Сравнительный анализ: бедные страны vs. богатые страны - общие проблемы, разные масштабы

Александр Клеймёнов

Fractal Academy
Выпуск 2 (Осень 2026) Статья 15
Серия: «Мировой опыт образовательных реформ: от школы-конвейера к школе мышления (сравнительный анализ и уроки для модели КПКЛ)»
Автор: Александр Клеймёнов
ORCID: 0009-0004-9404-2400
DOI: [будет присвоен]
Дата публикации: 1.11.2026

© 2026 Александр Клеймёнов. Данная работа (на русском и английском языках) лицензирована на условиях Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License.
Название (рус.): «Сравнительный анализ: бедные страны vs. богатые страны - общие проблемы, разные масштабы»
Название (англ.): «Comparative Analysis: Poor Countries vs. Rich Countries - Common Problems, Different Scales»
Ссылка: https://fractal-academy.ru/articles/article-2-15/
(CC BY-SA 4.0)

Аннотация

В этой заключительной статье, посвящённой образовательным системам Австралии, Чили, Испании, Малави, Индонезии и Таиланда, я перехожу от рассмотрения отдельных национальных кейсов к систематическому сравнению и обобщению. Опираясь на аналитические данные PISA 2022, TALIS 2024, исследования ОЭСР, ЮНЕСКО и Всемирного банка, а также на результаты предыдущих статей, я выделяю общие закономерности, которые проявляются в образовательных системах как богатых, так и бедных стран, несмотря на колоссальные различия в ресурсах, инфраструктуре и институциональных условиях. Я показываю, что все шесть рассмотренных стран сталкиваются с одними и теми же фундаментальными вызовами: неподготовленность учителей, разрыв между городом и деревней, доминирование экзаменационной культуры, идеологическая неопределённость реформ и, самое главное, отсутствие системного подхода к развитию мышления. Однако масштаб и острота этих проблем радикально различаются: в богатых странах они проявляются как кризис качества и неравенства, а в бедных - как кризис выживания и базовой грамотности. На основе этого сравнительного анализа я формулирую ключевые уроки для модели коммуникативно-познавательного каркаса личности (КПКЛ): необходимость универсального, но контекстно-адаптированного подхода к развитию ментальных механизмов; важность динамической диагностики вместо статичных экзаменов; центральная роль подготовки учителей как основания любых реформ; и, наконец, осознание эпистемологического значения образовательных преобразований, которое не зависит от уровня экономического развития страны.

Ключевые слова: сравнительный анализ, образовательные реформы, PISA, TALIS, неравенство, подготовка учителей, экзаменационная культура, город vs. деревня, коммуникативно-познавательный каркас личности.

Введение: зачем сравнивать бедные и богатые страны

В предыдущих шести статьях я проанализировал образовательные реформы в шести странах: Австралии, Чили, Испании, Малави, Индонезии и Таиланде. Эти страны находятся на совершенно разных уровнях экономического развития: от одной из самых богатых стран мира (Австралия, ВВП на душу населения - более 68 000 долларов США) до одной из самых бедных (Малави, ВВП на душу населения - около 500 долларов США). У них разные культурные традиции, политические системы, институциональные условия. И всё же, при всех этих различиях, я вижу поразительные общие закономерности. Эти закономерности проявляются вновь и вновь, независимо от того, сколько денег тратит страна на образование, какова её история или политическая система. И это, на мой взгляд, является ключевым выводом всей серии: образовательные реформы по всему миру сталкиваются с одними и теми же системными проблемами, и эти проблемы не решаются простым увеличением финансирования или сменой учебных планов.

Здесь уместно вспомнить образ **разных кораблей в одном море**. Богатые страны - это огромные лайнеры с мощными двигателями, современной навигацией и многочисленной командой. Бедные страны - это небольшие парусники, которые борются с волнами и ветром, используя то, что у них есть. Но все они плывут по одним и тем же водам. И все они смотрят на один и тот же маяк - PISA. Этот маяк светит ярко, но он не указывает путь к безопасной гавани. Он лишь показывает, где мелководье. И вместо того чтобы строить свои собственные карты, корабли пытаются копировать курс друг друга. Богатые страны копируют бедные (или наоборот), но никто не задаёт главного вопроса: а куда мы, собственно, плывём? Что мы хотим сформировать у тех, кто находится на борту? Модель КПКЛ предлагает ответ на этот вопрос. Она не даёт готового курса,

но она даёт компас - понимание того, какие именно инструменты мышления должны быть сформированы у человека, чтобы он мог решать «трудные проблемы» XXI века [12].

В этой статье я хочу систематизировать эти общие закономерности и показать, как они проявляются в разных контекстах. Я не собираюсь повторять то, что уже было сказано в предыдущих статьях. Вместо этого я хочу подняться на уровень обобщения и показать, что все рассмотренные реформы, при всём их разнообразии, страдают от одних и тех же фундаментальных ограничений. И я хочу показать, что модель КПКЛ предлагает принципиально иной путь - путь, который не был пройден ни одной из рассмотренных стран, но который, как я убеждён, является единственно возможным ответом на вызовы XXI века.

Общие причины реформ

Несмотря на колоссальные различия в уровне экономического развития, причины образовательных реформ в рассмотренных странах поразительно схожи. Во всех странах, кроме Малави (которая не участвовала в PISA), катализатором реформ стали результаты международных исследований. В Австралии и Испании падение PISA привело к масштабным реформам. В Таиланде результаты PISA 2022 «были ниже, чем в любом предыдущем исследовании с момента первого участия страны в 2001 году», что спровоцировало новую волну реформ [6]. В Индонезии президент Прабово Субианто заявил, что результаты PISA должны быть восприняты «как коррекция» [8]. Исследователи отмечают, что PISA стала глобальным инструментом, который сравнивает образовательные системы и создаёт давление на правительства. Как отмечает ОЭСР, «результаты PISA оказывают значительное влияние на образовательную политику во всём мире» [6].

Вторая общая причина - осознание того, что традиционная модель образования, ориентированная на заучивание и передачу знаний, не отвечает вызовам XXI века. В Таиланде, как отмечает депутат Парит Вачарасиндху, «школьное обучение не превращает часы в классе в реальные навыки; оно порождает широко распространённое несчастье среди учеников, родителей и учителей» [7]. В Индонезии реформа Merdeka Belajar была запущена как ответ на неспособность «жёсткого учебного плана К-13» справиться с потребностями учащихся [8]. В Чили новые стандарты педагогического образования делают акцент на критическом мышлении и социально-эмоциональном обучении [5]. Это осознание, как я уже показывал в предыдущих статьях, является важным шагом вперёд. Однако, как я покажу далее, одного осознания недостаточно.

Третья общая причина - экономические и социальные вызовы. В Австралии - это растущее неравенство и падение производительности труда [1]. В Испании - экономическая стагнация и высокий уровень безработицы среди молодёжи [3]. В Чили - социальные протесты 2019-2020 годов, которые привели к масштабным политическим изменениям [5]. В Индонезии и Таиланде - необходимость перехода от экспортно-ориентированной экономики к экономике знаний [7], [8]. Во всех случаях образование рассматривалось как ключевой инструмент преодоления экономических и социальных проблем. И во всех случаях этот инструмент оказывался менее эффективным, чем ожидалось.

Для модели КПКЛ это означает, что все рассмотренные реформы имеют одну общую черту: они пытаются решить проблему в рамках существующей парадигмы. PISA, экономические вызовы, осознание ограничений заучивания - всё это создаёт давление, но не меняет саму рамку. Ментальные механизмы, о которых идёт речь в моей модели, - это не «ответ на PISA» и не «ответ на экономические вызовы». Это ответ на фундаментальный вопрос: какие именно инструменты мышления должны быть сформированы у человека, чтобы он мог решать «трудные проблемы» XXI века [12]. Ни одна из рассмотренных реформ не ставит этот вопрос. Именно поэтому все они, при всём их разнообразии, остаются в рамках старой парадигмы.

Общие негативные последствия

Ещё более поразительны общие негативные последствия реформ, которые проявляются вновь и вновь. Самая распространённая проблема - разрыв между декларируемыми целями реформ и реальной практикой. Этот разрыв проявляется во всех рассмотренных странах. В Австралии реформы педагогического образования, которые должны были повысить качество подготовки учителей, столкнулись с критикой из-за отсутствия консультаций с учителями и преподавателями педагогических вузов. Как отмечает исследование, реформы являются «непрактичными, неэффективными и оторванными от класса» [1]. В Чили новые стандарты педагогического образования, которые должны были развивать критическое мышление, критикуются за

«параметризацию» педагогического знания, которая «заключает агентность учителей и их критические способности в инструментальные аспекты профессии» [5]. В Индонезии Merdeka Belajar, которая должна была дать учителям свободу, привела к тому, что учителя «оказываются в плену накопившейся административной работы и оценок на основе цифровых платформ, которые подавляют творчество» [8]. В Таиланде компетентностный учебный план «не имеет последовательного идеологического видения» и «приводит к путанице среди различных заинтересованных сторон» [7]. В Малави новый учебный план с акцентом на критическое мышление сталкивается с тем, что «многие преподаватели педагогических вузов сталкиваются с трудностями при интеграции педагогики критического мышления из-за неадекватной подготовки» [9]. Этот разрыв - не случайность. Это системная проблема, которая возникает всякий раз, когда реформы проводятся «сверху» без адекватной подготовки учителей, без изменения системы оценивания и без учёта местных условий.

Вторая общая проблема - неподготовленность учителей. Как показывают данные TALIS 2024, Испания является единственной страной ОЭСР, где менее 70% учителей считают свою педагогическую подготовку адекватной (57% в среднем образовании) [3]. В Индонезии «большинство учителей выразили свою неподготовленность к внедрению Kurikulum Merdeka, потому что им не были предоставлены программы обучения и наставничества» [8]. В Таиланде учителя «не были проинформированы о планируемых изменениях», и новый компетентностный учебный план «столкнулся с отпором со стороны учителей» [6]. В Чили исследование выявило «критические узлы» внедрения стандартов: «трудности в применении стандартов на практике», «проблемы с поддержанием порядка в классе», «неумение эффективно развивать навыки учеников», «недостаток рефлексивных практик и сотрудничества» [5]. В Малави только 27% учителей начальных школ имеют педагогическую подготовку [10]. Эта проблема особенно остро стоит в бедных странах, где не хватает ресурсов для подготовки и переподготовки учителей. Но она проявляется и в богатых странах, где реформы часто игнорируют необходимость системной переподготовки педагогов.

Третья общая проблема - рост неравенства. Это, пожалуй, самое тревожное последствие реформ. В Австралии «один из трёх учеников в региональных районах не достигают уровня владения грамотностью и счётом по данным NAPLAN» [1]. «Аборигенные и островитяне Торресова пролива продолжают значительно отставать по всем показателям» [2]. В Испании, как отмечает ОЭСР, «влияние социально-экономического происхождения на успеваемость является одним из самых высоких в ОЭСР» [3]. В Таиланде «самые богатые 25% тайских учащихся показывают результаты, сопоставимые со странами с наилучшими показателями, в то время как большинство показывает результаты ниже мировых средних» [6]. В Индонезии «ученики из бедных домохозяйств пострадали от некачественного образования сильнее, потеряв 27,2 и 18,1 месяца обучения по грамотности и счёту соответственно, что указывает на расширение неравенства» [8]. В Малави «сельские и бедные дети имеют самые низкие показатели завершения» [10]. Во всех странах реформы, которые должны были уменьшить неравенство, часто приводят к его усилению. Это происходит потому, что реформы часто работают на пользу тех, кто и так имеет преимущества (богатые семьи, городские школы), и во вред тех, кто находится в уязвимом положении.

Четвёртая общая проблема - ресурсный дефицит. В бедных странах он проявляется острее, но присутствует и в богатых. В Малави «263 школы недоступны во время сезона дождей по сравнению с только 3 в городских районах». «Около 60% начальных классов не имеют доступа к книгам» [9]. В Индонезии «внедрение Kurikulum Merdeka сталкивается с серьёзными вызовами, особенно в ограниченных ресурсах, неадекватной инфраструктуре». «Примерно 20% учителей в отдалённых районах отсутствуют» [8]. В Таиланде «менее 40% сельских школ имеют достаточный доступ в интернет для обучения на основе ИИ» [6]. Но и в богатых странах ресурсный дефицит проявляется. В Австралии, несмотря на удвоение финансирования, школы сталкиваются с нехваткой квалифицированных учителей [1]. В Испании бюджет на образование сокращается [3]. В Чили снижается число заявлений на педагогические специальности [5].

Пятая и, на мой взгляд, самая фундаментальная проблема - экзаменационная культура, которая остаётся доминирующим фактором во всех рассмотренных странах. В Австралии «гонка за высокими ATAR доминирует среди учеников из богатых семей» [1]. NAPLAN, по словам бывшего председателя ACARA, - это «дом кривых зеркал» [2]. В Таиланде экзамены с высокими ставками «активно наносили ущерб - а не развивали - потенциал обучения через чрезмерные домашние задания и экзамены» [7]. В Индонезии реформа Merdeka Belajar направлена на «сокращение экзаменов с высокими ставками», но на практике оценивание

остаётся проблематичным [8]. В Испании, несмотря на LOMLOE, экзаменационная культура сохраняется [3]. Как я уже показывал в предыдущих статьях, экзаменационная система - это главный тормоз образовательных реформ. Пока экзамены требуют заучивания фактов, школа будет учить заучиванию фактов, а не развитию мышления. И это справедливо как для богатых, так и для бедных стран.

Для модели КПКЛ эти негативные последствия - не просто «проблемы отдельных стран». Это симптомы более глубокого явления: реформа, которая меняет декларации и структуры, но не меняет когнитивный аппарат участников, неизбежно воспроизводит старую парадигму [11], [12]. Разрыв между декларациями и практикой, неподготовленность учителей, рост неравенства, ресурсный дефицит, экзаменационная культура - всё это следствия того, что ни одна из рассмотренных реформ не поставила в центр диагностику и развитие конкретных ментальных механизмов. Они изменили «что» и «как» образования, но не изменили «чем» - тот когнитивный инструмент, которым пользуются и учитель, и ученик. Более того, экзаменационная культура активно воспроизводит когнитивный аппарат, неадекватный для решения «трудных проблем» [12].

Сквозная проблема: традиционная система оценивания

Особого внимания заслуживает анализ традиционной системы оценивания, которая является сквозной проблемой для всех рассмотренных стран. В Австралии NAPLAN критикуется как «дом кривых зеркал». Как отмечает бывший председатель ACARA Стивен Шварц, «NAPLAN - это не столько зеркало, сколько дом кривых зеркал, и мы - его искажённые отражения». Политики используют результаты NAPLAN как доказательство улучшений, хотя на самом деле они не отражают реального положения дел [2]. В Чили SIMCE и другие стандартизированные тесты показывают «по крайней мере десять лет стагнации в результатах обучения». При этом, как отмечает исследование, «разрывы в успеваемости сократились, потому что группа, которая исторически имела более высокие баллы, снизила свои результаты» [5].

Почему экзаменационная система так устойчива, несмотря на все реформы? Я вижу несколько причин. Во-первых, она проста и понятна. Экзамены дают простой, измеримый результат. Родители понимают, что такое «пятёрка» или «высокий балл». Работодатели понимают, что такое «диплом престижного вуза». Политики понимают, что такое «рейтинг школы» или «результаты PISA». Во-вторых, она обеспечивает социальную мобильность. Экзамены - это, по крайней мере в теории, справедливый механизм отбора. Они позволяют талантливым детям из бедных семей подняться по социальной лестнице. Отказ от экзаменов воспринимается как угроза этой мобильности. В-третьих, она институционализирована. Экзамены - это не просто инструмент оценки. Это целые социальные институты, с которыми связаны карьеры, доходы, статусы. Их отмена означала бы радикальную перестройку всей социальной системы. В-четвёртых, экзамены создают рынок. Вокруг экзаменов выстроена целая индустрия: репетиторы, подготовительные курсы, издательства учебных пособий. Эта индустрия имеет мощный экономический интерес в сохранении существующей системы.

Если экзаменационная система является главным тормозом, то что должно прийти ей на смену? В модели КПКЛ я предлагаю динамическую диагностику вместо статичных экзаменов [12]. Это означает оценку прогресса, а не статичного уровня. Не «что знает ученик сейчас», а «как изменились его способности за последние полгода». Оценку мышления, а не фактов. Не «правильно или неправильно», а «как ученик рассуждает, какие ошибки совершает, как их исправляет». Индивидуализацию. Каждый ученик имеет свою траекторию развития, и диагностика отслеживает прогресс на этой траектории. Технологическую поддержку. Использование искусственного интеллекта для сбора, анализа и интерпретации данных о развитии ментальных механизмов. Это сложнее, чем экзамены. Это требует времени, ресурсов и переподготовки учителей. Но это единственный способ перейти от школы-конвейера к школе мышления. И это справедливо как для богатых, так и для бедных стран.

Для модели КПКЛ традиционная система оценивания - это не просто «метод», а институт, который конституирует реальность образования. Она определяет, что считается «знанием», «успехом», «прогрессом». Пока эта система доминирует, любые попытки «развивать мышление» будут наталкиваться на структурное сопротивление: школа будет учить тому, что легко измерить, а не тому, что действительно важно [12]. Динамическая диагностика - это не «улучшение метода», а смена института. Это различение между «условием возможности» и «достаточной причиной» (статья 1 Выпуска 1): динамическая диагностика - это условие возможности развития мышления, но не его гарантия. Без неё реформы остаются на уровне деклараций, как это произошло во всех шести рассмотренных странах.

Уроки для модели КПКЛ

На основе сравнительного анализа я формулирую ключевые уроки, которые должны быть учтены при реализации модели КПКЛ. Первый урок: модель КПКЛ должна быть универсальной в своих принципах, но контекстно-адаптируемой в своей реализации. Одиннадцать ментальных механизмов - это универсальные инструменты мышления [12]. Они нужны детям в Австралии и в Малави, в Испании и в Индонезии. Однако способы их диагностики и развития должны учитывать местные условия: ресурсные ограничения, культурные особенности, инфраструктурные возможности. В Малави, где не хватает даже учебников, диагностика ментальных механизмов не может быть такой же технологически насыщенной, как в Австралии. Но это не означает, что от неё нужно отказываться. Нужно искать простые, доступные формы диагностики, которые работают в условиях ресурсного дефицита.

Второй урок: без изменения системы оценивания любые реформы обречены. Экзаменационная система является главным тормозом образовательных реформ во всех рассмотренных странах. Модель КПКЛ предлагает замену экзаменов динамической диагностикой развития ментальных механизмов [12]. Это сложнее, но это единственный способ сделать развитие мышления центральной задачей образования. При этом важно понимать, что динамическая диагностика не требует дорогих технологий. Она требует изменения культуры оценивания: от проверки фактов к отслеживанию прогресса, от статичных тестов к анализу динамики, от унифицированных экзаменов к индивидуальным траекториям.

Третий урок: подготовка учителей - это не «дополнительный» элемент реформ, а их основа. Во всех рассмотренных странах неподготовленность учителей является главным препятствием для реформ. В Испании лишь 57% учителей считают свою подготовку адекватной [3]. В Индонезии большинство учителей чувствуют себя неподготовленными к внедрению Kurikulum Merdeka [8]. В Таиланде учителя не были проинформированы о планируемых изменениях [6]. В Малави только 27% учителей имеют педагогическую подготовку [10]. Модель КПКЛ требует радикальной перестройки педагогического образования. Учителя должны не просто знать свой предмет, но и понимать, как развиваются ментальные механизмы, как их диагностировать, как создавать условия для их развития. Это требует новых программ подготовки, новых форм повышения квалификации, новой культуры профессионального развития.

Четвёртый урок: индивидуализация - это не «дополнительная опция», а центральный принцип. Во всех рассмотренных странах реформы остаются в рамках унифицированной модели. Даже самые прогрессивные системы предполагают, что все ученики должны освоить одни и те же компетенции. Это приводит к тому, что реформы работают на пользу тех, кто и так имеет преимущества, и во вред тех, кто находится в уязвимом положении. Модель КПКЛ предлагает индивидуализацию через уникальные способности как центральный принцип [12]. Это требует пересмотра всей организации школы - от учебных планов до методов оценивания.

Пятый, и самый важный урок: образовательные реформы должны осознавать своё эпистемологическое значение. Все рассмотренные реформы остаются в рамках педагогики. Они не понимают, что развитие мышления у детей - это не просто «улучшение образования», а стратегия эволюции когнитивного потенциала вида. Как я обосновывал в статье «Эпистемологическая рекурсия в когнитивной науке», современная нейронаука застряла в «ловушке корреляций»: мы фиксируем результаты работы мозга, но не понимаем механизма его самоорганизации [11]. Для модели КПКЛ эти уроки - не просто «рекомендации». Это система условий, каждое из которых необходимо для того, чтобы реформы вышли за пределы парадигмы школы-конвейера. Универсальность и контекстуализация, динамическая диагностика, подготовка учителей, индивидуализация, эпистемологическое осознание - всё это вместе образует ту рамку, в которой формирование ментальных механизмов становится возможным. Без любого из этих условий система «затянет» инновации обратно в старую парадигму.

Заключение: общие проблемы, разные масштабы, единый путь

Сравнительный анализ образовательных реформ в Австралии, Чили, Испании, Малави, Индонезии и Таиланде приводит меня к нескольким ключевым выводам. Первый вывод: проблемы образования универсальны. Независимо от того, сколько денег тратит страна на образование, какова её история или политическая система, она сталкивается с одними и теми же вызовами: неподготовленность учителей, разрыв между декларациями и практикой, рост неравенства, доминирование экзаменационной культуры, отсутствие

системного подхода к развитию мышления. Второй вывод: масштаб этих проблем различается, но их природа одинакова. В богатых странах они проявляются как кризис качества и неравенства: дети из привилегированных семей продолжают получать хорошее образование, а дети из бедных семей - плохое. В бедных странах они проявляются как кризис выживания: большинство детей не умеют читать и считать даже после многих лет обучения. Но корень проблемы один: школа не развивает мышление.

Здесь мне хочется вспомнить **«Путешествие Гулливера»** Джонатана Свифта. Гулливер попадает в страну лилипутов, где всё крошечное, а затем - в страну великанов, где всё огромное. Но, несмотря на разницу в масштабе, люди остаются людьми: они так же борются за власть, так же боятся, так же любят. Богатые и бедные страны в моём анализе - это страны лилипутов и великанов. Масштаб проблем различается: в Малави не хватает учебников, в Австралии - квалифицированных учителей. Но природа проблем остаётся той же: школа не развивает мышление. И пока мы смотрим только на масштаб, мы не видим главного - того, что болезнь одна. Модель КПКЛ предлагает лекарство, которое не зависит от масштаба. Оно действует и в стране лилипутов, и в стране великанов - потому что оно направлено на корень проблемы, а не на её симптомы.

Третий вывод: реформы «сверху» не работают. Во всех рассмотренных странах реформы инициируются национальными правительствами, но сталкиваются с сопротивлением учителей, непониманием родителей, ресурсными ограничениями. Без вовлечения всех заинтересованных сторон, без системной подготовки учителей, без изменения культуры образования реформы остаются на уровне деклараций. Четвёртый вывод: модель КПКЛ предлагает единый путь, который может быть адаптирован к разным контекстам. Она не даёт готовых рецептов, но задаёт направление: от экзаменов к динамической диагностике, от унификации к индивидуализации, от педагогики к эпистемологии. Она признаёт, что развитие ментальных механизмов - это не роскошь, доступная только богатым странам, а необходимость для всех, кто хочет, чтобы образование действительно выполняло свою функцию. Модель КПКЛ не является панацеей. Она не решит всех проблем образования в Малави или Индонезии за один день. Но она даёт ориентир, показывает направление движения. И это направление, как я убеждён, является единственно возможным ответом на вызовы XXI века - независимо от того, живём ли мы в богатой Австралии или в бедной Малави [11], [12].

Ссылки на первоисточники

1. Savage G.C. Professional Voice 14.2.8 // Australian Education Union. - 2025.
2. Milligan S. Assessing what we value, not valuing what we assess // University of Melbourne. - 2025.
3. TALIS 2024: Almost half of the secondary school teachers in the State believe that initial training is not adequate // ARA. - 2025.
4. Torres Soto A., González Calatayud V., Jiménez Hernández D., Martínez Mayoral M.A., Morales Socuéllamos J. PIC. Una propuesta interdisciplinar cooperativa para la formación de futuros docentes de Educación Secundaria // Estudios Pedagógicos. - 2023. - Vol. 49, No. 1. - P. 343-360.
5. Parra-Muñoz H., Hidalgo-Kawada F., Muñoz-Lara M., Fuster-Sánchez N. Cuestión de saberes: Formación Docente por Competencias en Chile y una Alternativa No-Parametral // Estudios Pedagógicos. - 2024. - Vol. 50, No. 2. - P. 109-120.
6. OECD. Strengthening the skills of youth in initial education in Thailand // OECD Skills Strategy Thailand. - 2025.
7. Sangwanglao J. Competency-based education reform in Thailand: A policy review // ECNU Review of Education. - 2024.
8. OECD. Transforming education in Indonesia: Examining the landscape of current reforms // OECD Education Policy Perspectives. - 2024. - No. 93.
9. Szeremley C. Challenges and Opportunities in Malawian Education: Focusing on Teacher Training // Journal of Central and Eastern European African Studies. - 2024. - Vol. 4, No. 3-4. - P. 303.

10. Mtika P., Sosu E.M. Understanding the paradox of primary teacher shortage in low-income countries: Insights from Malawi // British Educational Research Journal. - 2025. - Vol. 52, Issue 3. - P. 1677-1698.
11. Клеймёнов А. Эпистемологическая рекурсия в когнитивной науке: ментальные механизмы как инструмент преодоления «трудной проблемы» сознания // Fractal Academy. - 2026. - Вып. 3. - Ст. 1. https://fractal-academy.ru/articles/article-3-1/
12. Клеймёнов А. Основные ментальные механизмы: структура коммуникативно-познавательного каркаса личности // Fractal Academy. - 2026. - Вып. 1. - Ст. 5. https://fractal-academy.ru/articles/article-1-5/

Конфликт интересов
Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов, связанного с публикацией данной статьи.
Финансирование
Исследование выполнено без внешнего финансирования.
Заявление о доступности данных
Данные, обсуждаемые в статье, содержатся в тексте публикации. Дополнительные материалы можно запросить у автора.
Вклад автора
Александр Клеймёнов - концепция, исследование, написание текста, финальная правка.

Отказ от ответственности
Мнения, точки зрения и данные, содержащиеся в публикациях Fractal Academy, принадлежат исключительно автору(ам) и не обязательно отражают позицию издателя или редакции. Fractal Academy и редакция не несут ответственности за любой ущерб, возникший в результате использования идей, методов, инструкций или материалов, упомянутых в публикациях.
Ответственность за соблюдение авторских прав, точность цитирования и достоверность фактов лежит на авторе(ах) публикации.