

УДК 371.30

ДОМАШНЯЯ УЧЕБНАЯ РАБОТА ЗА РУБЕЖОМ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

В статье, написанной в рамках компаративистики, ставится проблема степени эффективности домашней учебной работы в современной школе. И. А. Тагунова, анализируя данные зарубежных исследователей, выделяет и описывает факторы, которые позволяют утверждать, что домашняя учебная работа нецелесообразна. В статье рассматриваются результаты ряда современных исследований, проводившихся в рамках рассмотрения данной проблемы в США, Великобритании, Гонконге и других странах. Автор статьи приводит страны, которые в результате многочисленных исследований проблемы эффективности и целесообразности домашней работы приняли решение серьезно сократить количество часов на данный вид учебной деятельности. Вторая часть статьи посвящена проблеме организации и проведения домашней работы за рубежом, так как, во-первых, ни одна страна не отказалась от домашней работы полностью, а во-вторых, есть ряд стран, в которых домашняя работа по-прежнему активно используется как вид учебной деятельности. В статье отмечается, что, согласно мнению зарубежных исследователей, практика реализации домашней работы за рубежом в последние годы практически не опирается ни на какие теории обучения. В теории же большинство зарубежных разработчиков в качестве ведущего научного подхода, на основании которого предлагаются педагогические технологии домашней работы, указывают конструктивизм. В статье приведены конкретные рекомендации



И. А. Тагунова

Доктор педагогических наук, заведующая лабораторией педагогической компаративистики Института стратегии развития образования РАО, г. Москва
E-mail: Tagunovair@mail.ru

Irina A. Tagunova
Dr. Sc (Education),
Head of the Comparative
Education Laboratory,
Institute for the Strategy of
Education Development,
Moscow, Russia

Как цитировать статью: Тагунова И. А. Домашняя учебная работа за рубежом: теория и практика // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 4 (69). С. 49–61.

ученых-конструктивистов к организации домашней работы в школе и рассмотрены их предложения по разработке ее формы организации на основе идей конструктивизма. И. А. Тагунова выявила, что технологии организации домашней работы разрабатываются также на основе социокультурного подхода; правда, сегодня теоретики этого подхода настроены на отказ от домашней работы учащихся. Автор статьи приводит аргументы этих ученых в защиту отрицания полезности домашней работы учащихся. В статье анализируются разные виды и технологии домашних заданий. В целом статья представляет собой анализ теоретических подходов к организации домашней работы школьников и обобщение практико-ориентированных подходов по решению проблемы домашней работы.

Ключевые слова: домашняя работа, конструктивизм, социокультурный подход, теории, практика, виды, типы.

Постановка проблемы

Степень эффективности и целесообразности домашней работы изучается и обсуждается уже много лет во всех странах мира. В ряде стран от домашней работы уже практически отказались, так как результаты многих исследований степени эффективности домашней работы в учебных достижениях учащихся разных стран показали, что домашняя работа не улучшает успеваемость школьников. Более того, эти исследования указывают на то, что домашние задания способствуют развитию стресса у учащихся и их родителей, росту социального неравенства и значительно уменьшают время школьников на занятия спортом, развитие своих талантов и отдых.

Так, С. К. Шунг и Дж. М. Люнг-Нгай в 1992 году в Гонконге опросили 1 983 школьников и обнаружили, что домашняя работа приводит не только к дополнительному стрессу и беспокойству, но и к таким физическим симптомам, как головные боли и боли в животе. Более того, 2,2% учащихся при опросе сообщили, что из-за проблем с домашней работой у них появлялись мысли о самоубийстве [4, р. 146–150].

В 2006 году похожее исследование было проведено в Великобритании. К. Алфи выявил, что кроме стресса у учащихся домашняя работа также приводит к конфликтам в семье и значительно снижает качество жизни школьников [1, р. 6].

Еще одно исследование было проведено в 2013 году в США. Исследователи опросили 4 317 учеников старших классов из десяти школ с высокими показателями и обнаружили, что ученики за домаш-

ними заданиями ежедневно проводят более трех часов. 72% школьников сообщили о стрессе от домашней работы, а 82% указали на физические симптомы. Школьники спали в среднем 6 часов 48 минут, что ниже рекомендаций, предписанных различными учреждениями здравоохранения [11, р. 490–510].

Подобные исследования проводились и в других странах и привели к ряду серьезных изменений в применении домашней работы. Так, в частности, от домашних заданий практически полностью отказались в Испании. В Норвегии, Финляндии и Нидерландах домашние задания задают крайне редко. На домашнюю работу в Финляндии в среднем уходит 2,8 часа в неделю. В Бразилии и Аргентине — соответственно 3,3 и 3,7 часа в неделю. В Японии, Гонконге, Тайване и Израиле домашних заданий нет в начальных классах и их очень мало в основной средней школе. В Японии на домашние задания уходит 3,8 часа в неделю, а в Израиле — 4,6 часа в неделю. В Южной Корее учащиеся трудятся над домашними заданиями 3 часа в неделю. Во Франции домашние задания дети до 11 лет делают только в школе, а дальше на них уходит 5,1 часа в неделю. В Германии на домашнюю работу дети тратят 4,7 часа в неделю. В Великобритании и США многие школы отказались от домашних заданий, но в то же время есть учебные заведения, в которых домашние задания занимают практически все свободное от школы время. В среднем в США на домашнюю работу дети тратят 6,1 часа в неделю, в Австралии на нее уходит 6,0, в Канаде — 5,5, а Италии — 8,7. В таких странах, как Алжир, Кувейт и Марокко, дети на домашнюю работу тратят очень много времени [16].

Понятия исследования

Понятия «домашняя работа» и «домашнее задание» во многих зарубежных источниках рассматриваются как синонимы и определяются в большинстве случаев следующим образом:

- Домашняя работа — это учебные задания, которые выполняются после школьных уроков.
- Домашнее задание — это набор заданий, который учителя задают ученикам на дом, чтобы они выполняли их вечером или в выходные.

Вариации домашней работы различаются в зависимости от их объема, содержания, цели и задач, сроков начала / завершения, степени индивидуализации и социального контекста [5, р. 1–62].

Методы исследования

Основными методами исследования выступали анализ, обобщение, абстрагирование и интерпретация.

Результаты исследования

По мнению зарубежных ученых, практика реализации домашней работы школьниками за рубежом в последние годы практически не опирается ни на какие теории обучения.

Тем не менее большинство зарубежных исследователей и разработчиков в качестве ведущей теории, на основании которой предлагаются педагогические технологии домашней работы, указывают конструктивизм. При этом исследователи понимают, что существует огромное различие между теоретической и практической версией конструктивизма, тем, как их разработки представлены на практике, как педагоги реализуют принципы и положения конструктивизма в своих классах. Учителя, как правило, по мнению ученых, недостаточно корректно интерпретируют подходы и технологии исследователей, и, соответственно, реализация этих подходов в учительской деятельности базируется на неверном понимании конструктивистских принципов [3, р. 171–182].

Между тем в научной литературе каждый раз подчеркивается, что организация и проведение домашней работы в большинстве зарубежных стран осуществляется на основе конструктивизма [10, р. 22].

Ведущими теоретиками конструктивизма, на которых по-прежнему опираются исследователи и разработчики при осмыслении или выстраивании технологий домашней работы за рубежом, являются Ж. Пиаже, Дж. Брунер и Л. С. Выготский. Ученые и методисты также следуют научным постулатам более современных исследователей, таких как Д. Вуд, П. Лайт и С. Шелдон, а также В. Харлен и А. Колтер, С. Тейлор и Б. Кеох, особенно когда речь идет о начальной школе.

Несмотря на некоторые различия, все конструктивисты исповедуют одну и ту же конструктивистскую эпистемологическую позицию, выраженную М. Кротти: «Смысл возникает при нашем взаимодействии с реальностями нашего мира. Смысл не обнаруживается, он конструируется» [6, р. 9].

В соответствии с этой позицией осуществляется конструирование знания. Так, Н. Постман и С. Вайнгартнер утверждают, что «знания усваиваются только в процессе деятельности» [19, р. 93].

Конструктивистские взгляды на процесс обучения, согласно Р. Драйверу и Дж. Эриксону, выражаются в следующем: учащиеся в целях интерпретации своих наблюдений используют «предварительные» представления, а при выстраивании смыслов они нуждаются в добавлении или изменении уже существующих у них представлений [8, р. 37–60].

Обратимся к конкретным рекомендациям ученых-конструктивистов в отношении организации домашней работы в системе среднего образования и рассмотрим их аргументы в пользу выполнения домашней работы школьниками.

Конструктивисты Д. Вуд и Дж. Брунер считают, что домашняя работа способствует развитию самостоятельного и критического мышления у учащихся. При описании домашней работы как технологии обучения учащихся они обращаются к идее «строительных лесов». Д. Вуд утверждает, что, чтобы учащиеся овладели учебными стратегиями и стали применять их самостоятельно, необходимо сначала их этим стратегиям обучить. Отличным помощником в этом начинании он видел родителей. В результате своих исследований Д. Вуд пришел к убеждению, что помощь родителей играет огромную роль не только в объеме и качестве выполнения домашней работы, но также в развитии саморефлексии у учащихся [24, р. 79]. Такой подход предполагает, что при выполнении домашней работы родители со своими детьми обсуждают выполнение каждого задания, вместе размышляют и дискутируют о том, какие шаги следует предпринять для выполнения заданий.

Конструктивисты П. Лайт и С. Шелдон в своих исследованиях подчеркивают такую важную роль домашней работы, как социализация учащихся. Они показывают, как у учащихся благодаря тесному общению с родителями в процессе выполнения домашних заданий меняется восприятие окружающего — от восприятия себя как одинокого мыслителя к восприятию себя как участника образовательного процесса, встроенного в социальные отношения [14].

Конструктивисты В. Харлен и А. Кволт обращают внимание на положительную роль домашней работы в развитии мотивации учащихся к обучению. Результаты их исследований свидетельствуют о важной роли социального взаимодействия в процессе выполнения домашнего задания учащимися под руководством родителей. Особое значение они придают мотивации к обучению, возникающей в результате развития у учащихся чувства удовольствия от умения контролировать свою учеб-

ную деятельность, которая формируется, с их точки зрения, прежде всего в процессе выполнения домашней работы при участии родителей [12].

В целях развития мотивации конструктивисты С. Тейлор и Б. Кеох разработали технологию домашней работы под названием «Концепция мультфильма». Эта технология способствует активному включению учащихся в процесс самостоятельной работы. Она направлена на выявление идей, оспаривание идей и предложение того, как эти идеи могут реализовываться [17].

С позиции конструктивизма домашняя работа школьников — это возможность реализовать ключевые педагогические стратегии, такие как «автономность учащихся» и «индивидуализированное обучение». Домашняя работа, по мнению конструктивистов, побуждает учащихся брать на себя больше ответственности за собственный прогресс в обучении и в то же время позволяет школьникам учиться в соответствии со своими индивидуальными способностями и возможностями.

Домашняя работа рассматривается и конструируется зарубежными теоретиками образования также с точки зрения еще одного подхода — социокультурного.

Социокультурный подход к организации и проведению домашней работы учащихся выстраивается при опоре на таких выдающихся теоретиков, как Л. С. Выготский, Дж. Верч, Х. Дэниэлс, А. Поллард и А. Филер. Социокультурный подход подчеркивает необходимость рассмотрения учебной деятельности учащихся в социальном и культурном контексте. Правда, сегодня сторонники этого подхода в основном отрицательно относятся к идее применения домашней работы.

Главный тезис против домашних заданий состоит в том, что они способствуют социальному расслоению учащихся. Не все семьи в состоянии организовать рабочее место школьнику, не все родители могут помочь в проведении домашней работы, не во всех семьях могут приглашать репетиторов и т.д.

Теоретик социокультурного подхода Дж. Верч при рассмотрении проблем домашней работы обращает внимание исследователей-педагогов на культурный, исторический и институциональный контекст функционирования мозга. Он утверждает, что социальные, а также индивидуальные процессы развития учащихся формируются в рамках конкретной культуры, а организация домашней работы не базируется на учете социокультурных особенностей жизни и мышления учащихся [23].

А. Поллард и А. Филер при рассмотрении проблем домашней работы обращают внимание на то, что планирование этапов и форм такой учебной работы предполагает высокий уровень профессионализма педагога, так как он должен опираться на знания и понимание особенностей социокультурного развития каждого учащегося. Ученые акцентируют необходимость чуткого, внимательного отношения педагога к своим ученикам. Ученые объясняют, что учебные достижения учащихся играют огромную роль в развитии самоуважения у учащихся и в формировании их социального статуса в школе и жизни. При этом, отмечают они, учебные достижения учащихся зависят прежде всего от того, насколько хорошо педагог понимает особенности предыдущего образовательного опыта каждого школьника (особенно если он учился в другой национальной системе образования), разбирается в стилях мышления учащихся и способен оценить особенности интеллектуального развития каждого ученика [18].

Социокультурный контекст, по мнению зарубежных ученых, играет огромную роль в организации домашней работы учащихся. Так, в частности, у учителей и родителей могут быть диаметрально разные взгляды относительно надлежащей роли родителей в воспитании и обучении своих детей. Родители нередко считают, что процесс обучения является исключительно обязанностью школы, а педагоги рассчитывают на помощь родителей, партнерские с ними отношения [7].

С позиции социокультурного подхода домашняя работа школьников — это опасная ситуация для дальнейшего расслоения учащихся.

Заключение

Домашняя работа школьников — проблема, к которой обращены взгляды многих зарубежных методологов.

Ряд зарубежных ученых предложили разграничивать виды домашних заданий, цели, задачи и технологии домашней работы.

Наиболее полная таксономия домашних заданий по видам деятельности была разработана Дж. Ли и К. Пруиттом.

Согласно этим исследователям, самый простой вид домашней работы направлен на развитие навыков учащихся. С позиции таксономии педагогических целей Б. Блума, этот вид работы соответствует нижнему уровню знаний. Развитие навыков при такой организации домашней работы подходит при первичном введении нового материала. При та-

ком виде домашней работы назначаемые на дом проблемные ситуации очень похожи на те примеры, которые ранее разбирались в классе. Домашние школьники просто применяют уже полученные на уроке знания на других примерах. Такая домашняя работа, по мнению ученых, способствует поверхностному обучению. При этом, однако, она способствует полноценному усвоению того материала, который обсуждался в классе.

Второй вид домашней работы — это подготовка к изучению тематики и проблем, которые будут рассматриваться на следующем уроке. Предполагается, что школьники ознакомятся с ними сами, но весьма поверхностно, при этом они выполняют задания, очень похожие на примеры, данные в учебнике. Просто прочитав новый материал и выполнив простое, но типичное упражнение, ученик должен быть готов к обсуждению нового материала в классе. Благодаря такому виду домашней работы, время, необходимое для ознакомления с новой темой, значительно сокращается, и учитель может потратить больше времени на практические занятия по теме урока. И что самое важное, такой вид домашней работы способствует развитию рефлексии у учащихся.

Третий вид домашней работы — это повторение уже известного материала и знакомство с новым учебным материалом, еще никак не представленным учителем в классе. Этот тип заданий направлен на развитие у учащихся уже имеющихся у них навыков и на подготовку к введению новой тематики. Задание должно быть структурировано так, чтобы каждая его часть не была тесно связана с предыдущей, с тем чтобы учащиеся смогли справиться хотя бы с одной частью задания.

Четвертый вид домашней работы чаще всего используется при выполнении лабораторных экспериментов и групповых проектов. Такое домашнее задание сложнее, чем предыдущие, поскольку учащийся должен научиться применять полученные знания в совершенно незнакомой ситуации. Это отход от обращения к примерам в учебнике, поскольку успешное применение навыков требует более глубокого понимания темы и проблемы. Этот вид домашней работы иллюстрирует верхний уровень таксономии целей Б. Блума и использование всех четырех стилей обучения Д. Колба [15].

П. Конте, опираясь на представленную выше таксономию, адаптировал ее к возможностям использования ее педагогами. Он разделил всю домашнюю работу на три категории:

1. Практические задания (усвоение новых навыков и знаний).

2. Подготовительные задания (подготовка к новой тематике).
3. Развивающие задания (творческая работа, приспособленная к индивидуальным способностям и возможностям учащихся).

Приобретение новых навыков, отличных от тех, которые учащиеся получают на уроке [13, р. 702–704].

Х. Купер и ряд других исследователей выделили базовые компоненты домашней работы: (1) определение элементов домашней работы; (2) установление времени и сроков ее выполнения; (3) ознакомление педагога с выполненным заданием; (4) обратная связь учителя с учениками; (5) оценка успеваемости и уровня достижений школьников; (6) оперативное возвращение проверенного учителем задания ученику [5, р. 1–62].

За рубежом выделяются три базовые цели домашней работы: закрепление знаний и умений; подготовка к введению нового учебного материала и формирование умений использовать уже полученные знания и умения в новой учебной ситуации.

При закреплении знаний и умений в процессе проведения домашней работы выполняются задания, которые уже предварительно вводились в классе, — с тем, чтобы повысить скорость их выполнения, отточить мастерство, подготовиться к тестам и закрепить конкретные навыки. Учителя за рубежом чаще всего назначают домашнее задание именно в этих целях. Такой тип домашней работы используется в математике и правописании; цель — повысить знание орфографии и беглость в математических упражнениях.

Подготовка к введению нового учебного материала направлена на подготовку учащихся к следующему уроку. Этот тип домашней работы предназначен для того, чтобы побудить учащихся осмыслить содержание предыдущего урока и подготовиться к введению новой темы. Учащиеся просматривают материалы, которые будут представлены на следующем уроке, используя, как правило, учебник, и выписывают основные идеи, чтобы было легче воспринимать новые знания.

Формирование умений использовать уже полученные знания и умения в новой учебной ситуации способствует более легкому переходу учащихся к новым задачам обучения. Такой тип домашней работы требует абстрактного мышления. Преподаватели используют этот тип домашней работы, чтобы побудить учащихся сотрудничать со сверстниками и проявлять творческий подход в процессе обучения [20, р. 10–24].

С тем чтобы домашняя работа проводилась эффективно, по мнению

ряда зарубежных исследователей, необходимо конкретизировать учебные цели. По мере того как их определение становится более четким, дизайн инструментария домашних заданий становится более сфокусированным. На этом этапе определяется минимальный уровень знаний и умений, который должны освоить учащиеся. Следующий этап планирования домашней работы предполагает четкое определение необходимого времени для его выполнения. Времени должно хватить всем учащимся, в том числе слабым и отстающим. Чтобы обеспечить максимальную пользу домашнего задания, педагог должен уделить персональное внимание каждому учащемуся. Такое общение может принять форму определения уровня достижений ученика непосредственно во время проведения домашнего задания [5, р. 1–62].

Домашняя работа за рубежом направлена в целом на решение следующих задач:

(1). Предварительное обучение. Этот тип домашней работы предназначен для того, чтобы побудить учащихся поразмышлять над предыдущей темой обсуждения в классе (предшествующий урок) и подготовиться к новым темам. Такая работа включает в себя поиск информации по теме следующего урока.

(2). Углубление понимания уже пройденного учебного материала. Учитель, например, может проверить степень понимания пройденного учебного материала, попросив ученика выполнить несколько типовых задач по математике и объяснить процедуры их выполнения.

(3). Формирование учебных умений. Такая работа может включать, например, заучивание наизусть таблицы умножения или правописания слов. Это традиционный тип домашней работы.

(4). Обработка изученного материала. Этот тип домашней работы, как правило, представляет собой долгосрочный проект или задачу, поставленную перед учениками учителем в конце пройденного раздела. Такая работа предполагает рефлексия учащихся над пройденным материалом, применение на практике полученных знаний, постановку новых вопросов в контексте этих знаний и использование абстрактного мышления [20, р. 10–24; 21].

С точки зрения многих зарубежных исследователей, домашняя работа должна служить формированию критического аналитического мышления у учащихся, воспитывать у них самостоятельность и ответственное отношение к труду, а также развивать необходимые для них навыки

учения. Такие задания в целом должны отвечать пяти характеристикам: цели, эффективности, уровню владения материалом, компетентности и эстетической привлекательности. Задание должно быть приятным и интересным для школьника, только тогда можно получить максимальную от него отдачу [21, р. 10–15].

К. Ваттеротт в своей книге «Переосмысление домашней работы: лучшие практики, которые реализуют разнообразные потребности» показывает, как современные вызовы образованию изменяют роль домашней работы в обучении. К. Ваттеротт отмечает, что традиционный подход к выполнению домашних заданий, а именно предложение рассмотреть одни и те же проблемы всем учащимся и наказание школьников за невыполнение домашней работы, не способствует учебным достижениям всех учеников. Изменения в обществе требуют от учителей переосмысления практики организации домашних заданий. К. Ваттеротт выделяет ряд факторов, которые необходимо учитывать педагогам при разработке современных домашних заданий. Они включают: (1) развитие стиля мышления; (2) использование передового опыта исследований в области когнитивных наук и (3) разработку домашних заданий на основе новых данных, которые способны побуждать учащихся выполнять домашнее задание, не злоупотребляя балансом между учебой и досугом [22].

Практика поиска, интервальные практики и практика чередования — вот некоторые из современных стратегий обучения, которые сегодня психологи рекомендуют для успешного выполнения домашнего обучения. «Поиск» — это извлечение информации из памяти без использования заметок или учебника; «интервал» — необходимый учащемуся промежуток времени между домашними учебными занятиями. Сегодня доказано, что аналитические процедуры, которые работают на извлечение информации, ее обобщение и анализ, более эффективны, чем повторное чтение или повторение учебного материала. Практика чередования в условиях выполнения домашней работы учащимися — это современная учебная стратегия, при которой учащиеся интегрируют или чередуют несколько тем или проблем в течение одного дня домашних занятий. Исследования показывают, что такая практика домашней работы особенно эффективна для развития навыков категоризации и логического мышления [9, р. 268–287]. Такой стиль работы над домашними заданиями, по мнению многих ученых, способствует получению значительно более высоких результатов при выполнении тестов и развитию долговременной памяти

у учащихся, а учебные достижения школьников становятся намного выше по сравнению с теми, которые достигаются при зубрежке [2].

Зарубежная педагогика в новых условиях предлагает разнообразные методические подходы к организации и проведению домашней работы, которые, однако, не будут рассмотрены в этой статье. Им будет посвящена следующая статья.

Анализ научной литературы по проблеме эффективности домашней учебной работы в данной статье показал, что существует много факторов, свидетельствующих в пользу отказа от этого вида деятельности. Однако очевидно, что отрицать целесообразность домашней работы можно только тогда, когда школа способна реализовать такие научные подходы и технологии, которые позволяют учащимся овладевать необходимыми им знаниями и умениями непосредственно в классе.

Анализ и обобщение научных подходов и практик домашней работы показал, что большинство зарубежных разработок базируется на конструктивизме, который направлен на развитие проблемного, самостоятельного и творческого мышления учащихся.

Проект «Научно-педагогическое обеспечение домашней учебной работы школьников» в рамках выполнения государственного задания № 073–00007–20–01 на 2020 год и плановый период 2021 и 2022 годов.

Литература / References

1. Alfie K. The Homework Myth. Cambridge: Da Capo Press. 2006. Vol. 6. P. 6.
2. Boaler J. Mathematical Mindsets: Unleashing Students' Potential through Creative Math, Inspiring Messages and Innovative Teaching. New York, NY: Wiley, 2015. 320 p.
3. Bently D., Watts M. Constructivism in the curriculum. Can we close the gap between the strong theoretical version and the weak version of theory in practice? // The Curriculum Journal. 1991. Vol. 2, No. 3. P. 171–182.
4. Cheung S. K., Leung-Ngai J. M. Y. Impact of homework stress on children's physical and psychological well-being // Journal of Hong Kong Medical Association. 1991. Vol. 44 (3). P. 146–150.
5. Cooper H., Robinson J. C., Patall E. A. Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003 // Review of Educational Research. 2006. No. 76 (1). P. 1–62.
6. Crotty M. The Foundations of Social Research: Meaning and Perspective in the Research Process. London: Sage Publications, 1998. P. 9.
7. Dauber S., Epstein J. Parent Attitudes and Practices of Parent Involvement in Inner-City Elementary and Middle Schools (Report No. 33). Baltimore, MD: Johns Hopkins Univ., Center for Research on Elementary and Middle Schools, 1993.
8. Driver R., Erickson G. Theories-in-action: Some theoretical and empirical issues in the study of students' conceptual frameworks in science // Studies in Science Education. 2015. Vol. 10. P. 37–60.
9. Ellis J., Hanson K., Nuñez G., et al. Beyond plug and chug: An analysis of Calculus I homework // International Journal of Research in Undergraduate Mathematics Education. 2015. Vol. 1 (2). P. 268–287.
10. Forster C. The Application of Constructivist Learning Theory to Homework Practice: a Case Study of a Trial of Pencil-Free Approaches to Home-Learning in Key Stage Two Science // A thesis, Univ. of Gloucestershire, 2011. 162 p.

11. Galloway M., Conner J., Pope D. Nonacademic Effects of Homework in Privileged, High-Performing High Schools // *The Journal of Experimental Education*. 2012. Vol. 81 (4). P. 490–510.
12. Harlen W., Qualte A. The teaching of science in primary schools. London: David Fulton, 2004. 336 p.
13. Jongsma E. Research Views: Homework: Is it Worthwhile? // *The Reading Teacher*. 1985. Vol. 38, No. 7. P. 702–704.
14. Learning to Think / Light P., Sheldon S., Woodhead M. (eds). London: Routledge, 1991. 369 p.
15. Lloyd J. Designing Homework Assignments: From Theory to Design. Feldmann Purdue University, 2010. 174 p.
16. Minke T. A. Types of Homework and Their Effects on Students. Culminating Projects in Teacher Development. N. Y. Press, 2017. 39 p.
17. Naylor S., Keogh B. Concept cartoons in science education. Sandbach: Millgate House, 2000. 446 p.
18. Pollard A., Filer A. The Social World of Children's Learning. London: Cassell, 1991. 344 p.
19. Postman N., Weingartner C. Teaching as a subversive activity. Middlesex: Penguin Books Ltd., 1971. P. 93.
20. Rosário P., Núñez J. C., Vallej, et al. Does homework design matter? The role of homework's purpose in student mathematics achievement // *Contemporary Educational Psychology*. 2015. Vol. 43. P. 10–24.
21. Vatterott C. A. Five hallmarks of good homework // *Educational Leadership*. 2010. Vol. 68 (1). P. 10–15.
22. Vatterott C. A. Rethinking Homework: Best Practices That Support Diverse Needs, 2nd edition. Alexandria: VA: ASCD, 2018. P. 12.
23. Wertsch J. Voices of the Mind: a socio-cultural approach to mediated action. London: Harvester, 1991. 182 p.
24. Wood D. How Children Think and Learn. Oxford: Blackwell Publishers, 1988. P. 79.

HOMEWORK ABROAD: THEORY AND PRACTICE

Abstract. The article raises the problem of the degree of homework effectiveness in a modern school. I. A. Tagunova on the material of foreign sources identifies factors that allow foreign researchers to assert the lack of expediency of organizing and conducting homework. The article presents the results of a number of modern studies conducted in the framework of the consideration of this problem in the USA, Great Britain and Hong Kong, which confirm the above stated point of view of researchers. The author of the article cites countries that, as a result of numerous studies of the problem of the effectiveness and appropriateness of homework, have decided to reduce the number of hours for this type of educational activity. The second part of the article is devoted to the problem of organizing and conducting homework abroad, since firstly, no country has completely abandoned homework, and secondly, there are a number of countries in which homework is still actively used as a type of educational activities. The article notes that according to the opinion of foreign researchers, the practice of homework abroad in recent years practically does not rely on any theory. In theory, the majority of foreign developers indicate constructivism as a leading scientific approach, on the basis of which pedagogical technologies of homework are proposed. The article provides specific recommendations of constructivist scientists how to organize homework at school and discusses their arguments in favor of homework in the framework of constructivism. I. A. Tagunova revealed that technologies for organizing homework are also developed on the basis of a socio-cultural approach; however, today the theorists of this approach refuse the effectiveness of students' homework. The author cites the arguments of these scientists in defense of the denial of the usefulness of students' homework. The article analyzes different types and technologies of homework. In general, the article is an analysis of theoretical approaches to the organization of homework of schoolchildren and a generalization of practice-oriented approaches to solving the problem of homework.

Keywords: homework, constructivism, socio-cultural approach, theories, practice, types.