

ИНСТРУМЕНТ SBCD

Управление разработкой образовательной программы в школе

Артем Мамылин

АННОТАЦИЯ В статье представлена методология локализации инструмента диагностики процесса разработки образовательной программы для российских школ. Этот качественный инструмент основан на подходе school-based curriculum development (SBCD). Под термином «SBCD» понимают практики проектирования школами собственных образовательных программ. Автономность школ в разработке программ закреплена во многих странах, в том числе и в России. Однако инструменту SBCD необходима локализация для возможности его использования управленцами в условиях отечественной системы общего образования. В рамках SBCD процесс проектирования образовательной программы и рабочих программ по предметам предлагается рассматривать в трех измерениях: каким образом они разрабатываются, кем в коллективе школы и как часто в них вносят изменения. Инструмент SBCD позволяет управленческой команде провести рефлексию своих действий по разработке образовательной программы и систематизировать их, а затем принять решение о том, какая конфигурация подходит именно для данной школы. В выводах статьи показано, что в разных российских школах принимаются разные управленческие решения относительно процесса проектирования образовательной программы. Эти решения могут быть связаны с окружением школы, ее контингентом, педагогическим составом и другими факторами. В результате диагностики на основе полученных данных могут быть предложены рекомендации по изменению сценариев участия управленцев в процессе проектирования образовательных программ. Для дальнейшего использования инструмента SBCD в практике управления российскими школами необходима апробация на более широкой выборке, а также уточнение его эффектов.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Общее образование, образовательная программа школы, school-based curriculum development (SBCD), разработка образовательной программы, управление разработкой образовательной программы в школе.

DOI 10.22394/2078-838X-2022-4-55-64



Артем Андреевич МАМЫЛИН

учитель английского языка МАОУ Гимназии № 210 «Корифей», г. Екатеринбург, координатор проектной группы профессионального развития учителей «Факторы успеха», магистрант Института образования НИУ ВШЭ, г. Москва («Управление образованием»).
620138, ул. Байкальская, 29, Екатеринбург, Россия.
E-mail: aamamylin@edu.hse.ru

Введение

Процесс разработки образовательных программ для школ был и остается предметом научного интереса в разных странах. В проекте «Future of Education and Skills 2030», который проводит ОЭСР, проектирование, реализация и экспертиза образовательных программ

являются ключевыми направлениями. Отдельно отмечают, что управление созданием образовательных программ также требует дальнейшего исследования, а связанные с этим управленческие практики нуждаются в совершенствовании [OECD Curriculum (re) design, 2021].

В современных образовательных системах наблюдается движение к более гибкому управлению. Причина ухода от централизованного контроля над созданием образовательных программ кроется в том, что изменения в унифицированных документах просто не могут происходить так же быстро, как меняется мир вокруг [Marsh, 2009; Van den Akker, 2018]. В вопросе регулирования процесса разработки образовательных программ этот тренд можно зафиксировать в существовании как минимум двух (в зависимости от страны) уровней: глобального и локального. Глобальный уровень управления содержанием образовательных программ может быть реализован в виде национального стандарта – общей рамки, задающей требования к образовательным результатам. На локальном уровне школы получают возможность самостоятельно проектировать образовательные программы, основываясь на стандарте [Косарецкий, Баранников и др., 2019].

Однако здесь важно понять, как директора и их заместители в отдельных школах проявляют свою управленческую самостоятельность: они лишь контролируют готовые тексты образовательных программ или деятельно организуют процесс их подготовки? Для второго случая существует «зонтичный» термин *school-based curriculum development* (разработка образовательной программы на базе школы, далее для краткости – SBCD). Под ним понимают практики и инструменты проектирования образовательных программ в школах [Short, 1983]. При этом подчеркивают, что особенности SBCD (конкретные практики и инструменты его диагностирования) зависят от условий конкретной страны и школы, нельзя «механически» переносить эти практики из одного кейса в другой [Wang et al., 2019]. Например, в школах Англии, с их исторической традицией самостоятельности, подход SBCD применяется ко всей образовательной программе, в то время как в Израиле подходящим его считают лишь для программ одного-двух предметов [Sabar, Rudduck, Reid, 1987].

В настоящей статье представлена попытка локализации для российских школ инструмента диагностики процесса разработки образовательной программы (далее – инструмента SBCD). Инструмент SBCD позволяет управленческой команде систематизировать свои действия по разработке образовательной и рабочих программ, а затем принять решение о том, какая конфигурация этого процесса подходит именно для их школы. В результате работы на основе полученных данных предложены рекомендации по изменению сценариев участия управленцев в процессе проектирования образовательных программ.

Обзор литературы и постановка проблемы

В литературе активное упоминание термина SBCD фиксируется с 1970-х годов, хотя сама идея этого подхода могла быть представлена и ранее [Keiny, 1993]. Появление SBCD было обусловлено следующими принципами, которые обсуждались в образовательном сообществе в то время [Skilbeck, 1984]:

- повышение автономии школ;

- создание таких образовательных программ, которые отвечали бы особым запросам учеников в отдельных школах;
- появление у учителей новой роли – разработчиков образовательных программ.

Изучению эффектов, возникающих благодаря самостоятельному проектированию школами собственных образовательных программ, посвящено множество исследований, публикуемых в разных странах с 1980-х годов по настоящее время. Отмечают, что усилия отдельной школы по разработке образовательной программы, а также по согласованию ее внутри коллектива и сообщества связаны с:

- 1) достижением учениками лучших образовательных результатов. В публикациях из Китая, например, существование такой практики в большинстве школ увязывают с успешными результатами страны в PISA, в Сингапуре говорят о взаимосвязи с освоением универсальных компетентностей, а в масштабном исследовании в Эфиопии – о достижении предметных и метапредметных результатов [Zhou & Cui, 2020; Wang et al., 2019; Anto & Coenders, 2019];
- 2) более глубоким и интенсивным профессиональным развитием учителей. В разных исследованиях (например, из Нидерландов, Танзании и Ганы) говорят о возможностях организации сообществ педагогов вокруг разработки программ, что способствует обмену опытом, позволяет оперативно выявлять и удовлетворять потребности в непрерывном повышении квалификации [Voogt et al., 2019; Becuwe et al., 2016; Bakah et al., 2019; Akomaning, 2019];
- 3) качеством и точностью принятых управленческих решений. Авторы из Китая, Австралии, Сингапура указывают на возможности директоров и членов управленческих команд школ принимать оперативные и стратегические решения, основанные на данных и на понимании того, что реально происходит на уроках [Wang, 2020; Jenkins, 2020; Salleh Hairon et al., 2017].

Перечисленные источники представляют лишь «верхушку айсберга» – примеры самых новых данных. Есть более ранние публикации со сходными результатами из Великобритании, США, Канады и других стран [Day, 1990; Hannay, 1990; McCutcheon, 1990; Sabar, Rudduck, & Reid, 1987].

Позитивное влияние этих эффектов подтверждается практикой работы школьных управленцев. Согласно данным TALIS-2018 [OECD (2020) – TALIS 2018 Results (Volume II)], более 60 % директоров школ из стран ОЭСР «очень часто» или «часто» вовлечены в деятельность, связанную с управлением образовательными практиками и программой школы, что примерно одинаково по сравнению с их участием в решении административных задач. Другими словами, опрошенные директора школ из стран ОЭСР отмечают для себя сопоставимую важность как администрирования, так и лидерства в управлении образовательной программой.

Для соотнесения с российскими школами можно взять опрос о функциях, выполняемых директорами российских школ в течение учебного года [Гохберг и др., 2020, с. 111]. В нем управленцы оценили, что 39 % от общего количества рабочего времени затрачивается на административную деятельность (разработка правил и инструкций, отчетность, бюджет школы, расписание, формирование классов, ответы на официальные запросы). И лишь 13 % времени остается на деятельность, связанную с учебным планом и преподаванием. Таким образом, в практике российских директоров школ о сопоставимости внимания, уделенного администрированию и управлению образовательной программой, говорить не приходится.

В современных публикациях, посвященных общему образованию в России, не удалось найти упоминаний термина SBCE, его возможных аналогов или исследований практик SBCE, подобных зарубежным. Однако разные авторы фиксируют признаки описанного выше разрыва в распределении внимания школьных управленцев: тексты примерных программ не становятся основой для процесса создания

собственных. Отсюда – поверхностное участие директоров и заместителей, а также оторванность от управления реальным учебным процессом [Косарецкий, Баранников и др., 2019; Чернобай, Лащук, 2020; Чипышева, 2020; Лазебникова, 2019; Воровщиков, 2020].

Федеральный закон «Об образовании в РФ»

с 2012 года установил аккредитацию образовательной деятельности только по образовательным программам и обязал каждую школу проектировать собственную образовательную программу. По этим условиям в докладах ОЭСР Россию относят к числу стран с лучшими практиками [OECD Curriculum Overload, 2020]. Однако актуальность проблем, связанных с проектированием образовательных про-

В РАМКАХ SBCE ПРОЦЕСС ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ И РАБОЧИХ ПРОГРАММ ПО ПРЕДМЕТАМ ПРЕДЛАГАЕТСЯ РАССМАТРИВАТЬ В ТРЕХ ИЗМЕРЕНИЯХ: КАКИМ ОБРАЗОМ ОНИ РАЗРАБАТЫВАЮТСЯ, КЕМ В КОЛЛЕКТИВЕ ШКОЛЫ И КАК ЧАСТО В НИХ ВНОСЯТ ИЗМЕНЕНИЯ

грамм в российских школах, подтверждается в работах отечественных авторов [Баранников, Реморенко, 2020; Исаева, Каспржак, Кобцева, 2018]. Также указывается вероятная причина разрыва: он «возникает из-за отсутствия у школ инструментов для создания собственных программ» [Чернобай, Лащук, 2020].

Таким образом, проблему можно сформулировать так: отсутствие в распоряжении директоров и управленческих команд школ диагностического инструмента для рефлексии процесса разработки образовательной программы и принятия дальнейших решений о возможных и необходимых изменениях.

Чтобы рассмотреть возможные решения обозначенной проблемы, важно отметить, что в рамках данной статьи образовательную программу предлагается рассматривать не только как документ, но и как «специально организованный процесс, направленный на достижение строго определенных, измеряемых образовательных результатов, соотнесенных как с нормативными актами, регулирующими деятельность школы, так и с запросами

потребителей образовательной услуги и социума» [Исаева, Каспржак, Кобцева, 2018]. В таком случае, стоит рассмотреть как минимум два возможных решения.

С одной стороны, источником данных об этом процессе для школьных управленцев может быть проведение экспертизы образовательной программы [Байбурин, Исаев, Каспржак, 2021]. В этом решении предлагается посмотреть с помощью инструмента экспертизы на образовательную программу школы (документ) и на ее результаты (процесс) [Исаева, Каспржак, Кобцева, 2018]. Однако экспертиза касается идеи и содержания, не затрагивая процесса разработки, поэтому вопрос о проектировании программы именно в этой школе может остаться без ответа. Этот вариант решения не даст конкретных шагов, чтобы разработать программу, не даст инструмента анализа существующих ресурсов и обнаружения новых.

С другой стороны, если обратиться к SBCD, то очевидно, что этот подход поможет ответить на поставленный вопрос. Инструмент диагностики SBCD позволит провести диагностику практик, реализуемых школой самостоятельно и обеспечивающих разработку образовательной программы [Marsh, 2009; Skilbeck, 1984; Bezzina, 1991]. То есть, по сравнению с экспертизой, предлагается рассмотреть процесс с другой стороны: с начальной стадии, а не финальной. Это решение не отменяет необходимость экспертизы, но позволяет исследовать текущую ситуацию с разработкой программы и усилия административной команды, а затем предложить управленцам возможные изменения в процесс, которые приведут к получению новых эффектов.

Таким образом, для решения проблемы наиболее предпочтительным способом является подход school-based curriculum development. Хотя, как уже говорилось выше, отсутствуют готовые решения в этом направлении для отечественной практики, но при этом потребность в них есть. Поэтому работа, описанная в данной статье, призвана продемонстрировать возможность использования в российских школах диагностического инструмента для процесса дальнейшего проектирования образовательной программы (далее кратко – инструмента SBCD).

Метод исследования

Наиболее полная и современная концептуальная рамка SBCD представлена в исследовании, которое проводилось в двух старших школах Китайской Народной Республики [Wang, 2020]. На основе теоретических выкладок и рассмотрения кейсов автором был подготовлен обширный многоступенчатый инструмент, обращенный не только на сценарии участия управленцев в SBCD, но и на разные аспекты работы педагогов. Кроме того, этот инструмент создавался с учетом специфики системы образования КНР. Поэтому в соответствии с целью данной работы для локализации была взята только часть исходного инструмента, касающаяся управленческой команды.

Согласно этой концепции, в фокусе внимания при управлении процессом проектирования образовательной программы в школе оказываются три аспекта [Brady, 1992; Marsh, 2009; Wang, 2020]:

- временной период, на который проектируется программа, и частота внесения изменений;
- каким образом она разрабатывается;
- кто участвует в процессе проектирования.

Каждое из этих трех направлений разделено на этапы. Их для наглядности представляют в виде трехмерной матрицы (рис. 1). По вертикали отложена ось «Каким образом», по горизонтали – «Кто участвует», вглубь схемы уходит временная рамка.

Предельными позициями в этой схеме являются два состояния: с одной стороны, учителя строго действуют по кем-то предложенной программе, с другой стороны, школьное сообщество (в самом широком понимании: учителя, ученики, родители) совместно и самостоятельно создает образовательную программу и все возможные учебные материалы к ней. Как справедливо указывают авторы, ни одна из этих крайних ситуаций на практике не встречается, однако для изучения представляет интерес пространство возможных комбинаций между ними и общее направление движения к самостоятельности школы в принятии решений [Brady, 1992].

Очевидно, что напрямую переложить эту матрицу на практику работы школьных управленческих команд в России невозможно не столько из-за трудностей перевода, сколько по причине слишком общих формулировок, которые

не предлагают конкретных действий с учетом специфики системы образования в нашей стране. Возникает необходимость уточнить «шкалу» на этой схеме, нанести на нее точные «деления», в основе которых будут лежать конкретные управленческие действия. Поэтому нужно провести локализацию данного инструмента.

Локализация измерительного или диагностического инструмента представляет собой сту-

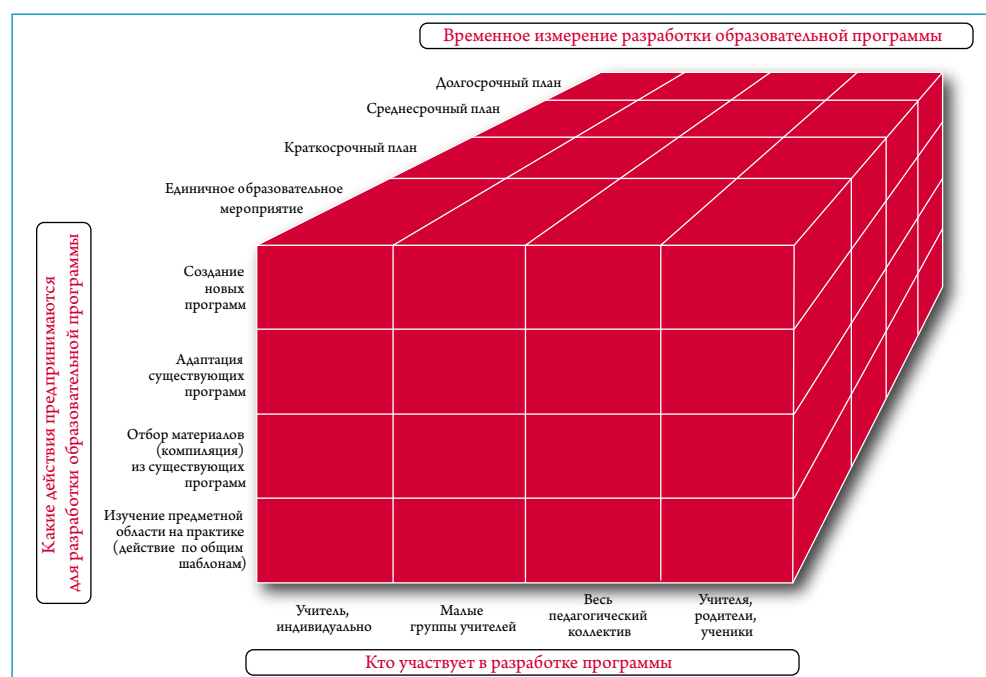
на тех школах, которые сами согласятся принять участие в локализации.

ФГОС СОО дает школе наибольшую свободу при разработке образовательной программы: часть, формируемая участниками образовательного процесса, составляет 40% [ФГОС СОО, 2012]. Кроме того, некоторые старшие школы предлагают обучение по индивидуальным учебным планам (ИУП), предметы для которых

ученики набирают самостоятельно. Это позволило предположить, что процесс проектирования собственной образовательной программы в старшей школе может проявляться наиболее заметно.

Сбор данных для локализации инструмента проводился в российском мегаполисе (население более одного миллиона человек). По данным департамента образования этого города, в 2022/2023 учебном году семь образовательных организаций предлагало обучение по ИУП, в которых есть предметы,

Рисунок 1. Матрица School-Based Curriculum Development (SBCD)



пенчатый процесс, не ограничивающийся лишь переводом на русский язык. Под этим термином в рамках данной работы понимается создание версии инструмента на другом языке, в основе которой лежит та же теоретическая модель, что и в оригинальной версии, но учтены культурные особенности страны локализации [Иванова, Карданова-Бирюкова, 2019]. Важно отметить, что для обозначенной цели (продемонстрировать возможность использования инструмента SBCD в управлении российскими школами) нет необходимости изучать образовательные программы всех уровней, а также подбирать репрезентативную выборку образовательных организаций. Поэтому в рамках данной работы было принято решение сфокусировать внимание лишь на программе уровня среднего общего образования (СОО) и лишь

добавленные школами (политология, философия, экономика на французском языке и др.). Однако сбор данных проводился только в четырех, проявивших заинтересованность к сотрудничеству. Важно подчеркнуть, что такая малая выборка, тем не менее, позволяет говорить о локализации инструмента, хотя и накладывает ограничения на выводы по полученным результатам.

Для сбора данных использовался текст апробированного гайда полуструктурированного интервью для школьных управленцев из исследования, проведенного в Китае и упоминавшегося ранее [Wang, 2020]. Его русскоязычная версия была получена методом двойного слепого перевода, а затем использована для пилотного исследования на фокус-группе, состоявшей из трех заместителей директоров школ

по содержанию образования. Изменения, внесенные в русскоязычную версию гайда интервью после фокус-группы, касались формулировок, специфичных для российской системы образования, но не концептуальной рамки.

В интервью обсуждалась как образовательная программа старшей школы в целом, так и рабочие программы всех предметов, ее составляющих. Ключевыми для полуструктурированного интервью стали следующие исследовательские вопросы:

- Как происходит процесс разработки образовательной программы в школе (с точки зрения трех измерений матрицы, рис. 1)?
- Каковы сценарии участия управленческой команды в процессе разработки ОП школы?
- Каковы барьеры для этого процесса в школе?

Были проведены четыре интервью с заместителями директоров, ответственными за образовательную программу старшей школы, каждое из которых длилось от 40 до 60 минут. Все интервью были транскрибированы дословно и кодированы для анализа результатов. Расшифровки интервью были вычитаны несколько раз для точности. При кодировании использовался метод тематического анализа [Braun, Clarke, 2006]. При кодировании необходимо было сохранить исходную теоретическую модель, поэтому основными категориями стали три изменения матрицы (рис. 1): временной период, как и кем разрабатывается программа. Кроме того, добавилась еще одна категория, связанная с определением ключевого понятия. Итоговый список категорий для кодирования получился таким:

- определение образовательной программы: что понимается под этим понятием;
- периодичность внесения изменений в образовательную программу;
- каким образом разрабатывается образовательная программа в целом и рабочие программы;
- кем разрабатываются образовательная и рабочие программы.

Результаты

Ниже представлены примеры цитат из интервью, которые иллюстрируют найденные темы для каждой из заданных категорий.

В своих ответах заместители директоров так определяли понятие «образовательная программа»:

- самый главный документ образовательной организации... мы вкладываем в него возможности проявления и участия всех участников образовательных отношений: родители, запросы обучающихся, запросы государства, запросы ... района;
- инструмент ... реализации стандарта;
- документ, определяющий лицо школы.

Они сходятся во мнении, что образовательная программа – прежде всего документ (текст), и уделяют меньше внимания процессу ее создания. Однако в качестве подтемы можно говорить о согласованной точке зрения: этот текст должен быть уникальным и непосредственно связанным с конкретной школой. Вероятно, поэтому, как и предполагалось на этапе планирования, удалось обнаружить разные практики процесса проектирования образовательной программы, которые можно выстроить в виде шкал, как в исходной трехмерной модели (рис. 1).

Действительно, в категории периодичности внесения изменений в образовательную программу можно отметить такие шаги в направлении от небольших частых изменений к глобальным:

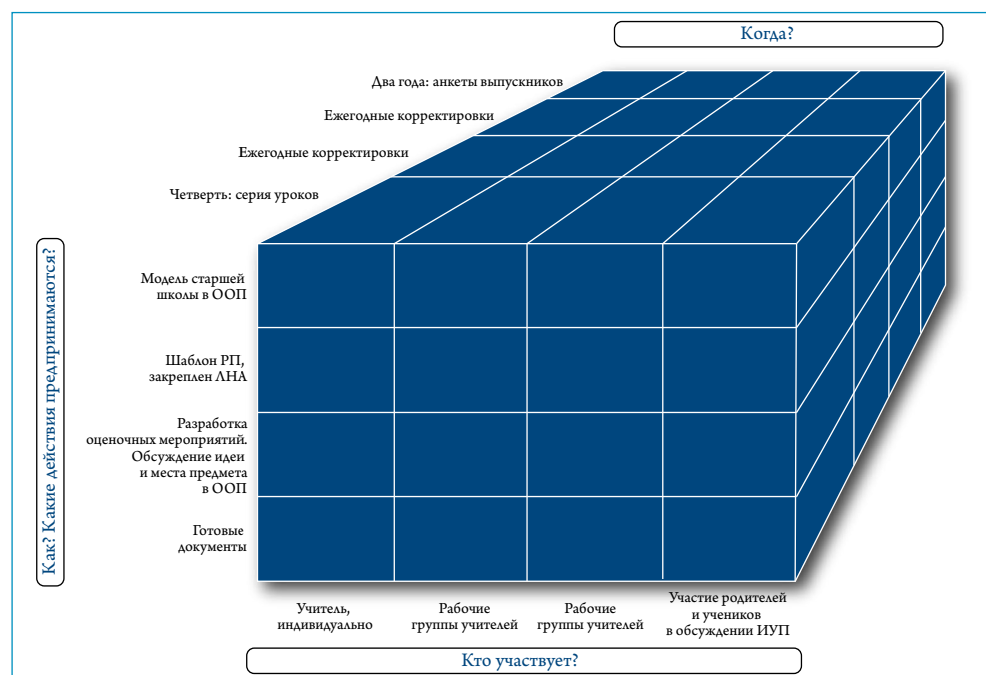
- в рамках одной учебной четверти: совместная разработка несколькими учителями последовательностей уроков (учебных модулей) по отдельным предметам;
- ежегодные изменения: корректируются рабочие программы предметов, которые предлагает сама школа, части образовательной программы, касающиеся индивидуальных проектов, профессиональных проб;
- каждые 2 года: изменения вносятся в тексты образовательной программы школы и рабочих программ на основании анкетирования учеников, заканчивающих 11 класс.

При рассмотрении практик разработки образовательной и рабочих программ (каким образом проектируются) были обнаружены следующие темы, которые также можно расположить на шкале от минимальной самостоятельности школы до высокой степени автономии:

- школа использует только готовые документы (ФГОС СОО, ПООП и др.) без содержательных изменений при подготовке образовательной и рабочих программ;

- заместитель директора обсуждает с учителем, ответственным за подготовку рабочей программы, идею и место этого предмета в общей образовательной программе;
- учителя самостоятельно (по согласованию с заместителем директора) разрабатывают оценочные материалы к рабочей программе. Эти документы не входят в программу по предмету, но уточняют и конкретизируют образовательные результаты;
- в школе локальным нормативным актом закреплён шаблон рабочей программы, согласно которому учителя, ответственные
- заместитель директора, ответственный за разработку образовательной программы старшей школы, распределяет ответственных за отдельные части документа, затем самостоятельно компилирует эти части;
- руководитель методического объединения собирает рабочую группу учителей для разработки программы по предмету, заместитель директора контролирует готовый документ визуально и обсуждает содержание с группой;
- школа организует для учеников 9-х классов серию встреч по составлению ИУП, на встречи приглашаются родители учеников. Обратная связь от учеников и родителей принимается во внимание при изменении образовательной и рабочих программ.

Рисунок 2. Матрица — вариант локализации SBCD



приглашаются родители учеников. Обратная связь от учеников и родителей принимается во внимание при изменении образовательной и рабочих программ.

Темы и подтемы, выявленные в интервью с заместителями директоров школ, представляют собой такие же оси, как и на трехмерной матрице SBCD (рис. 1), сформированные по тому же принципу: от высокой степени унификации к максимально возможной автономии школы. Поэтому их также можно нанести на локализованную матрицу SBCD (рис. 2).

за разработку программ, добавляют в них собственные формулировки образовательных результатов (на основе ФГОС и ПООП);

- вносятся изменения в образовательную программу старшей школы: например, добавлены разделы «Модель старшей школы», «Модель выпускника», которые для наглядности должны занимать не более 1 страницы.

В категории сценариев участия (кто разрабатывает) были обнаружены следующие темы:

- один учитель разрабатывает рабочую программу по своему предмету при визуальном контроле со стороны руководителя методического объединения и заместителя директора;

«Деления» на этих осях – конкретные управленческие практики, реализуемые в российских школах, а не общие фразы. Таким образом, инструмент SBCD в предлагаемом виде стал более операциональным: используя эти «координаты», директор или заместитель директора может зафиксировать место своей школы на схеме, определить, какова степень свободы образовательной организации при разработке программы в настоящий момент, а затем принять решение о том, каким должен быть процесс ее проектирования, который будет наиболее подходящим именно этой школе, другими словами, смоделировать этот процесс.

Заключение

Итак, один из наиболее интересных и важных выводов данной работы состоит в том, что в российских школах существуют и могут быть зафиксированы разные практики управления процессом проектирования образовательной программы. Эти практики могут быть систематизированы с помощью инструмента SBСD. При этом из литературы известна общая рекомендация о том, что школа в процессе разработки образовательной программы должна стремиться к автономности и максимальному участию школьного сообщества. Поэтому, кроме систематизации практик, этот инструмент позволяет также оценить их эффективность.

В ходе настоящей работы разные управленческие решения, принимавшиеся в разных образовательных организациях, получилось выстроить в определенном порядке, но в соответствии с исходной теоретической рамкой SBСD. Таким образом, впервые в российской практике управления школой была продемонстрирована возможность использования этого инструмента, что и говорит о его успешной локализации.

Дополнительным эффектом стали рекомендации, предложенные участниками интервью самим себе после того, как они получили диагностику процесса проектирования образовательной программы в их школах. Это подтверждает способность данного инструмента быть основой для генерации управленческих решений. Рекомендации касались следующего:

- работа над образовательной программой следующего учебного года должна начинаться до конца предыдущего с образованием рабочих групп учителей, привлечением учеников, родителей и партнеров школы;
- образовательная программа в настоящем виде, как длинный и жестко регламентированный документ, оторвана от непосредственной практики управления и уроков. Документ должен быть как можно более коротким (не более 100 страниц), написан простым и понятным всем языком, он должен быть наглядным, наполненным схемами и диаграммами;
- школа должна конкретизировать формулировки образовательных результатов так, чтобы они были понятны и заранее известны учениками и родителям;

- наполнение учебного плана старшей школы предметами должно быть связано с запросом учеников и их семей, а также с расположением и окружением школы.

Нельзя сказать, что эти рекомендации легкодостижимы, переход школы к автономности в процессе проектирования образовательной программы не может быть одномоментным. Однако предлагаемая модель позволяет управленческой команде сфокусировать внимание лишь на трех основных направлениях (временной период, как и кто разрабатывает образовательную программу) и подготовить собственную последовательность шагов для этих изменений.

К ограничениям применимости этого инструмента диагностики процесса проектирования образовательной программы следует отнести тот факт, что на данный момент попытки его использования были проведены только в четырех школах одного из российских мегаполисов. Поэтому было зафиксировано лишь небольшое количество разных управленческих практик, характерных именно для некоторых школ этого города.

Кроме того, рассмотрена только программа уровня среднего общего образования. Наконец, пока рано говорить об апробации этого инструмента. Рекомендации на его основе имеют отложенный эффект (как минимум на длительность образовательной программы старшей школы – 2 года), поэтому в данной статье нельзя делать обобщающих и сравнительных выводов о разных школах на его основе, хотя решения в индивидуальных случаях (школа сравнивает себя с собой) представляются возможными.

Таким образом, апробация инструмента SBСD может быть одним из направлений дальнейшей работы. Одновременно с этим кажется важным провести дальнейшую теоретическую работу по концептуализации и уточнению определения SBСD в российском образовании. Более того, стоит отметить, что инструмент в текущем виде, скорее всего, будет сложен для использования в работе школьных управленцев. Поэтому еще одним направлением должно быть создание его наглядной и доступной цифровой версии.

Список источников | References

1. Байбурун Р. Ф., Исаев Д. А., Каспржак А. Г. (2021). Новая старшая школа: основные черты модели, способы описания, инструменты оценки. Отечественная и зарубежная педагогика, 1(1(74)), 7–29.
2. Баранников К. А., Реморенко И. М. (2020). Как создаются результаты: методические подходы к проектированию образовательных результатов. Психолого-педагогические исследования, 12(2), 3–23. DOI:10.17759/psyedu.2020120201.
3. Воронцов С. Г. (2020). Проектирование образовательной программы общеобразовательной организации: коллективный формат. Инновационная деятельность в образовании: Материалы XIV Международной научно-практической конференции, Москва, 15 апреля 2020 года (с. 124–129). М.: «Канцлер».
4. Иванова А. Е., Карданова-Бирюкова К. С. (2019). Создание русской-язычной версии международного инструмента оценивания ранних навыков чтения. Вопросы образования, (4), 93–115.
5. Исаева Н. В., Каспржак А. Г., Кобцева А. А. (2018). Экспертиза образовательных программ: концептуальная рамка, методика реализации. Педагогика, (12), 58–67.
6. Лазебникова А. Ю. (2019). Обновление ФГОС старшей школы: от теории к практике. Актуальные вопросы гуманитарных наук: теория, методика, практика: К 20-летию кафедры методики преподавания истории, обществознания и права: Сборник научных статей, Москва, 03 апреля 2019 года (с. 35–49). М.: ООО «Книгодел».
7. Гохберг Л. М., Озерова О. К., Саутина Е. В., Шугаль Н. Б. (2020). Образование в цифрах: 2020 : краткий статистический сборник. М.: НИУ ВШЭ.
8. Российская школа: начало XXI века. (2019). Серия коллективных монографий / С. Г. Косарецкий, К. А. Баранников, А. А. Беликов и др. М.: НИУ ВШЭ. ISBN 9785759819554. DOI 10.17323/978-5-7598-1955-4.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования [Электронный ресурс]. Одобрено решением от 17 мая 2012 г. № 413. URL: https://fgosreestr.ru/educational_standard/federalnyi-gosudarstvennyi-obrazovatelnyi-standart-srednego-obshchego-obrazovaniia (дата обращения: 20.02.2021).
10. Чернобай Е. В., Лашук С. А. (2020). Картирование образовательной программы: возможности применения в российском контексте. Педагогика, (6), 58–67.
11. Чипышева Л. Н. (2020). Основные образовательные программы школы как инструмент развития профессиональной компетентности педагога. Тенденции развития науки и образования, 62-14, 54–59. DOI 10.18411/lj-06-2020-314.
12. Akomaning E. (2019). Improving Student Internship Through Collaborative Curriculum Design: Needs and Context Analysis to Inform the Design Process. In: Pieters J., Voogt J., Pareja Roblin N. (eds). Collaborative Curriculum Design for Sustainable Innovation and Teacher Learning. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20062-6_6.
13. Anto A. G., Coenders F. (2019). Facilitator and Peer Support in Collaborative Curriculum Design. In: Pieters J., Voogt J., Pareja Roblin N. (eds). Collaborative Curriculum Design for Sustainable Innovation and Teacher Learning. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20062-6_12.
14. Bakah M. A. B., Nihuka K. A., Anto A. G. (2019). Fostering the Sustainability and Scalability of Curriculum Innovations Through Collaborative Design. In: Pieters J., Voogt J., Pareja Roblin N. (eds). Collaborative Curriculum Design for Sustainable Innovation and Teacher Learning. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20062-6_18.
15. Becuwe H., Tondeur J., Pareja Roblin N., Thys J., & Castelein E. (2016). Teacher design teams as a strategy for professional development : the role of the facilitator. EDUCATIONAL RESEARCH AND EVALUATION, 22(3–4), 141–154. <https://doi.org/10.1080/13803611.2016.1247724>.
16. Bezzina M. (1991). Teachers' perceptions of their participation in school-based curriculum development: a case study. Curriculum Perspectives, 11 (2), 39–47.
17. Brady L. (1992). Curriculum development: fourth edition. Sydney: Prentice Hall.
18. Braun V., Clarke V. (2006). 'Using thematic analysis in psychology Using thematic analysis in psychology', 3(2), 77–101. doi: 10.1191/1478088706qp0630a.
19. Day C. (1990). United Kingdom: Managing Curriculum Development at Branstons School and Community College. In C. Marsh, C. Day, L. Hannay, & G. McCutcheon (eds.), Reconceptualising school-based curriculum development (pp. 140–172). London: The Falmer Press.
20. Gjersing et al.: Cross-cultural adaptation of research instruments: language, setting, time and statistical considerations. BMC Medical Research Methodology 2010 10:13. doi:10.1186/1471-2288-10-13.
21. Gordon William R. et al. Developing the Curriculum, 9th Edition. William R. Gordon, Rosemary T. Taylor, Peter F. Oliva 2019 Pearson.
22. Hannay L. (1990). Canada: School-based curriculum deliberation. In: C. Marsh, C. Day, L. Hannay, & G. McCutcheon (eds.), Reconceptualising school-based curriculum development (pp. 140–172). London: The Falmer Press.
23. Jenkins G. (2020). Teacher agency: The effects of active and passive responses to curriculum change. The Australian Educational Researcher, 47/1, 167–181. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00334-2>.
24. James C., Weiss S., Keep R. (2013). Addressing the Local in Localization: A Case Study of Open Textbook Adoption by Three South African Teachers. Journal of Asynchronous Learning Networks, 17(2), 73–86 Jul 2013.
25. Joke M. Voogt, Jules M. Pieters & Adam Handelzalts (2016). Teacher collaboration in curriculum design teams: effects, mechanisms, and conditions, Educational Research and Evaluation, 22:3-4, 121–140. DOI: 10.1080/13803611.2016.1247725.
26. Keiny S. (1993). School-based Curriculum Development as a Process of Teachers' Professional Development, Educational Action Research, 1:1, 65–93. DOI: 10.1080/0965079930010105
27. Marsh C. (1990). Australia: establishing a Unit Curriculum for Years 8-10 at River Valley Senior High School. In: C. Marsh, C. Day, L. Hannay, G. McCutcheon (eds.), Reconceptualising school-based curriculum development (pp.73–97). London: The Falmer Press.
28. Marsh Colin J. (2009). Key concepts for understanding curriculum. London: New York: Routledge.
29. McCutcheon G. (1990). United States of America: school-based curriculum development in Chester: revising a curriculum. In: C. Marsh, C. Day,

- L. Hannay, & G. McCutcheon (eds.), *Reconceptualising school-based curriculum development* (pp. 99–121). London: The Falmer Press.
30. OECD. (2020). *Curriculum Overload: A Way Forward*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/3081ceca-en>.
31. OECD. (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>.
32. OECD Curriculum (re)design. A series of thematic reports from the Education 2030 project. OVERVIEW BROCHURE. URL: <https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/brochure-thematic-reports-on-curriculum-redesign.pdf> (дата обращения: 22.02.2022).
33. Sabar N., Rudduck J., & Reid W. (1987). *Partnership and autonomy in school-based curriculum development*. University of Sheffield: Division of Education.
34. Salleh Hairon, Jonathan Wee Pin Goh, Catherine Siew Kheng Chua & Li-yi Wang. (2017). A research agenda for professional learning communities: moving forward, *Professional Development in Education*, 43:1, 72–86. DOI: 10.1080/19415257.2015.1055861.
35. Short E. C. (1983). The forms and use of alternative curriculum development strategies: policy implications, *Curriculum. Inquiry*, 13, pp. 43–67.
36. Skilbeck M. (1984). *School-based curriculum development*. London: Harper and Row.
37. Van den Akker J. (2018). *Future of Education and Skills 2030: Curriculum Analysis. Bridging curriculum design and implementation*; 8th Informal Working Group (IWG) Meeting OECD Conference Centre, Paris, France.
38. Wang L., Chen D., & Neo W. (2019). Studying the enactment of School-Based Curriculum Development (SBCD) in Singapore. *Educational Research*, 61(3), 337–355.
39. Wang N. (2020). *An investigation of School-Based Curriculum Development in Chinese state-run high schools: A multi-cases study on curriculum leadership and teacher participation* (PhD thesis).
40. Zhou W., Cui Y. (2020). Achievements, Challenges, and Prospects of School-Based Curriculum in China. In Y. Cui et al. (eds.), *School-Based Curriculum in China, Curriculum Reform and School Innovation in China*, https://doi.org/10.1007/978-981-10-8630-4_3.

SBCD INSTRUMENT. Development of an educational program at school

Artem Andreyevich MAMYLIN

Teacher of English at MAOU Gimnazia #210 «Koriphey», Yekaterinburg, Master's Degree student in Educational Management at the Moscow Institute of Education of Higher School of Economics. 620138, Baykalskaya, 29, Yekaterinburg, Russia. E-mail: aamamylin@edu.hse.ru

ABSTRACT This article is dedicated to outline a procedure of localizing a qualitative diagnostic instrument for the process of curriculum development within Russian schools. This instrument is based on the school-based curriculum development (SBCD) approach which refers to practices that schools independently employ to develop their educational programs. The autonomy of schools in curriculum development is a common practice in many countries of the world, including Russia. However, the SBCD instrument needs localization to be used by school administrators of Russian schools. The SBCD instrument looks at the process of curriculum development in three dimensions: how it is developed, who of the members of a school community takes part in the process, and, finally, how often changes to the curriculum are made. The SBCD instrument allows the management team of a school to reflect on their curriculum development actions, and then decide how to arrange the process appropriately for their particular school. The article concludes that different managerial practices of curriculum development can be found at different Russian schools. These practices may be related to the locations of schools, their students needs, teaching staff, and other factors. As a result of the diagnostics, recommendations for changes in curriculum leadership practices at Russian schools could be proposed. For further use of the SBCD instrument in the practice of Russian school management it is necessary to test it on a larger sample, as well as to clarify its effects more precisely.

KEYWORDS School education, curriculum development, school-based curriculum development (SBCD), curriculum leadership at school.

