

Российская академия образования  
НПБ им. К.Д. Ушинского РАО

ПРОБЛЕМЫ  
СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
2010 • № 3



г. Москва

## РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Главный редактор

**Н.Д. Никандров**, доктор педагогических наук, профессор,  
академик РАО, президент РАО

Заместитель главного редактора

**В.А. Болотов**, доктор педагогических наук, профессор,  
академик РАО, вице-президент РАО

Ответственный секретарь

**М.В. Богуславский**, доктор педагогических наук,  
профессор, член-корреспондент РАО

Шеф-редактор

**П.Е. Дедик**, заведующий отделом НПБ им. К.Д. Ушинского РАО

Редактор

**А.А. Андрианова**, заместитель директора  
Ассоциации «Электронные библиотеки»

Технический редактор

**А.В. Сахарова**, старший научный сотрудник  
НПБ им. К.Д. Ушинского РАО

## РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

**Аверьянова Л.Н.**, учёный секретарь НПБ  
им. К.Д. Ушинского РАО

**Антопольский А.Б.**, доктор технических наук,  
профессор, академик РАЕН, главный науч-  
ный сотрудник Института научной информа-  
ции и мониторинга РАО

**Безруких М.М.**, доктор биологических наук,  
академик РАО, директор Института возраст-  
ной физиологии РАО

**Данилюк А.Я.**, доктор педагогических наук,  
профессор, член-корреспондент РАО, глав-  
ный редактор журнала «Педагогика»

**Демин В.П.**, доктор искусствоведения, профес-  
сор, член-корреспондент РАО, академик-  
секретарь Отделения образования и культуры  
РАО

**Днепров Э.Д.**, доктор педагогических наук,  
профессор, академик РАО, научный руково-  
дитель НПБ им. К.Д. Ушинского РАО

**Лазарев В.С.**, доктор психологических наук,  
академик РАО, директор Института иннова-  
ционной деятельности в образовании РАО

**Малофеев Н.Н.**, доктор педагогических наук,  
академик РАО, директор Института коррек-  
ционной педагогики РАО

**Маркарова Т.С.**, кандидат филологических  
наук, директор НПБ им. К.Д. Ушинского  
РАО

**Роберт И.В.**, доктор педагогических наук,  
академик РАО, главный учёный секретарь  
РАО, директор Института информатизации  
РАО

**Собкин В.С.**, доктор психологических наук,  
профессор, академик РАО, директор Центра  
социологии образования РАО

**Усанов В.Е.**, доктор юридических наук, член-  
корреспондент РАО, директор Института  
научной информации и мониторинга РАО

**Фельдштейн Д.И.**, доктор психологических  
наук, профессор, академик РАО, вице-  
президент РАО

**Цапенко А.М.**, заместитель директора НПБ  
им. К.Д. Ушинского РАО

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Модернизация российского образования .....</b>	<b>3</b>
<i>Лазарев В.С.</i> Программно-целевой подход к введению нового стандарта общего образования в школе .....	3
<i>Данилюк А.Я.</i> Принципы модернизации педагогического образования .....	13
<b>Теория современного образования .....</b>	<b>22</b>
<i>Беляев Г.Ю.</i> Наука о воспитании в парадигме науки: ритмы эволюции и алгоритмы сдвига .....	22
<i>Богуславская Т.Н.</i> Теоретические основы развития отечественного дошкольного образования во второй половине XX века .....	36
<b>Новые исследования в образовании .....</b>	<b>41</b>
<i>Батюкова З.И.</i> Сравнительное образование в контексте международных сравнительных исследований .....	41
<i>Мариносян Т.Э.</i> Основания и факторы становления и развития российско-армянских образовательных и педагогических связей .....	47
<i>Шевелёва Н.Н.</i> Проблемы детского самоуправления в современной школе .....	55
<b>Инновационные технологии .....</b>	<b>61</b>
<i>Белоусова Р.Ю., Голунова М.И.</i> Информационное обеспечение инновационных процессов в дошкольном образовании .....	61
<i>Ханнанов Н.К., Ханнанова А.Н.</i> Проблемы создания баз данных научных публикаций российских авторов в области возрастной физиологии коррекционной педагогики .....	70
<i>Попов А.Н.</i> Шахматные задачи и обучающие программы для ЭВМ с точки зрения авторского права .....	81

## ПРОГРАММНО-ЦЕЛЕВОЙ ПОДХОД К ВВЕДЕНИЮ НОВОГО СТАНДАРТА ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ

### PROGRAM-TARGET APPROACH TO INTRODUCTION OF THE NEW STANDARD OF THE GENERAL EDUCATION AT SCHOOL

#### **Лазарев В.С.**

Академик Российской академии образования  
Директор Института в инновационной деятельности в образовании РАО

#### **Lazarev V. S.**

Academician of Russian Academy of Education  
Director of Institute of innovative activity in education (Russian academy of education)

*Аннотация. В статье обосновывается как разработанная автором принципиальная схема системы 7П (Прогнозирование. Переоценка. Проблематизация. Проектирование. Планирование. Побуждение. Преобразование.) может быть спроецирована на введение в школе Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования второго поколения.*

*Annotation. Article substantiates how principle scheme of 7P system developed by the author (Forecasting. Re-valuation. Problem statement. Projecting. Planning. Inducement. Transformation.) can be projected on introduction at school of Federal state educational standards of the general education of the second generation.*

*Ключевые слова. Модернизации образования, Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования второго поколения, технологии инновационной деятельности.*

*Keywords. Education modernisations, Federal state educational standards of the general education of the second generation, technologys of innovative activity.*

Отечественное общее образование входит в период смены принципиальной модели своего функционирования. Необходимость этого назрела давно, уже несколько десятилетий теоретики констатируют кризисное состояние школы, однако практики упорно не соглашаются с этим. И хотя в 1990-е годы и первое десятилетие 2000-х годов в школах происходили изменения, ни их темп, ни содержание не отвечали объективным потребностям общества и государства. Результаты международных сравнительных исследований по программам TIMS и PISA, результаты сдачи ЕГЭ по-прежнему свидетельствуют о кризисном состоянии российской школы.

Сегодня все более очевидным становится, что традиционная школа, ориентированная на передачу знаний, умений и навыков, себя изжила, ибо темп нарастания знаний становится таким, что школа за ним успеть не может. Она по-прежнему реализует ассоциативно-репродуктивный принцип обучения и не развивает у учащихся деятельные способности, необходимые выпускникам школы, чтобы познавать этот динамично изменяющийся мир, осмысленно самоопределяться в нем, принимать обоснованные решения относительно своего будущего, быть активными и мобильными субъектами на рынке труда. Этот порок массового образования, детально проанализированный отечественными учеными еще несколько десятилетий назад, остается неизжитым и по сей день.

Современное состояние школы не удовлетворяет общество и государство. От нее требуют качественного обновления, не удовлетворяясь ни ее сегодняшним состоянием, ни происходящими в ней переменами. В «Национальной доктрине образования в Российской Федерации» определены стратегические цели и задачи развития образования к 2025 году. Предусматривается, что российское образование должно выйти на принципиально новый уровень, соответствующий запросам высокоразвитого постиндустриального общества. Однако в массовом сознании педагогической общественности нет понимания необходимости качественного изменения в своей деятельности. Опросы директоров школ показывают, что только около пятой части из них считают, что в системе школьного образования нужны крупные качественные изменения, а остальные не видят необ-

ходимости в этом, причем чуть менее трети считают, что нужны лишь небольшие «косметические» улучшения. С принятием нового Федерального государственного образовательного стандарта (в последующем ФГОС) общего образования ситуация радикально изменяется. Введение нового стандарта ставит школы перед необходимостью принципиального изменения своей образовательной деятельности.

В отличие от действовавшего прежде, новый стандарт устанавливает требования:

- к результатам освоения основной образовательной программы: личностным, метапредметным и предметным;
- к структуре основной образовательной программы;
- к условиям реализации основной образовательной программы, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям.

Стандарт ориентирует на достижение качественно иных результатов образования и переход от ассоциативно-репродуктивной модели обучения к модели, построенной на деятельностных принципах.

Уже требования к предметным результатам качественно отличаются тем, что устанавливают необходимость приобретения учащимися опыта специфической для каждой предметной области деятельности по получению нового знания, его преобразованию и применению. Требования же к достижению метапредметных результатов в большей части устанавливаются впервые.

Согласно ФГОС, метапредметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования должны отражать:

1. овладение способностью принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности, поиска средств ее осуществления;
2. освоение способов решения проблем творческого и поискового характера;
3. формирование умения планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации; определять наиболее эффективные способы достижения результата;
4. формирование умения понимать причины успеха/неуспеха учебной деятельности и способности конструктивно действовать даже в ситуациях неуспеха;
5. освоение начальных форм познавательной и личностной рефлексии;
6. использование знаково-символических средств представления информации для создания моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебных и практических задач;
7. активное использование речевых средств и средств информационных и коммуникационных технологий (далее – ИКТ) для решения коммуникативных и познавательных задач;
8. использование различных способов поиска, сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами и технологиями учебного предмета;
9. овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами; осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной и письменной формах;
10. овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений, отнесения к известным понятиям;
11. готовность слушать собеседника и вести диалог; готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий;
12. определение общей цели и путей ее достижения; умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности; осуществлять взаимный контроль в совместной деятельности, адекватно оценивать собственное поведение и поведение окружающих;
13. готовность конструктивно разрешать конфликты посредством учета интересов сторон и сотрудничества;

14. овладение начальными сведениями о сущности и особенностях объектов, процессов и явлений действительности (природных, социальных, культурных, технических и др.) в соответствии с содержанием конкретного учебного предмета;
15. овладение базовыми предметными и межпредметными понятиями, отражающими существенные связи и отношения между объектами и процессами;
16. умение работать в материальной и информационной среде начального общего образования (в том числе с учебными моделями) в соответствии с содержанием конкретного учебного предмета.

Почти по каждому из перечисленных пунктов можно констатировать, что соответствующие цели ранее не ставились, в образовательных программах не было соответствующего содержания, и у педагогов не сформированы необходимые компетенции.

Достичь требуемых ФГОС результатов образования на основе сегодняшнего содержания образовательных программ и ассоциативно-репродуктивной технологии обучения невозможно. Таким образом, введение нового стандарта образования требует взаимосвязанных качественных изменений во всех компонентах образовательной системы школы, т.е. необходимость системной модернизации. Для успешного решения таких сложных задач опоры на опыт, здравый смысл и интуицию совершенно недостаточно, нужно применять специальные технологии инновационной деятельности.

Однако практика инновационной деятельности основной массы школ свидетельствует, что для нее характерны несистемность, нерегулярность, ориентированность на устаревшие образовательные модели, малый горизонт планирования, низкая включенность учителей в выявление и решение проблем образовательной деятельности школы, неиспользование уже существующих в культуре методов инновационной деятельности, опора в постановке и решении задач развития школы в основном на интуицию и здравый смысл<sup>1</sup>. Инновационная деятельность в школах нуждается в качественных изменениях не меньше, чем образовательная. На научное обеспечение ее совершенствования направлены исследования и разработки, проводимые сегодня в рамках новой научной дисциплины – «Педагогической инноватики». Хотя полученные в ней достижения еще скромны, однако то, что уже наработано, при грамотном применении, способно существенно повысить эффективность процессов развития школ.

В конце 1990-х – начале 2000 годов автором этой статьи была разработана модель системного развития школы, названная системой 7П (Прогнозирование. Переоценка. Проблематизация. Проектирование. Планирование. Побуждение. Преобразование.)<sup>2</sup>. Полагаю, что ее применение для планирования и осуществления действий по введению ФГОС позволит сделать этот процесс более целенаправленным, скоординированным и эффективным. В этой статье я хочу показать, как принципиальная схема системы 7П может быть спроецирована на введение ФГОС общего образования в школе.

Система 7П базируется на общих принципах системного подхода к развитию организаций и программно-целевом методе управления изменениями. Процесс развития образовательной системы школы в ней рассматривается как процесс выявления и решения проблем. Проблема – это такая ситуация деятельности, в которой выявлено несоответствие между тем, что есть, и тем, что требуется, и неизвестен способ устранения этого несоответствия. ФГОС, определяя требования ко всем основным компонентам образовательной системы школы, по сути задает ее обобщенную нормативную модель. Различия между действующей образовательной системой и той, которая задается ФГОС, составляют содержание проблемы. Чтобы ее решить, нужно спроектировать модернизированную образовательную систему конкретной школы, исходя из требований ФГОС, спланировать и реализовать комплекс действий, обеспечивающих переход от существующей образовательной системы с ее результатами, образовательными процессами и условиями их реализации – к модернизированной (рис. 1).

<sup>1</sup> Анализ практики инновационной деятельности школ см. Лазарев В.С. Управление инновациями в школе. – М.: Центр педагогического образования, 2008, глава 2

<sup>2</sup> См. Лазарев В.С. Системное развитие школы. – М.: Педагогическое общество России, 2002; он же Управление инновациями в школе. – М.: Центр педагогического образования, 2008

## Существующая образовательная система

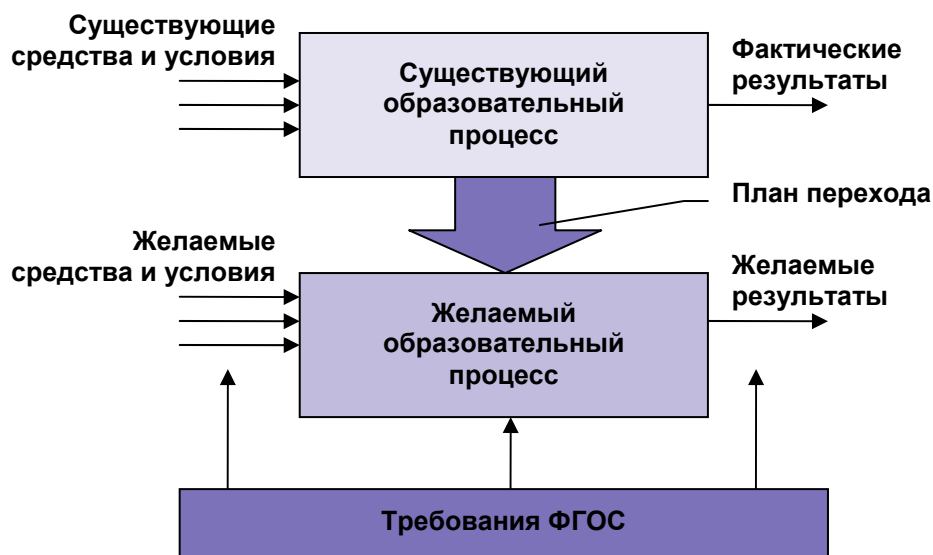


Рис 1. Принципиальная модель введения ФГОС в школе

Образ желаемой образовательной системы и план действий по переходу от существующей системы к желаемой представляет собой модель решения проблемы – программу развития школы.

Программа призвана служить инструментом управления процессом изменений. Чтобы быть способной выполнять это свое назначение она должна определять:

- проблемы, на решение которых она ориентирована;
- общие цели изменений образовательной системы школы;
- проект желаемой (создаваемой) образовательной системы;
- новшества, за счет внедрения которых предполагается полностью или частично решить существующие проблемы;
- стратегию осуществления изменений;
- проекты осуществления частных изменений;
- ресурсное обеспечение программы;
- кадровое обеспечение программы;
- механизмы контроля и регулирования процесса реализации программы.

В процессе разработки и реализации программы развития школы выделяются шесть стадий:

1. Проблемно-ориентированный анализ образовательной деятельности школы.
2. Проектирование желаемой образовательной системы школы.
3. Разработка стратегии перехода от существующей образовательной системы к желаемой.
4. Разработка частных внедренческих проектов.
5. Осуществление преобразований.
6. Оценка и институализация изменений.

### Стадия проблемно-ориентированного анализа образовательной системы школы.

В ходе ее выполнения должен быть получен ответ на вопрос: «Что необходимо изменить в существующей образовательной системе, чтобы привести ее в соответствие с нормативной моделью, определяемой ФГОС?». Для этого должно быть определено, какие изменения требуется произвести в целях образования, в учебном плане, в содержании учебных программ и программ внеучебной деятельности, в образовательных технологиях, в условиях реализации образовательных программ, в способах и организационных механизмах контроля образовательного процесса и оценки его результатов.

В результате сравнения требований стандарта к каждому названному компоненту образовательной системы с тем, что имеется фактически, должны быть сделаны выводы:

- какие элементы существующей образовательной системы полностью отвечают требованиям новых ФГОС и могут быть без изменений перенесены в желаемую систему;

- какие элементы существующей системы частично отвечают требованиям новых ФГОС и нуждаются в переработке для переноса в желаемую систему;
- какие элементы существующей системы не отвечают требованиям новых ФГОС и не могут быть перенесены в желаемую систему;
- какие необходимые для желаемой системы элементы, определяемые новыми ФГОС, отсутствуют в существующей системе и должны быть найдены или разработаны.

На первом шаге анализа определяются необходимые изменения в образовательных целях. При сравнении целей существующей образовательной системы с новыми стандартами необходимо определить:

- какие из них ранее не ставились;
- какие ставились, но фактически не достигались, поскольку их достижение не обеспечивалось содержанием реализуемых в школе учебных и внеучебных программ;
- какие ранее ставившиеся цели требуют корректировки.

На втором шаге анализа выявляются изменения в структуре образовательного процесса, определяемые учебным планом начальной ступени школы. Требования к учебному плану задаются Базисным учебным планом, являющимся основой формирования учебного плана школы. Поэтому сначала необходимо, исходя из условий, потребностей и возможностей, имеющихся у школы, выбрать один из предлагаемых вариантов БУПа. На основе сравнения имеющегося учебного плана и выбранного БУПа выявить необходимые изменения:

- в перечне предметов и отводимых на их изучение часов в рамках учебной деятельности (ее инвариантной и вариативной части);
- в перечне программ внеурочной работы (дополнительного образования, социально-творческой деятельности, кружковой работы) и часов на эти занятия.

На третьем шаге анализа определяется, какие необходимы изменения в содержании образовательных программ. В результате анализа должны быть сделаны выводы о том:

- какое содержание образовательных программ не требует изменений;
- какое содержание образовательных программ требует корректировки;
- какие образовательные программы отсутствуют в школе и требуется их найти вовне или разработать.

На четвертом шаге анализа определяются необходимые изменения в технологиях обучения и воспитания. Из сравнения требований стандарта и используемых школой образовательных технологий должны быть определены:

- технологии и формы обучения, которые соответствуют требованиям стандарта и сохраняются при переходе к новой образовательной системе;
- технологии и формы обучения, которые не отвечают требованиям стандарта и нуждаются в замене;
- новые технологии и формы обучения, которые нужно ввести.

На пятом шаге анализа выявляется, достаточны ли внутренние и внешние возможности (материально-технические, временные, кадровые и др.) для обеспечения соответствия модернизированной образовательной системы требованиям ФГОС.

На шестом шаге определяются необходимые изменения в способах и организационных механизмах контроля образовательного процесса и оценки его результатов.

В процессе анализа особое внимание следует уделить целям, содержанию программ и технологиям формирования универсальных учебных действий, поскольку именно по этим пунктам будут наибольшие расхождения между существующими в школах образовательными системами и требованиями стандарта.

Стадия разработки проекта модернизированной образовательной системы школы. На этой стадии программирования введения ФГОС должен быть дан ответ на вопрос о том, какой должна стать конкретизированная образовательная модель начальной ступени школы, чтобы соответствовать нормативной модели, определяемой новыми стандартами.

В ходе проектирования, для каждого выявленного на стадии анализа несоответствия существующей образовательной системы требованиям ФГОС должен быть определен способ его устранения. В табл. 1 приведен фрагмент решения такой задачи.



Результатом проектирования будет образовательная модель начальной ступени школы, определяющая:

- состав образовательных программ или их частей, подлежащих самостоятельной разработке;
- состав программ, найденных вовне и подлежащих освоению;
- состав новых образовательных технологий, которые нужно освоить;
- перечни конкретных видов ресурсов, подлежащих приобретению;
- перечень учебных программ повышения квалификации педагогических кадров, которые нужно реализовать, чтобы обеспечить введение новых образовательных программ и технологий;
- перечень новых методов контроля, которые нужно ввести;
- перечень новых механизмов контроля, которые нужно разработать и ввести.

### Стадия разработки плана-графика модернизации образовательной системы школы.

Достижение целей внедрения всякого новшества в большой степени зависит от того, как спланирован внедренческий процесс. Культура планирования в большинстве российских школ находится на низком уровне. Это обнаруживается уже при первом знакомстве со школьными программами развития, программами экспериментальной работы, планами воспитательной работы и др.

**План** – это модель деятельности, определяющая совокупность действий и связей между ними, реализация которых позволит достичь желаемого результата (цели).

Назначение плана в том, чтобы:

- устранить отрицательный эффект неопределенности;
- сосредоточить внимание на главных задачах;
- добиться экономичного функционирования;
- облегчить контроль;
- облегчить координацию.

**Таблица 1.** Способы устранения выявленных на этапе анализа недостатков образовательной системы

Недостатки системы образования гимназии	Способы устранения
<b>1. Математика:</b>	
1.1. Не обеспечивался деятельностный компонент предметных целей	Ввести Программу формирования УУД в содержание учебной программы по математике
1.2. Отсутствие необходимого содержания	Ввести новый раздел «Работа с данными» в УУД в содержание учебной программы по математике.
1.3. Отсутствие необходимых технологий	Ввести новые технологии: уровневая дифференциация; развивающего обучения; обучение на основе учебных ситуаций; информационно-коммуникативные технологии; развития критического мышления.
1.4. Недостаточная квалификация учителей	Организовать семинары и круглые столы в гимназии по следующим направлениям: «Формирование УУД»; «Активные формы обучения»; «Информационно-коммуникативные технологии при обучении младших школьников».
1.5. Недостаточная материально-техническая обеспеченность	Приобрести: компьютер, принтер, мультимедийный проектор, экспозиционный экран; мультимедийные образовательные ресурсы, соответствующие тематике.
1.6. Несоввершенство системы контроля и оценивания образовательных результатов	Ввести новые способы и механизмы контроля и оценки: «вопросы для самоанализа», «оценивание процесса выполнения», «критериальная оценка уровня сформированности УУД».

Недостатки системы образования гимназии	Способы устранения
<b>2. Русский язык</b>	
2.1. Несовершенство учебного плана (недостаточное количество часов, отводимых на изучение русского языка – 4 ч. в неделю)	Увеличить количество часов до 5 ч. в неделю.
2.2. Не обеспечивался деятельностный компонент целей	Ввести Программу формирования УУД в содержание учебной программы по русскому языку.
2.3. Отсутствие необходимых технологий	Ввести активные технологии обучения: уровневая дифференциация; развивающего обучения; технологии личностно-ориентированного урока.
2.4. Недостаточная квалификация учителей	Организовать семинары и круглые столы в гимназии по следующим направлениям: «Формирование УУД»; «Включение учащихся в контрольно-оценочную деятельность».
2.5. Несовершенство системы контроля и оценивания образовательных результатов	Ввести новые способы и механизмы контроля и оценки: «вопросы для самоанализа», «оценивание процесса выполнения», «критериальная оценка уровня сформированности УУД».

План выполняет функции средства контроля за ситуацией и ее анализа; он необходим для того, чтобы как можно раньше начать реагировать на нежелательные изменения. Особо важное значение план приобретает, когда во внедрении новшества участвует много исполнителей. Тогда он становится средством согласования и координации их действий.

Чтобы план внедрения новшества мог эффективнее выполнять свое назначение, он должен отвечать определенным требованиям:

1. обеспечивать полноту состава действий, необходимых для достижения поставленной цели;
2. устанавливать связи между действиями и тем самым обеспечивать их скоординированность и согласованность по содержанию и срокам выполнения;
3. быть реалистичным с точки зрения ресурсного обеспечения и сроков реализации;
4. обладать чувствительностью к сбоям, т.е. возможным отклонениям от запланированных целей за счет контролируемости процесса по промежуточным результатам.
5. быть рационально детализированным, т.е. устанавливать такой временной интервал между контролируемыми промежуточными целями, когда оптимизируется соотношение между затратами усилий на контроль и его результативностью.

Наиболее сложно при планировании инновационных процессов достичь полноты состава действий. «Забывание» каких-то действий приводит к значительному увеличению длительности реализации нововведений. По мере выполнения работы, неполнота действий обнаруживается, и план существенно дорабатывается и изменяется по ходу выполнения. Например, если осваивается новая педагогическая технология, но в плане забыта необходимость обучения учителей на специальных курсах, то внедрение новшества может быть отложено на целый год, так как нужно подстраиваться под сроки проведения соответствующих курсов.

В ходе введения ФГОС потребуется параллельно выполнить много изменений, которые должны быть согласованы по содержанию и срокам. Без тщательно проработанного плана добиться этого будет невозможно.

В табл. 2 приведен фрагмент плана–графика изменений в предметной области «Математика», представленный в табличной форме. План может быть представлен также в форме ленточной диаграммы Ганта. С помощью планирования по методике Ганта можно добиться не только реалистичности плана по срокам, но и сокращения сроков исполнения планов. Ленточная диаграмма обладает тем преимуществом по сравнению с табличной формой, что позволяет видеть связи между действиями.

**Таблица 2.** Фрагмент плана-графика введения нового стандарта в школе

№ п/п	Этапы единичного проекта и решаемые задачи	Сроки		Ответственные исполнители	Ожидаемые результаты
		начала	окончания.		
1	2	3	4	5	6
<b>1. Изменения в предметной области «Математика»</b>					
1.1.	Введение нового раздела «Работа с данными» в содержание учебной программы по математике	Ноябрь 2008	Ноябрь 2008	Зам. директора по УВР, председатели МО	Обновленная учебная программа по математике
1.2.	Введение Программы формирования УУД в содержание учебной программы по математике.	Декабрь 2008	Февраль 2009	Зам. директора по УВР, председатели МО	Обновленная учебная программа по математике
1.3.	Освоение новых технологий: уровневая дифференциация; развивающего обучения; обучение на основе учебных ситуаций; информационно-коммуникативные технологии; развитие критического мышления	Март 2009	Июнь 2009	Зам.директора школы по УВР; председатели МО, учителя начальной школы	Готовность учителей к использованию в образовательном процессе следующих технологий новых технологий
1.4.	Организовать семинары и круглые столы в гимназии по следующим направлениям: «Формирование УУД», «Активные формы обучения», «Информационно-коммуникативные технологии при обучении младших школьников».	Январь 2009	Июнь 2009	Директор школы, зам.директора школы по УВР, председатели МО, учителя начальной школы	Готовность учителей к формированию УУД, использованию активных форм обучения; овладение информационно-коммуникативными технологиями
1.5	Приобретение необходимых материально-технических ресурсов: компьютер, принтер, мультимедийный проектор, экспозиционный экран; мультимедийные образовательные ресурсы, соответствующие тематике;	Июнь 2009	Август 2009	Директор школы, зам. директора по УВР, зам.директора по УВР I ступени обучения, зам.директора по АХЧ	Готовность школы к реализации учебной программы по математике
1.6.	Введение новых способов и механизмов контроля и оценки: критерии для оценки уровня сформированности УУД при обучении математике «вопросы для самоанализа», «оценивание процесса выполнения»	Январь 2009	Март 2009	Зам.директора школы по УВР; председатели МО, учителя начальной школы	Готовность учителей к использованию новых способов и механизмов контроля и оценки результатов усвоения образовательных программ

### Стадия реализации запланированных изменений в образовательной системе образовательного учреждения

Для реализации запланированных нововведений в образовательной системе необходимо разработать и ввести в действие организационный механизм управления изменениями, включающий:

- механизм контроля хода разработки и реализации системы единичных проектов;
- механизм анализа состояния работ по комплексному проекту;
- механизм выработки решений по корректировке планов.

Различают два типа механизмов контроля: **реактивный** и **опережающий**.

**Реактивный контроль** дает информацию о том, что уже произошло. Он ориентирован в прошлое. Примером такого контроля может служить отчет сотрудника о проделанной работе.

При реактивном контроле руководитель узнает о событиях, требующих от него реагирования, после того, как они произошли. Это распространенный, но не эффективный способ контроля.

Опережающий контроль ориентирован в будущее. Он основывается не только на данных о том, что было, но и на прогнозе того, что следует ожидать. Он требует от руководителей реагирования на то, что еще не произошло, но со значительной долей вероятности может произойти. Механизм контроля процессов изменений следует строить как опережающий. Для этого при осуществлении контроля руководителю нужно получать следующую информацию:

какие работы должны были быть завершены к установленному моменту времени и какие из них завершены реально;

- в какие сроки предполагается выполнить своевременно не завершённые работы;
- какие решения и от кого требуются, чтобы ускорить выполнение работ;
- ожидается ли завершение ведущихся работ в сроки, установленные в единичных проектах, или по каким-то работам уже возникло напряжённое положение.
- Контроль, чтобы быть эффективным:
- не должен быть неожиданным. Неожиданный контроль может использоваться как средство выражения недоверия сотруднику.
- должен быть объективным. Требования и критерии оценки должны быть четко определены и известны контролируемым.
- результаты контроля должны сообщаться контролируемым и обсуждаться с ними.
- исполнители должны знать, что нужно делать, чтобы исправить недостатки, выявленные в процессе контроля, и не сомневаться в возможности этого.

Контроль завершается анализом полученной информации и принятием решения. Если в ходе контроля будут выявлены отклонения реального хода работ от запланированного, может быть принято решение об устранении этих отклонений или же о корректировке самих планов. При разработке системы регулирования хода работ по проекту модернизации образовательной системы школы необходимо определить: кто и какие решения по результатам контроля может принимать.

Реализация описанной модели введения ФГОС предполагает включение в этот процесс всех педагогов, чью деятельность это будет затрагивать. Чтобы такое включение было эффективным, оно должно быть хорошо организованным. Для этого нужно построить соответствующую организационную структуру, в которой будет определено кто за что отвечает, кто с кем взаимодействует. Современные методы крупномасштабных нововведений в организациях предусматривают создание гибких структур проектного типа. Они действуют на время реализации инновационных проектов, а по окончании расформируются.

Администрации школы целесообразно создать Совет по введению ФГОС нового поколения, призванный обеспечивать координацию действий всего педагогического коллектива. Одновременно следует создать рабочую группу по разработке и реализации программы введения ФГОС. В состав этой рабочей группы следует включить всех педагогов, работающих в начальных классах. Участники рабочей группы должны быть достаточно информированы о концепции, содержании и условиях реализации ФГОС второго поколения. Педагоги также должны иметь представление об особенностях проектной деятельности (целях, этапах, требованиях к промежуточным и окончательным результатам, их оформлению и т.д.). Они должны быть обеспечены необходимыми для работы инструктивно-методическими материалами и рекомендациями по разработке образовательной программы начальной ступени образовательного учреждения в соответствии с ФГОС нового поколения. Внутри рабочей группы на разных стадиях работы целесообразно выделять микрогруппы из 2–3 человек. Микрогруппы в рамках разработки программы введения ФГОС могут разрабатывать программы частных инновационных проектов, например модернизация системы преподавания в предметной области «Математика» или какой-то другой.

Реализация описанной принципиальной модели введения ФГОС позволяет сделать работу педагогического коллектива школы целенаправленной и организованной, но не жестко алгоритмизированной. Она предполагает творческий подход к созданию обновленной образовательной системы школы. Она также предполагает, что участники этого процесса обладают необходимыми компетенциями.

\* \* \*

Апробация описанной модели введения ФГОС показала, что персонал школ испытывает значительные трудности, обусловленные, во-первых, невладением технологиями инновационной деятельности, а во-вторых, невладением образовательными технологиями, применение которых предполагает стандарт. Как отмечают учителя, даже когда они на курсах повышения квалификации получают информацию о каких-то новых технологиях образования, эта информация дает лишь самые общие представления об этих технологиях. Она недостаточна для овладения ими. Если процесс введения ФГОС будет плохо организован и обеспечен методически, возникнет соблазн (учитывая давление сверху) свести дело к подготовке нужных «бумаг» и «покраске фасадов». Если это произойдет, то противоречия между школой и обществом будут только обостряться. Развивающемуся обществу нужна соответствующая школа.

## ПРИНЦИПЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ PRINCIPLES OF MODERNIZATION OF THE PEDAGOGICAL EDUCATION

### **Данилюк А.Я.**

Главный редактор журнала « Педагогика»,  
Доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО

### **Danilyuk A.Ya.**

Editor-in-chief of "Pedagogics" magazine,  
Doctor of science (Education),  
corresponding member of Russian Academy of Education

*Аннотация. В статье раскрывается и обосновывается потенциал Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования второго поколения для образования, модернизации педагогического образования.*

*Annotation. Article reveals and substantiates the potential of Federal state educational standards for the general education, for the second generation of education development, for modernization of pedagogical education.*

*Ключевые слова. Педагогическое образования, модернизации образования, Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования второго поколения, учитель, педагог.*

*Keywords. Pedagogical education, education modernisations, Federal state educational standards for the general education of the second generation, teacher, pedagogue*

Перспективы развития педагогического образования неоднократно рассматривались Министерством образования Российской Федерации. Так, в декабре 1999 г. на коллегии обсуждалась ситуация в области качества и объемов подготовки педагогических кадров. В 2001 г. была принята «Программа развития системы непрерывного педагогического образования в России на 2001 – 2010 годы» (приказ №1818 от 24.04.2001). Ровно через два года была принята «Программа модернизации педагогического образования» (приказ 1313, от 01.04.2003). Необходимость дополнить программу развития программой модернизации была обусловлена тем, что в декабре 2001 г. Правительство Российской Федерации утвердило «Концепцию модернизации российского образования на период до 2010 г.» (№ 1756-р от 29.12.2001), с основными положениями которой следовало привести в соответствие ведомственную программу.

Программы 2001 и 2003 гг. имели комплексный характер, охватывали важнейшие направления модернизации системы и содержания педагогического образования, предусматривали координацию процессов развития профессионального и общего образования, педагогического образования в центре и в регионах, консолидацию усилий научно-педагогической общественности на приоритетных направлениях развития образования. Тем не менее, важнейшая задача, на решение которой направлены эти государственные программы – повышение уровня управляемости развития системы педагогического образования и ее перевод в качественно новое состояние – не была решена. Педагогическое образование в первом десятилетии нынешнего века продолжало развиваться в логике 1990-х гг. под определяющим влиянием все тех же объективных факторов: необходимости самосохранения в условиях снижения социально-экономического и культурного статуса педагогической профессии, недостаточном бюджетном финансировании, жесткой конкуренции на рынке образовательных услуг. Этот сектор государственной системы образования функционировал в режиме выживания, а руководителям педагогических вузов и колледжей нередко приходилось объ-

яснять целесообразность его сохранения, особую социальную и культурную миссию педагогической деятельности.

Основная причина недостаточной эффективности ведомственных программ развития и модернизации педагогического образования заключалась в том, что в них оно рассматривалось как самостоятельный вид профессионального образования в отрыве от тех проблем и возможностей, которые существуют в других сферах образования, прежде всего, в системе общего образования. Состояние педагогического образования, отношение к нему со стороны граждан, общества и государства, его ресурсы (кадры, финансы, влияние на власть), ценности, цели и задачи, которые перед ним ставятся и которые оно готово выполнять, – эти и другие ключевые факторы его развития непосредственно определяются социальным и культурным статусом учительского труда и педагогической деятельности в целом. То, как общество относится к Учителю (к учителю не только школьному, но в широком социокультурном значении этого понятия, т.е. к человеку, который поддерживает другого человека в его развитии, помогает ему состояться) всецело определяет условия и перспективы педагогического образования. Само же общество относится к учителю соответственно той роли, которую он в нем играет, тому реальному вкладу, который он вносит своим трудом и служением в развитие общества и личности, повышение качества жизни в стране. Кто есть учитель, педагог? Что он реально может и делает? Каково значение его труда для других людей? Ответы на эти вопросы находятся, прежде всего, в сфере профессиональной подготовки педагогов. Отношение к учителю зависит от характера его профессиональной деятельности, который формируется в основном в системе педагогического образования.

Реальной, эффективной, социально значимой модернизация педагогического образования может быть при условии, что она нацелена на качественное развитие содержания педагогической деятельности в соответствии с социокультурными потребностями развития человека и цивилизационными задачами, которые стоят перед обществом и страной в целом. Три компонента: «Подготовка Учителя – деятельность Учителя – отношение общества к педагогической деятельности и образованию в целом», замыкаются друг на друге и поддерживают взаимное развитие. Отношение к педагогу определяется его вкладами в развитие человека и социума, а характер его профессиональной деятельности непосредственно зависит от его профессиональной подготовки. Состояние же самой системы подготовки учителя, мера возможностей ее развития таковы, каково отношение к учителю со стороны общества и государства. Таким образом, не имеет реального смысла искать причины проблем современного педагогического образования в недостаточном бюджетном финансировании, низкой заработной плате педагога, жалком образе учителя, формируемом СМИ в последние годы, и других внешних факторах. Основная проблема педагогического образования в нем самом, в том, к выполнению каких социальных ролей оно готовит современного учителя.

Министерские программы 2001 и 2003 гг. не учитывали этот фактор. Они содержали подробные перечни направлений развития системы педагогического образования, но оставляли в стороне рассмотрение главных вопросов: Как повысить социокультурный статус педагога? Какие задачи педагог должен решать в обществе в условиях его модернизации? Кто такой новый учитель? Справедливости ради следует сказать, что в те годы ни министерство, ни сама педагогическая общественность еще не могли определить консолидированную позицию по этим вопросам.

Система общественных ожиданий, задачи и возможности образовательных систем определяются государственными образовательными стандартами. ГОСты общего образования первого поколения фиксировали обязательный минимум содержания по отдельным предметам. В этом они сохраняли преемственность к советским традициям управления и формирования государственного заказа к образованию, в основе которых лежал фиксированный учебный план и обязательные учебные программы. Соответственно стандартам общего образования выстраивалась и система педагогического образования именно как система подготовки учителя-предметника, знающего свой предмет и способного передать это знание другим.

Социальный статус школьного учителя-предметника никогда не был высок. Такой педагог является носителем стабильного, неизменного в течение лет и десятилетий знания, ограниченного рамками одной предметной области. То, что знает и умеет школьный учитель, знает и умеет его ученик, если, разумеется, он учится у хорошего педагога. Социальный статус последнего (мера его

возможностей в системе социальных отношений) приравнивается к социальному статусу ребенка и его родителей, которые могут сами обучать своих детей. Реальный социальный статус учителя-предметника значительно снизился в последние десятилетия, в эпоху информационной, научно-технологической революции, стремительного и успешного развития общества, основанного на экономике знаний. Знания утратили самоценность и превратились в непрерывно обновляемые средства создания все новых и новых технологий. В этих социально-экономических условиях система педагогического образования продолжает готовить учителя-предметника, носителя классического знания, которое передавалось детям в школе и в прошлом, и в позапрошлом веке. Безусловно, знание закона Архимеда, правил русского языка и поэзии А.С. Пушкина необходимо детям. Но если учитель способен только передавать закрепленные в традиции объемы знаний, то, во-первых, его социальный статус не превысит статус любого другого человека – носителя такой же информации, в первую очередь, его ученика, во-вторых, его профессиональная деятельность превращается в информационную технологию и заменяется ею – современные педагогизированные информационно-компьютерные технологии позволяют человеку легко усваивать большие объемы необходимой информации без посредников.

Стандарты общего образования первого поколения были основной причиной того, что в системе педагогического образования растворялось профессиональное воспитание, нарастало отчуждение между педагогом и будущим педагогом, их безразличие друг к другу, снижались качество подготовки учителя и престиж педагогической работы, была поставлена под сомнение целесообразность самого педагогического образования. Последнее небезосновательно: если смысл педагогической подготовки – в приобретении будущим учителем необходимой суммы научных знаний и методов их передачи, то классические университеты решают эту задачу не хуже педагогических.

Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования второго поколения способны открыть новую главу в истории отечественного педагогического образования. Впервые государство формулирует понятную и принимаемую (стандарт – общественный договор) педагогами, родителями, иными субъектами образования и общественной жизни систему требований к образованию, к деятельности учителя, к выпускнику школы. В определении миссии общего образования, в портрете выпускника, в системе требований к личностным, метапредметным и предметным результатам, в требованиях к структуре программ, прежде всего, программе духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся четко виден новый образ человека и гражданина, который должен быть образован, воспитан, развит и социализирован совместными усилиями школы, семьи и общества. Новый стандарт человекообразен. В нем нет минимума учебного содержания. В нем раскрыты те качества личности, которые важны для общества и находятся в сфере педагогической ответственности.

Социально-значимые качества личности невозможно передать как информацию. Они возвращаются в человеке другой личностью, обладающей такими качествами. Воспитать человека, гражданина и патриота, нравственную личность, будущего ответственного семьянина и профессионала, создать основу для успешной социализации в высокотехнологичном, стремительно меняющемся мире способен только учитель, обладающий этими качествами и, более того, постоянно приобретающий новые полезные личностные свойства.

Стандарты второго поколения меняют философию педагогического образования. Его целью становится создание условий для продуктивного и достаточно быстрого развития личности будущего учителя, обладающего социально ценными качествами и способного на профессиональном уровне воспитать эти качества (а также те, которые потребуются в будущем) у представителей новых поколений. Учитель становится образцом человечности, как он возможен при настоящих общественных условиях. Учитель не тот, кто уже достиг вершин человеческой жизни, а тот, кто знает, понимает, стремится и поднимается к ним, беря с собой своих учеников и вместе с ними преодолевая все трудности личностного роста и социального развития.

Новые образовательные стандарты – концентрированное выражение государственной образовательной политики, которая, в свою очередь, является неотъемлемой частью общей политики государства, направленной на социокультурную и экономическую модернизацию страны, в центре которой – человек. Личностные качества, социальные и профессиональные способности человека, среди которых – ответственность, нравственность, компетентность, трудолюбие, гражданствен-



ность – это важнейшие условия сохранения общественной стабильности и, вместе с тем, инновационного развития России. Такие качества личности формируются с детства родителями и учителями и только тогда, когда родители и учителя сами являются их носителями.

Сегодня вопрос о новом учителе уже не является сугубо педагогическим, он приобретает общеполитическое значение, становится решающим условием социокультурной модернизации нашей страны. Соответственно и развитие системы педагогического образования уже не может направляться общими рекомендациями, происходить стихийно, под влиянием постоянно меняющихся рыночных условий. Качественный переход в профессиональной подготовке педагога от учителя-предметника, носителя фиксированного объема знаний (большая часть которых морально устаревают еще до обучения будущего педагога) к учителю, обладающему социально-значимыми качествами, а также способного воспитывать их у других, требует пересмотра ценностно-целевых установок, структуры, содержания и технологий подготовки педагога.

Нормативной основой такого перехода являются ФГОС профессионального образования третьего поколения, разработанные на основе компетентностного подхода. Компетенции – это социально-значимые способности человека – общекультурные, профессиональные, коммуникативные, межличностные, когнитивные и др. Формирование и развитие таких способностей (одна из которых – компетентность в определенной научной, предметной области), становление Учителя как профессионального носителя социально-значимых способностей<sup>3</sup> – важнейшая задача современного педагогического образования, определяемая логикой компетентностного подхода.

Рассмотрим последовательно принципы модернизация современного отечественного педагогического образования, иначе определяемые как условия перехода от системы массовой подготовки учителя-предметника к системе индивидуального профессионального взращивания педагога – носителя социально-значимых качеств.

## 1. Существенное повышение социального и материального статуса педагога.

В отечественных культурных, социальных, религиозных традициях сохраняется неизменно уважительное отношение к учителю. Его статус начал меняться в 1990-е гг. По причине чрезмерного распространения принципов рыночной экономики на образование и культуру учитель впервые в нашей истории начал рассматриваться как наемный работник, оказывающий платные образовательные услуги. Его труд приобрел рыночную стоимость. У учителя-предметника она крайне низка.

Пренебрежительное отношение к учителю – это болезнь нации. Отношение к Учителю выражает ценность образования и культуры для общества, его способность непрерывно учиться и развиваться. Уважительное отношение к учителю свойственно молодым, устремленным в будущее нациям. Пренебрежительное отношение к учителю свидетельствует об упадке сил народа, невыраженности его желания жить, неверии в собственное будущее.

В условиях современной рыночной экономики учитель-предметник объективно получает то, что заслуживает по меркам этой экономики. Поэтому изменить эту ситуацию не могут ни бизнес, ни государство, находящееся под его сильным влиянием, ни слова о том, как важен педагогический труд. Ключ к решению этой проблемы находится в руках самого педагогического сообщества. Изменив систему подготовки педагога и, соответственно ей, характер его профессиональной деятельности, мы сможем существенно поднять его социальный статус.

## 2. Педагогизация педагогического образования

Парадоксальность этого принципа вызвана ситуаций 1990-х гг., когда педагогические вузы и колледжи наравне с другими учебными заведениями оказались в условиях стихийно формируемого рынка – выжить, сохранить себя стало их главной задачей. Педагогические вузы стали открывать непрофильные специальности, готовить юристов, экономистов, менеджеров, всех, чья подготовка привлекала внебюджетные средства. Ряд вузов, став педагогическими университетами, создал внутри себя институты педагогики и психологии. Таким образом, пространство педагогиче-

<sup>3</sup> Термином «профессиональный носитель способностей» мы обозначаем личность, не только обладающую определенными способностями, качествами, но и профессионально подготовленную для передачи их другим людям.

ского образования сжалось до одной структурной единицы университета, а остальные его учреждения формально освободились от задач подготовки педагогов.

Непрофильность педагогического образования – более чем способ приспособиться к рынку. В ней выражена идеология его развития в последние два десятилетия – получение прибыли. Министерские программы 2001 и 2003 гг. не могли оказать влияние на педагогическое образование, потому что не учитывали объективные экономические условия его развития и порожаемое этими условиями корпоративное сознание. Непрофильность – вынужденная мера и единственная возможность встроиться в рынок, в ситуации, когда идет массовая подготовка учителя-предметника, социальный статус которого невысок.

Отказ от непрофильности означает, прежде всего, отказ от нецивилизованной рыночной идеологии, от образовательной всеядности и готовность делать только то, что можно делать лучше других, получая, таким способом, несомненные конкурентные преимущества. Отказ от непрофильности есть и следствие, и условие переориентации педагогического образования на подготовку учителя – носителя социально значимых качеств, востребованность которого не только в образовании, но и в других областях экономики велика и будет, несомненно, расти.

Педагогизация педагогического образования не ограничивается только педагогическими учебными заведениями. По данным Минобрнауки РФ в 2003 г. подготовку педагогических кадров осуществляли свыше 160 вузов, из них педагогические вузы составляли только половину. В настоящее время число таких вузов значительно увеличилось. Само по себе педагогическое образование становится привлекательным сектором рынка образовательных услуг, отношение к нему заметно меняется. В этих условиях существенное повышение государственных требований к подготовке педагога должно распространяться и на непедагогические вузы. В педагогическом вузе невозможно подготовить хорошего экономиста, а в техническом – профессионального педагога. Впрочем, система педагогического образования должна быть открыта для всех образовательных учреждений, способных выполнить главное условие – обеспечить достаточные условия для воспитания педагога как носителя социально и профессионально значимых качеств.

### **3. Педагогизация профессионального образования**

Педагогическая культура профессорско-преподавательского состава непедагогических учебных заведений требует постоянного повышения. Сегодня преподавателю уже недостаточно знать свою науку и любить ее. При невероятных объемах информации и непрерывно обновляющейся системе научных знаний решающее знание имеет не объем знаний, переданный от преподавателя к студенту, а формирование профессиональных компетенций у будущего специалиста, его личностное становление в профессии, развитие у него профессионально-значимых способностей. Без педагогики, ориентированной на разные виды профессиональной деятельности, здесь не обойтись.

Необходимо ввести в Закон «Об образовании» норму, устанавливающую, что все преподаватели учреждений профессионального и дополнительного профессионального образования должны иметь педагогическую квалификацию и периодически ее повышать в педагогических вузах.

Принцип педагогизации профессионального образования значительно расширяет возможности педагогических вузов и предъявляет к ним повышенные требования. Они должны обеспечивать педагогическими кадрами всю систему профессионального образования. Но это потребует существенной модернизации структуры и содержания педагогического образования, создания новых педагогических и методических направлений по видам профессиональной деятельности.

### **4. Оптимизация региональных систем педагогического образования**

Существующая система педагогического образования организована таким образом, что сколько бы бюджетных средств в нее не вкладывали, все будет мало. Например, в Ростовской области функционирует 2 государственных педагогических института (в Ростове-на-Дону и Таганроге), 1 областной ИПКиПРО и 8 областных педагогических колледжей (г. Ростов-на-Дону, Каменск-Шахтинский, Вешенки, Шахты, Константиновск, Зеленоград, Волгодонск, Азов). Вузы финансируются из федерального, остальные образовательные учреждения – из областного бюджета. Бюджетные средства делятся между 11 учреждениями, во многом дублирующими друг друга. В других регионах ситуация складывается подобным образом.

Потребности субъекта федерации в подготовке и переподготовке педагогических кадров может обеспечивать один региональный педагогический институт, круг задач которого должен быть существенно расширен. Его бюджетное финансирование должно быть консолидированным (не ниже существующего) и складываться из федеральных и региональных поступлений.

Региональный педагогический институт может создаваться на базе существующего в регионе педагогического университета (института) или в составе расположенного в регионе государственного (федерального) университета путем присоединения к педагогическому институту других образовательных учреждений педагогического профиля, действующих на территории региона. При этом сеть педагогических образовательных учреждений не ликвидируется, а интегрируется и оптимизируется: ИПК работников образования в составе регионального института сохраняет свои функции, колледжи начинают готовить бакалавров педагогики.

Для сохранения целостности федерального пространства педагогического образования и управления его развитием целесообразно создание в Москве Федерального педагогического университета.

## **5. Восстановление государственного (муниципального) заказа на подготовку педагогических кадров**

Регионализация педагогического образования при укреплении целостности федерального образовательного пространства должна обеспечивать адресное, качественное и своевременное удовлетворение региона в педагогических кадрах с учетом его социальных, экономических, культурных и иных условий. Над решением этой задачи педагогический институт должен работать в тесном контакте с региональными органами управления образованием. Совместными усилиями они организуют систему профессионально-педагогической ориентации школьников и систему профессионально-педагогического отбора, разрабатывают и осуществляют комплексные мероприятия по повышению общественного статуса учителя, уровня его социальной защиты, престижности педагогического труда среди молодежи, разъяснению значения учительского служения.

Основным заказчиком педагогического института выступает региональное министерство образования. Оно создает систему прогнозирования потребностей в педагогических кадрах с учетом имеющегося кадрового состава и перспектив развития системы образования и социально-экономического развития региона в целом. В соответствии с заказами региональных министерств педагогический институт проводит целевой набор студентов. Так называемые целевики обучаются на бюджетной основе по контракту, который заключается между ними, региональным министерством и педагогическим институтом. Контракт предусматривает полное бюджетное обеспечение студента во время обучения и его последующее распределение на работу в одно из образовательных учреждений региона с обязательной отработкой установленного срока<sup>4</sup>.

Для поддержания вертикальной мобильности обучающихся часть будущих педагогов для регионов, из числа наиболее способных, может готовить Федеральный педагогический университет.

## **6. Дифференциация и интеграция научно-предметной и педагогической подготовки педагогов**

Государственную систему подготовки педагогических кадров уже невозможно рассматривать как состоящую только из педагогических вузов и колледжей. Образование в течение всей жизни, полисубъектность современного обучения и воспитания, выход образовательного процесса за пределы образовательных учреждений, подготовка педагогов в непедагогических вузах и, напротив, непрофильность самого педагогического образования – эти и другие факторы свидетельствуют о том, что в современных условиях педагог формируется в открытых профессиональных системах,

<sup>4</sup> В регионах России накоплен определенный опыт подготовки специалистов для системы образования на контрактной основе. Так в 2005 г. было принято Постановление Правительства Белгородской области от 29 июля 2005 г. N 163-пп "О целевой контрактной подготовке специалистов с высшим профессиональным образованием из числа выпускников образовательных учреждений сельских районов области". Согласно ему заключается договор между студентом, школой и управлением образования и науки Белгородской области при целевом наборе в университет, предусматривается трудоустройство выпускника в этой же школе, прохождение педагогических практик, подготовку на материале школы курсовых и дипломных работ.

определенным образом интегрированных между собой. Такая интеграция может иметь стихийный, неуправляемый характер, что мы и наблюдаем последние двадцать лет, и прямым следствием которой является дублирование систем подготовки педагогов, снижающее эффективность каждой из них.

Управляемая интеграция систем профессионального образования предусматривает дифференциацию образовательных функций между педагогическими институтами и другими вузами. Это возможно в условиях двухуровневой системы высшего профессионального образования.

В региональных педагогических институтах (федеральном университете) сохраняются традиционные педагогические специальности (бакалавриат и магистратура), не представленные в других государственных вузах, расположенных на территории региона или на ближайших к нему территориях: дефектология, логопедия, дополнительное образование, дошкольное образование и др. Для других специальностей в педагогическом институте (федеральном университете) сохраняется только педагогическая магистратура. Будущие учителя физики, математики, литературы, географии, истории, биологии и других наук проходят полный курс обучения по программе бакалавриата в классических университетах или других профильных вузах. С дипломом бакалавра они могут поступать в магистратуру педагогического института без экзаменов, выдержав профессиональный отбор, на бюджетной (заключив договор с региональным министерством образования) или на коммерческой основе. Двухгодичная образовательная программа педагогической магистратуры включает системную методическую подготовку, фундаментальное педагогическое и психологическое образование, научно-исследовательскую деятельность в образовании, непрерывную педагогическую (как правило, по месту будущей работы выпускника), социально-педагогическую практику и другие современные формы и технологии, обеспечивающие развитие социально и профессионально-значимых качеств будущего педагога.

Двухуровневая система педагогического образования, дифференциация и интеграция предметной и педагогической подготовки обеспечат повышение уровня и качества педагогического образования, осознанный выбор обучающимися педагогической профессии, организацию целостного и интенсивного пространства профессионально-педагогического развития.

## **7. Индивидуализация профессиональной подготовки педагогов**

Поточная и массовая система теряет смысл в условиях компетентностной модели образования и системы подготовки учителя как профессионального носителя социально-значимых качеств. Чтобы воспитать гражданина – нравственного, ответственного, успешного человека, учитель сам должен обладать культурой гражданского поведения, быть нравственным, ответственным, успешным в плане своей личностной социализации человеком. Золотое правило педагогической деятельности: «Будь таким, каким ты хочешь воспитать своего ученика» справедливо и для родителя, и для школьного учителя, и для преподавателя вуза, для всех, кто профессионально работает с людьми.

В существующей системе будущий педагог готовится к профессиональной деятельности, не предусматривающей у него наличия и развития особых личностных свойств. Новая система педагогического образования неотчуждаема от личности учителя, его интеллектуальных, эмоциональных, социальных и иных человеческих качеств как основы его профессиональных способностей. Воспитание таких качеств у будущего учителя составляет приоритетную задачу педагогического образования.

Формирование и развитие профессионально значимых качеств личности студентов и слушателей курсов повышения квалификации предусматривает осуществление индивидуальных образовательных программ обучающихся, широкое применение в образовательном процессе проектных, развивающих, информационных технологий, форм и методов, полноценное интеллектуальное, эмоциональное, художественно-эстетическое, физическое развитие обучающихся, формирование у них качеств, необходимых для успешной социализации, развития коммуникативной культуры, ораторских способностей, умений работать в команде, создавать ее и управлять ею для достижения общих целей, формирование культуры здорового образа жизни и других важных свойств современной личности, обеспечивающих возможности практического решения на научной основе всего спектра задач современной педагогической деятельности.

Особо следует подчеркнуть важность воспитания будущих педагогов. Воспитатель, не будучи сам воспитан, не имея пережитого им самим осмысленного опыта духовно-нравственного развития, не способен к воспитанию других.

## 8. Расширение педагогического сектора рынка образовательных услуг.

Государственный (муниципальный) заказ на подготовку педагогов для образовательных учреждений региона и бюджетное финансирование программ их подготовки по повышенным нормативам (за счет оптимизации педагогических образовательных учреждений в регионе) должны совмещаться в работе педагогических институтов (федерального университета) с активной политикой продвижения на рынке своих образовательных услуг.

Рынок – динамичное образование, быстро реагирующее на полезные для общества инновации. Рынок формируется производителями. И это самая продуктивная стратегия доминирования на нем.

В течение двух десятилетий педагогические учебные заведения приобретали первоначальный опыт работы в условиях нестабильного, формируемого заново отечественного рынка образовательных услуг. Тактика их поведения была предельно проста – вступить в конкуренцию с другими образовательными учреждениями и отвоевать как можно больше пространства на рынке. Такое поведение было единственно возможным в условиях прошлых лет, оно привело к открытию большого числа непрофильных специальностей в педагогических образовательных учреждениях и, напротив, к массовой подготовке по педагогическим специальностям в непедагогических вузах и колледжах.

Современная эффективная стратегия деятельности на рынке образовательных услуг предусматривает целенаправленное формирование и развитие его собственно педагогического сектора. Основой для такой стратегии является новая система подготовки педагога как профессионального носителя социально-значимых качеств. Выпускник педагогического института (федерального университета) становится специалистом по поддержке развития личности в самых разных социальных группах и организациях, начиная с семьи и дошкольных учреждений и заканчивая промышленными корпорациями и государственным аппаратом.

Главным ресурсом современной экономики и общества в целом являются уже не финансы, сырье и технологические мощности, а человеческий капитал, включающий образованность, креативность, инновационность, компетентность, ответственность, трудолюбие и другие общественно полезные и инновационно-значимые качества человека. В условиях человекоцентрированной экономики знаний рост прибыли предприятия прямо пропорционален приращению человеческого капитала. Соответственно, специалисты, готовые обеспечивать такое приращение не только в образовательных учреждениях, но и в иных организациях и предприятиях, становятся востребованными.

Образование, организуемое по модели подготовки педагога – профессионального носителя социально полезных качеств, обладает универсальными конкурентными преимуществами. Важнейшее из них – способность формировать сам рынок. Последний есть выраженное в продуктах труда, услугах и отношениях богатство человеческих потребностей – реальных и возможных. Тот, кто профессионально поддерживает развитие в человеке его лучших качеств, развивает и рынок соответственно этим качествам.

Новая система педагогической подготовки обладает значительно большими возможностями привлечения средств, в сравнении с существующей.

Основные возможности привлечения бюджетных средств:

- Целевая подготовка педагогов для учреждений дошкольного, общего, дополнительного, специального, начального и среднеспециального профессионального образования, расположенных в регионе;
- Переподготовка и повышение квалификации педагогов для этих образовательных учреждений.

Основные возможности привлечения внебюджетных средств:

- Подготовка педагогов (в педагогической магистратуре) для вузов;

- Повышение квалификации вузовских педагогов (вузы готовят свои педагогические кадры за счет собственных средств и самостоятельно выбирают для этих целей региональный педагогический институт или федеральный педагогический университет);
- Разработка и реализация образовательных программ подготовки специалистов по работе с персоналом, общественностью, развитию человеческого капитала в различных организациях;
- Дополнительный коммерческий набор на все специальности при условии обеспечения высокого качества индивидуальной педагогической подготовки обучающихся.

Модернизация современного педагогического образования – важнейшее условие его дальнейшего существования и успешного развития на рынке образовательных услуг, причем, не только отечественном. Человеческие социально-значимые способности универсальны и необходимы в любом обществе. Поэтому услуги новой системы подготовки педагогических кадров могут быть востребованными и на мировом рынке.

Среди всех вышеприведенных принципов модернизации выделим главное – понимание, что эффективное развитие системы педагогического образования возможно только внутри ее самой, интеллектом и волей самого педагогического сообщества.

**НАУКА О ВОСПИТАНИИ В ПАРАДИГМЕ НАУКИ:  
РИТМЫ ЭВОЛЮЦИИ И АЛГОРИТМЫ СДВИГА**

**SCIENCE OF MORAL EDUCATION: RHYTHMS OF EVOLUTION  
AND ALGORHYTHMS OF SHIFTING**

**Беляев Г.Ю.**

Старший научный сотрудник Института теории и истории педагогики РАО,  
кандидат педагогических наук, доцент, член – корреспондент АПСН

**Belyaev G. Y.**

Leading research scientist, Institute of the theory and history of education,  
Russian Academy of Education, Candidate of science (Education),  
correspondent member of Academy of pedagogical and social sciences

*А н н о т а ц и я. В статье освещаются исторические типы научной рациональности как определенный базис для процесса постепенных и системных трансформаций в сфере образования, социализации, воспитания. Со времен предпосылок промышленной революции в Европе, наука как особая форма общественного сознания оставалась и остается принципиальным источником и ускорителем изменений в содержании образования, и в этом заключен немалый смысл для культуры человечества. В рамках ведущего русла развития науки формы и методы воспитания всегда приобретали свою собственную предметность. Сегодня, когда наука стоит перед лицом своеобразного парадигмального сдвига, образование в целом и теория воспитания отражают постнеклассические изменения в смежных областях науки. Этот продолжающийся процесс следует принимать во внимание, когда новые формы социализации влияют на содержание воспитания.*

*Annot ation. The article reviews historical types of scientific rationality as a certain basis for the process of gradual and system transformations in the sphere of education. Since prerequisites of Industrial Revolution in Europe science as a specific form of public consciousness has remained the principal source and trigger for the changes in the contents of education and there is much reason in it for human culture. Within the mainstream framework of science the leading forms and methods of education have acquired their subjectness. Nowadays when science faces some sort of a paradigm shift, education seems to reflect post-nonclassical changes in contiguous fields of science. This on-going process should be taken into account when complex systems of socialization are trying to find a new language in moral education.*

*Ключевые слова. Парадигма науки, взаимосвязь науки и практики воспитания, социально-педагогические практики, смежные области науки, теория воспитания.*

*Key words. Science paradigm, interaction of science and praxis of social and moral education, social-educational experience, contiguous fields of science, theory of moral education.*

Парадигмы – это целостные, относительно завершенные эпохи саморазвития, самодвижения и самосохранения науки как особой рефлексивно-аналитической, познавательной и исследовательской формы общественного сознания. Парадигмы представляют собой своеобразные «дисциплинарные матрицы» форм, методов, способов и средств общенаучного познания объективной реальности. Эти матрицы институционально согласованы по исследовательским целям и методологическим задачам и формально непротиворечивы по средствам и методам эмпирического и теоретического обобщения на данном этапе развития науки как особой формы общественного сознания. Они предстают исследователю в культурном контексте данного мирового научного сообщества и в данное общественно-историческое время. Немаловажно отметить и то, что установки, правила и нормы парадигмы, как правило, включают, вписывают, социализируют самого исследователя в этот контекст так называемой «нормальной» науки с ее профильными научными сообществами, проектными, исследовательскими и учебными институтами, научными мероприятиями, учеными советами по защите диссертаций и прочими нормативно-процедурными и организационными правилами и процедурами, исследовательским инструментарием и средствами научной отчетности. Также важно отметить и исторически относительно целостную и завершенную нормативность языка науки.

Ничего неизменного в мире нет. Устоявшееся – еще не значит застывшее, устойчивое – еще не значит застойное. Парадигма науки – образование устойчивое, но не застывшее. Она может охватывать временные интервалы в нескольких социально-исторических эпохах, но может исчисляться двумя-тремя, а то и одним научным поколением. В силу внутренней логики развития самой науки как формы общественного сознания парадигма спонтанно, системно или фрагментарно движется, эволюционирует, накапливает тенденции к изменению, подвижкам, сдвигам и даже скачкам – то есть, к «перерывам постепенности» и к выстраиванию новой дисциплинарной матрицы с обновленными атрибутами, логикой исследования, языком научного и научно-популярного самовыражения, социальными институтами. Через модификацию социальных институтов науки, через формы институционализации самой науки, как правило, удается отследить очень многое в ее социальной и культурной феноменологии. Таково образование. Таков феномен воспитания как общественного явления.

Парадигмой создается доминантный в данную общественно-историческую эпоху образ мира, который проецируется и транслируется в сознание и поведение людей, в технологии, в производительные силы, в общественные отношения и в самосознание социального индивида, в его культуру, ценности и идеалы, в индивидуальный образ будущего, в представления о смысле жизни. Оказывая прямое и косвенное воздействие на состояние общественного сознания, парадигма науки (общенаучная парадигма) во многом определяет взаимосвязь науки и практики воспитания поколений как общественного явления, задает «пространство» постановки и решения теоретических и практических проблем, способов, форм, методов, средств и приемов их воплощения в проектируемую социальную реальность.

Примерами эволюции парадигмы науки, ее внутренних логических подвижек в границах уже накопленного знания, нуждающегося в новом объяснении, могут быть, например, такие ее частные варианты как:

- частная европейская рационалистическая парадигма Нового Времени (Р. Декарт – Ф. Бэкон). Ее выражением является «небесная механика» И. Ньютона, математика и прикладная квинтэссенция математики – механика как «царица наук» XVII - XVIII вв., связанная с индустриальной революцией и эпохой промышленного переворота;
- частная парадигма эпохи Просвещения (так называемый «проект эпохи Просвещения»: Вольтер, Монтескье и французская Энциклопедия наук, искусств и ремесел и ее авторы – Д. Дидро, Гельвеций, Ламетри и др., по существу примыкают к этому проекту немецкая классическая философия в лице Канта, Гегеля, Фейербаха, а в последующем – Маркс и Энгельс, британский философский эмпиризм Джона Локка и др.), философский позитивизм О. Конта и научная программа позитивизма, расцвет методологии систематики (Линней, Ламарк, Дарвин, Лайель, Вирхов, Менделеев, Бутлеров и т.д.). При всех различиях и нюансах данная парадигма науки опирается на философские представления о Разуме как источнике всей субъективной деятельности человека и общества;
- частная физикалистская естественнонаучная парадигма науки двадцатого века (позитивизм и неопозитивизм), в качестве инструментария исследования использующая системный подход (анализ) (квантовая механика Н. Бора – Дирака – Шредингера в совокупности с общей и специальной теорией относительности Эйнштейна, теоретической физикой Ландау), представления о физике как о геометрии мира (Г. Гамов, О.Ю. Шмидт, Э. Хаббл, С. Хокинг и др.);
- частная парадигма синтеза естественнонаучного (о природе) и гуманитарного знания (об обществе, о человеке – В.И. Вернадский, Л.С. Выготский, «понимающая социология» М. Вебера, В. Дильтея) (тенденция синтеза нового научного знания на стыках наук – например, политэкономия, биогеохимия, эволюционная морфология, гелиобиология, экология, экономическая география, психолингвистика, донозоология, возрастная физиология, герменевтика, акмеология и др.);
- частная парадигма, использующая идеи синергетики для конструирования новых подходов к методологии научного исследования, к общенаучному аппарату (кибернетика, бионика, биотехнология, генная инженерия, нанотехнологии и пр.).



В общеметодологическом плане теория воспитания, безусловно, относится к науке как особой форме общественного сознания, непосредственно определяющей содержание образования и формы социализации подрастающего поколения. Так, например, эпоха промышленного переворота Нового Времени, то есть перехода экономики от мануфактурного периода к крупному машинному производству машин и механизмов привела к разделению промышленности на добывающую и перерабатывающую, порождая общественную потребность в массовых профессиях городского, буржуазного, но нецехового типа социальности и, соответственно, к появлению социального заказа на новую школу.

«Великая Дидактика» Я.А. Коменского стала ярчайшим феноменом отрицания, противопоставления опыта школы позитивного, эмпирико-сенсуалистического знания с опорой на метод эксперимента и критики опыту школы схоластики абстрактных форм и априорных утверждений «от авторитета». Феномен парадигмально нового подхода к воспитанию человека без малого на четверста лет породил феномен новой, классно-урочной дидактики Нового Времени, феномен «воспитывающего учебника».

Оформление педагогических систем Дж. Локка, Гербарта, Песталоцци, Ушинского, Дистервега, Д. Дьюи явно связано с парадигмальной линией науки эпохи Проекта Просвещения (Enlightenment), социально связанного с потребностями освобождения «третьего сословия» от остатков феодализма, с завершением мировой буржуазной революции середины XIX столетия. Теоретически и практически теория воспитания все более и более выражала и воплощала генеральную общенаучную линию рационализации (отказ от априорных положений схоластики), секуляризации (размежевания с различными формами религиозной идеологии), систематизации (естественнонаучное в своей основе упорядочение и классификация объектов природы, явлений, событий). Традиции научного атеизма таким образом глубоко укоренены в логике развития традиции научной рациональности, самой сути, природы науки как особой формы общественного сознания.

Педагогика – часть культуры научной рациональности. Ее задача – понимать, воспроизводить, изменять и прогнозировать эстафету культурного опыта общества, помогать воспроизводить и возвращать образ мира и нравственное самосознания человека (И. Кант). Теория воспитания составляет существенную часть педагогики, а педагогика – это наука, имеющая опосредованное отношение и к философии, и к искусству, и даже к религии как смежным с педагогикой сферам общественного сознания и формам культурного опыта общества.

Парадигмальна ли педагогика? Парадигмален ли исторически доминантный тип гуманитарного знания, формирующий содержание теории воспитания? Ретроспектива социально-педагогического опыта дает вполне утвердительные ответы на эти вопросы.

Педагогика имеет характерные признаки, тенденции, формы прикладной и теоретической деятельности, которые образуют в совокупности то, что допустимо называть историческим типом парадигмы педагогики как науки. Характерно, что исторические типы педагогического знания не сменяют, а как бы дополняют друг друга, продолжая свое преобразованное существование в снятой форме и в последующие эпохи – по законам диалектики: отрицания отрицания, единства и борьбы противоположностей, перехода количественных изменений в качественные.

От социального содержания, целей и задач развития педагогической науки зависит чрезвычайно многое в жизни общества. Если воспитание – общественное явление, то теория воспитания претерпевает изменения в границах парадигмы науки. Состояние общественного сознания определяет взаимосвязь науки и практики воспитания поколений как общественного явления, что, в свою очередь, существенно отражается на выборе стратегических линий, ориентиров и направлений общественного развития.

Как особая форма общественного сознания, наука и ее филиал – наука педагогическая отражают социальное бытие и общественные потребности, иногда существенно опережая их прогнозом ценностей, целей, идеалов как общественного, так и индивидуального развития. Процессы развития науки, ее эффекты и ее результаты в практике общественного производства порождают своеобразную социальную моду. От социального содержания, целей и задач развития педагогической науки зависит научное осмысление проблем воспитания, а значит, и воспитательный потенциал педагогического сообщества в ту или иную социально-историческую эпоху.

Теория воспитания включает в себя исторически обусловленную специфику гуманитарного знания о человеке и обществе, а, следовательно, исторически обусловленную динамику взаимодействия единичного, особенного и всеобщего в педагогическом знании как особой отрасли знания гуманитарного и естественнонаучного.

Теория воспитания включает в себя как актуально-востребованные эпохой, так и социально-перспективные профессионально-педагогические компетенции, что служит теоретической базой постоянного обновления содержания и формы профессионального образования, повышения квалификации и переподготовки педагогов как специалистов в сфере дидактики и в сфере воспитания.

Теория воспитания включает в себя формы самообразования учительства, методы и приемы педагогической работы, обнаруживающие свою социально-педагогическую эффективность, а значит – актуальность для данного состояния педагогической практики в широком и узком социальном контексте, ту актуальность, из которой, в принципе, могут проявляться признаки, зерна, созреть рациональные всходы завтрашнего состояния образовательной среды, теории и практики воспитания.

Поэтому философский и общенаучный ресурс теории воспитания всегда формулируется как проблема науки и человека, всегда отражает специфику взаимодействия науки и практики образования, всегда так или иначе отражает состояние науки как особой формы общественного сознания, а значит – реагирует на кризис науки, ее социальные эффекты и проекции.

Современная тенденция сдвига парадигмы науки – гуманитарное знание захватывает знание естественнонаучное, существенно изменяясь при этом под интенсивным влиянием естественнонаучного знания. Опираясь на методологическую классификацию Б.М. Кедрова: естественнонаучное знание, включающее физико-математическое и медицинское образование и гуманитарное знание, включающее социальные науки: о человеке, об обществе, о культуре и искусстве, приходим к выводу, что модель постановки и решения научных проблем приобретает все более явно выраженный аксиологический, ценностный, культуросообразный акцент.

Если ранее объект познания стоял над познающим субъектом, то в процессе сдвига (дрейфа) парадигмы науки, в ходе ее частных подвижек и накопления новых объясняющих гипотез, познающий субъект занимает место практически рядом с объектом познания. Например, воспитание как общественное явление все более утверждается на принципиальной незавершенности своего процесса (А.В. Мудрик), на собственной полисубъектности, на доминанте субъектности.

Вместе с тем в гуманитарное, то есть и в педагогическое знание, а значит и в теорию воспитания из естественнонаучно-математической сферы знания вторгаются механизмы оценки качества процесса, измерители, связанные с мониторингом, с количественными, статистическими закономерностями, с общими квалиметрическими показателями и параметрами средового, системного подходов. Пример: не владея современной информацией в сфере научной организации труда учителя, режимов адаптивного управления, эргономики – совокупности рационально-гигиенических требований к организации образовательного пространства, обучающей среды, о санитарно-гигиенических нормах процесса восприятия и усвоения информации, об особенностях возрастной физиологии современных подростков (ювенология), образовательное сообщество не может адекватно воспользоваться и тем современным общепедагогическим знанием, которое составляет основы современной теории воспитания.

**Таблица 1.** Общественные феномены, через которые можно фиксировать подвижки, тенденции, сдвиг, дрейф теории воспитания как последствие парадигмального сдвига в науке.

БЫЛО:	СТАНОВИТСЯ:
1. Образование на всю жизнь	1. Образование через всю жизнь (непрерывное образование, «Lifelong education» (Ж. Делор)
2. Доминанта производства – конвейер	2. Доминанта производства – сеть
3. Отраслевой принцип организации труда	3. Сетевой принцип организации труда
4. Отраслевой принцип организации обучения и воспитания	4. Сетевой принцип организации обучения и воспитания
5. Доминанта обучения – ЗУН	5. Доминанта обучения – ключевые жизненные компетенции

БЫЛО:	СТАНОВИТСЯ:
6. Прима́т жесткой технологии	6. Прима́т самоорганизации, обратных связей
7. Прима́т социальных (в т.ч. социально-педагогических) систем прямого, директивного управления	7. Тенденция апробирования социальных (в т.ч. социально-педагогических) систем, гибкого, нежесткого типа управления
8. Дифференциация, узкая специализация	8. Систематизация через интеграцию
9. Доминанта воспитания деятельностного типа	9. Постепенный (экспериментальный) переход к доминанте воспитания герменевтического, понимающего типа

Вместе с тем сохраняется общее как преемственность в «базальных ядрах» парадигм воспитания в виде установок и общенаучных принципов любого педагогического исследования, любого теоретического «прироста» к теории воспитания. Таким образом, сама динамика развития науки проявляет факторы своего сосуществования с иными формами общественного сознания, тем самым позволяет исследователю, историку науки их обнаруживать, проецировать в ту или иную сферу научного знания – как теоретическую, так и прикладную. Естественно предположить, что сдвиг парадигмы науки является фактором научного осмысления современных проблем воспитания. Если воспитание – общественное явление, то и теория воспитания претерпевает изменения в границах парадигмы науки как особой, рефлексивной формы общественного сознания.

Фактор (в переводе с латыни – дел а ю щ и й, про из в о д я щ и й) – стимулирующая и движущая сила какого-либо процесса в неживой, живой и искусственной природе (техносфере, ноосфере, сфере деятельности общества). Факторами могут считаться те узловые причинно-следственные связи, другими словами – связи порождения, генетические связи в системе, которые оказывают, оказывали или могут оказать существенное влияние на само направление или на динамику изменений параметров функционирования системы, на сущностные характеристики объекта физической природы (геологические формы), живой природы (биологической и социальной) и техногенной природы (техносфера). Факторность – необходимое условие рассмотрения функционирования объекта природы или общества. Факторы – группа признаков, вызывающих цепь, каскад причинно-следственных отношений в природе и обществе. Факторы – качественно-количественные единицы любой структуры окружающей среды, как естественной, так и искусственно созданной (сконструированной человеческим обществом) реальности.

Фактор – постоянно присутствующее явление природы или институт общества, которые оказывают на рассматриваемый объект или группу объектов постоянное, длительное или разовое воздействие различной степени интенсивности. Вне факторов нет ни объекта, ни субъекта изменений или деятельности: это имплицитная, подразумеваемая, имманентная – неотъемлемая (но изменяющаяся) структура природной или социальной реальности, связанная с функционированием каждого отдельного объекта природы или общества, класса таких аналогов – объектов или типов объектов по определенному, отнюдь не произвольно выбранному единственному основанию. В основе адекватной типологизации объектов лежат комплексы все тех же факторов, взаимодействие которых эту реальность и порождает – во всей ее сложности.

Системный подход актуализирует смыслы спонтанного самодвижения, логику развития самого объекта в связи с иными объектами и со средой. Среда же представляет собой не что иное, как системно соподчиненную, развивающуюся совокупность объектов, акторов и субъектов деятельности в их связях и отношениях (географическая среда, ландшафт, среда обитания, биоценоз, окружающая среда, среда жизнедеятельности, этнос, социальная среда, культурная среда, образовательная среда).

В моделировании, проектировании и конструировании социальных объектов решающим аргументом потенциального успеха, какой бы то ни было инновации (то есть, внедрения проекта в практику) выступает не просто учет факторов, но именно факторный анализ. Причем важнейшим условием такого анализа является анализ системный – факторов действующих, факторов, прекративших в силу ряда причин свое воздействие и – (обязательно!) ф а к т о р о в - т е н д е н ц и й, факторов, которые с весьма высокой долей вероятности будут разворачиваться и проявляться в обозримом будущем. Иначе говоря, – для продуктивного анализа социально-педагогической реально-

сти необходимо-достаточным условием является изучение факторов-ретроспектив (ретрофакторов), факторов-фактов и факторов-перспектив (потенциалов).

В качестве факторов-потенциалов могут выступать и факторы ретроспективного характера, ретрофакторы, временно прекратившие свое воздействие на реальность, но вполне способные активизироваться в новых исторических условиях, реанимируя потенциал педагогической реальности более-менее дальнего прошлого, именно потому, что социально-педагогическая реальность вообще обладает свойством реанимировать какие-либо черты и признаки, казалось бы, давно утраченного прошлого. К примеру, восстановление структур и традиций гуманитарных гимназий или воскресных школ является убедительным симптомом подобной реанимации (или регенерации) социально-педагогической реальности. Однако регенерация эта протекает крайне неоднозначно, причем в новых, видоизмененных, модифицированных исторических условиях, когда факторы, вызванные к жизни этой реальностью (то есть социальной практикой), становятся и мотором, и следствием преобразований (инноваций) в этой социально-духовной сфере.

Это происходит в силу специфики педагогики именно как науки, порожденной практикой и – порождающей практику, способную конструировать социально-педагогическую реальность, причем иногда – с опережением и притом значительным опережением существующей социальной действительности, так сказать – проектно. Проектирование и моделирование играют в педагогике, особенно в теории воспитания чрезвычайно большую роль, впитывая, перерабатывая и направляя в будущее именно те факторы, которые проявляются в социуме даже как относительно слабые тенденции (Царскосельский лицей пушкинского времени). Примерами этого также могут служить социально-педагогические практики Р. Оуэна, Н.С. Грундтвига (фолькесколен – народные школы), Дж. Дьюи, А.С. Макаренко, Я. Корчака, В.А. Караковского и др. Такие практики имеют название воспитательных систем. В них неизбежно проявляются факторы – стабилизирующий, прогностический и стимулирующий (провоцирующий) воспитательную систему на кризис, на пробу сил, воспитательных усилий и результатов воспитания в социуме.

Пример: народные школы Грундтвига «социально привились» и сделались необходимым компонентом образовательных систем всей Западной Европы. Фактически войдя в парадигму европейского воспитания новейшего времени, Вальдорфские школы Р. Штайнера в силу эзотеричности своей антропософской идеологии пока законсервировались как провоцирующий педагогический эксперимент. Другими словами, эти школы до сих пор выводятся за признанные границы общего пространства уровней, степеней и дипломов образования. В свое время примерно такой же опыт претерпели ланкастерская система взаимного обучения, «закапсулированная» в основном для системы воспитания военных училищ Европы, воспитательная система рабочих школ Роберта Оуэна, воспитательная система яснополянской школы Л.Н.Толстого. Это не значит, что у этих систем нет будущего, – напротив. Даже в снятом, модернизированном, преображенном виде эти педагогические системы оказали и продолжают оказывать свое идейно-теоретическое, практическое, организационное влияние как на ближайшее, так и на потенциальное будущее систем непрерывного образования, дополнительного образования и даже дистантного образования.

Педагогика – наука, причем наука комплексная, и уже не только гуманитарная, но и относящаяся по методам исследования к полю естественных наук, и вместе с тем – наука социальная и практическая. Ее диапазон: от педагогической парадигмы – до приемов обучения, от социально-культурного портрета поколения – до новообразований в структуре отдельной личности. Это происходит потому, что социально-педагогическая реальность, за ней стоящая, может конструироваться или быть подвергнута реконструкции и, что так же важно, – деконструкции. Здесь важно особо подчеркнуть: на конструирование, реконструкцию или деконструкцию (демонтаж) социально-педагогической реальности ни в коем случае нельзя смотреть как на процедуры механических, сугубо формальных управленческих решений, чем грешили многие реформы образования – и отнюдь не только (и не столько даже) в нашей стране.

В логике наблюдаемого в настоящее время сдвига парадигмы науки особое значение приобретает учет факторов, комплексная оценка которых позволит уточнить некоторые существенные тенденции развития научных дисциплин, непосредственно смежных с педагогикой, особенно – с теорией воспитания и практикой конструирования социально-педагогической реальности в виде образовательных сред, педагогических систем, воспитательных пространств, вертикальных и го-

горизонтальных управленческих связей в системах общего среднего, среднего специального и дополнительного образования. Немаловажным является и адекватный учет

- факторов управления как социально-педагогического нормирования средней и высшей школы, фаз непрерывного образования и социализации подрастающего поколения,
- факторов, определяющих условия и процедуры продуктивного социального партнерства в образовании,
- факторов функционирования средней и высшей школы как социализирующих систем в масштабах образовательной системы страны именно как отрасли народного хозяйства страны (и именно как отрасли производства, а не сферы услуг).

Сегодня факторами все чаще выступают процессы, в том числе в системе образования, – процессы неконтролируемого накопления новых признаков функционирования реальности средней школы. Для выработки адекватных управленческих решений просто невозможно переоценить роль и значение учета всех потенциальных или реальных симптомов, случаев и событий, иначе говоря – аттракторов-«затравок» практики. Это:

1. процессы прекращения действия отдельных факторов, их «отмирание» или девальвация содержания;
2. процессы постоянного «прорастания» тенденций к разворачиванию и усилению новых, неизвестных прежде факторов воздействия на объекты природы и общества (например, фактор информатизации общества породил не только феномен дистантного обучения, но и сетевые структуры и виртуальные сообщества, активно практикующие чатовую форму проведения досуга, блогговые тематические дискуссии и телеконференции, занятия киберспортом и т.п.);
3. процессы динамики постоянных и переменных факторов, смещения акцента в их содержании и формах проявления в социально-педагогической реальности (ярким примером этого могут служить так называемая полисубъектность социализации и воспитания подростков и молодежи, процессы взаимодействия субъектов социализации и воспитания. Сегодня это не только семья и школа, но и учреждения системы дополнительного образования, религиозные организации, всевозможные молодежные субкультурные общности). Неформальные детские движения имеют тенденцию к формализации и институционализации, в то время как традиционные формальные организации все более заявляют себя как настоящие новые социально-педагогические общности – например, пионерские дружины нового поколения).

Воспитание – это расширенное воспроизводство человека как главной производительной силы, воспроизводящей социальное и духовное бытие. Воспитание создает человека и должно поддерживать, укреплять и развивать человеческое в человеке, другими словами – преодолеть самоотчуждение человека, то есть – обращаться к его аутентичности, тождественности, идентичности – а не к его проекциям (манипулятивного массового сознания, потребительского гипноза, фетишизма частной собственности, расистских предрассудков и т.д.).

Философски заостренная дилемма Эриха Фромма «быть или иметь?» все более актуальна для современной теории воспитания как общественного явления. Сегодня общественный интеллект включается в основные ресурсы общества, а образование относится к формированию производственных отношений. Сдвиг парадигмы науки вполне допустимо выразить одной содержательно емкой фразой: то, что допускали или предсказывали ранее философы, социологи, историки науки, стало реальностью – к началу третьего тысячелетия наука превратилась в непосредственную производительную силу. Именно этот фактор сдвига парадигмы науки сдвигает и образование к его принципиально, качественно новому состоянию – к экономике знаний, к обществу знаний. В этом суть ведущих линий идей, закладываемых в основу Национального проекта в сфере образования (в противном случае и общество, и страна неизбежно будут оттеснены на лишенную всяких перспектив периферию мирового хозяйства).

Еще не так давно именно школа являлась ядром социально-педагогической реальности, определяя формы и практически все направления предметности обучения. В настоящее время и для педагогов, и для родителей совершенно очевидно то, что школа перестала ассоциироваться с социально-педагогической реальностью в целом – она сделалась частью этой реальности, реальности

дробной, фрагментарной, множественной и в высшей мере противоречивой. Школа стала лишь частью этой полисубъектной реальности, одной из ее составляющих, причем это уже произошло и происходит во многом вопреки воле и желаниям большей части педагогического сообщества страны и вопреки традиционным социальным чаяниям значительной части родительской общест-венности. Полисубъектность социализации, обучения и воспитания стала условием конструирования некоей новой социально-педагогической реальности.

Вне учета сложного переплетения факторов социально-педагогической реальности рассмотре-ние перспектив социализации и воспитания, видимо, было бы неполным. Какова она сегодня, эта реальность? Очевидно, новыми факторами выступают следующие процессы.

- Неоднозначное многообразие социальных перспектив, образов и стилей жизни, нетради-ционных моделей и императивов поведения, усугубленных многократно возросшей и ус-ложнившейся этнической пестротой, с одной стороны, и анонимностью, обезличенной нивелировкой жизни в социальных средах мегалополисов, появлением самых настоящих «гетто», населенных так называемыми мигрантами, – с другой стороны.
- Усиление внутренней мобильности общества, его социальное и этническое «перемешива-ние» и обратный процесс – самоизоляция этнических диаспор; миграция и перемешива-ние культурно-поведенческих стереотипов, взаимопересечение или самоизоляция куль-турных стандартов в сфере семейно-кланового воспитания.
- Утрата городской и сельской молодежью значительной части традиционных трудовых навыков, характеризующих преемственность поколений в традиционном обществе.
- Усложнение многообразия субкультурных групп и объединений молодежи, их взаимная конкуренция по особым, скрытым от постороннего наблюдателя канонам, ритуалам, по-веденческим образцам.
- Выход на общественную авансцену «новых социальных религий», сект и квазирелигиоз-ных культов в дополнение к усилившемуся социальному и культурному воздействию на массовое общественное сознание традиционных религиозных объединений.
- Нарастание противоречивых признаков и тенденций префигуративной и конфигуратив-ной культуры, в рамках которой культурные и поведенческие новоприобретенные навы-ки, а также социально-психологические новообразования передаются внешне парадок-сально – от младшего поколения к старшему, а дети учатся, как им кажется, почти в с е м у – и хорошему, и дурному – друг от друга.
- Информатизация общества, принявшая за последние годы характер тотального проник-новения в сферу быта, отношений, общения подростков, связей между поколениями. Свободный и массовый доступ школьников и студентов к Интернету и региональным ва-риантам сетевых сообществ. Формирование нового, блогowego, типа предметности (само)обучения.
- Социальное расслоение образовательного пространства и образование зон процветающих «элитных гетто» образовательных организаций на фоне значительной массы образова-тельных учреждений, не способных обеспечить своим выпускникам даже уровень обра-зовательного минимума.
- Резкое удорожание конкуренции на потребительском рынке выпускников образователь-ных учреждений на фоне застойной безработицы и новой функциональной малограмот-ности на рынке труда. Феномен «управляемого кризиса» и «закрывающих технологий» в социумах, девальвирующих традиционную социальную ценность многих профессий.

Сегодня образование – кадровформирующая индустрия, а приоритетная социальная функция школы – кадровформирующая функция на основе стратегий отбора общих и специфических средств реализации предметности обучения в системе образования – начального, основного обще-го, среднего специального, дополнительного, высшего и послевузовского. Самореализация подро-стков волнует все без исключения национальные образовательные системы постольку, поскольку эти системы решают основные задачи воспроизводства ведущего компонента, ядра производи-тельных сил – человека, людей, работников, способных развивать общество, страну, решать зада-чи расширенного общественного воспроизводства, строить экономику будущего.

Как отражает эту реальность наука, и какие факторы она транслирует в теорию и практику социализации и воспитания? В чем заключается пресловутая постнеклассическая рациональность парадигмы науки?

Это тотальный кризис индустриальной эпохи в глобальном формате и некий переход к состоянию, обозначаемому (очень спорно) как «информационное постиндустриальное общество».

Это так называемый постмодернизм как первичная философская рефлексия на изменившиеся условия глобального состояния мирового сообщества, в том числе и образовательного.

Это сдвиг общенаучной методологии от бытийности к становлению, от иерархии управления объектами – к сетевому принципу самоуправления и самоорганизации субъектов деятельности, от объектности к процессуальности, более того – к процессуальности результата деятельности. Результат становится равным процессу. В период парадигмального сдвига – масштабного сдвига парадигмы науки – объекты рассматриваются, интерпретируются, анализируются, исследуются как процессы (от фактологии детерминированной статичности – к методологии вероятностного становления, нелинейно выраженной процессуальности). Для теории и практики воспитания общность, личность, группа, коллектив и т.п. выступают именно как процессы и в связи с этим, приобретают ярко выраженные процессуальные характеристики и интерпретации:

- нежесткий тип социально-педагогических связей,
- понимание воспитательного процесса как системы взаимосвязанных педагогических событий чётко выраженной ценностно-воспитательной направленности,
- педагогический анализ динамики межвозрастных и внутривозрастных отношений в процессе деятельности,
- принципиальная незавершенность и незавершимость воспитания как процесса,
- полисубъектное социализирующее воздействие на школьника,
- в процессе воспитания личность школьника одновременно выступает объектом, субъектом и результатом воспитания,
- методы воспитания интерпретируются как способы воспитательной деятельности взрослого (педагога),
- воспитательное пространство рассматривается как процесс развития и реализации воспитательного потенциала образовательного учреждения.

Постнеклассическая рациональность науки почти целиком переходит на исследование и освоение сложных саморазвивающихся систем, целиком и принципиально осваивает проектирование как особый род деятельности. Только в специальной рефлексивной процедуре системного анализа разнородные знания о ребенке как объекте, субъекте, цели и результате воспитания могут быть продуктивно интегрированы. Опыт развития научной мысли второй половины XX века вполне доказал не только реальность, но и целесообразность учета влияния на теорию социализации и воспитания таких смежных дисциплин, как педагогическая психология, психолингвистика, культурология, возрастная физиология и школьная гигиена. Например, трудно переоценить влияние на теорию воспитания важнейшего положения культурно-исторической психологии Л.С. Выготского о том, что обучение «забегает» вперед развития ребенка.

Собственно говоря, постнеклассический тип научной рациональности и представляет собой искомый парадигмальный сдвиг, дрейф тенденций и признаков науки как таковой, включая и научный аппарат, и процедуру исследования, и механизмы социокультурной трансляции научного знания уже не только и не столько в систему образования, сколько в ее результат. Что самое существенное, признаки, тенденции и результаты такого сдвига, происходящего в общепланетарном масштабе, стали оказывать непосредственное влияние на теорию и практику социализации и воспитания подрастающего поколения, немедленно отразившись в форме кризиса школы как ведущего государственного субъекта направленной социализации. Это первичная методологическая рефлексия на новую индустриальную, информационную и социокультурную реальность глобального масштаба начала XXI века. Неслучайно определение нашего времени как глобального эволюционного переворота, данное в 2001 году А.А. Зиновьевым.

На рубеже тысячелетий мировое научное сообщество пришло к выводу, что связи управления впервые за всю человеческую историю приобрели субстратный характер. По А.А. Зиновьеву, уже

не отдельные связи и отношения, не отдельные стороны эволюции общества, а весь этот процесс сделался управляемым. Н.Н. Моисеев указывал на необходимость внедрения в образование принципа ко-эволюции человека и биосферы. Развитие идей кибернетики сделало возможным переход человечества к созданию особой техносферы электронно-вычислительных систем, постепенно приближающейся к формальному решению проблемы искусственного интеллекта через сетевые структуры глобального масштаба компьютеризации человечества (Интернет и т.п.).

Именно этот прорыв в микроэлектронике сделал возможным такой принципиальный скачок в развитии человечества, как его выход в Космос, не только околоземный, но и глубокий, дальний Космос, что, в свою очередь, повлекло за собой непрерывный качественный рост национальных систем образования, непосредственно работающих на аэрокосмическую индустрию (по компетенциям, рабочим местам, вузам и проч.). Эксперты ЮНЕСКО выдвинули тезис о необходимости непрерывного образования. (Эта идея поддержана докладом Международной комиссии ЮНЕСКО по образованию для XXI века Ж. Делора «Образование: сокрытое сокровище». Переосмыслиется сам смысл социализации. Свидетельством этого стало определение значения и роли ключевых компетенций (*key competencies*) для стратегических реформ образования, данное симпозиумом в Берне 27-30.03.1996 по программе Совета Европы.

По Ж. Делору, в «четыре столпа» глобальных компетентностей в обучении и воспитании входит «научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить». Компетентность стала рассматриваться университетскими сообществами как составляющая не только профессионализма, но и личностных черт индивида и была соотнесена с готовностью к изменениям, с готовностью к развитию, с готовностью решать сложные вопросы, с готовностью к социальной ответственности. Выявляется тенденция переноса сугубо психологического понятия готовности в сферу направленной социализации новых поколений – то есть в сферу собственно воспитания.

Теория воспитания (в Западной Европе – «моральное образование») снова, как и в XIX веке, фактически встала в повестку дня работы организаций национальных образовательных систем на новом уровне социальной востребованности, притом что умножились и раздробились субъекты социализации. Сам фактор полисубъектности социализации и воспитания свидетельствует не только о парадигмальных изменениях, но и в пользу смежных с педагогикой наук – психофизиологии, педагогической психологии, морфофизиологии детей и подростков, социологии, экологической психологии. С введением понятия «рефлексивная система» понятие рефлексии вошло из философии в общесистемное и междисциплинарное предметное поле.

В начале XXI века после относительно длительного технократического перерыва в европейское культурное и образовательное пространство вернулся феномен «социальное воспитание». По Дж. Равену, компетенции – это мотивированные способности. Значит, школа – отнюдь не «сфера образовательных услуг», а социальный институт обеспечения готовности к дальнейшему развитию, поддержки и культивирования мотивированных потребностей социального индивида в процессе его вторичной социализации. Нежесткий тип социально-педагогических связей является в данных условиях по-видимому наиболее адекватным для осмысления и конструирования педагогической реальности. Понятие воспитательного пространства несет в себе как раз такую характеристику – следствие явного влияния на теорию и практику воспитания методологии синергетики.

Концепт синергетики впервые в практике образования был применен к теории воспитания в работах Л.И. Новиковой.

Понятие информации приобретает содержание, которое станет отправным моментом и основанием для дальнейшего сдвига научной парадигмы – в направлении постнеклассической рациональности научного знания, и – шире – постмодернизма как культурологического симптома нашего времени. Это означает рождение принципиально нового фактора в образовании – личностная составляющая социализации и воспитания связана с принципиально новой ролью информации в жизни всего общества.

Среди парадигмальных «подвижек» и постепенно накапливаемых, социально кумулятивных изменений-мутаций школы как социального института чрезвычайно важно отметить следующий существенный признак. Каждая следующая форма деятельности определяет смысл и условия существования предыдущей формы. Именно поэтому все внимание научного сообщества в настоя-



щее время обращено на так называемые «человекоразмерные» саморазвивающиеся системы с их проблемой включения человека в сам процесс научных исследований; причем усиливается этическая составляющая этого процесса (вопреки моральному релятивизму современности).

Это, может быть, самый существенный, сущностный признак длящегося сейчас парадигмального сдвига. Поэтому все более актуальной в этом смысле выступает научная программа Б.Д. Эльконина, постулирующая выделение наиболее предпочтительных, природо- и культуросообразных траекторий освоения выделенных, сконструированных культурных способов действия ребенка совместно с педагогом, т.е. – в рамках предложенной В.И. Слободчиковым терминологии – в контексте их события как события «встречи» воспитателя и воспитуемого, в процессе и в пространстве которого реализуется собственно воспитательный потенциал, заданный социальным содержанием культурно-исторической психологии. Акцент воспитания как процесса здесь отчетливо ставится на содержании воспитательного пространства – того комплекса условий и форм, где происходит эта встреча взрослого и ребенка, воспитателей и воспитанников. Следовательно, методологически закономерным и оправданным становится обращение теории и практики воспитания именно к синергетике как типичному подходу периода сдвига парадигмы науки – в ее так называемом постнеклассическом состоянии.

Благодаря работам теоретиков гуманистической психологии У. Маслоу и К.Р. Роджерса теория социализации и воспитания обогатилась понятием личностный рост и его производными. Развивая положения деятельностного подхода, заложенного А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном, В.Н. Мясищевым, Б.Г. Ананьевым, А.А. Леонтьев ввел в педагогику понятие личностного смысла. Сохраняют актуальность положения о том, что человек проявляется не просто в отношениях, но в системе отношений к обществу, к труду, к другим людям, к себе (В.Н. Мясищев), что он есть субъект познания, общения, труда (Б.Г. Ананьев), что возрастные особенности воспитания вытекают из особенностей ведущей деятельности возраста ребенка (Д.Б. Эльконин). В поле исследований, посвященных реорганизации теории и практик воспитания, включаются работы, посвященные формированию и становлению культурной идентичности, национальной и общероссийской (М.В. Шакурова), анализируется опыт воспитания в различных типах детской общности, включая временные детские объединения и структуры дополнительного образования.

К числу факторов, радикально изменивших и меняющих современную школу как базовый социальный институт преемственности поколений, следует отнести такое принципиально новое явление социализации подростков как полисубъектность субкультурных воздействий на процесс формирования индивидуальности и глубину этих воздействий на мироощущение, мировоззрение и образ жизни современных школьников. И здесь социология и культурология выступают как дисциплины, смежные с теорией воспитания, оказывающие влияние, которое также может быть охарактеризовано как имеющее признаки парадигмального сдвига.

Наконец, в настоящее время педагогическому сообществу необходимо учитывать факторы риска вредных воздействий социальной среды, выработать адекватные меры профилактики таких воздействий на процессы социализации и воспитания подростков. Например, мировым сообществом физиологов, школьных гигиенистов и педиатров отмечается фактор риска, имеющий непосредственное отношение к качеству здоровья следующих поколений: преобладание зрительно-слухового восприятия с уменьшением значения интегративных информационных каналов головного мозга (речь идет о трудовых, конструктивных, творческих навыках).

Восприятие информации строится с доминантным участием подкорковых структур и образованием стереотипов поведения в обход аналитической, синтетической, творческой, интегративной функции коры лобной доли головного мозга; при этом информация от самого организма в значительной мере игнорируется и тем самым возрастает «техногенный» риск ранней дезадаптивности индивида, психофизиологической и социальной. Сегодня социализация протекает в условиях систематического формирования рефлексов и стереотипов виртуальной действительности. Техногенно обусловленная зрительно-слуховая доминанта неокортекса отражается на особенностях социализации, что ставит перед воспитателями необходимость учета новых факторов в практике школьного воспитания. К теории воспитания это имеет непосредственное отношение.

Реальное содержание процессов развития образования требует внедрения приемлемых изменений, – например, сказанное относится к организации школы полного дня, к анализу новых форм и

методов взаимодействия школы с учреждениями дополнительного образования. Порождая новые формы социализации, новые факторы начинают «сдвигать» воспитание, усиливая и диверсифицируя его многоаспектность, несовместимую и с «технократическим редуционизмом», и со стереотипами обыденного массового педагогического сознания.

Объективный процесс масштабного изменения теоретических представлений о субъекте и объекте воспитания сопровождается в науке:

- изменением содержательно-целевых, аксиологических и эпистемологических программ, методологических подходов, корректировкой общетеоретического аппарата и опытно-экспериментального инструментария в педагогических науках;
- смещением методических акцентов в прикладных педагогических исследованиях на более активную разработку и применение в педагогике, в теории воспитания идей системного подхода и синергетической методологии;
- усилением многоаспектного действия новых факторов обучения (непрерывность, вариативность, мультимедийность, дистантность и др.) и воспитания (полисубъектность, мультикультурность и др.);
- ввиду сдвига общенаучной парадигмы существенно изменяется содержание таких общепедагогических категорий, как обучение, развитие личности, педагогическое воздействие, воспитательный процесс, социализация, воспитание.
- сменой исследовательских и практических установок и целей развития содержания и форм общего, специального и дополнительного образования.

Теория воспитания требует системной концептуализации динамично изменяющейся социально-педагогической реальности, ее атрибутов и субъектов, методов и средств научно-практического познания, форм и методов комплексной диагностики качества воспитания, инструментария многоаспектного мониторинга процессов воспитания в условиях динамично и неоднородно меняющегося социума. Актуальным для теории и практики воспитания становится анализ методологических последствий парадигмального сдвига в теории воспитания, таких как:

- переход от вертикального к сетевому принципу взаимодействия социальных институтов воспитания;
- методологическим форматом описания состояния любой саморазвивающейся системы выступает фрейм (от англ. термина фрейм – фиксированная система параметров, описывающих объект). Для фрейма характерен парадигмальный научный язык, аппарат описания и логический инструментарий исследования объекта; для фрейма характерен целостный, логически непротиворечивый понятийно-терминологический ряд, (например, деятельностный фрейм, фрейм когнитивный, герменевтический фрейм «понимающей педагогики», компетентностный фрейм и пр.);
- по методам исследования современная теория воспитания все более приближается к полю естественных наук (включенное наблюдение, индуктивное умозаключение, активное использование элементов математической статистики, таблично представленных эмпирических данных, мониторинг качества воспитания, усиление значение лонгитюдного педагогического эксперимента в рамках инновационных экспериментальных площадок). Вместе с тем, сами методы воспитания интерпретируются в собственно гуманитарном, ценностно-целевом, герменевтическом измерении как способы деятельности педагога-воспитателя.

Сегодня теория воспитания приобретает черты комплексной и комплементарной (по принципу дополнительности) гуманитарности, активно интерпретируя данные смежных с теорией воспитания областей научного знания – педагогической психологии, возрастной физиологии и школьной гигиены, социологии малых групп, культурологии, педиатрии, психолингвистики и др. Ее диапазон – от педагогической парадигмы – до приемов обучения, от социально-культурного портрета поколения – до новообразований в структуре отдельной личности.

В настоящее время играют чрезвычайно большую роль в теории воспитания проектирование и моделирование, перерабатывая и направляя в будущее именно те факторы, которые проявляются в социуме даже как относительно слабые тенденции. Историко-педагогическими примерами этого также могут служить социально-педагогические практики и воспитательные системы Дж. Дьюи,

А.С. Макаренко, Я. Корчака, И.П. Иванова, И. Жукова и др. В них неизбежно проявляются факторы – стабилизирующий, прогностический и провоцирующий (воспитательную систему на кризис, на пробу воспитательных усилий и результатов воспитания в социуме, для социума, через социум). Происходит социальное, культурное и идеологическое переосмысление и обновление содержания факторов воспитания, субъектов социально-педагогической реальности. К их числу относятся: проблема детского движения, организованного как единая детская организация, полисубъектная практика взаимодействия таких ведущих субъектов социализации как семья и школа, разгосударствление различных традиционных форм дополнительного образования, усиление роли социального педагога в воспитании, осмысление новых воспитательных перспектив тьюторства, инновационная практика воспитательного воздействия сети социальных учреждений в образовательной среде микрорайона и др.

#### Литература:

1. Бим-Бад Б.М. Антропологические основания теории и практики образования. // Педагогика, 1994. № 5.
2. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. – М.: Наука. 1973. –272 с. Гл.2. Системный подход как методологическое направление современной науки.1. Уровни и типы методологического анализа.
3. Богуславский М.В. Методологии и технологии образования: историко-педагогический контекст /М.В. Богуславский. – М.: ИТИП РАО, 2007. –236 с.
4. Богуславский М.В. Научно-методические парадигмы: история и современность /М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов // Современные проблемы истории образования и педагогической науки: в 3 т. М.: ИТП и МИО РАО, 1994. – Т.1.
7. Борисова Н.В., Бугрин В.П. Образовательные технологии как объект социального нормирования. // Проблемы качества, его нормирования и стандартов в образовании. Сборник научных статей. / Под общ. ред. д. техн. наук, проф. Н.А. Селезневой и канд. пед. наук В.Г. Казановича. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. – 156 с.
8. Буданов В.Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании. М.: Изд-во ЛКИ, 2007.- 232 с. (Синергетика в гуманитарных науках).
9. Всемирный доклад по образованию 1998г. // Учителя, педагогическая деятельность и новые технологии. - Юнеско, 1998. – 175с.
10. Вульфсон Б.Л. Образовательное пространство на рубеже веков . – М.:МПСИ, 2006. – 236 с.
11. Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности: пер. с англ. и франц./ Сост. Л.И. Василенко и В.Е. Ермолаевой, ввводн. ст. Ю.А. Шрейдера –М.: Прогресс, 1990.–495 с.
12. Губин В.Б. О науке и лженауке. – М.: Изд-во РУДН, 2005. – 96 с.: илл. – О деятельностном механизме выделения объектов и формирования теорий.
13. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: Интор. 1996. – 544 с.
14. Закон Российской Федерации «Об образовании». – М.: МП «Новая школа», 1992. – 57с.
15. Зинченко В.П. Предпосылки становления теории непрерывного образования.// Сов. педагогика, 1991, №1.
16. Зимняя И.А. Стратегия воспитания: возможности и реальности / И.А. Зимняя // Интеграция науки и высшего образования. - 2006. - №1.
17. Ильин Г.Л. Образование как способ социального нормирования (Два возражения против личностной ориентации образовательной политики). / Проблемы качества, его нормирования и стандартов в образовании. Сборник научных статей. / Под общ. ред. д. техн. наук, проф. Н.А. Селезневой и канд. пед. наук В.Г. Казановича. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, - М.: ИЦП КПС, 1998. – 156с.
18. Кабатченко М.В. Педагогика мира (постановка проблемы и теоретическое обоснование) /Материалы общественно-педагогической конференции «Воспитывать для мира и жизни». – М.: Московский гор. комитет движения «Педагоги за мир и взаимопонимание», 27-28 октября 1989.
19. Кинг А., Шнайдер Б. Первая глобальная революция. Доклад Римского клуба: Пер. с англ./ Вступ. статья и редакция Д.М. Гвишиани, послесл. – Г.С. Хозина. – М.: Прогресс – Пангея, 1991. – 344 с.
20. Кларин М.В. Непрерывное образование, идея, принципы, парадигма.// Инновационная деятельность в образовании, 1994, № 3.
22. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Основания синергетики. Человек, конструирующий себя и свое будущее. Изд. 2-е, стереотипное. М.: КомКнига, 2007. – 232 с. (Синергетика: от прошлого к будущему).
23. Колесникова И.А. Педагогические цивилизации и их парадигмы.// Педагогика, № 6. 1995.
24. Краевский В.В. Образование и воспитание в контексте педагогической науки: [Методол. проблемы пед. иссл.] / В.В. Краевский // Мир психологии. -2001. – N 4.
25. Кун, Томас Сэмюэл. Структура научных революций / Парадигмы и структура научного сообщества// От логического позитивизма к постпозитивизму: Хрестоматия: Государственный комитет по высшему образованию, РАИ. Ин-т научной информации по общественным наукам. – М.: НИИВО-ИНИОН, 1993. – 216 с.

26. *Кутырев В.А.* Философия постмодернизма: Научно-образовательное пособие для магистров и аспирантов гуманитарных специальностей. – Нижний Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии госслужбы, 2006. – 95с. С.3-4, 7-9, 60-62.
27. *Леонтьев А.Н.* Деятельность, Сознание, Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
28. *Маркс К., Энгельс Ф.* Избранные произведения в двух томах. Маркс К. Тезисы о Фейербахе. - ОГИЗ – Госполитиздат, 1948, т.2. – 516 с.
29. *Моисеев Н.Н.* Экология и образование. – М.: ЮНИСАМ, 1998. – 192 с..
30. *Найн А.Я.* Общенаучные понятия в педагогике// Педагогика, 1992, № 7-8.
31. Научный доклад Научного центра современных проблем воспитания, ИТОиП РАО, 1998.: Селиванова Н.Л. Синергетический подход к управлению воспитательной системой школы. (Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания: Сб. науч. статей\ Сост. и отв. ред. Д.В. Григорьев, ред. Е.И. Соколова. – Пермь: Изд-во ПОИПКРО, - 128 с.
32. *Новик И.Б.* Системный стиль мышления. Особенности познания и управления в сложных системах.// Новое в жизни, науке, технике, Сер. «Философия», 1986, № 1. – М.: Знание, – 64 с.
33. *Новикова Л.И.* Смена парадигмы воспитания – назревшая проблема педагогики : [Методол. Проблемы создания воспитат. Системы шк.]/ Л.И. Новикова // Изв. Рос. Акад. Образования. -1999. –N 2.
34. От логического позитивизма к постпозитивизму. Хрестоматия. \ НИИВО-ИНИОН РАН, Москва, 1993.- 216 с. См. *Кун Т.* Структура научных революций.1.Парадигмы и структура научного сообщества.- С.154-156.3. Парадигмы как общепризнанные образцы.
35. Полисубъектность воспитания как условие конструирования социально-педагогической реальности (концепция) / *Ред. Н.Л. Селиванова.* – М.: ИТИП РАО, 2009. – 64 с.
36. Полисубъектность воспитания как условие конструирования социально-педагогической реальности. Сборник научных трудов / Под ред. Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой, Ред. Н.Л. Селиванова. – М.: ИТИП РАО, 2009. – 304 с.
37. *Пригожин А.И.* Современная социология организаций. – М.:1995, - 296 с.
38. *Степин, В.С.* Динамика научного знания как процесс саморазвития / В.С.Степин // Самоорганизация и наука: опыт философского осмысления. - М.:АРГО,1994.
39. *Швырев В.С.* Знание как феномен культуры: актуальные проблемы философского осмысления.
40. Экономика знаний: Коллективная монография / Отв. ред. д. экон. н. проф. В.П. Колесов. – М.: ИНФРА М, 2008. – 432 с.

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА

### THEORETICAL BASES OF DEVELOPMENT OF THE DOMESTIC PRESCHOOL EDUCATION IN SECOND HALF OF XX-TH CENTURY

**Богуславская Т.Н.**

Кандидат педагогических наук, методист Московского центра качества образования

**Boguslavskaya T.N.**

Candidate of science (Education), methodologist of the Moscow centre of education quality

*Аннотация. В статье в сравнительно- сопоставительном плане охарактеризованы основные теории и концепции дошкольного образования, разработанные в отечественной педагогике и психологии второй половины XX века. Представлена периодизация процесса развития теоретических основ дошкольного образования.*

*Annotation. In article in the rather-comparative plan the basic theories and the concepts of a preschool education developed in domestic pedagogics and psychology of second half of the XX-th century are characterised. The periodization of development process of theoretical bases of a preschool education is presented.*

*Ключевые слова. Дошкольное образование, теория, концепция, содержание дошкольного образования.*

*Keywords. Preschool education, theory, concept, preschool education content.*

В рефлексии процесса развития отечественного дошкольного образования особый интерес представляет его новейшая история – период второй половины XX века. Именно этот период содержит в себе процесс обоснования в отечественной педагогике новых и продуктивных путей развития дошкольного образования. В течение всего рассматриваемого времени происходило интенсивное развитие теории дошкольного образования, что нашло свое выражение в существенной модификации его теоретических основ.

В данном процессе можно выделить следующие этапы:

- **общетеоретический** (до середины 80-х годов XX века) – в течение этого периода происходило формирование теоретической основы дошкольного воспитания (общие и частные теории), а также программно - методическое оформление его содержания;
- **парадигмальный** (1986 - 1991), – на котором были предложены базовые концепции дошкольного образования, обозначившие принципиально новые подходы к определению его содержания;
- **концептуальный** (1992 - 1999) – на данном этапе были разработаны и представлены вариативные психолого-педагогические концепции дошкольного образования.

**Охарактеризуем подробно выделенные этапы.**

**1.**

Базовые теории Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева выступили методологической основой для **разработки общих теорий психологии дошкольного образования**, которые были созданы в 1950-е – 70-е годы выдающимися отечественными психологами А.В. Запорожцем и Д.Б. Элькониным.

**А.В. Запорожец** внес основополагающий вклад в проблематику оперирования содержанием дошкольного образования в соответствии с определенными возрастными периодами. В основе подходов ученого утверждение качественного своеобразия и непреходящей ценности отдельных периодов детства, уникальных возможностей, создаваемых ими для формирования соответствующих психических процессов и качеств. Рассматривая пути реализации этих положений в практике

дошкольного воспитания, А. В. Запорожец выдвинул идею **амплификации** (от англ. amplify – расширять, увеличивать) – обогащения развития психики и личности ребенка через специально организованную систему обучения и воспитания [1].

Для развития теории дошкольного образования принципиальное значение имели концептуальные подходы **Д.Б. Эльконина**, которые характеризовали три основные установки:

- на созидательность детской жизни в отличие от ее адаптивности;
- на ее принципиальную общественность в отличие от наличной социальности;
- на рассмотрение форм детской жизни как становящихся, переходных, развивающихся.

Для ученого развитие являлось не столько объектом изучения, сколько способом рассмотрения любого психического явления. При экспериментальном изучении этой проблемы ученый опирался на идею Л.С. Выготского о том, что обучение идет впереди развития, а **развитие в форме обучения является основным фактором педагогической деятельности** [2].

Приоритетное направление поиска **Л.А. Венгера** состояло в развитии **образных форм познания и творчества**, характерных для дошкольного возраста, в использовании именно их резервов для усвоения содержания дошкольного образования. В данной связи ученым были разработаны: теория развития восприятия ребенка; целостная система сенсорного воспитания детей; теория и практика развития общих умственных способностей детей дошкольного возраста, которая стала естественной основой для изучения проблемы умственной одаренности в дошкольном детстве [3].

В исследованиях **Н.Н. Подъякова** был разработан принципиально новый подход к трактовке **процесса развития творчества детей дошкольного возраста**, особенностей творческого усвоения дошкольниками знаний как универсальных средств передачи и закрепления содержания дошкольного образования. При этом усвоение ребенком знаний, умений, художественных и нравственных норм рассматривалось как специально организованный творческий процесс, ведущий к освоению детьми все усложняющегося содержания, порождению ими новых знаний, умений и норм [4].

М.И. Лисиной были разработаны способы овладения дошкольниками содержания образования в процессе общения как самостоятельной деятельности, определена роль коммуникативной деятельности в становлении познавательной активности детей, что представляет существенный вклад в развитие теории содержания дошкольного образования. В данной связи, ученая выделила, с одной стороны, частные, конкретные знания, представления дошкольника о своих возможностях и способностях, составляющих периферию его образа себя, а с другой – центральное, ядерное образование, через которое преломляются все частные представления ребенка о себе, и где содержится непосредственное переживание ребенком себя как субъекта, личности, где берет начало общая самооценка[5].

## 2.

Целостное рассмотрение процесса **развития теории дошкольного образования в 1986 – 1991 гг.** позволяет утверждать, что данный этап во многом носил **парадигмальный характер**. Общественно-политический, социально-экономический и социально-педагогический контекст, в котором в то время протекало развитие инновационного содержания дошкольного образования, был крайне мировоззренчески сложен и событийно насыщен.

Во второй половине 1980-х гг. в сфере дошкольного образования сложилась противоречивая ситуация. С одной стороны, общепризнанным считалось то, что в СССР сложилась уникальная система дошкольного образования, которая обеспечивала всестороннее полноценное воспитание и развитие детей от рождения до 7 лет и имела фундаментальное психологическое, педагогическое и медицинское обоснование.

Однако передовой части ученых-психологов, педагогической общественности и педагогов становилось все более очевидно, что в целом уровень развития дошкольного образования не отвечает новым общественно - политическим реалиям. Среди критических позиций высказывались следующие: унифицированность деятельности учреждений дошкольного образования, ее известная политизированность; отсутствие разнообразия программно-методических материалов; невозможность широкого применения результатов научных исследований в практике.

Объективная необходимость разрешения данного комплекса противоречий требовала серьезного переосмысления, прежде всего, целеценностных оснований дошкольного образования в направлении их гуманизации. Рассматриваемый период содержательно начался публикацией в «Учительской газете» (сентябрь 1986 г.) «Манифеста» педагогов-новаторов, которые были консолидированы на гуманистической основе «педагогике сотрудничества».

В положениях «педагогике сотрудничества» в концентрированном виде уже были сформулированы ведущие положения парадигмы личностно-ориентированной педагогики, составившей позднее ценностно-целевую основу психологических концепций дошкольного образования и во многом определившей направленность программ дошкольного образования нового поколения. «Манифест» акцентировал внимание не на формировании нормативных знаний дошкольников, а на создании условий для осуществления самообучения и самовоспитания детей с учетом раскрытия индивидуальных способностей каждого ребенка, на основе максимальной индивидуализации образовательной деятельности.

Эти постулаты получили свое развитие в **базовой «Концепции дошкольного воспитания»**, которая была разработана группой психологов и педагогов под руководством В.В. Давыдова и В.А. Петровского в начале 1989 г. Принятие Концепции означало **существенный парадигмальный сдвиг в развитии теории дошкольного образования**. Его смысл состоял в **переходе от существующей «учебно-дисциплинарной» парадигмы к личностно-ориентированной, которая и была обоснована в Концепции**.

Существенно, что в рамках личностно-ориентированной парадигмы в Концепции были переосмыслены содержание и принципы дошкольного образования. Подчеркивалось, что от обучения знаниям, умениям и навыкам следует перейти к обучению детей самой возможности приобретать их и использовать в жизни. При этом особо отмечалось, что в дошкольном детстве ребенок приобретает основы личностной культуры, ее базис, соответствующий общечеловеческим духовным ценностям. В состав базиса личностной культуры, которая и составляет содержание дошкольного образования, входит ориентация ребенка в природе, предметах, созданных руками человека, явлениях общественной жизни, наконец, в явлениях собственной жизни и деятельности, в себе самом [6].

При подчеркивании значительного инновационного потенциала охарактеризованной «Концепции дошкольного воспитания», отметим, что одновременно с ней была подготовлена и опубликована еще одна **«Концепция дошкольного воспитания»**, подготовленная **НИИ дошкольного воспитания АНП СССР**, что придает уже этому этапу развития теории дошкольного образования вариативный характер. Существенным достижением данной концепции явилось положение о том, что процесс обучения должен базироваться на имеющейся у каждого ребенка и никогда не насыщаемой фундаментальной потребности в новых впечатлениях, новых знаниях и способах познавательной деятельности [7].

### 3.

Рассмотрение **концептуального этапа развития теории содержания дошкольного образования (1992-1999 гг.)** показало, что в это время рельефно определилась тенденция перехода к творческому и значительно более индивидуализированному процессу дошкольного воспитания. Все это способствовало в целом подъему системы дошкольного образования в нашей стране на качественно более высокий уровень.

На данном этапе были выдвинуты следующие психолого-педагогические концепции дошкольного образования: развития творческих способностей О.М. Дьяченко; развивающей среды В.А. Петровского; развивающего обучения В.В. Давыдова и В.Т. Кудрявцева.

#### Охарактеризуем эти концепции.

1. Важным вкладом в обогащение способов овладения содержанием дошкольного образования стала **Концепция развития способностей дошкольников через решение творческих задач О.М. Дьяченко**. Предложенная ученой структура предусматривала два типа творческих задач и, соответственно, два типа ситуаций. Первый тип задач был направлен на выявление, познание ребенком основных свойств и от-

ношений действительности. Дошкольник в ходе своей познавательной активности открывал свойства окружающего мира. Основные формы такой активности – наблюдение и экспериментирование.

Второй тип задач был связан с «проживанием» ребенком различных ситуаций, которое включало в себя не только опыт беспристрастного анализа действительности, но и опыт своего отношения к этой действительности. [8].

2. Существенным шагом в развитии теории содержания образования стала разработанная под руководством **В.А. Петровского «Концепция развивающей среды»**, нацеленная на становление ребенка как личности. Было доказано, что жизненная среда может и должна развивать и воспитывать ребенка, служить фоном и посредником в личностно-развивающем взаимодействии со взрослыми и с другими детьми; проектируя «развивающие среды», необходимо дать ребенку возможность очертить «территорию Я».

В Концепции подчеркивалось, что:

- создать адекватную образовательную программу возможно только при бережном, понимающем, уважительном отношении взрослых к миру детства, в котором «нет законченных форм, а есть воображение, игра, фантазия»;
- детское учреждение следует рассматривать не только как место реализации созданной взрослыми образовательной программы, но и как пространство обогащенной жизни детей;
- для этого необходимо включение собственного опыта каждого ребенка в содержание и организацию воспитания и обучения [9].

3. **Концепция развивающего обучения дошкольников В.В. Давыдова – В.Т. Кудрявцева** представляла собой плодотворную попытку экстраполяции принципов развивающего обучения, апробированных в начальной школе, на способы овладения дошкольниками содержания образования.

В развитии у дошкольников способов овладения содержанием образования учеными выделялись следующие направления:

1. развитие культуры познания;
2. развитие эстетической культуры;
3. развитие культуры движений и оздоровительная работа;
4. развитие культуры общения.

Данные направления представляли собой и структуру содержания образования, которое имело «существенный элемент открытости, неопределенности, незавершенности» [10].

Отметим, что выделенные линии работы не составляли альтернативы традиционным направлениям содержания образования в детском саду (физического, эстетического, умственного и нравственного воспитания), как и не являлись их модификацией. Они **были связаны с решением принципиально иных образовательных задач** – были ориентированы на развитие у дошкольников способностей к творческому освоению содержания соответствующих областей «большой» культуры в русле парадигмы развивающегося образования, которая опирается на современный вариант культурно-исторического подхода к становлению субъективного мира человека.

На основании проанализированного в статье материала можно сделать **следующие выводы:**

1. В рассматриваемый период в развитии дошкольного образования ведущими выступали культурологический и личностно-ориентированный подходы. При этом из культурологической теории приоритетно выделялись два компонента: опыт творческой деятельности – в форме способностей принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях и опыт эмоционально-ценностных отношений – в форме личностных ориентаций.

Личностно-ориентированный подход был связан с попытками описания дошкольного образования не просто с психологической позиции, а со стороны ребенка и центрировал внимание на внутреннем источнике формирования содержания образования, то есть на новообразованиях, которые происходят в данном процессе в личности дошкольника.

2. Разработка теоретических основ дошкольного образования в отечественной педагогике и психологии носила подвижный, динамичный характер и представлял собой последовательно - логичное развертывание его структурных компонентов: общая теория (1950-е –



70-е годы) - частные теории (1960-е – 80-е годы) – базовые концепции (вторая половина 80-х годов XX века) – вариативные концепции дошкольного образования (1990-е годы) – программно-методические материалы (вторая половина 90-х годов) – проект государственного стандарта дошкольного образования (конец 90-х годов).

3. Внутри каждой из страт специфично опредмечивались три структурных компонента, составляющих теорию содержания дошкольного образования: источники его формирования – среда обретения – способы овладения. При этом наблюдалась определенная хронологическая динамика в исследовании этих компонентов. В работах 60-х – 80-х годов XX века приоритетно исследовались проблемы творчески-развивающих способов овладения содержанием дошкольного образования. В первой половине 90-х годов в центре внимания находились проблемы создания развивающей среды. Во второй половине 90-х годов, в связи с созданием программно-методических материалов и проекта государственного стандарта дошкольного образования в центре исследований оказались подходы к определению источников формирования содержания дошкольного образования.

#### **Литература:**

1. *Запорожец А.В.* Психическое развитие ребенка // Избранные психологические труды. В 2-х томах /Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. Т.1. - М.: Педагогика, 1986.
2. *Эльконин Б.Д.* Введение в психологию развития (в традиции культурно- исторической теории Л.С. Выготского). - М.: Тривола, 1995.
3. *Венгер Л.А.* Развитие общих познавательных способностей как предмет психологического исследования // Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Под ред. Л.А. Венгера. - М.: Педагогика, 1986. - С. 5-18.
4. *Поддьяков Н.Н.* Проблемное обучение и творчество дошкольников. - М.: Центр « Дошкольное детство» им. А.В. Запорожца, 1998.
5. *Лисина М.И.* Формирование личности ребенка в общении. – СПб.: Питер, 2009. – 318 с.
6. Дошкольное воспитание.- 1989.- № 5.
7. Дошкольное воспитание.- 1989.- № 9.
8. *Дьяченко О.М.* Развитие воображения дошкольника. - М.: Международный образовательный и психологический колледж, 1996. - 197 с.
9. *Петровский В.А.* Между «вчера» и «завтра»: Психологическая экспертиза и конструирование новых развивающих сред // Обруч. – 1995. - № 2. - С. 7-10.
10. *Кудрявцев В.Т., Урмурзина Б.Г.* Творческий потенциал дошкольника: природа и структура. - М.: АНА Центр развивающего образования, Владимир, 2002 – 150 с.

## СРАВНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ МЕЖДУНАРОДНЫХ СРАВНИТЕЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

### COMPARATIVE EDUCATION IN THE CONTEXT OF INTERNATIONAL COMPARATIVE RESEARCH

#### **Батюкова З.И.**

Ведущий научный сотрудник Лаборатории методологии  
сравнительного образования Института теории и истории педагогики РАО,  
кандидат педагогических наук, доцент

#### **Batyukova Z.I.**

Leading research scientist, Institute of the theory and history of pedagogic  
of the Russian academy of education,  
Laboratory of methodology of comparative education,  
associate professor, Candidate of science (Education)

*Аннотация. В статье анализируется роль международных сравнительных исследований в развитии сравнительного образования; проанализированы некоторые особенности широко известного международного исследования ПИЗА; показано, что международные сравнения систем школьного образования становятся важнейшими источниками влияния на политику реформирования национальных систем образования.*

*Annotation. The paper analyses the role of international comparative research on developing comparative education. It also analysis the PISA findings as a significant source of influence on the policy of reforming national school education.*

*Ключевые слова. Сравнительное образование, международные исследования в образовании, ПИЗА, образовательная политика.*

*Keywords. Comparative education, international research in education, PISA, educational policy.*

В педагогической науке уже сложилось понимание того, что проблемы обучения и воспитания представляют собой сложнейшую систему, и ее изучение непосильно для какой-либо одной единственной теории и методологии. В международных сравнительных исследованиях заняты ученые, представляющие широкое разнообразие современных научных знаний, теорий, методологий и интересов.

В международных многофакторных мульти – и транс-дисциплинарных сравнительных исследованиях школьного образования используются методологические знания для изучения состояния, процесса и результатов обучения школьников, при этом, единым является новый теоретический подход в педагогических исследованиях, где рассматриваются такие составляющие обучения, как планируемое, реализованное и усвоенное.

Важнейшее влияние сравнительных педагогических исследований на школьную образовательную политику в мире проявляется в формулировании основных обучающих задач современной школы – «знаю – почему, знаю – как, знаю – кто». Процессы глобализации требуют реализации самых разных задач в сфере образования, по крайней мере, в области привития языковых навыков, распространения научных знаний и овладения информационными технологиями. В зарубежной литературе отмечается, что умение, способность и желание осваивать языки, быть научно и технически грамотным – являются показателями качества образования [7].

На современные международные исследования проблем школьного образования огромное влияние оказывают мировые процессы расширения и слияния мировых рынков капитала, информации и услуг, усиления экономической взаимозависимости и растущих возможностей передвижения и общения людей, процессы глобализации как возникновение сходных по содержанию интересов для различных регионов мира. Подобными общими интересами в образовании являются

проблемы качества, успешности обучения, развития глобального образования как условия стабильного развития мирового сообщества.

Международные исследования в образовании нацелены на сравнение результатов функционирования национальных систем образования, на выявление состояния грамотности и образования в разных странах. Полувековой опыт проведения подобных исследований показывает, что международные сравнительные исследования приносят новые знания, новую методологию, новое понимание исследовательской деятельности в современном мире, открывают новые перспективы развития сравнительного образования.

Авторитет и влияние международных организаций, финансирующих сравнительные исследования, вызывают растущий интерес средств массовой информации, политиков и общественности в индустриально развитых странах, а также озабоченность вопросами государственного образования.

Проблемы образования и, особенно школьные реформы, стали важными политическими темами в большинстве западных стран, встревоженных и, как пишут, «шокированных», результатами международных исследований, таких как ТИМСС (проводится с 1995г. каждые четыре года; TIMSS – Third International Mathematics and Science Study), ПИЗА (проводится с 2000г. каждые три года; PISA – Programme for International Student Assessment) и ПИРЛС (проводится с 2001г. каждые пять лет; PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study). На основе результатов этих исследований делаются международные сравнения деятельности школьных систем, при этом, государственные деятели имеют достоверную информацию для принятия **политических** решений в области национального школьного образования. В этом и заключается одна из целей международного сравнительного анализа – обеспечение руководителей в сфере образования, а также тех, кто воплощает их решения в жизнь, конкретными результатами (показателями), информацией о качестве национальных систем образования относительно сходных стран при сравнении данных по соответствующим выбранным группам. Это называют «зеркальной» функцией, что позволяет определить, удовлетворенность состоянием национальной школы в сравнении с другими странами.

От международных исследований ожидалось, что они станут основанием для проведения структурных и программных реформ – и это стало новым направлением в исследовательской деятельности уже в 1960-е годы. Но спектр предметов для обучения, а вместе с этим и перспектива образовательных проблем расширились. Эти проблемы по содержанию больше рассматривались социологами, антропологами и экономистами. Появившиеся изменения в социальных науках оказали широкое воздействие на исследования в образовании: стали изучаться условия образования вне школы (класса), такие как дом, общество в широком плане. Реформы в структуре школьной системы и программ обучения также требовали более широких перспектив, чем те, которые могли обеспечить психология и педагогика. Требования к повышению качества образования рассматривались с позиции влияния социального фундамента образовательных возможностей. Образование стало рассматриваться как инвестиции в национальное развитие, как выгода для отдельного индивидуума и для общества в целом. Возросшая помощь развивающимся странам определила основу для изучения вопросов взаимосвязи образования с национальным развитием.

Международные исследования, ставшие основой нового научного направления в педагогическом знании, названного **сравнительное образование**, нацелены на поиски теоретических закономерностей и на практическую реализацию, внедрение в мировое школьное обучение новой идеологии, новых методов, нового содержания, нового отношения к учебе в школе. Причем, речь идет о формировании, в первую очередь, позитивного отношения к образованию, выражающегося в формировании личной ответственности учащегося и мотивация к изучению нового в школе и в дальнейшей жизни.

С середины XX века было проведено немало крупномасштабных сравнительных исследований, посвященных достижениям в сфере обучения. В основном эти исследования проходили под эгидой Международной ассоциации по оценке школьной успеваемости (IEA), в последнее время при поддержке Международной организации по оценке школьной успеваемости (IEAP), а также исследовательских проектов ОЭСР, Бюро Международного Просвещения (МБП) ЮНЕСКО, Мирового Банка. Эти организации занимаются документированием значительных отличий между государствами и внутри отдельных стран, касающихся когнитивных результатов школьного обучения,

определяют их в баллах, выставляемых школьникам по итогам тестирования, которое проводится по стандартизированным тестам. Эти исследования по основным школьным предметам проводятся на различных ступенях обучения и в разных возрастных группах.

Когда говорят о связи процесса обучения в школе с результатами, которые становятся очевидными в обществе, то имеют в виду количественное расширение образовательной деятельности, особенно универсализацию массового образования – главную тему исследований. Здесь речь идет об обеспечении равного доступа к образованию детей из различных социальных групп, а также о расширении рамок образования – от обучения в школе до образования в течение всей жизни. Считается, что расширение формального школьного образования, т.е. продление срока обязательного обучения, увеличение количества часов и охват им большого числа молодежи в каждой возрастной группе приведет к положительным результатам для общества в целом.

Глобальное расширение школьного образования стало причиной усиленного внимания к международным исследованиям. Результаты международных исследований позволили выявить, отмечает А. Бенавот [6], следующие общие для западных стран особенности в сфере образования:

- на уровне начальной школы основные знания даются в рамках шести предметов (язык, математика, естественные науки, эстетическое и физическое воспитание), на них приходится 80-90% учебного времени в течение первых шести лет обязательного обучения в школе;
- упор делается на обучение языкам и математике: на это уделяется около 45% времени;
- в средней школе возрастает доля учебного времени на изучение «современных» предметов: математика, естественные науки, иностранные языки; а на такие предметы как история, география и основы граждановедения – сокращается, уступая место междисциплинарным «социальным» наукам;
- конкретное содержание учебных предметов изменилось: например, в преподавании основ граждановедения наметился сдвиг в сторону воспитания гражданина «глобального» общества, активно участвующего в мировых делах;
- также в старших классах средней школы получили распространение комплексные учебные планы и специализированные программы по математическим и естественнонаучным дисциплинам;
- растет доля математических и естественнонаучных дисциплин, и на их преподавание выделяется примерно в два раза больше учебного времени, чем на другие предметы.

Результаты исследований показывают, что в последнее время наблюдается «выравнивание» национальных образовательных программ. Во всем мире осуществляется процесс стандартизации официальных наборов учебных дисциплин и выделяемого на их освоение времени, особенно на уровне начальной школы и, в меньшей степени, на старших ступенях средней школы. Эти тенденции подтверждают не только главенствующую роль национального государства как центра формирования и утверждения школьных программ, но также говорят о влиянии международных организаций, представителей профессиональной элиты и научных экспертов на распространение стандартизированных моделей и рецептов относительно знаний, которые должна передавать школа.

### **Некоторые особенности международного исследования ПИЗА**

С 1997 года страны-члены ОЭСР запустили международное исследование по оценке знаний школьников ПИЗА (PISA – Programme for International Student Assessment). В этом новом многолетнем исследовании впервые измеряется уровень знаний и умений школьников, необходимых для вхождения и дальнейшего активного участия в жизни изменяющегося общества.

Результаты уже проведенных исследований ПИЗА, обострили политические вопросы реформирования образования и совершенствования школьных систем. Но эти результаты можно суммировать следующим образом: ПИЗА не дает рекомендаций по созданию прекрасной образовательной системы, не предлагает понимание того, какие черты школьной системы соотносимы с результатами обучения школьников. Можно говорить о том, что успешные системы образования расширяют школьную автономию; успешные системы образования постоянно проводят мониторинг деятельности школьников и школьного образования; методы, используемые для поддержки слабо успевающих школьников, очень важны для повышения результативности обучения.

Итоги ПИЗА показывают, что различия в результатах обучения и деятельности между школами имеют тенденцию увеличиваться с резкой государственной селекцией и траекторной практикой в раннем возрасте. Во многих странах выявлена зависимость различия социальной семейной базы как важный фактор в исследованиях ПИЗА, который помогает объяснить различия в результатах обученности [8].

В обсуждениях итогов ПИЗА много несообразностей, но политики и общественность хотят получить ответ, как следует реформировать системы образования, чтобы получать высокие результаты [9].

Проведенные исследования ПИЗА 2000, 2003 и 2006 гг. дали возможность проследить динамику и результативность обучения в 57 странах мира; следующие подобные исследования проведены в 2009 г. и планируется провести в 2012 и 2015 гг.

**Результаты ПИЗА позволяют сравнивать обучение в кросс-национальных культурах. Практическую направленность этого исследования характеризуют [9]:**

- политическая ориентация – направленность на разработку рекомендаций для решения правительственными структурами выявленных проблем в области образования школьников;
- инновационная «грамотность» – концептуальная направленность на выявление умений школьников анализировать, объяснять причины и эффективно взаимодействовать (коммуникационные умения) по мере того, как они формулируют, излагают, ставят вопросы, решают и интерпретируют проблемы в различных предметных областях;
- соотнесенность к обучению на протяжении всей жизни – ПИЗА не ограничивается оцениванием учебных и межучебных компетенций учащихся (программные и кросс-программные компетенции), а выявляет умение рассказать о собственном отношении к обучению и планам на будущее, собственную мотивацию к учению, надеждам (веры в свои возможности) и выбираемым школьниками учебным стратегиям;
- системность – регулярность, исследования проводятся каждые три года (с 2000 по 2015 гг.), что дает возможность странам-участницам проводить национальный мониторинг результатов (достижений) и прогресса в реализации ключевых учебных целей.

ПИЗА дает только моментальный снимок длительного временного влияния специфических институциональных характеристик. Следовательно, ПИЗА может внести только небольшой вклад в «пропасть незнаний» в определении когнитивных достижений школьников.

Международное сравнительное исследование ПИЗА определило существенные изменения в педагогическом мире в связи с тем, что это исследование будет проводиться в определенной последовательности в течение нескольких лет. Важно отметить, что сравнение умений выпускников обязательной средней школы обеспечивает важной информацией политических руководителей образованием.

**Необходимо понимать следующие ограничения [9]:**

- ПИЗА не определяет, какие хорошие или плохие школы в действительности. ПИЗА высвечивает ограниченные аспекты посредством определенного выбранного инструментария и позволяет увидеть конкретные моментальные условия. В этом плане результаты могут оказать помощь как предупреждение, с тем чтобы отразить определенные направления развития;
- ПИЗА не определяет специфические причины различий между сильными или слабыми школьными системами. Корреляции, выставленные ПИЗА, обеспечивают хорошо обоснованные гипотезы о возможных причинах и важных условиях, лежащих в национальных различиях между образовательными системами. В этом смысле интерпретации помогают в поиске объяснений, указывают точки, которые могут быть предметом более близкого обследования;
- ПИЗА не определяет, что должно быть сделано для улучшения качества обучения в отдельной национальной школьной системе. Выводы, сформулированные по результатам исследования, следует рассматривать как интересные интерпретации, основанные на специфическом контексте определенной области науки и позиции автора-специалиста в кон-

кретной предметной среде. В этом смысле рекомендации оказывают помощь как хорошо обоснованные рекомендации для того, чтобы направить усилия на апробирование некоторых предложений.

**Следует отметить, что ПИЗА важна по следующим причинам [9]:**

- результаты сравнительных исследований обеспечивают поддержку и техническую помощь в локализации проблем в поисках объяснения и решения таких проблем;
- надежность экспертов и политический статус самого проекта гарантируют общественный интерес к политическим темам образования и поддержку для инициирования изменений в такой статичной системе как образование.

Основной проблемой при планировании исследования является выбор критериев для измерений успехов школ. В результате длительных дебатов были выделены такие величины как «базовый куррикулум» и «образовательные стандарты». Под «базовым куррикулумом» понимается содержание, то знание, которому следует обучить всех учеников. «Отец» этого термина Е.Д. Хирш (E.D.Hirsh, 1997) формулирует это как план, включающий определенные предметные знания из различных областей.

Оценочные системы в действительности играют символическую роль. В соответствии с этой парадигмой нации не оценивают академические результаты для того, чтобы закрыть дефициты в образовании, но для того, чтобы выявить состояние и результаты образовательной политики. Измерения достижений учащихся не обязательно связаны с попытками государственных структур вводить изменения.

Оценки в образовании – политически непопулярны, они раскрывают недоработки или плохую деятельность правительства в сфере образования. Они могут вскрывать неэффективность, некомпетентность и низкие стандарты. Именно поэтому социологи предлагают принимать **политические** решения относительно полученных результатов. Правительства принимают национальные системы оценки потому, что к этому их вынуждает мировая культурная модель, приобщающая к оценочной практике.

Оценка полученных в международных исследованиях результатов – это политический акт, подразумевающий политические выводы и решения на базе национальных результатов проведенной оценки. Предполагается, что национальные системы оценки будут структурировать модели социальных отношений, но пока национальные системы сбора данных направлены на контролирование результатов образования, а не поиска информации о состоянии и динамике их развития.

Политические решения в отношении развития и совершенствования национального (государственного) образования становятся особенно острыми в свете изменяющихся **моделей** управления и финансирования систем образования во многих странах. Вследствие децентрализации и приватизации систем образования местные школы обретают большую гибкость и маневренность в организации преподаваемых знаний и большую самостоятельность в отношении выполнения официальных директив, связанных с учебными программами. И по мере того, как контроль за принятием относящихся к учебным программам решений становится менее централизованным, и полномочия переходят к административным органам субъектов государства, местные школы становятся важной площадкой, где определяется реальное содержание учебных планов.

Причины пересмотра программ коренятся в осознании того, что существует разрыв между меняющимся видением общества, с одной стороны, и образовательными процессами, которые общество организует для своих детей и молодежи – с другой. Таким образом, изменение учебных программ считается необходимым тогда, когда существующие содержание, методы и структуры школьного образования перестают отвечать новым социальным требованиям, проистекающим из культурных, политических, экономических и технологических перемен, на основе которых складывается новое видение.

Понимание политического измерения оценки важно для распространения ее глобальных моделей, в заинтересованности национальных правительств в распространении и внедрении измерений академических достижений (результатов обучения).

Ротт Р. [8] считает, что, обсуждая вопросы совершенствования систем образования и школьные реформы, следует быть очень аккуратными в отношении публичных рекомендаций, следует кри-

тически подойти к специфическим условиям и к культурным традициям страны для достижения целей устойчивого и лучшего образования для большинства школьников. В документах ОЭСР высказывается мнение по поводу реформ в образовании так: «ПИЗА совместно с недавними исследованиями предполагает, что в улучшении национальных образовательных систем важным для каждой страны является не прямое копирование соседних систем школьного образования, а внимание к изучению эволюции (мониторинг) и результатов их собственных систем» [11].

Бругельманн Г. [10] с экономической точки зрения рассматривает педагогические аспекты современных подходов к оценке и модификации школьных систем и считает, что вместо того, чтобы фокусироваться на изолированных эмпирических сравнениях, политике реформ в образовании следует полагаться на анализ процессов и условий государственного обучения. Хотя и важно обследовать развитие базовых достижений в большинстве школьных предметов, эта перспектива становится доминирующей в общественном мнении и политических интервенциях в системы образования, в то же время другие важные аспекты качества школьного обучения широко игнорируются. Автор полагает, что ориентированные на результаты обучения тесты более подходят к политике в образовании, чем измерения, ориентированные на контроль качества процесса, потому что они относительно недороги, отделены от внешних агентов и легко объяснимы в целях достижения видимых высоких результатов для общественных ожиданий и политической активности.

Следует отметить, что сравнительные исследования в образовании вновь приобретают важное значение, они помогают лучше понять себя и других. В сравнительных исследованиях приоритеты отданы образовательным последствиям новых информационных технологий, изменениям в методах и содержании образования, в подготовке учителей. В перспективе сравнительные исследования станут инструментом международного понимания. Важно, чтобы страны-участницы международных сравнительных исследований, прежде всего, определяли, какие проблемы и вопросы, касающиеся их стран (будь то практика в области образования или научная работа), они хотели бы выявить в ходе международного обследования национальных школ. Следует также сформулировать типичные характеристики своих национальных систем образования, что даст основания для проведения грамотного в научном и педагогическом отношении анализа результатов международного исследования, соответствующего состоянию национального образования, и определению направлений совершенствования и развития собственных систем образования в стране.

#### *Литература.*

1. *Husen T.* (1979). An international research venture in retrospect: The IEA surveys.// *Comparative Education Review*, 23(3).
2. *Husen T.* (1983). Educational research and the making of policy in education: An international perspective.// *Minerva*, 21(1).
3. *Husen T. and Kogan M.* (Eds.). (1984). *Educational research and policy: How do they relate?* Oxford: Pergamon Press.
4. *Husen T.* (1990). *Education and Global Concern* – Pergamon Press.
5. *Kellaghan, T.* (1996). IEA studies and educational policy Assessment in Education (Abingdon, UK), vol. 3, no. 2.
6. **School knowledge in comparative and historical perspective: changing curricula in primary and secondary education / Ed. By A.Benavot and C.Braslavsky. – Springer, 2006.**
7. *Nielsen D.* Improving communities for improved educational outcomes: some evaluation findings from the World Bank// *Prospects: quarterly review of comparative education*, N 141, vol.XXXY11, no.1, March 2007.
8. *Rotte R.* Education policy and school reform – a multitude of perspectives and experiences/ *International Perspectives on Educational Policy*/Ed. By Ralph Rotte. – Nova Science Pb. – 2006.
9. *Fertig M.* What can we learn from international performance studies? Some methodological remarks/ *International Perspectives on Educational Policy*/Ed. By Ralph Rotte. – Nova Science Pb. – 2006.
10. *Brugelmann H.* International tests and comparisons in educational performance: a pedagogical perspective on standards, core curricula, and the quality of schooling/ *International Perspectives on Educational Policy*/Ed. By Ralph Rotte. – Nova Science Pb. – 2006.
11. [www.SourceOECD.org](http://www.SourceOECD.org)

**ОСНОВАНИЯ И ФАКТОРЫ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ  
РОССИЙСКО-АРМЯНСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СВЯЗЕЙ**  
**THE BASES AND FACTORS OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE  
RUSSIAN-ARMENIAN EDUCATIONAL AND PEDAGOGICAL RELATIONS**

**Мариносян Т.Э.**

Старший научный сотрудник Института теории и истории педагогики  
Российской академии образования, кандидат философских наук

**Marinosyan T.E'.**

Senior research scientist, Institute of the theory and history of pedagogic  
(Russian Academy of Education), Candidate of science (Philosophy)

*Аннотация. В статье освещаются основания, определившие становление российско-армянских образовательных и педагогических связей, факторы, способствовавшие их развитию. Аргументируется утверждение о стремлении России и Армении к развитию взаимоотношений, в частности, в области образования не как о формальном процессе в условиях глобализации, но как о социальном, культурном, духовном явлении, имеющем глубокие исторические корни.*

*Высказана точка зрения автора, что анализ развития взаимосвязей между Россией и Арменией в образовательно-педагогической сфере также может способствовать структурированию возможной модели развития взаимодействия стран СНГ в сфере образования, а сам факт многовековых русско-армянских образовательно-педагогических связей может послужить примером подражания в создании межгосударственных культурно-просветительских связей в целом между странами-участниками Содружества.*

*Annotation. The article highlights the reasons that determined the formation of Russian-Armenian educational and pedagogical relations, factors that contributed to their development. It is argued in favour of assertion of desire to develop relations between Russia and Armenia, particularly in the field of education, not as a formal process in the context of globalization, but also as a social, cultural, spiritual phenomenon that has deep historical roots.*

*A hypothesis of the author that the analysis of the relationship between Russia and Armenia in the education and pedagogical fields may also contribute to structuring a possible model of interaction between the CIS countries in education, and the fact of the age-old Russian-Armenian educational and pedagogical relations may serve as a model emulated in the creation of interstate cultural and educational relations in general between the member-countries of the Commonwealth.*

*Ключевые слова. Единое образовательное пространство; Содружество Независимых Государств (СНГ); глобализация; русско-армянские образовательные связи.*

*Keywords. Uniform educational space; Commonwealth of Independent States (CIS); globalisation; Russian-Armenian educational communications.*

В результате распада Союза Советских Социалистических Республик в 1991 году была разрушена единая система образования со своей общей для всех республик нормативно-правовой базой, единым языком общения и обучения. Страны Содружества Независимых Государств – бывшие республики СССР (кроме Латвии, Литвы, Эстонии) – начали разрабатывать собственные национальные образовательные системы, некоторые из них, базируясь на советскую образовательную систему, другие, ориентируясь на западные образовательные нормы и правила.

Со временем стало очевидно, что, стремясь к интеграции в хозяйственно-экономической, финансовой сферах в условиях глобализации, страны Содружества должны пересматривать образовательные системы. Идея единого образовательного пространства становится актуальной и общезначимой для всех стран СНГ, в которых активно обсуждаются нормативно-правовые, научные, практические аспекты интеграции. Вступление стран Содружества в единое образовательное пространство согласуется со многими процессами, во многом определяющими сроки внедрения новых стандартов, специальностей и направлений. Создание единого образовательного пространства диктуется многими объективными процессами, происходящими в современном мире, которые направлены на объединение сил в освоении экономических, информационных, технологических и других пространств, что становится необходимостью для дальнейшего прогресса. Во многом, наличие единого образовательного пространства может обеспечить укрепление культурных связей,



расширение информационных сфер и благодатную почву для объединения людей в решении общезначимых проблем.

Проблематика образовательных процессов и систем в современном мире в век глобализации, высоких информационных технологий требует философского осмысления. Формируется новая парадигма образования с ориентацией на международную интеграцию, разрушающая границы между традиционно считавшимися уникальными системами среднего, высшего, последиplomного образования различных стран мира. В контексте происходящих изменений возникает необходимость изучить социальные, культурные, философские факторы взаимоотношений между государствами в области педагогики, образования.

В условиях смены приоритетов в системе культурных, духовных, мировоззренческих ценностей обозначается проблема формирования диалогового общения, что требует от современного образования обращения к национальным традициям и ценностям. Изучение истории взаимодействий образовательных систем разных государств позволит углубить осмысление общих закономерностей, в соответствии с которыми функционируют современные образовательные системы этих стран. А анализ философских, культурологических основ взаимоотношений между государствами в сфере образования даст возможность оценить нынешнее состояние культурных, образовательных, педагогических связей, а также прогнозировать развитие образовательных процессов в отдельных странах в современных условиях взаимовлияния, динамику формирования единого образовательного пространства мира с учетом опыта и традиций этих стран.

Исследование взаимоотношений между странами СНГ в области образования, взаимовлияния педагогических идей ученых и специалистов этих стран на их системы образования могут способствовать формированию единого образовательного пространства, развитию диалога культур и межнационального общения. В некоторых странах происходят изменения в системе образования с учетом еще и тех требований, которые им диктует современный мир – интеграция в Европу, переориентация на европейские ценности, в частности, это Болонский процесс. В странах Содружества меняется не только формальная, но и содержательная часть образования, с учетом также и национальных особенностей, и менталитета своего народа. Вопросы реформирования образования занимают сегодня одно из центральных мест в государственной политике этих стран.

На территории Российской империи, а впредь и СССР, действовали субъекты – носители различных культурно-исторических и духовных традиций, на протяжении многих лет накапливавшие опыт сосуществования, содружества, культурного, экономического, социального, образовательного и других форм взаимодействия. Этот опыт объективно формирующихся и целенаправленно создаваемых отношений в других областях жизнедеятельности образовывал определенную среду духовного единения, приобретающую в конкретных исторических условиях современного развития особый смысл и значение.

Современные формы взаимоотношений между странами СНГ и их народами, желание и потребность сохранить дружбу между ними, а также тенденции и перспективы развития культурных, научных, образовательных связей между государствами Содружества делают необходимым изучение истории этих связей, их основ и хода развития.

Пример истории взаимоотношений между Россией и Арменией в области образования и педагогики свидетельствует о том, что субъекты государства объединяли не только их экономические, политические интересы, но и духовные, культурные, мировоззренческие ценности народов.

Для философско-педагогической мысли второй половины XIX – начала XX века свойственны плюрализм и толерантность в развитии подходов и теорий образования и воспитания в Российской империи, что обеспечило реализацию многих идей, педагогических теорий образования в разнообразных типах школ, в разработке новых учебных программ и постановке воспитательных задач.

Несмотря на отрицательное воздействие на развитие культуры армянского народа постоянных разрушительных войн и притеснений, длящихся столетиями, в результате чего большое количество армян, покинув родину, разбрелось по всему свету, армянский народ сумел сохранить традиции национальной культуры и педагогики, впитывая и используя передовое педагогическое наследие других народов, находясь в культурных и педагогических связях.

Начиная со времен развитого феодализма (X–XIII вв.), армянская школа и педагогическая мысль находились под влиянием как европейской, так и русской школ и педагогических идей. На

западно-армянскую школу оказывали влияние, в основном, французская и немецкая педагогика, а на восточно-армянскую педагогику и в некоторой степени на персидско-армянскую школу – передовая русская школа. Однако при этом армянская педагогика и школа всегда сохраняли свой своеобразный национальный характер и особенности.

Русско-армянские педагогические связи имеют давнюю историю, благодаря многовековой дружбе и культурным отношениям русского и армянского народов. Этим связям, когда педагогика еще не была отдельной наукой и являлась составной частью философии, способствовали переводы фольклорной, религиозной, исторической, философской литературы. После принятия на Руси христианства существенно упрочились и углубились связи русского и армянского народов в различных областях культурной жизни. Развивалась переводческая деятельность. В конце XII – начале XIII веков на основе летописной повести «Сказание о Борисе и Глебе» было составлено армянское проложное сказание о Борисе и Глебе, входящее в состав армянского Синаксаря.

Существуют две точки зрения относительно происхождения армянского текста:

1. армянский текст восходит к греческому источнику, составленному на основе «Сказания о Борисе и Глебе», который до нас не дошел;
2. непосредственным источником армянского текста был сам текст «Сказания о Борисе и Глебе».

Число приверженцев второй точки зрения в последнее время преобладает. В Киевской Руси с XI века известны древнейшие памятники армянской историографии – «Житие Григория Просветителя» и «Мученичество Рипсимэ и спутниц», посвященные эпохальному событию – принятию Арменией христианства в годы царствования Трдата III Великого (287-330 гг.). В этих трудах описаны коренные изменения, которые произошли во всей духовной и социально-политической жизни страны в связи с принятием новой религии, описаны жизнь и деяния основоположников армянской церкви. В средневековой славянской литературе имелось лишь краткое «Житие Григора», которое было обнаружено в Ассеманиевом Евангелии, написанном глаголицей в конце X – начале XI веков в Македонии.

С присоединением Восточной Армении к России в результате подписания Туркменчайского договора 10 февраля 1828 года, связав свою судьбу с российским государством, армянский народ, избавившийся от опасности физического истребления, вступает в новую фазу развития, богатую общественными, политическими, научными, культурными событиями, а связи между Россией и Арменией получают новый импульс.

Вхождение Восточной Армении в состав Российской империи привело ее к преодолению экономической отсталости, развитию производительных сил, созданию условий для национальной консолидации, развитию культуры, образования, педагогики.

Примечательно, что благодаря восточно-армянской педагогической системе влияние русской школы и педагогики находит свое распространение также среди армян, проживающих в Турции и Иране. Государственным школам, учрежденным на территории Армении, как и другим очагам просвещения Закавказья, являющимся составной частью русской образовательной системы, хотя и приспособленным к местным условиям, российским правительством отводилось важное место в проведении своей восточной политики.

Трудясь на территории Армении, многие русские педагоги, работавшие в государственных школах, основывают воскресные, частные школы, создают библиотеки, издают учебно-методическую литературу, публикуют статьи в издаваемой на Кавказе русской периодике. А среди выпускников школ некоторые, впитавшие в себя прогрессивные и демократические принципы своих педагогов, посвящали себя делу образования и просвещения своего народа.

Наряду с различными путями развития педагогических связей между Россией и Арменией, таких, как учительские, педагогические совещания и съезды, учебная и педагогическая литература, печать, очень важную роль играли русские очаги просвещения, в особенности Московский и Петербургский университеты. Известно, что в различные периоды передовая часть армянского студенчества российских высших учебных заведений и, в первую очередь, Московского и Петербургского университетов находилась под влиянием русских педагогических, общественных, политических движений.

Хачатур Абовян (1809–1848?) – основоположник новой армянской демократической педагогики и литературы, получивший высшее образование в Дерптском университете (1830 – 1836), впоследствии переименованном в Императорский Юрьевский университет (ныне Тартуский), был сторонником и патриотом русской ориентации. Университет и окружающий мир студента становятся средой духовного возрождения Х. Абовяна. Изучивший языки, искусство, науки, он возвращается на родину писателем и педагогом на уровне европейских и русских прогрессивных деятелей своего времени. Педагог вел борьбу за светское всестороннее – умственное, трудовое, физическое, нравственное воспитание в школе, за ее доступность и бесплатное обучение для бедных, а также за равноправное образование мальчиков и девочек.

Великий армянский писатель, основоположник нового литературного языка, просветитель, педагог, этнограф, будучи демократом по своему мировоззрению, выступал против средневековой клерикально-схоластической системы воспитания и обучения, выражал чаяния армянского народа, был апологетом идеи дружбы народов. В произведениях писателя, в его общественной деятельности часто подчеркивалось огромное переломное значение роли России, ее народа в исторической судьбе Армении. Х. Абовян, глубоко воспринявший гуманистические идеи, духовный мир передовой русской культуры, лично друживший с основоположником русского романтизма В. А. Жуковским, признавался, что на него оказали большое благотворное влияние личность и творчество русского поэта.

Среди армянских просветителей, связывающих либеральные надежды с Россией, был педагог и публицист Степанос Назарян (1812–1889), возглавивший в 50-е гг. армянское просветительское движение. С. Назарян получил философское образование в Дерптском университете (Тарту). Являющийся автором научных статей по проблемам жизни школы, научных трудов по воспитанию и методике обучения, он считал просвещение единственной формой борьбы с несправедливостью, злом, пытался осуществить свои образовательные идеи через школу.

Педагог и общественный деятель С. Назарян одним из первых пытался преобразовать всю систему народного образования в новом просветительском духе, был сторонником замены древнеармянского языка – грабара новым литературным языком – ашхарабаром. На мировоззрение и деятельность С. Назаряна оказали влияние европейские просветительские идеи, а также русское общественное движение 1840-х гг. Несмотря на призывы обучать армянских детей только на родном языке в школе нового типа, С. Назарян пропагандировал русскую и зарубежную литературу, занимался переводческой деятельностью. С. Назарян преподавал в Казанском университете и Лазаревском институте восточных языков в Москве.

Армянская молодежь, обучавшаяся в 50–60-ые годы в России, находясь под влиянием русских демократических воззрений Добролюбова, Герцена, Чернышевского, Белинского, изучала современные передовые педагогические идеи, стремилась способствовать развитию национальной культуры, школы и педагогической мысли путем переводов и публикаций в армянской периодической литературе статей представителей русского революционно-демократического движения, проникнутых народностью воспитания.

Один из ярких идеологических соратников революционных демократов, руководитель революционно-демократического направления в Восточной Армении Микаэл Налбандян (1829–1866 гг.) сыграл особенно значительную роль в деле распространения укрепления новой педагогической мысли в армянской действительности в конце XIX – в начале XX веков. Образование писатель получил в Петербургском и Московском университетах.

В период революционной ситуации в России в 1859–1861 годах, под влиянием пропаганды эмигрантской революционной газеты «Колокол», издававшейся А.И. Герценом и Н.П. Огаревым, а также петербургского журнала «Современник», М. Налбандян первым из армянских писателей перешел на революционно-демократические позиции. Просветитель в своих публицистических трудах затрагивал вопросы народного образования и воспитания. Вместе с проведенной борьбой за утверждение в армянской школе армянского разговорного языка считал важным изучение в ней русского и других языков.

В период зарождения и бурного развития армянской литературы в 50-60-ые годы XIX века распространителем революционных идей на территории Восточной Армении, наряду с другими изданиями, становится журнал «Юсисапайл» («Северное сияние») (1858–1864 гг.), руководимый

М. Налбандяном совместно с создателем этого печатного издания Степаносом Назаряном. На страницах журнала «Юсисапайл», как и в некоторых других периодических изданиях: «Мегу Айа-стани» Ст. Мандиняна (1858–1886 гг.), «Арарат» Г. Патканяна (1850–1859 гг.), «Крунк Айоц ашхари» («Журавль страны армянской») М. Агабекяна (1860–1863 гг.), «Масяц Ахавни» Г. Айвазовского (1860–1864 гг.), в той или иной степени освещались проблемы, представляющие интерес для педагогической мысли и учебных заведений.

Пресса оказалась важной ареной борьбы идеологических позиций действующих общественно-политических течений, что позволило также выдвигать педагогам свои видения в преобразовании, развитии армянской школы и в деле воспитания молодого поколения.

Эти периодические издания во многом способствовали армяно-русским и армяно-европейским педагогическим связям. На страницах журналов на армянском языке публиковались труды русских и европейских педагогов, исследовательские работы, посвященные школьной жизни России и Европы.

Темпы развития армянской школы и педагогической мысли привели к созданию в 1864 году специализированного педагогического журнала «Айкакан ашхар» («Армянский мир»). Периодическое издание, созданное в Тифлисе Хореном Степане (1840–1900), фактически заложило основу армянской педагогической прессы.

Основатель «Армянского мира» считал главной целью журнала воспитание, образование и просвещение армянского народа, рассматривая школу и церковь важнейшей основой существования нации, при этом журнал должен способствовать развитию идеи национальной принадлежности и находиться вне всяких партий.

Журнал «Армянский мир», несмотря на свой характерный ярко выраженный религиозный и церковный акцент, сыграл существенную роль как в формировании и развитии национальной школы, педагогической мысли, так и в деле укрепления армяно-русских образовательных и педагогических связей. Журнал, в частности, публиковал статьи (переложения статей) В.Г. Белинского, Д.И. Писарева, посвященные проблемам взаимосвязи школы, семейного воспитания и жизни.

Журнал, придерживаясь идеи самобытности народного воспитания, отвергая полезность заимствования педагогических подходов, считал, что педагогическая система каждого народа должна соответствовать своим духовным ценностям, традициям и обычаям. Здесь прослеживается влияние русской демократической педагогики, в особенности педагогических идей К.Д. Ушинского, на развитие армянской педагогической мысли посредством национальной периодической литературы.

Подъем и прогресс армянской школы невозможны были без специализированной педагогической прессы. Основание армянской национальной научной педагогики, создание учебно-методической литературы, учебных пособий, использование прогрессивных методов в процессе обучения были тесно связаны с русской демократической педагогикой, педагогической системой К.Д. Ушинского, распространение которых в Армении происходило во многом благодаря воспитанникам Московского и Петербургского университетов.

Многие армянские педагоги, общественные деятели, представители научной сферы, такие как Х. Степане, получили образование в российских высших учебных заведениях, а значит, вместе с полученными знаниями впитывали в себя и духовную, идеологическую составляющую российской действительности.

Например, выпускник Лазаревского института и Московского университета Ваан Бастамян, будучи издателем и редактором журнала «Дпроц» («Школа») (1874–1877 гг.) в Вгаршапате, придерживался буржуазно-демократического мировоззрения, что сказывалось на курсе журнала в рассмотрении общественных и педагогических вопросов. Не отрицая роли религии и церкви в деле просвещения народа, Бастамян призывал вовлечь в процесс образования и воспитания нации только образованное духовенство.

Разделял взгляды русских революционных демократов Н. Г. Чернышевского и Н. А. Добролюбова также выдающийся армянский писатель и педагог Газарос Агаян (1840–1911 гг.). Он вел борьбу за демократизацию народного образования, за освобождение школы от влияния духовенства и ее передачу в распоряжение армянского народа, за светское воспитание, за трудовое воспитание и развитие творческих способностей учащихся, способствовал внедрению женского образования, выступал против сословных и национальных ограничений в сфере образования. Г. Агаян

считал русскую культуру одним из самых важных источников в развитии армянского просвещения и культуры в целом. Будучи последователем К.Д. Ушинского в деле дидактики и методики преподавания, в основу своих педагогических воззрений Г. Агаян положил народность и родной язык. Составленный педагогом букварь способствовал внедрению в армянские школы звукового метода обучения, считая необходимым затрагивать все органы чувств ребенка, не одобряя приверженность к традиционному использованию лишь зрительной наглядности.

Для России период конца XIX – начала XX веков характерен насыщенностью экономического, социального, культурного и научного развития государства. Развитие философии, естественных и общественных наук способствовало расширению границ педагогического знания, преобразованиям образовательной системы, что послужило существенным импульсом в реформаторской деятельности передовых общественных сил и подъеме отечественной школы и педагогической мысли, вступившие на рубеже веков в качественно новый этап своего развития. В результате сформировалась сложная и многоукладная система народного образования, отражавшая российскую социально-экономическую действительность, строилась педагогическая наука как система знаний, возникали новые педагогические теории.

Выражением русско-армянских образовательных и педагогических связей являлось и появление в армянских школах учителей-женщин с высшим образованием, отличавшихся новыми и передовыми идеями в деле просвещения, благодаря Петербургским высшим женским Бестужевским курсам, во главе с А.Н. Бекетовым в 1878 году и Московским высшим женским курсам – учебному заведению, учрежденному профессором В. И. Герье в 1872 году. В этот же период формирования и развития женского образования в России появляются учебные заведения для женщин на Кавказе. Известность приобрели средние женские курсы в Тифлисе – школа Гаянян, созданная в 1869 году и Мариамян-Овнянян, основанная в 1877 году. Эти очаги образования и просвещения, готовящие женщин-учителей, функционировали до начала XX века.

Говоря о российско-армянских культурных, педагогических связях, учитывая доминирующую роль России в них, хотелось упомянуть и о вкладе армянских ученых и преподавателей, деятелей культуры в научную, культурную, педагогическую деятельность в учебных заведениях Москвы и Петербурга на примере Лазаревского института восточных языков.

Благодаря Лазаревскому институту восточных языков, созданному в Москве братьями Лазаревыми в 1814 году и действующему с 1815 года, был основан Центр арменоведения и востоковедения, который внес значимый вклад как в повышении уровня армянской национальной школы и педагогики до уровня русской демократической педагогической мысли, так и в развитие отношений русского и армянского народов.

Лазаревский институт восточных языков, перед тем как стать высшим учебным заведением, именовался «Армянской господ Лазаревых гимназией», построенной на средства дворянской семьи Лазаревых (Лазарянов). Одной из причин создания учебного заведения именно в Москве явилось то обстоятельство, что его основатели возлагали большие надежды на помощь в организации учебно-образовательного процесса Московского университета, а также ярких представителей российской науки, проживающих в Первопрестольной. Учитывалось и то обстоятельство, что в Москве общение молодого поколения армянского происхождения с прогрессивными образованными людьми России способствовало бы армянскому просвещению.

Гимназия сразу обретает известность и репутацию образцового учебного заведения, благодаря использованию попечителями лучших методов образования, принятых в то время в странах Западной Европы и России. Очень скоро институт приравнивается к учебным заведениям первой ступени с восьмилетним курсом обучения.

Государственными деятелями высоко ценился уровень изучения восточных языков в Лазаревском институте, а также степень подготовки соответствующих специалистов, необходимых при сложившихся отношениях с Востоком того времени.

В институте царил духовная атмосфера взаимопонимания и уважения к культуре разных народов.

Институт сыграл выдающуюся роль в истории российской науки, получил широкое признание за рубежом, стал одним из центров востоковедения и совместно с Московским университетом способствовал созданию московской школы отечественной ориенталистики.

Лазаревский институт восточных языков объединил в себе образование, воспитание, науку. Институт более 100 лет сохранял статус одного из крупнейших центров отечественного востоковедения и был предшественником нынешнего Института востоковедения РАН. Лазаревский институт внес большой вклад в дело изучения истории, языка и культуры малых народов и народностей России, а также в иранистику, арабистику, тюркологию. В результате из его стен вышли выдающиеся востоковеды, писатели, педагоги, видные государственные и общественные деятели, дипломаты и переводчики в посольских миссиях на Востоке, поддерживающие высокую репутацию этого учебного заведения за рубежом Российской империи.

В процессе сближения и взаимного обогащения культур народов Российской империи, а позже и СССР, большую роль сыграла культура русского народа и русский язык, выполнявший функцию языка межнационального общения. Благодаря русскому языку народы, в том числе и армянский народ, получили возможность приобщиться к культурным достижениям не только других народов, но и мировой цивилизации.

Армянский язык, являющийся существенной частью национальной культуры, – фактор государственной целостности, самоидентификации граждан, безопасности и суверенитета государства. Родной язык всегда сохранял доминирующие позиции в истории Армении, однако русскому языку неизменно, за исключением небольшого периода эйфории, связанного с развалом СССР, отводилась и предоставлена важная роль в развитии национальной культуры. Употребление и применение русского языка в речевой практике означало расширение границ мира армянского народа, который воспринимал этот язык также как систему культурных координат. Несмотря на историческое, культурное, социальное, психологическое, конфессиональное своеобразие Армении, русскоязычная культура была и остается важной составляющей системы культурных ориентиров армянского народа.

Система образования в Армении окончательно была сформирована в годы советской власти по образцу российской, и она больше всего опиралась на русский язык, который выполнял огромную образовательно-просветительскую функцию. Русский язык был и является не только средством коммуникации межнационального общения и сотрудничества между Россией и Арменией, но и языком обучения, распространения знаний, взаимообогащения культур.

Приобщение граждан Республики Армения к русскому языку посредством обыденного общения на нем, документооборота в процессе торгово-экономического, научного, культурного сотрудничества, издания литературы, в том числе периодической, на русском языке, показывает желание и готовность РА войти в единое образовательное пространство СНГ.

Русско-армянские культурные, педагогические, образовательные связи – это результат исторической обусловленности. Прогрессивная европейская культура, безусловно, оказывала свое влияние на формирование армянской педагогической мысли, однако армянская школа, педагогика и культура в целом развивались под воздействием русской культуры и педагогической мысли. Влияние это в большей степени касалось Восточной Армении. Причину продуктивности русско-армянских педагогических связей можно объяснить многовековыми отношениями в торговой, экономической, военной, политической, культурной сферах двух братских духовно единых народов.

Таким образом, в настоящее время имеются все основания утверждать, что стремление России и Армении к развитию взаимоотношений, в частности, в области образования – не только формальный процесс в условиях глобализации, но и социальное, культурное, философское, духовное явление, имеющее глубокие исторические корни.

Философско-культурологический анализ взаимоотношений между Россией и Арменией в области образования, обобщения и выводы, сделанные из имеющегося опыта, применительно к новым, изменившимся социально-историческим условиям, могут способствовать развитию этих отношений, формированию единого образовательного пространства, пониманию важности и необходимости для всех стран Содружества функционирования ЕОП, их выходу на новый уровень взаимоотношений, обеспечивающих условия содержательного прогресса в культуре этих стран.

При этом необходимо учесть как позитивный опыт использования программ обучения, разработанных высококлассными учеными и специалистами советского периода, так и отрицательный факт существенной политизации системы образования – в частности, игнорирование националь-

ных особенностей воспитания и образования. Анализ также может способствовать структурированию возможной модели развития взаимодействия этих стран СНГ в сфере образования, а сам факт многовековых русско-армянских образовательно-педагогических связей может послужить примером подражания в создании межгосударственных культурно-просветительских связей в целом между странами-участниками Содружества.

**Литература:**

1. *Амирханян А.* Тайны дома Лазаревых. М., 1992.
2. *Базиянц А.П.* Лазаревский институт восточных языков. М., 1959.
3. *Лиферов А.П.* Россия-Армения: научно-образовательные и историко-культурные связи: международный научный альманах/ под общей редакцией А.П. Лиферова. Рязань, 2008.
4. *Мовсесян А. Х.* Очерки по истории армянской школы и педагогики X-XV вв. Ереван, 1958.
5. *Мясников В.А.* СНГ: Интеграционные процессы в образовании. М., 2003.
6. *Мясников В.А.,* Найденова Н.Н. Постсоветское образовательное пространство в контексте педагогических измерений. М., 2006.
7. Педагогический энциклопедический словарь / Редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др.; Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М., 2002.

## ПРОБЛЕМЫ ДЕТСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ PROBLEMS OF CHILDREN'S SELF-MANAGEMENT AT MODERN SCHOOL

### Шевелёва Н.Н.

Научный сотрудник научно – исследовательского центра педагогической рискологии ГОУ Педагогическая академия, учитель МОУ гимназия №2 г.о. Железнодорожный.

### Shevelyova N.N.

Research scientist, Science and research centre for pedagogical riscology State Pedagogical academy, teacher, Moscow grammar school №2, Zheleznodorozhnyj town

*Аннотация. В статье рассматриваются проблемы ученического самоуправления. Представлен опыт внедрения и развития данной технологии в МОУ гимназия №2 г.о. Железнодорожный Московской области. Предлагается использование ученического самоуправления как способа реализации «Примерной программы воспитания и социализации обучающихся».*

*Annotation. Article reveals problems of student's self-management. Experience of introduction and development of the given technology in Moscow grammar school of №2 in Zheleznodorozhnyj town of Moscow Region is presented. Article propose use of student's self-management as a realisation method of «the Approximate program of education and socialisation of students»*

*Ключевые слова. Ценностные основы воспитания и социализации, ученическое самоуправление, социальное проектирование, активизация личностного развития и гражданского самоопределения.*

*Keywords. Valuable bases of education and socialization, student's self-management, social planning, activization of personal development and civil self-determination.*

*«Мудрость состоит не в том, чтобы управлять другими, а в том, чтобы управлять собой. Величие состоит не в том, чтобы иметь власть и должность, а в развитии своих способностей – и тогда ты в себе найдешь весь мир»*

**Лао Цзы**, китайский философ

В соответствии с новыми федеральными государственными образовательными стандартами общего образования, Законом «Об образовании», Концепцией духовно-нравственного воспитания, программой воспитания и социализации обучающихся разработана основная образовательная программа начального и основного образования российских школьников. Под целью образования понимается воспитание высоконравственного, творческого, компетентного гражданина России, принимающего судьбу Отечества как свою личную, осознающего ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененного в духовных и культурных традициях русского народа.

### Основные направления и ценностные основы воспитания и социализации учащихся:

- 1 Воспитание гражданственности, патриотизма, уважения к правам, свободам и обязанностям человека.
- 2 Воспитание нравственных чувств и этического сознания.
- 3 Воспитание трудолюбия, творческого отношения к учению, труду, жизни.
- 4 Формирование ценностного отношения к здоровью и здоровому образу жизни.
- 5 Воспитание ценностного отношения к природе, окружающей среде (экологическое воспитание).
- 6 Воспитание ценностного отношения к прекрасному, формирование представлений об эстетических идеалах и ценностях (эстетическое воспитание).



Для минимизации рисков в воспитании и социализации современных школьников необходимо скорректировать подходы к организации воспитания и социализации обучающихся:

- 1 Уделить внимание значению информационного и социального пространства.
- 2 Разработать систему мер по решению конфликта между характером присвоения ребенком знаний и ценностей в школе и вне школы.
- 3 Сформировать понятия «свобода», «право», «ответственность».
- 4 Организовать формы социализации личности, формы совместной с взрослыми, старшими детьми, подростками, молодежью социально ориентированной деятельности.
- 5 Усилить вертикальные связи между детьми и взрослыми, между разновозрастными детьми.
- 6 Строить воспитание на традициях Отечества, области, края, семьи.
- 7 Изменить систему отношения ребенка к окружающему миру, к другим людям, к себе самому, создавая модели жизненной траектории, программы будущего.
- 8 Организовать участие в социальном проектировании.

Школа – не единственный субъект воспитания и социализации ребенка, однако является носителем педагогической культуры, поэтому ей принадлежит ведущая роль в осуществлении воспитания и социализации. Всё это нацеливает современную общеобразовательную школу, учреждения дополнительного образования на внедрение новых организационных форм гражданского воспитания, которое как важнейшая сфера образования нуждается в принципиальном изменении стиля взаимоотношений детей и взрослых, родителей и педагогов, школы, социума и органов власти всех уровней: «Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способные к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны».

В настоящее время очень важным является создание и функционирование систем ученического самоуправления в российских общеобразовательных учреждениях. Об этом говорят последние документы Министерства образования. И в законе «Об образовании» прямо сказано, что и учащиеся, и родители, и педагоги имеют право участвовать в управлении образовательным учреждением. Таким образом, управление школой строится на принципах единоначалия и самоуправления.

В статье 35 (этого же закона), пояснено, что формами «самоуправления образовательного учреждения являются совет образовательного учреждения, попечительский совет, общее собрание, педагогический совет и другие формы. Порядок выборов органов самоуправления образовательного учреждения и их компетенция определяются уставом образовательного учреждения».

Мы видим, что в школе должны быть созданы органы самоуправления: совет школы, общешкольная конференция, педагогический совет, родительский комитет и другие. Органы самоуправления имеют собственные полномочия по управлению школой. При выборе форм и плана деятельности органов самоуправления необходимо урегулировать правовые основы взаимоотношения сторон образовательного процесса. Для этого необходимо изучить ряд документов: «Всеобщую декларацию прав человека», «Конвенцию о правах ребенка», «Конституцию Российской Федерации», Закон РФ «Об образовании», Закон РФ «Об общих принципах организации местного самоуправления в РФ», «Типовое положение об общеобразовательном учреждении» – при необходимости вырабатываются и принимаются локальные акты. Ученик может участвовать в управлении образовательным учреждением. В последние годы в школах создаются управляющие советы. Если в них будут входить старшеклассники, прошедшие школу ученического самоуправления, то эффективность их работы в управляющих советах, мы считаем, будет выше.

Известно, что «ученическое самоуправление – это форма организации жизнедеятельности коллектива учащихся, обеспечивающая развитие их самостоятельности в принятии и реализации решений для достижения общественно значимых целей».

Обратите внимание, что ученическое самоуправление предоставляет ребятам возможность самореализации, самоутверждения, саморазвития и самовоспитания – всего того, о чём говорится в «Примерной программе воспитания и социализации обучающихся». Представляя интересы всего

ученического коллектива, школьники могут организовывать те дела, которые им интересны, при этом проявляя и развивая свои способности.

Важным является не только результат совместной деятельности школьников, но и сам процесс. Принадлежность к дружному коллективу учащихся – органу ученического самоуправления, объединённому общими целями, интересами, ценностями, – играет важную роль для подростков, предоставляет им возможность общения, ведь именно оно является ведущим типом деятельности в этом возрасте.

Опыт нашей работы по развитию ученического самоуправления в гимназии подтверждает, что самоуправление является важным фактором социализации личности ребёнка, поскольку способствует формированию таких качеств как самостоятельность, активность, инициативность, ответственность, умение и, самое главное, желание найти своё место в жизни, быть активным и полезным обществу. А как обучить детей всему этому? Лучше всего в игре.

Ученическое самоуправление – это своего рода игра. При формировании модели ученического самоуправления нужно не только написать правила игры, распределить роли, но и осуществлять грамотное руководство ходом игры (вспомним термин «скрытое педагогическое руководство»): необходимо вовремя запустить игру, поддерживать интерес на протяжении всей игры и удачно, самое главное, своевременно завершить. Одним из важных моментов в реализации ученического самоуправления является этап анализа, рефлексии происходящего. На этом этапе, безусловно, мы просчитываем педагогические риски. Как мы начинали? Начало всегда сложное, т.к. для этого необходимы такие важные факты:

- 1 Поддержка или даже инициатива администрации учреждения.
- 2 Человек, горящий идеей внедрения самоуправления в школе.
- 3 Методическое обеспечение.
- 4 Поддержка коллектива (взрослых и детей).

С 1999 года в МОУ гимназия №2 г.о. Железнодорожный апробировалась и удачно внедрялась технология самоуправления «Демократическая республика». В своём развитии мы прошли несколько этапов.

Нами была создана структура республики, но самым непростым оказалось создание ученического самоуправления в начальных классах. Мы задались вопросом, а есть ли необходимость в этом на данном этапе?

Действительно, очень важно закладывать ростки ученического самоуправления на начальном этапе с умения детей организовывать управление в классе, так как именно на начальном этапе формируется потенциал развивающейся личности, закладывается фундамент духовных, нравственных и эмоциональных качеств.

В сплочённом коллективе учащиеся будут испытывать ответственность за общее дело и его результат. Поменяется характер взаимоотношений между детьми: исчезнет безразличие, приобретается теплота, человечность. Сплочённость класса резко возрастает, дети начинают лучше понимать друг друга и самих себя. Растёт самокритичность, дети более точно оценивают свои возможности, лучше себя контролируют. Ребята овладевают навыками, необходимыми для жизни в обществе: ответственность, такт, умение строить своё поведение с учётом позиций других людей.

Малышам тоже необходимо прожить свою социальную роль, приобрести социальный опыт, только после этого они легче организуются в среднем и старшем звене, они понимают вертикаль власти. Но как построить ученическое самоуправление на начальном этапе? Учащиеся в этом возрасте очень активны, с удовольствием и ответственностью выполняют доверенные им поручения.

Если заложить основы самоуправления в начальной школе, то в среднем звене у детей не утрачивается интерес к общешкольной деятельности, им хочется участвовать в различных конкурсах и других видах деятельности, они способны будут самостоятельно решать многие вопросы, возникающие в школьной жизни. В школе есть возрастная ступень, в которой игровые модели самоуправления просто незаменимы. Это – начальная школа. Младшим ребятам не подходят серьезные формы – совещания, заседания и комитеты. В нашей стране á-land образовалась флотилия «á-маячок» (1–4 классы), каждый класс, корабль, имеет своего капитана, штурмана, вахтенных и т.д. Как младшие школьники включились в игру! Правительство республики вместе с учителями-консультантами разработали Морской Устав, которому должен следовать каждый ученик началь-

ной школы. В Уставе в доступной для детей форме говорится о правах и обязанностях каждого морячка. Экипажи ведут Судовые журналы, куда заносятся все события жизни класса: праздники, поездки, впечатления ребят и их родителей по итогам этих мероприятий. Скоро родилась традиция проведения парадов флотилии «á- маячок».

А в 2008 году начальные классы впервые выбирали адмирала флотилии: всё было, как у старших классов, и агитационные материалы, и тайна голосования, и все остальные формы политического этапа игры. Как сложно нам, взрослым, сделать верный выбор, но как значителен выбор малыша.

Конечно, без развитой команды актива не просто организовать ученическое самоуправление в классе. Если есть актив, у нас Правительство и Парламент, – гораздо легче. Лидеры приходят в классы – уже они носители того, как сделать лучше. Но чтобы работа шла во всей школе, необходимо в каждом классе, как мы считаем, выстроить вертикаль ученического самоуправления. Таким образом, мы можем решить множество проблем – это и переходный возраст, с его вулканом страстей, и вопрос занятости ребят, и желание детей, в силу физиологии и развития, объединяться в социальные группы, и многое другое. Каждый класс основной школы (5-11 класс) представляет собой город, который имеет своего мэра и комитеты по культуре, спорту, образованию и т.д. Так выглядит вертикаль власти в нашем игровом государстве.

С 2001 года в гимназии апробировались и внедрялись выживательные программы. Раньше с детьми этим не занимались. Не учили детей, как избежать целого ряда опасностей. Цель данных программ – подготовка к командным действиям в экстремальной ситуации. В ходе игр (а выживательные программы включают в себя игровые технологии) участники получают возможность отработать и закрепить навыки, необходимые человеку в экстремальных ситуациях как на природе, так и в городе. Ещё одна цель, которую преследуем мы – это сплочение коллектива в результате тренинговых взаимодействий.

Мы все помним первое положение о проведении единого дня ГО. После прохождения выживательных программ на фестивале «Новая цивилизация», в лагерях обучения актива самоуправления «Ньюландия» (ВАО г. Москва), пройдя обучение, обучив игротехников, мы решили попробовать у себя внедрение таких программ. Каким образом мы поступили? Трудность заключалась в том, что на фестивале, в лагере количество участников – 150, а у нас более 1000. Совместно с психологами, учителями физкультуры, ОБЖ был придуман наш вариант – игра «Мы – спасатели». Мы решили совместить теорию и практику. Сделали маршрутные листы для каждого класса. Распределили по времени все параллели, ответственных за ту или иную параллель, проинструктировали игротехников на каждую станцию, подготовили банк вопросов. Казалось бы, всё очень просто – на самом деле огромная работа! Результат превзошёл ожидания. Ход игры выглядел так:

- 1 этап.** Построение на линейку (сдача рапорта, получение маршрутного листа, целевые установки).
- 2 этап.** Путешествие по станциям (задействованы все помещения гимназии – кабинеты, в которых переставлена мебель, актовый зал, спортивные залы, рекреации). На станциях – инструкторы-игротехники, испытания включают в себя практическую направленность – тренинговые упражнения на сплочение, оказание первой медицинской помощи, теоретическую часть – вопросы по программе ОБЖ, действия в экстремальной ситуации.
- 3 этап.** Итоговая линейка. Рефлексия. Подведение итогов.

Редакция нашей гимназии издает школьную газету «Альфа-информ». Министерство печати и информации заботится о том, чтобы материалы были доступны всем членам школьного коллектива. В газету пишут как ученики, так и их родители и учителя.

Наши ученики принимают активное участие в социальных проектах, организованных Правительством республики á-Land. Таким проектом стал проект «Все дети равны»: в Салтыковский детский дом регулярно отправляются вещи, организуются совместные праздники. Участвуя в социальном проектировании, ребята не только учатся организаторской деятельности, но и сопереживанию, глубоко нравственной позиции.

Детям (и большим, и маленьким) нужна именно такая игра. Это должна быть игра, интересная самим ребятам и обучающая их быть активными. Только в игре дети освоят азы самоуправления уже в младших классах, а в старших классах мы видим настоящих лидеров, компетентных гражд-

дан пока ещё игрового государства (статистика последних лет подтверждает: школьники, прошедшие игру «Демократическая республика», занимают активную гражданскую позицию – на избирательных участках, расположенных на нашей территории, отмечена высокая явка юных избирателей, выпускников нашей гимназии). Гимназисты осознают ответственность за настоящее и будущее своей страны, продолжение традиций прошлых поколений.

Таким образом, успешно функционирующая система ученического самоуправления в общеобразовательном учреждении служит развитию личности школьников, так как в процессе самоуправления деятельности у подростков развиваются способности, коммуникативная культура, лидерские качества, вырабатываются социально значимые качества (активность, ответственность, отзывчивость), они осваивают социальные роли, приобретают определённые знания и навыки, учатся планировать, осуществлять и анализировать собственную деятельность. Школьная жизнь становится интересной, насыщенной и увлекательной. В связи с этим в современной школе необходимо создание и развитие ученического самоуправления, эффективное функционирование которого даёт положительные результаты.

Технология «Демократическая республика» (по А.С. Прутченкову) является комплексной, так как она органично объединяет в себе несколько направлений педагогической деятельности:

- ролевая игра с ярко выраженным общественно–политическим содержанием, в ходе которой проводятся избирательная кампания и демократические выборы органов государственной власти;
- деловые экономические игры, позволяющие овладеть навыками эффективного ведения переговоров, оформления банковской документации, на практике познать особенности современных денежно–финансовых отношений;
- юридический практикум по освоению основных процедур цивилизованного общества, связанных с разработкой и принятием нормативных актов и проведением их экспертизы;
- активную правозащитную деятельность, в ходе которой каждый участник может получить и закрепить практические навыки отстаивания своих законных прав и интересов;
- социальное проектирование, результатом которого является реальный практический вклад школьников в улучшение ситуации в своем родном городе;
- спортивно–прикладные и выживательные программы, позволяющие участникам проверить свои физические возможности и психологическую закалку;
- творческие программы различной направленности, содержание которых стимулирует креативность и самовыражение детей и подростков.

Все эти виды деятельности активизируют личностное развитие и гражданское самоопределение участников, так как им приходится взаимодействовать с разными людьми, творческими группами и целыми коллективами, добиваясь при этом своей конкретной цели, улаживая возникающие конфликты, овладевая новыми знаниями, закрепляя имеющиеся навыки и приобретая новый социальный опыт жизни в гражданском обществе. Всё это будет способствовать реализации «Примерной программы воспитания и социализации обучающихся».

Все эти виды деятельности активизируют личностное развитие и гражданское самоопределение участников, так как им приходится взаимодействовать с разными людьми, творческими группами и целыми коллективами, добиваясь при этом своей конкретной цели, улаживая возникающие конфликты, овладевая новыми знаниями, закрепляя имеющиеся навыки и приобретая социальный опыт жизни в гражданском обществе. Всё это будет способствовать реализации «Примерной программы воспитания и социализации обучающихся».

Школа – это разновозрастная общность людей, которые могут жить по другим законам, нежели люди в повседневной жизни. Нужно научиться договариваться. И школьная жизнь становится интересной и увлекательной, если все участники образовательного процесса научатся договариваться, играя, а «учиться интересно – интересно». Опыт показывает, что для детей самоуправление – это не игра, а серьёзная работа, когда рушатся стереотипы, строятся проекты, осуществляются мечты, причём каждый может развиваться сам и помочь становлению личности другого и всего коллектива в целом.

**Литература:**

1. *Валеев И.И.* Самоуправление учащихся как средство эффективности патриотического воспитания. – М., 1992.
2. *Богуславский М.В.* Детское движение в России: между прошлым и будущим. – Тверь: Золотая буква, 2007.
3. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. – М., Просвещение, 1986.
4. Закон Российской Федерации «Об Образовании» (в ред. 1.12.2007г.).
5. *Кондаков А.М.* Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования (Стандарты второго поколения). – М: Просвещение, 2009.
6. *Лутвинов, В.И.* Молодежная политика России сегодня: состояние, проблемы и подходы к их решению / В.И. Лутвинов // Молодежь и общество. – 2008. – № 4. – С. 4–16.
7. *Прутченков А.С.* Всероссийская программа «Десять ключевых дел» как технология гражданского образования / А.С. Прутченков // Преподавание истории в школе. – 2008. – № 9. – С. 11.
8. *Прутченков А.С.* Демократическая республика. Методическая разработка деловой игры. – М., 1998.
9. *Прутченков А.С.* Нормативно – правовые основы взаимодействия детских (молодёжных) общественных организаций и органов ученического самоуправления. – М., 2007.
10. *Прутченков А.С., Калиш И.В., Новикова Т.Г.* Организация ученического самоуправления в образовательном учреждении: региональные модели. – М., 2005.
11. *Смирнов В.А.* Основные этапы формирования и реализации государственной молодежной политики в современной России / В.А. Смирнов // Вестник Московского университета. Сер. 12, Политические науки. – 2008. – № 4. – С. 51–62.
12. *Тубельский А.Н.* Формирование опыта демократической культуры поведения у школьников и учителей: Методическое пособие. – М., 2001
13. Учебно-методические материалы по организации деятельности Управляющих советов / Под ред. А.М. Моисеева. – М.: МГОУ, 2004.
14. Федеральный Закон «Об общественных объединениях». – М., 2006.
15. *Фруммин И.Д.* Педагогическая поддержка: между помощью и выращиванием. Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании. – М.: УВЦ "Инноватор", 1996.

## ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

### INFORMATION SUPPORT OF INNOVATION PROCESSES IN PRESCHOOL EDUCATION IN NIZHNIY–NOVGOROD REGION

**Белоусова Р.Ю.**

Зав. кафедрой управления дошкольным образованием,  
ГОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», к.п.н., доцент,

**Belousova R.Y.**

Head of the Preschool  
Education Department, The State Educational Institution for Further  
Vocational Education «Nizhny Novgorod Institute of Education Development»,  
Candidate of science (Education), associate professor

**Голунова М.И.**

Зав. кафедрой теории и методики обучения информатике,  
ГОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования»

**Golunova M.I.**

Chairman of department of theory and methods of teaching computer science,  
Educational Institution for Further Vocational Education  
«Nizhny Novgorod Institute of Education Development»

*Аннотация. В статье поднимается проблема использования информационных технологий в инновационной деятельности дошкольного образовательного учреждения. Авторы представляют форматы применения Интернет-маркетинга для создания устойчивого имиджа учреждения. Экспериментально разработанные на основе технологии E-Publish электронные образовательные ресурсы могут стать эффективным средством инновационного развития ДОО.*

*Annotation. The article raises the problem of using information technologies in the innovation activity of pre-school educational institution. The authors present the possibility of applying Internet-marketing for creating the stable image of institution. Experimentally developed technology based E-Publish E-learning resources can be an effective means of innovative development of preschool.*

*Ключевые слова. Инновационный процесс, технологическое обеспечение, новые информационные технологии, информационное пространство.*

*Keywords. Innovation process, technological support, new information technologies, the information space.*

Неадекватность классической, традиционной модели организации и функционирования системы дошкольного образования социально-экономическим реалиям общества вызвала необходимость научного поиска путей преобразования дошкольных учреждений в образовательные организации нового типа, ориентированные на запросы родителей и инновационные преобразования. По мнению В.И. Загвязинского, новое в педагогике – это не только идеи, методы, технологии, которые еще не использовались, но еще и тот комплекс элементов или отдельные элементы педагогического процесса, которые несут в себе прогрессивное начало, позволяющее в изменяющихся условиях достаточно эффективно решать задачи воспитания и образования [7].

В этой связи поясним ведущую идею научного исследования. Инновационные процессы являются движущим фактором развития системы образования. В ходе исследования необходимо было выявить и научно обосновать комплекс элементов системы технологического обеспечения инновационных процессов, несущих в себе «прогрессивное начало», представленный в виде технологии реальной деятельности, результаты которой, по сути, и выступают в качестве инноваций.

Проблема нашего исследования обусловлена ценностно-целевой направленностью процессов модернизации отечественного образования и заключается в необходимости нахождения нового научного знания о сущности, проектировании и условиях реализации технологического обеспече-

ния инновационных процессов в системе дошкольного образования. Информационное обеспечение является необходимой составляющей этой системы. Рассмотрим общие концептуальные позиции научного исследования.

Целью исследования явилось теоретическое обоснование концепции, организационно-управленческих и образовательных условий проектирования и практической реализации технологического обеспечения инновационных процессов в дошкольном образовании.

Мы выдвинули следующее предположение: теоретическое осмысление изменений в системе дошкольного образования предполагает разработку (выявление) целостной совокупности концептуальных идей и основных характеристик технологического обеспечения инновационных процессов в контексте современной ситуации развития образования. Применительно к проектированию технологического обеспечения инновационных процессов в дошкольном образовании было необходимо:

- выявить основные направления инновационных процессов и проблемы их развития,
- определить сущность и содержание технологического обеспечения инновационных процессов,
- спроектировать необходимые организационно-управленческие и образовательные условия разработки и реализации технологического обеспечения инновационных процессов,
- определить системные показатели эффективности технологического обеспечения инновационных процессов.

Нами были изучены исследования инновационных процессов в образовании по проблемам теоретико-методологического характера, относящимся к инновациям и творческой педагогической деятельности.

Анализ ряда исследований 60–80 гг. (Ф.Н. Гоноболин, С.М. Годник, В.И. Загвязинский, А.Е. Кондратенков, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, А.К. Маркова, Н.Д. Никандров, Я.А. Пономарев, В.А. Сластенин, Г.С. Сухобская, Л.М. Фридман, А.И. Щербаков) позволил выявить общие и специфические особенности творческой педагогической деятельности; инновационных явлений (А.А. Арламов, М.С. Бургин, В.И. Журавлев, В.И. Загвязинский, Г.А. Игнатъева, А. Николс, А.А. Скамницкий, В.И. Слободчиков, Н.М. Чегодаев, Н.Р. Юсуфбекова).

Нами были изучены исследования по управлению инновационным процессом (Н.П. Капустин, В.С. Лазарев, А.В. Лоренсов, С.В. Наумов, М.М. Поташник, П.И. Третьяков, О.Г. Хомерики, Т.И. Шамова и др.); внедрению и распространению передового опыта как инновационной практики (А.А. Арламов, Ю.К. Бабанский, А.Н. Бойко, Г.В. Воробьев, А.М. Гельмонт, В.И. Гусев, В.И. Журавлев, П.И. Карташов, В.Ю. Кухарев, З.Е. Михайлова, М.Н. Скаткин, Я.С. Турбовской); технологическому подходу в образовании (В.П. Беспалько, Б. Блум, Е.В. Бондаревская, В.В. Гузеев, М.В. Кларин, Б.Т. Лихачев, В.М. Монахов, П.И. Пидкасистый, Т. Сакомото, Г.К. Селевко, В.А. Сластенин, Н.Ф. Талызина, П.И. Третьяков, М.А. Чошанов и др.). Управленческие и образовательные аспекты инновационных процессов в дошкольном образовании, озвученные в трудах К.Ю. Белой, В.Н. Казаковой, Г.П. Новиковой и др., явились базовыми при разработке системы технологического обеспечения инновационных процессов.

На основе систематизации изученных исследований, маркетингового анализа состояния дошкольного образования, мы определяем технологическое обеспечение инновационных процессов в дошкольном образовании как универсальную комплексную систему обеспечения процессов создания, освоения, использования и распространения нового.

«Универсальность» рассматривается нами как возможность проектирования технологического обеспечения инновационных процессов применительно к уровням:

- политической деятельности (проектирование системы дошкольного образования как социокультурной инфраструктуры региона или страны в целом);
- управленческой деятельности руководителя образовательной структуры разных уровней (федерального, регионального, муниципального, уровня учреждения);
- образовательной деятельности конкретного педагога в условиях учреждений разных типов и видов.

«Комплексность» предусматривает технологическое обеспечение инновационного процесса в единстве его целевого, содержательного и процессуального компонентов.

В качестве методологической основы исследования нами были определены несколько подходов. Системный подход к исследованию проблем модернизации образования определил логику развития системы дошкольного образования и, соответственно, технологического обеспечения инновационных процессов в этой сфере. Проектно-преобразующий подход позволил определить специфику проектирования необходимых организационно-управленческих и образовательных условий разработки и реализации технологического обеспечения инновационных процессов. Маркетинговый подход к управлению инновационным процессом был использован при определении образовательных запросов родителей, выявлении инновационных сегментов дополнительных образовательных услуг в дошкольных учреждениях, выстраивании маркетинговой стратегии развития дошкольного образования. Личностно-деятельностный подход обеспечил специфику повышения квалификации руководителей образовательных учреждений по проблемам управления инновационным процессом и переподготовки педагогов ДОУ для работы в условиях новых форм дошкольного образования.

Система технологического обеспечения инновационных процессов классифицирована следующим образом:

- нормативное и организационно-правовое обеспечение;
- кадровое обеспечение;
- информационное обеспечение;
- научно-методическое обеспечение;
- программно-методическое обеспечение.

В нашей статье мы приводим результаты экспериментальной деятельности по информационному обеспечению образовательной и управленческой деятельности в дошкольных учреждениях Нижегородской области.

Информатизация образования рассматривается сегодня, прежде всего, как «процесс интеллектуализации деятельности обучающегося и обучаемого (на основе реализации возможностей ИКТ), поддерживающий интеграционные процессы познания закономерностей предметных областей и окружающей среды и инициирующий развитие индивида адекватно запросам и вызовам современного информационного общества массовой глобальной коммуникации» [9]. Данные обстоятельства актуализируют новые задачи построения содержания постдипломного образования руководителей и педагогов дошкольных учреждений в условиях информационной среды, которое наиболее полно реализуется в процессе модульных курсов. В соответствии с разработанной Г.А. Игнатевой концепцией деятельностного содержания профессионального развития педагога в системе постдипломного образования [8] нами была построена модель модульного содержания информационно-технологической подготовки руководителей и педагогов ДОУ.

Специфика разработанной технологии построения модульного содержания информационно-технологической подготовки руководителей и педагогов ДОУ в системе повышения квалификации состоит в том, что она может рассматриваться как технология управления темпом и содержанием профессионального развития слушателей и формирования их способности строить собственную педагогическую деятельность как инновационную.

В соответствии с этими концептуальными положениями в учебный план модульной образовательной программы информационно-технологической подготовки руководителей и педагогов ДОУ включены обучающие модули со специфическими функциями:

1. Модуль «Информационные технологии в дошкольном образовании» предназначен для формирования у обучающихся системы профессиональных знаний в области информатизации современного образования.
2. Модуль «Проектирование профессиональной деятельности руководителей и педагогов ДОУ» предназначен для формирования у обучающихся системных умений программирования и управления профессиональной деятельностью с использованием информационно-коммуникационных технологий.
3. Модуль «Электронные образовательные ресурсы в административной и педагогической деятельности ДОУ» предназначен для освоения обучающимися способов разработки со-



временных форм организации образовательного процесса с использованием электронных и Интернет-ресурсов.

Опытно-экспериментальная работа по информационному обеспечению инновационных процессов в дошкольном образовательном учреждении (одно из направлений научного исследования) проводилась совместно кафедрой управления дошкольным образованием и кафедрой теории и методики обучения информатике ГОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования» с 2006 года.

Приведем результаты опытно-экспериментальной работы на базе МДОУ № 22 «Колокольчик» (г. Бор Нижегородской области) по теме «Экологическое воспитание детей старшего дошкольного возраста в условиях компьютерно-игрового комплекса».

Изучив теорию и практику проблемного поля исследования [4], мы пришли к выводу, что в ряде компьютерных обучающих программ для дошкольников слабо и бессистемно представлено информационное обеспечение экологического содержания с целью формирования у детей дошкольного возраста осознанно-правильного отношения к природе.

Мы приступили к разрешению основного противоречия, которое заключается в следующем: отсутствие в программно-методическом обеспечении специально разработанной системы компьютерных игр для формирования осознанно-правильного отношения детей дошкольного возраста к природе и востребованность данной системы дошкольными учреждениями, имеющими компьютерно-игровые комплексы.

В ходе экспериментальной работы мы выдвинули предположение о том, что применение программ и реализация методических рекомендаций по экологическому воспитанию детей дошкольного возраста в условиях компьютерно-игрового комплекса могут обеспечить формирование осознанно-правильного отношения детей к природе и одновременно их обучение компьютерной грамоте. Кроме того, специально разработанные компьютерные программы могут стать средством диагностики сформированности определенного рода отношения детей к природе (познавательного, эстетического и гуманистического).

Основным источником информации для создания программы экологического воспитания детей в условиях компьютерно-игрового комплекса стал Интернет. Для поддержки работников системы ДООУ были изучены и систематизированы Интернет-ресурсы, организована подборка программ, презентационных материалов и игр экологического содержания.

Компьютерные игры были отобраны в строгом соответствии с возрастными особенностями детей и классифицированы как обучающие, развивающие, игры-эксперименты, диагностические.

В ходе эксперимента педагогами использовались методы, стимулирующие самостоятельность и активность детей:

- проблемные ситуации;
- метод нарочитой ошибки;
- экспериментальные задания;
- творческие задания;
- познавательные вопросы и пр.

Для освоения дошкольниками основных приемов работы на ПК использовался мультимедийный курс «Мир информатики». Его дружелюбный, интуитивно понятный интерфейс, интерактивные анимации, разнообразные тестовые задания, выполненные в игровой форме, доступной детям, позволили им эффективно усвоить основы одной из сложнейших наук – информатики.

Для определения готовности детей к работе на компьютере и усвоению материала в соответствии с их индивидуальными типологическими особенностями в ходе эксперимента проводилась диагностика полученных результатов: определялся уровень развития у детей индивидуальных психических и физических способностей, степень утомляемости. В связи с этим каждому ребенку давались задания разных уровней сложности с опорой на зону ближайшего развития.

Итоги диагностики подводились два раза в год. В начале учебного года определялся общий уровень развития детей путем изучения у них:

- умения следовать поставленной цели в условиях возникших затруднений;
- навыков самоконтроля;
- объема произвольного внимания;

- зрительной и слуховой памяти;
- словесно-логического, наглядно-схематического мышления;
- устойчивости и распределения внимания;
- скорости движений и уровня развития координации кисти;
- координации движений, взаимодействия рук и глаз.

Изменения в развитии ребенка фиксировались согласно следующим параметрам:

- умение подчинять свои действия определенному правилу;
- целенаправленность деятельности;
- устойчивость внимания;
- степень сформированности отношения к объектам природы;
- уровень освоения программы С.Н. Николаевой «Юный эколог»;
- скорость движений и уровень развития координации кисти.

Педагогическое обследование по итогам воссоздающего эксперимента свидетельствует о том, что занятия по экологическому воспитанию в условиях компьютерно-игрового комплекса дают положительные результаты.

Как показали результаты диагностики по итогам воссоздающего эксперимента, проведение занятий по экологическому воспитанию в условиях компьютерно-игрового комплекса имеет позитивные результаты:

- повысился уровень познавательной активности детей;
- усовершенствованы навыки учебной деятельности;
- значительно быстрее идет усвоение материала (представления о животных, птицах как живом организме, об их приспособленности к среде обитания стали системными);
- улучшилась координация руки и глаз и др.

Таким образом, целенаправленное использование компьютерных игр в экологическом воспитании делает развитие ребенка более эффективным, нежели традиционные групповые занятия.

Промежуточные результаты экспериментальной деятельности были продемонстрированы в мае 2009 года на открытом семинаре для руководителей ДООУ Борского района, где присутствовали представители научно-методического отдела Нижегородского института развития образования, областной организации Всероссийского общества охраны природы, комитета по охране окружающей среды Борского района.

Экспериментальная работа по теме «Управление инновационным процессом в ДООУ на основе маркетингового подхода» проходила на базе МДОУ № 20 (г. Балахна Нижегородской области).

Дошкольное учреждение – открытая, взаимодействующая со многими социальными институтами система, о которой все чаще и чаще говорят как о сфере услуг, употребляя слова «маркетинг», «конкурентноспособность», «сегмент рынка», «образовательная услуга» и т.д.

Создание позитивного имиджа ДООУ – часть маркетинговой технологии управления ДООУ. Устойчивый имидж – важный современный компонент образовательного продукта ДООУ и дополнительный ресурс управления. Имидж ДООУ – эмоционально окрашенный, сознательно сформированный образ образовательного учреждения, делающий его узнаваемым, обладающий целенаправленно заданными характеристиками и призванный оказывать психологическое влияние на конкретные группы социума.

Для создания внешнего положительного имиджа в учреждении были разработаны визуальные и деятельностные элементы внешней атрибутики, созданы элементы собственного стиля для демонстрации духа общности, корпоративности, единения; для формирования узнаваемого образа на рынке образовательных услуг района.

Вот некоторые из элементов фирменного стандарта учреждения:

1. Логотип, в котором отражено название ДООУ, представленный в различных вариантах: печать учреждения, фирменные бланки, поздравительные открытки, приглашения, дипломы и грамоты, рекламные информационные материалы (листочки, буклеты, бюллетени), бейджи сотрудников ДООУ.
2. Летопись детского сада – книга отзывов для родителей и гостей ДООУ.
3. Журнал ДООУ. Чтобы родители и гости могли полнее ознакомиться с деятельностью учреждения.

4. PR-мероприятия: организация дней открытых дверей, совместные акции с социальными партнёрами, презентации, участие в семинарах, конференциях, выставках.
5. Публикации и репортажи о достижениях ДОУ в СМИ.
6. Корпоративный сайт как модель электронной маркетинговой деятельности ДОУ.

Для успешного продвижения своих продуктов на рынке образовательных услуг современный детский сад с необходимостью проводит планомерную и систематическую маркетинговую деятельность.

Сущностью маркетинга на рынке дошкольных образовательных услуг является в первую очередь максимальный учет и удовлетворение потребностей родителей (основных заказчиков) в получении качественного дошкольного образования.

Интернет-маркетинг—это средство, при помощи которого образовательное учреждение может активно продвигать свои продукты на рынке образовательных услуг [10]. Услуги – не материальны и неосвязаемы. Чтобы убедить родителя приобрести их, важно представить параметры услуги по возможности более наглядно. Этим целям служат: учебные планы и программы; информация о методах, формах и условиях оказания услуг; сертификаты, лицензии, дипломы.

Интернет-маркетинг с его возможностью, так называемой обратной связью, позволяет руководителю выбрать верный путь развития учреждения с учетом выявленного спроса и проблем, позволит использовать свой опыт во избежание возможных ошибок в будущем. А верно выбранная стратегия лежит в основе гармоничного развития рынка образовательных услуг как отдельно взятого района и региона в целом [10].

При создании сайта перед его разработчиками возникает ряд вопросов: роль сайта в административной и воспитательной деятельности ДОУ, организация технического и методического сопровождения сайта, категории посетителей сайта, его востребованность и пр. Ответы на вопросы были найдены... в Интернете. На одном из наиболее популярных социальных сервисов «ВКонтакте» (<http://vkontakte.ru/>) размещен Клуб осознанных родителей. В этом клубе около 65 тысяч участников. Созданный энтузиастами, сегодня этот клуб поражает масштабом ведущихся дискуссий на самые животрепещущие темы воспитания и развития ребенка, в том числе целесообразности представительства ДОУ в глобальной сети Интернет. На сайте Дети74 (<http://deti74.ru/>) родители активно обсуждают проблемы детских садов, руководители которых даже не знают, что на этом сайте размещен неофициальный рейтинг ДОУ.

Мы изучили достаточно большое количество сайтов ДОУ. В основном это сайты-визитки, на которых опубликована информация регламентирующего характера: адрес, режим работы, программно-методическое обеспечение, фотографии с праздников, снимки грамот. На кого ориентирована данная информация? В первую очередь, конечно, на управленцев сферы образования. И это очень важно, но достаточно ли? На сайте должна быть размещена информация по деятельности ДОУ, которая может привлечь спонсоров, благотворителей и самое главное—родителей и детей. Время сайтов-визиток прошло. Главенствующее место на сайте должно быть отдано ребенку. Нужны места для активного, реального, «он-лайн» общения: профессионального с коллегами, актуального и полезного для родителей, доступного и понятного для детей. Создание сайта просто для того, чтобы он был в наличии, не имеет никакого смысла. И ещё один важный вывод, к которому мы пришли: не оформление, а содержание сайта – вот его главная красота и достоинство! Ресурс должен быть посещаем, а для этого необходима информация полезная и интересная для любой категории посетителей. Одновременно на сайте могут быть представлены достижения МДОУ.

Реализация проекта корпоративного сайта на основе технологии «E-Publish» позволила открыть новые возможности развития учреждения во внешнем и во внутреннем взаимодействии с единомышленниками, помогла создать сплоченный коллектив педагогов и родителей, объединить их в единую образовательную команду.

Приведем краткую аннотацию созданного сайта ДОУ.

Главная страница сайта содержит фотографию учреждения и стихотворение педагогов о ДОУ. Нам представляется не совсем уместным помещать на главной странице историческую справку об учреждении, поскольку она «утяжеляет» восприятие информации. Главная страница сайта – это своеобразная мини-реклама дошкольного образовательного учреждения.

На странице «Документы» можно познакомиться с уставом учреждения, лицензией, свидетельством об аккредитации, публичным отчётом заведующей МДОУ, образовательной программой и программой развития учреждения. Страница «Образовательные программы» содержит не просто перечисление, а включает краткую характеристику основной общеобразовательной программы и дополнительных программ воспитания и обучения детей в детском саду. Страница сайта «О нас» знакомит посетителей сайта с особенностями условий предоставления образовательных услуг—предметно-развивающей средой МДОУ. Страничка «Наши достижения» наглядно демонстрирует социальную активность учреждения в целом, а также педагогов и специалистов в отдельности.

Раздел сайта «Наши сотрудники» позволяет ближе познакомиться с коллективом ДОУ: администрацией, специалистами, обслуживающим персоналом. Каждый воспитатель детского сада имеет свою персональную страничку, на которой есть и биографические данные и отражены заслуги педагога, дана краткая характеристика его деятельности в детском саду. На сайте можно быстро найти почтовый и электронный адрес ДОУ, телефоны учреждения и управления образования.

Часто посещаемыми страничками сайта являются «Видеоматериалы» и «Фотогалерея». Данный раздел сгруппирован по годам (это позволит воспитанникам увидеть себя в группах детского сада спустя много лет), по возрастным группам, по тематике фотографий и пр.

В корпоративном сайте мы попытались создать и внедрить:

- модель единого открытого информационно-образовательного пространства как пути повышения компетентности родителей;
- дистанционные формы общения специалистов ДОУ, педагогов, родителей и детей.

Страница «Вопросы оплаты» позволяет родителям оперативно знакомиться с состоянием собственного лицевого счёта: узнавать о суммах оплаты за услуги детского сада, за предоставление дополнительных образовательных услуг. Родители могут самостоятельно распечатать необходимые квитанции об оплате, написать заявление о предоставлении льгот об оплате и выплате компенсации, ознакомиться с перечнем документов, которые необходимо представить для получения тех или иных выплат.

Страница «Спрашивайте – отвечаем» – новая дистанционная форма общения. Это реальная возможность для родителей анонимно получить ответы специалистов на некоторые «щепетильные» вопросы воспитания детей.

Открыв страницу «Родителям», посетители нашего сайта смогут прочесть общую для всех родителей памятку о правилах посещения ДОУ, написать заявление о приёме в наш детский сад, познакомиться с перечнем платных образовательных услуг и написать заявление на их предоставление.

Страница «Интернет-ресурсы» знакомит родителей с различными информационными материалами. Так, открыв страницу «Песни и стихи для детей», можно выучить с ребёнком понравившееся стихотворение к утреннику, спеть вместе с ребёнком знакомую песенку или порадовать своего малыша колыбельной перед сном.

В разделе сайта «Питание и медицинское обслуживание» родители видят план профилактических прививок на год, знакомятся с блюдами детской пищи и пр.

Дистанционные «Консультации для родителей» дают специалисты ДОУ: педагог-психолог и учитель-логопед. Тематика консультаций меняется с учетом поступающих на сайт вопросов.

Раздел «Опыт семейного воспитания» является своеобразным способом обобщения и распространения опыта воспитания воспитанников нашего детского сада в семье.

«Голос ангела» – это страница духовно-нравственного воспитания, возрождения традиций отечественной культуры. Сейчас на ней помещены беседы о семье Влады Владимировны Воскресенской. Они помогают родителям ответить на многие вопросы: Что такое доброта и человеколюбие, благодарность, смирение и гордость? Как это объяснить ребёнку?

Электронные варианты журналов и газет, выпускаемых в ДОУ, находятся на странице «Журналистика в детском саду».

На сайте предусмотрена и страничка для детей «Детский досуг». Тестовые задания не только развлекают детей, но и помогают родителям оценить уровень освоения детьми реализуемых ДОУ программ.

«Форум» – это реальная площадка для общения родителей, педагогов, специалистов и администрации ДОУ. Форум зарегистрирован недавно, поэтому пока мы не можем похвастаться большим кругом участников, но надеемся, что поставленные для обсуждения темы не останутся незамеченными широкой педагогической общественностью. Родителям предлагается обсудить вопросы предоставления платных образовательных услуг, организации питания в ДОУ.

На страничке «Добро пожаловать» родителям предоставляется возможность высказаться и быть услышанными. Интернет-общение инкогнито, снимает необходимость краснеть и переживать, что твой секрет станет известен всем. Тут все иначе, здесь все на равных. Сегодня успокоили вас, завтра вы окажете незаменимую помощь другому, просто обратив внимание на его вопрос, послав краткую ободряющую реплику. Для руководителя ДОУ форум – это уникальная возможность предотвратить назревающий конфликт, увидеть проблемы ДОУ глазами родителей.

Необходимо отметить, что информация, содержащая любые персональные данные, публикуется на сайте только по согласованию с участниками образовательного процесса ДОУ.

Программа «Конструктор школьных сайтов», разработанная по технологии компании «E-Publish», явилась необходимой для создания целой серии полезных электронных образовательных ресурсов: консультаций, семинаров-практикумов, коррекционных познавательных занятий с детьми, диагностических методик и др. Многие образовательные ресурсы доступны также родителям и детям.

Педагоги дошкольного учреждения раскрыли свой творческий потенциал при создании электронного портфолио, в котором представлена система конспектов, фотоальбомы различных форм взаимодействия педагога с детьми и родителями (праздники-сюрпризы, ритуал «Наши гости», родительские собрания, выставки, дни открытых дверей и пр.). Электронное педагогическое портфолио включает в себя и материалы по повышению квалификации педагогов (программа по самообразованию, график повышения квалификации, фото- и видеоматериалы). Обобщая передовой педагогический опыт в электронном формате, педагоги открывают свое профессиональное богатство другим, следуя при этом известной народной пословице «Что отдано – то твоё, что спрятано – потеряно навеки».

Можно высказать общее мнение педагогов, создающих электронные образовательные ресурсы при помощи Конструктора школьных сайтов по технологии компании «E-Publish»: программа достаточно проста для уверенного пользователя компьютером, нет необходимости в специальных, глубоких знаниях информатики, программа рассчитана на среднестатистического педагога. Программа «Конструктор школьных сайтов» позволяет иллюстрировать работу лучших педагогов ДОУ, знакомить широкую педагогическую общественность с творческими находками, эффективными методами и приёмами работы с детьми. Создание собственных электронных продуктов структурирует и систематизирует профессиональную деятельность педагогов, способствует их саморазвитию.

Электронная версия авторского методического пособия «Педагогическая технология использования сказки в экологическом воспитании детей 5-7 лет» [4], выполненная по технологии «E-Publish», успешно прошла апробацию на занятиях с детьми в детских садах, в процессе курсовой переподготовки педагогов по образовательной программе «Дошкольное образование (губернер)» в ГОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования».

Промежуточные результаты экспериментальной деятельности были продемонстрированы в апреле 2010 года на областном семинаре для руководителей ДОУ Нижегородской области с представительством компании «E-Publish».

Таким образом, экспериментально полученные результаты подтверждают эффективность представленного авторами статьи информационного обеспечения инновационных процессов в дошкольном образовании Нижегородской области.

*Литература*

1. *Бармин Н.Ю.* Информатизация Нижегородских школ: состояние и перспективы.// Нижегородское образование. 2009. № 2. Н. Новгород. Нижегородский гуманитарный центр.
2. *Белоусова Р.Ю.* Управление инновационным процессом в дошкольном образовательном учреждении: методическое пособие / Р.Ю. Белоусова. - Н. Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2007.
3. *Белоусова Р.Ю.* Педагогическая технология использования сказки в экологическом воспитании детей 5-7 лет: методическое пособие. – Н. Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2009.
4. *Белоусова Р.Ю.,* Голунова М.И. Экологическое воспитание детей старшего дошкольного возраста в условиях компьютерно-игрового комплекса// Нижегородское образование. 2009. № 2. Н. Новгород. Нижегородский гуманитарный центр.
5. *Голунова М.И.* Пути формирования ИКТ-компетентности педагога в процессе постдипломного образования// Сборник материалов XX международной конференции «Применение новых технологий в образовании» 26 –27 июня 2009 г. Троицк Московской обл.
6. Дошкольное образование как ступень системы общего образования. Научная концепция / *В.И. Слободчиков* [и др.]; Институт развития дошкольного образования РАО.–М., 2005.
7. *Загвязинский В.И.* Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука, Тюмень, 1993.
8. *Игнатьева Г.А.* Деятельностное содержание профессионального развития педагога в системе постдипломного образования. Монография–Н. Новгород, 2005. – 258 с.
9. *Роберт И.В.* Теоретические основы развития информатизации образования в современных условиях информационного общества массовой глобальной коммуникации // Информатика и образование. 2008.- № 5.
10. *Морозова Г.А.* Маркетинговые технологии в регионе. – Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2004.
11. *Наумов С.В.* Управление инновационными процессами в региональной системе образования. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 2009.

**ПРОБЛЕМЫ СОЗДАНИЯ БАЗ ДАННЫХ НАУЧНЫХ ПУБЛИКАЦИЙ  
РОССИЙСКИХ АВТОРОВ В ОБЛАСТИ ВОЗРАСТНОЙ  
ФИЗИОЛОГИИ И КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ**

**THE PROBLEMS OF CREATION OF THE RUSSIAN PUBLICATIONS  
DATABASES ON AGE PHYSIOLOGY AND INTERVENTION PEDAGOGY**

**Ханнанов Н.К.**

Канд. хим. наук, зав. лабораторией  
Института научной информации и мониторинга РАО

**Khannanov N.K.**

Candidate of science (Chemistry), head of Laboratory  
of Institute of the scientific information and monitoring  
of the Russian academy of education

**Ханнанова А.Н.**

Научный сотрудник ИНИМ РАО

**Khannanova A.N.**

The scientific employee of Institute of the scientific information  
and monitoring of the Russian academy of education

*Аннотация. Проведен поиск и рубрикация журналов, в которых публикуются научные статьи в области возрастной физиологии и коррекционной педагогики, указаны возможность доступа к ним через электронные библиотеки России. Рассматриваются сложности поиска и систематизации ресурсов с результатами исследований в области возрастной физиологии и коррекционной педагогики, связанные с наличием в работах этого направления биологических, медицинских, психологических и педагогических аспектов. Проанализирована степень доступности научной информации, публикуемой в 74 журналах, пользователям Интернет.*

*Abstract. The search and the categorization of journals in age physiology and intervention pedagogy were performed. The Russian digital library access path to the publications was detected. The search complications and resources systematization difficulty are discussed. These difficulties are usually owing to presents in such publications of biological, medical, psychological and pedagogic information. The access of scientific information of 74 Russian journals to the Internet was analyzed.*

*Ключевые слова. Возрастная физиология, коррекционная педагогика, научно-педагогическая информация, электронные библиотеки.*

*Keywords. Age physiology, intervention pedagogy, pedagogic information, digital library*

## **Введение**

Увеличение числа полиграфических изданий, появление электронных изданий, не имеющих полиграфического аналога, усложняет поиск результатов научных исследований; удорожание подписки на эти издания снижает доступность к научной информации. Поэтому создание постоянно обновляющихся баз данных на основе информационных технологий стало весьма актуальной задачей. Проблема создания единого рубрицированного тематического каталога полиграфических периодических научных журналов становится особенно актуальной в связи с переходом в исследовательских центрах, занимающихся научными исследованиями в области педагогики и смежных с ней наук, на новые системы оценки научного труда на основе индексов цитируемости. Данная работа посвящена формулированию проблем, возникающих при создании такой базы данных по двум дисциплинам, связанным с науками об образовании, и поиску решений этих проблем.

Возрастная физиология и коррекционная педагогика как дисциплины, смежные со многими другими науками, имеют свои особенности в рубрикации. Это приводит к сложности тематического поиска научных работ. Это показывает анализ каталогов фондов библиотек, имеющих электронные каталоги.

Так, например, анализ авторефератов диссертаций по каталогу РГБ [1] показал, что диссертации, имеющие тематическое отношение к возрастной физиологии, могут быть защищены по специальностям биология, педагогика, психология и медицина. Проиллюстрируем сказанное примером из выдачи по запросу «возрастн\* физиолог\* педагог\*»:

1. Булдакова, Ирина Николаевна Личностно-ориентированная технология творческого развития учащихся в дидактическом процессе : : автореферат дис. ... кандидата **педагогических** наук : 13.00.01 / Булдакова Ирина Николаевна; [Место защиты: Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т] Нижний Новгород , 2009 - 21 с.
2. Беневольская, Татьяна Борисовна Возрастные особенности агрессивных проявлений у старших дошкольников и их коррекция в условиях детского сада : : автореферат дис. ... кандидата **психологических** наук : 19.00.13 / Беневольская Татьяна Борисовна; [Место защиты: Моск. город. психол.-пед. ун-т] Москва , 2008 - 25 с.
3. Возрастно-половые особенности и механизмы адаптационных реакций у детей 7-15 лет : автореферат дис. ... доктора **биологических** наук : 03.00.13 / Шайхелисламова Мария Владимировна; [Место защиты: Татар. гос. гуманитар.-пед. ун-т] Возрастно-половые особенности и механизмы адаптационных реакций у детей 7-15 лет :
4. Физический статус и заболевания кожи учащихся в зависимости от возрастного периода и типа телосложения : автореферат дис. ... кандидата **медицинских** наук : 14.00.02, 14.00.11 / Хендогина Янина Олеговна; [Место защиты: Краснояр. гос. мед. акад. им. профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого] Физический статус и заболевания кожи учащихся в зависимости от возрастного периода и типа телосложения.

Соотношение диссертаций по той или иной специальности ВАК меняется в зависимости от составления запроса. При запросе «возрастн\* AND физиолог\*» основной массив выдачи - по специальности биология и медицина. Для сужения тематики, приближения выдачи к педагогике необходимо добавлять уточняющие слова. Так, при запросе «возрастн\* физиолог\* педагогич\*» выдача в равной степени состоит из работ по специальности педагогика и психология.

Если обратиться к электронному каталогу Научной электронной библиотеки (НЭБ), [2] аккумулирующей в последние годы оцифрованные версии полиграфических журналов в гуманитарной сфере и рубрицирующей их по ГРНТИ, то на сегодняшний день журналы по отраслям знаний «Коррекционная педагогика» и «Возрастная физиология» отнесены к рубрикам 14.29.00 «Специальные (коррекционные) школы. Дефектология» и 34.39.51 «Возрастная физиология». Однако из отечественных журналов в подборке по первой рубрике содержится два издания, по второй – одно.

Целью настоящей работы явилось создание сводного списка российских журналов, охватывающих научные публикации по возрастной физиологии и коррекционной педагогике. Предполагается, что такой список поможет в создании сводного каталога научной периодики в рамках портала научно-педагогической информации. Для создания такого списка был проведен анализ работ сотрудников Института возрастной физиологии российской академии образования [3] и Института коррекционной педагогики российской академии образования [4], а также использовался поиск по ключевым словам в текстах аннотаций и текстов статей журналов фонда НЭБ.

## Основная часть

На сайте Института возрастной физиологии РАО имеется информация о публикациях сотрудников семи лабораторий института:

- нейрофизиологии когнитивной деятельности,
- функциональной морфологии,
- возрастной эндокринологии,
- физиологии дыхания,
- физиологии мышечной деятельности,
- физического воспитания,
- физиолого-гигиенических исследований в образовании,
- комплексных исследований процессов адаптации.



Это позволяет сделать вывод, что тематика исследований достаточно обширна, и сформировать список журналов, в которых явно присутствуют работы данной отрасли знаний. В нем оказалось 36 наименований.

На сайте Института коррекционной педагогики РАО имеется сводный каталог публикаций сотрудников института с 1995 по 2006 год. Анализ этого каталога позволяет расширить список еще на 12 наименований журналов, которые посвящены, в основном, специфическим аспектам коррекционной педагогики.

С целью расширения данного списка был проведен тематический поиск статей журналов, представленный в НЭБ, в полном тексте (если таковой имеется в распознанном виде в фондах НЭБ), или в названии которых существуют сочетания «возрастн\* AND физиолог\*» и «коррекционн\* AND педагог\*».

Помимо ряда журналов, которые содержались в предварительном списке, составленном на основе анализа сайтов двух специализированных институтов, был обнаружен ряд журналов, которые посвящены обсуждению биологических, медицинских, психологических или педагогических аспектов возрастной физиологии или коррекционной педагогики. В результате список пополнился еще 28 изданиями.

Таким образом, был сформирован список из 76 периодических изданий, публикующих статьи по возрастной физиологии и коррекционной педагогике (Таблица 1). Ясно, что список не претендует на полноту, однако охватывает существенную долю изданий, публикующих материалы в этих отраслях знаний.

Полученный список будет использован для создания базы данных периодики в Научной педагогической библиотеке им. К.Д. Ушинского [5] и на сайте научно-образовательной социальной сети Института научной информации и мониторинга РАО [6], где предполагается разместить информацию о доступности электронных версий журналов на сайтах правообладателей издания или на сайтах электронных библиотек.

При создании таких баз данных возникает проблема систематизации ресурсов на основании кодов известных рубрикаторов. На сайте ИНИМ РАО систематизация ведется по рубрикатору ГРНТИ. В данной работе предлагается журналы, привязанные к рубрикам, отличным от рубрики «14. Народное образование. Педагогика», однако, имеющие косвенное отношение к наукам об образовании, рубрицировать дополнительно хотя бы рубрикой высшего уровня, то есть давать код «14.00.00». Например, публикация в журнале «Физиология человека», отнесенная в НЭБ только к рубрике «34.39.00. Физиология человека и животных», должна получить не только дополнительный код «34.39.51», приближающий ее к тематике наук об образовании, оставляя в рамках работ, отнесенных к исследованиям по биологии, но и код «14.00.00», напрямую относящий публикацию к исследованиям в области проблем образования. Если журнал рубрицирован в рамках раздела «14. Народное образование. Педагогика» традиционно в соответствии с названием, однако публикация связана с другой отраслью наук об образовании, лежащей ближе к другому направлению, имеет смысл дать публикации также двойной код. Например, журнал «Дошкольное воспитание» отнесен в НЭБ к рубрике «14.23 Дошкольное образование. Дошкольная педагогика», однако при публикации статьи по коррекционной педагогике следует дать ему второй код «14.29».

В таблице 1 показано такое кратное рубрицирование 74 журналов. Список названий рубрик ГРНТИ, к которым отнесены журналы списка в НЭБ, приведены в Таблице 2. Кроме того, Таблица 1 содержит информацию о возможности доступа к архиву журнала на сайте самого журнала или на сайте НЭБ. Полнота информации на сайте НЭБ и самого журнала не всегда совпадает, поскольку НЭБ проводит обработку библиографии журналов с целью создания российского индекса цитируемости (РИНЦ), что приводит к задержке публикаций на сайте. Кроме того, предоставление НЭБ прав доступа к материалам журнала регулируется договором между НЭБ и правообладателем. Сведения в таблице предоставлены на ноябрь 2009 года. Однако часть журналов в последний год в связи с постановлением ВАК РФ о новых принципах формирования так называемого «ВАКовского списка» журналов [7], передает НЭБ полиграфические версии журналов с правом публикации электронных версий архивов. В результате на сайте НЭБ полнотекстовые версии могут находиться в открытом доступе, а журнал может даже не иметь своего сайта.

Таблица 1.

Название, сайт, степень открытости содержания журнала на сайте	ГРНТИ в НЭБ Дополнительные рубрики	Глубина архива в НЭБ	Форма доступ к статьям из НЭБ, <a href="http://www.e-library.ru">http://www.e-library.ru</a> в настоящий момент <sup>5</sup>	Доступ из <a href="http://www.maik.ru/">http://www.maik.ru/</a>
<b>Адаптивная физическая культура</b> <a href="http://www.afkonline.ru">http://www.afkonline.ru</a> Полные версии номеров за 2007-2009 гг.	77.00.00 34.39.51	01.2006 – 04.2009	Аннотации	нет
<b>Альманах ИКП РАО</b> <a href="http://www.ikprao.ru/index_almanah.html">http://www.ikprao.ru/index_almanah.html</a> Избранные номера за 2000-2009 в виде полных текстов	Нет в НЭБ 14.29.00		нет	
<b>Андрология и гинетальная хирургия,</b> <a href="http://www.andronet.ru/journal_vyp.htm">http://www.andronet.ru/journal_vyp.htm</a> Содержание всех номеров	34.00.00 76.00.00 34.39.51	01.2004 – 01.2009	Аннотации	нет
<b>Бюллетень Сибирского отделения Российской академии медицинских наук</b> <a href="http://www.soramn.ru/getres.php3?resid=1&amp;reslocale=RU&amp;resgroup=7">http://www.soramn.ru/getres.php3?resid=1&amp;reslocale=RU&amp;resgroup=7</a> Полнотекстовый доступ	76.00.00 34.39.51 14.29.00	01.2003 – 10.2009	Полные тексты	есть
<b>Бюллетень физиологии и патологии дыхания</b> <a href="http://people.amursu.ru/cfpd/win/index.html">http://people.amursu.ru/cfpd/win/index.html</a> Полнотекстовый доступ	76.00.00 34.39.51	01.1998 – 01.2009	Полные тексты	есть
<b>Бюллетень экспериментальной биологии и медицины</b> <a href="http://www.iramn.ru/journal/bbm_cont.htm">http://www.iramn.ru/journal/bbm_cont.htm</a> Содержание номеров с 1999 г.	34.00.00 76.00.00 34.39.51	01.2005 – 01.2009	Аннотации	нет
<b>Вестник Адыгейского государственного университета</b> <a href="http://www.vestnik.adygnet.ru">http://www.vestnik.adygnet.ru</a> Полнотекстовый доступ	00.00.00 43.00.00 81.00.00 14.29.00	01.2005 – 01.2009	нет	есть
<b>Вестник аритмологии</b> <a href="http://www.vestar.ru/text.jsp?id=1">http://www.vestar.ru/text.jsp?id=1</a> Полнотекстовый доступ	76.29.30 34.39.51	1998 – 2006	нет	нет
<b>Вестник Башкирского университета</b> <a href="http://www.bashedu.ru/vestnic/">http://www.bashedu.ru/vestnic/</a> Полнотекстовый доступ	00.00.00 43.00.00 34.39.51	01.2006 – 01.2009	Полные тексты	есть
<b>Вестник Волгоградского государственного медицинского университета</b> <a href="http://www.volgmed.ru/publishing/proceedings/about.php">http://www.volgmed.ru/publishing/proceedings/about.php</a> Полнотекстовый доступ	76.00.00 34.39.51	2004 – 2009	Аннотации	нет
<b>Вестник Воронежского государственного университета.</b> <a href="http://www.vestnik.vsu.ru">http://www.vestnik.vsu.ru</a> Полнотекстовый доступ	31.00.00 34.00.00 76.31.00 34.39.51.	01.2005 – 08.2009	Полные тексты	есть
<b>Вестник Московского государственного университета Серия 14. Психология</b> <a href="http://www.psy.msu.ru/science/vestnik/index.html">http://www.psy.msu.ru/science/vestnik/index.html</a> Полный текст за 1999 и 2000 гг.	15.00.00 14.29.00	01.2005 – 06.2007	нет	нет
<b>Вестник Оренбургского государственного университета</b> <a href="http://vestnik.osu.ru">http://vestnik.osu.ru</a> Полнотекстовый доступ	26.00.00 43.00.00 14.29.00	01.1999 – 09.2008	Полные тексты	есть
<b>Вестник Поморского университета Физиологические и психолого-педагогические науки</b> <a href="http://www.pomorsu.ru">http://www.pomorsu.ru</a> Общая информация о журнале	14.29.00		Нет	нет
<b>Вестник практической психологии образования России</b>	Нет в НЭБ		Нет	

<sup>5</sup> В ряде случаев характеристика Аннотации может означать, что в фондах НЭБ имеются полнотекстовые версии статей, доступные по отдельному договору с НЭБ или издателем журнала

Название, сайт, степень открытости содержания журнала на сайте	ГРНТИ в НЭБ Дополнительные рубрики	Глубина архива в НЭБ	Форма доступ к статьям из НЭБ, <a href="http://www.e-library.ru">http://www.e-library.ru</a> в настоящий момент <sup>5</sup>	Доступ из <a href="http://www.maik.ru/">http://www.maik.ru/</a>
<a href="http://rospsy.ru/zhurnaly/vestnik">http://rospsy.ru/zhurnaly/vestnik</a> Общая информация о журнале 2008 г.	14.29.00			
<b>Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Экология и безопасность жизнедеятельности</b> <a href="http://www.rudn.ru">http://www.rudn.ru</a> Аннотации 2008-2009 гг.	87.00.00 34.39.51 14.29.00	01.2000 – 01.2009	Аннотации	есть
<b>Вестник спортивной медицины России</b>	Нет в НЭБ 34.39.51		нет	
<b>Вестник Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета</b> <a href="http://www.tggpu.ru/ru/node/56">http://www.tggpu.ru/ru/node/56</a> Полные тексты за 2006 г.	03.00.00 06.00.00 14.00.00 15.00.00 16.00.00 17.00.00 18.00.00 14.29.00	01.2006 – 08.2007	Полные тексты	есть
<b>Вестник Тюменского государственного университета</b> <a href="http://www.utmn.ru/sec/597">http://www.utmn.ru/sec/597</a> Полнотекстовый доступ к статьям 2008	26.00.00 43.00.00 81.00.00 14.29.00	01.2004 – 01.2008	Полные тексты	есть
<b>Вопросы детской диетологии</b> <a href="http://www.phdynasty.ru/journal/2/#a2006">http://www.phdynasty.ru/journal/2/#a2006</a> Аннотации с 2006 г.	76.00.00 34.39.51	01.2003 – 01.2008	Аннотации	есть
<b>Вопросы практической педиатрии</b> <a href="http://www.phdynasty.ru/journal/1/">http://www.phdynasty.ru/journal/1/</a> Аннотации с 2006 г.	76.00.00 76.29.00 76.29.47 34.39.51	2006 – 2009	Аннотации	есть
<b>Вопросы психологии</b> <a href="http://www.voppsy.ru/">http://www.voppsy.ru/</a> Полнотекстовый доступ подписчикам, свободный доступ к содержанию всех номеров с 1980 по 2009 гг.	15.01.00 14.29.00	02.2005 – 01.2006	Аннотации	нет
<b>Врач</b> <a href="http://www.rusvrach.ru/">http://www.rusvrach.ru/</a> Содержание номеров за 2009-2010 гг.	76.00.00 34.39.51	01.2006 – 07.2009	Аннотации	нет
<b>Дальневосточный медицинский журнал</b> <a href="http://www.fesmu.ru/?redirect=pages&amp;main_action=183">http://www.fesmu.ru/?redirect=pages&amp;main_action=183</a> Полнотекстовый доступ к номерам 2008-2010 гг.	Не назначено рубрик	01.2008– 10.2008	Аннотации	нет
<b>Дефектология</b> <a href="http://www.schoolpress.ru/">http://www.schoolpress.ru/</a> Платный полнотекстовый доступ к номерам 2009 г.	14.29.00	01.2006 – 10.2009	Аннотации	нет
<b>Дошкольное воспитание</b> <a href="http://www.dovosp.ru/">http://www.dovosp.ru/</a> Содержание номеров с 2002 г.	14.23.00 14.29.00	01.2007 – 12.2008	Содержание номеров	нет
<b>Журнал высшей нервной (психической) деятельности</b> <a href="http://www.jvnd.ru/">http://www.jvnd.ru/</a> Аннотации и частичный полнотекстовый доступ 1997-2010 гг.	34.39.23 34.39.51	01.2006 – 11.2009	Аннотации	нет
<b>Журнал неврологии и психиатрии имени С.С. Корсакова</b> <a href="http://www.mediasphera.ru/journals/korsakov/">http://www.mediasphera.ru/journals/korsakov/</a> Полнотекстовый доступ подписчикам	76.29.51 76.29.52 34.39.51	01.2005 – 12.2009	Аннотации	нет

Название, сайт, степень открытости содержания журнала на сайте	ГРНТИ в НЭБ Дополнительные рубрики	Глубина архива в НЭБ	Форма доступ к статьям из НЭБ, <a href="http://www.e-library.ru">http://www.e-library.ru</a> в настоящий момент <sup>5</sup>	Доступ из <a href="http://www.maik.ru/">http://www.maik.ru/</a>
<b>Журнал эволюционной биохимии и физиологии</b> <a href="http://www.iephb.ru/journal.htm">http://www.iephb.ru/journal.htm</a> Не содержит информации о материалах журнала	31.27.00 34.39.51	01.2005 – 01.2009	Содержание номеров	нет
<b>Забайкальский медицинский вестник</b> <a href="http://www.medacadem.chita.ru/zmv">www.medacadem.chita.ru/zmv</a> Полнотекстовый доступ	76.00.00 34.39.51	01.2006 – 01.2008	Полные тексты	есть
<b>Здоровье населения и среда обитания</b> <a href="http://www.fcgsen.ru/27/spr_infor.htm">http://www.fcgsen.ru/27/spr_infor.htm</a> Содержание номеров 1999-2009 гг.	87.25.03 34.39.51	01.2006 – 12.2008	Содержание номеров	нет
<b>Известия высших учебных заведений. северо-кавказский регион. серия: естественные науки</b> <a href="http://izvestiya.rsu.ru/">http://izvestiya.rsu.ru/</a> Полнотекстовый доступ к номерам 2008-2009 гг.	43.00.00 14.29.00	2003 – 2009	Полные тексты за 2003-2004 гг. Аннотации 2005 – 2009 гг.	есть
<b>Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского</b> <a href="http://spu-penza.ru/">http://spu-penza.ru/</a> Полнотекстовый доступ с 2006 г.	00.00.00 02.00.00 03.00.00 04.00.00 06.00.00 10.00.00 13.00.00 14.00.00 15.00.00 16.00.00 17.00.00 20.00.00 27.00.00 29.00.00 31.00.00 34.00.00 39.00.00 43.00.00 77.00.00 87.00.00 14.29.00	01.2006 – 01.2008	Полные тексты	есть
<b>Известия Челябинского Научного Центра Уро РАН</b> <a href="http://csc.ac.ru/LANG=ru/news/index.html.ru">http://csc.ac.ru/LANG=ru/news/index.html.ru</a> Полнотекстовый доступ с 1998 г.	26.00.00 43.00.00 14.29.00	01.1998 – 05.2007	Полные тексты	нет
<b>Информационный бюллетень РФФИ</b> <a href="http://www.rfbr.ru/default.asp?section_id=89">http://www.rfbr.ru/default.asp?section_id=89</a> Содержание номеров 1999-2007 гг.	43.00.00 34.39.51	01.1994 – 01.1999	Аннотации к избранным статьям 1997-1999 гг.	нет
<b>Кардиология</b> <a href="http://cardio-journal.ru/">http://cardio-journal.ru/</a> Свободный доступ к содержанию, полнотекстовый доступ для подписчиков	76.29.30 34.39.51	01.2005 – 12.2008	Аннотации	нет
<b>Культурно-историческая психология</b> <a href="http://psyjournals.ru/kip/">http://psyjournals.ru/kip/</a> Платный полнотекстовый доступ, бесплатный доступ к аннотации	15.41.69 14.29.00	01.2005 – 01.2010	Аннотации	нет
<b>Лечебная физическая культура и массаж</b> <a href="http://aconit.ru/show_paper.php?idpaper=59">http://aconit.ru/show_paper.php?idpaper=59</a> Доступ к содержанию последних номеров	76.00.00 34.39.51	01.2006 – 09.2008	Содержание номеров	нет
<b>Логопед</b> <a href="http://www.logoped-sfera.ru/">http://www.logoped-sfera.ru/</a> Свободный полнотекстовый доступ к статьям 2004-2008 гг.	Нет в НЭБ 14.29.00		нет	нет

Название, сайт, степень открытости содержания журнала на сайте	ГРНТИ в НЭБ Дополнительные рубрики	Глубина архива в НЭБ	Форма доступ к статьям из НЭБ, <a href="http://www.e-library.ru">http://www.e-library.ru</a> в настоящий момент <sup>5</sup>	Доступ из <a href="http://www.maik.ru/">http://www.maik.ru/</a>
<b>Логопед в детском саду</b> Нет сайта	Нет в НЭБ 14.29.00		нет	нет
<b>Практическая психология и логопедия</b> Нет сайта	Нет в НЭБ 14.29.00		нет	нет
<b>Мать и дитя в Кузбассе</b> <a href="http://www.medpressa.kuzdrav.ru/ID_periodic_MiD.htm">http://www.medpressa.kuzdrav.ru/ID_periodic_MiD.htm</a> Полнотекстовый доступ	76.00.00 76.29.00 76.29.37 76.29.47 34.39.51	01.2004 – 01.2009	Полные тексты	есть
<b>Медицинская техника</b> <a href="http://www.mtjournal.ru/">http://www.mtjournal.ru/</a> Доступ к содержанию номеров 1998-2010 гг.	76.13.00 34.39.51	01.1991 – 06.2008	Содержание номеров	нет
<b>Мир образования - образование в мире</b> Нет сайта	14.00.00 15.00.00 14.29.00	01.2006 – 01.2009	Содержание номеров 2006-2008 Полные тексты за 2009 год	нет
<b>Морфология</b> Нет сайта	34.41.00 76.03.00 34.39.51	01.2006 – 05.2009	Аннотации	нет
<b>Народное образование</b> Нет сайта	14.00.00 14.29.00	01.2007 – 10.2008	Содержание номеров	нет
<b>Начальная школа</b> <a href="http://www.n-shkola.ru/">http://www.n-shkola.ru/</a> Полнотекстовый доступ к номерам 2000-2010 гг.	34.39.51 14.29.00	01.2006 – 11.2008	Содержание номеров 2006-2008, Полные тексты за 2009 год	нет
<b>Новые исследования</b> <a href="http://www.ivfrao.ru">http://www.ivfrao.ru</a> Содержание номеров 2000-2003 гг. Полнотекстовый доступ к статьям 2008-2009 гг.	34.39.51 14.29.00	01.2007 – 01.2008	Содержание номеров	нет
<b>Обруч: образование, ребенок, ученик</b> <a href="http://www.obruch.ru/">http://www.obruch.ru/</a>	34.39.51 14.29.00		Нет	нет
<b>Педагогические науки</b> <a href="http://www.sputnikplus.ru">http://www.sputnikplus.ru</a> Информация о журнале на сайте отсутствует	14.00.00 14.29.00	01.2006 – 01.2009	Аннотации	есть
<b>Педиатрия им. Г.Н. Сперанского</b> <a href="http://www.pediatrjournal.ru/">http://www.pediatrjournal.ru/</a> Полнотекстовый доступ к статьям 2003-2009 гг.	76.29.47 34.39.51	01.1996 – 08.2009	Аннотации	нет
<b>Проблемы эндокринологии</b> <a href="http://www.medlit.ru">http://www.medlit.ru</a> Аннотации к статьям 2007-2009 гг.	76.29.37 34.39.51	01.2005 – 01.2009	Аннотации 2003-2008, Полные тексты за 2009 г	нет
<b>Психологическая наука и образование</b> <a href="http://flogiston.ru/magazine/psyedu_journal">http://flogiston.ru/magazine/psyedu_journal</a> <a href="http://www.psyedu.ru/">http://www.psyedu.ru/</a> Полнотекстовый доступ к статьям 1996-2010 гг.	14.00.00 15.00.00 14.29.00	01.2004 – 01.2009	Аннотации	есть
<b>Психология обучения</b> <a href="http://www.edit.muh.ru/content/mags_psych.htm">http://www.edit.muh.ru/content/mags_psych.htm</a> Содержание выпусков журнала 2000-2010 гг.	14.00.00 14.29.00	01.2001 – 12.2010	Аннотации	есть
<b>Радуга звуков</b> Нет сайта	Нет в НЭБ 14.29.00	нет	нет	нет
<b>Российские морфологические ведомости</b> <a href="http://hist.yma.ac.ru/russia/morph00.htm">http://hist.yma.ac.ru/russia/morph00.htm</a> Содержание выпусков за 1999 г.	Нет в НЭБ 34.39.51	нет	нет	нет

Название, сайт, степень открытости содержания журнала на сайте	ГРНТИ в НЭБ Дополнительные рубрики	Глубина архива в НЭБ	Форма доступ к статьям из НЭБ, <a href="http://www.e-library.ru">http://www.e-library.ru</a> в настоящий момент <sup>5</sup>	Доступ из <a href="http://www.maik.ru/">http://www.maik.ru/</a>
<b>Российский вестник перинатологии и педиатрии</b> <a href="http://www.mediasphera.ru/journals/pediatr/">http://www.mediasphera.ru/journals/pediatr/</a> Аннотации 2003-2007 гг. Полнотекстовый доступ подписчикам	Нет в НЭБ 34.39.51		нет	нет
<b>Российский физиологический журнал им. И.М. Сеченова</b> <a href="http://www.iephb.ru/rjournal.htm">http://www.iephb.ru/rjournal.htm</a> Содержание номеров 2008-2010 гг.	34.39.00 76.00.00 34.39.51	01.2006 – 10.2008	Аннотации	нет
<b>Санитария и гигиена</b> <a href="http://www.medlit.ru/medrus/gigien.htm">http://www.medlit.ru/medrus/gigien.htm</a> Доступ к содержанию 2003-2010	76.33.00 34.39.51	01.2006 – 01.2009	Аннотации 2003-2008, Полные тексты за 2009 г	нет
<b>Специальное образование</b> <a href="http://journals.uspu.ru">http://journals.uspu.ru</a> Полнотекстовый доступ 2007-2009 гг.	14.29.00 34.39.51	01.2005 – 01.2009	Полные тексты	есть
<b>Теория и практика физической культуры</b> <a href="http://lib.sportedu.ru/press/ТРПК/">http://lib.sportedu.ru/press/ТРПК/</a> Полнотекстовый доступ к статьям 1996-2005 гг.	77.00.00 34.39.51	01.2005 – 12.2009	Аннотации	нет
<b>Урология и нефрология</b> <a href="http://www.uro.ru/rsu/journal_urologija">http://www.uro.ru/rsu/journal_urologija</a> Нет информации о выпусках	Нет в НЭБ 34.39.51		нет	нет
<b>Успехи современного естествознания</b> <a href="http://www.rae.ru/use/?section=page&amp;code=index">http://www.rae.ru/use/?section=page&amp;code=index</a> Полнотекстовый доступ 2002-2010 гг.	43.00.00 34.39.51	2004 – 2009	Полные тексты	есть
<b>Успехи физиологических наук</b> <a href="http://www.maik.ru/cgi-bin/list.pl?page=uspfiz">http://www.maik.ru/cgi-bin/list.pl?page=uspfiz</a> Нет информации о выпусках	34.39.00 34.39.51	01.2000 – 07.2009	Аннотации	есть
<b>Учитель Кузбасса</b> Нет сайта	Нет в НЭБ 34.39.51 14.29.00		нет	
<b>Физиология человека</b> <a href="http://www.maikonline.com">http://www.maikonline.com</a> Содержания и аннотации статей	34.39.00 34.39.51	2005 – 2010	Аннотации	есть
<b>Физическая культура в школе</b> <a href="http://www.schoolpress.ru/products/magazines/index.php?SECTION_ID=49">http://www.schoolpress.ru/products/magazines/index.php?SECTION_ID=49</a> Содержание и платный полнотекстовый доступ к статьям 2009-2010 гг.	14.00.00 77.01.79 34.39.51	01.2006 – 10.2009	Аннотации.	нет
<b>Физическая культура: воспитание, образование, тренировка</b> <a href="http://www.teoriya.ru/fkvot/">http://www.teoriya.ru/fkvot/</a> Платный доступ к номерам 2007-2010 гг. Архив журнала в свободном доступе находится на сайте Центральной отраслевой библиотеки по физической культуре и спорту <a href="http://lib.sportedu.ru/press/fkvot">http://lib.sportedu.ru/press/fkvot</a>	77.00.00 34.39.51	01.2006 – 11.2009	Аннотации.	нет
<b>Физическое воспитание детей с нарушением зрения в детском саду и начальной школе</b> Нет сайта	Нет в НЭБ 14.29.00		нет	нет
<b>Фундаментальные исследования</b> <a href="http://www.rae.ru/fs/">http://www.rae.ru/fs/</a> Полнотекстовый доступ к статьям 2004-2009 гг.	00.00.00 43.00.00 81.00.00 34.39.51	2002 – 2008	Полные тексты 2004- 2009 гг	есть
<b>Человек и образование</b> <a href="http://obrazovanie21.narod.ru/">http://obrazovanie21.narod.ru/</a> Полнотекстовый доступ к статьям 2005-2010 гг.	14.00.00 15.00.00 14.29.00	07.2005 – 03.2009	Аннотации	есть
<b>Школа здоровья</b> Нет сайта	Нет в НЭБ 14.29.00		нет	нет

Название, сайт, степень открытости содержания журнала на сайте	ГРНТИ в НЭБ Дополнительные рубрики	Глубина архива в НЭБ	Форма доступ к статьям из НЭБ, <a href="http://www.e-library.ru">http://www.e-library.ru</a> в настоящий момент <sup>5</sup>	Доступ из <a href="http://www.maik.ru/">http://www.maik.ru/</a>
<b>Школьный логопед</b> Нет сайта	Нет в НЭБ 14.29.00		нет	
<b>Экология человека</b> Нет сайта	87.00.00 34.39.51	2003 – 2008	Полные тексты	есть

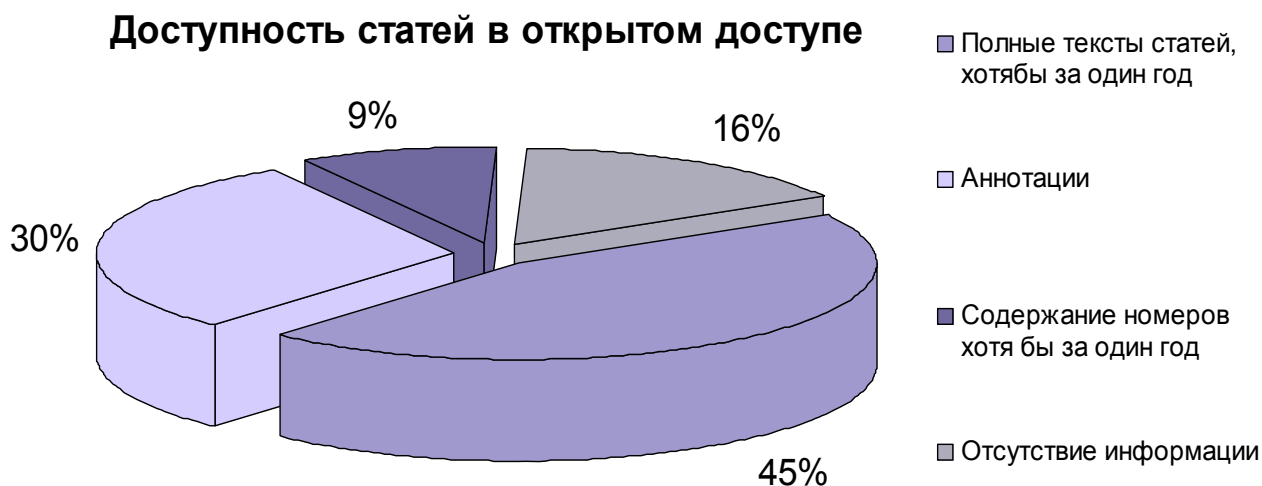
**Таблица 2.**

№ п/п	Рубрики ГРНТИ
1.	00.00.00 Общественные науки в целом
2.	02.00.00 Философия
3.	03.00.00 История. Исторические науки
4.	04.00.00 Социология
5.	06.00.00 Экономика. Экономические науки
6.	10.00.00 Государство и право. Юридические науки
7.	13.00.00 Культура. Культурология
8.	14.00.00 Народное образование. Педагогика
9.	14.23.00 Дошкольное образование. Дошкольная педагогика
10.	14.29.00 Специальные (коррекционные) школы. Дефектология
11.	15.00.00 Психология
12.	15.01.00 Общие вопросы психологии
13.	15.41.69 Историческая психология
14.	16.00.00 Языкознание
15.	17.00.00 Литература. Литературоведение. Устное народное творчество
16.	18.00.00 Искусство. Искусствоведение
17.	20.00.00 Информатика
18.	26.00.00 Комплексные проблемы общественных наук
19.	27.00.00 Математика
20.	29.00.00 Физика
21.	31.00.00 Химия
22.	31.27.00 Биологическая химия
23.	34.00.00 Биология
24.	34.39.00 Физиология человека и животных
25.	34.39.23 Высшая нервная деятельность. Поведение
26.	34.39.51 Возрастная физиология
27.	34.41.00 Морфология человека и животных
28.	39.00.00 География
29.	43.00.00 Общие и комплексные проблемы естественных и точных наук
30.	76.00.00 Медицина и здравоохранение
31.	76.03.00 Медико-биологические дисциплины
32.	76.13.00 Медицинская техника
33.	76.29.00 Клиническая медицина
34.	76.29.30 Кардиология и ангиология
35.	76.29.37 Эндокринология медицинская. Расстройства питания и нарушения обмена веществ
36.	76.29.47 Педиатрия
37.	76.29.51 Неврология
38.	76.29.52 Психиатрия. Психотерапия
39.	76.31.00 Фармакология
40.	76.33.00 Гигиена и эпидемиология
41.	77.00.00 Физическая культура и спорт
42.	77.01.79 Физкультурные кадры

№ п/п	Рубрики ГРНТИ
43.	81.00.00 Общие и комплексные проблемы технических и прикладных наук и отраслей народного хозяйства
44.	81.79.00 Кадры
45.	82.17.25 Управление персоналом
46.	87.00.00 Охрана окружающей среды. Экология человека
47.	87.25.03 Теория и методы исследования влияния антропогенных изменений окружающей среды на здоровье населения

Кроме информации о доступности журнала через НЭБ в Таблице указана информация о наличии доступа к материалам журнала через сайт Международной академической издательской компании "МАИК Наука/Интерпериодика" [8]. Этот проект запущен в 2009 году при поддержке Российской Академии Наук, уже создан электронный каталог электронных версий научных журналов. В настоящее время сайт работает в тестовом режиме. В перспективе данной базой можно будет пользоваться для электронной подписки на отдельные журналы или заказа отдельных статей из полиграфических журналов в электронном виде. Система подписки на электронные версии журналов развивается сейчас и в НЭБ. В проекте планируется кооперация МАИК с НЭБ с целью предоставления бесплатного доступа к полным текстам версий статей, доступных на сайте НЭБ. И наоборот уже сейчас на странице журнала в НЭБ рядом со ссылкой на официальный сайт журналов существуют гиперссылки для перехода в систему МАИК, если журнал был включен в нее. В частности, все статьи журнала «Физиология человека», библиографическая информация о которых обнаружена в каталоге НЭБ, могут быть заказаны через сайт МАИК.

Как показал наш анализ, ситуация в области открытости материалов научных журналов в области педагогики и психологии, например, сменилась за 1,5 года кардинально [9]. Аналогичная ситуация произошла за последний год и с журналами, публикующими материалы по возрастной физиологии и по коррекционной педагогике. Современное соотношение форм доступа к статьям этих журналов показано на рис.1. Полные тексты статей хотя бы за 1 год представлены у 45% наименований журналов списка или на сайте самого журнала, или на сайте НЭБ, или на обоих сайтах (Таблица 1).



С учетом того, что еще 7 журналов на своем сайте предоставляют полнотекстовый доступ подписчикам или платный сторонним пользователям, эта доля вырастает до 54%, а если учесть, что часть журналов имеется в закрытом доступе НЭБ, то еще выше. С учетом того, что около 30% журналов публикуют аннотации статей в открытом доступе, можно будет утверждать, что только около 10% журналов, публикующих статьи по возрастной физиологии и коррекционной педагоги-



ке, остаются чисто полиграфическими изданиями и закрыты для пользователей Интернет, т.е. не соответствуют международным требованиям к научным журналам.

### Выводы

1. Журналы, публикующие статьи с результатами исследований, затрагивающих разные аспекты возрастной физиологии и коррекционной педагогики, рубрицируются по 42 рубрикам ГРНТИ, причем подавляющее большинство из них не относится к разделу ГРНТИ «14. Народное образование и педагогика» или «15. Психология», что может затруднить поиск соответствующих статей молодыми специалистами, начинающими разрабатывать темы в рамках этих смежных с науками об образовании отраслях. В работе предложены пути преодоления этого недостатка.
2. За 2009 год произошел существенный сдвиг в сторону открытости публикаций 74 журналов, публикующих статьи, с результатами исследований в означенных областях знаний. До 90% журналов открывают архивы публикаций за прошлые годы и делают аннотации статей доступными пользователям Интернет. В работе даны адреса сайтов, на которых можно ознакомиться с этой информацией с указанием глубины архивов и степени открытости научной информации этих журналов.

### Литература

1. [www.rsl.ru](http://www.rsl.ru)
3. [www.elibrary.ru](http://www.elibrary.ru)
4. [www.ivfrao.ru](http://www.ivfrao.ru), [www.Neurodev.net.ru](http://www.Neurodev.net.ru), [www.ivf-lab.ru](http://www.ivf-lab.ru)
5. [www.ikprao.ru](http://www.ikprao.ru)
6. [www.gnpbu.ru](http://www.gnpbu.ru)
7. [www.inim-rao.ru](http://www.inim-rao.ru)
8. О формировании Перечня ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук, <http://vak.ed.gov.ru/ru/list/inflletter-29-06-2009>
9. [www.maik.ru](http://www.maik.ru)
10. Ханнанов Н.К., Подуфалов Н.Д., Усанов В.Е., О возрастании доступности научно-педагогических журналов по педагогике и психологии, Информационные ресурсы России, 2010, в печати.

## ШАХМАТНЫЕ ЗАДАЧИ И ОБУЧАЮЩИЕ ПРОГРАММЫ ДЛЯ ЭВМ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ АВТОРСКОГО ПРАВА

### CHESS TASKS AND THE TRAINING COMPUTER PROGRAMS FROM THE POINT OF VIEW OF THE COPYRIGHT

**Попов А.Н.**

Аспирант Российского государственного института интеллектуальной собственности, Москва

**Роров А.Н.**

Post-graduate student, Russian state institute of intellectual property, Moscow

*Аннотация. Шахматная задача является разновидностью композиции и, как видно из Шахматного кодекса, к ней применимо право на имя, сродни подобному праву в системе авторских прав. Авторским правом охраняются программы для ЭВМ и базы данных, согласно ст. 1259-1260 Гражданского кодекса РФ. Причем, в соответствии со ст. 1262 ГК РФ, существует возможность официальной регистрации программ для ЭВМ и баз данных. Как видно из таблицы, в современном мире шахматные задачи включены и встроены в интерактивные учебники и разного рода обучающие программы, на которые действует авторское право.*

*Annotation. The chess problem is a version of a composition and, apparently from the Chess code, to it an applicable law addressed to, it is similar to the similar right in system of copyrights. The copyright protects the computer programs and databases, according to item 1259–1260 of the Civil code of the Russian Federation. And, according to item 1262 of the Civil code the Russian Federation, exists possibility of official registration of the computer programs and databases. Apparently from the table, in the modern world chess problems are included and built in interactive textbooks and any training programs on which the copyright operates.*

*Ключевые слова. Авторское право, образование, программы для ЭВМ.*

*Keywords. Copyright, education, computer program.*

Согласно Шахматному кодексу, шахматная композиция – вид творчества, исторически сложившийся из практической шахматной игры. Шахматные композиции делятся на два вида: шахматные задачи и шахматные этюды. Т.н. неортодоксальная композиция делится на две группы – задачи с заданием "Обратный ход" и задачи с заданием "Кооперативный мат в -n ходов". Ст. 17 Шахматного кодекса вводит приоритет автора на опубликованную композицию, что означает: во всех последующих перепечатках в любых изданиях должны быть указаны имя, фамилия автора, время и место (источник) первой публикации композиции или название соревнования, время (год) публикации итогов и полученное отличие.

Шахматная задача является разновидностью композиции и, как видно из Шахматного кодекса, к ней применимо право на имя, сродни подобному праву в системе авторских прав.

Авторы шахматных задач участвуют в конкурсах, в задачах важно смоделировать не реальную игровую ситуацию, а прежде всего интересную с точки зрения обучения модель шахматной партии. Даже самая "красивая" шахматная задача может быть неинтересна для практики шахматной игры.

В отношении правовой охраны шахматных партий Постановление Пленума Верховного Суда Российской Федерации от 19 июня 2006 г. № 15 "О вопросах, возникших у судов при рассмотрении гражданских дел, связанных с применением законодательства об авторском праве и смежных правах" указывает: "Не охраняются авторским правом идеи, методы, процессы, системы, способы, концепции, принципы, открытия, факты ... Например, шахматная партия, методики обучения".

Шахматная партия может быть рассмотрена в двух составляющих – как соревнование, игра в процессе, и как некоторая запись шахматной нотации, сделанная определенным "шахматным языком". Однако, представляется, что шахматные задачи достаточно далеки от реальной игры и представляют собой специальные модельные задания, направленные на улучшение техники шахматиста, поэтому к ним не применим вывод вышеуказанного Постановления.

Авторским правом охраняются программы для ЭВМ и базы данных, согласно ст. 1259-1260 Гражданского кодекса РФ. Причем, в соответствии со ст. 1262 ГК РФ, существует возможность официальной регистрации программ для ЭВМ и баз данных.

Рассмотрим некоторые программы для ЭВМ, зарегистрированные в России и относящиеся к шахматным обучающим программам. Сведения о регистрации программ для ЭВМ взяты из официального бюллетеня Роспатента.

Таблица 1.

№ регистрации	Правообладатель	Название программы для ЭВМ	Аннотация (выдержки)
№ 2004611605	ГОУ «Ульяновский государственный технический университет»	Виртуальная шахматная школа УлГТУ	Программа обеспечивает выполнение следующих функций: мультимедийная реализация методики обучения и тестирования, система авторизации и управления процессом обучения; подсистема организации турниров и игры с шахматным роботом
№ 2005612136	Моисеенко И.В.	Многопользовательская обучающая система шахматной игры NET.CHESS	Программа объединяет электронный интерактивный учебник шахматной игры, среду виртуальных шахматных матчей, средства помощи и средства обучения игроков (учащихся) – чат и форум.
№ 2005612136	ООО «В энд В Профи»	Шахматная музыка	Программа предназначена для перевода записи шахматной партии в музыкальный фрагмент в соответствии с заданной матрицей перевода
№ 2006613116	Фонд поддержки стоклеточной шахматной игры «Соколиная охота»	Игра в стоклеточные шахматы "Соколиная охота"	Программа визуализирует игровой процесс на одном рабочем месте либо по сети, включая Интернет, а также с использованием процессора в миникомпьютере.
№ 2006613116	ООО «ДАЙВ»	Шахматная планета	Программа предназначена для игры в шахматы через Интернет.
№ 2006613731	ООО «ДАЙВ»	Шахматы в школе	Программный комплекс предназначен для обучения шахматам в локальных компьютерных классах и через Интернет.

Как видно из таблицы, в современном мире шахматные задачи включены и встроены в интерактивные учебники и разного рода обучающие программы, на которые действует авторское право. С помощью официальной регистрации текста (листинга) программы автор может зафиксировать свое авторство на нее и в случае судебных споров доказать факт депонирования данного исходного текста.