Очередная задача исследования состояла в том, чтобы выявить, в какой степени готовность учителя к развитию у учащихся глобальных компетенций зависит от его профессиональных компетенций в вопросах конструирования урока в контексте системно-деятельностного подхода. В ходе исследований, проводимых Центром [9], обнаружилось, что большинство участников фокус-групп на сегодняшний день испытывают затруднения в этих вопросах или проявляют приверженность к устоявшимся традициям и технологиям, применяемым на уроке, несмотря на масштабное введение ФГОС в систему начального и основного образования с 2011 года. При этом очевидно, что доктрина образования, основанная на доминировании в обучении ученика, который должен планировать свою работу, ставить цели, самостоятельно изучать различные источники информации, быть успешным на уроке является наиболее оптимальным условием развития компетенций XXI века. В этой связи задача современного учителя заключается в том, чтобы свою деятельность подчинить деятельности ученика. Успешный ученик сам добывает знания. Если у ребенка плохие знания, значит, он плохо владеет способами их добывания. Учитель должен научить ребенка ставить познавательные цели, планировать последовательность своих действий и самостоятельно проверять свои знания, при этом быть консультантом, навигатором и помощником в успешном развитии современного ребенка [12].

Как известно, функциональная грамотность представляет собой международную проблему не только для развивающихся стран, но и стран – экономических лидеров. При этом функциональная грамотность рассматривается в исследованиях PISA в контексте навыков XXI века и в этом смысле сопрягается с глобальной компетентностью школьника. Не случайно исследование PISA 2018 определяет 15-летнего школьника как активного субъекта учебной деятельности, проявляющего самостоятельность в решении образовательных задач и исследовании вопросов, выходящих за рамки учебного процесса. В таблице 1 представлены варианты ролей учащегося в рамках когнитивных тестов PISA [3]. При этом предложенные форматы заданий не являются исчерпывающими, в процессе разработки инструментария можно изучить другие типы «сценариев» (ОЭСР).

*Таблица 1*

<b>Роль ученика</b>	<b>Формат задания (сценарий)</b>	<b>Оцениваемые характеристики</b>
<b><i>Ученик как исследователь</i></b>	В конце четверти ученику необходимо представить совместную с одноклассниками исследовательскую работу. С этой целью он должен изучить информацию из веб-сайтов, других источников, а также материалы участников команды.	Этот формат задания дает возможность оценить несколько типов когнитивных процессов: – способность ученика отбирать информацию (можно оценить, представив ему несколько результатов из веб-запросов и попросив его выбрать тот, который наиболее подходит для исследования);

Роль ученика	Формат задания (сценарий)	Оцениваемые характеристики
		– способность к пониманию различных, позиций, точек зрения (можно оценить, попросив его изучить причины недопонимания или конфликта между двумя членами исследовательской группы).
<b>Ученик как журналист</b>	<p>Ученику предлагается выступить в роли журналиста, который готовится написать статью по определенной проблематике. С этой целью ему предстоит изучить отрывки из газет или социальных сетей, после чего предлагается ответить на вопросы, оценивающие общее понимание представленной информации, умение оценить качество и достоверность информации, содержащейся в различных источниках, умение вести рассуждения вне текста, подвергая сомнению возможные субъективные интерпретации информации авторами.</p> <p>Далее ученику предлагается искать свои источники информации, определить круг респондентов для интервью, подобрать соответствующие вопросы.</p>	Данный формат задания позволяет оценить способности школьников критически подходить к выбору той или иной информации, оценивать ее достоверность.
<b>Ученик как медиатор</b>	<p>Ученику предлагается изучить текст, представленный в форме беседы, в ходе которой два или более действующих лица конфликтуют по какому-либо вопросу.</p> <p>Вопросы по тексту побуждают ученика оценить и понять различные точки зрения, причину разногласия между персонажами, которые могут быть связаны в том числе с их социальными и культурными особенностями. Испытуемому предлагается сгенерировать или определить возможные решения, учитывающие интересы всех или большинства сторон для смягчения или разрешения конфликта.</p>	Подобный формат сценария позволяет оценить способность школьников признавать, позиционировать и интерпретировать различные точки зрения в ситуации социального конфликта, а также предлагать решения, учитывающие и интегрирующие эти различные позиции.



<p><b><i>Ученик как участник дебатов</i></b></p>	<p>Ситуация представлена в формате дебатов по определенной проблематике, в которых ученик принимает участие как представитель определенной точки зрения или позиции.</p> <p>Ученику предлагается самостоятельно изучить материал (справочную информацию), который он может использовать в ходе дебатов для формулирования высказываний и/или выбора ответов.</p> <p>Вопросы к заданию побуждают ученика разрабатывать (или выбирать) аргументы в подтверждение своей точки зрения, сравнивать, критически оценивать, опровергать различные точки зрения на проблему.</p>	<p>Формат дебатов дает возможность оценить степень вовлеченности школьников в проблематику, а также их коммуникативные навыки.</p>
--	--	--

Очевидно, что внедрение в широкую практику форм организации учебной деятельности, предполагающих активную самостоятельную деятельность учащихся, а также регулярное взаимодействие учеников, в рамках которых формируются ценности, морально-этические и социальные установки, конвенциональные нормы поведения, коммуникативные компетенции, вместе с тем поощряется инициатива, умение высказывать мнение, адекватность поведения во время взаимодействия требует профессиональной готовности учителя [3].

Результаты исследований, TALIS 2018 [13] года позволили выявить наиболее распространенные профессиональные затруднения педагогических работников в вопросах, связанных с конструированием современного урока. Обнаружилось, что 64-73% российских учителей демонстрируют уверенность в своих силах самостоятельно объяснить новый материал иным способом в случае затруднений у учащихся, при этом лишь 51-67% готовы варьировать методы преподавания в классе, и всего 42-56% учителей способны оказать помощь учащимся в развитии критического мышления. Также выяснилось, что российские учителя, по сравнению со средним показателем по всем странам-участницам исследования TALIS, реже дают задания, направленные на групповую работу учащихся (43% против 53%). Всего лишь 26% учителей организуют работу в форме долгосрочного (не менее недели выполнения) проекта. При этом выше среднего значения по TALIS (58% против 38%) доля российских учителей, которые сообщают, что регулярно дают задания, в которых нет очевидных ответов. На 17 пунктов выше и показатель российских учителей, которые разрешают использовать информационно-коммуникационные технологии во время работы в классе (69% против 52%). Данные исследования позволяют сделать вывод о том, что, несмотря на внедрение ФГОС более 10 лет назад, на сегодняшний день имеет место значительная доля учителей, предпочитающих традиционные формы организации урока, в которых ведущая роль неизменно принадлежит учителю. При этом допустимо предположить, что эти цифры могут быть значительно выше в виду того, что в ходе подобных опросов российский учитель зачастую старается давать «социально желаемые» ответы и скрывать свои узкие зоны. Согласно исследованиям профессиональных дефицитов педагогических работников, проведенных в Центре в 2011-2019 гг. [9] идеологию ФГОС приняли полностью от 13% до 38% опрошенных. О полном своем несогласии с идеями стандарта заявляют от 4% до 14% учителей в зависимости от возрастных категорий. При этом трудно объяснить, почему среди педагогов со стажем от 10 до 20 лет работы менее всего принявших стандарт полностью и более всего принявших его лишь частично. Подавляющее большинство (52% – 73%) относятся к категории учителей, принявших стандарт частично, что в целом коррелирует с данными исследования TALIS 2018.

С целью изучения возможности формирования технологической цепочки от реализации ФГОС к формированию готовности учителей к реализации принципиально новой задачи – формированию функциональной грамотности школьников в контексте международных исследований PISA, Центром было пред- принято разведывательное исследование ценностной ориентации и отношения учителя к предстоящей масштабной деятельности по развитию функциональной грамотности; их ближайших намерений в плане совершенствования функциональной грамотности школьников; ресурсов, которые учитель планирует использовать для совершенствования своего профессионализма в вопросах развития функциональной грамотности и др. Одним из неформальных выводов, полученных нами в процессе исследования, явилось понимание того, что учитель готов реализовать на практике только те идеи, которые им приняты и стали ос- новой его педагогического мировоззрения [9].

Выявленные профессиональные затруднения учителей в вопросах реализации эффективных форм организации обучения позволяют предположить о недостаточной эффективности механизма дополнительного профессионального образования в отдельных регионах. Анализ научно-методических и кадровых ресурсов системы дополнительного профессионального образования, позволяет выявить как минимум две причины их недостаточной результативности в организации профессионального развития педагогических работников. Во-первых, во многих субъектах Российской Федерации ощущается кадровый голод в сфере научно-педагогических работников, проявляющих глубокую компетентность в вопросах развития функциональной грамотности школьников. Во-вторых, в настоящее время наблюдается перенасыщенность рынка дополнительных образовательных услуг предложениями по повышению квалификации педагогических работников. Учителю крайне тяжело ориентироваться в этих условиях и выбрать квалифицированную организацию, которая обеспечит его компетентность в вопросах теории и методики развития функциональной грамотности школьников. Такое положение дел особенно характерно для Республики Татарстан, городов Москва, Санкт-Петербург, Самара и др.

К указанным проблемам добавляется и то, что современные программы профессионального развития учителей зачастую не отвечают требованиям современного общества и актуальным профессиональным запросам, формируемым педагогами, и чаще всего носят неэффективный, формальный характер. Так, по заявлениям респондентов, участвующих в анкетировании TALIS 2018, чаще всего программы ДПО традиционно направлены на развитие компетенций в основной предметной области (89%), совершенствование методики преподавания (89%). Реже всего сообщается о том, что профессиональные

программы включают темы коммуникации с представителями других стран и культур (26%) и вопросы преподавания в поликультурной или многоязычной среде (24%).

Очевидно, что достижение нового качества российского образования требует кардинально новых подходов, форм и методов организации дополнительного профессионального педагогического образования. Для преодоления отставания российского школьника в международном рейтинге предстоит разработать и реализовать в регионах программы ДПО, предусматривающие решение важной задачи: формирование компетентности учителей в вопросах развития функциональной грамотности школьников на основе деятельностного подхода. В этой связи с 2017 года вопросы развития всех структурных компонентов функциональной грамотности школьников включены в программы дополнительного профессионального образования учителей-предметников и руководителей образовательных организаций. В модули, предусматривающие более глубокое изучение содержания читательской, естественнонаучной, математической, финансовой грамотности, глобальных компетенций. Аудиторный охват данных программ ДПО составил 908 педагогических работников, из которых 278 учителей русского языка и литературы; 203 учителя математики; 75 учителей истории и обществознания; 105 учителей начальных классов; 247 учителей естественнонаучного цикла.

В 2022 году модернизировано более 80 программ дополнительного профессионального образования КФУ: существенно расширена возможность для реализации практикоориентированных технологий повышения квалификации, а также эффективных форм обучения в сотрудничестве и в группах.

В целях формирования устойчивой, конкурентоспособной системы развития функциональной грамотности школьников с 2020 года разработана и реализована система корпоративного обучения работников образования с одновременным охватом представителей республиканских, муниципальных органов управления образованием, управленческих команд школ, руководителей методических объединений, учителей (начальных классов, математики, физики, химии, биологии, информатики, технологии, обществознания) с глубокой проработкой вопросов взаимодействия всех уровней управления образованием и педагогических работников.

**Заключение.** Исследования, проведенные Центром по выявлению комплекса педагогических условий, способствующих формированию глобальной компетентности школьников и определению потенциала школьного образования в формировании ответственного гражданина, позволяют сделать следующие выводы: - глобальные компетенции можно рассматривать как специфический обособленный ценностно-интегративный компонент

функциональной грамотности [1], междисциплинарную компетенцию (cross-curricular competence), формирование которой тесно связано с реализацией системно-деятельностного подхода. Результаты PISA-2018 наглядно показывают, что конкурентоспособность российского школьника в системе международных измерений, в первую очередь, зависит от уровня профессионального развития учителя и эффективности управления развитием функциональной грамотности. Традиционные механизмы ДППО неэффективны в решении современных задач образования и не отвечают новым запросам общества. Необходимо разработать мобильную, гибкую систему профессионального сопровождения педагогических работников, отвечающую актуальным запросам и способную адресно решать выявленные профессиональные дефициты.

### *Литература*

1. Коваль Т.В., Дюкова С.Е., Глобальные компетенции – новый компонент функциональной грамотности // *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2019. Т.1, №4 (61). С. 112-123.
2. Ковалева Г.С. Глобальные компетенции. Что ждет российских учащихся в новом испытании PISA-2018 // *Учительская газета*. 21 ноября 2017. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ug.ru/archive/72357>. (дата обращения 20.04.2020)
3. *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA. Global competence framework. OECD 2018.* [Электронный ресурс]. URL: <https://www.oecd.org/pisa/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf> (дата обращения 20.04.2020)
4. Sälzer, C. and Roczen, N. (2018) *Assessing global competence in PISA 2018: Challenges and approaches to capturing a complex construct. International Journal of Development Education and Global Learning*, 10 (1). pp.: 5–20. DOI <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.10.1.02> [Электронный ресурс]. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1183972.pdf> (дата обращения 20.04.2020).
5. Voix Mansilla, V. (2016), “How to be a global thinker”, *Educational Leadership*, Vol.74/4, pp.: 10-16.
6. Борзова Т.В., Мосунова Л.А. Условия развития смыслового понимания информации в процессе обучения // *Science for education today* Издательство: Новосибирский государственный педагогический университет (Новосибирск) Том: 10. № 1, 2020. С 7-24.
7. Шайдуллина Г.Ф. Формирование глобальной компетентности будущего учителя начальных классов: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.08 (ил. РГБ ОД, 61 06-13/2843). Бирск, 2006. 199 с.
8. Сафина Р.Н. Формирование поликультурной компетентности учителя родного (татарского) языка в условиях реализации программы повышения квалификации // *Этническая культура*. 2020. № 1 (2). С. 49-52.

9. Шайхелисламов Р.Ф. Попасть в десятку: готовность регионов к реализации задач, связанных с формированием функциональной грамотности // *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2019. Т. 1, № 4 (61). С. 218–235

10. UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (2014) *Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the twenty-first century*. Paris: UNESCO.

11. 11 Fantini, A.E., Arias-Galicia, F. and Guay, D. (2001) *Globalization and 21st Century Competencies: Challenges for North American higher education (Consortium for North American Higher Education Collaboration 'Understanding the Differences' Working Paper 11)*. Boulder, CO: Western Interstate Commission for Higher Education.

12. Шайхелисламов Р. Если ученик безграмотный, ищите причину в педагоге // *События*. 2017, 15 мая. [Электронный ресурс]. URL: <https://sntat.ru/news/science/15-05-2017/rais-shayhelislamov-esli-uchenik-bezgramotnyu-ischite-prichinu-v-pedagoge-5620750> (дата обращения 20.04.2020)

13. *Отчет по результатам Международного исследования учительского корпуса по вопросам преподавания и обучения TALIS-2018 (TEACHING AND LEARNING INTERNATIONAL SURVEY) Часть 1. Непрерывное обучение учителей и директоров школ*. [Электронный ресурс]. URL: <https://fioco.ru/Media/Default/Documents/TALIS/%D0%9D%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%8B%D0%B9%20%D0%BE%D1%82%D1%87%D0%B5%D1%82%20TALIS-2018.pdf> (дата обращения 20.04.2020).