

Федеральное государственное научное учреждение
«Научная педагогическая библиотека имени К.Д. Ушинского»
Российской академии образования

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

№ 4 | 2012



РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Н.Д. Никандров, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, президент РАО
В.А. Болотов, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, вице-президент РАО
М.В. Богуславский, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий лабораторией истории педагогики и образования ИТИП РАО
П.Е. Дедик, ученый секретарь НПБ им. К.Д. Ушинского РАО
Б.А. Ланин, доктор филологических наук, профессор, заведующий лабораторией дидактики литературы ИСМО РАО
Т.С. Маркарова, кандидат филологических наук, директор НПБ им. К.Д. Ушинского РАО
А.М. Цапенко, заместитель директора НПБ им. К.Д. Ушинского

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Дэн Е. Дэвидсон, доктор философии (Ph. D.), иностранный член РАО, президент Американских советов по международному образованию: АСПРЯЛ / АКСЕЛС; вице-президент Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ); профессор русского языка, теории и методики преподавания иностранного языка университета Брин Мар (США)
Гётц Хиллинг, доктор философии (Ph. D.), иностранный член РАО, приват-доцент истории педагогики, заведующий лабораторией «Макаренко-реферат» Марбургского университета (Германия)
Антопольский А.Б., доктор технических наук, профессор, академик РАЕН, главный научный сотрудник Института научной информации и мониторинга РАО
Безруких М.М., доктор биологических наук, профессор, академик РАО, директор Института возрастной физиологии РАО
Данилюк А.Я., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий кафедрой теории и истории педагогики МГПУ
Демин В.П., доктор искусствоведения, профессор, академик РАО, академик-секретарь Отделения образования и культуры РАО
Днепров Э.Д., доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, научный руководитель НПБ им. К.Д. Ушинского РАО
Лазарев В.С., доктор психологических наук, профессор, академик РАО, директор Института инновационной деятельности в образовании РАО
Малофеев Н.Н., доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, директор Института коррекционной педагогики РАО
Мартиросян Б.П., доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, заместитель президента РАО
Роберт И.В., доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, главный ученый секретарь РАО, директор Института информатизации РАО
Семенов А.Л., доктор физико-математических наук, профессор, академик РАН, академик РАО, ректор МИОО
Собкин В.С., доктор психологических наук, профессор, академик РАО, директор Центра социологии образования РАО
Усанов В.Е., доктор юридических наук, профессор, академик РАО, директор Института научной информации и мониторинга РАО
Фельдштейн Д.И., доктор психологических наук, профессор, академик РАО, вице-президент РАО

РЕДАКЦИЯ

Главный редактор: **Н.Д. Никандров**
Заместитель главного редактора: **В.А. Болотов**
Ответственный секретарь: **М.В. Богуславский**
Шеф-редактор: **П.Е. Дедик**
Выпускающий редактор: **Ж.С. Арутюнова**
Редактор: **А.А. Андрианова**
Перевод: **А.А. Пантелеев**
Верстка: **Е.В. Ермакова**

МОДЕРНИЗАЦИЯ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Новоселова С.Ю., Кузнецов А.А., Цирульников А.М., Пуденко Т.И., Чечель И.Д., Вальдман И.А., Башкина Г.В.</i> Приоритетные направления фундаментальных научных исследований в области управления образованием	5
<i>Вяземский Е.Е.</i> Национально-региональный компонент общего исторического образования в Российской Федерации: дискуссионные подходы	21

ТЕОРИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Болотов В.А., Вальдман И.А.</i> Условия использования результатов оценки учебных достижений школьников.....	41
<i>Богуславская Т.Н.</i> Формирование подходов к оценке качества дошкольного образования	52

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

<i>Урунтаева Г.А.</i> Методы изучения ребенка в зарубежной детской психологии второй половины XIX – 20-30-х годов XX века	64
<i>Заняев С.З. М.Н. Скаткин</i> как автор учебников и учебных пособий	78

НОВЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

<i>Вальдман И.А.</i> Поддержка сильных школ в условиях забвения слабых: не пора ли поменять приоритеты?	88
<i>Блинов В.М.</i> Реформа профессионально-педагогической подготовки современного европейского учителя	99
<i>Мариносян Т.Э.</i> Межгосударственные образовательные связи как фактор укрепления гуманитарного сотрудничества между странами СНГ	108

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

<i>Антопольский А.Б., Поляк Ю.Е., Усанов В.Е.</i> Измерение присутствия в Интернете образовательных учреждений.....	117
<i>Безденежных Г.А., Завьялова О.Б.</i> Возрастные особенности развития основных видов движений и физических качеств у детей дошкольного возраста (в условиях направленного физического воспитания)	132

ЮБИЛЕИ

Верность: Георгию Николаевичу Филонову – 90 лет!	141
--	-----

РЕЦЕНЗИИ

<i>Ланин Б.А.</i> Американские школы: четыре больших вопроса	143
<i>Цапенко А.М.</i> Детское чтение в дореволюционной России. Опыт современного исследования	148

В МИРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЖУРНАЛОВ

Журнал «Педагогика»	154
Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика».....	158

MODERNIZATION OF RUSSIAN EDUCATION

<i>Novoselova S.Yu., Kuznetsov A.A., Pudenko T.I., Chechel I.D., Valdman I.A., Bashkina G.V.</i> Principal directions of fundamental scientific research in the field of education management.....	5
<i>Vyazemsky E.E.</i> The Ethno-regional Component of General History Education in the Russian Federation: Approaches to Discussion	21

THEORY OF MODERN EDUCATION

<i>Bolotov V.A., Valdman I.A.</i> The Conditions of Using Student Achievement Assessment Results	41
<i>Boguslavskaya T.N.</i> The Development of Preschool Education Quality Assessment Approaches	52

HISTORY OF PEDAGOGICS

<i>Uruntaeva G.A.</i> Methods of Studying the Child in Foreign Child Psychology from the Second Half of the 19th century to the 20s and 30s of the 20th Century	64
<i>Zanaev S.Z.</i> M.N. Skatkin as an Author of Textbooks and Student Manuals	78

NEW RESEARCHES IN EDUCATION

<i>Valdman I.A.</i> Supporting Outstanding Schools while Ignoring Schools that Underachieve: Isn't It Time to Change Priorities?.....	88
<i>Blinov V.M.</i> Reform of the Modern European Teacher's Professional Pedagogical Training.....	99
<i>Marinosian T.E.</i> Intergovernmental Relations in Education as a Factor of Closer Collaboration in Humanities between CIS Countries	108

INNOVATIVE TECHNOLOGIES

<i>Antopolsky A.B., Polyak Y.E., Usanov V.E.</i> Evaluation of the Presence of Educational Institutions on the Internet	117
<i>Bezdenzhnykh G.A., Zavyalova O.B.</i> Age Characteristics of Development of the Main Types of Movement and Physical in Preschool Children in the Conditions of Directed Physical Training	132

ANNIVERSARIES

Loyalty: Georgiy Nikolaevich Filonov Turns 90!	141
--	-----

REVIEWS

<i>Lanin B.A.</i> American Schools: the Four Big Question.....	143
<i>Tsapenko A.M.</i> Children's Reading in Pre-revolutionary Russia. A Modern Research Experience.....	148

IN THE WORLD OF PEDAGOGICAL JOURNALS

Magazine "Pedagogics"	154
Magazine "National and Foreign Pedagogy"	158

ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБЛАСТИ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ

PRINCIPAL DIRECTIONS OF FUNDAMENTAL SCIENTIFIC RESEARCH IN THE FIELD OF EDUCATION
MANAGEMENT

Новоселова С.Ю.

Заместитель директора по научной работе ФГНУ
ИУО РАО, доктор педагогических наук;

E-mail: platonova65@mail.ru

Novoselova S.Yu.

Doctor of Sciences (Education), Associate
Director of scientific work of The Federal State
Scientific Institution «Institute of Education
Management» of the Russian Academy
of Education;

E-mail: platonova65@mail.ru

Кузнецов А.А.

Заведующий лабораторией методологии
исследований проблем управления качеством
образования ФГНУ ИУО РАО, академик РАО,
доктор педагогических наук;

Kuznetsov A.A.

Academician of the Russian Academy
of Education, head of the Laboratory
of Research Methodology of the Education
Quality Management Problems of The
Federal State Scientific Institution «Institute
of Education Management» of the Russian
Academy of Education;

Цирульников А.М.

Заведующий лабораторией социокультурных
и региональных проблем развития образования
ФГНУ ИУО РАО, член-корреспондент РАО,
доктор педагогических наук;

Tsirulnikov A.M.

Corresponding member of the Russian
Academy of Education, head of the Laboratory
of Sociocultural and Regional Problems
of Education Development of The Federal State
Scientific Institution «Institute of Education
Management» of the Russian Academy
of Education;

Пуденко Т.И.

Заведующая лабораторией управления образовательными системами ФГНУ ИУО РАО, доктор педагогических наук;

Pudenko T.I.

Doctor of Sciences (Education), head of the Laboratory of Educational System Management of The Federal State Scientific Institution «Institute of Education Management» of the Russian Academy of Education;

Чечель И.Д.

Заведующая лабораторией профессионального развития руководителей образования ФГНУ ИУО РАО, доктор педагогических наук;

Chechel I.D.

Doctor of Sciences (Education), head of the Laboratory of Professional Development of Heads of Education of The Federal State Scientific Institution «Institute of Education Management» of the Russian Academy of Education;

Вальдман И.А.

Заведующий лабораторией контроля и мониторинга ФГНУ ИУО РАО, кандидат педагогических наук;

Valdman I.A.

Candidate of Sciences (Education), head of the Laboratory of Control and Monitoring of The Federal State Scientific Institution «Institute of Education Management» of the Russian Academy of Education;

Башкина Г.В.

Заведующая лабораторией проблем нормативного и финансово-экономического обеспечения образования ФГНУ ИУО РАО, кандидат экономических наук

Bashkina G.V.

Candidate of Sciences (Education), head of the Laboratory of Normative and Financial and Economical Education Support Problems of The Federal State Scientific Institution «Institute of Education Management» of the Russian Academy of Education

Аннотация. В статье рассмотрены перспективные траектории развития фундаментальных научных исследований в области управления образованием с ретроспективной зарубежной практики исследований по данной проблематике. Фундаментальные исследования в области управления образованием – это экспериментальная или теоретическая деятельность, направленная на получение новых знаний об основных закономерностях строения, функционирования и развития управления образованием в быстро меняющемся мире.

Annotation. The article explores promising directions in the development of fundamental scientific research in the field of education management with consideration of the vast practical research conducted abroad. The fundamental research in the education management field consists of experimental and theoretical work, aimed at gaining new knowledge about the basics of structure, functioning and development of education management in a rapidly changing world.

Ключевые слова: сетевое управление образовательными системами, управление развитием оценки качества образования, социокультурный подход к управлению образованием, образовательный консалтинг, модели профессионального развития руководителей образовательных учреждений.

Keywords: network management of educational systems, management of education quality assessment development, a sociocultural approach to education management, educational consulting, models of professional development for educational institution heads.

Приоритетное значение фундаментальной науки в развитии инновационных процессов определяется тем, что она выступает в качестве генератора идей, открывает пути в новые области знания.

Зарубежные исследования, которые можно отнести к теоретической базе современного управления образованием, условно можно разделить на две части.

Одна из них включает работы, обращенные к проблемам оценки деятельности школ и вузов, к организации аттестации учащихся и к выбору конкретных инструментов оценивания образовательных достижений, к вопросам эффективного руководства персоналом, взаимодействия школы и родителей, социума, а также обращенные к отдельным аспектам образования – введению стандартов, тестирования, систем обеспечения качества и т.д. Эти исследования остаются в рамках внутренних проблем системы образования.

При очевидной ценности этих работ они не дают информации для понимания общих закономерностей изменений в механизмах и конструкции управления национальными системами образования.

Проблематика более общего характера поднимается в работах, затрагивающих аспекты политики в области образования, определения необходимой и достаточной степени централизации полномочий и функций управления, соотношения государственных и рыночных инструментов регулирования сферы образования.

Тематика научных исследований, проводимых в Институте управления образования, охватывает вопросы управления развитием образовательных систем и, в целом, соответствует проблематике аналогичных исследований, выполняемых за рубежом.

В частности, в рамках исследования инновационного потенциала управления системами образования разного уровня создана теоретическая база оценки качества деятельности образовательных систем, выявлены внутренние и внешние факторы, влияющие на устойчивое развитие муниципальных и региональных систем образования, общеобразовательных учреждений, обоснован подход к оценке, предложен инструментарий (критерии и показатели, процедуры оценивания).

В русле концепции нового менеджериализма исследуются возможности повышения эффективности управления образовательными системами, прежде всего, за счет применения более эффективных инструментов и подходов, разработанных для предпринимательских организаций – стратегического, проектного, ресурсного, управления по целям и др.

Выявлены основные факторы, влияющие на выбор стратегических приоритетов в сфере образования, оценку стратегических преимуществ, определены подходы и технологии выработки и оформления стратегий развития, анализа и оценки рисков. Разрабатываются инструменты управления, обеспечивающие устойчивость развития образовательных систем, прежде всего, за счет новых подходов к управлению ресурсами.

Для повышения открытости образовательных систем созданы теоретические основы демократизации управления образованием, описаны подходы и принципы формирования системы органов общественного управления, определения их функций. Предложена методика определения социального заказа системе образования.

При схожести решаемых проблем, их содержательные особенности определяются социокультурными, политическими и экономическими факторами, отражающими ситуацию в каждой стране. Соответственно, предлагаемые решения, как результаты исследований, имеют национальную специфику и прикладную ценность.

Развиваемый в ФГНУ ИУО РАО социокультурный подход к развитию системы образования и ее социокультурной модернизации имеет очевидные аналоги в мировом опыте.

Например, в Китае образовательная реформа потребовала разработки дифференцированных стратегий развития регионов в зависимости от специфики и уровня их развития, создания региональных образовательных моделей, отличающихся не только по темпам распространения образования, но и по их структуре (развитые приморские регионы, центральные регионы, образовательные модели экономически сложившихся зон, науко-емких городов, открытых экономических зон и т.д.).

Тот путь, который нащупывается в России и наиболее ярко представлен в результатах наших исследований, реализуемых в опыте отдельных регионов России (республика Саха (Якутия), очень близок китайским преобразованиям. Даже в частности: та же, по сути, диагностика социокультурных ситуаций в разных местностях и районах, выбор дифференцированных стратегий и моделей развития, создание взаимодополняющих сетевых моделей в образовании и т.д. На локальном уровне, в опыте районов, региона мы делаем то же, что китайцы делают на уровне государственной политики страны, что еще раз убеждает нас в продуктивности и перспективности реализуемого подхода.

Теоретико-методическое обеспечение эффективного управления общеобразовательными учреждениями на современном этапе реализует разработку и обоснование процедуры самооценки школы как инструмента управления качеством образования на уровне общеобразовательного учреждения.

Развитие самостоятельности ОУ, которое входит в состав ключевых направлений Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», требует наличия в практике работы школ инструментов и технологий управления качеством образования, позволяющих получать на систематической основе достоверную и актуальную информацию о состоянии образовательной системы и педагогических процессов. К таким инструментам следует отнести самооценку школы.

Вопрос введения эффективных процедур внутренней оценки образовательных систем ставится на федеральном уровне. Концепция общероссийской системы оценки качества образования отмечает, что «современная практика оценки качества образова-

ния предполагает значительное усиление роли самообследования (самооценки) ОУ, результаты которого рассматриваются в качестве важного предварительного результата оценки качества их деятельности» (Государственная программа «Развитие образования» на 2013–2020 гг.).

Международные исследования показывают, что самооценка лежит в основе системы эффективного планирования и управления, что обеспечивает повышение качества и совершенствование работы ОУ. В мире на протяжении последнего десятилетия проводятся масштабные исследования по разработке процедур внутренней оценки деятельности образовательных организаций. Самооценка школы занимает среди них ведущее место.

На основе проведенных исследований самооценка школы используется в образовательной практике многих стран мира, таких стран, как США, Англия, Шотландия, Уэльс, Нидерланды, Германия, Новая Зеландия, Австралия, Финляндия и ряде развивающихся стран.

Для России эта тематика является новой и перспективной, но она находится в начальной стадии изучения. При проведении исследований ФГНУ ИУО РАО ориентируется на передовые международные стандарты и результаты в области процедур внутренней оценки деятельности школы.

Тематика исследований проблем развития образовательного потенциала России и теоретико-методологических основ проектирования моделей и организационно-экономических механизмов повышения роли подсистем высшего, среднего, начального профессионального и общего образования в обеспечении экономического развития России и её экономической безопасности является актуальной в связи с проводимой модернизацией образования в части изменений финансовых механизмов, инструментов и форм ресурсного обеспечения образования.

Аналогичные исследования, выполняемые за рубежом, исходят из концепции национальной конкурентноспособности. Конкурентноспособность в целом трактуется как инструмент обеспечения безопасного и устойчивого развития. Значение, которое сфера образования и рынок образовательных услуг имеют для развития национальной экономики и нации в целом, предопределило повышение внимания к этой сфере за последние десятилетия во многих зарубежных странах. Понимая, что именно повышение качества образования является одним из необходимых инструментов для обеспечения дальнейшего прогресса, политики и ученые этих стран разрабатывают концепции наиболее эффективного развития рынка образовательных услуг.

Ключевыми проблемами, ставшими предметом дискуссий и научных исследований за рубежом, являются:

- несоответствие моделей управления национальными системами образования, а также образовательными организациями новым вызовам глобального мира, радикально меняющимся запросам экономики, социума, личности;
- недостаточная эффективность механизмов и инструментов управления в обеспечении необходимого баланса между доступностью образования и его качеством, между национальными интересами и транснациональными рынками;
- слабое влияние общества на образовательную политику.

В условиях растущей миграции населения, кризисных явлений в мировой экономике, усиления влияния международных факторов, в том числе, связанных с формированием единого европейского пространства профессионального образования, социально-экономических трансформаций в развивающихся странах есть основания предполагать, что в зарубежных исследованиях сохранится внимание к трем основным аспектам, непосредственно влияющим на выбор моделей и механизмов управления: уровень государственного регулирования сферы образования, уровень самоорганизации (автономности) образовательных учреждений, развитость рынка образовательных услуг. Продолжатся исследования их влияния на доступность и качество образования при разных сочетаниях этих факторов.

Перспективные исследования ФГНУ ИУО РАО также будут нацелены на выявление специфики влияния каждого из этих факторов в отдельности и в их взаимосвязи на ход и результаты социокультурной модернизации российского образования, на выбор эффективных моделей и механизмов управления.

В частности, целесообразны исследования **государственной и муниципальной образовательной политики и стратегии развития образования как института социализации, влияния социокультурных, экономических и иных факторов на выбор стратегии и концепции развития систем образования, оптимального соотношения государственных и муниципальных функций и полномочий, механизмов регулирования вопросов образования, определения оптимальных границ использования рыночных инструментов стимулирования развития систем образования.**

Представляется перспективной разработка территориально-отраслевых моделей управления развитием систем образования, способных в большей мере реализовать социальную функцию образования, соответствовать запросам местного социума, обеспечивать более эффективную социализацию подрастающих поколений.

Актуальными являются и останутся проблемы **управления образовательными учреждениями как саморегулируемыми организациями.** В этой области предстоит разработать не только надежные инструменты эффективного планирования, организации, контроля, мотивации персонала образовательных организаций всех типов в условиях существенного повышения их автономности, но и предложить формы и методы коллегиального регулирования вопросов их профессиональной деятельности – независимой оценки качества, общественной аккредитации, признания профессиональных квалификаций, рейтингования и т. п.

Возрастание роли сетевых коммуникаций отмечается сейчас как одна из самых актуальных тенденций развития современного общества и экономики. В разных областях деятельности сетевые ресурсы становятся новым источником развития, приобретения конкурентных преимуществ.

В последние десять-пятнадцать лет формирование кластерной формы организации стало важной частью успешной стратегии развития отдельных фирм, корпораций в рамках внутри- и межотраслевого взаимодействия, а также элементом государственной политики в области регионального развития во многих странах мира. Растет число исследований в этой области не только для предпринимательских организаций, но и для социальной

сферы. Для современной России экономические кластеры – относительно новое явление, пока не получившее массового распространения и только входящее в сферу профессионального образования, при том, что в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 г. стратегически приоритетным направлением объявлен переход к новой модели пространственного развития российской экономики, в том числе, создание сети территориально-производственных кластеров, реализующих конкурентный потенциал территорий.

В этой связи представляются весьма перспективными научные исследования процессов **интеграции и кластеризации в рамках территориальных систем образования как эффективных механизмов преодоления разрыва между успешными образовательными организациями**, территориями и аутсайдерами, их выравнивания и последующего роста за счет получения стратегических конкурентных преимуществ в процессе интеграции целей и ресурсов.

С другой стороны, возрастет значимость исследований проблем управления национальными системами образования как частью формирующегося глобального образовательного пространства. Эта проблематика не только сохранит свою актуальность для сферы профессионального образования, но и станет более значимой для общего образования. Перспективной областью исследования являются процессы формирования систем открытого образования и социализации школьников, в котором все большую роль играет неформальное образование, **построение адекватных им систем управления, обеспечивающих позитивную социализацию и учебную успешность растущего человека**.

Глобализация образовательного пространства, информационные технологии меняют не только содержание и методы педагогической деятельности, но и формы ее организации. Виртуальное образовательное пространство объективно приведет к появлению новых форм занятости в сфере образования, к созданию виртуальных педагогических коллективов, обладающих всеми признаками организованности. Для этого перспективного, нового типа организаций потребуются создание новой идеологии и новых моделей, механизмов, инструментов управления, обеспечивающих согласованную деятельность по достижению нужных образовательных результатов.

Признание систем образования в качестве открытых социальных систем и высокая изменчивость условий их деятельности в период продолжающегося мирового экономического кризиса, прогнозируемых значительных геополитических, демографических и общекультурных изменений, сохраняют актуальность поиска новых концептуальных оснований управления развитием образования. Представляется перспективным подход к исследованиям, при котором продолжится **разработка инструментов управления образовательными системами всех уровней**, адекватных актуальной ситуации и реализующих концепции управления по целям, ценностного, ресурсного, стратегического, проектного управления, концепцию устойчивого развития. В то же время, поскольку они не являются альтернативными, а взаимно дополняют друг друга, должна быть выработана более обобщенная концепция управления, соответствующая новому этапу мирового развития, интегрирующая перечисленные подходы и провозглашающая новые приоритеты, предлагающая новый набор инструментов принятия эффективных решений.

Перспективы исследований ФГНУ ИУО РАО мы видим не только в решении важнейших прикладных задач, связанных с формированием продуктивных механизмов и мультиплицированием накопленного опыта социокультурной модернизации образования в регионе, в других районах страны (и такая работа уже начата ФГНУ ИУО РАО в Амурской области, Хабаровском крае, Красноярском крае, республике Коми и др.). Не менее важно и перспективно развитие фундаментальных исследований в данной области.

В настоящее время мы связываем их с разработкой **методологии и теории социокультурной модернизации образования в России**, разработкой и описанием основных типов социокультурных образовательных технологий. Предстоит впервые раскрыть или развить такие типы социокультурных технологий как метод анализа социокультурных ситуаций, технология социокультурного проектирования, технология образовательной сети, образовательная научно-педагогическая экспедиция, образовательная ярмарка.

В числе форм и механизмов социокультурной модернизации предполагается проработка и апробирование региональных, муниципальных и поселковых групп социокультурного анализа, проектирования и поддержки инновационных образовательных процессов. Есть ряд теоретических проблем, которые имеют шансы вывести проводимые исследования на новый уровень (концепция «образование как путешествие», проблема соотношения жизненного уклада и уклада школы в проектировании развития образования, разработка механизмов решения жизненных проблем сообществ, выработки теоретических основ инструментария использования образования как средства решения социально-экономических проблем в регионах страны).

В настоящее время зарубежные исследования в области экономики образования предопределяются необходимостью всестороннего изучения процессов, происходящих в сфере образования, взаимодействия и взаимовлияния образования и экономики. Это связано с продолжающимся во всем мировом сообществе процессом трансформации индустриальной экономики в экономику, основанную на интеллектуальном капитале, знаниях и информации.

В России этот процесс совпал с процессом децентрализации национальной экономики и переходом к рыночной экономике, что повышает актуальность исследований в данной области. Необходимость разработки **организационно-экономического механизма функционирования и развития системы образования** продиктована изменением социально-экономических отношений, а также изменениями в самой системе образования. Из наиболее важных и перспективных задач исследований в области экономики образования можно выделить:

- обоснование методологических подходов к разработке системы экономических отношений в образовании;
- обоснование соотношения роли государства и рынка в сфере образования;
- определение условий и направлений реформирования системы экономических отношений в образовании;
- разработку комплекса экономических механизмов реализации новых форм и видов образования и образовательных услуг.

Перспективным и особо важным направлением фундаментальных исследований является **управление качеством образования на основе системы мониторинга образовательных достижений школьников.**

В рамках данной темы перспективны разработка и обоснование процедур и механизмов мониторинговых исследований результатов обучения школьников для повышения качества образования.

Формирование системы оценки качества образования является одним из ключевых приоритетов развития образования многих стран мира. Все более широкое признание получает тот факт, что измерение учебных достижений учащихся необходимо не только для целей мониторинга, но и для повышения качества образования.

Данные о достижениях учащихся могут быть использованы для подготовки широкого круга образовательных стратегий – от разработки и внедрения программ повышения эффективности преподавания и обучения в школах, выявления отстающих учащихся в целях предоставления им необходимой помощи до оказания соответствующей организационно-методической поддержки учителям и школам для обеспечения равных возможностей обучения всем учащимся (Оценка качества образования: обзор международных подходов и тенденций. – Всемирный банк, 2005).

Создание системы централизованных мониторингов в области образования и социализации, которые начнут проводиться на систематической основе. Основное внимание будет уделено организации и проведению выборочных мониторинговых исследований учебных достижений учащихся на разных уровнях системы общего образования. Это позволит проводить на регулярной основе оценку уровня освоения федерального государственного образовательного стандарта у разных групп учащихся и формировать действенные меры по поддержке учащихся и школ, стабильно демонстрирующих низкие результаты.

За рубежом работы по данному направлению ведутся с конца 90-х годов и вопросы использования результатов мониторинговых исследований являются базовыми при создании и развитии национальных систем оценки качества образования.

Так, например, 23–26 октября 2011 г. в г. Эшборн (Германия) состоялась 3-я Международная конференция программы READ по теме «Использование результатов оценки учебных достижений для повышения качества образования». Более 175 специалистов из 45 стран мира обсуждали последние исследования в области использования результатов.

Лаборатория контроля и мониторинга в образовании ФГНУ ИУО РАО планирует проводить свои исследования в кооперации с ФГНУ ИСМО РАО и рядом зарубежных исследовательских организаций в области оценки качества образования.

Актуальными становятся исследования российского опыта по введению института консультантов в образовании и опыта подготовки таких консультантов в зарубежных странах, изучен опыт подготовки консультантов в области образования трех зарубежных стран: Великобритании, Германии и США.

Широкомасштабная модернизация российского образования породила востребованность консультационных услуг как внутри образовательной сферы на всех уровнях, так и в руководстве субъектов РФ, властных структурах различных отраслей экономики.

С другой стороны, консалтинговая служба крайне необходима обществу. Непонимание народом целей и задач перестройки российского образования в сочетании с игнорированием менталитета населения, психологии массового сознания при проведении социальных реформ порождают отторжение образовательных инноваций.

Консультации в сфере образования в сетях Интернет предлагают обучение в частных школах в России и за рубежом, но нет ничего о тех значимых преобразованиях в сфере образования, зачем проводятся те или иные реформы. Консалтинговая служба может стать «фабрикой мотивации социального поведения», конструирующей мотивацию к образовательной модернизации в больших и малых социальных группах. Реформаторами нередко упускается из виду, что мотивационные механизмы социальных реформ не менее важны для их реализации, чем экономические обоснования различных программ реформирования социальной сферы [2].

Анализ зарубежных образовательных систем показывает, что в большинстве европейских стран существует система советников, консультантов (advisers). В ФЦПРО в 2011 году началась и в России подготовка ведущих консультантов по вопросам развития образования. Эта значимая для одной из важнейших социальных реформ стратегия реализуется без научно-обоснованной идеологии образовательного консалтинга. Необходимо, чтобы вопросы Государственной политики в сфере образования были понятны всем гражданам страны, создавали мотивацию для их успешной реализации. Для этого нужны высокопрофессиональные специалисты-консультанты. Компетентность консультанта включает когнитивные, операционно-технологические, социально-этические, психолого-педагогические и коммуникативные составляющие, наличие которых определяет эффективную профессиональную деятельность.

Вызовы времени требуют постановки проблемы **«Теоретико-методологические основы системы образовательного консалтинга»**: стратегия и тактика; векторы развития диктуют крайнюю необходимость научного исследования, разработки образовательного консалтинга (от теоретической концепции до методик по созданию социальных институтов образовательного консалтинга).

Фундаментальные исследования в РФ должны опираться на имеющийся зарубежный опыт, но учитывать специфику российского менталитета. Страны, базирующиеся на технологиях и уже имеющемся опыте, развиваются значительно быстрее (пример – послевоенная Япония, развивающая новую экономику на плечах технологий всех передовых к тому времени стран). Прогностически можно предположить, что четкое планирование и проведение фундаментальных исследований, поэтапная реализация консультационной службы всех регионах России позволит к 2030 году иметь сложившуюся систему образовательного консалтинга, не уступающую мировому опыту.

Сравнительный анализ зарубежных исследователей США, Англии, Финляндии и др. и отечественных отраслевых документов (более 200 в различных отраслях) демонстрирует отсутствие в РФ научного подхода к решению проблемы **«Методология, теория и практика формирования подготовки и обновления кадрового резерва руководителей системы образования всех уровней»**. Отсутствуют четкие концептуальные подходы к процессу формирования кадрового резерва, что ставит под сомнение легитимность отбо-

ра; не ведется индивидуализированная работа по профессиональному развитию претендентов, не фиксируется личный и профессиональный прогресс или регресс потенциальных руководителей; совершенно не учитываются индивидуальные личностные качества будущих потенциальных лидеров и т. п.

В работе с резервом управленческих кадров системы образования представлен традиционный менеджмент, не адаптированный к образовательной отрасли, полностью отсутствует культура управления инновациями. Низкая эффективность инновационных процессов в образовании обусловлена рядом причин, свойственных вообще реформируемым социокультурным практикам и системам: сопротивление людей и общества в целом инновациям (В. Лазарев, М. Поташник, К. Ушаков и др.); несформированность культуры управления инновациями в социокультурных системах (О. Генисаретский, С. Зуев, Г. Щедровицкий и др.).

Однако весьма значимой является и причина низкой эффективности, заключающаяся в том, что непосредственные участники изменений, т. е. практические работники системы образования, не понимают ни «что», ни «зачем», ни «как» проводить эти инновации (М. Фуллан). К ним присоединяются многочисленные сообщества людей, непосредственно заинтересованных в улучшении образования, но не понимающих целей и задач тех или иных инновационных процессов (родители, работодатели и т. п.).

В обществе не создается «мотивация к инновациям», изменения не затрагивают организацию практики образования, непосредственные участники реформ воспринимают преобразования формально. Такие инновационные процессы не меняют качество образования, а осуществляемые реформы неустойчивы. Причем, малоэффективность такого подхода характерна не только для России (А. Асмолов, А. Волков, Я. Кузьминов, И. Ремоненко), но и для реформирования образования в других странах (М. Барбер, М. Муршад, М. Фуллан и др.).

Изменить ситуацию можно путем осознанного участия практиков системы образования в инновационных процессах, мотивированной поддержки преобразований всем российским обществом. Поэтому разработка, обоснование и технологическое проектирование предъявления контента «управления инновациями» является серьезной научной проблемой. Для резерва управленческих кадров значимость решения данной проблемы первостепенна, т. к. именно «потенциальные руководители» представляют резервный «золотой» фонд управленческого корпуса нового поколения. Релевантность научной проработки методологии, теории и практики подготовки данных специалистов весьма очевидна.

Актуальная проблема **«Научные основы интеграции формального, неформального и информального образования в профессиональном развитии управленческих кадров»** имеет определенный научный задел и эмпирическую востребованность разработок.

Если учесть, что проблемы менеджмента, а также неформальное и информальное образование не являлись приоритетными в отечественной науке, то говорить о российских научных достижениях не представляется возможным. Хотя в 1990-е (и далее) годы работы В.Ю. Кричевского, Н.Ф. Родионовой, А.П. Тряпицыной и др. дают основания для выделения отдельных методологических подходов. Из зарубежных работ можно отметить работы Харгривса (Hargrives, 1994), Дея (Day, 1999), М. Фуллана (Fullan, 1991), Кирпи (Cyrpy, 2007)

и многие др. Сравнительный анализ позволяет фиксировать значительное отставание отечественных исследований.

Традиционная практика дополнительного профессионального образования не представлена сегодня релевантными андрагогическими исследованиями, базирующимися на современном научном уровне. Формирование и развитие социально и профессионально значимых компетенций и руководителей системы образования нужно проводить в течение всей активной карьеры специалистов с учетом индивидуальной фиксации компетентности руководителя, адекватной вызовам времени, её качественное приращение, происходящее в результате неформального и информального образования.

К сожалению, в обсуждаемом в настоящее время проекте приоритетных направлений фундаментальных научных исследований РАО на 2013–2017 годы отсутствует важнейший блок – **«Управление образованием»**, непосредственно влияющий на выбор моделей и механизмов управления образованием в России как на уровнях государственного регулирования сферы образования и самоорганизации (автономности) образовательных учреждений, так и на развитость рынка образовательных услуг. Жизненно необходимо проведение исследований их влияния на доступность и качество образования при разных сочетаниях этих факторов.

В рамках данного направления актуальными и наиболее востребованными представляются проблемы:

1. Управление развитием образовательных организаций в динамично изменяющемся социокультурном и экономическом пространстве.
2. Развитие потенциала сетевого управления образовательными системами.
3. Управление развитием оценки качества образования на уровне региона, муниципалитета и образовательного учреждения.
4. Социокультурная модернизация и развитие муниципально-региональных образовательных систем.
5. Теоретические основы стандартизации профессиональной деятельности руководителя образования.

Оценка возможности создания научного задела по областям фундаментальной науки в среднесрочной и долгосрочной перспективе (применительно к окончанию пятилетних периодов, начиная с 2010 года), согласно специфике фундаментальных исследований ФГНУ ИУО РАО, видится следующая:

К 2015 году:

- модели и механизмы управления саморегулируемыми образовательными организациями; территориально-отраслевая модель управления системой общего образования;
- разработка методологических основ управления качеством образования;
- определение условий и направлений реформирования системы экономических отношений в образовании;
- разработка методологии и теории социокультурной модернизации образования в России;
- разработка теоретико-методологических основ системы образовательного консалтинга: стратегия и тактика; векторы развития.

К 2020 году:

- модели формирования и развития территориальных образовательных кластеров;
- обоснование методологических подходов к разработке системы экономических отношений в образовании;
- разработка инструментария анализа и интерпретации результатов, а также методик использования результатов мониторингов готовности обучающихся к освоению программ начального, основного, среднего общего образования, входящих в систему централизованных мониторингов ОСОКО в России;
- разработка и описание основных типов социокультурных образовательных технологий;
- разработка методологии, теории и практики формирования подготовки и обновления кадрового резерва руководителей системы образования всех уровней.

К 2025 году:

- концепция, модели и инструменты управления открытым (в том числе, виртуальным) образовательным пространством;
- разработка комплекса экономических механизмов реализации новых форм и видов образования и образовательных услуг;
- разработка механизмов соотнесения жизненного уклада и уклада школы в проектировании развития образования;
- разработка научных основ интеграции формального, неформального и информального образования в профессиональном развитии управленческих кадров;
- научно-методические и организационные подходы к информационному обеспечению исследований в области профессионального развития руководителей системы образования.

К 2030 году:

- модели транснациональных форм управления образованием, обеспечивающие сохранение и развитие социокультурной специфики национальных систем образования;
- обоснование соотношения роли государства и рынка в сфере образования;
- разработка теоретических основ инструментария использования образования как средства решения социально-экономических проблем в регионах страны;
- обеспечение качества образования как совершенствование механизмов неперсонифицированной оценки достигаемых обучающимися образовательных результатов;
- разработка модели формирования специальных компетенций руководителей общеобразовательных учреждений, обеспечивающих создание внутришкольных межэтнических коммуникаций.

Возможными партнерами ФГНУ ИУО РАО в реализации данных приоритетных направлений фундаментальных научных исследований мы видим:

1. Институт содержания и методов обучения (рук. Рыжаков М.В.)
2. Институт инновационной деятельности в образовании (рук. Лазарев В.С.)
3. Институт социологии образования (рук. Собкин В.С.)
4. Институт научной и педагогической информации РАО (рук. Усанов В.Е.)
5. Институт развития образовательных систем (рук. Копытов А.Д.)

6. Институт педагогического образования (рук. Соколова И.И.)
7. Институт психолого-педагогических проблем детства (рук. Волосовец Т.В.).

Таким образом, магистральные линии вывода приоритетных направлений и развития фундаментальных научных исследований в области управления образованием определены; разработаны возможные варианты их реализации. Остается только вывести данные направления исследований на такой уровень, который даст новое видение мира, новое созидательное мышление для вывода российского образования из кризиса и успешной реализации реформы образования.

Список литературы:

1. *Абрамов, Р. Н.* Менеджериализм: экономическая идеология и управленческая практика / Р. Н. Абрамов // Экономическая социология [Электронный ресурс]. – 2007. – Т. 8. № 2. – С. 92–101. – Режим доступа к журн.: <http://ecsoc.hse.ru>, свободный.
2. *Асмолов, А. Г.* Стратегия и методология социокультурной модернизации образования / А. Г. Асмолов. – М.: ФИРО, 2012.
3. *Болотов, В. А.* О построении общероссийской системы оценки качества образования // Вопросы образования. – 2005. – № 1. – С. 5–10.
4. *Болотов, В. А.* Российская система оценки качества образования: чему мы научились за 10 лет? / В. А. Болотов, И. А. Вальдман, Г. С. Ковалёва // Тенденции развития образования: проблемы управления и оценки качества образования. Материалы VIII Международной научно-практической конференции. – М.: Университетская книга, 2012. – С. 22–31.
5. *Болотов, В. А.* Анализ опыта создания российской системы оценки качества образования / В. А. Болотов, И. А. Вальдман, Г. С. Ковалёва, М. А. Пинская // Управление образованием: теория и практика. – 2011. – Вып. 1–2.
6. *Борисова, Г. В.* Уроки управления новым качеством / Г. В. Борисова. – СПб., 2007.
7. *Горшков, А. А.* Самооценка в школе как управление качеством ее деятельности. – СПб.: ЛОИРО, 2010.
8. *Грини, В.,* Оценка образовательных достижений на национальном уровне / В. Грини, Т. Келлаган. – М.: Логос, 2011.
9. *Гришина, И. В.* Самооценка деятельности общеобразовательного учреждения по критериям модели Total Quality Management как новый ресурс управления / И. В. Гришина, В. Н. Волков, Е. Г. Курцева // Академический вестник СПбАППО. – 2009. – Вып. 2 (7).
10. *Дим, Р.* «Новый менеджериализм» и высшее образование: управление качеством и продуктивностью работы в университетах Великобритании / Р. Дим // Вопросы образования. – 2004. – № 3. – С. 44–56.
11. *Доступность качественного высшего образования: возможности и ограничения* / Д. Константиновский, В. Вахштайн, Д. Куракин [и др.]. – М.: Университетская книга, 2006. – 205 с.

12. *Древинг, С. Р.* Кластерная концепция устойчивого развития экономики / С. Р. Древинг. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2009. – 217 с.
13. Качество образования в российской школе: по результатам международных исследований / науч. ред. Г. С. Ковалёва. – М.: Логос, 2006.
14. Концепция общероссийской системы оценки качества образования / под ред. А. Н. Лейбовича. – М.: Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки, 2006.
15. *Наянова, М. А.* Критерии и индикаторы для оценки качества образовательной деятельности школы / М. А. Наянова. – Кострома: Костромской областной институт развития образования, 2008.
16. Мониторинг общеучебных достижений выпускников основной школы / под общ. ред. К. Н. Поливановой. – М.: Университетская книга, 2006.
17. Непредвиденная победа: российские школьники читают лучше других / под науч. ред. И. Д. Фрумина. – М.: Изд. дом. Гос. ун-та – Высшей школы экономики, 2010.
18. Образование в условиях кризиса. Заседание Российского общественного совета по развитию образования, 16 марта 2009 г., ГУ-ВШЭ // Вопросы образования. – 2009. – № 2. – С. 139–172.
19. Образование и общество: готова ли Россия инвестировать в своё будущее? : доклад / Общественная палата Российской Федерации. – М.: Изд. дом. Гос. ун-та – Высшей школы экономики, 2007.
20. Общая схема оценки САФ: Совершенствование через самооценку. – М.: ВОК, 2008.
21. Основные результаты международного исследования качества школьного математического и естественнонаучного образования TIMSS-2007. – М.: ИСМО РАО, 2008.
22. Оценка качества образования: обзор международных подходов и тенденций. – Всемирный банк, 2005.
23. Политика, основанная на знании: опыт Англии и Шотландии / под ред. И. А. Вальдмана. – М.: Университетская книга, 2006.
24. Построение Общероссийской системы оценки качества образования и региональных систем оценки качества образования: сб. ст. – М.: Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки, 2007.
25. *Прахов, И. А.* Обзор основных моделей перехода «школа-вуз» в западноевропейских странах и США / И. А. Прахов // Вопросы образования. – 2009. – № 2. – С. 108–121.
26. Российская школа: от PISA-2000 к PISA-2003 / под общ. ред. А. Г. Каспржака, К. Н. Поливановой. – М.: Логос, 2006.
27. Российское образование 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях / под ред. Я. И. Кузьминова, И. Фрумина / Гос. ун-т – Высш. шк. экон. – М.: ГУ ВШЭ, 2008. – 39 с.
28. Самооценка образовательных учреждений. Методическая разработка по материалам международного проекта / под ред. Т. Ю. Аветовой. – СПб.: Северо-Западное агентство международных программ, 2006. – 72 с.

29. Смит, У. Связь между равенством и качеством в образовании / У. Смит, Ч. Лустхаус ; пер. с англ. Е. Фруминой // Вопросы образования. – 2006. – № 2. – С. 74–89.
30. Тенденции, формирующие систему образования. Доклад Центра исследований и инноваций в области образования. ОЭСР : пер. с англ. // Вопросы образования. – 2009. – № 2. – С. 18–40.
31. Тюменева, Ю. А. Сравнительная оценка факторов, связанных с успешностью в PIRLS: вторичный анализ данных PIRLS-2006 по российской выборке / Ю. А. Тюменева // Вопросы образования. – 2008. – № 4. – С. 56–80.
32. Формирование отчета о самооценке общеобразовательного учреждения: руководство для администраторов и педагогических коллективов общеобразовательных учреждений / Е. О. Степанова. – Ярославль: ГОУ ЯО ИРО, 2009. – 82 с.
33. Clarke, M. Roadmap for building an effective assessment system. / M. Clarke – The World Bank, 2010.
34. Human Development Report 2009. Overcoming Barriers: Human Mobility and Development. – UNDP, 2009.
35. PIRLS 2006, International Report, IEA, TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch school of education, Boston College.
36. PISA-2009: Volume I, What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science. OECD, Paris, 2010.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2012, № 4

НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ОБЩЕГО ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ: ДИСКУССИОННЫЕ ПОДХОДЫ

THE ETHNO-REGIONAL COMPONENT OF GENERAL HISTORY EDUCATION IN THE RUSSIAN FEDERATION: APPROACHES TO DISCUSSION

Вяземский Е.Е.

Главный научный сотрудник ФГНУ «Институт содержания и методов обучения» РАО, доктор педагогических наук, кандидат исторических наук, профессор

E-mail: viazemskiy@rambler.ru

Vyazemsky E.E.

Principal research fellow of the Federal State Scientific Institution «Institute of Maintenance and Methods of Education» of the Russian Academy of Education, Doctor of Sciences (Education), Candidate of Sciences (History), Professor

E-mail: viazemskiy@rambler.ru

Аннотация. В статье рассматривается сущность, понятие национально-регионального компонента общего исторического образования в условиях полиэтничного российского общества. Определяются теоретические основы реализации национально-регионального компонента общего исторического образования в субъектах Российской Федерации.

Раскрываются цели и задачи исторического образования в российском многокультурном социуме. Проанализирован международный опыт реализации регионального компонента исторического образования. Обоснованы перспективные подходы к развитию исторического образования с учетом поликультурного характера российского общества.

Annotation. The article analyzes the concept of the ethno-regional component of general history education in the conditions of a polyethnic society in Russia. The theoretical basis for the realization of the ethno-regional component of general history education in different regions of the Russian Federation, as well as the goals and objectives of history education in a multicultural Russian society are outlined. Also, the international experience in realizing the regional component of history education and the more promising approaches to education development in a multicultural Russian society are analyzed.

Ключевые слова: национально-региональный компонент общего образования, полиэтничное российское общество, теоретические основы проектирования национально-регионального компонента, средства реализации национально-регионального специфики общего образования в условиях введения ФГОС второго поколения, цели и задачи исторического образования в российской многокультурном социуме, гражданская идентичность, международный опыт реализации регионального компонента исторического образования.

Keywords: ethno-regional component of general education, polyethnic Russian society, theoretical basis for developing the ethno-regional component, means of realization of the ethno-regional specifics of general education in light of introduction of the second generation of the Federal State Educational Standards, goals and objectives of history education in a multicultural Russian society, civil identity, international experience in realizing the regional component of history education.

1. Актуальность, теоретическая и практическая значимость национально-регионального компонента содержания общего образования в условиях полиэтничного российского общества

В конце XX – начале XXI века суверенная Россия стала пусть и самобытной, но частью глобального мира. Об этом свидетельствует определенная синхронность процессов в экономической сфере, в сфере массовых коммуникаций, в массовой культуре. При этом само понятие «глобализация» имеет самые разнообразные смыслы, так как обозначает многочисленные и разнонаправленные процессы [1, с. 40].

Ставшая правопреемником СССР суверенная Россия постепенно интегрируется в мировое сообщество. Процесс интеграции имеет сложный и противоречивый характер. Эта противоречивость во многом определяется незавершенным процессом поиска российской идентичности, несформированностью российской гражданской нации.

Актуальными проблемами российского общества являются дезинтеграция социокультурного пространства, социальная отчужденность, снижение роли культурных факторов как средств социальной коммуникации, то, что социогуманитарное знание не формирует нравственные ориентиры.

Специфика интеграции России в глобальное образовательное пространство выражается в поиске стратегии развития образования, образовательной траектории, построенной на основе определенного баланса между отечественной образовательной традицией и современной образовательной практикой, на которую существенно повлиял мировой опыт развития образования.

Ситуация в сфере социально-гуманитарного образования вызывает критику со стороны всех субъектов системы образования. И государственные органы, и общественность, и ученые, и педагоги высказывают разнонаправленные, но критические замечания по отношению к системе образования.

Главные претензии можно сформулировать следующим образом. Общество справедливо считает систему образования оторванной от реальных потребностей человека. При этом ученые критикуют систему за упрощение, нарушение принципа фундаментальности образования. Педагоги, наоборот, считают систему избыточно сложной, построенной на основе абстрактных научных положений, которые не соответствуют образовательным запросам, познавательным интересам современных школьников и реалиям современного мира.

Вследствие недостаточного информационного обеспечения значительная часть школьных педагогов искренне не понимают инновационный характер концепции государственного образовательного стандарта второго поколения (ФГОС). Учитывая, что результаты ЕГЭ наряду с результатами олимпиад – фактически единственный реальный критерий оценки труда педагогов, они хотели бы получить простые рекомендации, как именно обеспечить качество образования в условиях введения ЕГЭ. В этих условиях положение концепции ФГОС об учете запросов школьников, родителей, в том числе этнокультурных, имеет декларативный характер и не обеспечено инструментами реализации. Родители, в зависимости от своего социального статуса, интересов, уровня компетентности, других факторов критикуют систему школьного образования по всем названным выше основаниям.

Определенные противоречия между образовательными запросами общества, в том числе этнокультурными, и направленностью развития системы школьного образования обусловлены рядом факторов. Одной из причин этого противоречия является целевая направленность системы образования. **В России логика развития образования задается логикой развития научного знания (базовых наук), что в определенной степени противоречит целям общего образования, главная из которых – развитие личности школьника.** Это фундаментальная идея, с нашей точки зрения, еще не осмыслена в полной мере в научном и педагогическом сообществах. Если применительно к точным наукам, праву, экономике этот подход относительно правомерен, то по отношению к истории, литературе, гуманитарным учебным предметам нужна иная логика построения содержания общего образования. Необходимо учитывать особенности содержания гуманитарного знания, имеющего характер версий, предполагающего избирательное ценностное восприятие человеком. Если не изменить эту ситуацию в целом, то смысл личностно-ориентированного вариативного образования при изучении гуманитарных учебных предметов фактически теряется.

Вопрос о соотношении единства образовательного пространства России и вариативности школьного социально-гуманитарного образования, учете национальной и региональной специфики образования нуждается в глубоком осмыслении, определении перспективных подходов к стратегии развития общего образования на основе изучения потребностей и образовательных запросов субъектов образования, учета международного опыта развития образовательных систем.

Стратегия развития социально-гуманитарного образования в условиях XXI века должна упорядочить образовательное пространство с учетом полиэтнического и многокультурного характера российского социума. Необходимо уточнить ценностно-целевые,

содержательные и процессуальные компоненты системы общего образования, роль, статус и функции инструментов, регулирующих систему образования.

В настоящее время федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) общего образования определяет предметные, метапредметные и личностные требования к результатам образования. Личностные требования стандарта ориентированы на развитие человека, обогащение духовно-нравственной сферы личности, а главные инструменты определения качества образования – контрольно-измерительные материалы ЕГЭ – в значительной степени ориентированы на оценку овладения школьниками формализованным содержанием учебных предметов. К тому же КИМ ЕГЭ в содержательном отношении все еще в значительной степени привязаны к документам стандарта первого поколения. Личностные результаты образования при этом подходе не подлежат оценке и фактически не учитываются. В стандарте второго поколения национально-региональные и этнокультурные потребности субъектов образования фактически не учитываются или учитываются в незначительной степени.

В редакции закона РФ «Об образовании», вступившей в силу 1 января 2011 г., нет понятий «национально-региональный» и «этнокультурный» компоненты содержания образования [2]. В концепции ФГОС общего образования есть пункт 2.2. «Структура компонентов государственных стандартов общего образования», но концепция не подразумевает выделения региональных, национальных или этнокультурных компонентов содержания образования (учебного плана). В концепции предполагается учет типа и вида образовательного учреждения, индивидуальных образовательных потребностей и запросов обучающихся, но нет названных понятий. Механизмом учета образовательных потребностей названы «учебный план, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (моделей) и другие материалы, обеспечивающие духовно-нравственное развитие, воспитание и качество подготовки обучающихся» [3, с. 23–24].

В тексте ФГОС основного общего образования упоминаются этнокультурные потребности, но нет специального механизма их реализации. Так, в разделе II «Требования к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования» стандарт устанавливает требование к личностным результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования – «способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме». Ниже в пункте 8 этого же раздела II сказано: **«Личностные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования должны отражать:**

1) воспитание российской гражданской идентичности: патриотизма, любви и уважения к Отечеству, чувства гордости за свою Родину, прошлое и настоящее многонационального народа России; осознание своей этнической принадлежности, знание истории, языка, культуры своего народа, своего края (выделено нами – Е. В.), основ культурного наследия народов России и человечества; усвоение гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального российского общества, воспитание чувства ответственности и долга перед Родиной» [4, с. 7–8]. Содержание этого пункта раздела стандарта, в сущности, весьма близко к задачам национально-регионального компонента содержания общего образования, но само понятие НРК и соответствующее ему содержание стан-

дарта отсутствуют. Избранная модель ФГОС упраздняет национально-региональный компонент содержания образования как педагогическое явление. Нет в стандарте и четкого определения этнокультурного компонента содержания образования.

В пункте 11 этого же раздела II стандарта утверждается: **«Предметные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования»** с учетом общих требований Стандарта и специфики изучаемых предметов, входящих в состав предметных областей, должны обеспечивать успешное обучение на следующей ступени общего образования. Далее по тексту стандарта в пункте 11.2. **«Общественно-научные предметы»** сказано:

«Предметные результаты изучения предметной области «Общественно-научные предметы» должны отражать:

История России. Всеобщая история:

1) формирование основ гражданской, этнонациональной, социальной, культурной самоидентификации личности обучающегося, осмысление им опыта российской истории как части мировой истории...» [4, с. 12].

Как мы видим, в тексте стандарта есть ценностно-целевые и содержательные акценты, которые предполагают изучение вопросов национально-регионального характера. Но сам стандарт второго поколения построен на основе единого федерального компонента содержания общего образования.

2. Сущность национально-регионального компонента общего образования

Под национально-региональным компонентом в педагогической науке понимается «часть содержания образовательного процесса, которая отражает национальное и региональное своеобразие культуры (родной язык, литература, история, география региона), особые потребности и интересы в области образования народов нашей страны в качестве субъектов федерации [5, с. 76]. Некоторые ученые понимают НРК как «часть содержания образования, в которой отражено национальное и региональное своеобразие культуры (родной язык и литература, история и география региона и т.п.)». При этом отмечается, что ряд образовательных областей представлен как федеральным, так и национально-региональными компонентами (история и социальные дисциплины, искусство, трудовая подготовка и др.) [6, с. 11].

В педагогической науке есть и более широкий, комплексный подход к пониманию сущности национально-регионального компонента. Профессор О.Ю. Стрелова определила сущность НРК общего социально-гуманитарного образования как часть содержания и процесса образования (в том числе исторического), в которой отражаются региональные особенности, актуализированные целями адаптации-социализации и культурации личности в условиях социокультурной среды своего региона [см. 7, 8, 9].

При этом подходе акцентируется не только (1) специфика содержания, но и (2) процесс образования; (3) его цели (главная цель – духовно-нравственное развитие школьников); (4) особенности образовательной среды; (5) границы не субъекта РФ как политического проекта, а региона как гео-социокультурной конструкции.

В массовой педагогической практике наиболее популярны два подхода к определению сущности национально-регионального компонента содержания общего образования.

Первый – под региональным компонентом понимается результат деятельности субъекта Российской Федерации в определении структурно-организационных сторон школьного образования. Имеется в виду *изучение в общеобразовательных учреждениях субъекта РФ учебных курсов национально-регионального характера, которые обеспечивают реализацию интересов и потребностей участников образовательного процесса, в том числе этнокультурные*. Изучение этих курсов планируется за счет *части базисного образовательного плана, формируемой участниками образовательного процесса*. В качестве примера таких курсов можно назвать историю, географию субъектов РФ.

Второй подход к определению сущности регионального компонента содержания образования подразумевает *расширение, конкретизацию содержания учебных предметов базисного учебного плана за счет материалов о регионе и материалов местного краеведческого характера* [10, с. 26].

Обобщая изложенное выше, подчеркнем, что сущность регионального (национально-регионального) компонента общего образования понимается нами как часть *содержания и процесса* общего социально-гуманитарного образования (в том числе исторического), в которой отражаются региональные и национальные особенности региона России, который может совпадать в своих границах с субъектом Российской Федерации.

3. Понятие национально-регионального компонента общего образования. Нормативная база НРК.

Нормативно-правовой базой для разработки государственных образовательных стандартов стал Закон РФ «Об образовании», принятый в 1992 году. В редакциях 1992–1997 гг. он принципиально изменил действовавшую ранее централизованную унитарную модель школы, модель организации единого образовательного пространства, которая фактически игнорировала разнообразие, разнотипность входящих в неё этнических элементов. Этот закон устранил *моносубъектную монополию государства* на социальный заказ школе, существенно расширив количество общественных субъектов, получивших право и возможность удовлетворять в образовании свои потребности, цели и интересы [11, с. 30].

Понятие национально-регионального компонента (НРК) государственного образовательного стандарта было введено в Законе РФ «Об образовании» (1992 г.). В статье 7 констатировалось, что в Российской Федерации устанавливаются государственные образовательные стандарты, включающие федеральный и национально-региональный компоненты [12]. Федеральным законом от 25.06.2002 № 71-ФЗ в закон об образовании были введены понятия *региональный (национально-региональный) компонент и компонент образовательного учреждения*. К компетенции субъектов РФ в области образования среди других полномочий было отнесено «установление региональных (национально-региональных) компонентов государственных образовательных стандартов» [13].

В соответствии с концепцией стандарта первого поколения НРК ГОС был призван обеспечить особые потребности и интересы в области образования народов страны в лице субъектов Российской Федерации. Стандарт включал в себя часть содержания образования, в которой отражено национальное и региональное своеобразие культуры (родной язык и литература, история и география региона и т. п.).

В содержании ряда учебных предметов (образовательных областей) можно выделить как федеральный, так и национально-региональный компоненты (искусство, история и социально-гуманитарные предметы, технология и др.).

В законе РФ не уточняется, что понимается под термином «компонент стандарта». Академик РАО М.В. Рыжаков обосновал точку зрения, что введение двух компонентов стандарта отражало разделение компетенций между федеральным центром и субъектами РФ в области разработки содержания образования [14, с. 120–121]. В соответствии с концепцией стандарта первого поколения НРК ГОС устанавливал обязательный минимум содержания общеобразовательной программы и требования к уровню подготовки выпускников, обеспечивающие особые потребности и интересы конкретного субъекта РФ. Основные функции НРК ГОС выражались (М.В. Рыжаков):

- в формировании и закреплении «регионального содержания» как компонента государственной политики и практики работы образовательных учреждений региона;
- в определении оптимального объема содержания, подлежащего обязательному изучению и усвоению учащимися региона;
- в установлении единых научно-методических подходов к наполнению регионального компонента стандарта и создание, таким образом, базы для разработки соответствующих УМК;
- в обеспечении вариативности учебных планов образовательных учреждений и преемственности обучения на различных ступенях и др. [14, с. 126].

Вместе с тем массовая практика разработки и внедрения НРК в субъектах РФ выявила множество конкретных проблем, которые не получили должного решения. Более того, практика показала, что в условиях неоднородной поликультурности России и многообразия её культурно-ценностных систем, самостоятельной политической субъектности крупных этносов компонентный принцип структурирования содержания образования не в состоянии обеспечить задачи единства образовательного пространства страны, функции консолидации российской системы образования [14, с. 126].

Определенные проблемы, в том числе политического характера, возникли в связи с определением правового статуса и разработкой модели содержания и структуры национально-регионального компонента государственного образовательного стандарта. Сложности разработки и реализации оптимальной для российской системы общего образования модели НРК во многом обусловлены особенностями Российской Федерации как многонационального государства и поликультурного российского общества.

В настоящее время основные научные идеи, реализованные в конструкции принятого в 2004 г. федерального компонента государственных образовательных стандартов общего образования (ФК ГОС), переосмыслены.

Руководство Министерства образования и науки РФ инициировало процесс разработки государственных образовательных стандартов второго поколения. Разработаны стандарты начального и основного общего образования. Завершена разработка стандарта общего образования для полной средней школы.

В условиях формирования единого образовательного пространства России было принято политическое решение об упразднении компонентной структуры образовательного стандарта общего образования. В стандарте второго поколения реализована концепция единого федерального компонента. При этом предусмотрена возможность изучения вопросов национально-региональной истории, культуры в рамках вариативной части образовательного плана.

Соответствующие поправки об упразднении НРК ГОС внесены в пункт 1 статьи 7 Закона «Об образовании». В настоящее время в системе общего образования России в соответствии с законом РФ «Об образовании» в редакции, действующей с 1 января 2011 г., отсутствует понятие «региональный (национально-региональный) компонент» государственного образовательного стандарта [12]. В соответствии с Законом РФ «Об образовании» нет в стандарте и понятия «этнорегиональный компонент».

Таким образом, можно констатировать методологическое противоречие: явление, которое можно сформулировать таким образом: национально-региональная и этнокультурная специфика системы образования в регионах РФ есть, а в нормативной базе нет соответствующих механизмов их отражения. В ФГОС нет даже понятий «национально-региональный» и «этнокультурный компоненты» содержания образования.

Вместе с тем один из приоритетов государственной политики в сфере образования выражается в следующей формулировке: «Единство образовательного пространства Российской Федерации. Развитие национально-региональных образовательных систем как условие устойчивого развития образования многонационального российского государства» [15, с. 14].

Таким образом, с нашей точки зрения, есть определенное противоречие между тенденцией к переходу на однокомпонентную модель содержания общего образования в Российской Федерации, которая отражает общую политическую тенденцию к построению властной вертикали, и развитием Российского федерализма как стратегического приоритета государственной системы Российской Федерации. Это противоречие в определенной степени сдерживает инициативы субъектов Российской Федерации по реализации своих специфических запросов в области образования путем проектирования и реализации региональных (национально-региональных) компонентов общего образования.

Полагаем, что региональные (национально-региональные) компоненты содержания и процесса общего образования в субъектах Российской Федерации должны быть обозначены в той или иной форме. Более того, эти компоненты в контексте развития национально-региональных образовательных систем могут и должны стать определенным ответом на образовательные запросы субъектов многонационального российского государства. Собственно в этом и заключается одна из важнейших функций НРК. Но дискуссионным моментом при этом остаются принципы построения, способы реализации, содержание региональных (национально-региональных) компонентов системы общего образования.

4. Теоретические основы реализации национально-региональной специфики общего образования в субъектах РФ

В процессе государственного строительства в Российской Федерации был накоплен опыт решения теоретических вопросов, связанных с особенностями России как многонационального государства и поликультурного российского общества.

Поиски консолидирующих идей в российском обществе, определение приоритетных целей, задач общего образования за двадцатилетие новой российской государственности претерпели эволюцию от апологетики идей либеральной рыночной демократии до суверенной демократии, «нового евразийства» как вектора развития России в начале XXI века. Объединяющей идейной платформой для формулирования приоритетных целей общего образования в первое десятилетие XXI века стали идеи российского патриотизма, гражданской идентичности. Значительная часть политического класса, экспертного сообщества пришла к относительно консенсусу в отношении понимания миссии школьного образования как фактора формирования гражданской идентичности учащихся, патриотической позиции школьников.

Этот подход предполагает новые акценты в формулировании ценностно-целевых оснований общего образования, новые подходы к содержанию общего образования, новое понимание соотношения федерального, национально-регионального и локального (местного) местных компонентов содержания образования.

Реализация новых ценностей и целей образования в условиях насыщенности информационной среды неизбежно приведет к существенным изменениям в содержании образования, в структуре материальных носителей содержания образования – классических УМК, появлению в их составе новых компонентов, соответствующих информационным потокам современности, обогащению организационных форм проведения учебных занятий, развитию информационных технологий, новых форм определения трех категорий образовательных результатов – личностных, метапредметных, предметных.

Одной из «болевых точек» общего, в частности, исторического и социально-гуманитарного образования в полиэтничном обществе, является реализация ценностно-целевых и содержательных приоритетов системы образования, обусловленных многосубъектностью социального заказа к системе образования. В условиях российского полиэтничного общества необходимо корректно сбалансировать содержание образования, учитывая многоуровневые образовательные запросы – личности, национально-регионального сообщества, российского общества в целом.

Решение комплекса теоретико-методологических и практических вопросов, связанных с проектированием содержания образования в России как многонациональном государстве и полиэтничном обществе затрудняется тем, что в общественном сознании еще не утвердилось научно обоснованное понимание особенностей формирования гражданской нации, российской гражданской идентичности как основы государственного строительства.

В процессе государственного строительства в РФ постепенно переосмысливаются ключевые вопросы государственного строительства: усиливается понимание значимости формирования в России гражданского общества, общих для страны культурных ценностей и смыслов, российской гражданской идентичности, которая не противоречит многооб-

разию культур. В.В. Путин в Послании Федеральному собранию РФ в 2007 г. подчеркнул, что «общество лишь тогда готово ставить и решать масштабные национальные задачи, когда у него есть общая система нравственных ориентиров, когда в стране хранят уважение к родному языку, к самобытной культуре и к самобытным культурным ценностям, к памяти своих предков, к каждой странице нашей отечественной истории» [16, 17].

Поиск оптимального для России соотношения общероссийских (гражданский патриотизм и др.) и национально-региональных ценностей в политике государства в системе образования является деликатной проблемой.

В своей программной статье «Россия – национальный вопрос» В.В. Путин подчеркнул: «Нам необходима стратегия национальной политики, основанная на гражданском патриотизме. Любому человеку, живущему в нашей стране, не должно забываться о своей вере и этнической принадлежности. Но он должен, прежде всего, быть гражданином России и гордиться этим. Никто не имеет права ставить национальные и религиозные особенности выше законов государства. Однако при этом сами законы государства должны учитывать национальные и религиозные особенности» [18].

При проектировании стратегии развития социально-гуманитарного образования в России в начале XXI века необходимо учитывать, что существует, как подчеркивал известный ученый-этнолог академик РАН В.А. Тишков, как минимум три разных взгляда на общество и государство. Первое: Россия – многонациональное государство. Второе – Россия – это национальное государство русской нации с меньшинствами. Третье: Россия – это национальное государство с многоэтнической российской нацией, в которую входят представители всех российских национальностей, включая самый большой народ – русский, и основу этой нации составляет русская культура. Понимание народа как исторического целого, как гражданской нации высказывалось неоднократно, в том числе Президентом РФ В.В. Путиным. Понятие «российский народ» не отрицает, а, наоборот, утверждает национальное многообразие. Поддержка языков и культур народов России должна идти вместе с признанием российской идентичности как основополагающей для граждан страны [19].

По мнению В.А. Тишкова, наиболее адекватным и научным является взгляд на Россию как на национальное государство с многоэтнической российской нацией, в состав которой наряду с русскими входят представители других российских национальностей [20].

Подчеркнем, что национальная идентичность есть общеразделяемое представление гражданина о своей стране, ее народе и чувство принадлежности к ним. Государства создаются людьми и существуют потому, что каждое поколение его жителей разделяет общее представление о государстве и признает его.

Понятие «российский народ», «россияне», не отрицает существования русского, татарского, башкирского, якутского и других народов. Развитие языков и культур народов России должны идти вместе с признанием российской нации и российской идентичности как основы государственного строительства [20].

Соответственно для российской федерально-региональной системы общего образования актуально не стимулирование этнокультурных различий между народами России, а укрепление педагогическими средствами консолидирующей идеи формирования российской гражданской идентичности.

В условиях России в начале XXI века необходимо сформулировать новые подходы к проектированию содержания общего образования с учетом реалий, обусловленных разработкой ФГОС второго поколения.

Одним из условий развития системы общего образования в Российской Федерации как многонациональном государстве и многокультурном обществе является поиск образовательной стратегии, которая позволит найти оптимальное соотношение между федеральным и национально-региональным компонентами системы образования. Эти компоненты призваны удовлетворить образовательные запросы соответствующих субъектов – Российской Федерации в целом и субъектов РФ. В условиях многонациональной и поликультурной России от успехов этой стратегии во многом зависит будущее нашей страны как федеративного государства.

Проанализировав исторические условия развития НРК общего образования в Российской Федерации в контексте международного опыта, можно сформулировать наиболее перспективные подходы к развитию российской системы образования с учетом региональной и национальной специфики.

Наш подход к решению проблемы базируется на достижениях мировой педагогической мысли, которые продуктивно синтезируются, вписываются в российский социокультурный и образовательный контекст.

В системе общего образования в России существуют педагогические возможности и средства для утверждения идеи российской идентичности, которая не противоречит принципу этнокультурного многообразия в гражданском единстве. Одним из таких средств является разработка такой модели соотношения федерального и национально-регионального компонентов общего образования, которая будет способствовать формированию российской гражданской идентичности молодежи.

5. Средства реализации национально-региональной специфики общего образования в условиях введения ФГОС второго поколения

В условиях введения ФГОС второго поколения средством реализации национально-региональной специфики содержания основного общего образования в субъектах Российской Федерации являются модели учебного плана с изучением языков народов России (варианты 3 и 4).

Перспективным средством реализации содержания национально-регионального компонента содержания общего образования является **внеурочная деятельность**. В соответствии с требованиями Стандарта внеурочная деятельность организуется по основным направлениям развития личности (духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное, спортивно-оздоровительное и др.). Организация учебных занятий по этим направлениям является обязательной частью образовательного процесса в учреждениях общего образования. Их тематика должна формироваться с учетом пожеланий школьников, их родителей и осуществляться посредством различных форм организации, отличных от классно-урочной системы обучения (экскурсии, кружки, секции, школьные научные общества и др.).

6. Цели и задачи исторического образования в российском многокультурном социуме

История как учебный предмет в традиционном понимании – это дисциплина, содержание которой составляют научные основы исторических знаний, специальные умения и навыки, необходимые учащимся для их прочного усвоения и применения на практике.

Современное понимание истории как учебного предмета базируется на определении образования как сложного социокультурного и педагогического явления, назначение которого состоит в самоопределении, саморазвитии и самореализации сущностного потенциала человека.

Цели и задачи изучения истории в школе формулируются в виде совокупности приоритетных для общества ценностных ориентаций и качеств личности, проявляющихся в широком социальном контексте.

«Главная цель изучения истории в современной школе – образование, развитие и воспитание личности школьника, способного к самоидентификации и определению своих ценностных приоритетов на основе осмысления исторического опыта своей страны и человечества в целом, активно и творчески применяющего исторические знания в учебной и социальной деятельности» [21, с. 5].

Задачи изучения истории в основной школе:

- формирования у молодого поколения ориентиров для гражданской, этнонациональной, социальной, культурной самоидентификации в окружающем мире;
- овладение знаниями учащихся об основных этапах развития человеческого общества с древности до наших дней в разных сферах общества при особом внимании к месту и роли России во всемирно-историческом процессе;
- воспитание учащихся в духе патриотизма, уважения к своему Отечеству – многонациональному Российскому государству, в соответствии с идеями взаимопонимания, толерантности и мира между людьми и народами, в духе демократических ценностей современного общества;
- развитие способности учащихся анализировать содержащуюся в различных источниках информацию о событиях и явлениях прошлого и настоящего, руководствуясь принципом историзма, в их динамике, взаимосвязи и взаимообусловленности;
- формирование у школьников умения применять исторические знания для осмысления сущности современных общественных явлений, в общении с другими людьми в современном поликультурном, полиэтничном и многоконфессиональном обществе.

К важнейшим личностным результатам изучения истории в основной школе относятся следующие убеждения и качества:

- осознание своей идентичности как гражданина страны, члена семьи, этнической и религиозной группы, локальной и региональной общности;
- освоение гуманистических традиций и ценностей современного общества, уважение прав и свобод человека;
- осмысление социально-нравственного опыта предшествующих поколений, способность к определению своей позиции и ответственному поведению в современном обществе;

– понимание культурного многообразия мира, уважение к культуре своего и других народов, толерантность.

Подчеркнем, миссия исторического и социогуманитарного образования в целом – формирование идентичности.

Место и роль исторического знания в образовании молодежи обусловлены его познавательными и мировоззренческими свойствами, вкладом в духовно-нравственное становление личности человека.

В современной России образование в целом и историческое в частности служит важнейшим ресурсом развития общества и его граждан. Наша страна, как и весь мир, вступила в этап постиндустриального развития, который характеризуется динамизмом социальных процессов, формированием новой информационной среды.

Роль учебного предмета история в подготовке учащихся основной школы к жизни в современном обществе в значительной мере связана с тем, насколько он помогает ответить на сущностные вопросы миропознания, миропонимания и мировоззрения: *кто я? Кто мы? Кто они? Что значит жить вместе в одном мире? Как связаны прошлое и современность?*

Ответы предполагают восприятие школьниками основополагающих ценностей и исторического опыта мировых цивилизаций, а также освоение ими знаний по истории человеческих цивилизаций и характерных особенностей исторического пути других народов мира.

«История» как учебный предмет дает учащимся широкие *возможности самоидентификации в культурной среде, соотнесения себя как личности с социальным опытом человечества*. Расширение информационного и коммуникативного пространства современной России усиливает эту функцию исторического образования.

Учебный предмет «История» представляет собой *собирательную* картину социального, нравственного, созидательного, коммуникативного опыта людей. Она является богатейшим источником представлений о человеке, его взаимодействии с обществом, культурой, природой.

В настоящее время в России не завершен процесс осмысления новых явлений в теории и методологии исторического образования. Одним из наиболее дискуссионных вопросов является **вопрос о целях и задачах исторического образования**. Причина этого заключается в том, что от понимания целей зависит определение и проектирование всех последующих компонентов системы исторического образования, включая вопросы структуры (концентры или линейность), содержания образования, особенностей измерения результатов.

Практика показывает, что каждый участник дискуссии по любым вопросам исторического образования исходит из собственного понимания целей образования. Обобщая всю многогранную палитру дискуссионных точек зрения по вопросам исторического образования, подчеркнем, что в обобщенном виде позиции оппонентов восходят к двум основным подходам.

Первая точка зрения заключается в том, что цель (сверхзадача) изучения истории – *знать «факты, факты и, прежде всего, факты»* (под фактами в данном случае обобщенно

понимаются события, даты, процессы, персоналии и т. д.). В этом случае школьная история выступает как *некая сверхзадача, как самоцель образования, как область научного знания / компонент содержания образования, как некое «содержание», которое учащиеся должны «освоить», «выучить», а учителя должны «научить школьников».* Отсюда в нашей стране наблюдается и устойчивая традиция построения выпускного/вступительного экзамена, направленная на выявление уровня знаний, и соответствующая традиция подготовки контрольно-измерительных материалов единого государственного экзамена (имеется в виду первая часть ЕГЭ).

Вторая точка зрения – история в школе изучается для того, чтобы помочь молодому человеку *понять себя, свои корни, интегрироваться в гражданское, культурное/поликультурное и конфессиональное сообщество, научиться понимать язык культуры.* В этом случае школьная история выступает как стратегическое средство (инструмент) ценностного развития, фактор нравственного становления личности.

Разумеется, при этом понимании определить конкретные цели и задачи истории как учебного предмета и конкретного учебного курса несравненно сложнее, а сама задача – деликатнее. Что при таком подходе можно спросить на выпускном / вступительном экзамене? Как адекватно целям образования подготовить экзаменационные материалы / измерители единого государственного экзамена?

Все эти вопросы нельзя считать решенными, дискуссии по этим проблемам продолжаются, и это вполне нормально, естественно, если мы хотим совершенствовать отечественную систему исторического образования в контексте и с учетом мирового опыта.

Решение поставленных вопросов, в том числе и вопроса о национально-региональном компоненте образования, возможно при условии понимания педагогами феномена **исторического образования** как многоуровневой педагогической системы, для каждого уровня которой характерны определенные акценты в целях и задачах. При этом подходе возможно совсем иное, чем общепринятое в массовой практике, понимание возможностей и перспектив развития концентрической структуры образования, других значимых в общественной дискуссии проблем изучения истории в школе.

7. Международный опыт разработки и реализации НРК исторического образования

При определении стратегии развития НРК исторического образования полезно обобщить международный опыт, накопленный в этой области.

Участниками семинаров Совета Европы и Министерства образования РФ был сформулирован ряд принципиальных положений, связанных с региональными компонентами образовательных стандартов по истории. Кратко обобщим их предложения:

- определение функций и задач региональных компонентов, таких как: а) раскрытие исторических явлений и процессов на близком и ярком материале, развитие интереса к истории; б) осознание учеником того, что его жизнь, так же как жизнь его семьи, города или села, края – часть истории, и на этой основе – формирование

гражданственности; в) развитие творческих способностей школьников на основе поисковой деятельности, изучения многообразных источников по истории края; г) воспитание уважения к истории и культуре народов, живущих на территории края, терпимости к убеждениям других людей (подчеркнуто, что преподавание региональной истории не должно формировать представления о превосходстве одной нации, этнической группы над другими);

- предложения о способах сочетания общего и регионального материала на разных ступенях обучения: на первом этапе изучения истории целесообразно начинать с локального, близкого и обозримого материала, постепенно переходя к истории страны; на основной и старшей ступенях средней школы региональная история может изучаться в контексте истории России или всемирной истории, равно как и в специальных курсах;
- рекомендация рассматривать более подробно, чем в общем курсе, историю и культуру соседствующих с регионом народов, государств [22, с. 37].

8. Перспективные подходы к стратегии развития системы исторического образования с учетом поликультурной специфики образования в субъектах Российской Федерации в контексте международного опыта

Рабочим инструментом проектирования национально-регионального компонента является понимание НРК как части содержания и процесса образования, в которой отражено национальное и региональное своеобразие региона/субъекта РФ.

Мировой опыт показывает, что модель общего исторического образования в поликультурном обществе можно представить как сочетание четырех компонентов, для каждого из которых характерны свои приоритетные цели и задачи.

Модель включает четыре уровня исторического пространства, четыре содержательных компонента, в которых может быть сконструировано содержание национально-регионального компонента (НРК):

- локальная (местная) история;
- этнорегиональная история;
- история России;
- всеобщая история.

При таком подходе стратегия изучения истории построена на основе принципа гео-социокультурной спирали: от личности ученика и его ближайшего окружения (школьник с его ценностями, интересами в локальной культурной среде своей семьи, своей школы, своего района проживания) к все более широким и личностно не связанным с ним пространствам региона, субъекта Российской Федерации, России в целом.

Это модель в целом соответствует международному опыту проектирования системы исторического образования в странах Европы [22, с. 71].

При обсуждении вопросов изучения региональной истории, региональных стандартов на семинарах Совета Европы международные и российские эксперты подчеркива-

ли, что функция региональных компонентов стандарта по истории состоит не в простом расширении, дополнении содержания регионального компонента школьных курсов, а в решении задач мотивации и организации работы школьников с близким, доступным, эмоционально окрашенным историческим материалом, что должно способствовать развитию познавательной сферы, ценностных ориентиров и социализации личности школьников в целом.

Эксперты подчеркивали, что стратегия развития исторического образования должна проектироваться от «близкого, понятного – в глубину истории», от местной истории – к национальной и всеобщей, что позволит сделать изучение истории доступным и интересным для школьников (О.Ю. Стрелова) [22, с. 36].

Региональные и локальные компоненты содержания школьных курсов истории могут помочь учащимся составить целостную картину жизни своего края, установить связь живущих в нем поколений. В условиях многонационального, поликультурного российского общества особое значение имеет изучение истории населяющих страну народов, их культурного взаимодействия между собой и народами соседних государств.

Обобщая изложенное, сформулируем несколько перспективных подходов к стратегии развития национально-регионального компонента содержания исторического образования в субъектах РФ.

Первый – в субъектах Российской Федерации может быть введено изучение пропедевтического курса местной (локальной) истории в начальной школе. Этот курс может заменить существующий историко-обществоведческий компонент курса «Окружающий мир». Разумеется, эта идея нуждается в серьезной проработке.

Второй подход может заключаться в конструировании курсов региональной истории (границы историко-культурного региона могут не совпадать с границами субъекта РФ, который подчас создан на основании политической целесообразности, имеет подвижные границы и может включать в себе несколько регионов). Проектирование содержания курса региональной истории (истории субъекта РФ) будет эффективно на основе синтеза культурно-исторического, историко-географического, социально-экономического материала с акцентом на этические нормы, обычаи, традиции, особенности повседневной жизни людей. Этот подход позволит представить себе образ региона, его культурно-исторический потенциал в прошлом и настоящем, что полезно для социализации школьников.

Третий подход заключается в интеграции региональных и краеведческих компонентов содержания исторического образования на основе конструирования многоуровневого регионального образовательного пространства. При этом краеведение предполагается рассматривать как локальный аспект национально-регионального содержания общего исторического образования.

Четвертый подход – необходимо актуализировать опыт становления и развития этносов, опыт их совместного проживания, взаимодействия с другими этнокультурными общностями.

Пятый подход заключается в том, чтобы федеральные и региональные компоненты содержания исторического образования, построенные на их основе учебники истории не противопоставлялись друг другу, а дополняли друг друга на основе принципов интег-

рации, конкретизации, сопоставления фактов и теоретических положений. Этот подход имеет общедидактический характер.

Шестой подход заключается в стимулировании творческой деятельности учителей истории, направленной на разработку учебно-методических материалов национально-регионального характера. Разумеется, этот вывод важен в целом для развития образования, придания ему инновационного характера (подробнее см. [23, с. 28–33]).

Седьмой подход заключается в учете и использовании международного опыта, накопленного экспертами Совета Европы и Министерства образования РФ в ходе совместных семинаров (см. пункт 7 статьи).

Выводы

Развитие национально-регионального компонента общего исторического образования значимо в контексте формирования социокультурного образовательного пространства. В настоящее время культурные факторы, как отмечают социологи, в определенной степени снизили свою роль как средства социальной коммуникации. Актуализация НРК общего образования может стимулировать развитие систем образования в субъектах РФ.

Национально-региональный компонент содержания исторического образования призван актуализировать модель личностно-ориентированного исторического образования, которая должна стать фактором преодоления отчуждения школьников от системы образования, стать фактором **формирования позитивной гражданской идентичности**, которая, в свою очередь, является основой гражданской нации.

Понятия

Базисный учебный (образовательный) план – нормативный документ, определяющий структуру содержания образования, соотношение обязательной части основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательного процесса (инвариантной и вариативной); определяющий максимально допустимую нагрузку при 5- и 6-дневной учебной неделе по классам, а также количество недельных часов для финансирования.

Инвариантная часть учебного (образовательного) плана – часть базисного учебного (образовательного) плана, определяющая структуру содержания образования, обязательного для реализации во всех общеобразовательных учреждениях; состав обязательных учебных предметов и время, отводимое на их изучение по классам (годам) обучения.

Вариативная часть базисного учебного (образовательного) плана – часть базисного учебного (образовательного) плана, обязательная для реализации в общеобразовательных учреждениях, представлена числом часов, отводимых на обеспечение индивидуальных потребностей и запросов обучающихся, в том числе этнокультурных, интересов образовательных учреждений, субъектов Российской Федерации. Наполнение конкрет-

ным содержанием данной части базисного (образовательного) плана находится в компетенции участников образовательного процесса.

Внеурочная (внеучебная) деятельность учащихся – деятельностьная организация на основе вариативной составляющей базисного учебного (образовательного) плана, организуемая участниками образовательного процесса, отличная от урочной системы обучения:

- экскурсии, кружки, секции, круглые столы, конференции, диспуты, КВНы, школьные научные общества, олимпиады, соревнования, поисковые и научные исследования и т.д.;

- занятия по направлениям внеучебной деятельности учащихся, позволяющие в полной мере реализовать Требования Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования.

Национально-региональный компонент учебного плана – в соответствии с концепцией стандарта первого поколения часть содержания образовательного процесса, который отражает национальное и региональное своеобразие культуры (родной язык, литература, история, география региона/ субъекта РФ).

Идентичность – это ощущение принадлежности или связи с той или иной общностью (народом, страной, коллективом, национальностью), культурой, традицией, идеологией.

Современное понимание идентичности как особого социально-культурного феномена включает три основных аспекта рассмотрения концепта идентичности: 1) чувство идентичности; 2) процесс формирования идентичности; 3) идентичность как конфигурация, результат этого процесса.

В условиях современной России особое значение по сравнению с другими ее составляющими приобретает национально-цивилизационная составляющая идентичности.

- ✦ **Гражданская идентичность** – связь со страной, большой и малой родиной, которую часто отождествляют с патриотизмом. В массовой практике этническую идентичность иногда называют национальной идентичностью.

- ✦ **Социокультурная идентичность** – представление человека о себе и своем месте в обществе, о ценностях и поведенческих моделях, которые формируются на основании отождествления себя с определенным культурным выбором и ролевыми функциями, с социальными институтами и отношениями.

- ✦ **Этническая идентичность** – это понятие применяется для обозначения связи со своей этнической общностью, культурой и языком.

- ✦ **Национальная идентичность** – в массовой практике этническую идентичность иногда называют **национальной идентичностью**. Особенно часто это происходит в том случае, если народы и этносы отождествляют с нациями.

Многоперспективность – это способ видения, изначальная установка на восприятие исторических событий, персоналий, процессов культуры и общества в различных перспективах. В современной системе исторического образования демократических стран многоперспективность – ведущий принцип отбора и конструирования учебного содержания, а также изучения и интерпретации источников (Р. Страдлинг, Д. Сمارт).

Этнокультурное образование рассматривается в современных педагогических исследованиях как:

- *историко-культурный феномен*, процесс, результат и условие развития духовных начал конкретного человека и народа в целом;
- *система обучения и воспитания молодежи*, направленная на сохранение культурной идентичности личности путем приобщения к родному языку и культуре с одновременным освоением ценностей мировой культуры;
- *исторически сложившаяся социально-культурная технология*, на основе которой школьники включаются в транслируемый культурой социальный опыт, осваивают его и преобразуют родовое содержание этнической культуры в личностные смыслы, символы и знаки, что обеспечивает процесс развития этнической и национальной культуры;
- *стратегия двух взаимосвязанных процессов*: этнической идентификации и общенациональной интеграции.

Список литературы:

1. Бауман, З. Глобализация. Последствия для человека и общества / З. Бауман. – М., 2003.
2. **Российская Федерация. Законы.** Об образовании : закон РФ от 10.07.92 № 3266-1 // СПС «КонсультантПлюс» : [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/popular/edu>, свободный.
3. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования / под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2008.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2011.
5. Полонский, В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М.: Высшая школа, 2004.
6. Учебные стандарты школ России: Государственные стандарты начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования. Кн. 1 / под ред. В. С. Леднева, Н. Д. Никандрова, М. Н. Лазутовой. – М.: Сфера : Прометей, 1998.
7. Стрелова, О. Ю. Национально-региональный компонент гуманитарного образования: Проблемы проектирования и реализации в контексте гуманистической парадигмы образования / О. Ю. Стрелова. – М.: Национальный центр стандартов и мониторинга образования, 2001.
8. Вяземский, Е. Е. Национально-региональный компонент исторического образования / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. – М.: Просвещение, 2008.
9. Изучение региональной истории в школе // Историческое образование в современной школе : альманах / гл. ред. Е. Е. Вяземский. Вып. 3. – М.: Русское слово, 2004.
10. Козленко, С. И. Региональный компонент обществознания: Вопросы теории и методики преподавания / С. И. Козленко. – М.: 2000.
11. Кузьмин, М. Н. Модернизация России: проблема организации единого образовательного пространства в условиях полиэтничности // Содержание истори-

- ческого образования в контексте модернизации полиэтнического общества в России. Материалы всероссийской конференции (Москва, 10–11 апреля 2003 г.) / М. Н. Кузьмин. – М.: ИНПО, 2003.
12. **Российская Федерация. Законы.** Об образовании [Текст] : закон РФ от 10.07.92 № 3266-1 // Российская газета. – 1992. – 31 июля. – № 172.
 13. **Российская Федерация. Законы.** О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации «Об образовании» и Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» [Текст] : федер. закон от 25.06.2002 № 71-ФЗ : принят Гос. Думой 7 июня 2002 г. : одобр. Советом Федерации 14 июня 2002 г. // Российская газета. – 2002. – 28 июня. – № 115.
 14. *Рыжаков, М. В.* Государственный образовательный стандарт основного общего образования (теория и практика) / М. В. Рыжаков. – М., 1999.
 15. Стандарт общего образования: концепция государственных стандартов общего образования / Рос. акад. образования. – М.: Просвещение, 2006.
 16. Президент России [Электронный ресурс] : офиц. сайт Президента России. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru>.
 17. Послание Федеральному Собранию Российской Федерации Президента России Владимира Путина [Электронный ресурс] // Российская газета. – 2007. – Вып. 4353. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2007/04/27/poslanie.html>.
 18. *Путин, В. В.* Россия: национальный вопрос [Электронный ресурс] // Архив сайта председателя правительства РФ В. В. Путина 2008–2012. – Режим доступа: <http://premier.gov.ru/events/news/17831/>
 19. Российская нация: этнокультурное многообразие в гражданском единстве : круглый стол партии «Единая Россия» [Электронный ресурс] // Новости политических партий России и стран СНГ. – Режим доступа: http://www.qwas.ru/russia/edinros/id_49181/
 20. *Тишков, В. А.* Российский народ и национальная идентичность / В. А. Тишков // Известия (московский выпуск). – 2007. – 19 июня.
 21. Примерные программы по учебным предметам. История: 5–9 классы. – М., 2010.
 22. Историческое образование в Европе. 10 лет сотрудничества между Российской Федерацией и Советом Европы. – Страсбург, 2006.
 23. *Вяземский, Е. Е.* Национально-региональный компонент исторического образования : пособие для учителя / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. – М.: Просвещение, 2008.

УСЛОВИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ОЦЕНКИ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ¹

THE CONDITIONS OF USING STUDENT ACHIEVEMENT ASSESSMENT RESULTS

Болотов В.А.

Вице-президент Российской академии
образования, доктор педагогических наук,
профессор, академик РАО
E-mail: vikbolotov@yandex.ru

Bolotov V.A.

Vice-president of the Russian Academy
of Education, Doctor of Sciences (Education),
Professor
E-mail: vikbolotov@yandex.ru

Вальдман И.А.

Заведующий лабораторией мониторинга
в образовании ИУО РАО, кандидат
педагогических наук
E-mail: iavalldman@gmail.com

Valdman I.A.

Head of the Laboratory of Monitoring
of Education of the Institute of Education
Management of the Russian Academy
of Education, Candidate of Sciences (Education).
E-mail: iavalldman@gmail.com

Аннотация. В рамках данной статьи
анализируются направления и условия
использования результатов оценки качества
образования, которые необходимо учитывать
при планировании и проведении программы
оценки учебных достижений школьников.

Annotation. The article examines the main
directions and conditions of using education
quality assessment results, which should
be taken into account during planning and
implementation of student achievement
assessment programs.

Ключевые слова: управление образованием,
образовательная политика, оценка качества
образования, тестирование, информационные

Keywords: education management, educational
policy, education quality assessment, testing,
informational needs, quality assessment

¹ Данная статья подготовлена на основе учебных материалов Российского тренингового центра ИУО РАО, разработанных авторами при проведении курсов «Ключевые аспекты построения эффективной системы оценки качества образования и использования результатов оценки учебных достижений школьников» (22–25 ноября 2011 г.) и «Ключевые аспекты построения эффективной системы оценки качества образования и использования результатов оценки учебных достижений школьников» (27–30 марта 2012 г.).

потребности, процедура оценки качества, интерпретация результатов оценки, рейтинг образовательных учреждений.

procedures, interpretation of assessment results, school ranking.

Введение

Управление системой образования – это сложный и дорогостоящий процесс. В случае, когда принятие решений базируется на реальных фактах, а не только на соображениях политического и идеологического характера, важно иметь достоверную информацию о результатах обучения.

Создание системы оценки качества образования призвано обеспечить обучающихся и их родителей, педагогические коллективы школ и преподавателей учреждений профессионального образования, органы управления образованием всех уровней, институты гражданского общества, работодателей надёжной информацией о состоянии и развитии системы образования на разных уровнях.

Правильно собранные и проанализированные данные об учебных достижениях школьников нужны на всех уровнях принятия педагогических решений: система образования в целом, отдельно взятая школа, конкретный класс. Данные о достижениях учащихся могут быть использованы для подготовки широкого круга образовательных стратегий – от разработки и внедрения программ повышения эффективности преподавания и обучения в школах, выявления отстающих учащихся в целях предоставления им необходимой помощи до оказания соответствующей организационно-методической поддержки неэффективно работающим учителям и школам для обеспечения равных возможностей обучения всем учащимся.

Процедуры оценки действительно обеспечивают повышение качества образования, но только если используются для принятия адекватных и адресных решений, помогают учителям улучшить их педагогическую практику и вооружают родителей знаниями о том, насколько хорошо учатся их дети.

В рамках данной статьи обсуждаются возможные условия использования результатов оценки, которые необходимо учитывать при планировании и проведении программы оценки учебных достижений школьников.

Направления использования результатов

Один из ключевых вопросов при проведении оценки учебных достижений учащихся – это вопрос о том, каким образом могут быть использованы результаты различных программ оценки для повышения качества деятельности образовательной системы и улучшения результатов обучения школьников.

Способы использования данных программ оценки многочисленны и разнообразны. Они могут быть разделены на две категории:

- 1) использование для принятия решений о поддержке конкретных учащихся;
- 2) использование для принятия управленческих решений на разных уровнях систем образования – от конкретной школы до федерального министерства образования.

В первом случае речь идёт о способах использования, которые ориентированы на принятие решений, имеющих прямое влияние на человека. Эти способы могут быть разделены на две группы:

- 1) коррективировка образовательного процесса – данные используются для диагностики проблем в обучении конкретных школьников и определения мер по их преодолению, а также для планирования индивидуальных образовательных траекторий;
- 2) выявление уровня освоения образовательной программы.

Во втором случае речь идёт о способах, которые не имеют непосредственного отношения к решениям относительно конкретного человека, но имеют влияние на решения относительно образовательных учреждений и их систем. Такие способы использования данных могут быть классифицированы в зависимости от объекта оценки следующим образом.

1. *Оценка деятельности образовательного учреждения.* Здесь данные используются по двум основным направлениям: 1) аккредитация образовательного учреждения и проведение различных контрольных и надзорных мероприятий; 2) проектирование шага развития школы – каковы ближайшие задачи работы школы и каким образом надо двигаться дальше.

2. *Оценка образовательных систем.* Данные также могут использоваться в двух аспектах – для осуществления процедур контроля за работой системы образования (муниципальной или региональной) и для разработки образовательной политики и программ действий на разных уровнях образования.

Условия эффективного использования результатов

Эффективное использование результатов оценки зависит от ряда условий, которые следует учитывать команде, координирующей организацию и проведение процедуры оценки, с целью достижения максимального влияния полученных результатов на повышение качества обучения и выработку образовательной политики.

Отметим следующие наиболее важные условия.

1. Политический контекст: контроль или поддержка

Политический контекст оказывает важнейшее влияние на то, как и для чего используются результаты оценки. Следует различать две принципиально разные политические стратегии, реализуемые органами управления образованием, – контроль или поддержка².

² Под поддержкой авторы понимают конкретные меры и программы действий, реализуемые органами управления образованием и направленные на повышение качества образования, преодоление неравенства в доступе к образовательным услугам и т.п. Это могут быть такие меры помощи образовательным учреждениям, как повышение квалификации педагогов, приобретение учебного оборудования и учебных материалов, выделение целевых грантов на поддержку программы развития ОУ, организация сетевого взаимодействия образовательных учреждений.

В первом случае во главу угла ставится не столько вопрос повышения качества образования, сколько вопрос контроля работы образовательных учреждений и снабжения вышестоящих органов необходимой информацией. При таком подходе оценка качества сводится преимущественно к проверкам со стороны надзирающих органов и выявлению недостатков.

В ситуации поддержки потребителями информации о результатах различных оценочных процедур становятся сами субъекты образовательной деятельности – администрация школы, учителя, учащиеся и родители. И основная задача органов управления образованием при таком подходе – обеспечение школ и педагогов разнообразными методиками и действенными инструментами оценки результатов образовательной деятельности, позволяющими принимать адресные решения относительно поддержки в обучении конкретного ребёнка и проектировать шаг развития образовательного учреждения.

Иначе говоря, в этом случае важными являются не сами результаты деятельности, которые демонстрируют школы и отдельные учащиеся, а наличие у образовательных учреждений культурных инструментов и процедур, позволяющих проектировать свой шаг развития. К таким процедурам могут быть отнесены формирующее оценивание учащихся, мониторинги, самооценка, самоанализ, самоконтроль и самопроверка.

Таблица 1

**Основные различия между стратегиями контроля и поддержки
(со стороны учредителя и органа управления образованием)**

Контроль	Поддержка
• Для наложения санкций и раздачи поощрений.	• Оказание содействия ОУ и муниципалитетам в преодолении существующих проблем.
• Недостижение результатов и обнаруженные проблемы становятся основанием для санкций.	• Недостижение результатов не приводит к санкциям. Неудача – сигнал для корректировки планов.
• ОУ скрывает проблемы и недостатки.	• ОУ заинтересовано в объективной оценке со стороны органов управления. Обнаруженные проблемы становятся основанием для перепроектирования планов работы.

2. Поддержка заинтересованных сторон

Крайне важно, чтобы все заинтересованные стороны пришли к согласию относительно необходимости проведения оценки и оказывали поддержку при её проведении.

С этой целью на протяжении всего периода разработки инструментария, сбора и анализа данных и подготовки отчётов необходимо поддерживать постоянную связь

со всеми заинтересованными группами – органами управления образованием, руководством школ, представителями учительского сообщества, специалистами системы подготовки и повышения квалификации педагогических кадров, родителями и учащимися, политиками и общественными деятелями, средствами массовой информации. Необходимо постоянно информировать эти целевые группы и привлекать их к обсуждению наиболее важных вопросов организации и проведения программы оценки, включая вопрос интерпретации полученных результатов.

3. Наличие надёжного инструментария

Наличие надёжного инструментария, соответствующего необходимым профессиональным стандартам, является главным фактором получения достоверных результатов и обеспечения доверия к ним со стороны общественности и профессионального сообщества. Следует подчеркнуть важность предварительного испытания (апробации) всего инструментария оценки, включая и инструкции по проведению оценки. Апробация также помогает рассчитать время, которое займёт тестирование, и выявить неверно составленные инструкции по применению тестов. Особое внимание следует уделить формированию представительной выборки, исправлению любых опечаток и неправильных формулировок.

В большинстве стран мира инструментарий оценки разрабатывается специализированными организациями (тестовыми компаниями, центрами тестирования и т.п.). В случае, если регион хочет самостоятельно вести разработку измерительных материалов, необходимо использовать подготовленных и квалифицированных специалистов, которые способны осуществлять следующие этапы разработки тестов:

1. Определение цели тестирования и разработка спецификации теста.
2. Разработка заданий для теста.
3. Экспертиза и доработка заданий.
4. Апробация и доработка заданий.
5. Составление теста.
6. Проведение апробации теста и обработка полученных результатов.
7. Доработка теста и подготовка окончательного варианта.

При разработке тестов и проведении оценочной процедуры необходимо ориентироваться на авторитетные научные источники и публикации [5, с. 10].

4. Наличие надёжной стандартизированной процедуры проведения оценки

Процедура проведения программы оценки должна:

- быть прозрачной для внешних субъектов и понятна исполнителям;
- быть хорошо регламентированной;
- обеспечивать информационную безопасность;
- предотвращать возможные нарушения и фальсификацию данных;
- обеспечивать сопоставимость результатов для всех общеобразовательных учреждений, чьи учащиеся принимали участие в оценке;
- осуществляться подготовленными специалистами [6, с. 10].

5. Ориентация на информационные потребности основных групп пользователей результатов оценки

При проведении программы оценки важно ориентироваться на существующие информационные потребности и запросы различных заинтересованных групп.

Основными пользователями результатов процедуры оценки качества образования являются: обучающиеся и их родители (законные представители); педагоги и администрация общеобразовательных учреждений; органы законодательной и исполнительной власти; ведомства (национального и регионального уровней), осуществляющие контрольные функции; муниципальные органы управления образованием; учредители образовательных учреждений; образовательные и научные учреждения; работодатели и их объединения; общественные организации, заинтересованные в оценке качества образования; средства массовой информации; иные лица, заинтересованные в оценке качества образования.

Стратегия распространения результатов исследования требует, чтобы соответствующая информация достигала представителей всех заинтересованных сторон. Информацию следует представлять в форме, понятной потенциальным пользователям.

Для этого следует использовать не только стандартные отчёты, но и другие информационные продукты – краткие записки, пресс-релизы, сообщения на радио и телевидении, отдельные доклады, ориентированные на разные группы: учителя, школы, преподаватели системы подготовки и повышения квалификации работников образования, разработчики учебных планов и стандартов.

Таблица 2

Информационные продукты и способы распространения информации

Информационные продукты	Распространение информации
• Региональный отчёт по итогам оценки. • Специализированный отчёт (по предмету, группе учащихся). • Аналитическая записка для министра. • Информационный буклет для родителей. • Пресс-релиз.	• Печатные отчёты. • Материалы в Интернет. • Статьи в СМИ. • Интервью. • Пресс-конференции, брифинги, конференции и семинары.

Специалисты и организации, отвечающие за проведение оценки, должны помочь работникам образования и управленцам корректно проинтерпретировать данные оценки качества образования, такие как результаты индивидуальных достижений школьников и их взаимосвязь с различными факторами, оказывающими влияние на результаты обучения (например, родной язык, уровень подготовки учителей, социально-экономический статус семьи учащегося, количество учеников в классе, материальная обеспеченность школы).

Хороший пример подготовки различных информационных материалов по итогам тестирования даёт Национальная программа оценки грамотности школьников NAPLAN в Австралии [19].

6. Подготовка отчёта по результатам оценки

Итоговый отчёт (на уровне федерации, региона, муниципалитета, общеобразовательного учреждения) является наиболее важным и полезным из всех информационных материалов, которые могут быть созданы на основе данных процедуры оценки. Хорошо подготовленный итоговый отчёт должен включать определённый набор разделов. Их количество и содержание будет зависеть от вида программы оценки. Тем не менее, итоговый отчёт должен содержать следующую информацию:

- описание целей, которые были достигнуты за счёт оценки;
- описание содержания оценки (что измерялось) и обоснование, почему важно то, что было измерено;
- краткая характеристика инструментария оценки;
- пояснение, как и когда были собраны данные;
- объяснение, как результаты достижений учащихся были сгруппированы и обобщены;
- представление полного распределения результатов достижений учащихся и того, как достижения варьируются среди различных групп учащихся;
- описание факторов, которые оказывают влияние на результаты достижений учащихся;
- определение, где это возможно, тенденций и закономерностей в результатах достижений учащихся;
- формулирование сбалансированных выводов о возможных последствиях для образовательной политики и рекомендаций по повышению результатов обучения;
- предоставление подробных статистических таблиц для проведения вторичного анализа.

7. Учёт дополнительных данных при принятии управленческих решений по итогам оценки

Крайне важно, чтобы при принятии решений «с высокими ставками», такими как итоговая аттестация учащихся, аккредитация школ, аттестация педагогов, выводы о качестве образования делались не только на основе одних лишь результатов процедур оценки качества образования. Эта информация должна использоваться наряду с данными из других источников (статистическая информация, результаты исследований, самооценка общеобразовательного учреждения, портфолио педагога и др.) для составления целостной картины о качестве образования с учётом различных факторов и условий.

Кроме того, необходимо учитывать такие показатели как социально-экономический статус семьи³ и сравнительную динамику результатов оценки (учёт результатов оценочных процедур за предыдущие периоды).

Невозможно принимать «сложные» решения на основании данных одного вида. Рассмотрим некоторые примеры различных решений.

³ Международные и российские исследования показывают, что социально-экономический статус семьи является одним из главных факторов, объясняющих уровень образовательных достижений учащихся.

«Простые» решения:

- итоговая государственная аттестация по предмету.
- как учителю и школе организовать работу «над ошибками».

Такие решения могут приниматься на основании результатов одной оценочной процедуры, например, ЕГЭ.

«Более сложные» решения:

- выбор профиля обучения в старшей школе.

В этом случае уже неправомерно принимать решение только на основании экзамена за основную школу (ГИА-9). Нужно также учитывать мотивацию учащегося, результаты его обучения за предыдущие годы, портфолио (результаты участия в профильных конкурсах, олимпиадах и т. п.), результаты дополнительных школьных испытаний по профильным предметам.

«Сложные» решения:

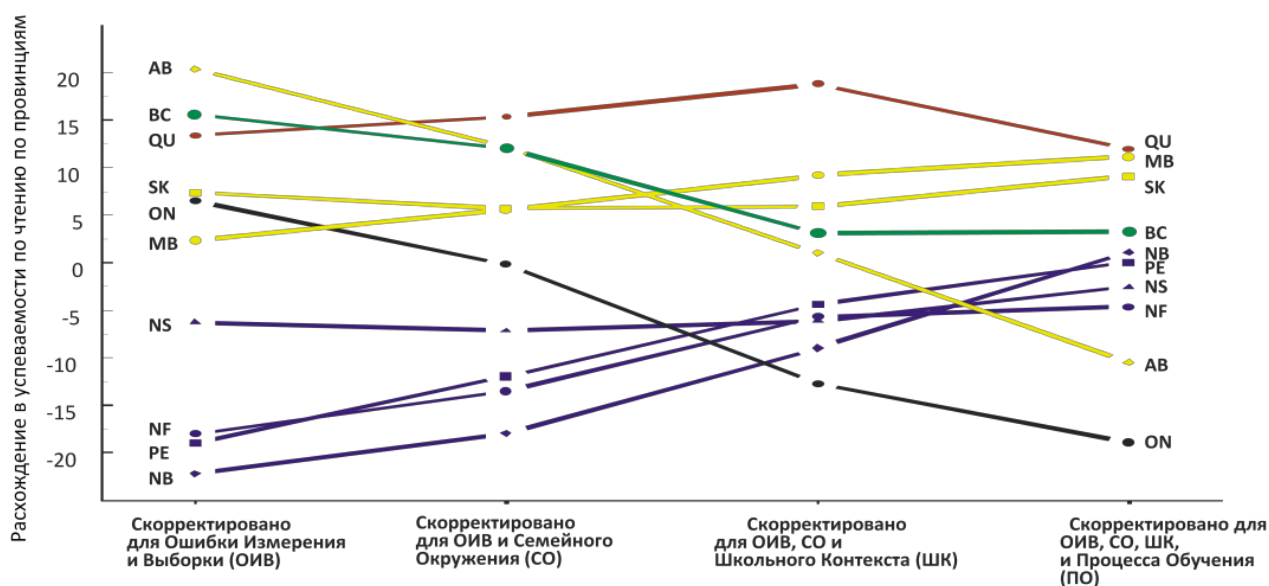
- оценка качества работы учителя.
- оценка эффективности работы школы.

Решения такого рода требуют использования данных самых разных оценочных и иных процедур.

В ряде зарубежных стран имеется заслуживающий внимания и изучения опыт сравнения результатов работы школ с учётом факторов.

Пример 1. Анализ данных с учётом факторов: Канада.

На диаграмме представлены результаты провинций Канады в национальном тесте, оценивающем навыки чтения школьников. Видно, как разительно меняется картина результатов при переходе от распределения провинций по баллу теста без учёта контекстных факторов (слева) к распределению с учётом факторов семейного окружения, школьного контекста и процесса обучения (справа).

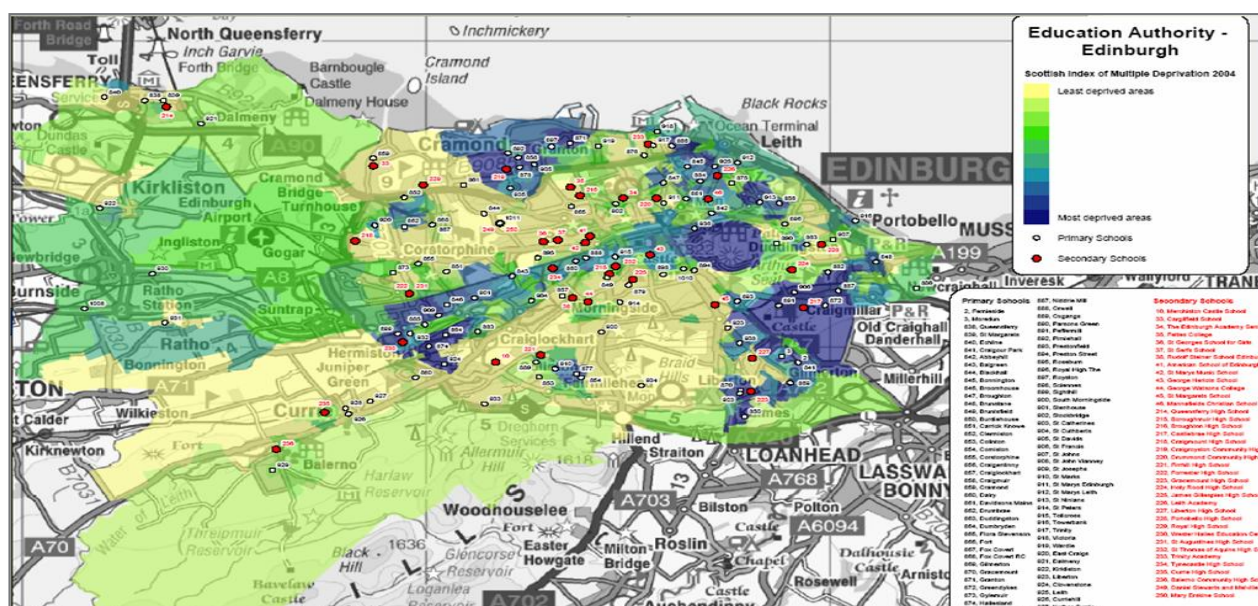


Пример 2. Сравнение результатов работы школ с учётом факторов: Шотландия.

В Шотландии при оценке и сравнении результатов деятельности школ учитывается ряд важных показателей, характеризующих особенности контингента школьников и расположения школы. К ним, например, относятся такие показатели: число детей из семей с низким уровнем дохода (данный показатель определяется по числу школьников, имеющих бесплатные завтраки); число детей из семей, где английский не является родным (дети из семей мигрантов). Чем больше таких детей в школе, тем значительней повышающий коэффициент, который получает образовательное учреждение, в сравнении со школой, где число таких учеников минимально.

На рисунке приведён пример карты города Эдинбург, которую использует в своей деятельности муниципальный орган управления образованием. На ней разными цветами указаны районы города с разной степенью депривированности (бедности) и школы, которые расположены в этих районах.

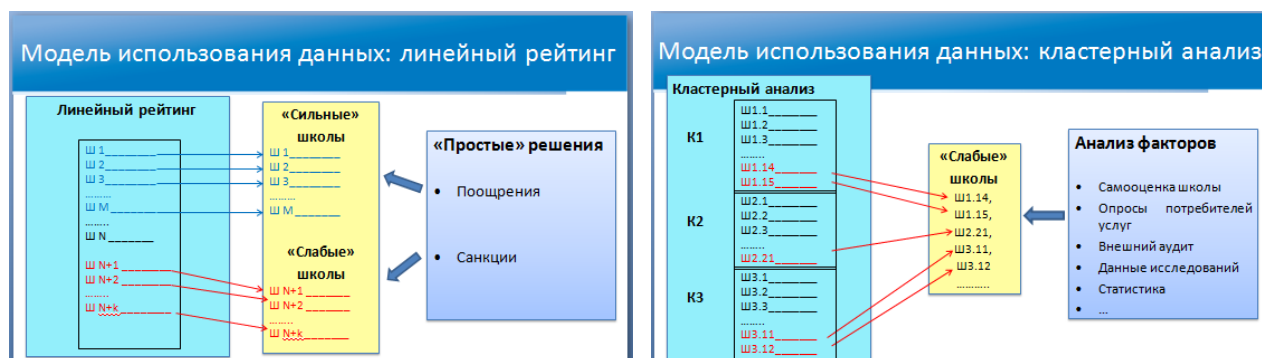
Таким образом, школы, расположенные в разных по уровню социально-экономического развития районах города, сравниваются с учётом этого фактора.



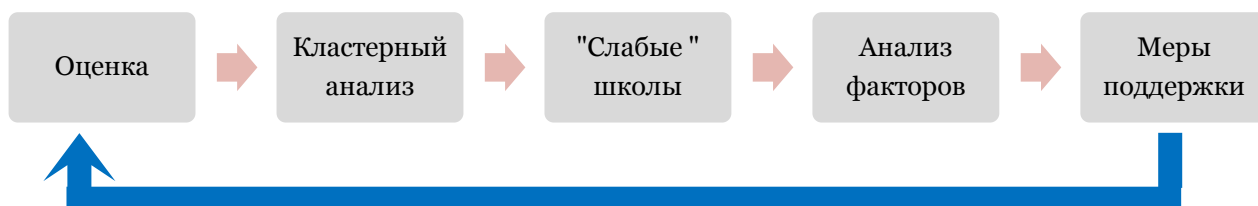
8. Корректное сравнение результатов образовательных учреждений и систем

Продолжая тему, обозначенную в предыдущем пункте, отметим, что при оценке деятельности школ по итогам проведения той или иной оценочной процедуры необходимо обеспечить корректное сравнение результатов, избегая упрощённых выводов и решений. Только в таком случае можно обеспечить адресные меры поддержки наиболее нуждающимся в этом школам и учащимся.

Традиционно мы ориентированы на принятие «простых» решений, когда выстраивается линейный рейтинг результатов.



Справедливое сравнение должно основываться на кластерном анализе данных, когда школы группируются по ряду схожих характеристик (место расположения, число детей из семей с низким социально-экономическим статусом, число учащихся с неродным русским языком и т. п.). При оценке деятельности школ необходимо отказаться от линейного рейтинга и перейти к кластерному сравнению результатов и анализу факторов, лежащих в основе низких результатов.



Использование результатов оценки должно приводить к решениям, ориентированным на выработку и реализацию адресных мер поддержки образовательных учреждений и наиболее уязвимых групп детей.

Список литературы:

1. Российская система оценки качества образования: чему мы научились за 10 лет? / В. А. Болотов, И. А. Вальдман, Г. С. Ковалёва // Тенденции развития образования: проблемы управления и оценки качества образования. Материалы VIII Международной научно-практической конференции. – М.: Университетская книга, 2012. – С. 22–31.
2. Анализ опыта создания российской системы оценки качества образования [Электронный ресурс] / В. А. Болотов, И. А. Вальдман, Г. С. Ковалёва, М. А. Пинская // Управление образованием: теория и практика : науч.-метод. сетевой журнал. – 2011. – №. 2–3. – Режим доступа: <http://www.iuorao.ru/2010-01-01-14>, свободный.
3. Вальдман, И. А. Ключевые аспекты качества образования: уроки международного опыта / И. А. Вальдман. – М.: Московский центр качества образования, 2009.
4. Использование результатов национальной оценки учебных достижений В. Грини, Т. Кэллаган, С. Мюррей // Серия «Национальная оценка учебных достижений». Кн. 5. – Всемирный банк, 2011.

5. Крокер, Л. Введение в классическую и современную теорию тестов : учебник / Л. Крокер, Дж. Алгина. – М.: Логос, 2010.
6. Михалева, Т. Г. Оценка качества образовательных систем: инфраструктура и логистика организации массовой оценки учебных достижений : учеб.-метод. пособие / Т. Г. Михалева, О. А. Решетникова. – М.: Логос, 2012.
7. Неожиданная победа: российские школьники читают лучше других / под науч. ред. И. Д. Фрумина. – М.: Изд. дом. Гос. ун-та – Высшей школы экономики, 2010.
8. Оценка качества образования: обзор международных подходов и тенденций. – Всемирный банк, 2005.
9. Политика, основанная на знании: опыт Англии и Шотландии / под ред. И. А. Вальдмана. – М.: Университетская книга, 2006.
10. Серия Всемирного банка «Национальная оценка учебных достижений» : в 5 кн. – М.: Логос, 2011.
11. Тюменева, Ю. А. Сравнительная оценка факторов, связанных с успешностью в PIRLS: вторичный анализ данных PIRLS-2006 по российской выборке / Ю. А. Тюменева // Вопросы образования. – 2008. – № 4. – С. 56–80.
12. Хокер, Д. Системы оценки в Англии и Уэльсе – четыре вопроса и пять уроков / Д. Хокер // Журнал руководителя управления образованием. – 2011. – № 6. – С. 47–54.
13. Хорошо ли читают российские школьники? / Г. А. Цукерман, Г. С. Ковалёва, М. И. Кузнецова // Вопросы образования. – 2007. – № 4. – С. 240–267.
14. Clarke, M. Roadmap for building an effective assessment system. The World Bank, 2010.
15. Erin, D. Caffrey. Assessment in Elementary and Secondary Education: A Primer. Congressional Research Service, 2009.
16. Forster, M. (2000) A Policy Maker's Guide for Managers to International Achievements Studies, Australian Council for Educational Research, Melburn.
17. Kellaghan, T., Greaney, V. and Murray, T. S. (2009) Using the results of a national assessment of educational achievement, The World Bank, Washington, D.C.
18. Murray, T.S. (2004) Achieving Maximum Impact: A Guide for Managers of National assessment Systems, Statistics Canada, Ottawa.
19. National Assessment Program - Literacy and Numeracy (NAPLAN), Australia. <http://www.naplan.edu.au/>
20. SABER: System Assessment and Benchmarking for Education Results. The World Bank.
21. <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,,contentMDK:22710669~menuPK:282391~pagePK:148956~piPK:216618~theSitePK:282386,00.html>

ФОРМИРОВАНИЕ ПОДХОДОВ К ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL EDUCATION QUALITY ASSESSMENT APPROACHES

Богуславская Т.Н.

Доцент кафедры дошкольной педагогики
Московского городского педагогического
университета, кандидат педагогических наук
E-mail: tanya.boguslav@gmail.com

Boguslavskaya T.N.

Associate Professor of the Preschool Education
Department of the Moscow City Pedagogical
University, Candidate of Sciences (Education)
E-mail: tanya.boguslav@gmail.com

Аннотация. В статье на основе анализа теории и практики дошкольного образования рассматривается потенциал основных подходов оценки качества дошкольного образования: аксиологический, социокультурный и компетентностный.

Annotation. The article analyzes (on the basis of theory and practice of preschool education) the potential of the main approaches to preschool education quality assessment, including the axiological, competence-based and socio-cultural approaches.

Ключевые слова: образовательная политика, оценка качества образования, дошкольное образование, аксиологический подход, социокультурный подход, компетентностный подход.

Keywords: educational policy, education quality assessment, preschool education, axiological approach, socio-cultural approach, competence-based approach.

Качество дошкольного образования – это характеристика системы дошкольного образования, отражающая степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям.

Проблема повышения качества дошкольного образования является весьма актуальной в современных условиях модернизации системы дошкольного образования и требует принятия управленческих решений на различных уровнях системы дошкольного образования.

Непременным условием обоснованности этих решений выступает достоверная информация:

- о качестве дошкольного образования;
- об основных тенденциях, касающихся качества образовательных услуг для детей дошкольного возраста в дошкольном образовательном учреждении;

- о соответствии предоставляемого образования современным представлениям о качестве дошкольного образования.

В данной связи можно констатировать, что стратегической целью совершенствования системы оценки качества дошкольного образования является оптимизация управления качеством дошкольного образования. Из этого следует, что повышение качества дошкольного образования требует совершенствования системы его оценки, которая должна содержательно (в соответствии с современными представлениями о ценностях развития ребенка дошкольного возраста) и организационно регулировать процессы обеспечения и повышения качества дошкольного образования через процедуры оценки этого качества.

При этом оценка качества дошкольного образования рассматривается в интересах личности, общества, государства, самой системы образования.

В настоящее время реальная практика оценки качества деятельности дошкольного учреждения характеризуется **следующими негативными факторами**.

1. Существующая система оценки качества дошкольного образования (лицензирование, аттестация и аккредитация образовательных учреждений) ориентирована, прежде всего, на *оценку образовательных условий* дошкольного учреждения, а не на *оценку результативности* дошкольного образования *в дошкольном учреждении, определяемую уровнем и динамикой развития ребенка*. В тех же случаях, когда на муниципальном уровне разрабатываются параметры оценки именно результативности, происходит следующее: содержательные ориентиры дошкольного образования (представляющие собой основные новообразования дошкольного возраста), декларируемые в образовательных программах, на практике все чаще подменяются школьными ориентирами. Отчасти причиной этого является, с одной стороны то, что инструменты диагностики дошкольных новообразований существенно сложнее, а, с другой, – они гораздо менее известны педагогическому сообществу, чем традиционные способы диагностики учебных умений.

2. Поскольку «центр тяжести» в действующих системах оценки качества дошкольного образования смещен в сторону оценки образовательных условий, в ее *диапазон не входят новые возникающие формы* дошкольного образования (надомные группы, мини-сады, автономные некоммерческие организации, предлагающие услуги по дошкольному образованию, в т. ч. и группы кратковременного пребывания). Эта ситуация обусловлена существующими нормативными документами (например, принятым на федеральном уровне «Положением о ДОУ»).

3. За исключением тех случаев, когда на региональном уровне существует система конкурсов и грантовой поддержки лучших ДОУ, *система оценки качества не выступает как институт развития дошкольного образования за счет бюджетной поддержки ОУ, предоставляющих образование более высокого качества*.

Таким образом, повышение качества дошкольного образования, создание равных стартовых условий для детей, идущих в школу, за счет расширения образовательной сети для дошкольников требует совершенствования системы оценки качества образования. Эта система будет *содержательно* (т. е. в соответствии с современными представлениями о психическом развитии ребенка дошкольного возраста) и *организационно* регулировать процессы обеспечения и повышения качества дошкольного образования через соответствующие процедуры оценки качества.

Глоссарий

Основными дефинициями при аналитике подходов к оценке качества дошкольного образования в дошкольном образовательном учреждении являются следующие.

Подход – определенная позиция, точка зрения, которая находится в основе и обуславливает исследование, проектирование, организацию того или иного явления, процесса.

Оценочная деятельность – деятельность, включающая в себя весь набор действий, связанных со сбором и обработкой информации об объекте оценки, целью которой является установление соответствия фактического состояния объекта оценки его нормативному состоянию.

Качество образования – характеристика системы образования, отражающая степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям. При этом, поскольку корневое понятие «образование» распространяется и на «образование» как результат (образованность), и на «образование» как образовательный процесс, позволяющий получить необходимый результат, то и понятие «качество образования» относится и к результату, и к процессу образовательной деятельности.

В данной связи повышение качества дошкольного образования возможно благодаря **комплексному использованию основных методологические подходов к оценке качества ДООУ** (Т.И. Алиева, М.В. Крулехт, Л.А. Парамонова).

Охарактеризуем данные подходы.

1. Аксиологический подход к оценке предусматривает анализ ценностей, которые являются основанием в определении структуры и содержания системы оценки качества дошкольного образования.

В основу современной государственной политики Российской Федерации в области дошкольного образования положены идеи гуманизации, поэтому основной профессионально-педагогической ценностью при определении показателей оценки качества дошкольного образования в рамках данного подхода выступает ребенок. *Степень признания самоценности личности ребенка, его права на развитие и на проявление индивидуальных способностей, создание условий для его творческой самореализации определяют оценочную шкалу данного подхода к качеству дошкольного образования в ДООУ.*

2. Социокультурный подход в оценке качества образования в ДООУ определяется характером взаимодействия детей со взрослыми, с другими детьми, с предметно-пространственным миром. *Оценивается уровень самостоятельного поведения и его способность решать повседневные жизненные ситуации; социальная компетентность в общении с другими детьми и взрослыми.*

В данной связи социокультурный подход предполагает организацию такого образовательного процесса в ДООУ и создание там такой образовательной среды, чтобы:

- формирование личности ребенка протекало в контексте общечеловеческой культуры с учетом конкретных культурных условий жизнедеятельности человека;

- определение содержания дошкольного образования осуществлялось на уровне содержания современной мировой культуры;
- организация взаимодействия ребенка с миром Культуры осуществлялась на всех уровнях (микро-, мезо-, макро), а также в рамках всех возрастных субкультур (сверстники, старшие, младшие).

Поскольку элементы культуры, накопленной человечеством, не могут быть переданы ребенку в готовом виде через выработанные нормы и правила, то с позиций данного подхода, при оценке рассматривается качество специально организованной педагогом деятельности по освоению ребенком культуры как системы ценностей, организации жизни ребенка на уровне культур. В данной связи особое внимание при оценке такого образовательного процесса в ДООУ следует уделить степени знакомства детей с традициями национальной культуры (народным календарем, обычаями, обрядами).

3. Компетентностный подход выступает перспективным, поскольку в контексте современных представлений о цели образования ключевые компетентности являются актуальными для дошкольников и фиксируют степень их готовности к включению в новую – школьную жизнь.

При оценке качества образования в рамках данного подхода *осуществляется выявление степени овладения компетентностями при непосредственном наблюдении за поведением детей, что дополняется суждениями об обстоятельствах, в которых проводились наблюдения.* При этом необходимо учитывать структурную характеристику личности ребенка, включающую разные виды компетентности (интеллектуальную, языковую, социальную и физическую), а также способы поведения (произвольность, самостоятельность, инициативность, креативность, способность к выбору) и его отношение к самому себе (образ самого себя, уровень самооценки, наличие или отсутствие чувства собственного достоинства).

Комплексное применение охарактеризованных подходов делает проблему оценивания и измерения развития ребенка принципиально разрешимой и позволяет привлекать родителей (не специалистов) к оценке качества ДООУ как независимых субъектов оценки.

Система оценки качества дошкольного образования в ДООУ

Система оценки качества дошкольного образования в ДООУ – это совокупность взаимосвязанных между собой функций, объекта, субъектов и предмета оценки, показателей и критериев, процедуры и результата оценки.

Л.А. Парамонова и Т.И. Алиева, обозначив проблему необходимости разработки основных подходов к оценке качества образования – процедуры оценки, ее показателей, считают, что эти подходы должны быть едины и для самих педагогов, и для контролирующих инстанций и не сводиться к диагностике. Разрабатывая проблемы научно-методического обеспечения качества дошкольного образования, М.В. Крулехт обращает внимание на соответствие оценки качества дошкольного образования целям воспитания и развития

детей дошкольного возраста, образовательному стандарту, запросам потребителей образовательных услуг.

Функции оценки

Функции муниципальной системы независимой оценки качества:

1. *Инструктивно-методическая функция* заключается в создании регламентов оценки учреждений/организаций разных форм, реализующих программы дошкольного образования.

2. *Контрольная функция* включает проведение оценочных процедур в отдельных образовательных учреждениях и организациях. В рамках этой функции выделяются две задачи:

- собственно *контрольная* (соответствие или несоответствие предоставляемого образования современным представлениям о качестве дошкольного образования, отраженным в принятых региональных документах),
- *развивающая* задача, которая может быть решена только в том случае, если процедуры оценки будут носить характер развивающей экспертизы. Это означает не только четкость требований, предъявляемых к образованию «высокого качества», но и открытость этих требований, возможность участия в некоторых этапах оценки педагогам из других учреждений/организаций данной муниципальной сети дошкольного образования. Особенно следует продумать механизмы гражданского участия в оценке качества дошкольного образования.

3. *Аналитическая функция* включает сбор и анализ данных по ДОО, построения на этой основе рейтинга учреждений/организаций, реализующих программы дошкольного образования, по параметру «качество образования».

4. *Информационная функция* может решать три задачи.

Во-первых, информация адресована педагогическому сообществу с целью формирования современных представлений о качестве образования в ДОО и получения представлений об общих тенденциях развития качества в муниципалитете.

Во-вторых, информация адресована родителям, для которых она может стать основанием для выбора формы и места получения дошкольного образования для ребенка.

В третьих, одной из задач информирования о результатах оценки качества может стать координация усилий дошкольного образования и школы.

Объекты, субъекты и предмет оценки

При оценке качества образования необходимо четко определять что оценивается (объект), кто оценивает (субъект) и зачем оценивает (предмет). В данной связи оценка качества образования (система оценок) должна быть подразделена на *оценки качества образования со стороны внешней среды* (то есть оценки потребителей образовательных услуг) и *внутренние оценки* качества в самой системе образования.

Оценка качества дошкольного образования в ДОО, рассматриваемая как сложная многоуровневая система, каждый уровень которой имеет свой объект оценки, предполагает использование многоуровневого подхода. С учетом трудности успешного отслеживания всей системы деятельности ДОО разработка критериев оценки качества ДОО на каждом

уровне основывается на отражении специфики наблюдаемых объектов. При этом сама оценка рассматривается как целостный процесс, в котором на каждом уровне управления субъекты должны совершенно точно знать, что конкретно нужно отслеживать и какими методами. С переходом на следующий уровень управления необходимо, чтобы на нижних уровнях системы управления проводился более глубокий мониторинг качества дошкольного образования в ДООУ.

Показатели и критерии качества дошкольного образования в ДООУ

Как показал анализ литературы, существуют различные подходы к определению совокупности показателей качества дошкольного образования в ДООУ.

Так, например, В. А. Зебзеева предлагает использовать четыре вида показателей оценки качества дошкольного образования:

- непосредственные показатели психического развития детей;
- показатели качества образовательных условий;
- опосредованные показатели психического развития детей;
- показатели здоровья дошкольников.

Ряд отечественных исследователей обосновали положение о том, что на психическое, физическое, личностное развитие воспитанников детских учреждений особое влияние оказывают четыре аспекта: характер организации предметно-пространственной среды, поведение воспитателя, тип образовательной программы и количественное соотношение детей и взрослых.

Немецкие ученые В. Фтенакис, М.Р. Текстор и В. Титце для оценки качества дошкольного образования в ДООУ ввели понятие «педагогическое качество», которое включает в себя следующие параметры: благополучие ребенка и возможности его развития в различных сферах (движения и координация тела, эмоционально-чувственная, социальная, интеллектуальная сферы), а также возможности поддержки семьи в ее функциях по уходу и воспитанию ребенка. В данной связи структурная характеристика понятия педагогического включает, по их мнению, три аспекта: динамико-процессуальный, организационно-структурный и субъектно-аксиологический.

В других источниках в виде основных ориентиров, определяющих качество современного дошкольного образования, выступают следующие: удовлетворение потребности семьи и ребенка в услугах дошкольного образовательного учреждения; благополучие ребенка в детском саду; сохранение и необходимая коррекция его здоровья; выбор учреждением образовательной программы и ее научно-методическое обеспечение.

В целом, всю совокупность подходов к выделению параметров оценки можно свести к следующим пяти кластерам:

1. Образовательная деятельность

Оценивается уровень качества образовательных программ и их методического обеспечения, содержание которых позволяет педагогам строить воспитательно-образовательный процесс в соответствии с современными требованиями и уровнем развития общества и одновременно без излишней нагрузки для учащихся.

В частности, американские специалисты в области дошкольного детства считают важным сохранение баланса программы обучения между социально и интеллектуально ориентированными занятиями. Это обеспечивает качество педагогического сопровождения.

2. Развивающая среда

Оценивается степень обогащения предметно-пространственной среды, наполнение которой предоставляет ребенку возможности для саморазвития. Показателями являются величина детской группы, количественное соотношение «воспитатель – дети», образование и профессиональный опыт педагогического персонала, особенности помещения, в котором находятся дети.

3. Психологический комфорт ребенка

Только хорошее, т.е. содержательное, разнообразное образование, ориентированное на детское развитие, может дать положительное качество педагогической работы. Оценивается уровень обеспечения психологического комфорта ребенка в образовательном учреждении с целью сохранения его физического и психического здоровья. Под словосочетанием «психологический комфорт» в науке понимается сложное образование, содержащее такие компоненты, как эмоциональное благополучие (преобладание в процессе жизнедеятельности позитивных эмоций), позитивная Я-концепция (положительное самовосприятие, самоотношение, самооценка), благополучие и успешность в сфере общения и взаимоотношений (принятие ребенка родителями, сверстниками и педагогами). Наиболее оптимальными характеристиками поведения воспитателя, обеспечивающего качественное сопровождение, являются: ответственная позиция, принятие ребенка, содержательное общение, способность к сочувствию.

4. Здоровьесберегающая деятельность

Хорошее качество физического контекста жизни ребенка в учреждении определяется не количеством предметов, а их качеством, разнообразием, ясно структурированным пространством, его стимулирующим влиянием.

Осуществляется оценка качества использования здоровьесберегающих образовательных технологий, которые позволяют организовать процесс воспитания в ДОУ таким образом, чтобы ребенок мог участвовать в образовательной деятельности без излишнего физического и психического напряжения, подрывающего здоровье.

5. Удовлетворение потребности семьи и ребенка в услугах дошкольного образовательного учреждения

Таким образом, можно выделить следующие интегральные **критерии оценки дошкольного образовательного учреждения**, которые определяют качество дошкольного образования:

- обеспечение благополучия ребенка, его комфортного пребывания в детском саду;

- готовность детского сада к сохранению здоровья ребенка, обеспечению необходимой коррекции недостатков развития;
- ориентированность дошкольного образования на успешность ребенка на следующей ступени образования;
- удовлетворение потребностей семьи и ребенка в услугах дошкольных образовательных учреждений.

Процедуры оценки

Решение проблем повышения качества дошкольного образования в ДООУ требует системного подхода к его оценке. Важным условием объективности являются систематичность и регулярность процедур сбора и экспертизы данных о качестве образовательной деятельности дошкольных учреждений.

Методы оценки

Основными методами оценки являются следующие: изучение представленных материалов самоанализа, нормативной правовой документации; анализ программного, учебно-методического и кадрового обеспечения заявленной направленности образовательной программы; наблюдение; исследование предметно развивающей среды, а также условий, обеспечивающих максимальное удовлетворение запросов родителей воспитанников; анализ планирования, результатов диагностики.

Использование аппарата квалитметрии для оценки позволяет снимать проблему ее субъективизма за счет того, что часть показателей оценивается количественно на основе собранных статистических данных о деятельности дошкольного образовательного учреждения, а ряд показателей – на основе мнения экспертов. Кроме того, для устранения субъективизма суждениям экспертов должны присваиваться количественные значения.

Этапы оценки

Оценка качества дошкольного образования в ДООУ включает несколько этапов:

- выделение показателей качества;
- определение критериев оценки (эталона, требования или стандарта), на основе чего будет оцениваться данный показатель;
- формирование шкалы уровней достижения критерия качества;
- разработка инструментария;
- организация сбора, обработки, анализа, интерпретации полученных данных;
- представление и распространение обобщенной информации для разных категорий пользователей;
- организация широкого общественного и профессионального обсуждения;
- подготовка рекомендаций по совершенствованию системы образования и принятия управленческих решений.

Результаты оценки

Обобщенная оценка делается по нескольким оцениваемым направлениям: уровню реализации образовательной программы соответствующей направленности, уровню организации предметно развивающей среды ДОО с учетом заявленной направленности образовательной программы, характеру взаимодействия педагогов с детьми. Перспективно соотнесение достигнутых в ДОО результатов с моделируемым портретом ребенка 6,5–7 лет «на выходе» из дошкольного образования.

Пример

Проиллюстрируем вышеприведенную процедуру оценки на некоторых областях и приведем инструментарий оценки.

I. Области оценки

1. Оценка качества управления ДОО

1.1. Подходы к оценке

Рассмотрение оценки качества управления учреждением дошкольного образования как развивающей системы требует реализации оптимизационного и самоорганизационного (синергетического) подходов к оценке управления качеством деятельности ДОО.

1.1.1. Оптимизационный подход к управлению качеством деятельности ДОО

Суть оптимизации заключается в выборе наилучшего варианта из возможных, наиболее соответствующего определенным условиям и задачам. Оптимизировать управление ДОО – значит выбрать или сконструировать такую систему мер, которая, будучи применимой в условиях конкретного ДОО, так преобразовала бы структуру и управление, чтобы достигались не любые, а лучшие, чем прежде, максимально возможные конечные результаты.

1.1.2. Самоорганизационный (синергетический) подход

Управлять творчески, значит инициировать самопроизвольное достраивание, используя внутренний потенциал управляемой структуры. В аспекте самоорганизационного управления на первый план должны выдвигаться ценностно-смысловой и креативный компоненты содержания управления, где сотрудничество, сотворчество, самоуправление и соуправление рассматриваются как основа развития образовательного учреждения.

С точки зрения самоорганизационного подхода основным средством достижения нового качества управления определяется рефлексивный стиль руководства, который предполагает введение таких ценностей, как понимание потребности воспитателей в творчестве, соуправление процессом воспитания, стимулирование педагогической инициативы, овладение методами нелинейного управления сложной системой, требующими глубокого понимания важнейшей ценности рефлексивного управления – педагогической поддержки и стимулирования перехода объектов управления в статус его субъектов.

Суть самоорганизационного управления состоит не в развитии традиционных форм демократизации (коллективное принятие решений, участие членов трудового коллектива в управлении и т. п.), а в передаче полномочий принимать и реализовывать решения в рамках своей компетентности.

1.2. Объекты оценки

- соответствие устава, локальных актов, образовательной программы требованиям законодательства (в т. ч. в части соблюдения прав участников образовательного процесса), виду ДОУ, направленности заявленной образовательной программы;
- организация деятельности, обеспечение стабильного функционирования ДОУ, реализация планов текущего и стратегического характера, учет направленности заявленной образовательной программы в планировании, в контрольно аналитической деятельности;
- методическое обеспечение воспитательно-образовательного процесса, объем имеющихся учебно-методических комплексов;
- соответствие кадрового обеспечения, материально технических и медико-социальных условий, уровня и направленности образовательной программы, показателям деятельности ДОУ;
- создание условий для максимального удовлетворения запросов родителей по воспитанию и обучению детей дошкольного возраста.

2. Оценка уровня освоения основной общеобразовательной программы дошкольного образования

Оценка уровня освоения основной общеобразовательной программы дошкольного образования – это оценочная деятельность, результатом которой является установление соответствия фактического состояния объекта оценки его нормативному состоянию; результат оценочной деятельности.

Параметры оценки результатов освоения основной общеобразовательной программы дошкольного образования – показатели (качества), по которым осуществляется процедура оценки результатов освоения основной общеобразовательной программы дошкольного образования.

Критерии оценки – конкретные показатели качества, характеризующие развитие ребенка (познавательное-речевое, социально-личностное, художественно-эстетическое, физическое) в норме в соответствии с возрастом.

Н.В. Федина предлагает оценивать результаты освоения основной общеобразовательной программы дошкольного образования через понятие «качества» как адекватной характеристики развития ребенка в дошкольном возрасте. При этом под качествами понимаются системные образования, формирующиеся у воспитанников в процессе освоения основной общеобразовательной программы дошкольного образования, являющиеся показателями его развития в личностном, интеллектуальном и физическом плане и способствующие самостоятельному решению ребенком жизненных задач, адекватных возрасту.

Таким образом, объект оценки и результаты освоения основной общеобразовательной программы дошкольного образования – это физические, интеллектуальные и личностные качества ребенка.

Основанием для классификации качеств на физические, личностные и интеллектуальные является выделение основных сфер развития ребенка. Соответственно:

Личностные качества – качества, характеризующие развитие личностной сферы ребенка (мотивация, произвольность, воля, эмоции, самосознание), в том числе его морально-нравственное развитие.

Физические качества – качества, характеризующие физическое развитие ребенка (сила, выносливость, ловкость и др.), а также антропометрические и физиометрические показатели.

Интеллектуальные качества – качества, характеризующие развитие интеллектуальной сферы ребенка (формирование высших психических функций, накопление знаний и социального опыта).

Данная классификация понятна и удобна для использования в массовой практике дошкольного образования.

Процедура оценки результатов освоения основной общеобразовательной программы дошкольного образования – психолого-педагогическая и медико-педагогическая диагностики, которые должны давать сведения об уровне сформированности качеств ребенка и содержать общий вывод об уровне его познавательно-речевого, социально-личностного, художественно-эстетического, физического развития. Применительно к другим уровням образования при определении системы оценки освоения образовательных программ нормативно закреплено понятие аттестации.

Формы оценки – мониторинг, схемы наблюдения за ребенком, критериально-ориентированное тестирование, критериально-ориентированные методики нетестового типа, скрининг-тесты и др.

Этапы оценки

Можно выделить:

- 1) текущие (промежуточные) результаты освоения программы – качества, формируемые в течение всего периода дошкольного образования, оценка которых осуществляется с определенной периодичностью; знания, умения и навыки; способы овладения ребенком той или иной деятельностью;
- 2) итоговый результат освоения программы – физическая и психологическая готовность к школе, оценка которой осуществляется при переходе ребенка с уровня дошкольного образования на уровень общего (начального общего) образования.

Периодичность определения уровня освоения детьми дошкольного возраста основной общеобразовательной программы дошкольного образования – сентябрь, май текущего года. В соответствии со спецификой дошкольного образования данная периодичность является оптимальной. Большинство исследователей и авторов программ, несмотря на различия в определении процедуры определения уровня освоения образовательной программы, обнаруживают единство подходов в вопросе о ее периодичности. Немаловажным факто-

ром является также то, что сентябрь, май каждого «учебного» года в течение многих лет являются временем диагностики в практике дошкольного образования. В случае необходимости (с отдельными детьми) психолого-педагогическая диагностическая работа может проводиться чаще.

Цель указанной периодичности – своевременное внесение коррективов в процесс реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования, выстраивание индивидуальных траекторий развития детей, которые по каким-либо причинам (длительное отсутствие в детском саду, наличие трудностей и др.) не могут успешно осваивать основную общеобразовательную программу дошкольного образования.

Адресность результатов оценки:

- 1) педагогические коллективы учреждений, реализующих основную общеобразовательную программу дошкольного образования и ответственных за ее успешную (эффективную) реализацию;
- 2) родители ребенка, осваивающего основную общеобразовательную программу дошкольного образования;
- 3) руководители различных уровней управления образованием:
 - учреждений, реализующих основную общеобразовательную программу дошкольного образования;
 - муниципальных органов управления образованием.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2012, № 4

МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ РЕБЕНКА В ЗАРУБЕЖНОЙ ДЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – 20-30-Х ГОДОВ XX ВЕКА

METHODS OF STUDYING THE CHILD IN FOREIGN CHILD PSYCHOLOGY FROM THE SECOND HALF OF THE 19TH CENTURY TO THE 20S AND 30S OF THE 20TH CENTURY

Урунтаева Г.А.

Главный научный сотрудник ИППД РАО, доктор психологических наук, профессор

E-mail: lotsman52@mail.ru

Uruntaeva G. A.

Principal research fellow of the Institute of Psychological and Pedagogical Childhood Problems of the Russian Academy of Education, Doctor of Sciences (Psychology), Professor.

E-mail: lotsman52@mail.ru

Аннотация. Методы исследования ребенка в зарубежной детской психологии разрабатывались в тесной взаимосвязи со становлением ее методологических основ, решением таких концептуальных вопросов, как понимание сущности психического развития, возможности его диагностики и определения нормативности. Поиск методов изучения ребенка обуславливался проблемами взаимосвязи педагогики и психологии, а также разработкой идеи развития в биологии, появлением экспериментальной психологии и связанных с ней объективных методов исследования.

Annotation. The development of methods for studying the child in foreign child psychology has been intimately interconnected with the establishment of its methodological basis and with the solution of such conceptual problems as understanding the essence of mental development and the possibilities in diagnosing its disorders and determining normativity. The search for the right methods of studying the child was shaped by problems of both pedagogy and psychology, as well as the biological theory of development and the emergence of experimental psychology and its objective methods of study.

Ключевые слова: детская психология, ребенок, наблюдение, эксперимент, тест, близнецовый метод, анкета, опрос, генетический принцип, комплексный подход, нормативный подход, клиническая беседа.

Keywords: child psychology, child, supervision, experiment, test, twin method, questionnaire, survey, genetic principle, integrated approach, regulatory approach, clinical interview.

Интерес исследователей к детской душе и психологии детства существовал всегда, но предметом научного изучения детство стало достаточно поздно, предпосылки для такого изучения складывались в педагогике, биологии, медицине, экспериментальной психологии. Педагогика всегда нуждалась в психологических знаниях, стремилась на них основываться. Я.А. Коменский, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Ф. Фребель, И.Ф. Гербарт, А. Дистервег и другие крупнейшие педагоги прошлого настаивали на необходимости строить воспитание и обучение детей с опорой на знание их возрастных и индивидуальных особенностей, призывали педагогов, воспитателей и родителей к изучению природы детства, не только проявляли интерес к детской психологии, но и пытались понять ее законы.

Огромное влияние на развитие интереса к проблемам детской души оказала концепция естественного воспитания Ж.-Ж. Руссо, в соответствии с которой главная цель воспитания состояла в содействии естественному развитию внутренней природы самого ребенка, основанному на тщательном его изучении. Понимая детство как самоценный, качественно своеобразный этап развития человека, относясь к нему с любовью и уважением, Ж.-Ж. Руссо сделал попытку раскрыть внутренние закономерности развития ребенка, построить в соответствии с ними периодизацию и ступени обучения.

Собственно научный интерес к детству проявили врачи в конце XVIII в., столкнувшиеся с тем, что детей нельзя было лечить, как взрослых, по причине особенностей их организма и своеобразия течения болезней. Первая книга о психическом развитии ребенка принадлежала немецкому врачу и философу Т. Тидеману (1787), который попытался подробно и последовательно описать психическое развитие ребенка от рождения до трех лет. Выделив двигательную, сенсорную и эмоциональную сферы как важнейшие, он фиксировал проявления ребенка в этих сферах.

Так **впервые психология увидела особый объект – психику младенца, а предметом изучения сделала развитие ее составляющих.** Важным выступил и выбор адекватного метода исследования – объективное внешнее наблюдение, ведь ребенок, не владеющий речью и рефлексией, не способен рассказать о своих переживаниях, а тем более воспользоваться интроспекцией. Более того, прослеживалось развитие конкретного ребенка в течение длительного времени, т.е. в соответствии со стратегией продольных срезов. Необходимость такого исследования аргументировалась запросами педагогики, тем, что воспитание должно опираться на точное знание о развитии душевных особенностей и времени их появления.

В середине XIX в. возрастает интерес к детской психологии, ставится научная проблема соотношения между педагогикой и психологией в связи с развитием всеобщего обучения и начинающейся складываться в отличие от домашнего образования практикой дошкольного воспитания, когда было уже не легко осуществить индивидуальный подход к ребенку и изучить его особенности, интересы.

Но в это время в психологии господствовала ассоциативная психология, в качестве главного объяснительного принципа функционирования душевной жизни, сознания человека использующая принцип ассоциаций, а в качестве основного метода их изучения – субъективный метод интроспекции, самонаблюдения, не применимый в отношении ис-

следования маленьких детей. И тогда такие исследователи, как Неккер де Соссюр (1838), Б. Сигизмунд (1856), А. Кусмауль (1859) и др., вспоминая книгу Т. Тидемана, вновь обращаются к изучению ребенка с помощью метода внешнего наблюдения в стратегии продольного исследования. Несмотря на то, что эти наблюдения отличали тщательность, точность, стремление к объективности, в них приведены, прежде всего, факты детского поведения, а не дано их объяснение. Ведь в детской психологии, находящейся только в начале пути, шел закономерный процесс накопления фактов, который, в свою очередь, способствовал переходу к их объяснению, к созданию теорий.

Становлению детской психологии как науки, направлению ее по естественнонаучному пути в соответствии с применением объективных методов исследования и генетическим принципом, способствовала эволюционная теория Ч. Дарвина (1859). Приспособляемость организмов к природе Ч. Дарвин трактовал с опорой на установленный им факт изменчивости видов, естественного отбора, протекающего в условиях борьбы живых существ за существование на основе изменчивости и наследственности.

Психические явления Ч. Дарвин, а затем Г. Спенсер (1870-1872), рассматривали как орудие приспособления организма к среде. Такой взгляд на психику предполагал изучение фактов приспособительного поведения животных и человека, доступных объективному внешнему наблюдению. Законы эволюции в органическом мире, открытые Ч. Дарвином, поставили перед детской психологией задачи изучения движущих сил психического развития, выяснения роли наследственности и среды в этом процессе, понимания особенностей взаимодействия ребенка со средой, адаптации к ней. Теперь психология могла перейти от исследования сознания и его феноменов к изучению активно действующего, стремящегося выжить организма и его среды с помощью объективных, а не субъективных методов, опереться на генетический принцип, позволяющий выделить этапы психического развития.

Одну из первых попыток реализовать генетический принцип и внешнее наблюдение в изучении конкретного ребенка, а также объяснить полученные факты сделал И. Тэн. Он описал первые проявления речи у своей дочери, а в поиске таких объяснений сопоставил процесс усвоения языка ребенком с историческим развитием языка (1876). Под влиянием статьи И. Тэна Ч. Дарвин вернулся к записям своих наблюдений за поведением сына от рождения до трех лет, которые он вел 37 лет назад, и опубликовал данные о развитии моторики, сенсорики, речи, мышления, эмоций, нравственного поведения (1877). Заметим, что исследователи высоко оценивали работу Ч. Дарвина как гениального наблюдателя и описанные им факты, так, своеобразный язык ребенка в переходный период от младенчества к раннему детству впоследствии получил название «автономной речи».

В 70-е гг. XIX в. появляются специальные научно-исследовательские учреждения – психологические лаборатории и институты, которые разрабатывают экспериментальные методы исследования, программы построения психологии на естественнонаучной основе, тем самым, **способствуя выделению психологии, в том числе и детской, в самостоятельную науку.**

Такая программа построения психологии на естественнонаучной основе была предложена В. Вундтом, им была открыта первая в мире психологическая лаборатория, позднее

преобразованная в институт (1879). Задачи психологии В. Вундт ставил в соответствии с установками ассоцианизма: изучить исходные элементы (ощущения и чувствования), проанализировать характер связей между ними, исследовать законы этих связей.

В основе связей между отдельными элементами находились не только законы ассоциации, но и апперцепции, особой функции сознания, которая проявляется в активности субъекта и внешне выражается во внимании. Определяя психологию как науку о непосредственном опыте, В. Вундт объектом изучения считал сознание субъекта – процессы, доступные внешнему и внутреннему наблюдению и имеющие, как физиологическую, так и психологическую сторону. Таковыми выступают ощущения и простейшие чувства, которые можно исследовать с помощью экспериментальных процедур, заимствованных в большинстве из физиологии органов чувств.

Поэтому психологию В. Вундт называет физиологической (1874). По его мнению, самонаблюдение остается единственным прямым методом в психологии, а эксперимент позволяет сделать его более точным. Тем более что экспериментальному изучению не поддаются высшие психические функции и психическое развитие.

Так, исследование психологии народов может проводиться не с помощью эксперимента, а методом анализа продуктов их творческой деятельности – языка, религии, сказок, мифов и других предметов культуры. Идея об анализе творческой деятельности и ее результатов как способе исследования психики оказалась важной для разработки методов детской психологии. На нее опирался К. Бюлер, анализируя развитие речи и восприятие сказок детьми дошкольного возраста.

Объективные методы исследования детская психология в дальнейшем осваивала в двух направлениях: *исследование психики ребенка с помощью внешнего наблюдения* в стратегии продольных срезов в целях получения целостной картины психического развития и *разработка экспериментальных методов в целях углубленного изучения отдельных его сторон*.

Существование детской психологии как особой науки начинается с изучения психического развития В. Преьером, точнее с результатов его исследований, помещенных в книге «Душа ребенка» (1882). В. Преьер, как сторонник эволюционной теории Ч. Дарвина, считал необходимым распространить идею развития в изучение детства и вооружить детскую психологию объективными методами исследования, а значит направить ее по естественнонаучному пути развития. Задачу своего исследования В. Преьер видел в том, чтобы составить целостную картину психического развития, определить его условия и роль наследственности в этом процессе.

В соответствии с этой задачей книга В. Преьера содержала многолетние наблюдения автора за развитием сенсорной, умственной, речевой, волевой, эмоциональной сферами и сферой самосознания у своего сына от рождения до трех лет, т. е. в младенческом и раннем детстве. Целостная картина психического развития ребенка, по мнению В. Преьера, имела не только научное значение, но и практическое: она должна была помочь педагогам в организации воспитания маленького ребенка.

В. Преьер попытался усовершенствовать метод наблюдения по аналогии с методами естественных наук, чтобы им могли воспользоваться не только ученые, но воспитатели

и родители в целях изучения и понимания детей. Он разработал методические рекомендации для наблюдателя, помогающие выделять и фиксировать факты поведения детей, а также образец дневника и календарь показателей развития ребенка от рождения до трех лет, благодаря которым наблюдение становилось целенаправленным, содержащим соответствующие единицы.

Главными требованиями к организации наблюдения, по мнению ученого, выступают объективность, достоверность, точность, тщательность, полнота фиксации фактов с указанием времени их восприятия. Следует отделять запись фактов от их интерпретации, преждевременных выводов и предположений относительно их сущности. Толкование должно соответствовать детской природе, но не устанавливать аналогии с воспоминаниями о собственной душевной жизни взрослого наблюдателя и не исходить из идеи о примитивности детской души. Книга В. Прейера способствовала росту интереса к проблемам детства, организации исследований в детской психологии, распространению родительских дневников. Многочисленные последователи В. Прейера, родители и ученые, вели ежедневные наблюдения над маленькими детьми (Б. Амент, У. Друммонд, Б. Перэ, Дж. Селли, Г. Комрейре, П. Ломброзо, К. и В. Штерн и др.), а также предлагали свои программы наблюдений.

Утверждая, что наблюдение остается ведущим методом в изучении детей дошкольного возраста, ученые продолжали рассматривать условия его организации. В. Штерн отмечал, что всякое наблюдение должно предваряться сбором данных о ребенке и установлением с ним доверительного контакта, хотя ребенок не знает, что является объектом исследования. Исследователь выясняет особенности его конституции, наследственности, наличие каких-либо заболеваний, а также специфику социального окружения (место проживания, возраст и положение родителей, наличие сестер и братьев, воспитателей, оказывающих определенное влияние на ребенка). Оказать помощь в сборе данных о ребенке могут воспитатели, например, при проведении опросов о чувстве страха или формах игры, составлении коллекций рисунков, лепных работ из глины, плетений и др.

Исследователи подчеркивали, что трудно сделать умозаключения относительно получаемых данных, отделить наблюдаемые факты от их истолкования. Ведь когда говорят, что ребенок утомлен, раздражен, голоден, то не описывают то, что видят, а дают ему свое толкование. Преодолеть эти трудности, указывал В. Штерн, помогает психологическая подготовка наблюдателя, которая направляет его внимание, как в выборе фактов детского поведения, так и в их объяснении.

Теории должны руководить исследованиями детской души, настаивал Д. Болдуин, а предрассудки ученого, по мнению У. Друммонда, не должны помешать увидеть истину, а тем более нанести вред ребенку, как в процесс проведения исследования, так и в использовании результатов на практике. Полученные данные необходимо проверять, т. е. переходить от частных случаев, от наблюдений за отдельным ребенком к наблюдениям за другими детьми, чтобы выяснить закономерности, понять, что является индивидуальной особенностью и что имеет общее значение. Такое повторение в разных условиях может определить, как влияют те или другие факторы на психическое развитие ребенка.

Внедрение эксперимента в детскую психологию связано, прежде всего, с фактом, доказывающим возможность изучения высших психических функций с помощью этого метода. Исследование памяти Г. Эббингаузом позволило перейти от теории к эксперименту, к собственно объективному методу психологии, отказаться от интроспекции (1885). Запоминаемая бессмысленные слоги, Г. Эббингауз изучал ассоциации не между феноменами сознания, а между не имеющими конкретного значения сенсомоторными элементами речи. И поскольку, как испытуемый, он не совершал интроспекции, достигалась объективность результатов, создавалась возможность их повторения и проверки, получения количественных данных, в частности знаменитой «кривой забывания». Теперь, когда исследователя начинали интересовать не самоотчеты испытуемого, а его действия, создается возможность распространения эксперимента на детей, даже не владеющих речью в достаточной мере.

Ученых всегда привлекали специфические виды деятельности дошкольника – прежде всего, игра (Г. Спенсер, К. Гроос, Ст. Холл и др.) и рисование (К. Риччи, Дж. Селли, Г. Кершенштейнер, К. Бюлер, Ж. Люке и др.). Попытки их изучить и понять привели к внедрению в детскую психологию наряду с наблюдением другого объективного метода – анализа продуктов деятельности. Так, анализ собранной Дж. Селли довольно большой коллекции детских рисунков позволил ему выделить три стадии в развитии детского рисования (1895). Содержание детского рисунка и способы изображения исследователи интерпретировали с разных теоретических позиций, в том числе гештальтпсихологии, психоанализа.

Попытку создания стандартной шкалы признаков для оценки качества рисунков человека впоследствии предприняла Ф. Гудинаф (1926), а на основе этого теста К. Махвер разработала проективную методику исследования личности детей и взрослых (1948). Вопрос о том, что рисуют дети, как влияет воспитание, обучение на содержание и технику изображения, а также соотношение субъективного и объективного в интерпретации рисунка и в настоящее время остаются актуальными.

Разработка объективных методов исследования в психологии связана также с именем Ф. Гальтона, родоначальника психологии индивидуальных различий – дифференциальной психологии. Опираясь на представление о генетической (наследственной) основе индивидуальных различий, он обосновал идею о наследуемости таланта с помощью математической, статистической обработки огромного биографического материала о родственниках выдающихся людей Англии (1869).

Таким образом, Ф. Гальтон пришел к выводу, что высокая даровитость человека определяется степенью и характером его родства, поэтому человечеству следует позаботиться об улучшении своей наследственности, а высшее образование должны получать, прежде всего, действительно даровитые и талантливые. Наряду с биографическим методом Ф. Гальтон использовал анкетный, рассылая опросники крупнейшим ученым Англии (1874). С целью изучения влияния наследственности и среды на психическое развитие он предложил близнецовый метод – исследование монозиготных и дизиготных близнецов с помощью сбора анкет и пришел к выводу о существовании огромного внутрипарного сходства близнецов одного пола, т. е. о решающей роли наследственности. Для изучения психических функций Ф. Гальтон предложил тесты на измерение остроты ощущений,

времени реакции, ассоциативных способностей, воображения, скорости образования суждений и пр. (1883).

Хотя по форме тесты похожи на эксперимент, по смыслу они различаются. Эксперимент направлен на выяснение того, как зависит психическое явление от внешних и внутренних производящих его причин. В эксперименте при помощи испытания набора условий устанавливается, функцией каких переменных является данный феномен. С помощью тестов фиксируется, что люди делают, не варьируя условий их деятельности, поэтому переменными выступают индивидуальные различия. Тесты изучают не причинные, а вероятностные закономерности.

Дифференциальная психология в поиске объяснений природы, характера того, что она измеряет, обратилась к концепции *генетически фиксированного интеллекта*. Это представление легло в основу «метрической шкалы интеллектуального развития», разработанной А. Бине совместно с Т. Симоном (1905). Кроме представления о ведущей роли наследственности в психическом развитии в основе тестологии лежало положение о том, что развитие совершается независимо от обучения, что обучение должно идти за развитием, подчиняясь ему.

А. Бине получил заказ от Министерства просвещения Франции на разработку метода, позволяющего определить из поступающих в школу детей тех, которые должны учиться во вспомогательной школе. Так **психология впервые непосредственно включилась в педагогическую практику, в решение педагогических проблем**. От составления тестов, выявляющих уровень интеллекта детей с отставанием или задержкой умственного развития, А. Бине перешел к разработке тестов для общей диагностики интеллектуального развития детей от 3 до 15 лет, т.е. так называемой «умственной одаренности». Под интеллектом понималось умение решать задачи, доступные соответствующему возрасту. Были введены понятия об умственном и хронологическом возрасте. Их несовпадение говорило либо об умственной отсталости (первый ниже второго), либо об одаренности (первый выше второго). Тесты, немые и словесные, составлялись эмпирическим путем, т.е. в них включались те задачи, которые решали 75% детей. Это были задания на проверку словарного запаса, практических навыков и навыков счета, памяти, внушаемости, общей осведомленности, пространственной ориентации, логического мышления, в том числе операций сравнения, различения, определения, понимания картин и т.д.

Важным принципом построения тестов А. Бине считал следующее положение. Отличить обученного от способного ребенка, поместить в равное положение детей, которые учились в хороших учебных заведениях или дома, можно в том случае, если построить тесты таким образом, чтобы опыт, уровень знаний ребенка не влияли на его ответы, если исходить из того минимального опыта, который имеется у детей одного возраста. Один из первых тестов для младенцев предложил Ф. Кюльман, модифицировав вариант шкалы Бине-Симона (1912).

Дальнейшая разработка проблемы диагностики психического развития связана с исследованиями А. Гезелла, которого интересовали не сами по себе закономерности психического развития, а определение нормативности этого процесса. Понимание психического развития как проявления количественных изменений в процессе приспособления

ребенка к окружающему социальному миру приводит А. Гезелла к формулированию общего закона детского развития, в соответствии с которым его темп с возрастом постепенно снижается, замедляется.

Такое понимание развития опиралось на сравнительно-генетический метод в форме стратегии поперечных срезов, впервые примененной А. Гезеллом для определения показателей развития у детей от 3 месяцев до 6 лет в сферах моторики, речи, адаптивного и личностно-социального поведения (1930). Диагностика основывалась на стандартизированной процедуре наблюдений за ребенком в обыденной жизни, оценке реакций на игрушки и другие стимульные объекты, учете сведений, сообщаемых матерью ребенка.

В изучении отношения между созреванием и научением А. Гезелл воспользовался близнецовым методом – сравнительным анализом психического развития монозиготных близнецов, методом продольного исследования одних и тех же детей, в том числе и недоношенных, в течение определенного времени, чаще всего от рождения до 16 лет. В целях достижения объективности исследования А. Гезелл впервые применил фото- и киносъемку, предложил специальную аппаратуру, в том числе «зеркало Гезелла». Ориентируясь на опыт А. Гезелла, Ш. Бюлер и Г. Гетцер разработали тесты нервно-психического развития детей 1–6 лет жизни (1932).

Проблема диагностики психического развития в младенческом, раннем и дошкольном возрасте остается одной из приоритетных в современной психологии. Но до сих пор не утихают споры относительно сущности, содержания, результатов тестов на интеллект по поводу того, что же они измеряют, какой тип, или какую модель интеллекта. Открытым остается вопрос о том, насколько правомерно использовать этот метод исследования по отношению к дошкольникам, которые воспринимают мир, прежде всего, аффективно, эмоционально, а затем уже интеллектуально. Обращенность тестов в первую очередь к интеллектуальной стороне психики ориентирует на расчлененно-аналитический подход к детскому развитию в противоположность целостному.

Первой теорией в области детской психологии выступила теория рекапитуляции Г.Ст. Холла, в основу которой был положен биогенетический закон Э. Геккеля. Согласно закону рекапитуляции, онтогенетическое развитие рассматривалось как биологически детерминированный процесс, когда ребенок в процессе индивидуального развития проходит те же стадии культурной эволюции, которые прошло человечество.

Ст. Холла интересовал, с одной стороны, процесс становления психики конкретного ребенка, а с другой, целостная картина психического развития, характеристика детей разного возраста. В изучении отдельного ребенка Ст. Холл воспользовался генетическим принципом и методом длительного, систематического, объективного наблюдения. В течение девяти лет он наблюдал за двумя мальчиками трех и пяти лет во время игр на куче песка, проследил, как изменялись их интересы, взаимоотношения, речь, мышление, понимание мира и пр. В целях получения целостной картины психического развития Ст. Холл разработал многочисленные анкеты для детей и взрослых, направленные на выяснение детских знаний, представлений о мире, отношений к другим людям, переживаний, моральных и религиозных чувств, радостей, опасений, страхов, проявлений лжи, особенностей игр, в том числе с куклами и пр.

Применение анкетного метода основывалось на том положении интроспективной психологии, что достоверный психологический материал дается в представлениях сознания о самом себе, каковыми выступают как воспоминания взрослых о своем детстве, так и свидетельства детей о себе. Хотя опросники и анкеты создавали возможность получить за относительно короткое время большой объем данных, они не могли представить полную картину психического развития и не только по причине неприменимости к маленьким детям, в достаточной мере не владеющим речью.

Оставался дискуссионным вопрос об объективности получаемых в анкетном методе результатов, о разработке критериев его объективности. Ведь по сравнению с опросниками тесты выступали как более объективный метод, поскольку выводы об умственном развитии детей делались не на основании того, что они сами о себе говорят, а по результатам выполнения ими специально составленных заданий.

Стратегию изучения ребенка Ст. Холл видел в комплексном подходе, позволяющем с помощью опросников и анкет выяснить проблемы ребенка в его понимании и с позиции взрослых – родителей, учителей, педагогов. **Комплексным изучением ребенка в целях получения всестороннего знания о нем должна была заняться педология (термин О. Хризмана, ученика Ст. Холла, 1893) – наука, объединяющая ученых разных специальностей – психологов, педагогов, врачей, физиологов и др.** Практическая направленность педологии состоит в том, что это знание должно составить основу точной педагогики, помочь построить обучение в соответствии с законами естественного развития ребенка. Чрезвычайно ценным в педологии было ее стремление понять ребенка в его развитии, в целом, во взаимосвязи всех сторон, изучить комплексно и в зависимости от условий окружающей социальной среды, чтобы помочь ребенку решить его проблемы и трудности, обеспечить полноценное, всестороннее развитие. Педология получила широкое распространение не только в Америке, но и в Европе, в том числе, в России.

Развитие экспериментальной психологии поставило вопрос о возможности не только внедрения эксперимента в детскую психологию, но и применения этого метода в решении педагогических проблем, а также привлечения учителей к проведению психологических исследований, проникновения психологии непосредственно в педагогический процесс.

Проблема соотношения педагогики и психологии всегда была чрезвычайно актуальной, сложной, неоднозначной. Первоначально педагогическая психология рассматривалась как «психология для учителей», как простое приложение к педагогической практике, призванное давать сведения по общей психологии с педагогическими выводами. Понимая ограниченность такого подхода, Дж. Селли, У. Джеймс, Г. Мюнстенберг и др. утверждали, что психология не должна давать учителю конкретных советов о том, как учить детей или поступать в том или ином случае, но указать на важность и необходимость знания психологии ребенка, понимания его внутренней жизни.

Стремление найти в экспериментальной психологии эмпирическое основание педагогики привело Э. Меймана к **провозглашению нового направления в науке – экспериментальной педагогики (1909)**. Если общая педагогика должна определить общие цели и задачи воспитания, нормативные педагогические правила, то психология – экспериментально изучить этапы, общие закономерности психического развития, индивидуальные

особенности ребенка, например, одаренность, отсталость, чтобы обосновать дидактические приемы и методы, сформулировать научные основы педагогического воздействия.

Исходя из установленного соотношения педагогики и психологии, Э. Мейман предложил программу экспериментально-педагогического изучения ребенка. Ученый рассмотрел специфику наблюдения и эксперимента в изучении психологии ребенка, проследил их сходство и различие, показал преимущества эксперимента, например, возможность вмешательства в течение психических процессов, их видоизменения сообразно намерениям экспериментатора, их количественное измерение.

Но представление о развитии как функции наследственности и среды, противопоставление созревания и обучения не позволило получить целостную картину психического развития. Несомненно, ценным в экспериментальной педагогике, как и в педологии, выступили идеи комплексного подхода в изучении ребенка с помощью наблюдения и эксперимента, индивидуализации обучения на основе полученного знания.

Интерес к проблемам психического развития детей и методам их изучения возрастает в начале XX в., когда прежде единая психология распадается на отдельные школы, по-разному рассматривающие предмет и методы исследования.

С точки зрения **бихевиоризма**, если внутреннее содержание психики, сознания недоступно прямому объективному изучению, то предметом психологии должно стать поведение человека, доступное внешнему наблюдению. Под поведением бихевиоризм понимает систему реакций на внешние и внутренние стимулы. Ранее Г. Спенсер, И.М. Сеченов доказали, что поведение выступает такой же составляющей психики, как и сознание. Бихевиоризм отстаивает представление о том, что психология должна быть объективной наукой, а ее главным методом – эксперимент, которому присущи такие достоинства естественнонаучного исследования, как объективность, точность, доступность для измерения.

Настаивая на том, что воспитание должно основываться на научных исследованиях развития детей, а психологический уход за ребенком важнее, чем физический, поскольку первый формирует характер, Дж. Уотсон обращается к изучению поведения младенцев (1919). Он практически не находит врожденных реакций, кроме чихания, сосания, икания, улыбки, плача, движений туловища, головы, конечностей и некоторых других и поэтому приходит к выводу, что в основном психические процессы и формы поведения формируются прижизненно.

Придавая важное значение эмоциональной сфере, Дж. Уотсон исследует, как образуются многочисленные страхи, боязнь мышей, лягушек, собак, кроликов, змей и пр., преследующие взрослых. Он находит только два врожденных стимула, вызывающих реакцию страха у младенца, – внезапная потеря опоры и громкий, резкий звук. Затем Дж. Уотсон вырабатывает у младенца условную реакцию страха на кролика, сочетая его появление перед ребенком с громким резким звуком. Далее Дж. Уотсон делает попытку избавить ребенка от приобретенного страха, сочетая на этот раз показ кролика с приемом пищи. Все новые реакции образуются путем обусловливания, заключает Дж. Уотсон, принимая концепцию условных рефлексов И.П. Павлова в качестве естественно-научной основы теории бихевиоризма.

Психическое развитие Дж. Уотсон рассматривает как приобретение новых форм поведения, образование новых связей между стимулами и реакциями, приобретение любых знаний, умений, навыков, таким образом, отождествляя развитие с научением. Он утверждает, что у ребенка нет ничего внутри, что подлежало бы развитию, которое, в свою очередь, зависит, прежде всего, от условий жизни, социального окружения, от стимулов, составляющих социальную среду. Бихевиоризм верит во всеильность воспитания, законов образования навыков, в то, что с помощью символов и подкреплений можно сформировать у ребенка любые формы поведения, независимо от его способностей, склонностей, талантов или от профессии, расы его родителей. Так проблемы научения и формирования навыков становятся центральными в бихевиоризме, а наблюдение и описание реакций организма в ходе научения либо экспериментального их формирования – главным методом исследования. Несомненно, положительным в таких экспериментах был объективный подход, предполагающий изучение не самоотчетов испытуемых о своих переживаниях, а двигательных реакций, взаимодействий между организмом и средой. Но подобный метод давал лишь эмпирические, поверхностные описания наблюдаемых явлений поведения, не раскрывая их внутренних взаимосвязей.

Гештальтпсихология не вводила нового понимания предмета психологии, а стремилась пересмотреть представление о сознании, дать новую интерпретацию его фактам, считая, что сознание составляют не отдельные элементы, а целостные структуры – гештальты, свойства которых не являются суммой свойств их частей. Психическое развитие, по мнению К. Коффки (1921), направляется как системой внутренних, так и внешних условий, т.е. его составляют два независимых и параллельных процесса – созревание и обучение.

Как процесс созревания не ускоряет обучения, так и обучение не может ускорить процесс созревания и дифференциации гештальтов. Ребенок рождается, считает К. Коффка, с набором смутных, не совсем адекватных образов внешнего мира, которые в процессе жизни дифференцируются и становятся все более точными. Психическое развитие заключается, с одной стороны, в том, что единый смутный образ дробится, превращается в ряд отдельных, а с другой стороны, структуры мира взрослых механически вытесняют не соответствующие им структуры детского мира.

Гештальтпсихология разработала ряд новых объективных методов исследования познавательных процессов, в том числе восприятия фигуры и фона, формы, пространства, отношений цвета и др., творческого, наглядного мышления, решения проблем и др. Исследуя познавательную сферу, гештальтпсихологи пришли к выводу, что восприятие как ведущий психический процесс направляет процесс трансформации, формирования, роста и дифференциации гештальтов. Эксперименты В. Келера сначала на обезьянах, а затем на детях показали, что в основе решения мыслительных задач лежит инсайт – понимание, спонтанное схватывание отношений между составляющими задачу элементами, которое не зависит от прошлого опыта, а лишь от способа расположения предметов в видимом поле. Поэтому когда детям предлагали достать игрушку, находящуюся высоко в шкафу, они использовали разные предметы – стул, лестницу, чемодан или ящик, опираясь на озарение, мгновенное переструктурирование видимого поля в новый гештальт.

Психоанализ, впервые включая явления обыденной жизни в круг рассмотрения, предметом психологии делает не только сознательные, но главным образом бессознательные процессы. Такое понимание предмета психологии потребовало и нового метода, каковым выступил анализ свободных ассоциаций, толкование сновидений, ошибочных действий, забывания, оговорок, прочтений и др. Но в толковании символического смысла проявлений бессознательного не исключалась произвольность, противоречащая объективности и научности исследования.

Вначале психоанализ возник как метод практической психологии, метод лечения, а затем превратился в способ получения психологических фактов, составивших основу соответствующей теории. Чрезвычайно важным в психоанализе был поворот психологии к проблемам личности, ее сложным переживаниям, механизмам поведения и поступков, к мотивационной сфере. Теперь психология заинтересовалась не отдельными простейшими психическими процессами или элементами душевной жизни, а ее целостностью и единством в реальной человеческой личности, конкретным человеком и его проблемами.

К изучению детства З. Фрейд обратился вначале как к необходимому анализу воспоминаний взрослого, а затем начал наблюдать за детьми, например, игрой, чтобы подтвердить свои теоретические выводы. Сделав попытку понять, какое значение для взрослого человека в его жизни имеют бессознательные переживания детства, психоанализ тем самым подчеркнул огромное значение раннего детства, показал, что именно там закладывается личность и ее главные проблемы. Психическое развитие в психоанализе понимается как вытеснение обществом врожденных сексуальных инстинктов и адаптация ребенка к изначально враждебной и противостоящей конкретному индивиду среде. Отношения между ребенком и обществом с самого рождения антагонистичны.

Дальнейшее исследование ребенка в рамках психоанализа связано с поиском понимания конфликтов детской души, внутренних резервов Я ребенка для их преодоления, рассмотрением развития защитных механизмов личности (А. Фрейд). Предметом изучения стало не только вербальное, но и невербальное поведение, для чего были разработаны методы интерпретации продуктов детского творчества и деятельности, диагностики и коррекции эмоционально-личностной сферы.

Так, по отношению к детям, не владеющим речью и не обладающим рефлексией, в качестве заместителя метода свободных ассоциаций выступает интерпретация игры в куклы (М. Клейн). Несколько позднее этот метод в США стал использоваться для диагностических целей, а с середины 30-х гг. XX в. игровая терапия заняла одно из ведущих мест в детской психоаналитической практике.

Зарубежные исследователи детского развития в первой трети XX в. (А. Гезелл, Д. Болдуин, К. Бюлер, Ш. Бюлер, Э. Клапаред, В. Штерн и др.) не только расширяют сферы изучения психики ребенка, но стремятся исследовать не отдельные стороны психического развития, а их взаимосвязь, понять целостную личность и закономерности ее формирования. Теперь, когда от накопления фактов ученые переходят к разработке теорий психического развития, рассматривающих сущность этого процесса, роль биологических и социальных условий, воспитания и обучения, чрезвычайно актуальной становится проблема методов исследования психического развития детей, отвечающих

требованиям достоверности и объективности. Более того, оказывается очевидным, что, с одной стороны, создание новых методов может привести к открытию новых фактов, а соответственно, к построению новых теорий, а с другой стороны, сбор фактов должен быть целенаправленным, опосредоваться теоретическими обобщениями.

Так обращение Ж. Пиаже к изучению познавательного развития – вопросам происхождения интеллекта, особенностей детской логики, представлений о явлениях природы, механизмам познавательной деятельности привело к разработке нового метода – клинической беседы, а его использование к получению новых фактов о детском развитии и к построению теории генетической психологии. Заметим, что, собирая материал по развитию речи и мышления детей в течение 1921–1923 гг. в Женевском педагогическом институте им. Ж.-Ж. Руссо, Ж. Пиаже привлекал учащихся этого института к своим исследованиям, тем самым осуществлял теснейшую связь строго научного исследования и ознакомления будущих воспитателей с психологией ребенка. То есть, Ж. Пиаже решал две важнейшие задачи, которые Э. Клаппаред видел при его создании в 1912 г., – научное изучение ребенка и подготовка воспитателей.

Изучение детской речи Ж. Пиаже начал с наблюдений за детьми во время рисования, конструирования, лепки и других свободных занятий, тщательно фиксируя все, что говорит ребенок вместе с контекстом. Затем полученные тексты разбивались на фразы и классифицировались по типу разговоров, вопросов, объяснений и т.п. Ж. Пиаже собрал типичные вопросы детей, разделил их на группы, а затем стал задавать детям, анализируя их ответы. Он проанализировал фразы, содержащие союзы, а затем стал просить детей изобрести или дополнить фразы, содержащие союзы причинности.

Анализ методов изучения детского мышления привел Ж. Пиаже к выводу о том, что тесты не дают представления о внутренних механизмах этого процесса, а сводятся к оценке конечных результатов решения задач детьми, и поэтому могут служить лишь целям отбора, а наблюдение представляет только предварительный этап исследования и само по себе не может объяснить получаемые факты.

Для исследования детской логики Ж. Пиаже предложил специальный метод, позволяющий изучать не симптомы, а приводящие к их возникновению процессы, – клиническую беседу. Она представляет собой модификацию метода наблюдения, состоящую в том, что тщательно фиксируется ход размышлений ребенка во время его беседы со взрослым. Первоначально содержание общения исследователя с ребенком касалось событий и предметов, отсутствующих в ситуации опыта, а затем событий и ситуаций, свидетелем которых был сам ребенок.

С конца 30-х гг. XX в. содержание бесед стало стандартизироваться и превращаться в своеобразные тестовые ситуации, причем ребенок не только наблюдал, беседовал, но и манипулировал предметами, например, сравнивая величины. Метод клинической беседы является качественным, описательным, поскольку задаваемые ребенку вопросы трудно заранее запрограммировать. Последовательность опроса, его содержание и продолжительность могут варьироваться в зависимости от реакции разных детей. Чрезвычайно важно не навязывать ребенку чужой точки зрения, проверить неподдельность и содержательность его ответов. Этот метод позволил Ж. Пиаже не только показать качественное свое-

образии детского мышления, но и сделать важнейшее открытие в детской психологии – эгоцентризм ребенка, как его центральную особенность, скрытую умственную позицию, следствием которой выступает своеобразие детской речи, мысли, логики, представлений о мире.

Важнейшие итоги развития методов изучения ребенка во второй половине XIX в. – первой трети XX в. состоят в том, что зарубежная детская психология, переходя от накопления фактов детского развития к решению теоретических и методологических проблем о его сущности, направляясь по естественнонаучному пути его познания, обосновывала два пути исследования. Целостное изучение ребенка осуществляется с помощью метода объективного внешнего наблюдения, а изучение отдельных сторон – с помощью эксперимента, анализа продуктов деятельности, опроса, беседы. Важнейшей концептуальной проблемой выступала проблема взаимосвязи педагогики и психологии, нормативности психического развития, идея измерения психических процессов, приводящие к разработке метода тестов.

Список литературы:

1. Бине, А. Современные идеи о детях / А. Бине. – М., 1910.
2. Гезелл, А. Умственное развитие ребенка. Методика диагностики умственного развития ребенка от рождения до шести лет / А. Гезелл. – М.-Л., 1930.
3. Коффка, К. Основы психического развития / К. Коффка. – М.-Л., 1934.
4. Мейман, Э. Лекции по экспериментальной педагогике. Ч. 1 / Э. Мейман. – М., 1909.
5. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – М.-Л., 1932.
6. Прейер, В. Духовное развитие в первом детстве с указаниями для родителей о его наблюдении / В. Прейер. – СПб., 1894.
7. Уотсон, Дж. Психология как наука о поведении / Дж. Уотсон. – М.-Л., 1926.
8. Холл, Ст. Очерки по изучению ребенка / Ст. Холл. – М., 1925.
9. Штерн, В. Психология раннего детства / В. Штерн. – Пг., 1912.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2012, № 4

М.Н. СКАТКИН КАК АВТОР УЧЕБНИКОВ И УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ

M. N. SKATKIN AS AN AUTHOR OF TEXTBOOKS AND STUDENT MANUALS

Занаев С.З.

Научный сотрудник лаборатории истории педагогики и образования ФГНУ
«Институт теории и истории педагогики» РАО
E-mail: zanaev@yandex.ru

Zanaev S.Z.

Research fellow of the Laboratory of History of Education and Pedagogy of the Federal State Scientific Institution «Institute of Theory and History of Pedagogy» of the Russian Academy of Education
E-mail: zanaev@yandex.ru

Аннотация. В статье даны результаты обзорного анализа взглядов академика АПН СССР М.Н. Скаткина на составление учебников и учебных пособий, изложенные им в разное время и в различных публикациях. На примере изучения преподавания «Естествознания-природоведения» показаны основные идеи и мысли ученого-педагога.

Annotation. The article presents the results of the analysis of the views of M.N. Skatkin, an Academician of the Academy of Pedagogical Sciences of the USSR, on compilation of textbooks and student manuals, expressed by him through the years in various publications. The principal thoughts and ideas of the scholar and pedagogue are demonstrated through the example of his study of teaching “Natural science and history”.

Ключевые слова: наглядное чувственное обучение, исследовательские методы, функции учебника.

Keywords: visual sensory training, research methods, textbook functions.

Еще с самого начала работы учителем начальных классов сельской школы, входящей в состав Первой опытной станции Наркомпроса С.Т. Шацкого, М.Н. Скаткин (1900–1991) постоянно задумывался об улучшении организации преподавания. На примере анализа состояния обучения естествознанию в школе он рассматривал развитие всего школьного образования, вскрывал замеченные им недостатки, предлагал конкретные меры по их устранению. Выясняя причины неэффективности обучения, ученый отмечал, что зачастую

«беседа и работа с учебником являются преобладающими (а в некоторых школах и единственными) формами работы по естествознанию» [2, с. 14]. Михаил Николаевич критически относился к тому, что «учителя сплошь и рядом ограничиваются исключительно словесным преподаванием естествознания. «Словесность» преподавания естествознания в начальной школе вредна тем, что она дает поверхностные и непрочные знания и вызывает у учащихся утомление и скуку», – писал он в 1935 году [3, с. 15].

Исследуя образование конкретных представлений у детей, М.Н. Скаткин вместе с другими учеными выявил, что это возможно «только путем непосредственных наблюдений самих детей над предметами неорганического мира, растениями, животными, в природе, в классе, в живом уголке, когда дети осматривают их в натуре, ощупывают, производят над ними те или иные действия, сравнивают их с другими предметами, различают их цвет, форму, величину» [4, с. 6].

Для того, чтобы добиться большей полноты и четкости представлений, «надо дать детям возможность воспроизводить изучаемый предмет различными органами чувств (зрение, осязание, слух, вкус, обоняние, мышечное чувствование). Преподавание естествознания в начальной школе должно быть преимущественно предметным», – подчеркивал коллега М.Н. Скаткина Д.Ф. Талицкий [4, с. 19]. Исходя из этих позиций, рекомендовалось давать детям задания на составление рассказов об их индивидуальных наблюдениях в природе, что в свою очередь способствует развитию речи, воображения и образного мышления. В трудах М.Н. Скаткина пропагандировалась необходимость широкого применения экскурсий для непосредственных наблюдений на природе или живом уголке, лабораторных работ с раздаточным материалом.

Михаил Николаевич предостерегал учителей от догматичности, бессистемности формально-описательного подхода, однообразности и словесности преподавания, считая, что они «крайне утомляют детей». В исследованиях ученого проводился анализ вопросов учителей, задаваемых ученикам, при котором было выявлено, что они в основном касаются внешних признаков изучаемых явлений.

Тогда как для их развития необходимо задавать вопросы, «заставляющие детей сравнивать между собой различные предметы, отмечать их сходство и различие, относить их на основе существенных признаков к определенным группам», или же вопросы, «выясняющие процесс развития, динамику явлений природы, требующие от детей умения объяснить то или иное явление, указать его значение или причину и при помощи изученных законов объяснить новые факты и явления» [3; 5, с. 16].

Развивая эти мысли, Скаткин М.Н. предлагал для повышения активизации усвоения учащимися материала урока «ставить перед ними вопросы, требующие наблюдения, рассуждения, доказательства» [6, с. 181], чтобы в процессе ответа на них дети чаще задумывались, вспоминали, сравнивали, наблюдали, рассуждали, задавали встречные вопросы, чтобы в процессе поиска истины у них формировались соответствующие умения и навыки.

Ученый считал большой педагогической ошибкой, когда учителя стремятся все объяснить, «разжевать» за детей умственную пищу. Этим самым они подавляют активность детей в овладении знаниями, у них утрачивается чувство новизны. В работах М.Н. Скаткина отмечается, что учебная деятельность в основном направлена на усвоение знаний,

сообщаемых в готовом виде учителем или автором учебника, и их воспроизведение, тогда как для личностного развития детей необходима самостоятельная творческая работа по добыванию знаний и их применению в различных ситуациях.

Пропагандируя широкое применение краеведческого принципа в преподавании естествознания, М.Н. Скаткин рекомендовал учителям при планировании работы тщательно обдумывать, какие же типичные для данной местности предметы должны быть в первую очередь изучены на уроке естествознания, поскольку воспитание у детей любви к родине является важнейшей задачей отечественной школы. М.Н. Скаткин задается вопросом, что такое Родина для ребенка? По его мнению, это, прежде всего, тот уголок земли, где он родился и живет. Показать детям красоту природы этого уголка, пробудить у них горячую любовь и привязанность к окружающему ребенка ландшафту – этим самым закладывается начало патриотическому воспитанию детей, полагал он. Патриотизм и краеведческий принцип преподавания соединялись М.Н. Скаткиным в единый комплекс.

Одним из важнейших концептуальных результатов исследований М.Н. Скаткина довоенного периода было органическое включение практического политехнического образования в дидактическую систему. При этом использовалось проведение предметных уроков, наглядного обучения, применение демонстрационного и лабораторного эксперимента, взаимосвязь с внеклассной работой и общественно полезным трудом, опора на личный опыт учащихся.

Важное значение имело здесь то, что в процессе таких занятий дети получали исследовательские навыки, у них формировалась наблюдательность, умение анализировать, обобщать собранные ими из различных источников сведения, делать самостоятельные выводы и собственные вполне серьезные умозаключения, на основе которых вырабатывались необходимые им новые знания.

Касаясь содержания излагаемого материала по естествознанию и раскрывая методику его преподавания, ученый предостерегал от прямого знакомства детей с материалистической диалектикой, но призывал сообщать им факты, позволившие бы делать детям выводы, близкие к естественнонаучному пониманию развития окружающего мира. Поэтому в дополнение к словесным описаниям им рекомендуется использование наглядных пособий – рисунков, картин, таблиц, моделей, лабораторных опытов и т. д.

Считая наглядность одним из основных требований в преподавании естествознания, М.Н. Скаткин много сделал для применения этого метода в общеобразовательной школе, недостаточно оснащенной в его время. В 1934 году им была выпущена «Серия стенных методических таблиц по естествознанию и объяснительный текст к ним». Издание этого учебно-методического комплекта явилось продолжением и развитием традиций дидактических пособий такого плана, предназначенных для изучения естествознания, имеющих в опыте российской школы.

На занятиях с таблицами у учащихся вырабатывались такие качества как наблюдательность, вдумчивое отношение к окружающей природе, прививались азы научно-исследовательской работы, ценные политехнические знания, умения и навыки.

Михаил Николаевич высоко оценивал важность и значимость средств наглядного обучения, среди которых выделял учебные фильмы, считая, что они «крайне необходимы

при изучении явлений, недоступных непосредственному восприятию (строение атома, природа электрического тока и т. д.)» [9, с. 22]. Еще в начале всеобщего распространения телевидения М.Н. Скаткин ратовал за «организацию циклов учебных телепередач для школ и издание руководства для учителей по вопросам методики использования телевидения в обучении» [11, с. 14], как на уроках, так и на внеклассных занятиях.

Обращаясь к разработчикам программ, учебных планов, к авторам учебников, М.Н. Скаткин рекомендовал «при определении содержания обучения по любому предмету не ограничиваться только перечнем фактов, понятий, теорий, законов, которыми должны овладеть учащиеся, а указать глубину освещения каждого вопроса, чтобы избежать вредных усложнений на младших ступенях обучения и слишком элементарной трактовки этих же вопросов при их повторном изучении в старших классах. Ограничивая глубину освещения тех или иных вопросов (особенно в младших классах), никогда не следует при этом допускать искажения науки, ее вульгаризации» [13, с. 15].

Раскрывая характер учебного труда детей, М.Н. Скаткин большое значение придавал эмоциональному отношению ребенка к этому процессу. Известно, что когда человек трудится охотно, то продуктивность его труда гораздо выше, чем в том случае, когда он выполняет работу нехотя и по принуждению. Ученый считал, что описания фактов, понятий, законов «должны даваться не только в простой, доступной и понятной, но по возможности и в эмоциональной форме, т. е. воздействовать не только на ум, но и на чувства детей, обобщения должны вытекать с очевидностью из наблюдаемых явлений, с введением для этого в описание элементов фабулы, действий» [13, с. 16].

Анализируя содержание различных учебников, М.Н. Скаткин обращал внимание на их перегруженность обилием терминов, загромождающих память учащихся и являющихся источником формализма. Для предотвращения этого явления ученый предлагал производить «тщательный отбор небольшого числа объектов, явлений, способных служить типичными представителями того или иного класса явлений» [13, с. 17].

Логическое понятие, вступая в связь с другими, обогащаясь и развиваясь, выстраивается в «стройную логическую систему, дающую научно-правильную картину мира», позволяющую не ошибаться в интерпретациях и оценках явлений повседневной жизни. Таким образом, научная система знаний перерабатывается в дидактическую, раскрывается историческое возникновение определений, формул и понятий из их фактического материала, облегчается и ускоряется их сознательное усвоение учащимися. Представляет интерес заключение ученого о том, что «система учебного предмета, имея своей конечной целью привести учащихся к осознанию системы науки, не должна противоречить законам образования и развития научных понятий в сознании учащихся» [13, с. 29].

М.Н. Скаткин высоко оценивал значение тесной связи содержания школьного курса с жизненным опытом детей, считая, что «чем осмысленнее учение, тем с большей охотой занимаются дети изучением предмета, тем производительнее их труд» [14, с. 20]. В образовании и воспитании подрастающих поколений педагогом большое значение придавалось практике жизни, под которой понимались все сферы человеческой жизнедеятельности. Это «часть содержания повседневной жизни детей, их игры, развлечения, коллекциони-

рование, занятия искусством, техникой, фотографией, уход за комнатными растениями, за рыбками в аквариуме, их домашний труд по выращиванию сельскохозяйственных растений и уходу за животными» [15, с. 176]. Эти дела интересны детям, захватывают их, заставляют проявлять огромную энергию, творчество, изобретательность, настойчивость ради достижения ими намеченных привлекательных целей. В процессе выполнения дел накапливается опыт.

М.Н. Скаткин писал, что «учебные занятия по всем предметам должны быть насыщены фактами из жизненного опыта детей. Задача каждого учителя – научить детей видеть в обыденных явлениях окружающей жизни проявление тех общих законов науки, которые изучаются на уроках физики, химии, биологии и других предметов» [15, с. 178]. В процессе таких форм обучения учащиеся лучше овладевают общеобразовательными, а также политехническими знаниями, умениями, навыками.

Придавая большое значение личной практике детей как ценному педагогическому средству, помогающему на всех этапах изучения учебной темы, позволяющему интересно и конкретно решить проблемы образования представлений и понятий, ученый в то же время предостерегал, что личная практика детей не может быть «центром», вокруг которого разворачивается все обучение основам наук, так как далеко не все положения науки могут быть даны на основе личного практического опыта детей, которого может быть недостаточно в силу разных объективных, индивидуально-личностных или возрастных причин.

Тем не менее, многие понятия и законы науки могут быть хорошо усвоены детьми на основе их предшествующего личного опыта и ранее накопленных знаний. Личная практика детей играет исключительно большую роль, как в теории познания, так и в обучении, и является могучим источником и стимулом для приобретения знаний, а также критерием, проверкой их истинности. В то же время необходимо учитывать, что сама личная практика и опыт детей в обучении не могут быть единственным или даже основным источником знаний и нуждаются, в свою очередь, в определенном формировании, накоплении и становлении, и в процессе самого обучения, и вообще по жизни.

По мнению М.Н. Скаткина, «учебный труд детей может быть продуктивным лишь в том случае, если им предлагается для изучения материал повышенной трудности» [15, с. 178], так как в противном случае дети усваивают его формально, механической зубрежкой, убивающей всякий интерес к учению. В то же время ученый предостерегал от излишне элементарного, легкого материала, так как это может приучить их к безделью. «Большое искусство состоит в том, – писал ученый, – чтобы определить меру повышенной трудности научного материала для детей данного класса. Учебный материал, предлагаемый детям, должен требовать от них не одного лишь механического заучивания, но и размышления, соображения, воображения, творчества» [15, с. 179].

Много внимания уделялось М.Н. Скаткиным проблемному изложению знаний, в течение которого «учитель наряду с готовыми знаниями раскрывает и пути их приобретения. Это осуществляется и путем доказательства правильности сообщенного вывода. Учитель ставил проблему, вскрывал внутренние противоречия, возникающие на пути ее решения, рассуждал, доказывал, опровергал возможные возражения, ставил эксперимент,

т.е. раскрывал пути познания явления, пути решения проблемы (показывал, например, историю открытия, изобретения).

Учащимся сообщаются не только конечные результаты науки, но и показывается «эмбриология истины» (А.И. Герцен), пути ее познания. В одном случае учитель показывает эти пути, но не обобщает, не формулирует правило, которому надо следовать. В другом случае ученики усваивают определенные образцы поисков эмпирически, осознают структуру поисковой деятельности» [16, с. 3].

М.Н. Скаткин критиковал перегруженность учебников описательным материалом, предлагал проводить тщательный отбор описательных сведений, которые должны входить в содержание основ наук. Учитывая огромные объемы фактического материала, накопленные разными науками, для учебных предметов, по его мнению, необходимо отобрать однозначные и типичные явления, «на примере которых удобнее и легче показать процессы развития, раскрыть взаимные связи предметов и явлений, подвести учащихся к сознательному усвоению обобщающих теоретических положений» [17, с. 13].

Ученым были предложены критерии отбора материала науки в учебные предметы. Он предлагал выделять «руководящие идеи, понятия, законы, теории, которые составляют основу соответствующей науки, являются ключом к пониманию многообразия частных фактов и явлений и должны войти в фундамент диалектико-материалистического мировоззрения. Затем отбирается наиболее типичный описательный, фактический материал, необходимый и достаточный для формирования ведущих понятий, раскрытия основных закономерностей усвоения важнейших теоретических положений науки. При этом учитывается достоверность всего отбираемого материала для учащихся данного возраста и его воспитательная ценность» [17, с. 13]. Ученый критически относился к тому, что составители программ и учебников часто игнорируют принципы доступности и преемственности изучаемого.

В отечественной педагогике дебаты ученых, посвященные учебнику, периодически вспыхивали на разных уровнях. М.Н. Скаткин, обобщая результаты дискуссий, проходивших в 1988 году в НИИ ОП АПН СССР, отмечал, что «педагогическая теория не может быть выведена из законов наук, основы которых изучают в школе (математики, физики, химии, истории и др.), или из законов психологии, логики, физиологии, кибернетики, книговедения. Данные этих наук не только могут, но должны быть использованы для построения педагогической теории учебника, но они преломляются, переосмысливаются в категориальной структуре дидактической теории, процесс усвоения знаний всегда есть процесс использования их в каких либо действиях или в деятельности. Знания вне действий, вне деятельности в принципе не могут быть приобретены. В соответствии с этим, при конструировании учебника должны проектироваться не только знания, но и деятельность учащихся, направленная на их усвоение и их применение. Более того, учебник стал рассматриваться как сценарий взаимосвязанности деятельности учителя (преподавателя) и учащегося, как основа проекта организации процесса обучения, как прообраз обучения в единстве его содержания и процессуальной стороны» [18, с. 4].

Функции учебника по мере развития педагогической науки все более детализируются. Разные авторы приводят в общей сложности до 40 различных функций учебной кни-

ги. Увлечение их поиском приводило к разработке новых разнотипных функций и требований. М.Н. Скаткин обращал внимание на заключение В.Г. Бейлинсона, занимавшегося изучением этих проблем: «Десятки функций, сотни требований. Все важно, все нужно. Но как это воплотить в конкретную учебную книгу? Если добросовестно решать эту задачу, книга разрастается до необъятных размеров. Не здесь ли источники засоренности учебных изданий лишним, им не свойственным» [19, с. 14]. Скаткин считал основными следующие функции учебника: 1) информационная и трансформационная; 2) систематизирующая; 3) закрепления и самоконтроля; 4) самообразовательная; 5) интегрирующая; 6) координирующая; 7) развивающие, воспитательные функции, подразделяющиеся на: а) развитие речи и мышления; б) развитие сенсорной сферы; в) развитие двигательной сферы; 8) нравственно-воспитательная.

М.Н. Скаткин с конца 1920-х гг. и далее всю жизнь пытался применять в практике создания учебников многие из вышеуказанных путей создания эффективных учебников. После первых опытов участия в создании книг для чтения Михаил Николаевич обратился к теме разработки учебников о природе, чему впоследствии он посвятил долгие годы своей жизни. В 1930-е – 1940-е гг. по учебнику «Естествознание», разработанному М.Н. Скаткиным вместе с В.В. Балабушевичем и И.К. Сапожниковым, учились дети разного рода специальных и вспомогательных школ. Учебник был впервые выпущен в 1934 году.

В конце 1940-х гг. учебник «Естествознание» был переработан и вышел уже без соавторов под названием «Неживая природа» как пособие для общеобразовательных заведений. По нему учились в 1950-е годы. В дальнейшем с 1960-х годов и до 1998 года он издавался как «Природоведение» в разных вариантах: для 3–4-х классов (в соавторстве с Л.Ф. Мельчаковым), только для 4-х классов, для 5-х классов или для 3-х и 5-х классов. В общей сложности данный учебник переиздавался свыше 80 раз, в том числе на разных языках и в разных странах.

Учебная книга по естествознанию для учащихся 4 года обучения, изданная впервые в 1932 году под ред. А.А. Шибанова группой авторов в составе А.А. Шибанова, В.Г. Дормидонтова, М.М. Беляева, М.Н. Скаткина, А.С. Пчелко тиражом 135 000 экземпляров, состояла из 4-х разделов познавательного текста, разместившегося на 171 страницах. Касаясь полиграфического исполнения книги, необходимо отметить, что выполнена она в пределах возможностей своего времени и развития этого направления промышленности в стране – на бумаге газетного типа, все иллюстрации учебника даны в черно-белом виде.

Книга для чтения по естествознанию 4 класса «Неживая природа» под авторством М.Н. Скаткина, утвержденная Министерством просвещения РСФСР и выпущенная в 1960 году Учебно-педагогическим издательством тиражом 180000 экземпляров, состоит из 127 страниц учебно-познавательного текста.

В 1960-х годах учебник Скаткина вновь меняет название – теперь он уже становится «Природоведением». Под таким названием он выходит вплоть до конца 1990-х гг., пережив своего создателя почти на десятилетие.

Рассмотрим издание учебника М.Н. Скаткина «Природоведение» для 4 класса, выпущенное в 1982 году в издательстве «Просвещение» тиражом 610 000 экземпляров и состояв-

шее всего из 96 страниц. Несмотря на то, что вопросы экологии природного и культурного наследия в учебнике М.Н. Скаткина не ставились ни в 1930-е – 1950-е гг., ни в 1960-е – 1980-е гг., в учебник, однако, снова вернулась тема человеческого тела, его строения, заботы о нем (гигиена, осанка, здоровый режим, спорт) и внимания к окружающей человека среде. Начинается раздел с общей темы: «Охрана Здоровья», который в 1960-е открывается «Спортивным маршем» В. Лебедева-Кумача.

Расчитан на большое эмоциональное воздействие рассказ о вредном воздействии никотина, содержащегося в табачном дыме, на здоровье людей. Это показано на примере яркого опыта над кроликом, умершим после того как в целях эксперимента ему в пищу добавили каплю никотина. Красочный цветной рисунок влиял в воспитательном отношении на детей. На основе этого и других опытов было показано, как ученые изучили отрицательное влияние курения на здоровье людей. В результате дается обоснованная рекомендация по предупреждению у школьников этой пагубной привычки.

Данный раздел является особенно важным с точки зрения профилактики отрицательных привычек и наклонностей у детей со школьных лет. Безусловно, такое направление необходимо усилить в современных учебниках. Предлагаемые рекомендации по соблюдению гигиены зрения, чистоты, укреплению здоровья, занятий спортом, в то же время недопустимости перегрузки в этом деле, постоянного врачебного контроля выглядят убедительно и обоснованно с указанных позиций.

Учебник продолжал некоторое время издаваться и после ухода из жизни автора в 1991 г. Одним из прижизненных выпусков учебника стало «девятое издание» «Природоведения» для 3 и 5 класса средней школы, вышедшее в издательстве «Яхонт» в 1998 году. Книга была разделена на две части, для 3-го и 5-го классов, и состояла из 240 страниц. Тираж издания, утвержденного в Министерстве образования РФ, составил 20 тыс. экземпляров. Все иллюстрации рисунков и эскизы опытов в книге даны в цветном виде, способствующем лучшему зрительному восприятию, нежели в ранних изданиях.

Обзорный анализ учебных книг, подготовленных М.Н. Скаткиным на примере его учебников «Естествознание-Природоведение», выпущенных в разное время, показывает историю развития этого пособия с довоенных лет практически до конца XX века. Ценное значение имеет то, что в содержании книги предлагаются различные наглядные, доступные опыты, постановка которых способствует наглядно-чувственному восприятию излагаемой темы. В процессе их демонстрации учащиеся лучше воспринимают и понимают изучаемые явления и процессы, осмысливают применение их людьми в разных направлениях промышленности, производственной деятельности. Обзорные исторические экскурсы были призваны способствовать пониманию того, как с накоплением знаний и опыта людьми шло развитие и совершенствование разных видов промышленности, производства, транспорта. Доступное изложение основ естественных наук (через опыты), вкуче с демонстрацией их позитивного прагматического использования на всем пространстве страны – такова, на наш взгляд, базовая парадигма «учебника Скаткина», функционировавшего в отечественной школе в 1932–1998 гг.

Опыт осмысления практики и теории создания учебника является составной и неразрывной частью изучения научно-педагогического наследия М.Н. Скаткина.

Список литературы:

1. Скаткин, М. Н. Взгляд в прошлое, взгляд в настоящее / М. Н. Скаткин // Семья и школа – 1987. – № 11. – С. 24–25.
2. Скаткин, М. Н. Естествознание в III и IV классах / М. Н. Скаткин // Начальная школа. – 1934. – № 10.
3. Скаткин, М. Н. О воспитательной работе на уроках естествознания / М. Н. Скаткин // Начальная школа. – 1935. – № 12.
4. Талицкий, Д. Ф. Как преподавать естествознание в начальной школе / Д. Ф. Талицкий ; отв. ред. М. Н. Скаткин. – М.: Учпедгиз, 1936.
5. Скаткин, М. Н. Естествознание в III и IV классах // Начальная школа. – 1934. – № 10.
6. Скаткин, М. Н. Учение творческий труд детей / М. Н. Скаткин // Вопросы советской дидактики. – М., 1950.
7. Скаткин, М. Н. Методика естествознания в начальной школе / М. Н. Скаткин. – М.: Учпедгиз, 1948.
8. Скаткин, М. Н. О воспитательной работе на уроках естествознания / М. Н. Скаткин // Начальная школа. – 1935. – № 12.
9. Скаткин, М. Н. Политехнический принцип в преподавании основ наук / М. Н. Скаткин, П. Р. Атутов // Советская педагогика. – 1955. – № 7.
10. Атутов, П. Р. Политехнический принцип в обучении школьников / П. Р. Атутов. – М.: Педагогика, 1976.
11. Скаткин, М. Н. Об укреплении связи школы с жизнью / М. Н. Скаткин, А. И. Янцов. – М., 1956.
12. Комплексный анализ состояния современной сельской школы России (по результатам социально-педагогического исследования) / В. П. Лисовский, И. П. Гурьянова, Г. В. Пичугина [и др.]. – М.: АСОПиР, 2000.
13. Скаткин, М. Н. Принципы отбора материала науки в учебный предмет. Вопросы теории построения программ в советской школе / М. Н. Скаткин // Известия АПН РСФСР. – 1949. – № 20.
14. Скаткин, М. Н. Учение творческий труд детей / М. Н. Скаткин // Советская педагогика. – 1949. – № 6. – С. 13–27.
15. Скаткин, М. Н. Учение творческий труд детей / М. Н. Скаткин // Вопросы советской дидактики. – М., 1950.
16. Скаткин, М. Н. Активизация познавательной деятельности учащихся / М. Н. Скаткин // Приложение к журналу «Народное образование». – 1966. – № 1.
17. Скаткин, М. Н. Преодолеть перегрузку школьников / М. Н. Скаткин // Советская педагогика. – 1963. – № 1. – С. 10–23.
18. Скаткин, М. Н. Проблема учебника в советской дидактике. – М.: НИИ ОП СССР, 1988 (Обзорная информация).
19. Бейлинсон, В. Г. Арсенал образования. Характеристика подготовка, конструирование учебных изданий. – М., 1986.

20. Проблемы школьного учебника : сб. науч. тр. / под ред. А. А. Кузнецова, М. В. Рыжакова, Т. Б. Захаровой, Е. К. Страута. – М.: ИСМО РАО, 2005. – 273 с.
21. Букварь – это молот. Учебник для начальной школы на заре советской власти: 1917–1932 гг. : сб. науч. тр. и материалов / под ред. Т. С. Маркаровой, В. Г. Безрогова. – М.: НПБ им. К. Д. Ушинского РАО : Азимут : Тровант, 2011. – 367 с. – (Труды семинара «Культура детства: нормы, ценности, практики». Вып. 12).

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2012, № 4

ПОДДЕРЖКА СИЛЬНЫХ ШКОЛ В УСЛОВИЯХ ЗАБВЕНИЯ СЛАБЫХ: НЕ ПОРА ЛИ ПОМЕНЯТЬ ПРИОРИТЕТЫ?

SUPPORTING OUTSTANDING SCHOOLS WHILE IGNORING SCHOOLS THAT UNDERACHIEVE: ISN'T IT TIME TO CHANGE PRIORITIES?

Вальдман И.А.

Заведующий лабораторией контроля и мониторинга в образовании Института управления образованием РАО, кандидат педагогических наук

E-mail: iavaldman@gmail.com

Valdman I.A.

Head of the Laboratory of Control and Monitoring in Education of The Federal State Scientific Institution «Institute of Education Management» of the Russian Academy of Education, Candidate of Sciences (Education).

E-mail: iavaldman@gmail.com

Аннотация. В статье на основе анализа низких результатов участия российских школьников в международном сравнительном исследовании качества образования PISA 2009 обсуждается вопрос о необходимости смены акцента в государственной образовательной политике и переходе от поддержки образовательных лидеров к поддержке учащихся и школ, демонстрирующих низкие образовательные результаты. В качестве положительного примера работы со «слабыми» школами рассматривается опыт Великобритании и Финляндии.

Annotation. Taking into account the analysis of the poor results shown by Russian students in the Program for International Student Assessment PISA2009, this article discusses the necessity of changing the priorities in the federal educational policy and the transition from providing support for educational leaders to supporting students and schools that demonstrate low levels of educational achievement. Programs conducted in Finland and the UK are examined as positive examples of improving levels of education in underachieving schools.

Ключевые слова: образовательная политика, оценка качества образования, международное сравнительное исследование PISA, «слабые» школы, поддержка лидеров, рейтинг, кластерный анализ.

Keywords: educational policy, assessment of the quality of education, Program for International Student Assessment PISA, underachieving schools, support of the leaders, ranking, cluster analysis.

Вместо предисловия

Как известно, об обществе судят по тому, как оно относится к старикам и детям или, говоря по-другому, к наиболее незащищённым своим гражданам. Перефразируя это утверждение применительно к ситуации образования, отметим, что об эффективности системы образования можно судить по тому, насколько успешно она оказывает поддержку своим «слабым элементам» – ученикам, учителям, школам, – компенсируя существующее неравенство и дефициты образовательных и иных ресурсов.

Наши британские коллеги по этому поводу утверждают: критерий хорошей образовательной системы – это мера, в которой наименее обеспеченные члены общества имеют возможность преуспеть [1].

Цель данной статьи – поставить вопрос о необходимости смены акцента в государственной образовательной политике и переходе от поддержки образовательных лидеров к поддержке «слабых» учащихся и школ, демонстрирующих низкие образовательные результаты.

Основной вывод, который делается автором, – ставка на лидеров не способствует повышению результатов обучения всех учащихся, а лишь усиливает разрыв между «лучшими» и «худшими».

Договоримся о понятиях

Термин «слабые», который будет использоваться в данной статье применительно к школам или учащимся, требует разъяснения. Автор ни в коем случае не собирается его использовать в привычном для нас понимании, имеющем зачастую негативный и даже оскорбительный оттенок – слабые, то есть плохие, неуспешные, запущенные и т.п. Мы понимаем под «слабыми» школы, находящиеся в проблемной ситуации и нуждающиеся в дополнительной поддержке. Очевидно, что это школы, стабильно демонстрирующие низкие результаты. Однако причина таких результатов далеко не всегда зависит от самой школы и связана с её внутренней политикой (слабое руководство, недостаточная квалификация педагогов и т.п.). Зачастую низкие результаты во многом определяются проблемным социальным контекстом, в котором находится школа. Такие школы, как правило, располагаются в экономически слабо развитых территориях, в них обучаются дети из на-

Опыт Великобритании

В Великобритании для определения слабых школ используется набор различных данных: результаты национальных тестов, добавленная стоимость (динамический показатель, показывающий прирост в результатах ученика, достигнутый благодаря работе школы), результаты национальной инспекции, упоминания в СМИ, другие свидетельства. При этом определяющими показателями являются низкий результат теста и неадекватная динамика результатов учащихся школы на протяжении нескольких лет.

Портрет слабых школ выглядит следующим образом: расположены в бедных районах, высокая текучесть учителей, концентрация детей из семей с низким социально-экономическим статусом, предпринятые ранее вмешательства не были успешными.

именее благополучных социальных слоёв. Как отметила М.А. Пинская на семинаре НИУ ВШЭ: «Это школы, обучающие сложных детей из неблагополучных семей и к тому же не имеющие для этого достаточного кадрового ресурса» [2].

Повод для разговора

Чтобы обозначить проблематику, рассматриваемую в статье, обратимся к данным международного сравнительного исследования PISA (Programme for International Student Assessment), проводимого Организацией экономического сотрудничества и развития (OECD), начиная с 2000 года.

Напомним, что PISA – это международная программа, в рамках которой проводится оценка способности 15-летних учащихся использовать приобретенные в школе знания и опыт для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений. Исследование проводится трёх-летними циклами. Ключевой вопрос исследования – «Обладают ли учащиеся 15-летнего возраста, получившие общее обязательное образование, знаниями и умениями, необходимыми им для полноценного функционирования в обществе?». Основными объектами для оценки являются читательская грамотность¹, математическая грамотность и естественнонаучная грамотность.

7 декабря 2011 года в Российской академии образования состоялась презентация результатов исследования PISA-2009. Наиболее «впечатляющий» для автора статьи результат, который продемонстрировали наши дети, а точнее наша система образования, состоит в том, что почти четверть российских учеников находятся в зоне неуспеха, то есть не достигли второго уровня в классификации PISA (см. рис. 1).

Поясним, что 2 *уровень* считается пороговым, при достижении которого учащиеся начинают демонстрировать применение знаний и умений в простейших не учебных ситуациях. На 4 *уровне* проявляется способность использовать имеющиеся знания и умения для получения новой информации. Достижение же 5–6 уровней означает, что учащиеся самостоятельно мыслят и способны действовать в сложных условиях.

Таким образом, приведённые выше результаты показывают, что более чем четверть часть наших школьников неспособны демонстрировать применение своих знаний в самых простейших учебных ситуациях. При этом доля таких низких результатов по странам ОЭСР ниже российских.

Если же мы зададимся вопросом – *А какова динамика доли таких слабых детей на промежутке 2000–2009 гг.?*, то ответ будет простой: эта доля остаётся практически неизменной. В таблице 1 приведены результаты исследования в сравнении с результатами 2009 года и тех лет, когда в PISA делался углублённый акцент на конкретный вид грамотности (две трети

¹ Под читательской грамотностью в исследовании PISA подразумевается способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни.

Рис. 1. Распределение российских учащихся и учащихся стран ОЭСР по уровням достижений в PISA-2009 [3].

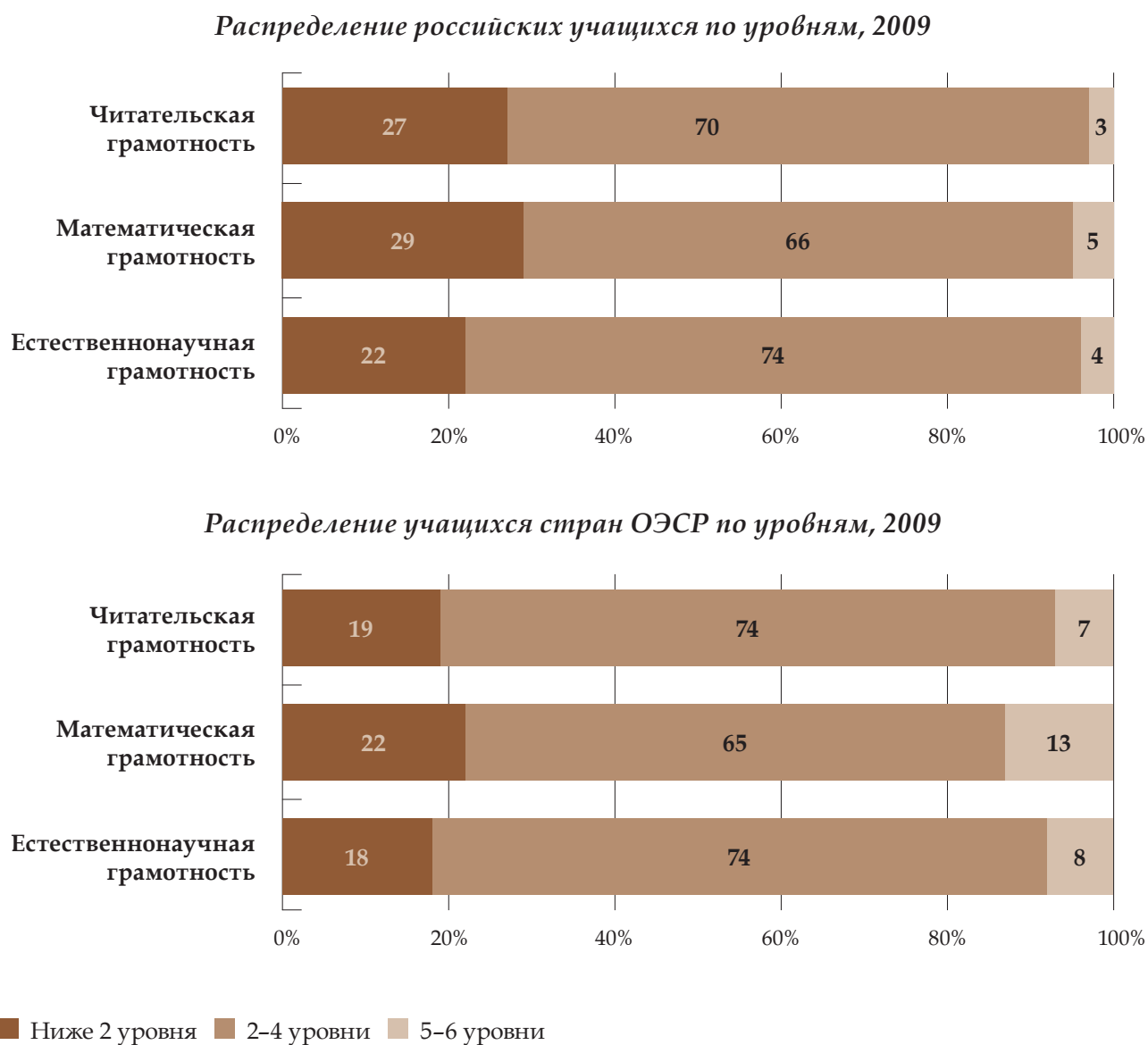


Таблица 1

Доля российских учащихся, чьи результаты не достигли 2 уровня в исследовании PISA 2000-2009 [4].

Виды грамотности	2000	2003	2006	2009
Читательская	27,4			27,4
Математическая		30,2		28,6
Естественнонаучная			22,2	22,0

заданий теста были ориентированы на этот вид грамотности). Как видно, за 9 лет и 4 среза PISA мы так и не сумели побороть этот негативный тренд и создать условия для помощи детям, нуждающимся в поддержке.

Ещё один повод для серьёзных раздумий нам даёт сопоставление результатов Финляндии и России в PISA-2009. Как мы знаем, маленькая, социально ориентированная и экономически развитая Финляндия является одним из постоянных лидеров данного исследования. В то время как Россия демонстрирует устойчиво невысокие результаты, находясь ниже среднего международного уровня и занимая не самые высокие места. Давайте посмотрим, за счёт чего мы проигрываем финнам. Для этого обратимся к данным Центра образовательного оценивания Хельсинского университета.

Таблица 2 даёт нам возможность сравнить между собой высокие и низкие результаты Финляндии и России.

Опыт Финляндии

В Финляндии 30% детей охвачены различными программами поддержки детей со специальными потребностями.

«Нам дешевле оплачивать финансирование образовательных программ, нежели преодолевать возможные негативные социальные последствия – борьбу с преступностью, наркоманией и т. п.»

Таблица 2

Сравнение результатов Финляндии и России в PISA-2009 [5].

Виды грамотности	ФИНЛЯНДИЯ (5810 участников)			РОССИЯ (5308 участников)		
	Миним. балл	Макс. балл	Средний балл	Миним. балл	Макс. балл	Средний балл
Читательская грамотность	184	744	531	124	750	462
Математическая грамотность	210	783	537	191	797	469
Естественнонаучная грамотность	218	799	549	133	796	480

Мы можем увидеть, что наши самые сильные школьники по читательской и математической грамотностям показывают результаты выше лучших финских школьников (750 баллов против 744 и 797 баллов против 783, соответственно), да и по естественнонаучной грамотности они почти на одном уровне. При этом результаты наших наиболее «слабых» учеников очень сильно уступают финнам: мы проигрываем 60 баллов по читательской грамотности, 19 баллов – по математической и аж 85 баллов по естественнонаучной.

² Из 65 стран-участниц PISA-2009 Россия поделила 41–43 места по читательской грамотности, 38–40 по математической грамотности, 37–40 по естественнонаучной грамотности.

Таким образом, справедливо выдвинуть весьма правдоподобную гипотезу о том, что наши посредственные результаты в PISA связаны именно с неадекватно низкими результатами самых слабых российских учащихся.

Логично предположить, что адресная поддержка самых «слабых» школьников и школ должна быть одним из государственных образовательных приоритетов. А что же мы имеем в реалии?

Наши приоритеты

Отдадим должное, в последние годы государство на федеральном и региональном уровнях стало выделять ресурсы, благополучателями которых являются все школы страны, а не только признанные лидеры. Речь идёт и о подключении школ к сети Интернет, и о поставке различного учебного оборудования, и о повышении квалификации учителей и о ряде других мероприятий.

Тем не менее, явный акцент в наших модернизационных усилиях всё же сделан именно на работу с лидерами и «сильными». Вот примеры хорошо известных государственных инициатив:

1. Всероссийский конкурс «Лучшие школы России» (Минобрнауки России).
2. Поддержка талантливых и одарённых (президентская инициатива «Наша новая школа»).
3. Инновационные школы (ПНПО³).
4. Лучшие учителя (ПНПО).
5. Федеральные и исследовательские университеты (ПНПО).
6. Инновационные образовательные программы вузов (ПНПО).
7. Инновационные образовательные программы учреждений НПО/СПО (ПНПО).
8. Инновационная сеть «Школы Сколково» (гос. программа «Развитие образования»⁴).

Почему же мы с таким завидным постоянством делаем ставку на «сильных»? Думается, что здесь комплекс причин. Назовём три наиболее правдоподобные, с точки зрения автора, оставляя за читателем право продолжения этого списка.

1. *«Лидерство» – часть нашей национальной культуры.* У России есть исторически сложившаяся черта лидера, победителя и т.п. Претензия на лидерство и превосходство в культуре, политике, науке, военном деле (список можно продолжать) для нас вещь вполне естественная. Это черта естественным образом переносится и на социальную сферу, включая образование. Как следствие мы имеем: 1) кроме сети детско-юношеских спортивных школ, самые сильные спортивные школы – например, школы олимпийского резерва; 2) среди музыкальных школ есть элитные специальные музыкальные школы; 3) различные специализированные школы, например, физико-математические, такие

³ ПНПО – приоритетный национальный проект «Образование».

⁴ Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013–2020 годы (в стадии разработки).

как СУНЦ МГУ⁵; 4) победители международных олимпиад; 5) инновационный центр «Сколково» и т.д.

2. *Денег на развитие немного, поэтому надо ставить на лидеров. А они как локомотив вытаскают всех остальных – подадут положительный пример, вдохновят, поделятся опытом.*
3. *Выделенные в рамках нацпроекта «Образование» государственные средства надо очень быстро потратить и при этом продемонстрировать какие-то положительные результаты. Чтобы было быстро и хорошо, надо дать деньги тем, кто сможет «освоить» средства и дать результат. Ну конечно, это наиболее сильные школы в регионах России. У них всегда есть, что продемонстрировать (и без нацпроекта).*

Игра не стоит свеч

К большому нашему сожалению ставка на образовательных лидеров не сможет улучшить ситуацию во всей системе образования. Надежда, что школы-лидеры покажут всем вдохновляющий пример работы, станут образцом для подражания, апробируют и предложат другим образцы «правильной» и эффективной работы, является несбыточной мечтой и не более того.

Зарубежные исследователи (например, учёные Института образования Лондонского университета), занимающиеся работой со «слабыми» школами, показали, что стратегии, которые используются сильными школами для собственного развития, не подходят для «слабых» школ, не могут ими использоваться в силу ряда причин (культурных, социальных, ресурсных, человеческих и т.п.). Таким образом, ставка на сильных в надежде, что они вытащат из болота остальных, не срабатывает.

Отсюда понятно, что любые меры поддержки лишь лучших и успешных только усиливают разрыв между сильными и слабыми, консервируют ситуацию образовательного и социального неравенства.

Смена стратегии

Из вышесказанного ясно, что следует менять акценты в наших образовательных приоритетах. Иначе говоря, необходимо менять стратегию *Поддержка сильных в условиях забвения слабых* на стратегию *Поддержка слабых в условиях предоставления автономии сильным*.

Лидеры являются самодостаточными игроками в образовании, они нуждаются не столько в дополнительных ресурсах (которым рады, конечно, все), сколько

⁵ СУНЦ МГУ – специализированный учебно-научный центр МГУ – школа им. А.Н. Колмогорова.

⁶ Альма Харрис (Alma Harris), руководитель Лондонского центра лидерства в обучении при Институте образования Лондонского университета. Выступление на семинаре НИУ ВШЭ по проекту «Разработка и пилотирование специальных муниципальных и региональных программ по повышению качества образования в школах, имеющих низкие результаты».

в реальной автономии, доверии и снижении бюрократической нагрузки (контроль и отчётность со стороны вышестоящих органов). Для них должен работать принцип, сформулированный Майклом Барбером, – «вмешательство со стороны государства должно быть обратно пропорционально успеху»⁷, то есть, чем выше успехи, тем слабее контроль.

«Слабым» же школам требуется реальная помощь. Самостоятельно им трудно вырваться из сложной ситуации. Для этого следует проводить программы поддержки – адресные, ограниченные во времени и базирующиеся на выявлении факторов, обуславливающих «слабость» конкретной школы.

Одно из возможных решений лежит на поверхности и могло бы быть реализовано в рамках приоритетного национального проекта «Образование» без каких-либо дополнительных усилий и финансовых вливаний. Речь идёт о модели выделения грантов школам-лидерам. Критерий выделения 1 млн. рублей мог бы быть следующим – средства получает «сильная» школа из региона РФ при условии, что она реализует проект по кооперации с 1–2 менее успешными школами. В этом случае средства гранта тратятся не только на реализацию программы развития школы-победителя, но и на проведение совместных мероприятий по поддержке учителей и учащихся более «слабых» образовательных учреждений.

Справедливости ради надо отметить, что такие прецеденты имели место – например, подобный критерий при проведении ПНПО в 2007 году был применён в Ханты-Мансийском автономном округе – Югра, но они были редким исключением из общего правила.

Другой, более системный подход к работе со «слабыми» школами связан с изменением способа анализа и использования управленцами результатов различных оценочных процедур. Традиционно мы ориентированы на принятие «простых» решений, когда выстраивается линейный рейтинг результатов, показанных школами (например, по результатам ЕГЭ), а затем принимается решение поощрить «сильных» (находящихся вверху рейтинга) и наказывать «слабых» (находящихся внизу рейтинга). Такая модель совершенно не учитывает условия, в которых находятся школы, и происходит сравнение «пингвинов с помидорами». Мы почему-то наивно полагаем, что школа с большим количеством детей из семей с низким социально-экономическим статусом должна демонстрировать результаты, сопоставимые с теми, которые показывают образовательные учреждения, обучающие детей из обеспеченных семей.

Опыт Англии

Государственная инспекция в образовании Ofsted.

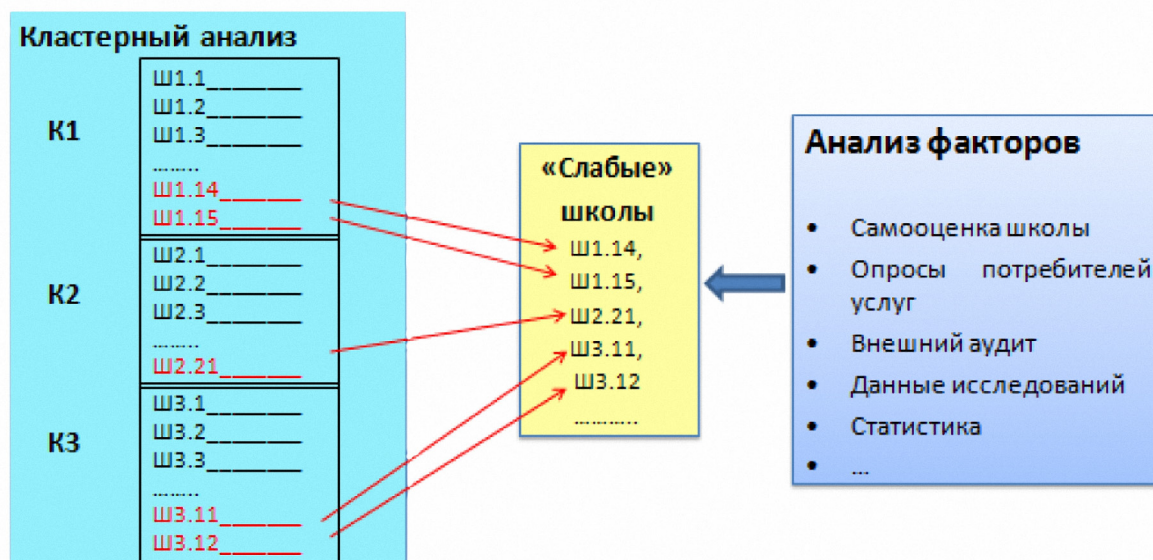
Когда инспекция обнаруживает «слабые» школы, то

- *туда направляются квалифицированные специалисты для проведения анализа проблем;*
- *составляется программа преобразований;*
- *школа получает несколько опытных тьюторов;*
- *школе выделяются дополнительные ресурсы для осуществления необходимых преобразований;*
- *работа школы довольно серьёзно контролируется.*

⁷ Барбер, Майкл. Приказано добиться результатов. Как была обеспечена реализация реформ в сфере государственных услуг Великобритании. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2011.

Справедливое сравнение должно основываться на кластерном анализе данных и выявлении факторов, лежащих в основе низких результатов конкретного образовательного учреждения (рис. 2).

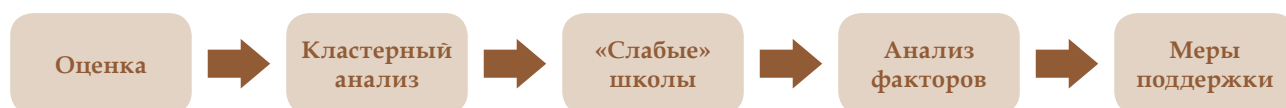
Рис. 2. Определение «слабых» школ на основе кластерного анализа результатов



При таком подходе слабая школа – это образовательное учреждение, находящееся внизу списка группы школ (кластера), схожих по ряду характеристик (месторасположение, число детей из семей с низким социально-экономическим статусом, число учащихся с неродным русским языком и т. п.). Каждая «слабая» школа несчастлива по-своему, в основе её неуспеха лежит уникальная комбинация причин. Поэтому важно проводить анализ факторов, обуславливающих низкие результаты, и формулировать адресные меры поддержки.

Таким образом, при оценке деятельности школ необходимо отказаться от линейного рейтинга и перейти к кластерному сравнению результатов и анализу факторов, лежащих в основе низких результатов (рис. 3).

Рис. 3. Управленческий цикл, ориентированный на поддержку «слабых»



Поддержка «слабых». Есть ли перспективы?

Завершая разговор, хочется поставить вопрос, а есть ли перспективы перехода к реальной поддержке «слабых» школ? Станет ли эта тема объектом внимания государственной образовательной политики?

Пока о конкретных шагах говорить не приходится, но позитивным сигналом является начавшееся в публичном пространстве обсуждение этого важного вопроса. Вот свидетельства, которые автору удалось обнаружить.

1. Последние три года НИУ Высшая школа экономики ведёт научные исследования по школам, работающим в сложных социальных контекстах. Их результаты активно обсуждаются в профессиональном сообществе.

2. Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013–2020 годы включает основное мероприятие 2.2. Развитие общего образования, в рамках которого будет проводиться «Поддержка школ с высокой долей обучающихся, находящихся в трудной жизненной ситуации; школ, показывающих низкие образовательные результаты».

3. Разрабатываемая стратегия социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года также говорит о «поддержке образовательных учреждений, работающих с наиболее сложными контингентами учащихся, реализующих программы образовательной и социальной интеграции... [6]

4. Министр образования Республики Саха (Якутия) А.С. Владимиров 27 января 2012 года сделал доклад «Управление качеством образования в условиях реализации стандартов нового поколения» (<http://www.sakha.gov.ru/node/58058>).

В частности, он отметил, что необходимо уделять внимание «слабым» школам.

«Ранее мы больше внимания уделяли сильным школам, победителям разных конкурсов, чьи учителя и дети постоянно находились, конечно, заслуженно, в поле внимания, они получали премии, гранты, новое оборудование. Теперь предлагаю перейти к тактике поддержки слабых школ, она может быть индивидуальной и разовой, на конкурсной основе...».

5. Заявления руководителей г. Москвы.

Выступление министра образования г. Москвы И.И. Калины (22.01.2011):

«Сегодня мы делаем стажировочные площадки для школ с более слабыми результатами на базе школ с сильными результатами. Силами педагогов «сильных» школ организуем дополнительный контроль и методическую поддержку».

Выступление мэра Москвы С.Н. Собянина (17.04.2011)

http://www.mos.ru/authority/activity/social/index.php?id_14=18682&id_4=19467&id=30.

По всем «проблемным» школам Москвы приняты индивидуальные планы по улучшению качества образования.

«Речь идет и о замене руководства школы, и о дополнительной аттестации учителей, и о дополнительном обучении их, и о стажировках». Подобные школы ни ликвидировать, ни укрупнять не планируется».

6. Из предвыборной программы М. Прохорова (30.11.2011).

<http://vybor-prokhorov.livejournal.com/277.html>:

«Надо создать систему кадровой поддержки более «слабых» школ, в том числе: организация стажировок учителей, направления в эти школы учителей-наставников на срок до 1 года, проведение выездных мастер-классов ведущих педагогов».

7. В.В. Путин в статье «Строительство справедливости. Социальная политика для России» (газета «Комсомольская правда», 13.02.2012) отмечает:

«Дети не должны быть заложниками социального или культурного статуса своих семей. Если школы работают в трудных социальных условиях, то и они, а не только гимназии и лицеи, работающие, как правило, с благополучными детьми, должны получать специальную поддержку – и методическую, и кадровую, и финансовую».

Так что перспективы есть, осталось дело за малым – их реализовать.

И здесь, как всегда, мы постараемся быть оптимистами. Будем надеяться и верить.

Список литературы:

1. Hawker David. Assessing the quality of learning outcomes in secondary education Khanty-Mansiysk Education Conference, October 2007.
2. Школы, работающие в сложных социальных контекстах: «тонущие» и «борющиеся» / И. Фруммин, М. Пинская, С. Косарецкий, Т. Плахотнюк // [Материалы семинара «Актуальные исследования и разработки в области образования», 19 апреля 2012 г.]. / Ин-т развития образования. – Режим доступа: <http://iro.hse.ru/sem>.
3. Первые результаты международной программы PISA-2009. Материалы для обсуждения / Центр оценки качества образования. – Режим доступа: <http://centeroko.ru/public.htm>.
4. PISA-2009 Results: Learning Trends: Changes in Student Performance Since 2000 (Vol. 5) – OECD, 2011. <http://www.pisa.oecd.org>
5. Яркко Хаутамяки. Психологическая теория и реформы в образовании: использование результатов международных сравнительных исследований для понимания национальных систем школьного образования. PISA и пилотный проект Евросоюза “Обучение учиться” как примеры // [Материалы семинара «Актуальные исследования и разработки в области образования», 10 марта 2011 г.] / Ин-т развития образования. – Режим доступа: <http://iro.hse.ru/sem>.
6. Предложения по актуальным вопросам социально-экономической стратегии России до 2020 года. Доклад экспертной группы № 8 «Развитие сферы образования и социализации в среднесрочной перспективе».
7. Официальный информационный портал Республики Саха (Якутия). – Режим доступа: <http://www.sakha.gov.ru>.
8. Официальный портал мэра и правительства Москвы. – Режим доступа: <http://www.mos.ru>.
9. Комсомольская правда. – 2012. – 13 февраля.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2012, № 4

РЕФОРМА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО ЕВРОПЕЙСКОГО УЧИТЕЛЯ

REFORM OF THE MODERN EUROPEAN TEACHER'S PROFESSIONAL PEDAGOGICAL TRAINING

Блинов В.М.

Доцент кафедры начального образования
Владимирского государственного университета,
кандидат педагогических наук

E-mail: bvladim33@gmail.com

Blinov V.M.

Associate Professor of the Department
of Primary Education of the Vladimir State
University, Candidate of Sciences (Education)

E-mail: bvladim33@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению результатов реформ профессионально-педагогической подготовки учителей в целом во всей Европе, при этом автор подробно останавливается на анализе финской и английской моделей реформирования педагогического образования.

Annotation. The article discusses the results of the reforms of the teachers' professional pedagogical training across Europe. At the same time, the author closely examines the Finnish and British models of reforming pedagogical education.

Ключевые слова: педагогическое образование, европейский учитель, реформа профессионально-педагогической подготовки, модель реформирования.

Keywords: pedagogical education, the European teacher, reform of professional pedagogical training, model of reform.

Начало нового тысячелетия ознаменовалось во всех странах Европы новой волной реформ профессионально-педагогической подготовки учителя.

Можно назвать минимум пять причин этого явления:

1. Обязательства стран ЕС по созданию единого пространства высшего образования (в том числе и педагогического) после *совместного заявления министров образования от 19 июня 1999 года в Болонье*.

2. Реформа необходима, чтобы школа и подготовка учителя соответствовали динамично развивающемуся информационному обществу. Согласно *рабочей программе Совета*

Европы (2002), подготовке учителей определена центральная роль в развитии образования в Европе. Исправление существующих недостатков в педагогическом образовании некоторых стран должно происходить в соответствии с данной программой.

3. Результаты *международного конкурса по сравнению успехов школьного образования* (2001) ясно показали, что упущения в сфере образования можно преодолеть, только реформируя педагогическую подготовку.

4. Реформирование будет иметь успех только при изменении механизма управления высшим образованием, включая и педагогическое, при этом ключевыми словами будут являться результативность и децентрализация.

5. Непривлекательная форма организации современного педагогического образования.

Исходя из этого, охарактеризуем некоторые актуальные европейские проблемы педагогического образования и его реформы. Для этого проведём анализ рабочей программы для развития образования европейского Совета и процесса, начатого в Болонье.

Рабочая программа по развитию образования в странах-членах Европейского Союза (включая стран-кандидатов), принятая в Лиссабоне Советом Европы в 2002 году, включает тринадцать направлений. Среди них базовыми являются: содействие (поощрение) мобильности; содействие европейской совместной деятельности по обеспечению качества, принимая во внимание развитие сравниваемых критериев и методологий; содействие со стороны Европейских Измерителей в области высшего образования (через совместное развитие европейских образовательных модулей); учение в течение всей жизни; кооперация с учреждениями высшего образования и студентами; содействие привлекательности европейского единого пространства высшего образования.

В трёх положениях Рабочей программы по развитию образования чётко формулируются условия, при выполнении которых улучшится профессионально-педагогическая подготовка европейских учителей, которая является индикатором осуществления всего процесса реформирования:

- гарантия, что учительству будет оказана особая поддержка, чтобы можно было соответствовать требованиям информационного общества;
- определение такого минимума навыков, которыми должны обладать учителя, чтобы иметь возможность исполнять свои меняющиеся роли в информационном обществе;
- обеспечение потребности в квалифицированных учителях и повышение привлекательности учительской профессии.

Достижение цели совершенствования педагогического образования в странах-членах Европейского союза будет соответствовать требованиям подготовки инициативного специалиста, профессионально-педагогически подготовленного для ориентации в информационном обществе, способного выполнить его заказ, а не «гармонизацию» педагогического образования в принудительном порядке.

С подписания Болонского Заявления (1999) был дан старт созданию единого европейского образовательного пространства высшей школы. Насколько важным считают этот процесс развития в Европе, можно судить по тому, как интенсивно, начиная с Болоньи

(1999), 29 министров образования, согласовав шесть целей, уточнили их в Праге (2001) и добавили ещё три:

1. Введение системы легко читаемых и сравнимых дипломов (дополнения к диплому), чтобы можно было лучше оценить как академические, так и профессиональные познания из различных (европейских) институтов и приобретенные учителем квалификации.
2. Введение системы высшего образования, которая основывается по существу на двух циклах («без степени» и «со степенью»). Первый цикл с минимальным сроком обучения от трёх лет должен предоставить соответствующие квалифицированные кадры для европейского рынка труда, второй ведёт к диплому магистра и/или доктора.
3. Введение системы кредитов почти как ЕКТС (Европейская Кредитная Трансфертная Система). Она должна обеспечить сравнимость обучения, трансферт (перевод) для различных направлений территориального образования заработанных кредитов и признание также, кроме высшего образования, приобретенных компетенций.

Следует заметить, что **введение европейской единой двухциклической системы высшего образования профессионально-педагогической подготовки в некоторых странах – это явный шаг назад**. Не ясно, что имели в виду руководители европейских держав, подписывая этот документ, если учителей для первой ступени будут готовить три года, а ветеринаров не менее пяти?

Более важным нам представляется введение, во-первых, ЕКТС (Европейской Кредитной Трансфертной Системы) или КАС (Кредитной Аккумуляционной Системы). Вот четыре основных её пункта:

1. Ориентация на приобретенные компетенции как результаты учащихся в учёбе.
2. Проекты по предложению обучения, направленные на профессионально-педагогическую подготовку и при этом, в первую очередь, на реализацию предложений, обоснованных учебными результатами, а во-вторых, имеющих потенциал для повышения гибкости, как учебной программы, так и путей обучения студентов.
3. За основу берется учебная нагрузка студентов как единицы измерения вместо расплывчатой единицы измерения «количество часов семестровых недель».
4. Признание различных видов организации высшего образования: с помощью компьютера, приобретение компетенций в течение всей жизни или модульно.

В учебных планах определенные компетенции или результаты учёбы должны быть достигнуты в течение этого времени.

Во-первых, это означает мощный вызов не только для той образовательной ситуации, в которой есть значительные разногласия между предусмотренным и фактическим временем учёбы, но и принципиальное задание и обязательство к продолжительной реформе форм обучения, в том числе и подготовки учителя.

Во-вторых, через применение ЕКНС (Европейской Кредитной Накопительной Системы) двухциклическая структура обучения может обладать потенциалом для обучения

всех учащихся на уровне первого цикла, на базе которого выстраивается обучение второго цикла для специальных областей.

Долгосрочные взаимодействия соответствуют цели содействия европейской кооперации в обеспечении качества высшей школы. Создание единого образовательного стандарта (ENQUA) должно привести к обеспечению высоких стандартов качества и сравнимости квалификаций на едином европейском уровне.

На взгляд современных европейских исследователей требуется разработка модели научного представления о знании в педагогическом образовании; обоснование профессионально-педагогической подготовки учителей; создание модели, которая содействовала бы решению специфических задач профессионально-педагогической подготовки учителей.

Новая система европейского педагогического образования в соответствии с одной из своих задач должна удовлетворить потребности современного общества в квалифицированных кадрах.

Исходя из такой перспективы, она должна стать интегрированной системой и включать в себя следующие компоненты:

1. Система отбора будущих учителей.
2. Сертификация базового педагогического образования.
3. Вводная фаза в учительскую профессию.
4. Профессиональное непрерывное развитие учителей.
5. Возможность повышения их профессиональной квалификации.
6. Участие в развитии школы на исследовательском уровне.

Все это достижимо при условии, что учителя несут профессиональную ответственность за уровень своей подготовки, организацию школьной работы, повышение собственной значимости и карьерного роста.

Данная система должна быть открытой и перманентно изучаемой, чтобы не сойти до фрагментарного функционирования. К сожалению, в основополагающих документах по проведению реформы педагогического образования в Европе мало и фрагментарно указаны пути непрерывного процесса повышения профессионального уровня педагогических кадров. Вот некоторые из них:

- подготовка и самоподготовка в различных компонентах через возможные предложения обучения;
- продолжение образования через повышение квалификации и переподготовку;
- участие в развитии школьного дела в роли педагогического исследователя и профессионального организатора.

Приведенная ниже цитата германского исследователя даёт нам основание поразмышлять о российской действительности в этой области.

«В тексте меморандума по образованию в течение всей жизни, разработанного Европейской комиссией (2000), кроме тезисов тоже ничего обнаружить невозможно. Изменяющийся профиль задачи базового педагогического образования; квалификационная система, сопровождающая всю жизнь, – вот и всё, а как? Это может означать только одно – пустая трата человеческих и материальных ресурсов. Содержание (Curricula) педагогического образования – конгломерат с неясными целями» (Oelkers, 2002).

Как сформулировать то, какие профессиональные базисные умения необходимы сегодня и завтра европейскому учителю, что имеется в виду под педагогическим образованием, базирующимся на стандартах?

Современные механизмы управления педагогическим образованием в Европейском Союзе распределяются между государством и автономной высшей школой. Государства должны проводить гибкую политику управления и не вмешиваться в практику структурного административного управления, включая и аккредитацию учебных заведений. В то же время не устраниваться от собственных усилий по повышению компетенции всей системы образования современного учителя.

В контексте европейской реформы педагогического образования является необходимым рассмотрение современных существующих профессиональных университетских национальных систем. На наш взгляд, сравнить две такие разные, как финская и английская, модели будет очень полезно.

Успехи финских учащихся на последних олимпиадах и то, что в Международном квалификационном индексе Финляндия находится на лидирующих позициях, заставляет обратиться к её опыту в организации педагогического образования, в первую очередь.

Система образования в Финляндии находится с начала 70-х годов XX века в перманентном и динамичном процессе развития. Экономический кризис начала 90-х годов дал дополнительный толчок развитию образования в стране.

Перестройка Финляндии в общество, в котором экономика базируется на последних достижениях науки, стала национальной программой. Как следствие возросло количество учащихся в высших учебных заведениях страны (в 2000 году почти 70% окончивших школу продолжили своё обучение в вузах). Придание системе высшего образования международного характера, целевого введения новых информационных и коммуникативных технологий во всей системе образования, при одновременной децентрализации её управления и передачи ответственности за содержание образования и принятие на работу учителей общинам, привело к качественному изменению. Особое значение стало придаваться инновационной и развивающей культуре во всех областях образования.

Однофазовое педагогическое образование – финская модель, где базовая подготовка учителей продолжается минимум четыре года под ответственностью университетов. Выпускникам после окончания присваивается степень магистра педагогики, сразу гарантируются все права учителя, а ответственность за их дальнейшее профессиональное развитие несут сами школы.

Воспитатели детских садов получают своё образование также в университетах и через три года получают степень бакалавра. Никакого второго государственного экзамена (в отличие от немецкоговорящих стран Европы) не требуется. Будущие учителя для начальной школы защищают научную работу – диплом магистра педагогики. Учителя-предметники изучают в первую очередь предметные дисциплины. При этом 25% времени их обучения всё же отводится профессиональным компетенциям (педагогика, дидактика, написание «малой» педагогической работы, педагогическая практика).

Финские коллеги выделяют 12 критериев, которые означают качественное педагогическое образование:

1. Образование учителей в Финляндии ориентируется в первую очередь на развитие профессиональных качеств – личной самостоятельности и ответственности, а не на узконаправленные умения («skills»). Этому способствует самостоятельный выбор учащимися одной или двух областей знаний для специализации в течение академического года.
2. На передний план выдвигается подготовка педагогов к решению профессиональных проблем, образование учителей для передачи подготовленного содержания знаний и «систематизированных знаний» приобретает вторичное значение.
3. Исследование и развитие в многоаспектном смысле занимают важное место. Особое значение придаётся деятельности по научно-профессиональной подготовке и написанию будущими учителями начальной школы научной работы на степень магистра.
4. Предлагаемые условия образования гарантируют будущим учителям множество развивающих возможностей, ориентированных на исследовательскую и рефлексивную личностную позицию.
5. Обучение учителей содержит практикоориентированный компонент, в том числе и в специальных школах.
6. Подготовке по конкретным проектам уделяется особое внимание. Учёт соотношения индивидуальных норм и общих требований должен быть направлен на подготовку к работе в команде (коллективе).
7. Направления педагогической подготовки определяют будущие учителя сами за счёт высокой доли собственной автономии, складывающейся индивидуальной структуры программы обучения и интересов в содержании образования. Отсюда и разница программ обучения различных университетов в их структурах содержания образования.
8. Ответственности за образование учителей чётко определены (отделения подготовки учителей на педагогических факультетах университетов). Подготовка учителя имеет точный адрес координации обучения, куда интегрированы и школы для профессиональной практики.
9. Особо можно подчеркнуть высокое качество подготовки будущих учителей, которое проявляется через формальные квалификации, доклады по национальным и международным педагогическим исследованиям (прежде всего, в области предметных дидактик и общей дидактики).
10. Целеполагания и методы педагогического образования, постоянно находящиеся в зоне интересов общин и их школ, потребности обучения и развития учащихся и национальные типовые цели системы образования состоят в постоянном диалоге.
11. Внесение хорошо разработанной эволюционной и развивающей культуры в направления педагогической подготовки и в область стратегического управления системы образования.

12. Систематичная внутренняя эволюция университетов, готовящих учителей. Через собственные и международные средства информации поступает информация обо всех изменениях. Открытие и открытость вместо национальной или региональной замкнутости как двигатель перманентного развития и реформ.

Высокая привлекательность профессии учителя начальной школы и определённый уровень подготовки обеспечивают высокие успехи и конкурентноспособную систему педагогического образования. «Только лучшие хотят быть в Финляндии учителями начальной школы», – такое объяснение успехам своих учащихся дал финский представитель в Европейском Союзе Е. Ликанен.

С середины 80-х годов педагогическое образование (по собственному определению – учительский тренинг) в Англии становится равным образом предметом как устоявшимся, так и переживающим бурный перелом. Этот «перелом» относится в первую очередь к двум моментам:

1. Механизмы управления в смысле изменяющегося стандарта реализуемой (выравнивающей) модели подготовки учителя.
2. Формы точного контроля результатов подготовки учителя» (К. Jacques, 2002).

В английской модели изменяющихся стандартов выполняемая подготовка учителя определяется государственными стандартами, которые формулируются напрямую из школьного содержания обучения, производного от «национального содержания образования». Учреждения подготовки учителей обязаны предоставить такие образовательные предложения, чтобы за предусмотренное время тренинг учителя действительно мог достичь этих стандартов. Реализация по достижению стандартов и квалификации может быть осуществлена через четыре структурные модели. Достижение цели контролируется внешними агентствами. Финансирование подготовки учителей осуществляется независимо от достижения цели.

Основой английской модели подготовки учителя являются сорок два изменяющихся стандарта, которые определяют что и как должен усвоить студент, чтобы стать квалифицированным учителем. Последний раз 42 стандарта по подготовке учителей в Англии были опубликованы в 2002 году секретариатом государственных стандартов.

Стандарты тесно связаны с национальным содержанием обучения школьной системы образования и подразделяются на три взаимосвязанные области:

- профессиональные ценности и навыки;
- предметные знания (знания и понимания);
- преподавание (умение планировать, мониторинг и контроль, обучение и классное руководство).

Требования к проходящим подготовку учителям касаются четырёх аспектов:

1. Вступительные предпосылки по подготовке педагогов четко формулируются и претенденты, желающие участвовать в обучении, принимая решение о поступлении, берут на себя ответственность за успех образовательного процесса.
2. При требовании точного исполнения 42 «стандартов», сами типичные государственные задания для содержательного оформления подготовки очень подвижны, т.е. претенденты решают сами, с какими предложениями и условиями обучения

они обеспечат собственное достижение реализации стандартов. Среди прочего требуется партнерство со школами или же размер периода практики должен быть значителен.

3. Такое партнерское соглашение должно соответствовать действительности.
4. Партнерское соглашение должно носить явный характер, чтобы претенденты находились как под внутренним, так и под внешним контролем качества.

Управлением подготовкой учителя в содержательном отношении через избранную модель стандартов в высокой мере ограничивается поле деятельности претендентов, но зато они получают в организационно-структурном плане большое право выбора.

Претенденты могут, по сути, выбирать между четырьмя организационными моделями:

1. Модель, предлагающая различные стандарты во временной параллели.
2. Последовательные организационные модели предусматривают сначала «предметное образование», которым следует основная школьнопрактическая подготовка.
3. Гибкая поствузовская подготовка.
4. Подготовка «на основе занятости», что представляет дальнейшие опции к организации обучения. Через Агентство подготовки учителей (ТТА) (негосударственную организацию) подготовка учителей в Англии и в Уэльсе может рассматриваться как частное предприятие. Достоинно внимания то, что подбор средств подготовки учителей для различных претендентов со стороны ТТА зависит от её успешности и компетентности, а значит от контроля.

Центры подготовки и их успехи контролируются через уже упоминаемые изменяющиеся критерии 42 стандартов, а претенденты на педагогическую подготовку – согласно установкам Отдела стандартов в образовании, центрального Агентства по надзору требований стандартов для подготовки учителей.

Основная подготовка учителя и постоянное профессиональное развитие связаны, кроме прочего, через **так называемую систему карьерного роста в профессии, через которую и строится потом переподготовка и непрерывное образование.** Продолжение обучения носит в основном тренировочный характер.

Представленная модель, где педагогическое образование направляется изменяющимися стандартами, определяет с помощью 42 стандартов отношение учителей к так называемому «ядерному содержанию образования», включая контроль качества для достижения стандартов. «Профессиональная практика», традиционные «дисциплины» педагогического образования, следовательно, больше не авторитетны и поэтому не являются предметом содержания образования профессиональной подготовки.

Список литературы:

1. *Bellenberg, G. Die Lehrer Innenausbildung in Deutschland / G. Bellenberg, A. Thierack // Best and saufnahme und Reform bestrebungen. – Essen. – 2001.*
2. *Buchberger, F. Lehrerbildung in Finnland – Forschungsgestuetzte Problemloesekapazitaet eines Lehrerbildungssystems als Bedingung fuer hoechste Bildungsleistungen? / F. Buchberger, I. Buchberger // Die Deutsche Schule. – 2003. – Mai.*

3. Europäesche Kommission. Lehren und Lernen: Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. – Luxemburg, 1995.
4. Haensel, D. (Hrsg.) Lehrerbildung neu denken und gestalten / D. Haensel, L. Huber. – Weinheim : Beltz, 1995.
5. Hascher, T. Standards in der Lehrerinnen-und Lehrerbildung / T. Hascher, H. Altrichter // journal fuer lehrerInnenbildung. – 2002. – 1. – P. 4–7.
6. Keuffer, J. Reform der Lehrerbildung in Hamburg / J. Keuffer, J. Oelkers. – Weinheim : Beltz, 2001.
7. OECD. Lernen fuer das Leben. Erste Ergebnisse von PISA 2000. – Paris, 2001.
8. Oelkers, J. Probleme der Lehrerbildung. Welche Innovationen sind moeglich? / J. Oelkers // Cloer, E. (Hrsg.) Welche Lehrer braucht das Land? – Muenchen : Juventa, 2000. – P. 126–141.
9. Rat der Europäeschen Union. Detailliertes Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa. – 11762/02 EDUC 102 – KOM (2001) 501 endg.
10. Terhart, E. (Hg.) Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland / E. Terhart. – Weinheim : Beltz, 2000.
11. Terhart, E. Standards fuer die Lehrerbildung / E. Terhart. – Expertise fuer die KMK. – Bonn, 2002.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2012, № 4

МЕЖГОСУДАРСТВЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СВЯЗИ КАК ФАКТОР УКРЕПЛЕНИЯ ГУМАНИТАРНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА МЕЖДУ СТРАНАМИ СНГ

INTERGOVERNMENTAL RELATIONS IN EDUCATION AS A FACTOR OF CLOSER COLLABORATION IN HUMANITIES BETWEEN CIS COUNTRIES

Мариносян Т.Э.

Старший научный сотрудник лаборатории философии образования Института теории и истории педагогики РАО, кандидат философских наук

E-mail: moscowline@mail.ru

Marinosian T. E.

Senior research fellow of the Laboratory of Philosophy of Education of the Institute of Theory and History of Pedagogy of the Russian Academy of Education, Candidate of Sciences (Education)

E-mail: moscowline@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена отношениям РФ со странами СНГ в области образования, как одному из приоритетных направлений внешней политики России, наследовавшей развитый комплекс связей с республиками бывшего СССР. Освещаются проблемы, с которыми сталкиваются страны Содружества в процессе поиска путей достижения баланса между национальными интересами и международными стремлениями и обязательствами в ходе реформирования национальных образовательных систем. Приводится обзор и анализ современного состояния взаимоотношений между Россией и Арменией в области образования, а также положения русского языка в Республике Армения.

Annotation. The article discusses the relations between the Russian Federation and the CIS countries in the field of education as one of the foreign policy priorities of Russia, which inherited a developed complex of communications with former Soviet Union republics. Highlighted are the problems faced by CIS countries in the process of searching for a balance between national interests, and international aspirations and commitments in the course of reforming national educational systems. An overview and analysis of the present state of relations between Russia and Armenia in the field of education, as well as the current state of the Russian language in Armenia is presented.

Ключевые слова: СНГ, образование, единое образовательное пространство СНГ, филиалы российских вузов, российско-армянские образовательные связи, русский язык.

Keywords: CIS, education, unified educational space of the CIS, the branches of Russian higher education institutions, Russian-Armenian educational relations, the Russian language.

Образование в современных условиях является одним из наиболее эффективных способов международного общения. Становится очевидным, что в век глобализации обмен специалистами информацией, научными исследованиями, образовательными достижениями является обязательным условием экономического и социального успеха любой страны мира. Нарастающий интерес к вопросам образования обусловлен еще и тем, что в настоящее время образовательные системы государств-участников Содружества, как и многих стран мира, переживают период серьезных преобразований, от которых зависит будущее современного гуманитарного и технологического прогресса.

Сложность этих реформ заключается в том, что при всех их национальных особенностях они имеют также глобальный характер. Известно, что в процессе создания национальных систем образования, ориентированных преимущественно на американские и европейские стандарты, страны СНГ сталкиваются с определенными проблемами, требующими переосмысления, как процесса образования, так и условий социальной и культурной жизни. Как правило, новые условия развития образования приходят в противоречие с национальными особенностями, культурой, мировоззрением народов этих стран, и обмен опытом разрешения этой сложной проблемы между государствами-участниками может быть весьма ценен для них.

Отношения со странами СНГ – одно из приоритетных направлений внешней политики Российской Федерации, унаследовавшей развитый комплекс связей с республиками бывшего СССР. Развитие отношений РФ с государствами-участниками СНГ в области образования, педагогики, изучения русского языка, подготовки кадров для стран Содружества обеспечивается как путем реализации межправительственных соглашений, так и посредством проведения совместных семинаров, конференций, круглых столов вузами, общественными организациями.

Система двусторонних и многосторонних межгосударственных соглашений обеспечивает взаимодействие стран СНГ по следующим направлениям: подготовка кадров, формирование условий для осуществления контроля качества образования, создание филиалов высших учебных заведений, совместных учебных заведений – российско-национальных университетов (славянских университетов) в странах СНГ. Действуют также Соглашение о взаимном признании и эквивалентности документов об образовании, ученых степенях и званиях и Соглашение о предоставлении равных прав на поступление в учебные заведения гражданам государств-участников СНГ.

Государствами-участниками СНГ создана нормативно-правовая база сотрудничества и развития интеграционных процессов в области образования. Действует ряд межправительственных договоренностей – Соглашение о сотрудничестве по формированию

единого (общего) образовательного пространства Содружества Независимых Государств, Концепция формирования единого (общего) образовательного пространства Содружества Независимых Государств и Межгосударственная программа её реализации, Программа поддержки Российской Федерацией интеграционных процессов в области образования в Содружестве Независимых Государств.

Одна из **основных задач этих соглашений, концепций, программ, организаций – дальнейшее наращивание всестороннего взаимодействия системы образования России с системами образования стран Содружества.** Для этого проводятся совместные работы по сохранению исторически сложившихся культурных традиций, в особенности по сохранению русского языка как языка обучения. Например, в рамках федеральной целевой программы “Программа поддержки Российской Федерацией интеграционных процессов в области образования в Содружестве Независимых Государств” осуществляются поставки в общеобразовательные учреждения, ведущие обучение на русском языке в странах СНГ учебников и учебно-методической литературы и мультимедийных обучающих программ. Программа также предусматривает сотрудничество по информационному и научно-методическому обеспечению изучения русского языка, созданию сети центров обучения, в том числе дистанционного, в государствах-участниках СНГ.

Активную роль в развитии интеграционных процессов в сфере образования играет Евразийская ассоциация университетов (ЕАУ). ЕАУ, созданная ведущими университетами стран СНГ, рассматривает проблемы развития национального образования, задачи сохранения единого образовательного пространства и обеспечения эквивалентности университетских дипломов, развития сотрудничества университетов – членов Ассоциации в области образования и университетской науки, основные учебно-методические вопросы совершенствования университетского образования.

Непрерывное развитие информационных технологий в образовательных системах стран Содружества способствует установлению межвузовских связей в сфере высшего образования, укреплению сотрудничества между учебными заведениями, а также академической мобильности студентов, аспирантов на пространстве СНГ. Примером успешно функционирующей системы дистанционного образования может послужить Сетевой открытый университет СНГ, действующий с 2010-го учебного года.

Сетевой открытый университет СНГ позволяет студентам стран-участниц СНГ учиться как в высших учебных заведениях своей страны, так и в вузах, являющихся участниками сетевого образовательного проекта. Проект предусматривает выдачу студентам дипломов о высшем образовании по окончании учебы, обмен аспирантами, совместные магистерские программы, проведение совместных научных исследований и повышение академической мобильности. Основными направлениями образовательной деятельности Сетевого открытого университета СНГ являются юриспруденция, международное право, международный менеджмент, филология.

В укрепление и развитие сотрудничества между государствами-участниками СНГ в сфере образования, науки и культуры вносят весомый вклад такие организации, как Федеральное агентство по делам Содружества Независимых Государств, соотечественников, проживающих за рубежом, и по международному гуманитарному сотрудничеству – Рос-

сотрудничество, Русский фонд, Совет по гуманитарному сотрудничеству государств-участников СНГ. Программы и проекты этих организаций направлены на взаимообогащение национальными культурами и накопленным в странах СНГ научно-образовательным потенциалом.

Российской Федерацией и другими странами СНГ периодически разрабатываются национальные и межгосударственные программы по поддержке интеграции государств-участников Содружества в образовательной сфере.

О состоянии российско-армянского сотрудничества в сфере образования

Образование всегда было и остается одним из приоритетных направлений в социально-культурном развитии Армении – страны с 1600-летней историей грамотности. Школа в нелегкой судьбе Армении была основой и гарантом культурного и политического выживания нации, стимулом национального прогресса.

После провозглашения независимости Армении в 1991 году система образования страны оказалась в сложной ситуации, как по причине ее несоответствия требованиям рыночной экономики и демократических реформ, так и в результате возникших социальных проблем, что не могло не привести к резкому падению качества образования в стране. В Армении на протяжении 70-ти лет в школах использовались учебные книги и материалы, переведенные с русского языка.

После провозглашения независимости Республики Армения перед системой образования страны остро встал вопрос о создании новой учебно-методической литературы. Несмотря на определенные сложности в сфере книгоиздания, связанные с резким снижением финансирования, вопросы издания и обеспечения учебными книгами окончательно были разрешены в 1997–2001 гг. в рамках проведения кредитной программы «Реформы в системе управления и финансирования образования».

В настоящее время система образования в стране действует в рамках «Закона Республики Армения об образовании», принятого Национальным Собранием РА в 1999 году, Государственной программы развития образования Армении на 2011–2015 годы, государственных стандартов образования, утвержденных правительством РА.

Преобразования в сфере образования, начавшиеся во второй половине 90-х годов, привели к созданию непрерывной целостной системы образования. Образование в Армении представляет собой непрерывную систему последовательных уровней, на каждом из которых действуют государственные, негосударственные и муниципальные учебные заведения:

- дошкольные (образование для детей в возрасте 3–6 лет);
- общего среднего образования (включает начальную школу (1–4 классы), среднюю или основную школу (5–9 классы) и старшую или полную школу (10–12 классы);
- начального и среднего профессионального образования;
- высшего профессионального образования;
- послевузовского профессионального образования;

- дополнительного образования детей;
- дополнительного образования взрослых;
- специальные (коррекционные);
- для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Система образования РА включает:

- комплекс государственных образовательных стандартов, программ разного уровня и направленности, обеспечивающих последовательность образования;
- сеть образовательных учреждений разных типов, осуществляющих эти программы;
- систему органов управления образованием и подведомственных учреждений.

В настоящее время в РА осуществляется Государственная программа развития образования на 2011–2015 годы, одной из основных целей которой является интегрирование в международное образовательное сообщество. В Республике Армения действуют десятки международных и местных организаций, таких, как UNICEF, UNESCO, UNDP, USAID и др., способствующих внедрению новых предметов, распространению новых методов обучения, подготовки и переподготовки учителей, специалистов системы образования.

Политика в области образования Армении естественным образом связана с тенденциями развития международного образовательного сообщества в условиях глобализации. Интегрирование Республики Армения в мировое образовательное пространство происходит как путем сотрудничества с Советом Европы и Союзом Европы, так и благодаря восстановлению и расширению взаимоотношений со странами СНГ с целью формирования единого образовательного пространства.

Особое значение для Армении имеет сотрудничество с Россией. Россия и Армения имеют длительные тесные и устойчивые связи в сфере образования и педагогики. До распада СССР Армения, как и прочие республики Союза, имела развитую систему образования, созданную и получившую свое развитие за период Советской власти.

На современном этапе российско-армянские отношения в сфере образования осуществляются в условиях, которые определяются формированием единого образовательного пространства СНГ, развитием процессов европейской и евразийской интеграции, усиливающимися процессами глобализации. На межправительственном уровне систематически обсуждаются вопросы, представляющие взаимный интерес для развития систем образования обеих стран в рамках Конференции министров образования стран Содружества, Совета по сотрудничеству в области образования.

Договорно-правовая база отношений между РФ и РА периодически пополняется новыми соглашениями и протоколами, затрагивающими различные сферы сотрудничества, а двусторонний диалог между двумя странами на всех уровнях носит интенсивный и доверительный характер. В настоящее время на повестке дня обеих стран – реформы в рамках Болонского процесса, которые сопровождаются соответствующими преобразованиями структуры и содержания высшего образования.

Наряду с имеющимися межправительственными соглашениями о сотрудничестве существует также форма двусторонних взаимодействий между российскими и армянскими

ми школами и высшими учебными заведениями. В основном Россия представлена учебными заведениями Москвы и Санкт-Петербурга.

В настоящее время в Армении действуют свыше десяти высших учебных заведений, как в качестве филиалов российских вузов, так и совместно созданных образовательных учреждений, занявших определенную нишу в образовательном пространстве страны.

1. Армянский институт туризма – филиал Российской международной академии туризма
2. Ереванский филиал Московской международной академии предпринимательства
4. Ереванский филиал Российского государственного университета туризма и сервиса
4. Ереванский филиал Московского государственного университета сервиса
5. Российско-Армянский (Славянский) университет
6. Ереванский филиал Московского государственного университета экономики, статистики и информатики
7. Филиал Московского нового юридического института в г. Ереван
8. Филиал Российского государственного профессионально-педагогического университета в г. Ереван
9. Ереванский филиал Санкт-Петербургского института внешнеэкономических связей, экономики и права
10. Ереванский филиал Московского института бизнеса и права
11. Армяно-российский международный университет “Мхитар Гюш”
12. Российско-Армянский современный гуманитарный институт (филиал Московской гуманитарной академии).

Среди перечисленных вузов особую роль в распространении русской словесности и культуры в Республике Армения играет Российско-армянский (Славянский) университет – РАУ. Славянский университет является не только образовательным, но и культурным центром в республике, пропагандирующим русский язык и русскую культуру. При РАУ создан Институт русской словесности, на базе которого действует Центр повышения квалификации армянских русистов. Сотни учителей из различных регионов РА в Центре проходят обучение и получают сертификаты Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина и Московского института открытого образования.

Институт русской словесности организывает и проводит в регионах Армении выездные семинары по методике преподавания русского языка, разрабатывает исследовательские программы и проекты, среди которых следует отметить программу «Социологический и культурологический аспекты функционирования русского языка в Армении как средства международного общения». В РАУ действует отдел аспирантуры. Русскую культуру и словесность Славянский университет представляет посредством своего Дома культуры, а также театра и художественной гостиной.

Все филиалы российских высших учебных заведений действуют в рамках законодательств обеих стран, получив лицензию на право ведения образовательной деятельности от Министерств образования и науки России и Армении. Между РФ и РА с 2001 г. действует межправительственное Соглашение “О взаимном признании документов об образовании, ученых степенях и званиях”.

В Республике Армения наблюдается стабильная тенденция увеличения количества филиалов российских высших учебных заведений, что в свою очередь способствует продвижению российских образовательных стандартов.

Многие из филиалов представляют не только образовательные услуги, но и являются культурно-просветительскими центрами. На базе филиалов российских высших учебных заведений создаются ассоциации, общественные организации, как, например, Ассоциация армянских выпускников российских (советских) вузов на базе филиала Санкт-Петербургского института внешнеэкономических связей, экономики и права.

В условиях глобализации и стремительного расширения информационного пространства особую важность приобретают задачи усиления научно-творческого потенциала и подготовки высококвалифицированных специалистов. В рамках межправительственных соглашений совместно с российской высшей школой решается также вопрос послевузовского образования посредством обеспечения местами в аспирантуре граждан Армении, получивших право на продолжение образования в России по программе государственных стипендий. Ежегодно Министерство образования и науки России выделяет для Армении государственные стипендии на обучение армянских студентов и аспирантов в вузах РФ.

Расширению сотрудничества между вузами, школами и другими образовательными учреждениями РФ и РА также способствует функционирование различных общественных организаций, объединяющих преподавателей русского языка и русскоязычных специалистов в различных областях деятельности.

Состояние русского языка в Республике Армения

С 1999 года в республике реализуется Концепция «Русский язык в системе образования и общественно-культурной жизни Республики Армения», принятая Правительством РА. В настоящее время, согласно Положению о функционировании школ с углубленным изучением русского языка, утвержденному в 2000 году, в Армении действуют свыше 60 школ, в 40 школах функционируют классы с русским языком обучения. Во всех общеобразовательных школах РА со второго класса в обязательном порядке русский язык изучают или как отдельный предмет, или как иностранный язык, в то время как другие иностранные языки изучают только с пятого класса.

В республике также существуют школы со специальными классами, в которых преподавание ведется на русском языке. В этих школах преподавание ведется по российским учебникам и программам. Выпускники школ сдают единый централизованный экзамен по русскому языку и литературе. Ежегодно среди учащихся школ проводятся республиканские олимпиады по русскому языку.

Обучение русскому языку в учебных заведениях проходит по государственным стандартам, определяющим необходимый уровень подготовки учащихся школ и позволяющим им продолжить обучение на русском языке в высших учебных заведениях Армении и России.

В настоящее время в республике действуют четыре государственных высших учебных заведения, в которых ведется подготовка учителей русского языка и литературы. На кафедрах этих учебных заведений функционирует аспирантура, докторантура, ведется подготовка соискателей. Систематически проводятся семинары и конференции для преподавателей-русистов, приглашаются ведущие специалисты-филологи и лингвисты из России.

С 2009 года в Армении работает «Ассоциация учителей русского языка школ Армении», целью которой является создание системы условий для профессионального развития учителей русского языка и литературы в республике. Среди задач Ассоциации – совершенствование системы обмена опытом между учителями русского языка, содействие работе по реализации инновационных технологий педагогической деятельности учителей русского языка и литературы, организация методической и практической помощи учителям русского языка в подготовке учащихся к участию в олимпиадах на территории РФ и обучению в российских вузах.

В Армении функционирует Российский учебно-методический центр русского языка (РУМЦРЯ) представительства Россотрудничества в РА, целями и задачами которого являются популяризация русского языка в Армении, расширение и укрепление образовательного пространства русского языка и русской культуры, создание необходимых условий для практического применения русского языка, получение образования на нем, оказание содействия в изучении и распространении русского языка как неотъемлемой части мировой культуры и действенного инструмента развития интеграционных процессов и международного общения и рабочего языка Содружества Независимых государств.

В РУМЦРЯ действуют курсы русского языка для:

- детей различных возрастных групп, которые хотят углубить свои знания по русскому языку и расширить сферу его использования;
- сотрудников государственных учреждений и силовых структур, работников различных промышленных предприятий и сферы услуг (краткосрочные и интенсивные курсы);
- выпускников российских и советских вузов, стремящихся поддерживать свой уровень знаний русского языка, не прерывать связи с Россией;
- молодых людей, желающих получить высшее образование в России.

В рамках представительства Россотрудничества в РА также действует консультативный кабинет по содействию обучению в российских высших учебных заведениях.

В Республике успешно применяются дистанционные формы обучения на русском языке. Они востребованы как российскими военными служащими и членами их семей, российскими соотечественниками, проживающими в РА, так и определенным контингентом граждан Республики, ориентированным на русскоязычное образование. В разработке и распространении новых информационных технологий, используемых в дистанционном

образовании, принимают участие местные учебные заведения совместно с филиалами российских вузов.

В РА проводятся ежегодные конференции, семинары, посвященные теории и методике преподавания русского языка, издается профессиональный журнал для преподавателей «Русский язык в Армении», одним из учредителей которого является Центр образовательных реформ Минобразования и науки Республики Армения.

Заключение

Прошедшие после распада СССР 20 лет были периодом динамичного развития, годами значимых достижений в российско-армянских отношениях в сфере образования. В соответствии с принципами и целями межправительственных соглашений в образовательной сфере в российско-армянских отношениях устойчиво сохраняется положительная динамика, реализуется целый ряд совместных проектов и программ в этой сфере. Усиление межгосударственного сотрудничества при одновременном расширении межвузовских связей, проведение различных мероприятий в сфере образования и педагогики свидетельствует о заинтересованности России и Армении в укреплении единого образовательного пространства.

С участием российских и армянских высших учебных заведений и научных организаций обеими странами выполняются рекомендации, решения, принятые на международных совещаниях по проблемам интеграции науки и образования, что позволяет обеспечить единство подходов при согласовании национальных законодательств в области образования, а также способствует формированию общей коммуникационной инфраструктуры в области образования и науки.

Непрерывный процесс сотрудничества между РФ и РА в области образования систематически сопровождается проведением совместных конференций, симпозиумов, семинаров, круглых столов и других мероприятий, целью которых является обсуждение текущего состояния и перспективы будущих взаимоотношений между этими странами, укрепление существующих механизмов сотрудничества, а также, что особенно важно, поиск методов для возможного применения успешного российско-армянского опыта сотрудничества образовательных учреждений в государствах-участниках СНГ.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2012, № 4

ИЗМЕРЕНИЕ ПРИСУТСТВИЯ В ИНТЕРНЕТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

EVALUATION OF THE PRESENCE OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS ON THE INTERNET

Антопольский А.Б.

Главный научный сотрудник Института научной и педагогической информации РАО, доктор технических наук

E-mail: ale5695@yandex.ru

Antopolsky A.B.

Principal research fellow of the Institute of Scientific and Pedagogical Information of the Russian Academy of Education, Doctor of Sciences (Technician)

E-mail: ale5695@yandex.ru

Поляк Ю.Е.

Ведущий научный сотрудник Центрального экономико-математического института РАН, кандидат экономических наук

E-mail: yuripolak@yandex.ru

Polyak Y.E.

Principal research fellow of the Central Economic Mathematical Institute of the Russian Academy of Sciences, Candidate of Sciences (Economy)

E-mail: yuripolak@yandex.ru

Усанов В.Е.

Директор Института научной и педагогической информации РАО, ректор Академического Международного Института, академик РАО, доктор юридических наук, профессор

E-mail: vladimir@usanov.org

Usanov V.E.

Director of the Institute of Scientific and Pedagogical Information of the Russian Academy of Education, President of the Academic International Institute, Academician of the Russian Academy of Education, Doctor of Sciences (Jurisprudence), Professor

E-mail: vladimir@usanov.org

Аннотация. Вебометрика – сравнительно новая дисциплина, занимающаяся количественным анализом Интернет-контента. Вебометрический индекс является важным показателем деятельности научных и образовательных учреждений. В работе предлагается оригинальная методика оценивания веб-сайтов, базирующаяся на мировом опыте и учитывающая отечественные реалии. В приложении приведены

Annotation. Webometrics is a relatively new discipline dealing with quantitative analysis of Internet content. The webometric index is an important indicator of the level of activity of research and educational institutions. The article presents an original methodology for evaluating web sites that is based on international experience and takes into account the national state of affairs. Included in the

результаты рейтинга организаций науки и образования.

appendix are the results of the research and educational institutions' rating.

Ключевые слова: вебометрика, рейтинг, организации науки и образования, методология.

Keywords: webometrics, ranking, research and education institutions, methodology.

Введение

Состояние веб-сайтов образовательных учреждений является одним из факторов, определяющих формирование современного рынка образовательных услуг. Веб-сайт университета – это его имидж в мировом Интернет-пространстве, доступ к которому имеет большинство жителей Земли. К настоящему времени подавляющее большинство российских образовательных учреждений имеет веб-сайты, но, как показывает мировой рейтинг, повышение качества Интернет-ресурсов является актуальным для большинства российских образовательных учреждений. Поэтому анализ рейтингов веб-сайтов можно рассматривать как механизм, выявляющий слабые стороны и указывающий пути совершенствования информационной политики вуза.

Формированию рейтинга веб-сайтов послужил опыт библиометрии, который показал, что оценка образовательных и научных коллективов с позиций цитируемости результатов исследований ведет к росту числа публикаций и ориентирует авторов на размещение статей в наиболее влиятельных изданиях. Веб-технология дает значительные новые возможности для представления результатов образовательной и научной деятельности по сравнению с традиционными бумажными носителями, например, позволяет организовать неформальные научные коммуникации ученых, работающих в одной области. Кроме того, размещение информации на веб-сайте значительно дешевле издания книг и журналов. Еще один веский аргумент в пользу публикации на веб-сайтах результатов научных и научно-методических исследований, проводимых в вузах, – это значительное увеличение численности потенциальных читателей по сравнению с традиционными изданиями.

Таким образом, цель рейтинга веб-сайтов вузов – стимулировать руководство и коллективы образовательных учреждений размещать информацию об исследованиях и передовых образовательных технологиях для свободного доступа в Интернет-пространстве.

Краткая история

Вебометрический рейтинг университетов мира [1] является инициативой Cybermetrics Lab, исследовательской группы Centro de Ciencias Humanas y Sociales (CCHS), входящей в Национальный исследовательский совет (CSIC), крупнейшую организацию в сфере исследований в Испании. Деятельность Cybermetrics Lab направлена на количественный анализ Интернет-контента, особенно того, который связан с процессами ге-

нерации научного знания и научных связей. Это новая дисциплина, которая называется Cybermetrics или Вебометрика. В России более распространен последний термин. С помощью этого рейтинга разработчики намерены дополнительно мотивировать исследователей во всем мире все больше и больше публиковать результаты научной деятельности в Интернете, делая их доступными для коллег и заинтересованных лиц, где бы они ни находились.

Вебометрический рейтинг университетов мира был официально начат в 2004 году и обновляется каждые 6 месяцев (данные собираются в январе и июле и публикуются через месяц). Используемые в нем веб-показатели основаны на традиционных наукометрических и библиометрических показателях. Целью проекта является убедить академические и политические круги в важности веб-публикаций не только для распространения научных знаний, но и для измерения научной деятельности.

Вебометрический рейтинг университетов мира официально и открыто придерживается Берлинских принципов ранжирования высших учебных заведений [2]. Конечной целью является постоянное улучшение и совершенствование методологии ранжирования в соответствии с набором согласованных принципов передовой практики.

В России вебометрические исследования проводились с 2008 г. Известны вебометрические исследования университетов Северо-Запада России, а также классических университетов России, проводимых Карельским научным центром РАН [3], а также вебометрический рейтинг научных учреждений Сибирского отделения РАН, составленный коллективом Института вычислительной техники СО РАН. Следует отметить первый национальный индекс, подготовленный для университетов Белоруссии [4]. Исследователи из Карельского научного центра организовали также издание электронного журнала, посвященного проблемам вебометрики и смежным темам [5].

С учетом имеющегося международного и российского опыта исследовательская группа Института научной и педагогической информации РАО, представленная авторами настоящей статьи, начала формирование российского национального вебометрического индекса научных и образовательных учреждений. Результаты этой работы представлены на сайте «Вебометрический индекс российских вузов и НИИ» [6]. Разработчики уверены, что вебометрический индекс является важным показателем деятельности научных и образовательных учреждений, и он займет достойное место в ходе аудита учреждений российской науки и образования, к проведению которого призвал новый министр Д. В. Ливанов.

Методология Вебометрического рейтинга университетов мира¹

Цели и задачи

1. *Оценка высшего образования в Интернете.* Главной целью Вебометрического рейтинга является развитие веб-публикаций в университетах, оценка информационных ре-

¹ Данный раздел представляет собой сокращенный перевод раздела «Методология» с сайта <http://www.webometrics.info>

сурсов этих организаций, а также борьба с цифровым разрывом. Хотя рейтинг не ставит цели оценивать эффективность университетов исключительно на основе веб-представительств, он измеряет более широкий спектр видов деятельности, чем нынешнее поколение библиометрических показателей.

2. *Целевые группы рейтинга.* Вебометрический рейтинг направлен на измерения объема, авторитета и эффективности веб-страниц в университетах, причем особое внимание уделяется научной продукции (конференции, препринты, монографии, диссертации, отчеты), а также других материалов (курсов, семинаров или рабочих документов, электронных библиотек, баз данных, мультимедиа, персональных страниц); общей информации об учреждении, ведомстве, исследовательских группах и вспомогательных услугах и людях, работающих или посещающих курсы.

Руководство университета – прямая целевая группа для рейтинга. Если рейтинг учреждения ниже ожидаемого, руководство должно пересмотреть свою политику, содействовать существенному увеличению объемов и качества электронных изданий.

Преподаватели являются косвенными целевыми группами. Ожидается, что в ближайшем будущем веб-публикации могут стать столь же значимыми, как и другие библиометрические и наукометрические показатели для оценки научной производительности ученых и исследовательских групп. Наконец, хотя абитуриенты не должны использовать эти данные в качестве единственного руководства по выбору вуза, тем не менее, высокая позиция в рейтинге означает, что учреждение проводит политику, которая поощряет новые технологии и имеет ресурсы для их применения.

3. *Источники информации и интерпретация данных.* Доступ к веб-информации осуществляется в основном через поисковые системы. Эти посредники являются свободными, универсальными и очень мощными, даже с учетом их недостатков (стратегия, непрозрачность, коммерческая тайна, нерегулярное поведение). Поисковые системы являются ключевыми для измерения видимости и влияния веб-сайтов университетов.

Есть ограниченное количество источников, которые могут быть полезны для целей Вебометрического рейтинга: 7 общих поисковых систем (Google*, Yahoo Search*, Live (MSN) Search*, Exalead*, Ask (Teoma), Gigablast и Alexa) и 2 специализированных научных базы данных (Google Scholar* и Google Academic). Все они имеют очень большие базы данных, но в связи с особенностями их процедур сбора данных (API), при составлении Вебометрического рейтинга используются только отмеченные звездочкой.

4. *Лингвистический, культурный, экономический и исторический контексты.* Вебометрический рейтинг направлен на глобальный охват университетов мира, насколько это возможно, а не на анализ нескольких сотен высших учебных заведений мирового класса. Единственное требование – это автономное присутствие в Интернете с независимым доменом. Такой подход позволяет увеличить число учреждений для контроля их текущего рейтинга и его развитие после принятия конкретных мер. Университеты в развивающихся странах имеют возможность точно знать пороговые значения индикаторов, которыми характеризуются элитные вузы. Вебометрический рейтинг включает в себя традиционные лингвистические критерии (более половины Интернет-пользователей являются англоговорящими), и тематические изменения. Так как в большинстве

случаев инфраструктура подключения к Интернету уже имеется, экономический фактор не рассматривается.

Проектирование рейтинга и весовые коэффициенты

5. *Методика, используемая для создания рейтинга.* В рейтинге учитываются только университеты и исследовательские центры с независимыми веб-доменами. Если учреждение имеет более одного основного домена, то в рейтинге формируются две или несколько записей с разными адресами.

Около 5–10% учреждений не имеют независимого присутствия в Интернете, большинство из них находятся в развивающихся странах. Список учреждений включает в себя не только университеты, но и другие высшие учебные заведения в соответствии с рекомендациями ЮНЕСКО.

Университет осуществляет разнообразную деятельность, и это находит свое отражение на его веб-сайте. Поэтому лучшим способом для создания рейтинга является объединение группы показателей, отражающих эти различные аспекты. Almind и Ingwersen предложили первый показатель веб-сайта, Web Impact Factor (WIF), основанный на учете видимости сайта (перечень входящих ссылок) и его размера (количества страниц на сайте), в соотношении 1:1 между видимостью и размером. Этот показатель в результате и используется для Вебометрического рейтинга, но с добавлением двух новых показателей: количества документов на сайте, измеренного по числу «богатых»² файлов, и публикационной активности, измеренной по базе данных Google Scholar.

Для четырех показателей количественные значения получаются в основных поисковых системах следующим образом:

Размер (S). Количество страниц на сайте по данным Google.

Видимость (V). Количество внешних входящих ссылок (обратные ссылки) и количество доменов, содержащих обратные ссылки, как это предусмотрено Интернет-сервисом Majestic SEO.

Богатые файлы (R). Учитываются следующие форматы файлов: Adobe Acrobat (.PDF), Adobe PostScript (.PS и .EPS), Microsoft Word (.DOC и .DOCX) и Microsoft PowerPoint (.PPT и .PPTX). Данные о количестве богатых файлов получают с помощью Google.

Scholar (Sc). Google Scholar содержит данные о публикациях за 2007–2011 гг. в сочетании с данными Scimago на 2003–2010 гг.

Четыре показателя были объединены в соответствии с формулой, где каждый из них имеет разный вес.

6. *Актуальность и достоверность показателей.* Выбор показателей был сделан по нескольким критериям. С одной стороны, делается попытка оценить качество веб-ресурсов, с другой – ставилась задача содействовать веб-публикации и открытому доступу. Включение общего числа страниц основано на признании нового мирового рынка научной информации, поскольку Интернет является адекватным способом для интернационализации

² Согласно российской традиции и для целей настоящего исследования «богатые» файлы будут именоваться полнотекстовыми.

деятельности учреждений. Высококачественные веб-сайты, содержащие полное описание структуры и деятельности университета, могут привлечь новых студентов и ученых по всему миру.

Количество внешних входящих ссылок является показателем, который представляет известность и влияние опубликованного материала. Хотя для ссылок на сайт существуют различные мотивы, значительная часть этих ссылок работает так же, как и библиографические ссылки.

Количество «богатых» файлов, а также данные Scholar отражают развитие в университетах открытых архивов, электронных библиотек и других инициатив, связанных с научными репозиториями.

7. *Соотношение результатов рейтинга с исходными данными.* Исходные данные релевантны, поскольку они отражают общее состояние данного учреждения и легко проверяемы. Показатели на выходе обеспечивают более точную оценку состояния и/или качества учреждения или программы. В настоящее время создатели рейтинга обращают внимание на неполные стратегии, неадекватную политику и плохую практику веб-публикаций во многих учреждениях, хотя общая тенденция направлена на улучшение веб-ресурсов.

8. *Взвешивание различных показателей.* В настоящее время правила ранжирования показателей, включая взвешивание, были протестированы и опубликованы в научных статьях. Продолжаются дополнительные исследования, причем конечная цель заключается в разработке модели, которая будет включать и другие библиометрические и наукометрические показатели.

Сбор и обработка данных

9. *Этические нормы.* В поисковых системах обнаружены некоторые важные погрешности, включая недостаточное отражение некоторых стран и языков. Поскольку каждая поисковая система имеет свои особенности, хорошая практика состоит в объединении результатов, полученных из нескольких источников. Любые другие ошибки являются преднамеренными и не должны влиять на достоверность рейтинга.

10. *Достоверность и проверяемость данных.* Единственным источником для данных Вебометрического рейтинга является небольшой набор глобально доступных, бесплатных поисковых систем доступа. Все результаты могут быть проверены с учетом бурного роста веб-сайтов, их изменчивости и нерегулярного поведения коммерческих поисковых машин.

11. *Сбор данных.* Данные собираются в течение одной недели. По результатам двух последовательных раундов для каждого показателя выбирается большее значение.

12. *Качество процессов.* После автоматического сбора данных результаты проверяются вручную и сравниваются с предыдущими публикациями рейтинга. Некоторые процессы дублируются, и новые данные добавляются из различных источников. Страницы, отражающие Вебометрический рейтинг, постоянно контролируются, при этом учитываются комментарии из блогов и других форумов. Наконец, почтовый ящик получает много просьб и предложений, которые рассматриваются в индивидуальном порядке.

13. *Организационные меры по укреплению доверия.* Рейтинг результатов и методологии обсуждаются в научных журналах и представлен на международных конференциях. Мы ожидаем, что международные консультативные или даже надзорные органы примут участие в развитии рейтинга.

Представление результатов рейтинга

14. *Отображение данных.* На опубликованных таблицах веб-показатели представлены для визуального просмотра весьма обобщенным образом. Рейтинг содержит Топ 4000 классификацию учреждений, а также включает ряд региональных рейтингов для сравнительных целей.

15. *Обновление и сокращение числа ошибок.* Списки формируются в виде динамических страниц, построенных на основе нескольких баз данных. Поэтому ошибки могут быть легко исправлены, если они обнаружены.

Методические особенности вебметрических рейтингов

Попытки объективного оценивания веб-сайтов делаются на протяжении почти 20 лет. В числе пионеров были компании-разработчики поисковых машин. В этой высококонкурентной среде алгоритмы ранжирования сайтов представляют тщательно охраняемую тайну, однако в их основе всегда в той или иной форме присутствуют информационное наполнение и ссылочная популярность [7]. Информационному наполнению в терминах проекта Webometrics соответствуют параметры S (размер сайта) и R (число полнотекстовых файлов), а ссылочной популярности – V (видимость сайта) и Sc (индекс цитирования).

Свертка частных показателей в интегральный может выполняться по различным формулам. Авторы Вебметрического индекса университетов мира периодически корректируют методологию, свой творческий вклад вносят и те, кто пытается ее применять в своих целях. Согласно последней версии от января 2012 г., указанные 4 индикатора входят в итоговую формулу со следующими весовыми коэффициентами: S – 10%; V – 50%; R – 10% и Sc – 30% [8].

В ряде случаев помимо абсолютных значений показателей для каждой организации определяются ранги, то есть по каждому критерию находится порядковый номер организации с первой по последнюю. Так, в ИВТ СО РАН рейтинги сайтов всех институтов СО РАН [9] вычисляются простым суммированием этих рангов, и более высокие места в глобальном рейтинге занимают организации с минимальным значением суммы рангов. Именно этот подход использовался при составлении российского индекса, поскольку такой подход нормирует слишком большой разброс исходных показателей

Вычисление показателей V, S, R, Sc в различных странах имеет национальные особенности. Важным индикатором присутствия сайтов в Интернете является количество страниц сайта, проиндексированных поисковыми машинами. Однако измерения показывают, что разные российские и зарубежные поисковые машины индексируют различное

количество страниц на одном и том же сайте. Показатель Sc, доля которого в последнем рейтинге была увеличена с 15 до 30%, складывается из данных двух Интернет-инструментов (Scimago SIR и Google Scholar), ориентированных на англоязычную библиографию и мало пригодных для обнаружения ссылок на российские сайты, особенно в гуманитарной сфере. Поэтому отечественные исследователи, как правило, заменяют Sc на тИЦ (СУ) – тематический индекс цитирования поисковой системы Яндекс.

Методика Российского индекса веб-сайтов научно-образовательных учреждений

Российский индекс веб-сайтов научно-образовательных учреждений (далее – РИВНОУ) предназначен для сравнительного анализа присутствия и видимости в Интернете российских научно-образовательных учреждений. РИВНОУ формируется при помощи ранжирования веб-сайтов отечественных научных и образовательных организаций на основе формальных и объективных критериев, с учетом международного и отечественного опыта. Настоящая статья описывает первый экспериментальный вариант РИВНОУ.

Анализируемые объекты

В РИВНОУ включены официальные веб-сайты научных учреждений, ведущих фундаментальные исследования, в том числе учреждений, подведомственных государственным академиям (РАН, РАО, РАМН, РАСХН), а также веб-сайты высших учебных заведений, имеющих государственную аккредитацию. Помимо сводного перечня, РИВНОУ должен допускать выделение локальных рейтингов, например, для вузов или для учреждений РАН и отраслевых академий. Отраслевые и негосударственные научные учреждения, а также образовательные учреждения, не получившие аккредитацию, могут быть включены в РИВНОУ позже по их желанию.

Источниками перечня анализируемых веб-сайтов являются:

- официальные перечни учреждений РАН, РАО, РАМН, РАСХН, размещенные на порталах государственных академий;
- перечень аккредитованных образовательных учреждений, размещенный на портале «Российское образование».

В случае присутствия в перечнях более одного сайта одного и того же учреждения, данные по всем адресам суммируются. Сайты, имеющие совпадающие домены первого и второго уровня, не различаются.

Страницы различных учреждений, размещенных по одному и тому же адресу, не рассматриваются как самостоятельные сайты. В частности, это относится к страницам военных учебных заведений, размещенных на сайте Министерства обороны РФ по адресу mil.ru.

С другой стороны, в рейтинг включены сайты научных центров и отделений РАН, содержащие информацию о нескольких научных учреждениях, входящих в состав этих центров и отделений.

Всего в перечень было включено 1843 веб-сайта организаций, в том числе:

Государственных вузов – 635

Негосударственных вузов – 445

Учреждений РАН – 456

Учреждений РАСХН – 204

Учреждений РАМН – 57

Учреждений РАО – 26

Учреждений национальных академий – 19.

В перечне оказалось 146 организаций, не имеющих сайтов, или чьи сайты указаны в каталогах, но не были найдены поисковыми машинами.

Методика формирования РИВНОУ

За основу методики берется общепризнанный в мире инструмент оценивания веб-сайтов – Вебометрический рейтинг университетов мира, описанный выше. При этом должна учитываться практика отечественных исследователей.

При составлении РИВНОУ используются инструменты, предлагаемые компаниями Яндекс и Google, а также Российский индекс научного цитирования. Выбор поисковых машин Яндекс и Google объясняется наибольшей распространенностью указанных поисковых машин в России, а также готовностью указанных компаний к сотрудничеству при формировании РИВНОУ.

Предварительные исследования показали значительный разброс результатов, получаемых с использованием поисковых машин Яндекс и Google. Поэтому было принято решение для измерения основных показателей РИВНОУ использовать обе поисковые системы.

Для составления Индекса были использованы следующие вебометрические показатели:

Sy (размер) – число страниц на сайте по Яндекс

Sg (размер) – число страниц на сайте по Google

S – среднее арифметическое показателей Sy и Sg

Vy (видимость) – тематический индекс цитируемости Яндекс

Vg (видимость) – цитируемость сайта по Google

V – среднее арифметическое показателей Vy и Vg

Ry (число файлов) – число полнотекстовых файлов форматов pdf, doc и ppt по Яндекс

Rg (число файлов) – число полнотекстовых файлов форматов pdf, doc и ppt по Google

R – среднее арифметическое показателей Ry и Rg

Sc ринц – цитируемость учреждения по РИНЦ.

Для измерения вебометрических показателей в системах Яндекс и Google используются следующие типы запросов

V	ТИЦ (СУ) – тематический индекс цитирования поисковой системы Яндекс.	на странице http://www.google.ru в строке поиска вводится link:доменное имя сайта
S	на странице http://webmaster.yandex.ru/check.xml в строке поиска вводится имя сайта	на странице http://www.google.ru в строке поиска вводится site:доменное имя сайта
R	на странице http://yandex.ru в строке поиска вводится site:доменное имя сайта (filetype:doc filetype:pdf filetype:ppt filetype:rtf)	на странице http://www.google.ru в строке поиска вводится site:доменное имя сайта (filetype:doc OR filetype:pdf OR filetype:ppt OR filetype:rtf)
Sc	На стр. http://elibrary.ru/orgs.asp вводится полное и сокращенное название организации, проводится проверка наименования и выбирается значение «цит»	

Как было указано выше, при составлении рейтинга использовался подход ИВТ СО РАН, когда для каждой организации определяются ранги, то есть по каждому критерию определяется порядковый номер организации с первой по последнюю. Рейтинги сайтов при этом вычисляются простым суммированием этих рангов, и более высокие места в глобальном рейтинге занимают организации с минимальным значением суммы рангов.

Для научно-образовательных учреждений, не имеющих сайтов, значения всех показателей, кроме Sc, принимались равными 0.

Ранжирование показателей

Согласно общепринятым методикам математической статистики, для нормирования результатов было применено ранжирование результатов по каждому показателю. Для этой цели по каждому показателю производится сортировка по значению этого показателя, т.е. по среднему арифметическому порядковых номеров сайта, и полученное множество разбивается на N корзин, содержащих одинаковое количество организаций. В данном случае был принят размер корзины, равный 10. Учитывая общее количество учреждений, равное 1843, количество корзин оказалось равным 185.

Каждая организация относится к определенной корзине, т.е. в качестве значения показателя для организации принимается порядковый номер корзины (т.е. ранг). При этом, всем 146 организациям, не имеющим сайтов и получившим нулевые значения по основным показателям, присвоен единый порядковый номер 1843 и соответственно они получили единый ранг № 185.

Сводный индекс

Сводный ранг организации вычисляется простым суммированием номеров корзин, и более высокие места в индексе занимают организации с минимальным значением суммы рангов. По сводному рангу формируется итоговый рейтинг организации, причем организации, имеющие одинаковый сводный ранг, получают одинаковый рейтинг.

Необходимо отметить, что все показатели являются равноправными, в отличие от Вебометрического индекса университетов мира, где показатели *Видимость* и *Цитируемость* имеют больший вес. Отчасти подход, предложенный разработчиками, объясняется тем, что цитируемость по данным РИНЦ является весьма дискуссионным показателем, поскольку качество базы данных и алгоритмов РИНЦ активно критикуется научной общественностью. Кроме того, цитируемость по РИНЦ, в отличие от других показателей, не является, строго говоря, вебометрическим показателем. Поэтому увеличение веса цитируемости по РИНЦ было признано нецелесообразным.

На основе сводного рейтинга легко формируются итоговые рейтинги организаций в рамках категорий научно-образовательных учреждений, перечисленных выше: государственные вузы, негосударственные вузы, учреждения РАН и проч.

Периодичность измерения РИВНОУ

Измерение вебометрических показателей РИВНОУ производилось в апреле 2012 г. В дальнейшем предлагается измерять эти показатели один раз в год в период апрель-май. Данный срок выбран в связи с тем, что к апрелю, как научные организации, так и вузы уже завершают размещение на сайтах результатов работ истекшего года, и в то же время еще не началась весенняя сессия, существенно отвлекающая от этой деятельности студентов и сотрудников вузов.

Результаты

Результаты работы представляются в виде таблицы, на которой показаны следующие реквизиты рейтинга:

1. Полное название научно-образовательной организации
2. Категория научно-образовательной организации (государственные или негосударственные вузы, учреждения РАН, учреждения других академий)
3. URL (или отсутствие сайта)
4. Ранг по показателю V
5. Ранг по показателю S
6. Ранг по показателю R
7. Ранг по показателю Sc
8. Суммарный ранг

9. Номер в сводном рейтинге

10. Номер в категории.

На сайте представлен сводный рейтинг, построенный по всем научно-образовательным учреждениям, а также рейтинги по отдельным категориям учреждений. Ожидаемо первое место в сводном рейтинге занял МГУ им. Ломоносова. Однако остальные высокие места в рейтинге могут показаться неожиданными и, во всяком случае, дают пищу для размышлений.

Лучшее из учреждений РАН (им оказался Институт математики им. Соболева СО РАН) оказалось в сводном рейтинге на 15 месте. В Приложении приводятся таблицы рейтинга для лучших 10 учреждений среди государственных вузов и учреждений РАН. Более подробные данные можно найти на сайте <http://ru-webometrics.info>.

Заключение

В заключение следует сформулировать некоторые проблемы, выявленные при создании Индекса и которые требуют обсуждения для дальнейшего совершенствования индекса. Это касается предложенной авторами методики измерения показателей, а также их ранжирования и формирования сводного индекса. Для этой цели на сайте индекса создан форум, где заинтересованные специалисты приглашаются дать индексу свою оценку. Разработчики, в частности, столкнулись со следующими проблемами:

1. Отсутствие сайтов у некоторых научно-образовательных учреждений. Всего не имеют сайтов с независимым доменом 146 научно-образовательных учреждений, т.е. около 8%. Большею частью это учреждения РАСХН или негосударственные вузы, хотя учреждения, не имеющие сайтов, есть и в других категориях

2. Некоторые учреждения ограничиваются страницами на общих сайтах. Для таких случаев корректный подсчет вебометрических показателей невозможен.

3. Значительная доля сайтов научно-образовательных учреждений неинформативна. Это приводит к низким значениям всех вебометрических показателей.

4. Наблюдается значительный разброс результатов поисковых систем, использованных для составления РИВНОУ. Так, для показателя «Видимость», значения, получаемые в системах Яндекс и Google, различаются на порядок.

5. Непрозрачность алгоритмов, используемых поисковыми системами. Это затрудняет планирование мероприятий, направленных на повышение качества веб-ресурса.

6. В поисковой системе Google оказывается невозможен поиск по доменам организаций, имеющих кириллические домены.рф. Система рассматривает имя домена как обычное ключевое слово, и результаты поиска некорректны.

Список литературы:

1. Ranking Web of World Universities [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.webometrics.info>.

2. Berlin Principles on Ranking of Higher Education Institutions [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.che.de/downloads/Berlin_Principles_IREG_534.pdf.
3. Печников, А. А. О некоторых результатах вебометрических исследований университетского Веба / А. А. Печников // Informetrics : [Электронный журнал]. – Режим доступа: <http://www.informetrics.ru/articles/sn.php?id=53>.
4. Вебометрический рейтинг университетов / М. М. Ковалев, Н. И. Листопад, Е. А. Минюкович // Informetrics : [Электронный журнал]. – URL: <http://www.informetrics.ru/articles/sn.php?id=62>.
5. Informetrics : электронный журнал. – Режим доступа: <http://www.informetrics.ru>.
6. Вебометрический индекс российских вузов и НИИ / Институт научной и педагогической информации РАО. – Режим доступа: <http://ru-webometrics.info>.
7. Сегалович, И. Как работают поисковые системы / И. Сегалович // Мир Internet. – 2002. – № 10 (73).
8. Ranking Web of World Universities [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.webometrics.info/about_rank.html, см. также <http://www.webometrics.info/methodology.html>.
9. Рейтинг сайтов научных учреждений СО РАН [Электронный ресурс] / Институт вычислительных технологий Сибирского отделения РАН. – Режим доступа: <http://www.ict.nsc.ru/ranking>.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Таблица 1

Лидеры рейтинга государственных вузов

№ в рейтинге	Организация	URL	Ранги по критериям				Сумма рангов
			V	S	R	Sc	
1	Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова	www.msu.ru	1	3	1	1	6
2	Казанский (Приволжский) федеральный университет	www.ksu.ru	2	1	1	4	8
3	Новосибирский национальный исследовательский государственный университет	www.nsu.ru	1	1	2	4	8

№ в рейтинге	Организация	URL	Ранги по критериям				Сумма рангов
			V	S	R	Sc	
4	Санкт-Петербургский государственный университет	www.spbu.ru	1	6	1	1	9
5	Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского	www.sgu.ru	5	1	1	4	11
6	Московский физико-технический институт (государственный университет)	www.mipt.ru	2	1	2	10	15
7	Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского	www.unn.ru	2	6	3	5	16
8	Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»	www.hse.ru	1	1	1	16	19
9	Национальный исследовательский университет «МЭИ»	www.mpei.ru	5	1	10	5	21
10	Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»	www.mephi.ru	1	17	1	2	21

Таблица 2

Лидеры рейтинга учреждений РАН

№ в рейтинге	Организация	URL	Ранги по критериям				Сумма рангов
			V	S	R	Sc	
15	Институт математики им. С.Л. Соболева	www.math.nsc.ru	7	10	7	7	31
18	Институт космических исследований	www.iki.rssi.ru	3	17	12	2	34
20	Специальная астрофизическая обсерватория	www.sao.ru	6	5	20	5	36
21	Институт цитологии и генетики	www.bionet.nsc.ru	5	18	13	3	39
25	Зоологический институт	www.zin.ru	23	2	10	6	41

№ в рейтинге	Организация	URL	Ранги по критериям				Сумма рангов
			V	S	R	Sc	
27	Физико-технический институт им. А.Ф. Иоффе	www.ioffe.ru	3	29	8	1	41
33	Институт прикладной математики им. М.В. Келдыша	www.keldysh.ru	4	22	13	8	47
36	Институт социологии	www.isras.ru	10	4	3	31	48
41	Институт вычислительных технологий	www.ict.nsc.ru	10	1	18	21	50
50	Институт проблем управления им. В.А. Трапезникова	www.ipu.ru	16	4	25	13	58

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2012, № 4

ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ОСНОВНЫХ ВИДОВ ДВИЖЕНИЙ И ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (В УСЛОВИЯХ НАПРАВЛЕННОГО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ)

AGE CHARACTERISTICS OF DEVELOPMENT OF THE MAIN TYPES OF MOVEMENT AND PHYSICAL
QUALITIES IN PRESCHOOL CHILDREN IN THE CONDITIONS OF DIRECTED PHYSICAL TRAINING

Безденежных Г.А.

Аспирант кафедры борьбы КГПУ
им. В.П. Астафьева

E-mail: bezdarna@mail.ru

Bezdenzhnykh G.A.

Post-graduate student, Faculty of Physical
Education of the Krasnoyarsk State Pedagogical
University of V.P. Astafiev

E-mail: bezdarna@mail.ru

Завьялова О.Б.

Доцент КГПУ им. В.П. Астафьева, кандидат
педагогических наук

E-mail: imagezavyalova@yandex.ru

Zavyalova O.B.

Associate professor of the Krasnoyarsk
State Pedagogical University of V.P. Astafiev,
Candidate of Sciences (Education)

E-mail: imagezavyalova@yandex.ru

Аннотация. В статье представлены
результаты исследования уровня физической
подготовленности и уровня развития
двигательной образованности дошкольников,
выявлены возрастные особенности развития
физических качеств и формирования
двигательных умений и навыков.

Annotation. The article presents the results
of the evaluation of the physical fitness and
motor development levels in preschool children.
The data demonstrates age characteristics
of development of physical qualities and motor
skills and abilities.

Ключевые слова: физическое развитие,
физические качества, двигательные способности,
шкала, исследование уровня развития,
возрастные особенности.

Keywords: physical development, physical
qualities, motor abilities, scale, evaluation
of the level of development, age characteristics.

Двигательное развитие – одна из основных линий развития детей дошкольного возраста. Помимо собственной значимости – это еще и важнейший фактор разностороннего развития личности ребенка. Традиционно двигательное развитие рассматривается в теории и практике дошкольного образования как формирование у детей двигательных умений и физических качеств, в совокупности представляющих определенный уровень их физической подготовленности, который во многом отражает функциональные возможности систем организма. Однако феномен физической подготовленности стал постепенно превращаться в самоцель и выступать чуть ли не единственным критерием оценки не только двигательного развития детей, но и физического воспитания в целом [1, с. 3].

В ДОУ появилась тенденция «подтягивания» детей к установленным нормативам без учета особенностей их здоровья и физического развития. Концептуально изменилось отношение к понятию «развитие». Нам представляется, что рассматривать двигательное развитие дошкольников только в контексте физической подготовленности, значит не учитывать современные научные психолого-педагогические исследования в области целостного развития ребенка. Оценка физической подготовленности с помощью существующих методик не дает объективной картины двигательного развития ребенка. Это связано с тем, что эти системы опираются на ограниченный набор тестов, оценивающих функционально-двигательные способности детей, оставляя без внимания уровень двигательной образованности [2, с. 5].

Поэтому вполне объективным будет вывод о том, что этот критерий при оценке двигательного развития ребенка не может быть главным, а тем более – единственным [4]. С целью уточнения особенностей развития двигательных умений и навыков, оценки уровня физической подготовленности детей дошкольного возраста в течение 2011/2012 учебного года были рассмотрены показатели их развития на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 193 общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по физическому направлению развития детей» г. Красноярск, реализующего программу «Детство». В исследовании приняли участие 92 ребенка дошкольного возраста, из них 53 мальчика и 39 девочек.

Оценку уровня физической подготовленности дошкольников мы осуществляли, используя следующие контрольные упражнения (тесты):

1. Прыжок в длину с места, см.
2. Метание набивного мяча, см.
3. Поднимание туловища из положения лежа на спине в течение 30 секунд, количество раз.
4. Бег 30 метров, сек.
5. Наклон вперед из положения сидя, см.

Данные тесты прошли широкую апробацию в ДОУ различного вида, используются почти во всех образовательных программах дошкольников; утверждены Министерством образования и науки РФ; полностью соответствуют анатомофизиологическим особенностям дошкольников; не требуют больших временных затрат; позволяют прослеживать ди-

намику показателей, дают возможность сравнительного анализа результатов тестирования современных детей с данными прошлых лет.

Обработка данных осуществлялась стандартными статистическими методами с учетом средней арифметической (М), средней ошибки (t), достоверности различий по t-критерию Стьюдента.

В табл. 1 представлены результаты исследования уровня физической подготовленности дошкольников.

Таблица 1

**Исследование уровня развития физической подготовленности
дошкольников**

Группа	Пол	Прыжок в длину, см.	Метание набивного мяча, см.	Поднима- ние туло- вища, раз	Бег 30 мет- ров, с.	Наклон вперед, см.
Младшая	М	20 ± 5,5	75,7 ± 14,8	–	12,2 ± 0,6	4,4 ± 0,3
	Д	31 ± 11,7	66,6 ± 21,8	–	12,5 ± 0,9	5,7 ± 0,9
Достоверность различий (t)		2,459	0,921	–	0,945	3,215
		P<0,05	Не дост.	–	Не дост.	P<0,01
Средняя	М	66,8 ± 12,6	141 ± 70,5	6,5 ± 4,8	9,7 ± 2	6,4 ± 1,8
	Д	52 ± 16,7	110 ± 31,1	3,7 ± 3,6	10,1 ± 0,4	7,5 ± 1
Достоверность различий (t)		2,5	1,374	1,503	0,680	1,350
		P<0,05	Не дост.	Не дост.	Не дост.	Не дост.
Старшая	М	93,9 ± 29,3	201 ± 61,5	11,2 ± 6	8,5 ± 0,8	7,4 ± 0,7
	Д	86,4 ± 14,8	211 ± 63,2	9,67 ± 5,9	8,6 ± 0,7	8,4 ± 1,2
Достоверность различий (t)		0,740	0,310	0,494	0,221	1,377
		Не дост.	Не дост.	Не дост.	Не дост.	Не дост.
Подготови- тельная	М	105 ± 12,7	259 ± 33,9	21,4 ± 8,2	7,6 ± 0,7	8,1 ± 1
	Д	117 ± 19,7	216 ± 75,1	18,5 ± 4,8	7,7 ± 0,4	8,2 ± 0,9
Достоверность различий (t)		1,226	1,230	0,991	0,574	0,172
		Не дост.	Не дост.	Не дост.	Не дост.	Не дост.

Полученные результаты свидетельствуют об увеличении среднегрупповых показателей в возрастном аспекте. В возрастном периоде от 3 до 7 лет, то есть за время пребывания ребенка в детском саду отмечается следующий прирост результатов. Так, дальность прыжка в возрасте от 3 до 7 лет увеличивается в среднем на 84 сантиметра, наиболее ин-

тенсивный прирост в этом упражнении наблюдается у мальчиков в возрасте от 3 до 4 лет и у девочек в возрасте от 4 до 5 лет.

Дальность броска набивного мяча от 3 до 7 лет увеличилась на 184 сантиметра у девочек и на 150 сантиметра у мальчиков. Максимальное повышение результатов наблюдается в возрасте от 4 до 5 лет, в среднем результат увеличивается на 80 сантиметров. Уровень гибкости с возрастом увеличивается на 4 сантиметра, как у мальчиков, так и у девочек.

Совершенствование физической подготовленности девочек в возрасте от 3 до 7 лет выражается в приросте скорости бега. Так, время пробегания дистанции 30 метров сократилось на 4,6 секунды. Наиболее интенсивно этот показатель возрастает в возрасте от 3 до 4 лет – 2,5 секунды.

Уровень развития силовых качеств мы оценивали по упражнению «поднимание туловища из положения лежа на спине в течение 30 секунд». Максимальный прирост результатов в этом упражнении отмечался у девочек и у мальчиков в возрасте от 6 до 7 лет.

В аспекте сравнения величин двигательных характеристик детей разного пола следует подчеркнуть превосходство девочек над мальчиками в 3 года по результатам прыжка в длину – достоверность различий ($p < 0,05$) и наклона вперед – достоверность различий ($p < 0,01$). В возрасте от 4 до 5 лет мальчики имеют превосходство в упражнении прыжок в длину – достоверность различий ($p < 0,05$).

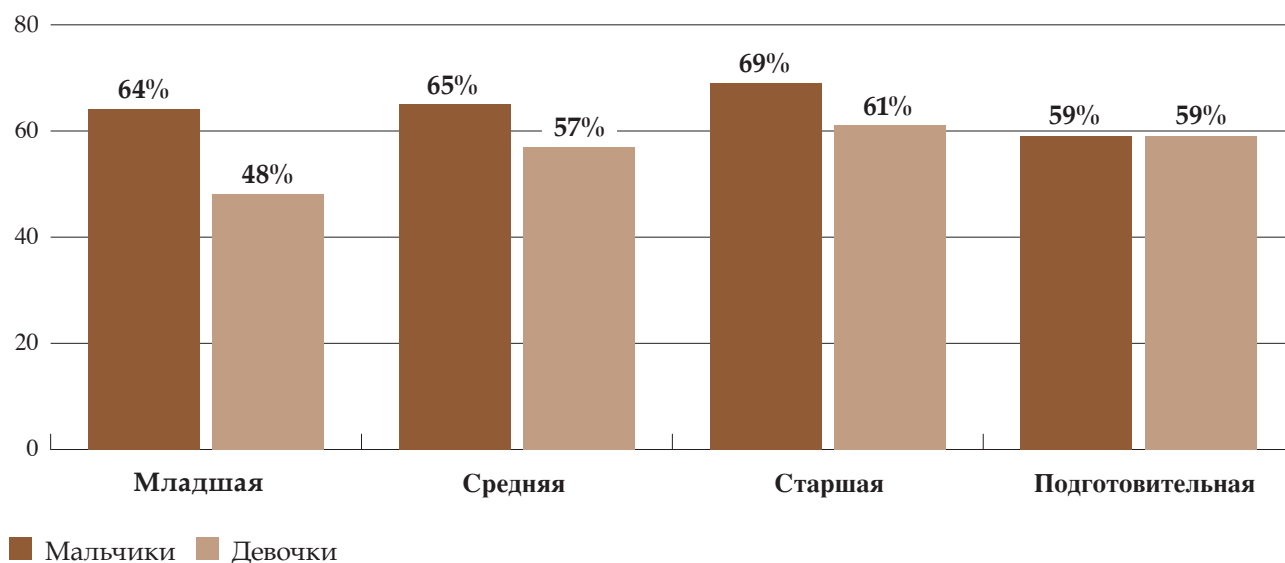
У детей разного пола в период от 3 до 7 лет различаются сроки максимального увеличения отдельных показателей. Так, наибольший прирост длины прыжка у детей отмечался в период от 3 до 4 лет, скорости бега от 3 до 4 лет у девочек и от 4 до 5 лет у мальчиков. В период от 4 до 5 лет у девочек показатели гибкости, у мальчиков – в период от 3 до 4 лет.

Таким образом, в ходе проведенного исследования выявлены основные закономерности возрастного развития физических качеств ребенка дошкольного возраста. Результаты бега, прыжков, метания свидетельствуют о высоком уровне развития скоростно-силовых качеств и в целом физической подготовленности детей. В среднем по саду имеют необходимый уровень развития физической подготовленности 60,2% детей (рис. 1).

Уровень двигательной образованности мы исследовали, используя шкалу оценки двигательных особенностей человека, разработанную в университете КГПУ им. В.П. Астафьева. Шкала двигательных способностей человека была разработана на основе теории оценок с использованием балльной системы. В первом и втором разделах «Базовые двигательные способности человека», «Базовые двигательные способности для спорта» использован шаг в 5 баллов и переменный шаг в третьем разделе – «Оценка двигательных способностей при овладении спортивным мастерством».

Созданная шкала оценки двигательных способностей человека поможет определить количественно, на каком этапе физического развития находится конкретный человек. Шкала построена по принципу «от простого к сложному», так как конкретное упражнение несет визуальную легко определяемую информацию о сложности выполнения, а, следовательно, и уровне двигательных способностей.

Рис. 1. Количество дошкольников, имеющих необходимый уровень физической подготовленности



Шкала представлена в 3 разделах. К первому разделу относится часть шкалы от рождения ребенка до развития первых важных жизненных навыков двигательных способностей, которые необходимы как базовые для дальнейшего развития. Объем этих двигательных способностей оценивается в 250 баллов (табл. 2). В нашей работе мы использовали первую часть шкалы. Первая часть шкалы «базовые двигательные способности человека» позволяет оценить уровень физического развития ребенка: чем раньше он сможет выполнить эти тестовые, ключевые упражнения, тем эффективнее идет его развитие.

Таблица 2

**Шкала объема двигательных способностей человека –
базовые двигательные способности человека**

БАЛЛЫ	ДВИГАТЕЛЬНЫЕ ДЕЙСТВИЯ	БАЛЛЫ	ДВИГАТЕЛЬНЫЕ ДЕЙСТВИЯ
0	Родился живым, но неподвижным	125	Приседает
5	Родился, двигает руками и ногами при неподвижности тела	130	Подкидывает мяч вверх
10	Поворачивает голову	135	Катает мяч руками по полу
15	Поднимает голову	140	Катает мяч по узкой поверхности
20	Переворачивается на бок	145	Уверенно бегаёт
25	Переворачивается на живот	150	Поднимается на носки

БАЛЛЫ	ДВИГАТЕЛЬНЫЕ ДЕЙСТВИЯ	БАЛЛЫ	ДВИГАТЕЛЬНЫЕ ДЕЙСТВИЯ
30	Опирается на руки	155	Прыгает вверх с места
35	Уверенно держит голову	160	Лазает вверх-вниз по шведской стенке
40	Перекачивается на бок, живот, спину	165	Удерживает равновесие на одной ноге
45	Бьет по игрушке	170	Ходит на носках
50	Стабильно опирается на руки	175	Прыгает в длину с места
55	Хватает и крепко держит вещи	180	Прыгает в длину с разбега
60	Ползает (двигается по-пластунски)	185	Стоя на одной ноге, катает мяч другой вперед-назад
65	Передвигается на четвереньках с опорой на колени	190	Ходит на пятках
70	Сам садится	195	Ходит с мячом между ног
75	Бросает предметы	200	Прыгает на двух ногах с мячом между ног
80	Передвигается в упоре стоя согнувшись (стопы и кисти)	205	Делает многократные удары по мячу рукой при отскоке от пола
85	Ходит с опорой	210	Удерживает равновесие в упоре лежа на одной руке или ноге
90	Самостоятельно стоит	215	Держит группировку на спине
95	Делает несколько шагов	220	Лежит на животе прогнувшись
100	Встает из положения сидя	225	Держит упор лежа сзади
105	Ходит уверенно	230	Передвигается на руках в упоре лежа (партнер держит за ноги)
110	Поднимается по небольшой лестнице	235	Отжимается в упоре лежа (тело прямое, руки сгибаются до прямого угла)
115	Отбивает мяч, сохраняя равновесие	240	Лежа на спине, поднимает ноги с касанием пола за головой (ноги прямые)
120	Наклоняется вперед в положении стоя	245	Поднимает туловище из положения лежа на спине руки за головой
		250	Прыгает со скакалкой

Таблица 3

**Исследование уровня развития двигательных способностей детей
дошкольного возраста**

Группа	Пол ребенка	Среднее количество набранных баллов	T	p
Младшая	М	172,2 ± 11,78	1,509	Не дост.
	Д	181,1 ± 11,78		
Средняя	М	202,7 ± 14,2	1,042	Не дост.
	Д	209,1 ± 16,71		
Старшая	М	223 ± 21,6	0,949	Не дост.
	Д	231,6 ± 15,81		
Подготовительная	М	232,1 ± 12,7	2,053	Не дост.
	Д	245 ± 11,86		

Из таблицы видно, что развитие двигательных способностей детей в возрасте 3–4 лет достигает в среднем 172 балла у мальчиков и 181 балл у девочек. Девочки развиваются быстрее, чем мальчики, однако достоверности различий не наблюдается ($p > 0,05$). В средней группе количество освоенных двигательных умений и навыков у детей увеличивается, девочки уже набирают 209 баллов, и мальчики набирают 202 балла, девочки опережают мальчиков в развитии двигательных умений и навыков.

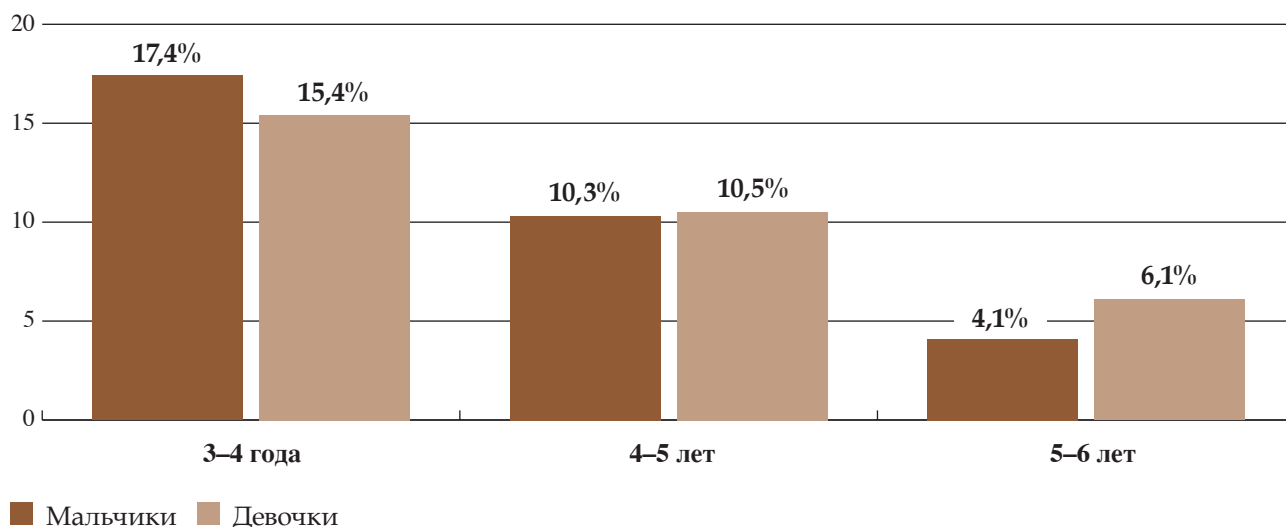
В возрасте 5–6 лет ребенок набирает уже достаточный багаж освоенных в совершенстве двигательных действий. К этому возрасту девочки набирают 231 балл и мальчики набирают 223 балла, разница результатов также не достоверна ($p > 0,05$). В подготовительной группе большинство детей овладевают основными двигательными умениями и навыками и набирают 250 баллов. К концу учебного года 76% девочек выполняют все упражнения по шкале объема двигательных способностей человека – базовые двигательные способности, и 68% мальчиков набирают 250 баллов.

Наибольший прирост в развитии двигательных способностей у детей, посещающих детский сад, наблюдается в возрасте 3–4 лет, далее прирост несколько снижается и постепенно уменьшается к 5–6 годам. И, тем не менее, период от рождения до 5–6 лет является самым продуктивным периодом для развития двигательных способностей человека (рис. 2).

Анализ возрастного становления двигательной функции детей 3–7 лет может служить основой для понимания общих закономерностей и других аспектов физической подготовленности и возможности использования средств физического воспитания в эти периоды.

Проведенное исследование позволяет предположить, что организация процесса физического воспитания дошкольников должна осуществляться накануне сенситивных периодов развития двигательных навыков и физических качеств. Сенситивными перио-

**Рис. 2. Прирост двигательных способностей дошкольников
в течение посещения детского сада.**



дами развития называют периоды особой восприимчивости организма к тем или иным способам и видам деятельности, а также периоды оптимального развития тех или иных качеств (как известно, сенситивные периоды для развития различных физических качеств проявляются гетерохронно) [6].

Поэтому в разных возрастных группах тренировочные воздействия на развитие тех или иных качеств должны быть наиболее адаптированы для этого возраста, с целью формирования базы для успешного освоения детьми основных движений, своевременного развития физических качеств и двигательных способностей.

Таким образом, в нашей работе мы предлагаем оценивать физическое развитие дошкольников не только по показателям развития физических качеств (выполнение контрольных упражнений), а также оценивать у детей уровень их двигательной образованности (владение определенными двигательными умениями и навыками). Необходимо оценивать физическое развитие дошкольников, используя комплекс контрольных упражнений, отражающих развитие основных физических качеств, а также проверять у детей умение выполнять ряд физических упражнений и заданий, представленных в шкале объема двигательных способностей человека – базовые двигательные способности человека.

При этом физическую подготовленность следует рассматривать не в качестве самоцели, а как результат оптимизации двигательного поведения. Критериями оценки физической подготовленности целесообразно считать: уровень физической подготовленности, владение большим разнообразием двигательных умений и навыков, а также учитывать уровень двигательной активности ребенка.

Список литературы:

1. Волосникова, Т. В. Управление здоровьем детей в системе физкультурно-оздоровительной деятельности дошкольного учреждения / Т. В. Волосникова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2010. – № 3 (61). – С. 26–29.

2. Здоровье формирующее физическое развитие: развивающие двигательные программы для детей 5–6 лет : пособие для педагогов дошкол. учрежд. / И. К. Шилкова, А. С. Большев [и др.] ; научн. ред. М. М. Безруких. – М.: Владос, 2001. – 336 с.
3. Кудрявцев, В. Т. Развивающая педагогика оздоровления (дошкольный возраст) : программно-методич. пособие / В. Т. Кудрявцев. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2000. – 296 с.
4. Программа воспитания и обучения в детском саду / под ред. М. А. Васильевой, В. В. Гербовой, Т. С. Комаровой. – 6-е изд., испр. и доп. – М.: Мозаика-синтез, 2009. – 208 с.
5. Рунова, М. Двигательная активность ребенка в детском саду : пособие для педагогов дошкол. учрежд., преподават. и студентов педвузов и колледжей / М. Рунова. – М.: Мозаика-Синтез, 2000. – 256 с.
6. Теория и методика физического воспитания и спорта : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов. – 3-е изд., стер. – М.: Академия, 2004. – 480 с.

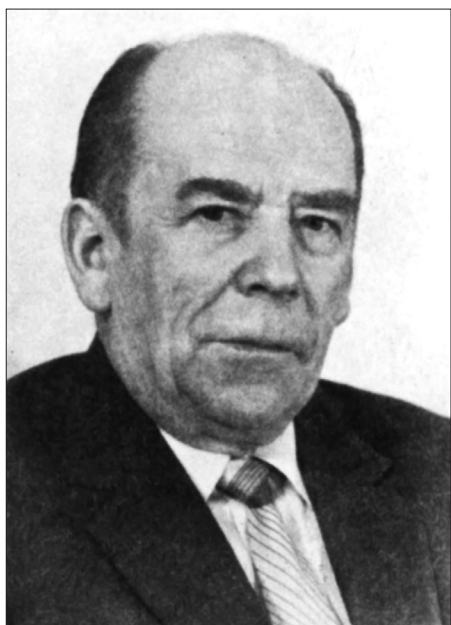
Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2012, № 4

ВЕРНОСТЬ: ГЕОРГИЮ НИКОЛАЕВИЧУ ФИЛОНОВУ – 90 ЛЕТ!

LOYALTY: GEORGIY NIKOLAEVICH FILONOV TURNS 90!

18 августа 2012 года исполнилось 90 лет Георгию Николаевичу Филонову – действительному члену РАО, доктору философских наук, профессору, советнику президента РАО

On August 18, 2012, Georgiy Nikolaevich Filonov – full member of the Russian Academy of Education, Doctor of Philosophical Sciences, Professor and Advisor to the President of the Russian Academy of Education – celebrated his 90th birthday.



Г.Н. Филонов относится к той славной когорте подвижников российского образования, для которых их педагогическая деятельность составляет высший смысл жизненного пути.

Георгий Николаевич родился 18 августа 1922 г в сердце России – в г. Юхнов Калужской области. Юношей он принимает участие в сражениях Великой Отечественной войны. После тяжелого ранения и демобилизации оканчивает педагогический институт, учителствует.

Затем последуют годы партийно-государственной работы. При этом Георгий Николаевич оканчивает Высшую партийную школу при ЦК КПСС и Академию общественных наук.

В конце 60-х годов, в формирующейся структуре Академии педагогических наук СССР было решено создать Институт коммунистического воспитания, и эту ответственную деятельность ЦК КПСС поручил Георгию Николаевичу. Так началась его, охватывающая уже почти 45 лет, деятельность в сфере академической науки.

В 1970–1985 годах Г.Н. Филонов являлся директором НИИ общих проблем воспитания Академии педагогических наук СССР. Безусловно, это был «золотой век» института, который играл действенную и конструктивную роль в осуществлении воспитательного

процесса в средних учебных заведениях СССР. Осуществлялись масштабные и практико-ориентированные исследования в сфере воспитания и социальной педагогики.

Одновременно Георгий Николаевич занимал важные и ответственные посты академика-секретаря Отделения теории и истории педагогики Академии педагогических наук СССР и главного редактора журнала «Советская педагогика».

Во всей этой деятельности мощно проявился яркий талант Георгия Николаевича как администратора и руководителя, во всей своей полноте выразились его человеческие качества, сочетающие в себе высокую принципиальность и бережное отношение к людям.

Характерно, что в 1989 году Г.Н. Филонов был избран Народным депутатом СССР, где он являлся членом Комитета Верховного Совета СССР по вопросам правопорядка и борьбы с преступностью.

В этот же период окончательно определилась и сфера научных интересов Г.Н. Филонова – социальная педагогика. Георгий Николаевич – автор фундаментальных трудов в области методологии и теории воспитания. Ученый плодотворно исследовал формы и методы совместной воспитательной работы взрослых и учащихся, в том числе в условиях семьи. С начала 90-х гг. Г.Н. Филонов разрабатывает проблемы социальной педагогики как самостоятельной отрасли современной педагогической теории, а также занимается научно-методическим обеспечением различных сфер социальной работы. Среди наиболее крупных трудов Г.Н. Филонова выделим: «Воспитание личности школьника», «Воспитание гражданина в школе»; «Социальная педагогика. Управляемый потенциал и прикладные функции»; «Общие основы методики социальной работы».

В последующие годы Г.Н. Филонов работал главным научным сотрудником Государственного НИИ семьи и воспитания РАО и Минтруда РФ, Института социальной педагогики РАО, академиком-секретарем Отделения философии образования и теоретической педагогики РАО.

В настоящее время Георгий Николаевич является советником президента РАО, заместителем академика-секретаря Отделения философии образования и теоретической педагогики РАО, членом редакционной коллегии журналов «Педагогика», «Социальная работа», «Воспитание школьников».

***Поздравляя дорогого Георгия Николаевича с юбилеем, мы желаем ему
крепкого ЗДОРОВЬЯ и ТВОРЧЕСКОГО ДОЛГОЛЕТИЯ !***

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2012, № 4

АМЕРИКАНСКИЕ ШКОЛЫ: ЧЕТЫРЕ БОЛЬШИХ ВОПРОСА

AMERICAN SCHOOLS: THE FOUR BIG QUESTIONS

Ланин Б.А.

Заведующий лабораторией дидактики
литературы ИСМО РАО, доктор филологических
наук, профессор

E-mail: borial2003@gmail.com

Lanin B.A.

Head of the Laboratory of Didactics
of Literature of the Institute of Maintenance and
Methods of Education of the Russian Academy
of Education, Doctor of Sciences (Philology),
Professor.

E-mail: borial2003@gmail.com

Аннотация. В рецензии на основе анализа материалов известного научного журнала The Wilson Quarterly (выпуска 2011 Autumn) рассматриваются четыре «больших вопроса», которые в центре внимания современных исследователей американского образования: 1) нужны ли на экзаменах тесты; 2) кто руководит образованием; 3) всем ли следует учиться в университете или колледже; 4) хватает ли 600 миллиардов долларов ежегодно на образование.

Annotation. The article examines, using materials from the 2011 Autumn issue of the acclaimed scientific journal The Wilson Quarterly, the «four big questions», which have been in the center of attention of modern research of American education: 1) should examination be conducted in the form of a test; 2) who is in charge of education; 3) should everyone acquire a higher degree of education; 4) is 600 billion dollars yearly sufficient for educational needs.

Известный научный журнал The Wilson Quarterly вынес на обложку выпуска 2011 Autumn главную тему номера: America's Schools: 4 Big Questions.

Около тридцати лет назад президентская комиссия предупредила США о «приближающейся волне посредственности» в американских школах. Меры были приняты, волна отступила, но прогресс наблюдается лишь в отдельных сферах и зонах. Главное – был накоплен опыт, и теперь администраторы от образования гораздо лучше, чем 30 лет назад, понимают, какие меры эффективны, какие бесполезны, а какие вопросы остаются нерешенными после любых принятых мер.

Первый большой вопрос – тесты. Он освещается в статье «Учим тестам?» Ричарда П. Фелпса, основателя Интернет-журнала Nonpartisan Educational Review (Эшвилл, штат Северная Каролина). Один из крупнейших педагогических журналов Phi Delta Kappan каждый год организует опросы через службу Гэллап. Вопрос 2011 года звучал так: «Означает ли введение стандартизированных тестов, что учителя будут скорее натаскивать на тесты, нежели обучать конкретной школьной дисциплине?»

Конечно, многое зависит от качества тестов. Если они действительно основаны на содержании образования, то вреда от натаскивания на тесты, по мнению некоторых экспертов, нет. Ведь в таком случае они становятся собственно обучением. С другой стороны, экспериментальная сторона преподавания оказывается на периферии образования. Эксперименты к тестам не пришьешь, и они непосредственного отношения к набранным баллам не имеют. Но ведь и само по себе преподавание тестов может различаться по качеству. По мнению автора статьи, с тестами связаны две опасности. Первая – изучение экзаменационного формата и тестовых техник в ущерб изучению предмета, а вторая – перераспределение учебного времени с тех предметов, которые не подлежат тестированию (физкультура или искусство), на математику или язык.

В Америке тесты составляют специализированные образовательные фирмы, например, Educational Testing Service или СТВ/McGraw-Hill. В отличие от Российской Федерации, где все без исключения тесты проходят через единственную, саму себя оценивающую инстанцию ФИПИ (Федеральный институт педагогических измерений), в США создана конкурентная среда в области создания национальных стандартизированных тестов. В сопровождающих тесты инструкциях разработчики призывают учителей не увлекаться форматами, справедливо полагая, что такое увлечение приведет к отставанию в изучении самого предмета.

Конкурентная среда заставляет разработчиков максимально приближать свои интересы к интересам учителей-предметников. Как только тесты начинают требовать слишком много времени и отвлекать от учебного процесса, либо становятся слишком сложными по форме и нуждаться в более подробном разъяснении структуры, учителя мгновенно реагируют. Демократические механизмы системы образования исключают такие тесты из национальной практики. Более того, нынешние тесты вообще требуют не очень много времени. Например, в течение года ученики могут лишь однажды пройти тест NCLB продолжительностью в один час.

Разработчики тестов из разных штатов объединены в финансируемый из федерального бюджета Национальный центр оценочных исследований, стандартов и тестирования учащихся (CRESST – National Center of Research on Evaluation, Standards, and Student Testing) при университете Калифорнии в Лос-Анджелесе (UCL).

Опыт показывает, что невозможно избежать другой напасти: обманов со стороны учителей во время сдачи тестов. Коль скоро заработок учителей зависит от успешности прохождения тестов учениками, опасность подмены и махинаций всегда реальна. Только в 2011 году подобные манипуляции были выявлены в Атланте, Вашингтоне и штате Пенсильвания. Доклад о расследовании по школам Атланты насчитывал 800 страниц и перечислял имена 178 директоров школ, учителей и других работников системы просвеще-

ния, которые либо принуждали других к махинациям и обману, либо сами испытывали «страх, подвергались запугиванию и угрозам последующей мести». Увы, прекратить это, по мнению автора статьи, можно лишь в том случае, если сами работники просвещения не захотят обманывать. Тесты в Америке стали значительно лучше, чем прежде, а вот система безопасности самих экзаменов частенько проваливается.

Второй большой вопрос – кто руководит образованием? Его задает в одноименной статье вашингтонский ученый и писатель Томас Точ.

Тридцать лет назад образовательная реформа в Америке стала эпосом, который пишется коллективно всеми американцами. Много было на поверхности: борьба школ за свою независимость, учителей – за справедливую оценку их профессионального труда, профсоюзов – за объединение усилий, реформаторов – за победу над косностью учебных-методистов. Главный конфликт был скрыт и только сейчас выходит на поверхность. Этот конфликт – между местными школьными советами и национальной тенденцией к модернизации образования. Их двусмысленная роль была подчеркнута в докладе 1983 года «Нация перед риском», с которого и началась нынешняя реформа. С тех пор школьным советам приходится выдерживать натиск со всех сторон, но свершилось главное: они перестали быть национальным символом демократичности в образовании. Конечно, постиндустриальная эпоха тоже сыграла свою немалую роль: впервые мозги стали цениться выше мускулов, что заставило школьные советы отказаться от привычной демагогии об общественной полезности физического труда и о его равноправии в строительстве грядущего мира. Американская Конституция вверила образование в руки штатов, что было отражено в 10-й поправке, которая давала штатам все права, которые они не делегировали федеральной власти. В 1930-х годах в стране насчитывалось 127,5 тысяч школьных советов. Они процветали в маленьких городах и в сельскохозяйственной местности, где не требовалось ничего, кроме элементарной грамотности, и где мускулы ценились куда выше головы. На рубеже 19–20 веков только 6% молодых людей получали аттестат об окончании старшей школы. Лишь в 20-е годы посещение (порой безуспешное) старшей школы превратилось из личного достижения в норму. Даже в 1950-х годах лишь половина белых и четверть афроамериканских учеников заканчивали 12-летнюю школу.

В 1965 году был провозглашен Федеральный акт о начальном и среднем образовании, который стал серьезным оружием в войне с бедностью. Первое общенациональное изучение успеваемости, финансируемое федеральным бюджетом, состоялось только в 1969 году.

Удивительно, что после всех баталий, после Акта «Ни одного отстающего ребенка» (2001 года), прошедшего в Конгрессе при полной поддержке обеих партий, Республиканской и Демократической, сейчас, в эпоху Фейсбука и Гугла, лишь 8% членов школьных советов считают, что старшая школа должна готовить учащихся к поступлению в университет.

Третий большой вопрос – для всех ли университет? Об этом размышляет Кевин Кери, директор по политике Образовательного сектора, независимого исследовательского института в Вашингтоне.

Автор обращает внимание на то обстоятельство, что президент США Барак Обама не упоминал об образовании, когда впервые обращался к Конгрессу. Однако, укрепившись

в офисе, он объявил цель: восстановить к 2020 году мировое лидерство по числу студентов колледжей и университетов. Интересно, что это случилось через несколько месяцев, после того как Билл Гейтс заявил такую же цель для своего благотворительного фонда, самого богатого в мире. До этого Гейтс вложил огромные средства в развитие непрерывного среднего образования, начиная с детского сада. И вот два человека, облеченных властью государства и финансовой властью, объявили о совпадении своих целей. Однако главное противоречие между современной действительностью и этой целью заключается в трудностях поиска работы после окончания колледжа. Более половины работающих выпускников трудятся не по специальности. 40% работающих американцев окончили колледжи и университеты, 30% проучились четыре года или получили степень бакалавра. Конечно, чтобы учиться в колледже, нужно получить хорошее образование в старшей школе. Это удастся не многим. Хотя 70% из 3,3 миллионов выпускников старших школ после окончания идут в колледжи, еще больше идут в колледжи позже, достигнув 24–26 летнего возраста, все же менее половины из них еще в школе смогли учиться по подготовительной к колледжу программе.

Так что реальность пока что заставляет усомниться в обоснованности таких планов. Разве сможет экономика достойно оценить такое количество выпускников – а предполагается лишь за одно поколение поднять их количество до 60%?! Ричард Фриман, автор нашумевшей книги «Слишком образованные американцы», утверждал в 1976 году, что избыток работников-бакалавров приведет к падению уровня заработной платы для университетских выпускников. Это предсказание не сбылось. Напротив, зарплаты выпускников значительно выросли, и произошел драматический разрыв в оплате труда образованных и менее образованных американцев. В середине 70-х годов разница составляла 40%, сейчас она в среднем составляет 100,5%, т.е. средний выпускник среднего колледжа получает в два раза больше тех, кто колледжа не оканчивал.

Другой удар по идее распространения высшего образования нанес Чарльз Мюррей, соавтор книги «Кривое расширение: умственные способности и классовая структура американской жизни» (1994). Он уверен, что умственные способности, прежде всего, детерминированы генетически, поэтому «не более 20% населения», а на самом деле не больше 10%, достаточно сообразительны, чтобы получить полноценное 4-летнее образование в колледже или в университете. Интернет-миллиардер Питер Тиль тем временем не только предупреждает об опасности «образовательного мыльного пузыря», но и субсидирует талантливых ребят, согласных бросить учебу в колледже ради успешной предпринимательской деятельности.

Эти точки зрения опровергает Образовательный центр Джорджтаунского университета. В его исследованиях подчеркивается, что США нуждаются в гораздо большем количестве образованных людей (а не в меньшем!) Если все оставить как есть, то в 2018 году экономика получит на три миллиона меньше выпускников колледжа, чем ей понадобится. Дело в том, что экономика сама реорганизуется в направлении, которое благоприятно для людей с навыками и знаниями, получаемыми в университетском колледже. Экономисты Клаудиа Голдин и Лоренс Кац утверждают, что экономические успехи Америки в XX веке были заложены непрерывными инвестициями в образование, начатыми еще

в 19 веке: «Нация, более других инвестировавшая в образование, получила наивысший доход на душу населения». Очевидно, что в 21-м веке необходимо перейти от продолжительности образования к конечному результату. Если студент способен быстрее других освоить программу и набрать необходимые баллы, его необходимо выпускать со степенью, вне зависимости от его возраста и продолжительности его учебы. Перестроенная в этом направлении система будет заметно отличаться от сегодняшней, во многом не устраивающей студентов.

Четвертый большой вопрос – Хватает ли 600 миллиардов долларов? Этим вопросом задается известный исследователь образования социолог *Питер У. Куксон-мл.* Его беспокоит, насколько рационально используется современное финансирование образования – 600 миллиардов долларов ежегодно. Национальный центр образовательной статистики приводит данные о том, что с учетом инфляции затраты на каждого отдельного ученика выросли вдвое с 1970 года. Автор обращает внимание на то, что в 1971 году оценка за чтение, согласно шкале Национального центра оценивания прогресса в образовании, была в среднем 208 (по 500-балльной шкале для 9-летних школьников). В 2009 году, после удвоения расходов на каждого ученика эта оценка достигла 221. Побольше, конечно, но не намного. Кроме того, чем больше ученик учится в школе, тем меньше заметен прогресс и его зависимость от финансирования. 17-летние читали на 285 баллов, а 40 лет спустя – на 288. Прогресс ли это?

Однако критическим обстоятельством является то, что серьезное финансирование дает возможность регулярно обновлять оборудование – а это в наш век важно.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2012, № 4

ДЕТСКОЕ ЧТЕНИЕ В ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ. ОПЫТ СОВРЕМЕННОГО ИССЛЕДОВАНИЯ¹

CHILDREN'S READING IN PRE-REVOLUTIONARY RUSSIA. A MODERN RESEARCH EXPERIENCE

Цапенко А.М.

Заместитель директора по научной работе ФГНУ
«НПБ им. К.Д. Ушинского» РАО

E-mail: tsapenko@gnpbu.ru

Tsapenko A.M.

Associate Director of research of the Federal
State Scientific Institution «K.D. Ushinsky
Scientific Pedagogic Library» of the Russian
Academy of Education

E-mail: tsapenko@gnpbu.ru

Аннотация. В статье дается обзор двухтомного альбома, посвященного детским иллюстрированным книгам, которые издавались в России до октября 1917 года, подготовленного к публикации известным библиофилом и исследователем старой книги Михаилом Вадимовичем Сеславинским.

Annotation. The article presents an overview of a two-volume album devoted to illustrated children's books published in Russia before October of 1917, which was put together by a well-known bibliophile and old-book enthusiast Mikhail Vadimovich Seslavinsky.

Ключевые слова: книги для чтения младших школьников, воспитание младших школьников.

Keywords: books for elementary school students, education of elementary school students.

Не будет большим преувеличением сказать, что детские книги и учебники для младших школьников – буквари и книги для чтения зачастую представляют колоссальную ценность для исследователей как книжной культуры и истории детского чтения, так и историков, исследующих соответствующий исторический период. Однако по разным причинам не так уж много исследований посвящено изучению отечественных книг, предназначенных именно для детского чтения, изданных в России до 1917 г. В связи с этим

¹ Работа поддержана грантом РГНФ 11-06-01113а.

двухтомное издание книги-альбома, о котором пойдет речь в данной статье [1-2], представляет собой интересное и яркое явление российской книжной культуры.

Первый том посвящен азбукам и иллюстрированным книгам для детей первой половины XIX века, а также детским играм. Второй том посвящен книгам, изданным в период с 1860 по 1917 года. В нем приводятся исторические очерки о двенадцати наиболее крупных издательствах, занимавшихся выпуском книг для детей на русском языке. Все примеры, иллюстрации из которых приводятся в альбомах, взяты из личной коллекции автора – Михаила Вадимовича Сеславинского, известного российского библиофила и собирателя книг.

Альбомы прекрасно иллюстрированы картинками и гравюрами из описываемых книг и сами по себе представляют образец произведения искусства.



Пример иллюстрации из первого тома альбома

Помимо своего значения в качестве чисто эстетического высокохудожественного произведения искусства, данные альбомы, безусловно, представляют собой ценность и с научной точки зрения, предоставляя богатый материал для исследователей детского чтения и истории отечественной детской книги. В предисловии к первому тому, озаглавленному «Корни и плоды», автором дан панорамный обзор детского чтения в дореволюционной России, описание коллекций детских книг и игрушек, которые собира-

лись известными российскими коллекционерами. Со знанием дела и подробно описаны книжные каталоги таких коллекций и каталоги детских изданий, выпущенные рядом библиотек. Как подчеркивает в своем предисловии М.В. Сеславинский: «До сих пор отечественная книговедческая наука не имеет полной библиографии детской книги, в том числе иллюстрированной». В настоящее время интерес к подобного рода литературе возникает и развивается, и труд М.В. Сеславинского является исследованием, выполненным в этом направлении.

Интересно, что в предисловии автор уделяет внимание обсуждению таких вопросов, как художественное оформление выпускаемых для детей книг, так как вполне понятно, что отсутствие хороших и высокохудожественных иллюстраций заметно снижает потребительскую ценность любой детской книги. Из предисловия М.В. Сеславинского можно узнать ряд малоизвестных исторических фактов, касающихся обсуждаемого предмета. Например: «Единственный в истории страны научный Музей детской книги в 1938 году после ареста Мексина² был закрыт, а весь его фонд передан в Библиотеку им. В.И. Ленина».

Большое внимание в предисловии автор уделяет истории азбук и букварей, приводит довольно подробное описание истории отечественных азбук, начиная от «Азбуки» Ивана Фёдорова до букваря Фёдора Поликарпова. Дается М.В. Сеславинским и обзор книг, предназначенных для детей и юношества, начиная от книги времен Петра I «Юности честное зерцало» и до книг Н.И. Новикова. Рассматривается в обзоре и история русского книгопечатания, история книжного рынка, приводятся таблицы и диаграммы, иллюстрирующие динамику выпуска детских изданий в России, дается подробный анализ элементов художественного оформления детских книг, анализируется техника выполнения иллюстраций в этих книгах. В обзоре М.В. Сеславинского можно найти многочисленные имена известных педагогов, писателей, просветителей, художников и иллюстраторов книг, специалистов по детскому чтению, зачастую незаслуженно подзабытых в наше время.

Первый том

В первом разделе первого тома, озаглавленном «Азбуки», автор дает подробное описание азбук на русском языке конца XVIII – начала XIX вв., сопровождаемое прекрасно выполненными вкладками с иллюстрациями. Это, например, азбука, автором которой является А.Г. Решетников – владелец одной из первых частных русских типографий; знаменитая *Теребневская азбука*, изданная петербургским издателем В.А. Плавильщиковым в январе 1815 года; *Великоленная русская азбука. Подарок для добрых детей № 1*, вышедшая в Петербурге в 1844 году; *Новый русский букварь для детей*, изданный в Петербурге в 1849 году; *Подарок детям. Русская азбука с примерами для постепенного чтения*, выпущенная К.И. Теребневым в Петербурге в 1855 году; *Русская азбука* М. Дмитриева 1855 года изда-

² Я.П. Мексин — исследователь детской книги, создавший в 1929 году Музей детской книги.

ния; *Русско-славянский букварь во употребление русского юношества*, изданный в 1857 году во Львове; *Русская азбука*, изданная в Москве в типографии М. Смирновой в 1859 году; *Бабушкин золотой орех. Азбука в подарок детям на елку* московской типографии В. Грачева (1859 г.); *Азбука из разнощииков с прибаутками*, изданная в 1876 году А. Андреевым; *Азбучка крошка* (по звуковому способу) И.П. Деркачева начала XX столетия.

Во втором разделе первого тома альбома под названием «Детские книги первой половины XIX века» описываются книги для детского и юношеского чтения, не являвшиеся в строгом смысле слова учебниками. Например:

Детская тека, или Собрание изображений, с краткими описаниями древнего и нового света, народов, их нравов, одежд и прочего. Также собрание изображений с описаниями четвероногих, птиц, земноводных, рыб, насекомых, червей, прозябаний и прочего; [в 2 отд.] / пер. с французского [Б. Соколова], изданная в Москве в 1802 году изд.: Общество любителей (I-е изд. – 1794). М.В. Сеславинский подробно описывает внешний вид имеющейся книги (коричневый цельнокожаный переплет и т.д.), достаточно подробно рассказывает о содержимом этой книги («В основном в книге описываются животные, их среда обитания, повадки, различные птицы и рыбы» и т.п.), подчеркивая, что книга прекрасно иллюстрирована гравюрами и является прообразом современных детских энциклопедий.

Или: Плутарх для юношества, или житие славных мужей всех народов, от древнейших времен доныне, с гравированными их портретами. Сочинение, могущее возвысить душу молодого человека и украсить сердце его добродетелями, изданное Петром Бланишардом. Эта книга, также являющаяся переводом с французского, однако с «присовокуплением жизнеописаний знаменитых россиян», была издана в Москве в типографии С. Селивановского в 1809 году. Книга является, по мнению исследователя, «хрестоматийным историческим изданием», в котором даются сжатые биографические рассказы, сопровождаемые гравированными портретами.

Всего М.В. Сеславинский в этом разделе первого тома дает в сопровождении прекрасных иллюстраций описание более двадцати различных книг, в том числе таких, как *Краткая история Ветхого и Нового заветов, в назидание детей* (1820), *Картина вселенной, или Краткое описание обитающих на земном шаре народов, их нравов, обычаев, одеяний веры, правления и проч.* (1821), *Детские забавы, или Свет зримый, представленный в 207 раскрашенных изображениях, с объяснением оных на французском и российском языках* (1829), *Пестрые сказки с красным словцом* В.Ф. Одоевского (1833), *Начертание мифологии* Ж.-Ж.-Б. Лионнуа (1834), *Конек-Горбунок* П.П. Ершова (1834), *Розовый букет, составленный из лучших цветков русской поэзии* (1839), *Альманах для детей, украшенный рисунками и виньетками* Е. Ковригина, гравированными на дереве бароном Неттельгостом (1845), в который вошли стихотворения А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, И.А. Крылова, Н.М. Языкова, И.И. Козлова, Ф.А. Туманского, *Живописный Карамзин, или Русская история в картинках* (1836–1847), *Басни И.А. Крылова в IX книгах* (1852), *Букет лилий: Собрание русских стихотворений для детей среднего возраста* (1856), *Деревня: Рассказы для юношества о сельской природе и сельском быте* (1859), автором которой является детская писательница Н.А. Дестунис (Крылова, 1827–1866).

В третьем разделе первого тома альбома под названием «Игры» дается описание различных детских игр и книг, изданных в XIX веке. Даны описания различных игр для детей. Это, например: *Праздник в деревне* (1820–1830) – коробочный вариант настольной детской игры, *Игры для всех возрастов* (1844) – книга, содержащая около трех сотен игр, в том числе лапты, горелок, бирюлек и проч., а также различных комнатных игр, книга *Дома и на воздухе: Детские игры и забавы* (составитель И.К. Кондратьев, 1894), *Математические игры, развлечения и задачи* (составитель Е.И. Игнатъев, 1904), *Два волшебника: Фокусы для детей младшего и среднего возраста* И.А. Любич-Кошурова (1913) и некоторые другие. Всего приводится описание 12 такого рода книг об играх.

Второй том

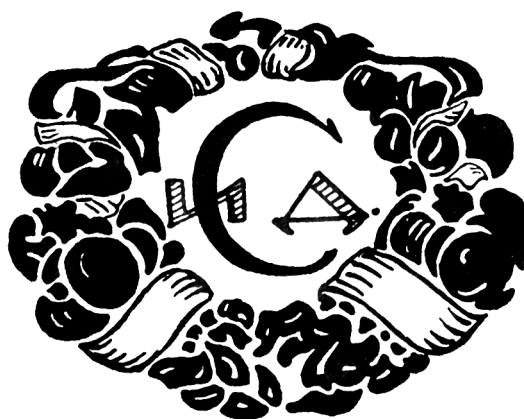
Во втором томе рассказывается подробно о детских книгах второй половины XIX века – начала XX века. На этот раз книги группируются по двенадцати наиболее известным российским издательствам (приведены сведения и о других), что, по сути, является историко-библиографическим очерком о каждом таком издательстве. Таким образом, автор, основываясь на материале личной коллекции, знакомит читателей альбома с историей издательского дела того времени.

Автор-составитель альбомов представляет читателю такие издательства как: «Товарищество М.О. Вольфа», «Товарищество А.Ф. Девриена», «Издательство И.Н. Кнебель», «Товарищество издательского и печатного дела А.Ф. Маркса в Петербурге», «Товарищество “Общественная польза”», «Издательство общины Св. Евгении», «Товарищество “Просвещение”», «Издательство А.Д. Ступина», «Товарищество А.С. Суворина “Новое время”», «Товарищество печатания, издательства и книжной торговли И.Д. Сытина и Ко», «Издательство “Шиповник”», «Экспедиция заготовления государственных бумаг», а также некоторые другие издательства, точнее типографии: «Типография Департамента внешней торговли», «Типография С. Орлова», «Типография О.И. Бакста», «Типография Ф.С. Сущинского», «Типография А.М. Котомина», «П.Н. Полевой», «Типография М. Стасюлевича», «Фельтен», «Картографическое заведение А. Ильина», «Художник-издатель И.С. Лапин – Париж», «Типография Мартынова и Ко», «Ф.А. Битепаж», «Н.С. Ушинская» и др.

В каждой части, посвященной определенному издательству, приводятся красочные иллюстрации книг, выпущенных данным издательством.

В книге также приводятся книготорговые (товарные) знаки, принадлежащие описываемым издательствам, что делает этот альбом весьма интересным, в том числе и современным дизайнерам, специалистам-маркетологам, патентоведом, патентным поверенным и другим специалистам в области средств индивидуализации.

М.В. Сеславинский в каждом разделе, посвященном первым двенадцати издательствам, дает подробные сведения, касающиеся истории издательства, его основателей и т. п. Это делает данную книгу ценным справочником для исследователей-историков не только книжной культуры, но и более широкого профиля.



**Товарный знак издательства «Товарищество печатания,
издательства и книжной торговли И.Д. Сытина и Ко»**

В приложении ко второму тому приведены подробные комментарии автора-составителя к изданиям, представленным во втором томе. После приложения дан алфавитный указатель изданий, рассмотренных в двухтомнике, список использованной литературы и указатель имен.

В заключение еще раз подчеркнем, что хотя этот двухтомный альбом является, безусловно, настоящим научным исследованием, несмотря на это обстоятельство, а может быть именно благодаря ему, он интересен и широкому кругу читающих людей, не только специалистам, но и простым читателям, интересующимся детской литературой. И конечно, можно смело утверждать вслед за автором-составителем альбома, цитируя его заключительные слова из предисловия к этому изданию, двухтомник интересен «всем родителям, покупающим детские книжки с картинками и не забывающим читать их вслух у кровати своего ребенка».

Список литературы:

1. Сеславинский, М. В. Гирлянда из книг и картинок: Детское чтение в дореволюционной России : [альбом] ; в 2 т. Т. 1 / Михаил Сеславинский. – М.: Детская литература, 2011. – 256 с.:ил. – ISBN 978-5-08-004807-4.
2. Сеславинский, М. В. Гирлянда из книг и картинок: Детское чтение в дореволюционной России : [альбом] ; в 2 т. Т. 2 / Михаил Сеславинский. – М.: Детская литература, 2011. – 512 с.:ил. – ISBN 978-5-08-004808-1.

Мы продолжаем знакомить читателей с содержанием ведущих педагогических журналов.

We continue to acquaint readers with the content of the major pedagogical magazines.

ЖУРНАЛ «ПЕДАГОГИКА»

MAGAZINE «PEDAGOGY»

Представляем вашему вниманию ведущий научно-теоретический журнал «ПЕДАГОГИКА». Учредителями издания являются Российская академия образования и трудовой коллектив редакции. Главный редактор журнала – доктор педагогических наук Р.С. Бозиев. Журнал издаётся с 1937 года и выходит с периодичностью 10 номеров в год.

We present to your attention the leading scientific-theoretical magazine «PEDAGOGICS». Founders of the edition are the Russian Academy of Education and editorial staff. The editor-in-chief of the magazine is doctor of pedagogical sciences R.S. Boziev. The magazine is published with periodicity of 10 issues per year, since 1937.

СОДЕРЖАНИЕ ЖУРНАЛА «ПЕДАГОГИКА» № 5, 2012

О Национальном плане действий в интересах детей Российской Федерации

29 марта 2012 г. в Совете Федерации Федерального собрания РФ состоялись парламентские слушания «О концепции формирования Национального плана (Стратегии) действий в интересах детей Российской Федерации». В работе приняли участие председатель Совета Федерации Федерального собрания РФ В.И. Матвиенко; заместитель генерального секретаря Совета Европы госпожа Мод де Бур-Букиккио; заместитель председателя Совета Федерации Федерального собрания РФ С.Ю. Орлова; заместитель председателя Государственной Думы РФ Л.И. Швецова; министр здравоохранения и социального развития РФ Т.А. Голикова; министр образования и науки РФ А.А. Фурсенко; министр внутренних дел РФ Р.Г. Нургалиев; председатель Комитета Совета Федерации Федерального собрания РФ по науке, образованию, культуре и информационной политике З.Ф. Драгункина; уполномоченный

при президенте Российской Федерации по правам ребенка П.А. Астахов; глава администрации Тамбовской области О.И. Бетин; член Общественной палаты РФ О.Н. Костина; народная артистка России, художественный руководитель ансамбля «Русская песня» Н.Г. Бабкина; советник Президента Российской Федерации Е.Л. Юрьев; сенатор, руководитель группы по подготовке Национальной стратегии В.А. Петренко; генеральный директор Всероссийского детского центра «Орленок» А.В. Джеус; глава офиса ЮНИСЕФ (Международного чрезвычайного фонда помощи детям Организации Объединенных Наций) в Российской Федерации Б. Бейнвель; представители Президента, Правительства РФ, члены Совета Федерации и депутаты Государственной Думы, руководители законодательных и исполнительных органов государственной власти субъектов РФ, члены Общественной палаты РФ, представители научного сообщества, международных и российских неправительственных организаций. В рамках журнальной публикации даются вступительное слово В.И. Матвиенко и основные положения выступлений большинства участников слушаний.

НАУЧНЫЕ СООБЩЕНИЯ

Концепция развития государственной семейной политики в Российской Федерации
Дармодехин С.В.

Перспективы понятийно-категориального аппарата дидактики при переходе к новым ФГОС ВПО

Монахов В.М.

Аннотация. Статья посвящена развитию анатомо-физиологических знаний в естествознании и выделения их в самостоятельно изучаемый курс. Анализируются исторические этапы внедрения учебников по анатомии и физиологии в российскую школу.

Становление андрагогики как науки

Вершиловский С.Г.

Аннотация. В статье анализируются этапы становления андрагогики как науки; ее связь с педагогикой, социологией, психологией; принципы образования, обусловленные позицией взрослых как субъектов непрерывного образования. Характеризуются некоторые особенности преподавателя системы постдипломного педагогического образования как андрагога.

Кризис сельской семьи и социально-педагогические подходы к его преодолению

Гурьянова М.П.

Аннотация. Статья посвящена проблемам сельского социума, сельской семьи, кардинальное решение которых позволило бы минимизировать такие явления, как семейное неблагополучие, детское неблагополучие.

ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Обобщение теоретических знаний в обучении

Щербаков Р.Н.

Цифровые искусства в теории и практике художественного образования

Красильников И.М.

Аннотация. Интеграция педагогики искусства и цифровых технологий порождает новое направление образовательной деятельности. Открываются перспективы приобщить к продуктивной художественно-творческой деятельности самые широкие массы учащихся и тем самым обеспечить их творческое и нравственно-эстетическое развитие. В статье затрагиваются ключевые проблемы художественного образования, решаемые в рамках педагогики цифровых искусств, раскрывается ее сущность, принципы и технология.

КАДРЫ НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

Компетенции и компетентности преподавателя высшей школы XXI в.

Змеёв С.И.

Аннотация. В статье анализируются проблемы современной высшей школы. На основе изучения зарубежного опыта показаны пути и возможности формирования компетенций и компетентности преподавателя вуза. Анализируются особенности образования взрослых за рубежом.

Проблемы «естественнизации» гуманитарного образования

(на примере музыкальной подготовки в вузе)

Ситникова О.В.

Аннотация. В статье раскрывается проблема естественнонаучной подготовки студентов-гуманитариев. Отмечаются перспективы «естественнизации» высшего музыкального образования как неотъемлемой части гуманитарного образования. Предлагаются пути устранения сформулированных противоречий через использование естественнонаучного потенциала самой музыки.

ИСТОРИЯ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКИ

Анатомия и физиология как учебный предмет в российской школе конца XVIII – начала XX в.

Андреева И.Г.

Аннотация. Статья посвящена развитию анатомо-физиологических знаний в естествознании и выделения их в самостоятельно изучаемый курс. Анализируются исторические этапы внедрения учебников по анатомии и физиологии в российскую школу.

Взаимодействие семьи и школы по Я.А. Коменскому

Савченко Т.А.

Аннотация. В статье анализируется основополагающее значение работ Я.А. Коменского в формировании системы воспитания и социализации детей и подростков. Показаны принципы взаимодействия семьи, школы и общества в воспитании школьников, также заложенные в трудах великого педагога.

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Школы арабских стран: общее и особенное (на примере Саудовской Аравии и Сирии)

Салимова К.И.

Аннотация. Дан экскурс в историю школ арабских стран, проведен сравнительный анализ состояния и развития образования в Саудовской Аравии и Сирии.

Подростковое пьянство: восприятие проблемы в России и Германии

Рыбакова Л.Н.

Аннотация. В отечественной литературе «подростковое пьянство» как феномен описывается либо в медицинском аспекте, либо как девиантное поведение. Состояние сильного опьянения расценивается отечественными исследователями как «ошибка», случайность, результат недостаточного опыта подростка. В статье приводится материал из зарубежных публикаций, в котором анализируется пьянство как намеренное сильное опьянение подростка со специфической возрастной мотивацией. Предлагается исследовать этот феномен на российском материале. Описаны программы профилактики сознательной алкогольной интоксикации в Германии, которые затрагивают психологическую, медицинскую и социально-педагогическую сферы помощи подросткам.

ИЗ РЕДАКЦИОННОЙ ПОЧТЫ

Разумовский В.А. Формирование управленческой компетентности педагогических кадров

Бельчусов А.А. Межличностное сетевое общение с учителями

Мезенева О.В. Формирование психолого-педагогической культуры магистров в техническом вузе

Славутская Е.В. Гендерные особенности учащихся при переходе из начальной школы в среднее звено

Бауэр Е.А. Сопровождение психолого-социальной адаптации подростков-мигрантов

Торыбаева Ж.З. О педагогических технологиях формирования здорового образа жизни школьников

Дубинина Н.Н. Духовно-нравственное развитие и воспитание гражданина

Представляем вашему вниманию журнал «ОТЕЧЕСТВЕННАЯ И ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕДАГОГИКА», издающийся в учреждении Российской академии образования «Институт теории и истории педагогики».

Главный редактор журнала – директор института, доктор философских наук С.В. Иванова. Журнал выходит один раз в квартал.

We present to your attention magazine «NATIONAL AND FOREIGN PEDAGOGY» published in the institution of the Russian Academy of Education «Institute of the Theory and History of Pedagogy». The Editor-in-chief of this magazine is the director of the institute, Doctor of Science (Philosophy) – Ivanova S.V. The magazine is published once per quarter.

ЖУРНАЛ «ОТЕЧЕСТВЕННАЯ И ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕДАГОГИКА» № 3(6) 2012

MAGAZIN «NATIONAL AND FOREIGN PEDAGOGY» № 3(6) 2012

Тема номера: Проблемы непрерывного профессионального образования

Issue topic: Problems of continuous professional education

СОДЕРЖАНИЕ НОМЕРА

Университеты и бизнес в поисках взаимопонимания: основные схемы взаимодействия
Лобанов Н.А., Скворцов В.Н.

Аннотация. Российская экономика на протяжении последних десятилетий несёт огромные издержки из-за рассогласования интересов университетов и бизнеса относительно того, что должен знать и уметь выпускник университета. Обе стороны навязывают друг другу свою «модель выпускника университета», упрекая другую сторону в нежелании активно идти навстречу друг другу. Так ли уж непреодолимы расхождения во взглядах между ними, как навести мосты взаимопонимания и как в максимально возможной мере сблизить их интересы – этим вопросам и посвящена статья.

Педагогика рефлексии как компонент дополнительного образования преподавателя высшей школы

Попков В.А., Антонова Н.Н., Коржуев А.В.

Аннотация. В статье выявляются специфические особенности обучения педагогике на факультетах дополнительного профессионального образования преподавателей вузов; обсуждается возможность использования разноплановых рефлексивных обучающих методик.

Рыночный тип личности как продукт «модернизации» современного российского образования: что ждать от реформ?

Репринцев А.В.

Аннотация. Автор статьи размышляет о проблемах «модернизации» российского образования, современном социальном воспитании юношества, его целях и ценностях, наиболее характерных тенденциях и проблемах.

Реализация программы «Психолого-педагогические основы обучения взрослых» в системе среднего специального образования республики Узбекистан

Варга В.В., Бурхонова Г.Т.

Аннотация. В статье раскрываются предпосылки к разработке программы «Психолого-педагогические основы обучения взрослых», существующие в системе Среднего Специального Профессионального Образования (СССПО) Республики Узбекистан, и результаты внедрения учебного курса, разработанного в рамках данной программы.

Довузовская подготовка как форма преемственности исследовательской деятельности обучающихся в образовательном процессе «школа – вуз»

Цибизова Т.Ю.

Аннотация. В статье рассмотрена довузовская подготовка с точки зрения преемственности исследовательской деятельности обучающихся в системе «школа – вуз». Довузовская подготовка рассматривается как синтез обучения и учения, воспитания и самовоспитания, развития и саморазвития, профессионального самоопределения, взросления и социализации; как средство дифференциации и индивидуализации обучения, когда за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитываются интересы, склонности и способности учащихся, создаются условия для учащихся в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования. При этом существенно расширяются возможности выстраивания учащимися собственной индивидуальной образовательной траектории.

Из опыта развития партнерских взаимосвязей французской и российской школ парикмахерского искусства

Ладос Л., Щербакова Н.И.

Аннотация. В статье рассматривается проблема международного сотрудничества в области профессионального образования (сферы услуг парикмахерского искусства).

Эмоциональный интеллект как основа успешности в профессиональной деятельности

Юлина Г.Н., Рабаданова Р.С., Кутеева В.П.

Аннотация. В статье акцентируется внимание на необходимости развития эмоционального интеллекта как важнейшего качества профессиональной компетентности будущего специалиста, проявляющегося в личностно-ориентированной деятельности.

О необходимости овладения различными типами культуры деятельности в профессиональной подготовке педагога

Носова И.С.

Аннотация. В статье рассматривается необходимость овладения педагогом различными типами культуры деятельности, которые, в свою очередь, обусловлены разнообразными видами готовности к педагогической деятельности. Предлагаются основные направления, необходимые для формирования педагога, способного к достижению нового качества образования.

Взаимодействие колледжа и семьи как фактор профилактики девиантного поведения студентов

Попова Е.М.

Аннотация. Выстраивание конструктивных отношений образовательного учреждения и семьи, психолого-педагогическая поддержка семьи способствуют эффективной профилактике девиантного поведения молодежи. В статье приведено понятие и классификация неблагополучной семьи, описаны основные факторы неблагополучия семьи; раскрыты основные направления социально-педагогической деятельности колледжа в работе с неблагополучными семьями.

Проблемы и опыт формирования нравственной культуры будущих специалистов транспорта в воспитательной системе ссуза

Булатников И.Е.

Аннотация. В статье автор обращается к анализу возможностей воспитательной системы ссуза железнодорожного профиля, уделяя особое внимание проблемам и тенденциям формирования нравственной культуры студентов, основным направлениям и условиям эффективности работы.

Понятие и содержание корпоративной культуры

Герасимова Г.В.

Аннотация. В статье рассматривается феномен корпоративной культуры, обосновывается его применимость в системе образования, раскрывается сущность и содержание корпоративной культуры в колледжах.

Педагогическая технология субъектно-ориентированного подхода к развитию культуры творческой самореализации студентов-педагогов

Милинис О.А.

Аннотация. В статье рассматривается педагогическая технология субъектно-ориентированного подхода к развитию культуры творческой самореализации студентов-педагогов, представляющая

субъектность креативной образовательной деятельности; обозначенная технология характеризуется связью между ее компонентами, логикой построения и определяется содержанием деятельности по выявленной системе организационно-педагогических условий.

Пропедевтическая подготовка учителя к формированию социальной компетентности учащихся

Аракчеева О.Е.

Аннотация. В связи с постоянным развитием системы образования новые социальные запросы в данной области делают актуальным рассмотрение требований к профессиональному развитию педагогов. В статье представлен пропедевтический курс подготовки учителя к формированию социальной компетентности учащихся. Целью курса является обновление теоретических и практических знаний учителя по формированию социальной компетентности учащихся.

Несомненным достоинством непрерывной курсовой подготовки преподавателей к формированию социальной компетентности учащихся являются развитие профессиональных интересов и максимальный учет возникающих в учебно-воспитательной работе преподавателей затруднений, а также возможность создания и реализации авторской модели воспитательной системы, способствующей формированию социальной компетентности учащихся в конкретном учебном заведении. Настоящая работа будет полезна как для руководителей и педагогов школ, так и для сотрудников методических служб управлений образования.

Европейский консенсус по развитию образования и внедрение партнерства гражданского общества и местных властей

Курдюмова И.М.

Аннотация. В статье рассматривается выработка стратегии Европейского Консенсуса по развитию образования, его законодательное обеспечение и роль организаций гражданского общества в их кооперации с местными органами управления в этом процессе.

Вопросы экологического образования в документах и нормативно-правовых актах стран СНГ

Нечаева Г.Ю.

Аннотация. Статья посвящена сопоставительному анализу государственных законодательных и нормативно-правовых актов стран СНГ, отражающих вопросы экологического образования и воспитания.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2012, № 4