

Г.Р. Насибуллова  
А.Н. Хузиахметов  
И.Ф. Яруллин

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ  
ОБРАЗОВАНИЕ  
В СОВРЕМЕННОМ  
ОБЩЕСТВЕ**

*Монография*

Казань – 2016

**УДК 37.001**  
**ББК 82.3-974**  
**Н 12**

*Печатается по решению Редакционно-издательского  
совета Международной Академии наук*

**Научный редактор:**

*Т.М. Трегубова, доктор педагогических наук, профессор, зав.  
НИЛ РАО*

**Рецензенты:**

*М.И. Рожков, доктор педагогических наук, профессор  
Р.Р. Мухаметзянов, кандидат педагогических наук, доцент*

**Насибуллова Г.Р., Хузиахметов А.Н., Яруллин И.Ф.**  
**Н 12** Педагогическое образование в современном обществе //  
Монография / под ред. д.п.н., профессора Т.М. Трегубо-  
вой. – Казань: ТРИ «Школа», 2016. – 346 с.

**ISBN 5-89728-0601-5**

*В монографии представлены научные основы проекти-  
рования и развития дидактики современного педагогического  
образования как системной технологии.*

*Адресована учителям, руководителям общеобразова-  
тельных учебных заведений, специалистам современного  
педагогического образования, аспирантам.*

**УДК 37.001**  
**ББК 82.3-974**

**ISBN 5-89728-0601-5**

© Насибуллова Г.Р.,  
Хузиахметов А.Н.,  
Яруллин И.Ф., 2016  
© ТРИ «Школа», 2016

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>Введение</b>	<b>6</b>
<b>ГЛАВА 1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАНИЯ</b>	<b>12</b>
1.1. Содержание понятия "образование"	12
1.2. Таксономия целей образования	23
1.3. Ценности образования в российской педагогической школе	27
1.4. Образование как система	33
1.5. Образование как процесс и как результат	43
1.6. Соотношение категории "образование" с понятиями "социализация", "воспитание", "обучение", "развитие"	47
1.7. Инновационные процессы в образовании	67
1.8. Педагогическая инноватика как теория и технология нововведений	76
<b>ГЛАВА II. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В РАЗВИТИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ</b>	<b>82</b>
2.1. Социальные проблемы образования	82
2.2. Роль образования в развитии российского государства	93
2.3. Цели и основные приоритеты модернизации образования	99
2.4. Концепция модернизации российского образования	111
2.5. Основные принципы и направления модернизации российского образования	125
2.6. Реализация инновационной системы общего среднего образования	132
2.7. Дополнительное образование как развивающаяся система	140
2.8. Гуманизация и гуманитаризация в системе образования	149

2.9. Формирование системы непрерывного образования	157
2.10. Инновационные и традиционные учебные заведения	163
2.11. Проектирование развития системы регионального образования	172
2.12. Управление образовательными системами и внутришкольное управление	185

### **ГЛАВА III. ВОПРОСЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ КАК СОСТАВНОЙ ЧАСТИ ПРОЦЕССА ОБРАЗОВАНИЯ**

<b>3.1. Общие основы современных направлений обучения</b>	<b>198</b>
3.2. Поиск интенсивных технологий обучения в общеобразовательной школе	202
3.3. Основные цели и направления информационных технологий обучения	212
3.4. Сущность образования как единство развивающей и воспитательно-формирующей функции обучения	226
3.5. Мониторинг процесса обучения	237
3.6. Диагностика и контроль обученности	241

### **ГЛАВА IV. АКТУАЛИЗАЦИЯ ЗАДАЧ ВОСПИТАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

<b>4.1. Социализация и воспитание как процессы формирования личности</b>	<b>260</b>
4.2. Социализация или воспитание личности?	270
4.3. Общение в учебно-воспитательной деятельности	274
4.4. От системы воспитательной работы к воспитательной системе школы	283
4.5. Уровневое управление воспитательными системами	291
4.6. Психолого-педагогическая диагностика уровня развития и воспитанности личности учащихся	299

<b>ГЛАВА V. КРАТКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СОВРЕМЕННОГО СОСТОЯНИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В АНГЛИИ, ИСПАНИИ И ГЕРМАНИИ</b>	<b>307</b>
5.1. Состояние образования в Англии	307
5.2. Современная система образования в Испании	321
5.3. Обзор образовательной системы Германии	327
<b>Заключение</b>	<b>338</b>
<b>Список использованной литературы</b>	<b>342</b>

## ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время в России идет становление новой системы образования, ориентированного на вхождение в мировое образовательное пространство. Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса.

***Происходит смена образовательной парадигмы:*** предлагаются новое содержание, иные подходы, другие отношения, отличный от прежнего педагогический менталитет.

Традиционные способы информации – устная и письменная речь, телевизионная и радиосвязь – уступают место компьютерным средствам обучения, использованию телекоммуникационных сетей глобального масштаба.

Расширение границ науки и внедрение во все области знаний техники, включая технику мыслительных работ, изменяет сущность работы учебных заведений.

Может ли расширение границ науки обойти школу? Нет. В этом случае школа будет отставать от жизни. Может ли школа в процессе обучения обойтись без техники? Тоже нет. Без технических средств она не в состоянии будет изучать все расширяющийся объем минимальных знаний.

Естественно, что научный и технический прогресс найдет прямое отражение во всех учебных заведениях и в первую очередь отразится на характере и методике обучения. Эта новая образовательная парадигма ориентирована на всевозрастающий объем знаний. Новое в науке и в ее приложении растет быстрее, чем происходит отмирание устаревших научных положений.

Таким образом, перед учебными заведениями возникает необходимость введения новых, более рациональных методов изучения и применения более эффективных средств обучения.

Применение этих средств должно повысить качество обучения, уменьшить расход времени на изучение определенного объема знаний и освободить педагога от необхо-

димости изложения тех сведений, которые более эффективно могут быть сообщены учащимся с помощью технических средств обучения.

В начале XXI века происходит реструктуризация общественных производительных сил, поставившая перед системой образования новые задачи. Объективные предпосылки этого процесса определяют тенденции для дальнейшего развития и потому требуют от педагогики разработки методик определения эффективности инноваций в образовании. Последние исследования западных и отечественных педагогов говорят о глобализации системы образования.

Развивающаяся система образования, как один из основных социальных институтов общества, переживала периоды подъемов и спадов. Ретроспективный взгляд на историю этого развития показывает, что наиболее активный всплеск творческого поиска в области образования приходится на период смены образовательных парадигм. Прежде можно было говорить лишь об отдельных педагогических технологиях, о новаторстве, что еще не требовало обобщения специальных исследований по сущности инноваций, механизма их генезиса, определения их эффективности.

Реформа образования, провозглашенная в середине 80-х годов XX века, привела к дифференциации, как типов учебных заведений, так и содержания образования. Процесс аттестации педагогических работников активизировал деятельность учителей на поиск и внедрение новых методов обучения и воспитания, управления учебно-воспитательным процессом. Поэтому перед педагогической наукой и практикой встала проблема объективной оценки эффективности инновационной педагогической деятельности.

Так как современное общество характеризуется очень быстрыми и глубокими изменениями, то образование, как его подсистема, должно не только их учитывать, меняя свою структуру и содержание деятельности, но и следовать за ними и при этом влиять на его развитие и изменение. Как показывают многочисленные публикации, переход образования в новое качественное состояние не может быть осуществлен иначе, чем через инновационный процесс. Введение новшеств, предполагает повышение продуктив-

ности образовательно-воспитательной сферы и более эффективное воспитание учащихся в духе творческой работы, развития новаторского духа и творческого потенциала.

В мировой практике интенсивно идут экспериментальные поиски новых путей развития школы и вуза, в результате чего появилось огромное разнообразие типов школ.

Мир сегодня объединен заботой о воспитании гражданина всей планеты. Интенсивно развивается международное образовательное пространство. Поэтому мировое сообщество стремится к созданию глобальной стратегии образования человека независимо от места его проживания и образовательного уровня. В наше время прогнозируют *тенденции развития мирового образовательного пространства*, выделяют типы регионов по признаку взаимодействия образовательных систем и их реагирования на интеграционные процессы. Все страны объединяет понимание, что *современное образование должно стать международным*. Таким образом, и университетское образование должно приобретать черты поликультурного образования. Поэтому оно должно развивать способности, оценивать явления с позиции другого человека, разных культур, иной социально-экономической формации. При этом в университете не только сохраняется дух свободы научного творчества, но и содержательно обогащаются все учебные курсы. Создается поликультурная среда, предполагающая свободу культурного самоопределения будущего специалиста и обогащения его личности.

Важнейшими принципами развития отечественных педагогических вузов остаются:

- взаимосвязь науки и практики в процессе подготовки будущих учителей;
- преемственность между уровнями образования, культуры-творчество и высокая корпоративность выпускников;
- гражданственность воспитания;
- интеллигентность и высокая духовность вузовской жизни независимо от политического строя и экономических условий в стране.

В современной России *система образования непрерывно развивается*, и для нее характерно постоянное обновление и саморазвитие. Особенно мощный инновационный



процесс охватил российскую систему образования в 1980 – 90-е годы. Вместо прежней единой и единообразной школы стали появляться гимназии, лицеи, колледжи, школы разных профилей и направлений, международные школы и университеты.

Государственно-политические и социально-экономические преобразования конца 1980 – начала 1990-х гг. оказали существенное влияние на российское образование. За короткий срок произошла его адаптация к принципиально новым условиям политической жизни, к свободному развитию демократического гражданского общества, удалось реализовать академическую автономию высших учебных заведений, обеспечить многообразие образовательных учреждений и вариативность образовательных программ, развитие многонациональной российской школы и негосударственного сектора образования. Эти процессы получили свое отражение и закрепление в Законе Российской Федерации «Об образовании». *Однако комплексное обновление системы образования не было осуществлено, в связи, с чем **нынешнее состояние образования** – его содержание и структура, его материальная база, организационно-экономические и управленческие механизмы, статус педагогического работника – не соответствуют современным потребностям развития страны, запросам личности, общества и государства.*

Произошедший в 1990-х гг. общесистемный социально-экономический кризис существенно затормозил позитивные процессы в образовании. Государство во многом ушло из образования, которое вынуждено было заняться самовывживанием, в значительной мере абстрагируясь от реальных потребностей страны. Это определило серьезные разрывы в системе «государство – образование – общество». В современных условиях, когда государство и общество начали достаточно отчетливо заявлять свои приоритеты, стало очевидным, что образование больше не может оставаться в состоянии внутренней замкнутости и самодостаточности.

***Действующая система образования** существенно отстает от процессов, происходящих в обществе. Устаревшее и перегруженное содержание сегодняшнего школьного об-*

разования, его оторванность от реальных потребностей жизни заставляют многих детей расплачиваться своим здоровьем. Профессиональное образование, в свою очередь, еще не способно в должной мере решить проблему «кадрового голода», обусловленного новыми требованиями к уровню квалификации работников. В то же время многие выпускники не могут найти себе работу, определить собственную «нишу» в современной экономической жизни. В условиях экономического расслоения общества все эти недостатки системы образования усугубились социальным неравенством, когда качественное образование могут получить состоятельные семьи.

Сегодня образовательные учреждения обеспечены бюджетным финансированием только на 25 – 40% от расчетной нормативной потребности. В профессиональном образовании (особенно в высшем) это частично дополняется внебюджетными поступлениями от платных услуг, общеобразовательные же школы практически не имеют возможности привлечь дополнительные средства. Реальное недофинансирование образовательных учреждений составляет до 50 – 60%...

**Школа** – в широком смысле этого слова – должна стать важнейшим фактором гуманизации общественно-экономических отношений, формирования новых жизненных установок личности. Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способные к сотрудничеству, отличающиеся мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладающие развитым чувством ответственности за судьбу страны.

Универсальность обновления образования в XXI веке будет заключаться в переходе на новые педагогические и управленческие технологии обучения, воспитания, общения и развития.

**Гуманизация межличностных отношений** сегодня – наиболее важный и сложный компонент в педагогической деятельности. Именно гуманизация предполагает переход

от командно-административного соподчинения к сотрудничеству и партнерству людей, взаимодействующих в целостном педагогическом процессе.

**Гуманизация содержания современного образования** требует пересмотра технологий образования. Невозможно изменить технологию обучения или воспитания, не меняя характера отношений «учитель – ученик» на равноправные. Нельзя построить педагогически целесообразную систему, не демократизируя весь процесс отношений в системе.

Важным для обновления образования является вопрос изменения структуры управления, предполагающий перераспределение многих прав, полномочий и ответственности между нижними эшелонам управления (образовательные учреждения) и высшими (органы управления и иерархии), и наоборот. Распределение этих отношений основано на принципе готовности того или иного уровня к выполнению своей миссии (прав, полномочий и ответственности).

Наряду с традиционными проблемами обучения и воспитания молодого поколения перед современным образованием стоят глобальные проблемы: развитие планетарного мышления, воспитание человека в контексте общечеловеческих ценностей и готового цивилизованно решать глобальные экологические, экономические и другие задачи.

## ГЛАВА 1.

### МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАНИЯ

#### 1.1. Содержание понятия "образование"

Образование – это формирование личности. Понятие "образование" – *education*, происходит от латинского слова *educare*, что означает вести, слово *educere* – имеет смысл слова – "кормить или выкармливать". В исходной своей парадигме образование означает – "построение", "создание", создание образа человека. Таким образом, образованный человек – это не просто грамотный, а образовавшийся.

"Образование" есть категория всеобщая, целостная, полифункциональная и полисмысловая. Одни считают, что образование есть свободный от силового давления на личность процесс, способствующий накоплению знаний, умений, навыков и интеллектуального развития. Другие, напротив, придавая познавательному и развивающему характеру образования первостепенное значение, считают, что именно в этом и состоит воспитание и что никакой другой дополнительной, специально-воспитывающей работы не требуется.

Образование интерпретируется и как создание человека по определенному образу и подобию. В этом определении может содержаться и глубокий религиозный смысл, и светская культурно-историческая трактовка этого понятия. Истоки самого понятия "**образование**", как известно, находятся в раннем средневековье, соотносясь с понятием "образ", "образ Божий". В последнем случае считается, что само слово "образ" наполнено религиозным смыслом, что образ есть иконописное изображение лика Божьего и что, следовательно, образование и есть способ приближения, dorастания человека – творения Божия – до Бога. Человек

был создан по подобию Божию, и понимание, постижение, следование этому образу и трактовалось (и сейчас трактуется в христианской православной религии) как образование.

Начиная с Возрождения, когда человек сам становится ценностью, образование рассматривается как способ его саморазвития, приобщения, вхождения в культуру, в мир, в общение с другими людьми. Образование становится способом создания своего образа, личности. При этом образ культуры проецируется на содержание, организацию и методы, используемые в образовании. Так, *К.Д. Ушинский* полагал, что основным методом должен быть "сократический" – метод постановки вопросов, позволяющий ученику самому найти ответ в процессе рассуждения.

Распространенный в Европе, Великобритании, США термин "*education*", (обозначающий образование), не имеет корневой морфемы "*образ*", но он также понятийно достаточно широк по содержанию, включая все аспекты взаимодействия участников образовательного процесса. Поэтому образование в силу его культуросообразности объединяет собственно обучение и воспитание (самовоспитание) как интернализацию тех социокультурных ценностей общества, которые разделяются его членами (нормы, правила, традиции, заповеди, нравственно-этический кодекс). При этом взаимосвязь обучения и воспитания в этом процессе является нерасторжимой.

Эта же мысль отмечалась еще в конце XVIII в. *И.И.Бецким*. Соответственно **образование**, являясь по сути управляемым извне самообразованием, то есть, построением образа "**Я**" по образу культуры и ее воспроизводства, может рассматриваться в трех взаимосвязанных *планах*: как образовательная *система*; как образовательный *процесс*; как индивидуальный или коллективный (совокупный) *результат* этого процесса, когда имеют ввиду "современное образование молодежи" или образование конкретного человека, его образованность.

Особенно актуальна на сегодняшний день педагогика и философия образования *С.И.Гессена* (1887 – 1950). Важнейший его труд был начат в России, а завершен уже в

Германии. Центральная идея С.И.Гессена: *воспитание должно производиться культурой, всем ее массивом, формируя и образуя человека, способного чувствовать и ценить ее, пропитаться ею. Образование, прежде всего, это приобщение к культуре.* Поэтому отгораживаться от мировой культуры, идеологизировать образование – это значит обречь общество на духовную бедность и омертвление.

Следует иметь в виду, что **образование** – это не только приспособление к ситуации, но и определенная оппозиция, блокирование ее отрицательных тенденций. Философия образования призвана обрабатывать возможные сценарии развития образования.

**Образование** есть процесс и результат развития личности в ходе ее обучения и воспитания. Сущность и цель общего среднего образования – развитие общих способностей личности, универсальных способов деятельности. Общее среднее образование является базой любой последующей специализации, ключевым звеном непрерывного образования. Оно создает условия для личного самоопределения и развития учащихся.

**Образование** – это изменение взгляда человека на мир, его отношение к вещам и другим людям, это изменение самого человека и воспринимаемого его мира. Оно имеет двойственную природу: его надо рассматривать, с одной стороны, как систему идей, взглядов, теорий, ценностей, с другой стороны, как учебно-воспитательный процесс, как реальную педагогическую действительность.

Образование становится процессом жизнедеятельности, совершающимся в течение всей активной жизни личности. Образование в таком понимании – это **проектирование человеком своей жизнедеятельности.**

Под **образованием** понимается процесс владения системой знаний и умений, выработанных человечеством, формирование на этой основе гуманистического мировоззрения, познавательных способностей, сознания и поведения.

Анализируя задачи и перспективы образования, следует их оценивать и с точки зрения соответствия их изменениям в мире и той роли, которую Россия должна сыграть. Если мы найдем верный путь, то он будет ориентиром для всего

человечества. Именно в этом усматривается великая цивилизованная миссия образования России в двадцать первом веке.

Образование представляет собой социальную подсистему, имеющую свою *структуру*. В качестве ее основных элементов можно выделить *учебно-воспитательные учреждения как социальные организации, социальные общности* (педагоги и учащиеся), *учебный процесс как вид социокультурной деятельности*.

(См.: Абрамов В.Ф. Земская статистика народного образования // СОЦИС. – 1996. – № 9. – С. 6.).

Понятие образования весьма сложное и многоаспектное. В самом общем определении **образование** – это процесс и результат усвоения человеком систематизированных знаний, навыков и умений, развитие ума и чувства, формирование мировоззрения и познавательных процессов. Образованным человеком можно назвать такого, который владеет общими идеями, принципами и методами, определяющими общий подход к рассмотрению многообразных фактов и явлений, располагает высоким уровнем развитых способностей, умением применять изученное к возможно большему числу частных случаев; кто приобрел много знаний и, кроме того, привык быстро и верно соображать, у кого понятия и чувства получили благородное и возвышенное направление.

Следовательно, в понятие "образование" включены не только знания, навыки и умения как результат обучения, но и умение критически мыслить, творить, оценивать с нравственных позиций все происходящее вокруг как процесс, бесконечно развертывающийся в деятельности и общении человека с другими людьми. Достигается это путем включения человека в важнейшие виды деятельности.

**Образование** – это общественно организуемый и нормируемый процесс (и его результат) постоянной передачи предшествующими поколениями последующего социально значимого опыта, представляющий собой в онтогенетическом плане становление личности в соответствии с генетической программой и социализацией личности.

**Образование** – процесс, управляемый со стороны государства, общества, администрации и педагогов конкретной образовательной системы, а также и со стороны родителей учащихся. Однако формы и способы управления у них разные.

**Образование** – это целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения обучающегося определенных государственных образовательных уровней – цензов.

Таким образом, можно отметить, что в дидактике нет единого понимания категории "образование". Большинство исследователей рассматривают образование как "... процесс и результат усвоения знаний и развития умственных способностей..." (*БСЭ, 145*); "... целенаправленный, педагогически организованной и планомерной социализации человека, осуществляемой в его интересах и (или) интересах общества, которому он принадлежит... (*См.: Бим-Бад Б.М., Петровский А.В. Образование в контексте социализации // Педагогика. – 1996. – № 1. – С.3-8*), "... постоянной передачи предшествующими поколениями социально значимого опыта, представляющего собой в онтогенетическом плане становление личности в соответствии с генетической программой и социализацией личности" (*См.: Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учебн. пособие. – М.: Школа-Пресс, 1996. – С.185*), как подсистема личности, объединяющая в себе представленные в личности подсистемы культуры (*См.: Гусинский Э.Н. Образование личности. Личность – Формирование – Культура. – Философские проблемы. – М., 1994. – 136 с.*). Б.З.Вульф и В.Д.Иванов трактуют образование как созидание Человека: зафиксированное достижение уровня культуры, реализуемое в процессе обучения.

Существуют следующие **модели образования**:

**1. Модель образования как государственно – ведомственной организации.** В этом случае система образования рассматривается структурами государственной власти как самостоятельное направление в ряду других отраслей народного хозяйства. Строится она по ведомственному



принципу с жестким централизованным определением целей, содержания образования, номенклатуры учебных заведений и учебных дисциплин в рамках того или иного типа образовательной системы. При этом учебные заведения однозначно подчиняются и контролируются административными или специальными органами.

**2. Модель развивающего образования** (В.В.Давыдов, В.В.Рубцов и др.). Эта модель предполагает организацию образования как особой инфраструктуры через широкую кооперацию деятельности образовательных систем разного ранга, типа и уровня. Такое построение позволяет обеспечивать и удовлетворять потребности различных слоев населения страны в образовательных услугах; быстро решать образовательные задачи и обеспечивать расширение спектра образовательных услуг. Образование также получает реальную возможность быть востребованным другими сферами – напрямую, без дополнительных согласований с государственной властью. В этом случае сфера образования выступает в качестве звена социальной практики.

**3. Традиционная модель образования** (Ж.Мажо, Л.Кро, Ж.Капель и др.) – это модель систематического академического образования как способа передачи молодому поколению универсальных элементов культуры прошлого, роль которого сводится в основном к воспроизведению культуры прошлого. Основную роль образования «традиционалисты» видят в том, чтобы сохранять и передавать молодому поколению элементы культурного наследия человеческой цивилизации. Прежде всего, под этим подразумевается многообразие знаний, умений и навыков, идеалов и ценностей, способствующих как индивидуальному развитию человека, так и сохранению социального порядка. В соответствии с концепцией традиционализма образовательная система должна преимущественно решать задачу формирования базовых знаний, умений и навыков, позволяющих индивиду перейти к самостоятельному усвоению знаний, ценностей и умений более высокого ранга по сравнению с освоенными.

**4. Рационалистическая модель образования** (П.Блум, Р.Ганье, Б.Скиннер и др.) предполагает такую его органи-

зацию, которая, прежде всего, обеспечивает усвоение знаний, умений, навыков и практическое приспособление молодого поколения к существующему обществу. В рамках данной модели обеспечивается передача-усвоение только таких культурных ценностей, которые позволяют молодому человеку безболезненно вписываться в существующие общественные структуры. При этом любую образовательную программу можно перевести в "поведенческий" аспект знаний, умений и навыков, которыми следует овладеть учащемуся.

**5. Феноменологическая модель образования** (А.Маслоу, А.Комбс, К.Роджерс и др.) предполагает персональный характер обучения с учетом индивидуально-психологических особенностей обучающихся, бережное и уважительное отношение к их интересам и потребностям. Ее представители отвергают взгляд на школу как на "образовательный конвейер". Образование они рассматривают как гуманистическое в том смысле, что оно наиболее полно и адекватно соответствует подлинной природе человека, помогает ему обнаружить то, что в нем уже заложено природой, а не "отливать" в определенную форму, придуманную кем-то заранее, априори. Педагоги данной ориентации создают условия для самопознания и поддержания уникального развития каждого ученика в соответствии с унаследованной им природой, предоставляют как можно больше свободы выбора и условий для реализаций ребенком своих природных потенциалов. Сторонники данного направления отстаивают право индивида на автономию развития и образования.

**6. Неинституциональная модель образования** (П.Гудман, И.Иллич, Ж. Гудлэд, и др.) ориентирована на организацию образования вне социальных институтов, в частности, школ и вузов. Это образование на "природе", с помощью Internet, в условиях "открытых школ", дистанционное обучение и др.

**Основные элементы образования** как конкретного образовательного учреждения – это: цели образования; содержание образования; средства и способы получения образования; формы организации образовательного процесса;

реальный образовательный процесс как единство обучения, воспитания и развития человека; субъекты и объекты образовательного процесса; образовательная среда; результат образования, то есть уровень образованности человека в данном учебном заведении.

**Развитие образования** может быть предметом особых видов деятельности, а именно: проектирование и моделирование новых образовательных учреждений; программирование управленческих действий в сфере образования; прогнозирование культурно-исторических и социальных последствий новых образовательных реформ и инноваций в сфере образования; сценирование складывающихся в обществе новых социокультурных ситуаций в содержание образования и воспитания молодого поколения.

**Современное образование** развивается в разных направлениях и характеризуется следующими *свойствами*: гуманизация, гуманитаризация, дифференциация, диверсификация, стандартизация, многовариантность, многоуровневость, фундаментализация, компьютеризация, информатизация, индивидуализация, непрерывность.

**Гуманизация образования** – это ориентация образовательной системы и всего образовательного процесса на развитие и становление отношений взаимного уважения учащихся и педагогов, основанного на уважении прав каждого человека, на сохранение и укрепление их здоровья, чувства собственного достоинства и развития личностного потенциала. Именно такое образование гарантирует учащимся право выбора индивидуального пути развития.

**Гуманитаризация** – это ориентация на освоение содержания образования независимо от его уровня и типа, позволяющего с готовностью решать главные социальные проблемы на благо и во имя человека; свободно общаться с людьми разных национальностей и народов, любых профессий и специальностей; хорошо знать родной язык, историю и культуру; свободно владеть иностранными языками; быть экономически и юридически грамотным человеком.

**Дифференциация** – это ориентация образовательных учреждений на достижения учащихся или студентов при

учете, удовлетворении и развития интересов, склонностей и способностей всех участников образовательного процесса. Дифференциация может воплощаться на практике разными способами, например, через группировку учащихся по признаку их успеваемости; разделение учебных дисциплин на обязательные и по выбору; разделение учебных заведений на элитные, массовые и предназначенные для учащихся с задержками или отклонениями в развитии, составление индивидуальных планов и образовательных маршрутов для отдельных учащихся или студентов в соответствии с интересами или профессиональной ориентацией и т.д.

**Диверсификация** – это широкое многообразие учебных заведений, образовательных программ и органов управления.

**Стандартизация** – это ориентация образовательной системы на реализацию прежде всего государственного образовательного стандарта – набора обязательных учебных дисциплин в четко определенном объеме часов.

**Многовариантность** означает создание в образовательной системе условий выбора и предоставление каждому субъекту шанса к успеху. Стимулирование учащихся или студентов к самостоятельному выбору и принятию ответственного решения, обеспечение развития альтернативного и самостоятельного мышления.

**Многоуровневость** – это организация многоэтапного образовательного процесса, обеспечивающего возможность достижения на каждом этапе образования того уровня образованности, который соответствует возможностям и интересам человека. Каждый уровень – это период, который имеет свои цели, сроки обучения и свои характерные особенности. Момент завершения обучения на каждом этапе является качественной завершенностью образования.

**Фундаментализация** – усиление взаимосвязи теоретической и практической подготовки молодого человека к современной жизнедеятельности. Особое значение придается здесь глубокому и системному освоению научно-теоретических знаний по всем дисциплинам учебного плана образовательной системы (в школе или вузе).

**Информатизация образования** связана с широким и все более массовым использованием вычислительной техники и информационных технологий в процессе обучения человека. Информатизация образования получила наибольшее распространение во всем мире именно в последнее десятилетие в связи с доступностью для системы образования и относительной простотой в использовании разных видов современной видео-, аудиотехники и компьютера.

**Индивидуализация** – это учет и развитие индивидуальных особенностей учащихся и студентов во всех формах взаимодействия с ними в процессе обучения и воспитания.

**Непрерывность** означает не образование, полученное раз и навсегда, на всю жизнь, а процесс постоянного образования, самообразования человека в течение всей жизни, в связи с быстро меняющимися условиями жизни в современном обществе.

Основания для развития образования – это новые концепции и модели образования на уровне государства или конкретного региона, или отдельных образовательных учреждений; новые государственные образовательные стандарты; нормативно-правовые документы; новые источники, механизмы и формы финансирования; новые системы подготовки и переподготовки специалистов для образовательной сферы.

В процессе получения образования того или иного типа человек может достигать определенного уровня и качества. Говоря об **уровне образования**, выделяют уровни начального, среднего, неполного высшего и высшего образования. Каждый уровень подтверждается государственным документом – свидетельством об окончании начальной или средней школы, справкой о прослушанных курсах в высшем учебном заведении или дипломом о высшем образовании.

В оценке уровня образованности школьника выделяют уровень *элементарной грамотности, функциональной грамотности, предметной и методологической компетентности*. При изучении уровня образованности будущего специалиста с высшим образованием у студента оценива-

ется уровень образования в сфере гуманитарных и социально-экономических дисциплин, естественнонаучных дисциплин, блока дисциплин общепрофессионального направления и профессиональной специализации. В рамках многоуровневой системы обучения в вузе выделяют *уровень общего образования, уровень бакалавриата и магистратуры*.

**Содержание образования** – один из компонентов процесса обучения. Это система научных знаний, теорий, навыков, овладение которыми обеспечивает целостное развитие школьников, формирование мировоззрения, морали и поведения, подготовку личности к общественной жизни, к труду. В содержание образования включаются все элементы социального опыта, накопленного человечеством.

В образовательном учреждении **содержание образования** – это содержание деятельности субъектов образовательного процесса, оно конкретизируется в учебном плане образовательного учреждения. Содержание каждой дисциплины учебного плана конкретизируется в образовательных программах, каждая образовательная программа содержательно находит свое отражение в учебниках и учебных пособиях.

Есть несколько *способов конструирования и структурирования содержания образования*, которые на практике определяют способы разработки образовательной программы и написания учебника (Ч.Куписевич, В. Оконь).

**Первый способ** – это линейное построение учебного материала. В такой структуре отдельные части учебного материала представлены последовательно и непрерывно как звенья единой целостной учебной темы, которые в совокупности раскрывают раздел, а все разделы – учебный курс. Каждая часть изучается только один раз. **Второй способ** – концентрический, используется, если один и тот же вопрос рассматривается несколько раз. При повторе содержание расширяется, обогащается новой информацией и решается на новом уровне. **Третий способ** представления содержания образования – спиралеобразный, где ставится проблема, к решению которой ученики и учитель возвращаются постоянно, расширяя и обогащая круг связанных с

ней знаний и способов деятельности из разных сфер человеческой деятельности. Таким образом, для этого способа характерно многократное возвращение к проработке одних и тех же учебных тем и дополнение новых.

**Четвертый** – модульный способ. При таком способе все содержание каждой учебной темы, как целостной единицы содержания образования, перераспределяется по следующим направлениям: ориентационное, методологическое (иногда его называют мировоззренческим); содержательно-описательное; операционально-деятельностное; контрольно-проверочное.

**Образованный человек** – это не только знающий и умеющий ориентироваться в основных сферах жизнедеятельности, но и с высоким уровнем развитых способностей, у которого сформировано мировоззрение и нравственные принципы.

## 1.2. Таксономия целей образования

Функционирование любой образовательной системы подчинено той или иной цели. **Образовательные цели** – это определенные, ожидаемые результаты, которые стремятся достичь данное общество, страна, государство с помощью сложившейся системы образования в настоящее время и в ближайшем будущем. Эти цели социально зависят от различных условий: от характера общества, от государственной образовательной политики, от уровня развития культуры и всей системы просвещения и воспитания в стране, от системы главных ценностей.

**Цели образовательной системы** – это конкретное описание программы развития человека средствами образования, описание системы знаний, тех норм деятельности и отношений, которыми должен овладеть обучающийся по окончании учебного заведения. Неоднократно предпринимались попытки представить такую программу в виде модели выпускника школы или вуза, в виде *профессиограммы* специалиста конкретного учебного заведения. В современных условиях при отборе целей обычно учитываются

как социальный запрос государства и общества, так и цели отдельного человека, желающего получить образование в конкретном образовательном учреждении, его интересы и склонности.

**Цели обучения** конкретной учебной дисциплины уточняют и определяют цели образования современного человека и цели конкретного образовательного учреждения с учетом специфики дисциплины, объема часов учебного курса, возрастных и других индивидуальных особенностей обучающихся. Как правило, цели показывают общие стратегические ориентиры и направления деятельности педагогов и учащихся.

Одну из первых классификаций (таксономий) целей образования предложил американский ученый **Б.С.Блум**. Ценность его классификации состоит в том, что она позволяет разобраться в сложной проблеме целей. **Б.С.Блум** предложил две **таксономии целей**: одна касается целей, относящихся к когнитивной (познавательной) области; другая – к аффективной области. В основе его систематизации лежит иерархическая структура целеполагания: цели, требующие освоения навыков более высокого уровня сложности, цели, требующие менее сложной деятельности. Категории навыков распределены от простых к сложным, от конкретных к абстрактным. Но любая, даже самая совершенная система целей образования, не сможет помочь на практике, если не будут известны пути достижения каждой конкретной цели. Отсюда следует и другая проблема образовательных целей. Разработанные к настоящему времени концепции обучения часто помогают достичь схожих образовательных целей. В чем тогда должен быть критерий выбора средства достижения цели? Не породит ли таксономия целей новые концепции "ради самих целей"? Не ограничит ли жесткими рамками творческий процесс педагога любая таксономия? Возможна ли *гармонизация* лично-относительно-ориентированных и государственно-ориентированных целей? Эти и другие вопросы остаются сейчас без ответа, так как проблема классификации целей образования является одной из наименее исследованной в педагогике и философии образования.



Не менее сложной задачей является и сам процесс педагогического целеполагания. Он требует междисциплинарного синтеза представлений о ценностях и целях общества, о смысле человеческого существования, о сущности самого человека для достижения системности формулируемых целей, отражение в них целостной материально-духовной картины мира, взаимосвязанных между собой философских, религиозных, научных, культурологических и других элементов мировоззрения данного общества. Очевидно, что можно говорить только о постоянном процессе определения целей образования обществом, так как он не может быть эпизодическим, разовым процессом.

**Разработка целей различной степени обобщенности и реализация этих целей в образовательной практике – важная задача педагогики.** Так, цели обучения определяют успешность процесса обучения. В педагогической образовательной системе существует *иерархия целей*:

- цели образования в обществе, обусловленные социально-экономическим состоянием общества, его духовной культурой, жизненными ценностями членов общества;
- цели образования, реализуемые на различных этапах системы непрерывного образования;
- цели образования, реализуемые в учебном процессе конкретного образовательного учреждения;
- цели образования, реализуемые через учебный предмет и деятельность учителя;
- цели обучаемого.

С другой стороны, разные цели образования предполагают и существование разных систем обучения. Вообще, образование относительно стабильно только в своих материальных объектах: учебных зданиях, пособиях, средствах обучения и т.д. В остальном же *образование есть явление духовное, неуловимое, неосязаемое на ощупь*. Его суть заключается в движении, активном деятельном общении, взаимодействии, обмене, противодействии, обсуждении, противоречии, борьбе и утверждении идей, мыслей, категорий, понятий, знаний, умений, навыков, стереотипов поведения и деятельности. Это движение образования, связанное с развитием общества, порождает и новые цели об-

разования. **Суть образования** заключается в том, что она, как идея, есть концентрированное выражение и отражение социально-экономических, политических, нравственно-правовых и культурных потребностей общества в образованных и развитых людях, удовлетворяемых специально созданной государственно-общественной системой общеобразовательных и специальных учебных заведений. Эта общая система внутри каждого своего образовательного звена содержит свою подсистему, имеющую определенные цели, специально подобранное и обработанное содержание, формы и методы обучающего взаимодействия. При переходе от "природосообразного" принципа обучения к "культуросообразному" изменяются и цели, к которым должен стремиться педагог в своей деятельности.

Кроме того, можно говорить о двух значениях слова "**цель**" в педагогике. В более узком смысле образовательная цель связана с проблемой передачи педагогами и усвоения обучающимися знаний. Такая цель всегда конкретна и связана с эмпирикой урока, лекции и т.д.

Концепцию целей обучения предложил *Э.Стоунс*, выделивший **три уровня умений**, которые связаны соответственно с тремя типами задач и для этих умений предназначены. Между умениями разных уровней существует иерархическая связь, которую необходимо учитывать при организации процесса обучения.

Функционирование любой образовательной системы подчинено той или иной цели. **Образовательные цели** – это сознательно определенные ожидаемые результаты, которых стремится достичь данное общество, страна, государство с помощью сложившейся системы образования в целом в настоящее время, в ближайшем будущем. Эти цели социально зависимы от различных условий: от характера общества, от государственной образовательной политики, от уровня развития культуры и всей системы просвещения и воспитания в стране, от системы главных ценностей.

### 1.3. Ценности образования в российской педагогической школе

Характерная черта образования заключается в том, что она интегрирует в себе воспитание как общественное явление, педагогическую деятельность, самостановление личности, и на этих трех китах выстраивается реальный целостный процесс, который проектируется различными образовательно-воспитательными концепциями, теориями и воплощается в образовательных системах и учреждениях. В этом скрыта огромная ценность образования для человека.

Настоящий период времени характеризуется идеологизацией общества, переосмыслением и изменением системы ценностей, в том числе и ценностей образования, и определяется как **"аксиологическая революция"**. Социально-экономические реформы, бурный темп жизни, экономический кризис, переход к рыночной экономике в одно мгновение низвергли то, что еще недавно казалось немыслимым. "Старые" ценности, еще недавно казавшиеся неопровержимыми, заменяются "новыми", чуждыми предшествующей практике ценностными ориентациями.

Говоря о ценностях образования, необходимо учитывать **три "слоя" этих ценностей: ценности образования как ценности государственные; как ценности общественные; как ценности личностные.** Первые две ценности образования отражают коллективную, групповую значимость этого культурного феномена, и в советский период отечественного образования именно они выступали на первый план во многих педагогических концепциях. В последнее время приоритет отдается **личностной ценности образования**, индивидуально мотивированного, пристрастного отношения человека к уровню и качеству своего образования. По-видимому, существует тесная связь между признанием личностно-ориентированной ценности образования и тенденцией к пониманию образования как непрерывного процесса, протекающего в течение всей жизни человека. **Образование способно не только поддерживать на должном уровне ценности общества, ценности социума, но и обогащать, развивать их.**

Все выдающиеся педагогические школы и направления прошлого включали в себя размышления о ценности образования человека. И российская педагогическая школа тому не исключение. Для дореволюционного времени характерно формирование христианских духовных ценностей (религия, Бог, Вера, Совесть, Любовь), а также ценностей общечивилизационного характера, как Наука, Знание, Просвещение, Культурное наследие. Так, Л.Н.Толстой в Яснополянской школе вводил уроки морали. Для него личностным образцом – педагогическим идеалом – был Человек, умеющий трудиться и создавать духовные и материальные ценности. В педагогических размышлениях философов дореволюционного периода ценность личности превалировала над ценностью общества, нации, государства (Н.Бердяев, С.Булгаков). Основной ценностью образования в этот период признавались именно личностно-ориентированные ценности. Одной из педагогических систем, ориентированных на государственно-общественные ценности, является система А.С.Макаренко. Его подход был ориентирован на такую организацию образовательного процесса, в которой трудовое воспитание как ценность, создаваемая человеком, занимало ведущее место.

В настоящее время идею ценностного подхода связывают с **гуманистической парадигмой образования**, для которой характерны следующие принципы: Равенство, Диалогизм, Сосуществование, Свобода, Соразвитие, Единство, Принятие. Реализация гуманистической парадигмы в образовании предполагает обращение к культурным, общечивилизационным ценностям, ценностям трансцендентного характера и воспроизводство их в новых поколениях. Понятие **гуманизм** (от лат. *Humanus* – человеческий, человеческий) означает человечность человека, любовь к людям, коммуникативность социума, уважение к личности. Таким образом, главной ценностью образования в рамках гуманистической парадигмы является Человек, Личность. Отсюда, образовательный процесс будет пониматься как создание условий для саморазвития, самодвижения конкретной личности.

Вышеуказанное не означает, что для образования снимается задача обучения как усвоения суммы знаний и умений; здесь происходит смещение, перестановка акцентов. Если прежде тип ценностных ориентаций можно было охарактеризовать как технократический, ориентированный на экономическую эффективность и максимальное использование обучающегося в интересах государства (как отражение базовой ценности культуры полезности), то **гуманистический тип ценностных ориентаций направлен на интересы каждого обучающегося как отдельной личности**, его самодвижение и саморазвитие, ориентирован на создание условий для реализации им своего потенциала как отражение зарождающейся культуры достоинства.

**Наука и образование относятся к таким ценностям, которые обеспечивают прогресс человечества.** Ученый занимается наукой, прежде всего, из здорового любопытства, и в нем он выражает свое эстетическое и философское мировоззрение, что и составляет его социальную ценность. *Наука* – это обязательная самореализация. *Образование* тоже относится к самореализации человека, является ценностью "само по себе", а не "для чего-то".

**Философия образования** – это форма самосознания педагогической деятельности, философская рефлексия над образованием и педагогикой, анализ систем образования, места, смысла и задач образования.

**Роль образования** в современной ситуации следует оценивать по тому, насколько оно формирует тип личности, адекватный объективным ее социокультурным запросам. Скорее всего, современное образование должно ориентироваться на "формирование свободной и ответственной личности, способной конструктивно работать в проблемных ситуациях, сочетающее профессиональную компетентность с гражданской ответственностью, обладающей должным мировоззренческим кругозором и нравственным сознанием".

Увидеть тесную связь образования и приоритетных ценностей общества можно на примере "**культуры полезности**" и "**культуры достоинства**", понятий, введенных известным психологом А.Г.Асмоловым. Культура полезно-

сти, или культура, ориентированная на полезность как базовую ценность общества, имеет единственную цель... «воспроизводство самой себя без каких-либо изменений ... образованию отводится роль социального сироты, которого терпят постольку, поскольку приходится тратить время на дрессуру, подготовку человека к исполнению полезных служебных функций». По его мнению, оппозицию такой культуре, такому устройству общества представляет новый тип культуры, ориентированный на достоинство. В такой культуре ведущей ценностью является ценность личности человека, независимо от того, можно ли что-либо получить от этой личности для выполнения того или иного дела, или нет.

Очевидно, что *культура достоинства* требует новой парадигмы образования – образования, ориентированного на воспитание чувства собственного достоинства человека, чувства свободы, профессиональной и общеобразовательной (общекультурной) компетентности. Это требует коренного изменения содержания и организационных форм всей образовательной системы, изменения ценностей образования как социального и культурного явления. Таким образом, *образование тесно связано с особенностями человеческого существования и имеет несколько разных аксиологических (ценностных) измерений*, которые меняются в ходе исторического развития человеческого общества.

**Образование** – это не только культурный феномен, но и социальный институт, одна из социальных подструктур общества. Содержание образования отражает состояние общества, переход от одного его состояния к другому. В настоящее время этот переход рассматривается как движение от индустриального общества XX в. к постиндустриальному или информационному XXI в. Развитие и функционирование образования обусловлено всеми факторами и условиями существования общества: экономическими, политическими, социальными, культурными и другими. Вместе с тем целью образования является развитие человека, отвечающего требованиям того общества, в котором он живет, что находит свое отражение в тесной связи образования и культуры.

Связь образования и культуры является наиболее тесной, уже самые ранние стадии становления института образования связаны с культом, ритуалом: культура требовала постоянного воспроизводства. Это не просто обусловливание, это сущностная взаимозависимость, что проявляется, в частности, в том, что одним из основных принципов существования и развития образования является **"культуросообразность"**. При этом образование рассматривается, прежде всего, как социальный институт с функцией культурного воспроизводства человека или воспроизводства культуры человека в обществе.

Этот принцип пришел на смену выдвинутому **Я.А.Коменским** положению **"природосообразности"** обучения. Как полагал **Я.А.Коменский**, учиться можно легко, только "идя по стопам природы", в соответствии с чем и были сформулированы основные постулаты обучения, отражающие принципиальные законы природы и человека как ее части. Принцип "культуросообразности", императивно сформулированный еще **А.Дистервегом**: "Обучай культуросообразно!", означает обучение в контексте культуры, ориентацию образования на характер и ценности культуры, на освоение ее достижений и ее воспроизводство, на принятие социокультурных норм и включение человека в их дальнейшее развитие. Культура понимается как воспроизводящаяся при смене поколений система образцов поведения, сознания людей, а также предметов и явлений в жизни общества.

Продуктивным является понятие "типа культуры" (например, архаичной, современной) и положение, что само определение "типа культуры" может быть соотнесено с характером обучения, образования. Известный этнограф **М.Мид** по этому основанию выделяет три типа культуры: **постфигуративную, кофигуративную, префигуративную**.

При **постфигуративной культуре** (примитивные общества, маленькие религиозные сообщества, анклавов и т.д.) дети, прежде всего, учатся у своих предшественников, и взрослые не могут вообразить себе никаких перемен и поэтому передают своим потомкам лишь чувство неизменной

"преемственности жизни", прожитое взрослыми – это "схема будущего для их детей". Этот тип культуры, согласно *М.Миду*, тысячелетия характеризовал человеческие сообщества вплоть до начала цивилизации. Проявление этого типа культуры встречается и в наше время в диаспорах, анклавах, сектах, в традициях, национальных укладах.

**Кофигуративный тип культуры** предполагает, что и дети, и взрослые учатся у сверстников, у современников. Однако этот тип культуры включает в себя постфигуративность, в смысле следования старшим в нормах, поведении и т.д. В чистом виде кофигуративная культура может проявляться в сообществе, которое остается без старших. На примере анализа жизни иммигрантов в США, Канаде, Австралии, Израиле *М.Мид* показывает, что новые условия жизни требуют новых методов воспитания. В этих условиях возникает ситуация объединения сверстников, идентификации со сверстниками – ситуация, когда референтными, значимыми для подростка, являются не взрослые, не родители, а именно сверстники.

**Префигуративная культура**, "где взрослые учатся также у своих детей, отражает то время, в котором мы живем", – отмечает *М.Мид*. Это культура, которую предвидят, это мир, который будет. Образование и должно подготовить детей к новому, сохраняя и преемствуя то ценное, что было в прошлом, ибо связь поколений есть история цивилизации.

Очевидно, что разные подходы к проблеме внутренней связи культуры (ее типов, парадигм, тенденций) и образования вскрывают накопившиеся в истории цивилизации противоречия между сложившимся "образовательным" стереотипом общественного сознания и накапливаемыми человечеством знаниями о ребенке, детстве и его мире. *Современное образование именно и характеризуется поиском решения этого противоречия.*



## 1.4. Образование как система

Подготовка подрастающего поколения к жизни и осуществление тех целей и задач, которые выдвигаются обществом в области воспитания, немислимы без соответствующей *образовательной системы*.

Сама система формировалась постепенно. Вначале она включала только образовательные учреждения. В Древней Руси, например, это были школы, действовавшие при монастырях, храмах и церквях. Они постепенно возникали и закрывались. Учебный материал был результатом творчества самих преподавателей. Они преподавали то, что знали, и так, как себе это представляли. Никакой *системы контроля* за качеством преподавания в этих школах и тем более централизованной системы отбора содержания преподаваемых дисциплин в то время не было.

С укреплением государственности власть попыталась взять действующие школы под свой контроль. Для этого были созданы специальные органы управления образовательными учреждениями. Таким образом, **система образования** стала включать в себя уже два вида учреждений: *образовательные учреждения и органы управления образовательными учреждениями*. В таком виде система образования в России существовала вплоть до введения в действие Закона Российской Федерации "Об образовании" (1992 г.).

С принятием нового закона в системе образования значительную роль стали играть **государственные образовательные стандарты**. Они определяли содержание тех образовательных программ, которые реализовывались в образовательных учреждениях. Государственные образовательные стандарты, наряду с органами управления, начали регламентировать деятельность учреждений образования и определять общие параметры всей системы образования в целом. Поэтому с 1992 года система образования пополнилась еще одним компонентом – образовательными программами, построенными на основе государственных образовательных стандартов. Более того, образовательные

стандарты стали ведущей характеристикой деятельности системы образования. Сегодня система образования в РФ представляет собой совокупность взаимодействующих государственных образовательных стандартов образовательных программ; сети образовательных учреждений; органов управления образованием.

**Образование** – это специально организованная **система** внешних условий, создаваемых в обществе для развития человека. Специально организованная система – это учебно-воспитательные заведения, учреждения повышения квалификации и переподготовки кадров. В ней осуществляется передача и прием опыта поколений согласно целям, программам, структурам с помощью специально подготовленных педагогов. Все образовательные учреждения в государстве объединены в единую систему образования, посредством чего идет управление развитием человека.

Образование как воспроизведение культуры не могло не сформироваться как **определенная система**, внутри которой дифференцируются (в зависимости от возраста обучающихся, цели обучения, отношения к церкви, к государству) разные подсистемы. В первую очередь подчеркнем, что *образование, как социальный институт, есть сложная система, включающая разные элементы и связи между ними: подсистемы, управление, организацию, кадры* и т.д. Эта система характеризуется целью, содержанием, структурированными учебными программами и планами, в которых учитываются предыдущие уровни образования и прогнозируются последующие.

Термин "**система**" всегда соотносится с чем-то целым, состоящим из отдельных частей. Так, когда мы рассматриваем, например, школу как целостную систему, то имеем в виду, что она состоит из частей (компонентов), которыми могут выступать коллективы учителей, учащихся, родителей.

Под **системой** понимается совокупность элементов определенного рода, взаимосвязанных, взаимодействующих между собой и образующих целостность. Таким образом, первым признаком системы является наличие в ней элементов, т.е. минимальных единиц, имеющих предел дели-

мости в рамках данной системы. Способ связи элементов называется **структурой**. Так, если разделить школу с точки зрения ее учебных подразделений, то структурообразующей единицей (элементом) будет класс. В школе множество систем разного порядка. Например, процесс обучения является подсистемой целостного педагогического процесса, а урок – подсистемой процесса обучения. В то же время сам урок – это сложная целостная система. Эту иерархию построения сложных систем должен хорошо знать руководитель школы и каждый учитель.

К системообразующим составляющим относятся все связи управления: субординационные (по вертикали), связи преемственности (между звеньями школы, учителями, учениками и т.д.). Особую роль в управлении школой, образовательным процессом и т.д. имеют причинно-следственные связи, ибо для принятия грамотного управленческого решения нужно исходить из причины: почему это произошло? Только на этой основе можно наметить действенные меры.

Системообразующей (или смыслообразующей) составляющей образовательной системы является **цель образования**, т.е. ответ на вопрос, какого человека требует и ожидает общество на данном этапе его исторического развития? В каждой стране, начиная с древних времен, образование как система формировалось в соответствии с теми конкретными общественно-историческими условиями, которые характеризовали каждый конкретный временной период ее развития. Специфичной является и **история становления образования** в различных его ступенях (школьном, среднепрофессиональном, вузовском...) в разных странах.

**Система образования** может рассматриваться в масштабах всей страны, на уровне отдельного региона (области, края, республики), города и отдельного района. В этом случае говорят о *федеральной, региональной, муниципальной и районной образовательной системе*.

**Система образования** в России и других странах – открытая, непрерывно развивающаяся система, которая обладает рядом особых свойств:

- система образования эффективна, если соответствует времени и основывается на стратегии развития общества и человека в нем;
- система образования ориентирована на будущее;
- система образования постоянно обновляется целями, содержанием, образовательными технологиями, организационными формами, механизмами управления.

**Образование как система** может рассматриваться в трех измерениях: *социальный масштаб* (образование в мире, определенной стране и т.д.); *степень образования* (дошкольное, школьное, высшее); *профиль образования* – общее, специальное (математическое, гуманитарное, естественнонаучное и т.д.), профессиональное, дополнительное.

С этих позиций **образование как систему** в целом можно характеризовать следующим образом:

- образование как система может быть светским или клерикальным, государственным, частным, муниципальным или федеральным;
- образование как система характеризуется уровневостью, ступенчатостью, в основе его преимущественно лежит возрастной критерий.
- образование как система может характеризоваться преемственностью уровней, управляемостью, эффективностью, направленностью;
- образовательная система имеет качественную и количественную характеристику, специфическую для своих подсистем.

*Образование как система представляет собой развивающуюся сеть учреждений разного типа и уровня.* Во всех странах при достаточно больших вариациях есть дошкольное образование, затем школьное с тремя ступенями (начальное, среднее, старшее), где формами могут быть гимназии, лицеи, и высшее образование: институты, университеты, академии. Каждая ступень имеет свои организационные формы обучения – урок, лекция, семинар и т.д. и специфические формы контроля – опрос, зачет, экзамен и т.п.

*Основные элементы образования как макросистемы, имеющей государственный статус*, – это системы дошкольного, школьного, среднего специального, высшего и послевузовского дополнительного образования.

Содержательное понятие "**школа**" сегодня, как правило, обозначает тип образовательной системы или здание, в котором размещается учебное заведение. Однако на протяжении длительной истории развития общества этот термин имел и поныне имеет много значений. На латинском языке "**школа**" (scola) означает лестницу, ступеньки которой ведут вверх. Имея религиозно-духовное происхождение, это понятие первоначально отражало объединение людей (учителей и учащихся), включенных в процесс восхождения души и духовности человека.

На протяжении столетий складывались и продолжают появляться *особо организованные школы*, отличающиеся своими принципами и определенной спецификой и, соответственно, носящие разные названия. Так, в педагогической деятельности известны "Школа радости", "Вальдорфская школа", "Школа Френе", "Гуманитарная школа", "Математическая школа" и т.д.

### **Образовательные программы.**

Образовательные программы определяют содержание образования на каждом конкретном уровне образования в данном образовательном учреждении.

Образовательная программа любого образовательного учреждения состоит из двух частей. **Первая часть** формируется на основе *федерального компонента* образовательного стандарта (более 70% содержания программы.) Это так называемый обязательный минимум содержания образовательной программы. Он устанавливается государственным стандартом по соответствующему предмету и обязателен для всех граждан России.

**Вторая часть** образовательной программы создается на основе *национально-регионального компонента* образовательного стандарта и является обязательной только для граждан России, проживающих в данном регионе.

Все образовательные программы в РФ подразделяются на общеобразовательные и профессиональные.

Общеобразовательные программы направлены на формирование общей культуры подрастающего человека, его адаптацию к жизни в обществе и создание основы для осознанного выбора и освоения профессиональных программ. К **общеобразовательным** относятся следующие программы:

- дошкольного образования;
- начального среднего образования (I-IV классы);
- основного общего образования (V-IX классы);
- среднего (полного) общего образования (X-XI классы).

Профессиональные программы предназначены для подготовки специалистов соответствующих квалификаций путем последовательного повышения профессионального и общеобразовательного уровней обучающихся. К **профессиональным** относятся следующие образовательные программы:

- начального профессионального образования;
- среднего профессионального образования;
- высшего профессионального образования;
- послевузовского профессионального образования;

Кроме основных образовательных программ, в образовательном учреждении могут реализовываться и дополнительные.

### **Формы получения образования.**

Образовательное учреждение в своей деятельности реализует одну или несколько образовательных программ. Однако **формы освоения** гражданином РФ образовательной программы могут быть различны. В соответствии с Законом РФ "Об образовании" освоение образовательной программы допускается:

- 1) в форме очной, очно-заочной (вечерней), заочной;
- 2) в форме семейного образования, самообразования, экстерната.

**Первая форма** характеризуется тем, что в ходе образования постоянно существует связь "обучаемый – преподаватель". Эта связь может осуществляться в ходе непосредственного общения (при очном и очно-заочном обучении)

или через контрольные работы (при заочном обучении). При **второй форме** освоения образовательной программы обучаемый только сдает экзамены по определенным частям образовательной программы. При этом преподаватели не следят за процессом его подготовки. Вся ответственность за качество освоения образовательной программы лежит на родителях ребенка и на нем самом. Первая и вторая формы получения образования принципиально различны. Однако Закон РФ "Об образовании" разрешает сочетание этих различных форм. Следовательно, любой ребенок, обучающийся в школе, из любого класса может быть переведен на вторую форму обучения сроком на один, два и более лет.

### **Способы получения образования.**

1. Успешное обучение в условиях конкретной образовательной системы в коллективе учащихся завершается сдачей выпускных экзаменов (дневная и вечерняя форма обучения).

2. Индивидуальное обучение на дому самостоятельно или с помощью педагогов и сдача экзаменов и других форм отчетности государственной экзаменационной комиссии при конкретном учебном заведении (экстернат).

3. Дистанционное – обучение с помощью обучающих программ на компьютере.

Заочная форма обучения с помощью переписки, отдельных консультаций у преподавателей образовательного учреждения, отчетных письменных контрольных работ, обобщающих лекций по всему курсу, зачетов и экзаменов.

**Система образования должна рассматриваться в единстве с окружающей средой как элемент общественного устройства, как элемент материального и духовного воспроизводства.** К ней должен быть применен анализ, характеризующий ее структуру и раскрывающий самые существенные связи и отношения отдельных ее компонентов.

Так, **образование**, как социально-педагогическую систему, можно рассмотреть в следующих **аспектах системного подхода**:

1. Системность, целое – это производное своих компонентов. Единство и взаимодействие между компонентами, элементами и частями образуют систему в рамках заданного качества, обеспечивают ее функционирование и развитие.

2. В социальных системах цель выступает одним из системообразующих факторов и нуждается в средствах и действиях для ее достижения. Действие системы, ее компонентов в реализации цели является, в сущности, ее **функцией**. Достижение подцелей в результате функционирования компонентов, элементов и частей проявляется другой аспект системности – системно-функциональный.

3. Социальные системы, будучи общественными, изменяются, так как им присущи внутренние противоречия. Значит, эти системы исторически обусловлены. В этом проявляется исторический аспект.

4. Система функционирует, развивается во внешней по отношению к себе среде, будучи открытой и связанной со средой множеством коммуникаций. Системы более высокого уровня ставят перед низшими подсистемами цели и задачи, выделяют ресурсы, устанавливают ограничения. Здесь в самом общем виде проявляется системно-коммуникативный аспект системности.

5. Информация, поступающая в систему и выходящая из нее, представляет собой связь компонентов системы между собой и компонентов с системой в целом. В этом мы находим проявление информационного аспекта.

6. Различия между перспективным (желаемым) состоянием системы (целью) и существующим определяет управленческий аспект.

Эти методологические положения являются основополагающими при *характеристике процесса управления образовательными учреждениями* в социально-педагогической системе образования.

Однако изучение сущности социально-педагогических систем невозможно без **комплексного подхода**. В практике часто отождествляют системный и комплексный подходы. Понятие "**комплекс**", хотя и сходно с понятием "**система**", все-таки вносит определенные уточнения и понимание системы.



**Комплекс** можно рассматривать как разновидность системы, отличающуюся по способу своего возникновения и по гетерогенности (разнородности) исходных компонентов.

**Комплексный подход** при изучении системы образования предполагает:

1. Системный и всесторонний комплексный анализ результатов управленческой и педагогической деятельности в целостной системе.

2. Выявление закономерных связей, определяющих уровень целостности системы управления образовательными учреждениями по вертикали и по горизонтали.

3. Определение специфических условий и проблем социума, их влияния на образовательное учреждение как социально-педагогическую систему.

4. Разработку динамической структуры и технологии управления образовательным учреждением в системе.

5. Обоснование содержания управления образовательным учреждением в условиях жизни общества. (См.: *Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П. Управление образовательными системами: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Т.И. Шамовой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – С.23).*

Единую **систему непрерывного образования** в стране составляют базовое и дополнительное образование. **Базовое образование** представлено иерархией самоуправляемых систем, начиная от яслей-сада и завершая высшими учебными заведениями, а **дополнительное образование** – системой внутришкольных учреждений, а также учебных заведений по переподготовке и повышению квалификации и пр.

Идея непрерывности образования, с одной стороны – это условие, а с другой – важнейший социально-педагогический принцип, отображающий современные общественные тенденции построения образования как целостной системы.

Принцип непрерывности образования предполагает, что отдельные образовательные учреждения являются подсистемами общей **системы образования человека** в течение всей его жизни. В этой системе все государственные, негос-

сударственные (частные), общественные базовые и дополнительные образовательные учреждения взаимосвязаны между собой.

Каждая отдельно взятая *педагогическая система* (ясли-сад, общеобразовательная школа, техникум, вуз) является сложной и реальной потому, что она в своем составе имеет *подсистемы* в виде групп, классов, отделений, факультетов и т.п. Вместе с тем сама эта система входит в качестве части или подсистемы *в систему высшего уровня*: дошкольного воспитания, общего среднего образования, профессионально-технического образования, среднего специального и высшего образования. Совокупность педагогических систем образует в нашей стране единую целостную систему образования. (См.: Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П. *Управление образовательными системами: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Т.И. Шамовой.* – М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 2002. – С.9).

Таким образом, **система** – это целеустремленная целостность взаимодействующих элементов, имеющая новые свойства, которые отсутствуют у этих элементов, и связанная с внешней средой. Суть системного подхода к реальной действительности состоит в том, что каждый сложный объект рассматривается как система. Это позволяет ориентироваться как в реальной действительности, так и в практике управления. **Системное видение действительности** – особая познавательная технология, теоретическая предпосылка перестройки управления образованием и образовательными учреждениями.

В современном мире очень востребованы в человеке такие ценностные качества, как образованность, воспитанность, обучаемость.

**Обучаемость** – это восприимчивость обучаемого к обучению и накоплению опыта, зависящая от его способностей.

**Воспитанность** – это восприимчивость человека к процессу оптимального педагогического общения, готовность человека выполнять многообразные социальные функции.

**Образованность** – это качество личности, которое характеризует ее способность использовать в своей познавательной и практической деятельности продукты материального и духовного труда людей, руководствуясь социальными нормами и духовными ценностями.

Именно эти качества личности человек приобретает посредством образования, которое характеризуется как процесс и результат развития личности в ходе ее обучения и воспитания. **Сущность и цель общего среднего образования** – развитие общих способностей личности, универсальных способов деятельности. **Общее среднее образование** является базой любой последующей специализации, ключевым звеном непрерывного образования. Оно создает условия для личностного самоопределения и развития учащихся.

Изменение миссии человека в обновляющейся системе, его политических и духовных взглядов диктует новые требования к личности будущего члена общества, к его образовательной и профессиональной подготовке. Вот почему образование и образовательные учреждения не могут развиваться, не обновляя свою деятельность в новых социокультурных условиях.

## 1.5. Образование как процесс и как результат

Образование трактуется как процесс и результат усвоения человеком опыта поколений в виде системы знаний, умений, навыков, отношений. В образовании выделяются **процессы**, которые обозначают непосредственно акт передачи и приема опыта. Ядром образования является обучение. **Обучение** – это конкретный педагогический процесс непосредственной передачи и приема опыта поколений во взаимодействии педагога и учащихся. Один из компонентов процесса обучения – содержание образования. **Содержание образования** – это система научных знаний, умений и навыков, овладение которыми обеспечивает всестороннее развитие умственных и физических способностей школьников, формирование их мировоззрения, морали, поведе-

ния, подготовку к общественной жизни, к труду. В содержание образования включаются все элементы социального опыта, накопленного человечеством. В содержании образования должны присутствовать понимание, знания, информация.

Под **процессом** мы понимаем смену состояний. **Образовательный процесс** – специально организованное, целенаправленное взаимодействие педагогов и воспитанников, которое направлено на решение образовательных, воспитательных и развивающих задач. В результате их решения происходят изменения в знаниях, умениях, воспитанности и развитости ученика. Меняется в этом процессе и учитель, ставя новые задачи для себя на основе рефлексии собственной деятельности. Поэтому образовательный процесс можно рассматривать как смену состояний системы деятельности участников этого процесса. На разных его уровнях меняются роль и место его участников.

В педагогике выделяются **четыре уровня образовательного процесса**:

**Первый уровень** – теоретический, представление образовательного процесса как системы, т.е. уровень дидактической структуры. Структура требует выделения компонентов системы и определения связей между ними.

**Компоненты:**

- субъекты образовательного процесса (учитель, ученик);

- **целевой** – осознание педагогом и принятие учеником цели и задач учебно-познавательной деятельности;

- **стимулирующе-мотивационный** – педагог стимулирует познавательный интерес учащихся, что вызывает у них потребность и мотив к учебно-познавательной деятельности;

- **содержательный** – содержание чаще всего предъявляет и регулирует учитель с учетом целей обучения, интересов и склонностей ученика;

- **операционно-деятельностный** – наиболее полно отражает процессуальную сторону образовательного процесса (методы, средства обучения);

- **контрольно-регулирующий** – включает в себя сочетание самоконтроля и контроля учителя;
- **рефлексивный** – самоанализ, самооценка с учетом оценки других и определение дальнейшего уровня учебно-познавательной деятельности ученика и педагогической деятельности учителя.

На **первом**, теоретическом уровне учитель должен хорошо знать сущность и особенности образовательного процесса, его цели, содержание и другие компоненты, связи между ними. Словом, знать все об образовательном процессе как системе, обладающей возможностью для развития и, следовательно, для повышения качества образования. Важно, чтобы ученик овладел умениями осуществлять рефлекссию и самоуправление учением. Вторым условием является понимание учеником действий учителя и его готовность к осуществлению собственной учебно-познавательной деятельности в системе "учитель-ученик".

**Второй уровень** образовательного процесса – это уровень проекта учебного плана школы и программ по предметам. В учебный план школы входят обязательные (федеральные и региональные) учебные предметы и школьный компонент, который определяется школой. Через учебный план осуществляется управление содержанием школьного образования.

**Третий уровень** – это создание проекта конкретного образовательного процесса в форме его планов на год, на учебную тему и отдельное учебное занятие. На этом этапе основная управленческая деятельность осуществляется учителем. Все современные образовательные технологии успешно реализуются, если учитель осуществляет планирование учебного содержания на весь учебный год.

Планирование изучения конкретной темы и отдельного учебного занятия и реализация учебной деятельности будут составлять **четвертый уровень** образовательного процесса. (См.: Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П. *Управление образовательными системами: Учеб. пособие для студ. Высш. Учеб. Заведений / Под ред. Т.И. Шамовой.* – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – С.168).

Образовательная система функционирует и развивается в образовательном процессе обучения и воспитания человека, а конкретнее – в учебно-воспитательном процессе. Целостную систему можно рассматривать через процессы. Так, в целостном педагогическом процессе можно выделить *образовательный процесс*, протекающий на уроке и во внеурочное время.

Еще в конце XIX в. **П.Ф.Кантерев** отмечал, что "*образовательный процесс* не есть лишь передача чего-то от одного другому, он не есть только посредник между поколениями и представлять его в виде трубки, по которой культура переливается от одного поколения к другому". По **П.Ф.Кантереву**, сущность образовательного процесса с внутренней стороны заключается в саморазвитии организма, а передача важнейших культурных приобретений и обучение старшим поколением младшего – это только внешняя сторона этого процесса.

По сути, в таком определении образовательного процесса подчеркивается, что на всем его протяжении *основной задачей образования* является развитие и саморазвитие человека как личности в процессе его обучения. Образование как процесс не прекращается до конца сознательной жизни человека. Оно непрерывно видоизменяется по целям, содержанию, формам. *Непрерывность образования в настоящее время, характеризуя его процессуальную сторону, выступает в качестве основной черты.*

**Образование как результат** может рассматриваться в двух значениях:

**Первое** – образ того результата, который должен быть получен конкретной образовательной системой и фиксированный в форме образовательного стандарта. *Современные образовательные стандарты* включают требования к качествам человека, завершающего определенный курс обучения, к его знаниям и умениям. Очевидно, что содержание стандарта есть потенциально достижимое представление социокультурного опыта, сохраняющегося в идеальной форме.

**Второе значение** существования результата образования – это сам человек, прошедший обучение в определенной образовательной системе. Его опыт, как совокупность

сформированных интеллектуальных, личностных, поведенческих качеств, знаний и умений, позволяет ему адекватно действовать на этой основе в любой ситуации. Результатом образования в этом плане является образованность, которая может быть общей и профессионально-содержательной. Так, школа формирует общую образованность выпускника. Выпускник любого высшего учебного заведения на этой основе характеризуется специальным профессиональным образованием. Широкое и системное образование, делающее человека образованным, закладывает основу чувства собственного достоинства, уверенности, конкурентоспособности в меняющихся условиях жизни.

### 1.6. Соотношение категории "образование" с понятиями "социализация", "воспитание", "обучение", "развитие"

**Понятие** – одна из основных единиц мыслительной деятельности; логическая форма, с помощью которой строятся другие формы мышления (суждение, умозаключение). "Понятие" позволяет более глубоко познавать действительность, чем ощущение, восприятие, представление. Если последние выражают непосредственный чувственно-наглядный опыт, доступный в принципе не только человеку, но и животным, то "понятие" есть выход за пределы того, что непосредственно дано в чувственном опыте. Образование "понятия" возможно лишь через абстракцию, с помощью которой осуществляется проникновение от внешнего к внутреннему, от явления к сущности... Углубление познания не есть просто процесс все большего "отлета" от действительности: чем глубже мы проникаем в предметы, их связи, чем богаче и содержательнее формирующиеся в этом процессе понятия, тем полнее и конкретнее становятся наши знания о действительности. Самые общие, ключевые понятия выступают в мышлении в роли **категорий**. (См.: *Краткий словарь по философии. Изд. 2-е. – М.: Политиздат, 1970. – С. 237-238*).

**Категория** – (греч. *kategoria* – определение, высказывание) – наиболее общие понятия, отражающие основные свойства и закономерности явлений объективной реальности и определяющие характер научно-теоретического мышления эпохи. Материя, движение, сознание, качество и количество, причина и следствие и т.д. – все это примеры категорий. (*Там же, С.131*).

**Основными понятиями и категорией педагогики** являются образование, обучение, воспитание, социализация и развитие личности.

**Предметом педагогики** является процесс формирования и развития личности в условиях её воспитания, обучения и образования. При переходе общества к рыночной экономике должна изменяться и содержательность образования, обучения, воспитания, т.к. школа моделирует те отношения, которые происходят в обществе. **Смысл воспитания** – формирование такой личности, которая гармонично вливалась бы в общество. **Центр воспитания в обучении** – становление познавательных процессов человека, его способностей, приобретение знаний, умений и навыков.

Понятие "**образование**" есть категория всеобщая, целостная, полифункциональная и полисмысловая. Однако, несмотря на различие подходов к толкованию понятия образования, в нем содержится нечто всеобщее, единое и сущее. Во многих учебниках, энциклопедиях и справочниках понятие "**образование**" трактуется как процесс и результат обучения, а процессуальная сторона образования ассоциируется с понятием "обучение".

Под **обучением** в современной науке и педагогической практике понимается активный целенаправленный процесс передачи (трансляции) обучающемуся социокультурного опыта предыдущих поколений (знаний, норм, обобщенных способов действий и т.д.) и организация освоения этого опыта, а также возможности и готовности применить этот опыт в различных ситуациях. Обучение соответственно предполагает в качестве своего условия процесс научения или учения как освоение этого опыта.

**Воспитание** есть целенаправленное воздействие (в процессе обучения, параллельно с ним или вне его) на человека с целью формирования у него определенных (рассмат-



риваемых обществом в каждый данный исторический период его развития как социально значимых, позитивных) ценностных ориентаций, принципов поведения, систем оценок, отношения к себе, к другим людям, к труду, к обществу, к миру (А.Ф.Лазурский, В.Н.Мясищев). Воспитание рассматривается как целостное воздействие всей образовательной среды, хотя в аналитических и педагогических целях оно дифференцируется на нравственное, эстетическое, трудовое, физическое и т.д.

Взаимосвязь процессов **обучения и воспитания** может быть, по крайней мере, четырех *типов*:

**Воспитание неотрывно от обучения**, в процессе которого оно осуществляется (через содержание, формы, средства обучения). Это именно тот тип отношения между двумя этими процессами, в котором они как бы сливаются воедино. "Обучая, мы воспитываем, воспитывая, мы обучаем", – отмечал *С.Л.Рубинштейн*. В такой форме воспитание входит в учебный процесс, который определяется в этом случае как воспитывающее обучение.

**Воспитание осуществляется в образовательном процессе** определенной системы или учреждения и вне обучения, параллельно ему (кружки, общественная работа, трудовое воспитание). Здесь должны подкрепляться все эффекты обучения, и в свою очередь обучение должно действовать на воспитание.

**Воспитание осуществляется вне образовательного процесса** (но в соответствии с его общими целями и ценностями): семьей, трудовым коллективом, группой, общностью, где происходит и некоторое стихийное обучение и научение.

**Воспитание осуществляется и другими** (не образовательными) **учреждениями, общностями** (клубы, дискотеки, компании и т.д.), сопровождаясь стихийным, а иногда и целенаправленным обучением и научением. Такое, часто жесткое, жизненно-реалистичное, именно на момент воздействия, воспитание старшими сверстниками, часто оказывается решающим.

Процессы образования, обучения, воспитания, развития, социализации личности являются неотъемлемой частью в жизни каждого человека. Необходимы целостность, един-

ство и взаимосвязь этих процессов, отсутствие одного из них обуславливает невозможность процесса формирования личности.

Так, **воспитание** школьников предусматривает формирование гармонически развитой личности. Объективный воспитательный процесс представляет собой широкое, многостороннее взаимодействие детей как активных субъектов деятельности с окружающей природно-социальной средой, прежде всего, взрослыми людьми. В этом взаимодействии дети являются одновременно субъектами самозменения и объектами воздействия, благодаря чему они созревают как члены общества.

Воспитание предшествующих и последующих этапов взаимосвязано. Предшествующее воспитание, при сохранении своеобразия его периода, строится с учетом будущего, подготовкой к нему, а последующее воспитание – с активной опорой на уже накопленный жизненный опыт школьника.

Существуют **общие закономерности воспитания**. Общими они называются потому, что если рассматривать его в широком значении и включать в него весь процесс формирования личности, т.е. ее обучение и воспитание в узком смысле, то они относятся как к учебной работе, так и к воспитанию у учащихся личностных качеств.

Перечислим **основные особенности воспитания** личности:

- воспитание личности происходит только в процессе включения ее в деятельность;
- воспитание есть стимулирование активности формируемой личности в организуемой деятельности;
- в процессе воспитания необходимо проявлять гуманность и уважение к личности в сочетании с высокой требовательностью;
- в процессе воспитания необходимо открывать перед учащимися перспективы их роста, помогать им добиваться радости успехов.
- в процессе воспитания необходимо выявить и опираться на положительные качества учащихся;

- в воспитании необходимо учитывать возрастные и индивидуальные особенности учащихся.
- воспитание должно осуществляться в коллективе и через коллектив.

В процессе воспитания необходимо добиваться единства и согласованности педагогических усилий учителей, семьи и общественных организаций.

**Педагогическая основа преемственности** в воспитании школьников состоит в том, что формы поведения, отношения со взрослыми и сверстниками, моральные знания и чувства, приобретенные воспитанником в дошкольном и младшем школьном возрасте, становятся тем фундаментом, на котором в среднем и старших классах происходит дальнейшее усвоение, углубление сознания, развитие новых форм поведения и отношений.

**Преемственность в воспитании требует**, чтобы воспитанник, с одной стороны, был готов к позитивному изменению системы межличностных отношений в учебно-познавательной деятельности, а, с другой стороны, позиция учителя должна быть в педагогическом отношении с воспитанниками гибкой и подвижной. В ряде ситуаций учитель должен выступать как старший товарищ в игре, в труде, в совместной учебной деятельности. Естественно, учитель внутренне убежден, что под его прямым руководством любое дело будет сделано детьми лучше и конечный результат деятельности учащихся будет совершеннее, так как он может предостеречь детей от многих ошибочных действий, направленных на достижение результата.

Но в воспитательном отношении важен не столько продукт, сколько сам процесс деятельности. Поэтому учитель должен быть способным давать детям большую, чем раньше, самостоятельность в организации совместных дел и налаживании взаимоотношений. (См.: Лихачев Б.Т. *Педагогика. Курс лекций. Учебное пособие для студентов пед. учебн. заведений и слушателей ИПК и ФПК.* – М.: Прометей, 1998. – С.110).

Успех воспитания зависит от учета возрастных и индивидуальных особенностей учащихся. Существует определенная система воспитания: постепенное повышение тре-

бований к школьникам в зависимости от их возраста, усложнение разнообразных видов деятельности. Одна из задач воспитания заключается в правильной организации деятельности воспитанника. В деятельности формируются нравственные качества, а возникающие отношения могут влиять на изменение целей и мотивов деятельности, что, в свою очередь, влияет на усвоение нравственных норм и ценностных ориентаций. Деятельность человека выступает как критерий его нравственного развития.

**Воспитание** – процесс двусторонний, предполагающий как организацию и руководство, так и собственную активность личности. Однако ведущая роль в этом процессе принадлежит педагогу, который разрабатывает программу реализации общей цели воспитания, обоснованно выбирает и применяет формы, методы и приемы воспитания.

*В основе воспитательного процесса* лежит система воспитательных отношений, обеспечивающая взаимодействие воспитателей и воспитуемых в соответствии с заданными целями формирования личности. Любой тип воспитательного отношения всегда связан со стремлением изменить человека, воздействовать на его внутреннюю позицию, поведение и деятельность, руководить формированием его личности, так как ученик участвует во взаимодействии с педагогом сознательно, и воспитательные отношения осят субъективно-объективный характер. В этом взаимодействии дети являются одновременно субъектами самозменения и объектами воздействия, благодаря чему они созревают как члены общества, человеческие личности, индивидуальности и приспособляются к условиям социальной жизни. Ребенок, как субъект воспитательного процесса, есть развивающаяся индивидуальность на основе природных сил и задатков, обладающая исходными потребностями, возникающими мотивами и интересами.

*Процесс нравственного воспитания* – это совокупность последовательных взаимодействий воспитания и коллектива воспитанников, направленных на достижение эффективности и качества педагогической деятельности и должного уровня нравственной воспитанности личности школьника в соответствии с идеалом современного и бу-

дущего общества. (См.: Хузиахметов А.Н. *Воспитание личности школьника: учебно-методическое пособие*. – Казань: Матбугат-йорты, 2002. – С.84).

**Нравственное воспитание** – это целенаправленное и систематическое воздействие на сознание, чувства и поведение воспитанников с целью формирования у них нравственных качеств, соответствующих требованиям общественной морали. Результатом нравственного воспитания является нравственная личность.

**Эстетическое воспитание** занимает важное место в воспитательной работе. Оно развивает в детях способность видеть, чувствовать, понимать прекрасное в природе, труде и поведении людей, в произведениях искусства, формирует эстетические идеалы и вкусы, приобщает к творческой деятельности по созданию прекрасного в жизни и искусстве.

В учебно-воспитательной работе важно добиваться того, чтобы нравственные и эстетические начала были неразрывно связаны между собой. Задача заключается в том, чтобы превратить нравственные идеалы в прекрасное жизненное явление, привлекательное для школьника, в практическое руководство к действию. Нужно добиваться того, чтобы и нравственное, и эстетическое воспитание в единстве создавали условия для решения главной задачи – совершенствование личности.

**Развитие** – объективный закономерный процесс прогрессивного поступательного изменения психофизиологических свойств личности под влиянием образования, воспитания, обучения. Развитие – это всегда переход от более простого к более сложному, от незнания к знанию, от неумения к умению. Развитие – это не только приращение знаний, умений, навыков, но и превращение ребенка в обновленного человека, превращение знаний и умений в способности, в возможности свободной деятельности.

Развитие личности ребенка происходит в многообразной полезной деятельности: учении, труде, игре, физических упражнениях, художественном творчестве, чтении. Школьникам необходимы все виды деятельности. Исключение хотя бы одного из них неизбежно приведет к одностороннему развитию. Однако, заботясь о всестороннем формировании личности, нельзя забывать и о развитии природ-

ных задатков, склонностей, интересов школьника. Самое главное в развитии личности – это формирование её моральной сознательности, совести и глубокого внутреннего стремления сознательности, совести, к моральному благородству, т.е. нравственное развитие.

**Нравственное развитие** – это выработка принципов поведения личности, норм и правил, выраженных ее отношением к обществу, труду, собственности, отношение человека к человеку. Нравственное развитие – это, с одной стороны, процесс изменений в духовно-нравственном мире личности, в его сознании, чувствах, поведении, а, с другой стороны, – это результат воспитания и основной критерий воспитательной работы.

**Движущая сила развития** – это противоречие между уровнем моральных требований, предъявляемых к школьнику, и его готовностью и возможностью их выполнить. Смысл педагогической работы и состоит в том, чтобы направлять развитие и содействовать переходу внешних требований во внутренние требования воспитанника к себе.

Все **факторы, влияющие на развитие личности школьника**, можно разделить на 3 группы: природные или биологические, социальные и педагогические. На формирование личности оказывают влияние многие социальные условия и биологические факторы. Следует отметить, что решающую роль в развитии личности оказывают педагогические влияния, так как они наиболее управляемые. Огромное значение педагогическому влиянию придается еще и потому, что оно более целенаправлено на выработку определенного рода отношений.

Развитие включает в себя не только усвоение, но и дальнейшую переработку усвоенного, приводящую к целостным изменениям личности. Психологи подчеркивают, что в целостной природе человеческого развития не существует изолированных способностей, функций или даже отдельных реакций на отдельные внешние раздражители. (См.: *Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М.: Заря, 1917. – С.23*).

Психологи утверждают, что **основной движущей силой развития ребенка**, тем ключиком, который позволяет включить его в деятельность и получить максимальный

эффект, является **мотивация**, рассматривающая потребность, как побуждение, нужда в какой-либо деятельности, источник деятельности, которая представляет собой совокупность мотивов при наличии доминирующего, выражающего направленность личности.

Развитие учащихся происходит по трем взаимосвязанным **направлениям**: биологическому, психологическому и социальному. Оно состоит в том, что в каждом направлении возникают и накапливаются необратимые изменения-новообразования, новые качественные состояния учащихся.

Что касается сущности психологического понятия "**развитие**", то оно в своей педагогической ценности обозначает поступательно-прогрессивные, количественные и качественные, психосоматические и духовные изменения в организме личности ребенка, совершающиеся в результате естественного обмена веществ, а также его вовлеченности в поток жизнедеятельности, особенно в специально педагогически организованные виды социально-позитивной деятельности, общения и отношений.

Ребенок не может формироваться, воспитываться как личность и индивидуальность в изоляции от общества, вне социально обусловленного удовлетворения человеческих потребностей, вне системы общественных отношений. Общественные зависимости, отношения, общение, образующиеся в социальной деятельности людей, являются питательной средой образования человеческого, общественного начала в человеке. От богатства действительных общественных отношений личности зависит ее духовное богатство, возможность превратить потенциальные сущностные силы в разносторонне развитые человеческие способности к труду, творчеству, общественной деятельности, общению.

**Связь обучения и развития** человека – одна из центральных проблем, например, педагогической психологии. При ее рассмотрении важно отметить, что:

а) само **развитие** есть сложное эволюционное поступательное движение, в ходе которого происходят прогрессивные и регрессивные интеллектуальные, личностные,

поведенческие, деятельностные изменения в самом человеке (Л.С.Выготский, Б.Г.Ананьев):

б) **развитие**, особенно личностное, не прекращается до момента прекращения самой жизни, меняясь только по направлению, интенсивности, характеру и качеству.

**Общими характеристиками развития** являются: необратимость, прогресс/регресс, неравномерность, сохранение предыдущего в новом, единство изменения и сохранения.

Существуют разные точки зрения на решение этого вопроса:

Так, согласно одной из них, обучение и есть развитие (У. Джемс, Э.Торндайк, Дж.Уотсон, К.Коффка), хотя природа обучения (учения, научения) понимается всеми по-разному.

Согласно другой, **обучение** – это только внешние условия созревания, развития. Развитие создает возможности, а обучение их реализует, или, другими словами, обучение идет за развитием. Согласно Ж.Пиаже, мышление ребенка проходит через известные фазы и стадии.

Другими словами, **развитие** есть постепенное становление сущностных сил ребенка, реализация генетического фонда, всей психосоматической сферы под воздействием питания, взаимодействия организма с эколого-природной и социумной средой, а также воспитания, образования и обучения.

Человеческое развитие, утверждает **Б.Г.Ананьев**, обусловлено взаимодействием многих факторов: наследственности, среды (социальной, биогенной, абиогенной), воспитания (вернее, многих видов направленного воздействия общества на формирование личности); собственной практической деятельности человека. Эти факторы действуют не порознь, а вместе на сложную структуру развития. (См.: *Ананьев Б.Г. Структура индивидуального развития как проблема современной педагогической антропологии. Избр. психологические труды. Т. II. – М., 1980. – С.44*)

**Условия** – это те составные части или характеристики среды, в которой развивается учащийся. Условия развития делятся на необходимые и достаточные. К **необходимым**



условиям относятся: внутренняя объективная закономерность возникновения, существования и результативности развития учащихся. Они обуславливают развивающее обучение и воспитание. **Достаточные** условия связаны с причинами, основаниями, противоречиями развития. Отсутствие или недостаточность необходимых и достаточных условий приводит к прекращению или замедлению развития учащихся (в том числе в воспитании, обучении и социализации). В учебно-воспитательном процессе все направления (биологическое, психологическое и социальное) слиты в единую систему многостороннего развития учащихся.

**Становление личности в процессе социализации.**  
**Социализация** – процесс полной интеграции личности в социальную систему, в ходе которого происходят ее приспособления. Это непрерывный процесс, длящийся в течение всей жизни. В процессе социализации личность претерпевает на себе и выполняет различные роли, которые называются социальными. Через роли личность имеет возможность проявить себя. Процессы и результаты социализации имеют внутренне противоречивый характер, так как в идеале социализированный человек должен соответствовать социальным требованиям и в то же время противостоять негативным тенденциям в развитии общества. (См.: *Педагогика: Учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений / Под ред. В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, В.Н.Шиянов. – 3-е изд. – М.: Школа-Пресс, 2000. – С. 126-135*).

**Социализация** – социальное направление в развитии личности, которая базируется на закономерностях биологического и психического развития. В процессе социального развития во внутреннем мире личности появляются новообразования – высшие психические функции, в составе которых знания об общественных явлениях, отношениях и нормах, стереотипы, социальные установки, убеждения, принятые в обществе формы поведения и общения, социальная активность.

**Социальная среда** выступает как двуаспектное пространство влияния на личность школьника: организованное и стихийное. Такие учреждения внешкольных занятий, как

клубы, спортивные школы, станции и дома детского творчества, туризма, художественной самодеятельности работают по научно-обоснованным программам, где с учащимися занимаются педагоги-профессионалы.

Частично социализация личности осуществляется в семье и школе в условиях, ограниченных бытовыми отношениями и познавательной деятельностью. Общество, социальная группа, трудовой коллектив заинтересованы, чтобы новичок научился правильно вести себя с другими людьми.

**Развитие личности** – социальный, общественно-обусловленный процесс, в котором очень многое зависит от внимания педагога к самочувствию ребенка в коллективе. В.А.Сухомлинский подчеркивал: "Каждому вдумчивому педагогу известно, как сильно уязвляет самолюбие ребенка, если он убежден, что о нем думают хуже, чем он есть, и наоборот, если ребенок понял, что воспитатель и коллектив замечают, одобряют его личные достоинства, он прилагает усилия к тому, чтобы стать еще лучше". (См.: Сухомлинский В.А. *Верь в человека*. – М.: Наука, 1960. – С. 122).

**Обучение** – одно из основных понятий педагогики. Обучение – специально организованный целенаправленный и управляемый процесс взаимодействия учителей и учеников, направленный на усвоение знаний, умений, навыков, формирование мировоззрения, развитие умственных сил и потенциальных возможностей обучаемых, закрепление навыков самообразования в соответствии с поставленными целями. Основу обучения составляют знания, умения, навыки, выступающие со стороны преподавателей в качестве исходных компонентов содержания, а со стороны учеников – в качестве продуктов усвоения.

**Знания** – это отражение человеком объективной действительности в форме фактов, представлений, понятий и законов науки. Они представляют собой коллективный опыт человечества, результат познания объективной действительности.

**Умения** – готовность сознательно и самостоятельно выполнять практические и теоретические действия на основе усвоенных знаний, жизненного опыта и приобретенных навыков.

**Навыки** – это компоненты практической деятельности, проявляющейся при выполнении необходимых действий, доведенных до совершенства путем многократного упражнения. (См.: Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр "Владос", 2000. – кн.1: Общие основы. Процесс обучения. – С. 291-507).

**Обучение** – ведущая, движущая сила психического развития ребенка, становление у него качеств ума, внимания, памяти, всех других сторон психики. Благодаря индивидуальным особенностям личности, нервной высшей деятельности, задатками личности, опыту, каждый ребенок по своему нарабатывает внешние влияния. (См.: Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Наука, 1946. – С.132-160).

В процессе обучения то или иное изменение, вносимое в развитие ребенка или подростка, распространяется вглубь, проникает в одни сферы, вызывает сопряженное изменение целого, даже если оно наступает не немедленно, а немного позже момента воздействия.

Современные требования таковы, что школа должна учить мыслить, развивать учащихся во всех направлениях, поэтому в процессе обучения происходит развитие познавательной деятельности, восприятия, внимания, воображения, мышления памяти. Это дает интерес воспитывать интерес у детей к явлениям общественной жизни. (См.: Нравственное развитие личности. – М.: Моск. раб., 1965. – 240с С. 14)

В совершенном понимании для **обучения** характерны следующие **признаки**:

1. Двусторонний характер;
2. Совместная деятельность учителей и учащихся;
3. Руководство со стороны учителя;
4. Специальная, планомерная организация и управление;
5. Целостность и единство;
6. Соответствие закономерностям возрастного развития учащихся;
7. Управление развитием и воспитанием учащихся.

**Существуют также следующие признаки обучения:**

1) **динамичность:** выражает изменение обучения во времени, его постоянное движение, развитие, продолжительность;

2) **целенаправленность:** подчеркивает нацеленность на результат;

3) **исследовательский характер:** использование учебных задач, при решении которых и преодолении вызываемых ими трудностей формируются знания, умения, способности мышления;

4) **перманентность:** процесс обучения в совершенных условиях – это непрерывный процесс; указывает также на единство всех ступеней обучения, преемственность навыков учебной работы;

5) **контролируемость:** направлено на определение достигнутых результатов, их оценку, диагностику и прогнозирование;

6) **продуктивность:** раскрывает интенсивность процесса, характеризует количество и качество производимого в нём продукта, его себестоимость, рентабельность;

7) **осуществимость:** характеризует наличие принципиальных условий для его возникновения и развития мотивов, информации, времени, возможностей;

8) **комплексность:** подчёркивает направленность на одновременные решения многих проблем и достижения ряда взаимосвязанных задач; осуществление взаимосвязанных одновременных воздействий на все сферы личности; рассмотрение продуктов обучения как комплексных образований. (См.: Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр "Владос", 2000. – кн.1: Общие основы. Процесс обучения. – С. 291-507).

Необходимо отметить формы обучения: конкретные (урок, домашняя работа, факультативные занятия, курсовые, консультации, дополнительные занятия, формы контроля и др.) и общие.

**Урок** – коллективная форма обучения (типы – уроки, лекции, лабораторные (практические занятия), уроки проверки и оценки знаний (контрольные работы), комбинированные уроки.

**Традиционная форма обучения** представляет собой обучение с помощью знаний, умений, навыков по схеме: изучение нового – контроль – закрепление – контроль – оценка. Новая форма обучения – **дистанционное обучение** – это получение образовательных услуг без посещения вуза с помощью современных информационно-образовательных технологий и систем телекоммуникации.

Существуют следующие **методы обучения**. Наиболее ранней классификацией является деление методов обучения на методы работы учителя (рассказ, объяснение, беседа) и методы работы учащихся (упражнения, самостоятельная работа). Методами обучения являются занятия с обучающими машинами, с машинами тренажёрами и репетиторами, а также обучение с помощью информационно-образовательных технологий и систем телекоммуникации (электронная почта, телевидение, internet).

**Образование** является процессом педагогически организованной социализации, который осуществляется в интересах личности и общества. Образование в соответствии с интересами и способностями личности – одно из фундаментальных прав человека. Общезначимость культуры и поведения человека делают образование предметом интереса не только индивида, но также общества и государства, которые активно влияют на образование, поддерживая те или иные образовательные институты, определенные модели учебно-воспитательного процесса. В современной педагогической науке преодолеваются отношения к знаниям, умениям, навыкам как к целям образования. Они, как важнейшие его средства, обеспечивают полноценное развитие личности, включая её в социально ценную деятельность. (См.: Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: учебник для студ. высш. учебн. заведений: В 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр "Владос", 2001. – кн 2: Процесс воспитания. – С. 93-125).

Одним из основных средств развития личности и формирования её базовой культуры является содержание образования, рассматривающее как совокупность систематизированных знаний, умений, навыков, взглядов и убеждений, а также определенный уровень развития познавательных

сил и практической подготовки, достигнутых в результате учебно-воспитательной работы.

**Цель современного образования** – развитие тех свойств личности, которые нужны ей и обществу для включения в социально ценностную деятельность. Такая цель образования утверждает отношение к знаниям, умениям и навыкам как к средствам, обеспечивающим достижение полноценного, гармоничного развития эмоциональной, умственной, ценностной, волевой и физической личности.

Перечислим **принципы образования**:

1) принцип **соответствия содержания образования требованиям развития общества, науки, культуры и личности**. Он требует включение в образование как традиционно необходимых знаний, умений и навыков, так и тех, которые отражают современный уровень развития социума.

2) принцип **содержательной единой и процессуальной стороны** предполагает учёт педагогической реальности, связанной с осуществлением учебного процесса.

3) принцип **структурного единства содержания** образования предполагает согласованность теоретического представления, учебного предмета, учебного материала, педагогической деятельности, личности учащегося.

4) принцип **гуманитаризации** связан с созданием условий для активного творческого и практического освоения школьниками общечеловеческой культуры.

5) принцип **фундаментализации** требует интеграции гуманитарного и естественнонаучного знания, установления преемственности и междисциплинарных связей. (См.: Педагогика: Учеб. пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И.Пидкасистый. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – С. 139-146).

Как определяется и в чем состоит соотношение категории образования с понятиями "обучение", "воспитание", "развитие" и "социализация"?

**Б.Г.Ананьев** считает, что развитие личности ребёнка – единственно – обусловленный процесс. Среди его условий решающую роль играет обучение. Обучение не есть только

передача и усвоения информации – знаний и правил деятельности. Обучение есть вместе с тем общение, коммуникация, соответствующее структуре общества и господствующему в нём типу межличностных отношений. (См.: Ананьев Б.Г. *Структура индивидуального развития как проблема современной педагогической антропологии. Избр. психологические труды. Т. II. – М., 1980. – С. 20).*

Под **обучением** следует понимать не процесс передачи готовых знаний от учителя к ученику, а широкое взаимодействие между обучающим и обучаемым, способ осуществления педагогического процесса с целью развития личности по средствам организации усвоения обучающимся научных знаний и способов деятельности. Это процесс стимулирования и управления внешней и внутренней активностью ученика, в результате которого происходит освоение человеческого опыта. Под развитием, применительно к обучению, понимают два разных, хотя и тесно взаимосвязанных друг с другом, явления:

- собственно биологическое, органическое созревание мозга, его анатомо-биологических структур;
- психическое (в частности умственное) развитие как определенная динамика его уровней, как своего рода умственное созревание.

Обучение идёт не только вслед за развитием, не только нога в ногу с ним, но и впереди развития, продвигая его дальше и вызывая в нём новообразования. Вне обучения не может быть полноценного развития личности. Обучение стимулирует развитие, в то же время опирается на него, но не надстраивается чисто механически. (См.: *Педагогика: учеб. пособие для студентов педагогических институтов / Под ред. Бабанского Ю.К. – М.: Просвещение, 1983. – С. 130-132).*

*Обучение* – общественный, социально организованный процесс для формирования знаний, умений и навыков одного из видов духовных ценностей. Учитель конструирует и осуществляет процесс обучения в соответствии со своими представлениями об усвоении знаний. Выбранные учителем содержание, методы и средства обучения составляют условия бытия учащихся на уроке. Среди этих условий мо-

гут быть и факторы психического развития учащихся. В зависимости от количества этих факторов уроки будут оказывать различное влияние на обучение и развитие учащихся. По интенсивности этого влияния можно выделить **три вида обучения**:

1. Когда количество факторов мало, то обучение будет слабо влиять на развитие, либо оказывать отрицательное влияние.

2. Если учитель руководствуется одним здравым смыслом, то факторы развития могут появиться случайно в учебном процессе. В выгодном положении оказываются субъекты с крепкой и устойчивой нервной системой, со способностями к интеллектуальной деятельности. Эти учащиеся успешно развиваются. Другие учащиеся (с замедленным мышлением, акцентуациями характера) развиваются медленнее, отстают в обучении.

3. Хорошо подготовленный и творчески работающий учитель сознательно включает в уроки систему развивающих факторов; в результате получается развивающее обучение, где обучение "ведёт" за собой развитие, а каждый элемент оптимизирован в плане его максимального влияния на психическое развитие учащихся.

Между **воспитанием** и **обучением** существует также **неразрывная связь**. Эти два процесса имеют различные задачи, и поэтому, пересекаясь друг с другом, принципиально отличаются по методам и формам организации.

Воспитание, в отличие от обучения, обращено, прежде всего, к мотивационной и действенно-эмоциональной сфере, к отношениям личности с миром и с самим собой. Воспитание – объектно-закономерный процесс подготовки людей к трудовой и иной полезной деятельности в обществе, к выполнению многообразных функций.

Как часть социализирующего образования, воспитание может быть определено как социально организованный процесс предъявления социально одобряемых ценностей, нормативных качеств личности и образцов поведения.

Воспитание, в отличие от социализации, происходит в условиях стихийного взаимодействия человека с окружающей средой, рассматривается как процесс целенаправ-



ленной и сознательно контролируемой социализации. И та, и другая социализации имеют ряд различий в разные периоды развития личности. Воспитание выступает в качестве своеобразного механизма управления процессами социализации. (См.: Педагогика: Учеб. пособие для студентов педагогических институтов / Под ред. Бабанского Ю.К. – М.: Просвещение, 1983. – С. 128-135).

**Основным средством воспитания** является организация жизни и деятельности учащихся в коллективе, наиболее влияющая на социальное формирование личности в духе гражданственности. Только в повседневном общении с товарищами и другими людьми, в процессе достижения общих целей учащийся может глубоко осознать нормы нашей жизни, выработать в себе гражданское сознание, взгляды, убеждения, навыки и привычки общественного поведения. Возникающее в коллективе общественное мнение служит фактором, содействующим нравственному воспитанию и самовоспитанию учащихся.

Одной из функций обучения является *воспитательная функция*, которая состоит в том, что в процессе обучения формируются нравственные и эстетические представления, система взглядов на мир, способность следовать нормам поведения в обществе, использовать принятые в нем законы. В процессе обучения не только реализуются, но и формируются потребности личности, мотивы социального поведения, деятельности, ценности и ценностные ориентации, мировоззрение.

**Развитие, воспитание и обучение личности объединяются в процессе образования.**

Психическое развитие (понимаемое как становление внутреннего и духовного мира личности) и воспитание (определяемое как целенаправленное освоение воспитанником духовной культуры народа под руководством воспитателя) взаимосвязаны. **Развитие духовной культуры** происходит под действием факторов воспитания, и, в свою очередь, воспитание будет эффективным только в соответствии с обучением, которое необходимо систематически обновлять. Изменения, совершенствования внутреннего мира личности может длиться всю жизнь; они составляют

непрерывный процесс, в котором можно выделить определенные стадии и закономерности. *Индивид становится личностью*, когда у него образуется относительно устойчивая система высших психических функций, связанных с использованием в жизни общепринятых норм и духовных ценностей. В педагогических концепциях изложено различное количество *стадий развития ребенка*. Удобным для практического использования является выделение следующих стадий: раннее, дошкольное детство, младший, средний и старший школьный возраст, юность. Этим стадиям соответствуют свои образовательные учреждения: детский сад, школа, университет.

Образование включает в себя обучение, воспитание и развитие, обеспечивающее культурную преемственность поколений и готовность человека к выполнению социальных и профессиональных ролей. Обучение предполагает усвоение знаний, умений, навыков, позволяющих тому, кто обучает, и тому, кто обучается, говорить на одном языке объективных знаний, элементов культуры. Воспитание предполагает усвоение нравственных ценностей и норм общественного поведения. Но такое усвоение невозможно без нормального развития человека. Эти начала с необходимостью присутствуют во всех образовательных процессах.

В перспективе развития человека *содержание образования* призвано обеспечить полноценное "проживание" отдельных возрастных этапов (детства, отрочества и др.), психологически обоснованную последовательность усвоения компонентов культуры и видов деятельности, а также для развития различных особенностей в целях самоопределения индивидов в мире труда, межличностных и общественных отношений.

*Образование* – часть формирования личности. При помощи этого процесса передаются знания, умения и навыки от одного поколения другому. Эти три компонента формируются в процессе обучения. Значит, в процессе обучения ученик получает необходимые фундаментальные сведения по основам наук и видам деятельности, представленные в определенной системе, упорядоченные при условии, что

учащиеся сознают объём и структуру своих знаний и умений, могут оперировать ими в учебных и практических ситуациях.

Обучение непосредственно включает в себя развитие и воспитание. В процессе обучения, усвоения знаний происходит *развитие обучаемого*: развитие речи, мышления, сенсорной и двигательной-мотивационной области. Современная организация обучения направлена на формирование разносторонней развитости ученика. В процессе обучения происходит нравственное и эстетическое воспитание личности, в результате чего формируется система взглядов на мир, способность следовать нормам поведения в обществе, исполнять законы, принятые в нём, а также потребности личности, мотивы социального поведения, ценностная ориентация.

Таким образом, в процессе обучения происходит "возведение здания", фундаментом которого являются знания, умения и навыки, приобретаемые в процессе образования, а венчает всё воспитание развитие.

## 1.7. Инновационные процессы в образовании

**Инновация** (от лат. – новый) означает нововведение, новшество. *Главным показателем инновации* является прогрессивное начало в развитии школы или вуза по сравнению со сложившимися традициями и массовой практикой. Поэтому **инновации** в системе образования связаны с внесением изменений:

- в цели, содержание, методы и технологии, формы организации и системы управления;
- в стиль педагогической деятельности и организацию учебно-познавательного процесса;
- в систему контроля и оценки уровня образования;
- в систему финансирования;
- в учебно-методическое обеспечение;
- в систему воспитательной работы;
- в учебный план и учебные программы;
- в деятельность учителя и школьника.

В историческом плане масштаб (объем) нового всегда относителен. Новизна носит конкретно-исторический характер, то есть она может возникать раньше "своего времени", но со временем стать нормой или устареть.

В процессе развития школы или вуза, а возможно и образовательной системы в целом, учитывают:

- абсолютную новизну (отсутствие аналогов и прототипов);
- относительную новизну;
- псевдоновизну (оригинальничание), изобретательские мелочи.

**Типы нововведений в школе и вузе группируются по разным основаниям.**

**Первая классификация** нововведений основана на соотношенности нового к педагогическому процессу, протекающему в школе или вузе. Опираясь на понимание данного процесса, выделяют следующие типы нововведений:

- в целях и содержании образования;
- в методиках, средствах, приемах, технологиях педагогического процесса;
- в формах и способах организации обучения и воспитания;
- в деятельности администрации, педагогов и учащихся.

**Вторая классификация** нововведений в системе образования основана на применении признаков масштабности (объема). Здесь выделяют следующие преобразования:

- локальные и единичные, не связанные с собой;
- комплексные, взаимосвязанные между собой;
- системные, охватывающие всю школу или вуз.

**Третья классификация** осуществляется по признаку инновационного потенциала. В данном случае выделяют:

- модификации известного и принятого, связанные с усовершенствованием, рационализацией, видоизменением (образовательной программы, учебного плана, структуры);
- комбинаторные нововведения;
- радикальные преобразования.

**Четвертая классификация** нововведений основана на группировке признаков по отношению к своему предшест-

веннику. При таком подходе нововведения относят к замещающим, отменяющим, открывающим или к ретровведениям.

**В качестве источников идеи обновления школы или вуза могут выступать:**

- потребности страны, региона, города, района как социальный заказ;
- воплощение социального заказа в законах, директивных и нормативных документах федерального, регионального или муниципального значения;
- достижения комплекса наук о человеке;
- передовой педагогический опыт;
- интуиция и творчество руководителей и педагогов как путь проб и ошибок;
- зарубежный опыт.

В контексте инновационной стратегии целостного педагогического процесса существенно возрастает роль директора школы, учителей и воспитателей как непосредственных носителей новаторских процессов. При всем многообразии технологии обучения – дидактических, компьютерных, проблемных, модульных и других – реализация ведущих педагогических функций остаются за учителем.

С внедрением в учебно-воспитательный процесс современных технологий учитель и воспитатель все более осваивают функции консультанта, советчика, воспитателя. Это требует от них специальной психолого-педагогической подготовки, так как в профессиональной деятельности учителя реализуются не только специальные, предметные знания, но и современные знания в области педагогики и психологии, технологии обучения и воспитания. На этой базе формируется готовность к восприятию, оценке и реализации педагогических инноваций.

Применительно к педагогическому процессу инновация означает введение нового в цели, содержании, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащегося.

**В понимании сущности инновационных процессов в образовании лежат две важнейшие проблемы педагогики – проблема изучения, обобщения и распространения**

передового педагогического опыта и **проблема** внедрения достижений психолого-педагогической науки в практику. Следовательно, предмет инноватики, содержания и механизма инновационных процессов должны лежать в плоскости объединения двух взаимосвязанных между собой процессов, рассматриваемых до настоящего времени пока изолированно, т.е. результатом инновационных процессов должно быть использование новшеств как теоретических, так и практических, равно и таких, которые образуются на стыке теории и практики. Все это подчеркивает важность управленческой деятельности по созданию, освоению и использованию педагогических новшеств. Речь, следовательно, идет о том, что учитель может выступать в качестве автора, разработчика, исследователя, пользователя и пропагандиста новых педагогических технологий, теорий, концепций. Управление этим процессом обеспечивает целенаправленный отбор, оценку и применение в своей деятельности опыта коллег или предлагаемых наукой новых идей, методик. **Необходимость в инновационной направленности педагогической деятельности** в современных условиях развития общества, культуры и образования определяется рядом обстоятельств.

**Во-первых**, происходящие социально-экономические преобразования обусловили необходимость коренного обновления системы образования, методологии и технологии организации учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях различного типа. *Инновационная направленность деятельности учителей и воспитателей, включающая в себя создание, освоение и использование педагогических новшеств, выступает средством обновления образовательной политики.*

**Во-вторых**, усиление гуманитаризации содержания образования, непрерывное изменение объема, состава учебных дисциплин, введение новых учебных предметов требуют постоянного поиска новых организационных форм, технологий обучения. В данной ситуации существенно возрастает роль и авторитет педагогического знания в учительской среде.

**В-третьих**, изменения характера отношения учителей к самому факту освоения и применения педагогических новшеств. В условиях жесткой регламентации содержания учебно-воспитательного процесса учитель был ограничен не только в самостоятельном выборе новых программ, учебников, но и в использовании новых приемов и способов педагогической деятельности. Если раньше инновационная деятельность сводилась в основном к использованию рекомендованных сверху новшеств, то сейчас она приобретает все более избирательный, исследовательский характер. Именно поэтому важным направлением в работе руководителей школ, органов управления образованием становится анализ и оценка вводимых учителями педагогических инноваций, создание условий для их успешной разработки и применения.

**В-четвертых**, вхождение общеобразовательных учебных заведений в рыночные отношения, создание новых типов учебных заведений, в том числе и негосударственных, создают реальную ситуацию их конкурентоспособности.

Современной школой накоплен богатый педагогический опыт, который должен быть реализован в конкретной педагогической деятельности, но часто остается невостребованным, так как у большинства учителей и руководителей не сформирована потребность в его изучении и применении, отсутствуют навыки и умения в его отборе и анализе. В реальной практике учителя часто не задумываются о необходимости и целесообразности анализа собственного педагогического опыта, опыта своих коллег.

**Педагогический опыт** может быть массовым и передовым. **Передовой педагогический опыт** исторически ограничен, так как на каждом новом этапе с расширением материальных, методических, кадровых и других возможностей школы возникают новые требования к педагогической деятельности. Вместе с тем передовой опыт несет и некоторые непреходящие элементы, которые пополняют сокровищницу педагогической науки и практики. В создании и передаче передового опыта большую роль играет позиция учителя, поэтому при анализе и распространении ведущих поло-

жений конкретного опыта важно учитывать влияние субъективного фактора, прогнозировать варианты его оценки и трансляции в педагогические коллективы. В педагогическом опыте как нигде более переплетаются объективно ценное и индивидуальное, но не все глубоко индивидуальное в педагогической деятельности может стать достоянием массовой практики. Остается то, что составляет область уникального и неповторимого в личности, создающей новый опыт. Передовой педагогический опыт, формируясь на основе массового, представляет собой уровень овладения объективными педагогическими закономерностями (Ю.К.Бабанский). Разновидностями передового педагогического опыта являются **новаторский и исследовательский педагогический опыт** как своеобразные ступени восхождения от эмпирического к теоретическому анализу и обобщению. Образцы уникального новаторского и исследовательского педагогического опыта таких педагогов и ученых России, как *И.П.Волков, Т.И.Гончарова, И.П. Иванов, Е.Н.Ильин, В.А.Караковский, С.Н.Лысенкова, Р.Г.Хазанкин, В.Ф. Шаталов, М.П.Щетинин, П.М.Эрдниева, Е.А.Ямбург* и другие, уже стали достоянием учительства всей страны.

Инновационная направленность деятельности учителей включает и вторую составляющую – *внедрение в практическую педагогическую деятельность результатов психолого-педагогических исследований*. Результаты научных исследований по педагогике и психологии для школьных работников часто остаются неизвестными из-за отсутствия своевременной информации. В специальных работах *В.В.Краевского, П.И.Карташова, М.Н.Скаткина* и других показано, что внедрение результатов педагогических исследований предполагает специальное ознакомление практических работников с полученными данными, обоснование целесообразности их внедрения, и развития на этой основе потребности в применении научных результатов в практике. Это возможно при условии специально организованного обучения способам и приемам реализации научных рекомендаций при оперативной методической, консультативной помощи со стороны специалистов.



В этой связи возникает вопрос о том, кто может и должен быть распространителем и пропагандистом новых педагогических идей и технологии. Изучать и распространять опыт отдельного педагога и опыт школы, результаты научных исследований должна группа подготовленных учителей под руководством заместителя директора по научной работе или завуча школы.

Необходимость таких групп объясняется рядом обстоятельств. **Во-первых**, автор педагогического новшества, или какой-либо конструктивной педагогической идеи, или технологии, не всегда отдает отчет в их ценности и перспективности. **Во-вторых**, он не всегда считает нужным заниматься внедрением своих идей, так как это требует дополнительного времени и пр. **В-третьих**, новшество в изложении автора не всегда получает обоснованную научную и методическую инструментовку. **В-четвертых**, при изложении автором своих инноваций и путей их внедрения со стороны учителей – коллег может проявиться реакция "отторжения" в силу личностных особенностей, как автора, так и его коллег. **В-пятых**, указанная группа способна взять на себя функции не только внедрения, но и последующего анализа и коррекции, как в отношении отдельного учителя, так и педагогического коллектива. **В-шестых**, такая группа осуществляет *педагогический мониторинг* – систематический отбор, отслеживание новых идей, технологии, концепции по материалам отечественной и зарубежной печати и опыта работы учебных заведений. Управление внедренческой деятельностью не исключает участия в такой работе самого автора, а наоборот, это создает условия для максимального использования и стимулирования его индивидуально-творческих возможностей. Таким образом, в условиях школы объединяются усилия создателей и распространителей педагогических инноваций. В реальной практике **характер инновационных процессов** определяется содержанием полученных результатов, степенью сложности и новизны внедряемых предложений, а также степенью готовности практиков инновационной деятельности.

Формирование инновационной направленности предполагает использование определенных **критериев**, позволяющих судить об эффективности того или иного нововведения. Принимая во внимание имеющийся опыт исследований по педагогике, можно определить следующую **совокупность критериев педагогических новшеств**: новизны, оптимальности, высокой результативности, возможности творческого применения инноваций в массовом опыте.

Основным критерием инноваций выступает **новизна**, имеющая равное отношение, как к оценке научных педагогических исследований, так и передового педагогического опыта. Поэтому для учителя, желающего включиться в инновационный процесс, очень важно определить, в чем состоит сущность предлагаемого нового, каков уровень новизны. Для одного это может быть действительно новым, для другого оно таковым может не являться. В этой связи необходимо подходить к включению учителей в инновационную деятельность с учетом добровольности, особенности личностных, индивидуально-психологических характеристик. Выделяют **несколько уровней новизны**: абсолютную, локально-абсолютную, субъективную, условную, отличающуюся степенью известности и областью применения.

Введение **оптимальности** в систему критериев эффективности педагогических инноваций означает затрату сил и средств учителей и учащихся для достижения результатов. Разные учителя могут добиваться одинаково высоких результатов при разной интенсивности собственного труда и труда учащихся. Введение в образовательный процесс педагогической инновации и достижение высоких результатов при наименьших физических, умственных и временных затратах свидетельствуют о ее оптимальности.

**Результативность**, как критерий инновации, означает определенную устойчивость положительных результатов в деятельности учителей. Технологичность в измерении, наблюдаемость и фиксируемость результатов, однозначность в понимании и изложении делают этот критерий необходимым в оценке значимости новых приемов, способов обучения и воспитания.

**Возможность творческого применения инноваций в массовом опыте** рассматривается нами как критерий оценки педагогических инноваций. В действительности, если цельная педагогическая идея или технология остается в рамках узкого, ограниченного применения, обусловленного особенностями и сложностью технического обеспечения или спецификой деятельности учителя, то вряд ли в данном случае мы можем говорить о педагогическом новшестве. Возможность применения инноваций в массовом педагогическом опыте на начальном этапе подтверждается в деятельности отдельных учителей и воспитателей, но только после их апробации и объективной оценки они могут быть рекомендованы к массовому внедрению.

Знание вышеизложенных критериев и умение их использовать при оценке педагогических инноваций создают основу для педагогического творчества.

Анализ специальной литературы и опыта деятельности школ свидетельствует о недостаточной интенсивности применения педагогических новшеств на практике работы учебных заведений. Можно выделить как минимум две **причины нереализованности педагогических инноваций**. **Первая причина** состоит в том, что инновации, как правило, не проходят необходимой профессиональной экспертизы и апробации. **Второй причиной** является то, что внедрение педагогических нововведений предварительно не подготовлено ни в организационном, ни в техническом, ни в личностном психологическом отношении.

Четкое представление о содержании и критериях педагогических инноваций, владение методикой их применения позволяют как отдельным учителям, так и руководителям учебных заведений объективно оценивать и прогнозировать их внедрение. Торопливость во внедрении инноваций не раз приводило школу к тому, что рекомендованное, чаще сверху, нововведение по прошествии некоторого (непродолжительного) времени забывалось или отменялось приказом и распоряжением.

Одной из основных причин подобной ситуации является отсутствие в школах **инновационной среды** – *определенной морально-психологической обстановки, подкрепленной*

комплексом мер организационного, методического, психологического характера, обеспечивающих введение инноваций в образовательный процесс школы. Отсутствие такой инновационной среды проявляется в методической неподготовленности учителей, в их слабой информированности педагогических нововведений. Наличие благоприятной инновационной среды в педагогическом коллективе снижает коэффициент "сопротивления" учителей нововведением, помогает преодолеть стереотипы профессиональной деятельности. Инновационная среда находит реальное отражение в отношении учителей к педагогическим инновациям.

### 1.8. Педагогическая инноватика как теория и технология нововведений

Чтобы обсудить проблемы педагогических инноваций, остановимся на смысловом значении понятия "инновация". Как писал *П.Щедровицкий*, иностранное слово "**инновация**" в системе образования используется в следующих пяти смыслах:

**Смысл 1.** Под инновацией в начале 80-х годов понималось изменение психологического климата в учебном заведении, которое было обусловлено новыми целями и ценностями образования, реализацией идеи сотрудничества между взрослым и ребенком. А педагоги (Ш.А.Амонашвили, В.Ф.Шаталов, С.Н.Лысенкова и многие другие), ставшие идеалами этих нововведений, стали именоваться педагогами-новаторами.

**Смысл 2.** Педагогика *М.Монтессори*, а также идеи Вальдорфской педагогики, разработанные в начале нынешнего столетия, для мировой педагогической культуры давно не являются инновацией. Однако в нашей стране эти идеи начали активно распространяться лишь в 70 – 80-е годы, поэтому второй смысл педагогических инноваций – это внедрение и распространение педагогических систем, в том числе, например, система развивающего обучения. (В.В.Давыдова, Д.Б.Эльконина).

**Смысл 3.** Учебные заведения и исследовательские группы, активно занимающиеся инновационной деятельностью, столкнулись с рядом проблем: 1) инновационные программы и обновленное содержание среднего образования необходимо было совмещать с существующими учебными планами и программами; 2) педагогам, занимающимся инновационной деятельностью требовалось постоянное повышение квалификации; 3) главное – нужны были новые учебники и учебные пособия, новые схемы управления детскими коллективами и учебными заведениями, находящимися в поисковом режиме.

Преодолеть эти противоречия можно было, только разработав новые технологии проектирования, управления, обучения и воспитания. Именно в этом суть третьего смысла педагогических новаций.

**Смысл 4.** Инновационные школы все больше втягивают в свою орбиту новые финансовые, информационные, социокультурные структуры и механизмы, которые создают платформу для элитной (внутренний рейтинг школы в самом педагогическом сообществе) и элитарной (внешний рейтинг – статус школы по отношению к социокультурной среде) школы. Школа в целом приобретает статус экспериментальной, т.е. втянута в постоянную инновационную деятельность.

**Смысл 5.** Суть пятого значения инновационной деятельности заключается в том, что педагогическая деятельность приобретает устойчивый характер творческой педагогической деятельности, к тому же инновация, обладая огромным системным эффектом, оказывает положительное влияние на все стороны и компоненты учебно-воспитательного процесса.

*Итак, под инновацией в настоящее время следует понимать то новое, оригинальное, что вводится в учебно-воспитательный процесс школы, а способы этого введения различны.*

**Инновационные процессы** – это многофункциональные сложные процессы по созданию, освоению, использованию и распространению новшеств. В связи с этим за последние годы стало широко использоваться понятие "инновационная школа".

Наряду с инновациями существуют **лжеинновации**, или имитация инновационной деятельности, которые внешне напоминают инновационный процесс: 1) формальная смена вывесок учебных заведений (была обычная средняя школа, стал многопрофильный лицей, колледж); 2) приглашается педагог – новатор, крупный ученый, читается общая, а иногда популярная лекция и считается, что школа, педагогический коллектив занимаются внедрением педагогической инновации; 3) иногда учебное заведение заключает формальный "договор" с научной структурой (институтом, исследовательской лабораторией) и выдает это за внедрение инноваций; 4) иногда смена – подавленное старое выдается за принципиально новое и т.д.

Существуют и реальные **барьеры для инновационных процессов**: 1) консерватизм определенной части педагогов (особенно опасен консерватизм администрации школы, учебного заведения, на уровне района, города, министерства, когда новое изначально не признается, тормозится); 2) ложное следование традициям ("У нас и так все хорошо", "Наши выпускники поступают в престижные вузы без нововведений"); 3) отсутствие необходимых финансовых средств для поддержания и стимулирования педагогических инноваций, особенно для педагогов – экспериментаторов; 4) неблагоприятные социально-психологические условия по конкретной школе (например, постоянные конфликты в педагогическом коллективе) и др.

Несмотря на трудности и невероятное число педагогических инноваций, в современном образовательном пространстве России большинство из них имеют много общего. Более того, каждая инновация, какой бы оригинальной она ни была по своим целям, содержанию, методам, имеет некоторые инварианты, т.е. те общие методологические принципы и правила, которые и позволяют создать, опять-таки, достаточно инвариантную теорию педагогических нововведений. Итак, педагогическая инновация, как понятие, отражает достаточно значимую область педагогической деятельности.

Существует тенденция включать в педагогическую инноватику любые нововведения, в том числе освоение перодового педагогического опыта. Однако непосредственное

заимствование, перенесение передового педагогического опыта в условия профессиональной деятельности конкретно взятого учителя часто не дает ожидаемого эффекта. Причин в этом случае бывает несколько. Но одна из главных заключается в том, что этот опыт не был достаточно глубоко осмыслен и из него не взято на вооружение сама идея, принцип, метод работы учителя.

Практика, факт – дело единичное, и если в воспитании признать деятельность одной практики, то даже и такая передача советов невозможна. Вместе с тем учителя часто требуют, чтобы педагогические идеи, теории были доведены до уровня педагогических технологий и только после этого осуществлялось их внедрение в педагогическую практику. Однако не все педагогические теории, концепции технологизируются.

Анализ мифов и реальности, а главное – практического опыта инновационной и реформаторской деятельности в сфере российского образования позволяет нам выделить ряд факторов и условий, о практическом выполнении которых необходимо всякий раз помнить и инноваторам, и реформаторам любого ранга (от рядового учащегося до министра):

- инновационные идеи должны быть убедительными, четкими и ясными, адекватными реальным практическим потребностям совершенствования образовательно-воспитательных систем в России, иметь точный адресат;

- инновационные идеи должны быть развиты, трансформированы в четкие и ясные цели, принципы, содержания, доведены до уровня программ, учебных пособий, конкретных технологий обучения;

- инновационная деятельность должна начинаться с локальных, комплексных (медико-социально-психолого-педагогических экспериментов). Расширение зоны экспериментальной и инновационной деятельности должно идти параллельно с обучением и переподготовкой педагогических кадров;

- необходимо правовое и экономическое обеспечение инновационной деятельности (четкое определение, кто и что может и должен делать: финансовая поддержка инновационной деятельности на всех этапах и уровнях).

Среди проблем педагогической инноватики не последнее место занимают проблемы реформ в сфере образования, которые периодически проводятся в России. Если даже мысленно охватить взором развитие среднего образования в России за последние 10 лет, то анализ идей, концепций, содержания российских реформ в сфере образования может дать много ценного для педагогической инноватики.

**Реформа в сфере образования** – это система нововведений, направленная на коренное преобразование и радикальное улучшение функционирования, развития и саморазвития образовательных учреждений и системы их управления в целом.

Среди **позитивных тенденций в инновационных процессах** реформирования среднего образования в России в последние годы можно отметить следующее:

- появилось много авторских концепций и новых моделей школ, лицеев, колледжей, гимназий;
- осуществляется переход массовой средней школы на вариативные программы, методики обучения и воспитания;
- разрабатываются региональные программы развития образования, учитывающие социально-экономические и культурно-этнические особенности субъектов Российской Федерации;
- на основе идей гуманизации и гуманитаризации активно обновляется содержание общего среднего и профессионального образования;
- все большее число образовательных учреждений из режима функционирования переходит в режим творческого саморазвития;
- в наиболее продвинутых в инновационном плане образовательных учреждений создаются диагностические службы (валеологические, психологические, социологические, педагогические, службы оперативной и комплексной диагностики личности и коллектива);
- возрастает интерес к пониманию того, что воспитанию духовно и физически здоровой личности должен быть отдан приоритет. Появилось много новых технологий обучения, которые дают достаточно высокий уровень гарантии их эффективности;



- управлением качеством образования все более строится на диагностической основе, на выявлении резервных возможностей личности учителя и ученика, а также классного коллектива;

- идет непрерывный процесс обучения, переподготовки учительских кадров, при этом все большее внимание уделяется не только психолого-педагогической компетентности учителя, но и развитию его методологической культуры как учителя-исследователя.

Существуют разнообразные **формы вовлечения учителя в инновационную деятельность:**

1) организация постоянно действующего (как правило, раз в месяц) научного семинара по наиболее актуальным проблемам, над которыми работают учителя школы;

2) стажировка отдельных учителей в научно-исследовательских институтах и высших учебных заведениях;

3) педагогические советы, "круглые столы", дискуссии;

4) деловые, ролевые, эвристические игры по генерированию новых педагогических идей;

5) творческая работа учителей в школьных методических объединениях;

6) участие в республиканских, городских, районных научно-практических конференциях;

7) творческие отчеты учителей по обобщению как собственного опыта, так и опыта передовых учителей;

8) занятия на специальных курсах повышения квалификации;

9) самостоятельная исследовательская, творческая работа над темой, проблемой;

10) участие в коллективной экспериментально-исследовательской работе в рамках общей проблемы, по которой работают учителя школы.

## ГЛАВА II.

### СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В РАЗВИТИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

#### 2.1. Социальные проблемы образования

Образование связано со всеми сферами общественной жизни. Реализуется эта связь непосредственно через личность, включенную в экономические, политические, духовные и социальные связи. Если различные сферы и отрасли хозяйства производят определенную материальную и духовную продукцию, а также услуги для человека, то система образования "производит" самого человека, воздействуя на его интеллектуальное, нравственное, эстетическое и физическое развитие. Это определяет *ведущую социальную функцию образования – гуманистическую.*

**Гуманизация** – объективная потребность общественно-го развития, основной вектор которого направлен на человека. Глобальный технократизм как метод мышления и принцип деятельности индустриального общества дегуманизировал социальные отношения, поменял местами цели и средства. В нашем обществе человек, провозглашавшийся как высшая цель, на деле был превращен в "трудовой ресурс". Это нашло отражение в системе образования, где *школа свою главную функцию видела в "подготовке к жизни", а под "жизнью" на поверку оказывалась трудовая деятельность.* Ценность личности как неповторимой индивидуальности была отодвинута на дальний план. Ценился, прежде всего, "работник". А поскольку работника можно заменить, отсюда возник антигуманный тезис о том, что "незаменимых людей нет". В сущности *получалось, что жизнь ребенка, подростка – это еще не полноценная жизнь, а только подготовка к жизни,* т.к. жизнь начинает-

ся с вступления в трудовую деятельность. А что же с завершением ее? Не случайно в общественном сознании складывалось отношение к старикам, инвалидам как к неполноценным членам общества. К сожалению, в настоящее время ситуация в этом плане не улучшилась, приходится говорить о нарастании дегуманизации общества как реальном процессе, где утратилась уже и ценность труда.

Рассматривая гуманистическую функцию, следует сказать о том, что это понятие наполняется новым содержанием. **Гуманизм** в его классическом, антропоцентристском понимании в современных условиях ограничен и недостаточен, не соответствует концепции устойчивого развития, выживания человечества. Сегодня человек рассматривается как открытая система с позиций ведущей идеи конца второго тысячелетия – идеи коэволюции. Человек не центр Вселенной, но частица Социума, Природы, Космоса. Поэтому правомерно говорить о **неогуманизме**. Если обратиться к различным звеньям системы образования, то с наибольшей полнотой неогуманистическая функция призвана реализовываться в системе дошкольного воспитания и в общеобразовательной школе, причем в наибольшей степени – в младших классах. Именно здесь закладываются основы интеллектуального, нравственного, физического потенциала личности. Как показывают последние исследования психологов и генетиков, интеллект человека на 90% сформирован уже к 9-летнему возрасту. Но здесь мы сталкиваемся с явлением "перевернутой пирамиды". Как раз эти звенья в самой системе образования рассматриваются как не основные, а на первый план (по значимости, финансированию и т. д.) выходят профессиональное, среднее и высшее образование. Необходимо преодоление предметоцентристского подхода в образовании, прежде всего, в общеобразовательной школе; гуманитаризация и гуманизация образования, включающие наряду с изменением содержания образования и изменение отношений в системе учитель – ученик (от объектных к субъектно-объектным).

По мере того, как в обществе все большее количество достижимых статусов обусловлено образованием, все более зримой становится и такая функция образования, как

**активизация социальных перемещений.** Образование во всем мире закономерно становится главным каналом социальных перемещений, как правило, восходящих, ведущих индивидов к более сложным видам труда, большим доходам и престижу. Благодаря им классовая структура становится более открытой, социальная жизнь – более эгалитарной, а неблагоприятные различия в развитии разных социальных групп реально смягчаются.

Школа дает индивидам неодинаковое образование, неравное развитие способностей и навыков, что подтверждается, как правило, сертификатами установленных образцов и является условием занятия соответствующих мест в системах разделения труда (и социальной стратификации).

Молодежь вступает в жизнь – трудовую, общественно-политическую, имея, как правило, среднее образование. Однако оно очень серьезно различается по качеству. Значительные различия зависят от **социальных факторов**: в специализированных школах с углубленным изучением отдельных предметов оно выше, чем в обычных массовых; в городских школах выше, чем в сельских; в дневных выше, чем в вечерних (сменных). Эти различия углубились в связи с переходом страны к рыночным отношениям. Появились элитные школы (лицеи, гимназии). Система получения образования явно становится одним из показателей социальной дифференциации. *Желаемое разнообразие в образовании оборачивается социальной селекцией с помощью образования.*

Общество переходит от сравнительно-демократической системы образования, доступной представителям всех социальных групп, открытой для контроля и воздействия со стороны общества, к селективной, элитарной модели, исходящей из идеи автономности образования как в экономическом, так и в политическом аспекте. Сторонники этой концепции полагают, что образование – такая же сфера предпринимательской деятельности, как производство, коммерция, и поэтому должна функционировать так, чтобы приносить прибыль. Отсюда неизбежность внесения платы за образование учащихся, использование различных систем для определения уровня интеллектуального развития

или одаренности. *Возможность платить и личная одаренность – таковы струны, из которых плетется сито селекции, со все уменьшающимися ячейками по мере продвижения к вершине образовательной, а затем и социальной пирамиды.*

Так, в 1997/98 учебном году планировалось принять 82 тыс. студентов по платной форме обучения и около 60 тыс. – в негосударственные высшие учебные заведения, что составляет 26% от плана в государственные вузы (542,6 тыс.), или 40% от дневных форм обучения (361,1 тыс.). И если учесть, что доля "новых русских" и примкнувшим к ним относительно богатых людей не превышает 10%, то становится очевидным, что *высшее образование развивается в интересах только отдельных социальных групп.*

Аналогичные процессы происходят в средней школе, хотя там имеются свои специфические особенности. Ситуация сейчас такова, что, *сломав старую систему среднего образования и не создав новую, общество попало в очень затруднительное положение.* Отказ от деятельности детских общественных организаций, нищенское положение учителя привели к тому, что образование потеряло почти все ориентиры, не обретя новых. В этих условиях подрастающее поколение лишено устойчивых нравственных идеалов и ничего не получило взамен. Этот процесс усугубляется попытками коммерциализации школы, что отнюдь не всегда сопровождается повышением качества обучения. Об этом свидетельствуют серьезные конфликты между родительской общественностью и организаторами новых форм образования.

В целом *оптимум сочетания общеобразовательной и профессиональной подготовки еще не найден.* После серьезной критики, обнажившей многие пороки, уже не соответствующие духу времени стандарты и правила, общее и профессиональное образование становится гораздо более гибким, чем это было до сих пор. Но его роль и ответственность в подготовке квалифицированных работников еще далеки от необходимого уровня.

**Профессиональное образование** – важный этап в гражданском становлении личности, в ее гармоническом раз-

витии. Непонимание объективно необходимой связи развитости и профессионализма порождает не только схоластические споры относительно "противоречия" того и другого, но и серьезные ошибки в практике работы с молодежью, когда овладение профессиональными знаниями и навыками в той или иной форме противопоставляется общегуманитарной культуре. В результате возникают либо пресловутые "технократические перекосы", либо попытки формировать гуманитарную культуру человека в отрыве от жизни, от труда и общественной практики.

Особое место в обогащении интеллектуального потенциала страны принадлежит **высшей школе**. Однако изменения и в содержании, и в направлениях, и в структуре ее деятельности происходят очень медленно. Данные социологических исследований свидетельствуют, что студенты и педагоги высоко оценивают возможность творчества, ратуют за увеличение доли самостоятельной работы, совершенствование форм экзаменов, расширение их участия в управлении вузом, поддерживают развитие конкурсной системы аттестации всех кадров. Вместе с тем к середине 90-х годов высшая школа вошла в жесточайший кризис, из которого далеко не все вузы имеют возможность с достоинством выбраться.

**Школа** сейчас стоит перед непростым выбором – найти оптимальные пути своего дальнейшего развития. Оценка происходящих изменений не однозначна, ибо в общественном настроении, общественном мнении имеются самые различные, в том числе и диаметрально противоположные, точки зрения. Однако предложения и суждения, какими бы противоречивыми по существу они ни были, отражают глубокую заинтересованность людей в обеспечении и дальнейшем наращивании духовного потенциала общества.

Наряду с воспитанием уважения к труду и профессиональной ориентацией, существенную роль в становлении личности играют гуманизация образования, развитие самоуправления, выработка у молодежи практических навыков к организаторской и общественной работе.

На сознание и поведение молодых людей большое влияние оказывает *механизм управления учебным заведе-*

**нием.** Строгое соблюдение норм и принципов демократии, законности, справедливости, гласности еще в годы учения становится для них своеобразным эталоном, с которым они в дальнейшем сверяют свой жизненный путь.

Однако стиль работы директора (ректора), педагогических и ученых советов, классных руководителей, наставников далеко не всегда содействует развитию и закреплению позитивного социального опыта молодежи, недостаточно противостоит проявлениям нигилизма, индифферентности, равнодушия к общественным делам, равно как и демагогии, анархическим действиям.

Велика роль и различных форм связи учащихся со своими сверстниками в зарубежных странах. Встречи на международных конференциях, переписка, туристские поездки способствуют формированию у молодежи солидарности, приобретению навыков гражданского общения, невзирая на имеющиеся различия.

Рост национального самосознания с большой остротой ставит вопрос формирования у молодежи правильных ориентиров в такой важной сфере, как межэтническое общение. Отсутствие активного противостояния любым проявлениям национализма и шовинизма, национальной ограниченности, высокомерия и чванства, недооценка воспитательной работы делают некоторые группы молодежи доступным объектом националистической пропаганды. Более того, национальный экстремизм играет на искренних чувствах молодых людей.

Система образования еще плохо формирует высокие духовные запросы и эстетические вкусы, стойкий иммунитет к бездуховности, "массовой культуре". Роль обществоведческих дисциплин, литературы, уроков по искусству остается незначительной. Изучение исторического прошлого, правдивое освещение сложных и противоречивых этапов отечественной истории слабо сочетаются с самостоятельным поиском собственных ответов на вопросы, которые выдвигает жизнь. Но несомненно, что историческое сознание в сочетании с национальным самосознанием приобретает решающую роль в гражданском поведении учащейся молодежи. Информационная революция побуждает к не-

прерывному пополнению знаний. Правда, они не имеют однородной структуры. Всегда есть ядро – те знания, что ложатся в основу наук, и периферия, где идет процесс накопления и обновления, который не обесценивает основной капитал. Для всех эффективно работающих специалистов, ученых, добившихся успехов, как показывает их жизненный опыт, главными были два условия: прочная фундаментальная база знаний и потребность учиться, уважение общества к тем, кто жаждет знаний.

**Совершенствование народного образования** немислимо без изменения той ситуации, в которой находится учительство, значительная часть педагогического корпуса.

Если придерживаться формальных критериев – наличия специального образования, стажа работы и т.п., то большинство педагогов отвечают своему назначению. Но если оценивать их деятельность по существу, надо признать, что многие из них отстали от требований времени.

Как показали специальные **обследования сельских учителей**, большинство из них в материально-бытовом отношении обеспечены значительно хуже других сельских специалистов. Учителя нередко отвлекаются от выполнения педагогических обязанностей для выполнения различных, не связанных с ними заданий. В результате бюджет времени учителя оказывается крайне напряженным, и очень мало его остается на самообразование.

Многие педагоги слабо представляют себе процессы, происходящие в обществе, и в частности в молодежной среде. Поэтому их работа идет без должного "прицела".

**Формирование педагогических кадров** связано со спецификой их труда. Оно органически не приемлет ущемления их прав и авторитета, не терпит и отвергает барски высокомерное отношение к ним. Упорядочение режима труда и отдыха педагогов – тоже необходимая предпосылка их гражданского и профессионального роста. Улучшения требуют жилищно-бытовые условия преподавателей.

И если в заключение этой темы упомянуть некоторые проблемы материально-технического и финансового обеспечения, то можно утверждать, что **господство остаточного принципа финансирования свело на нет всякие воз-**



**возможности сделать действенный рывок в качественно новом подходе к нуждам народного образования.** Очевидно, что в ситуации, когда финансирование народного образования отстало в несколько десятков раз от финансирования в индустриально развитых странах, надо решительно менять позиции. Школа серьезно отстает в насыщенности оборудованием, компьютерной техникой, материалами и тем самым ставит своих воспитанников в положение, когда они не могут выступать полноценными участниками соревнования на информационном поле.

Одна из функций народного образования – стимулирование самообразования, самоподготовки, постоянной жажды знаний. Самообразование, самостоятельное приобретение знаний и навыков отнюдь не исчерпывается школьной системой. Конечно, школа может и должна давать человеку навыки самостоятельной работы с книгой, документом и т.п. Но самообразование строится на базе общего и профессионального образования, а не взамен его. Новые технические и информационные возможности учебного телевидения, кассетной видеотехники, персональных компьютеров, дистанционного обучения предстоит еще широко использовать для нужд самообразования. Судьба новых поколений все больше определяется общей культурой человека: развитостью логического мышления, языковой, тематической, компьютерной грамотностью.

Актуальным продолжает оставаться **соединение обучения с производительным трудом.** Благодаря этому не только приобретаются трудовые навыки, привычка к труду, открываются возможности применения в трудовой деятельности знаний основ наук, но и осознается общественная значимость производительного труда. Вне такого осознания выполнение учащимися трудовых функций оказывается, по словам А.С.Макаренко, "педагогически нейтральным". Люди трудились и трудятся во все времена, но только тогда, когда труд приобретает новое общественное качество, он становится одним из мощных факторов формирования духовного богатства личности.

В условиях рыночных отношений возрастает роль непосредственного участия старшеклассников, учащихся ПТУ,

студентов в решении конкретных научно-производственных задач. Опыт многих школ свидетельствует, например, о плодотворных результатах участия подростков в опытно-экспериментальном производстве (особенно в сельском хозяйстве), проверке новых технологий, материалов, приемов труда и т.п. В средних специальных и высших учебных заведениях поощряется участие молодежи в научно-исследовательской и проектно-конструкторской работе, в выполнении договоров с предприятиями.

В последнее время общественность совместно с работниками министерства образования активно обсуждает возможности и перспективы организации школьных кооперативов не столько ради укрепления материальной и финансовой базы (хотя и это важно), сколько ради быстреего вхождения ребенка в реальную жизнь, в повседневные заботы старшего поколения.

В целом *существующая система образования, ее многообразные звенья представляют собой весьма противоречивую картину*, в которой позитивные сдвиги еще нередко перемежаются с негативными или неопределенными тенденциями.

По-прежнему *остро стоит вопрос о концепции образования*, его дальнейшем функционировании. Основной упор делается на содержание образования, на активные способы ввода ребенка в мир как единое целое. Во главу угла ставятся не отдельные школьные предметы, не количество часов на те или иные дисциплины и даже не объем информации, а поиск новых способов организации образования, при которых в сознании ребенка установилось бы как можно больше прямых, личностных связей с мировоззрением. Именно в этом подлинное богатство, целостность и единство личности, залог ее истинной свободы. И, напротив, чтобы управлять человеком, манипулировать им, необходимо расчленить это единство, разорвать его и противопоставить личное – общественному, политическое – нравственному, профессиональное – человеческому. Это с успехом делала авторитарная школа, меняя эти части местами, сталкивая их и устанавливая произвольно их приоритет.

*Преодоление инерции общественного сознания в оценке образования, возникающих в нем "перекосов" – дело непростое. Успех здесь определяется, прежде всего, сдвигами в социально-экономических условиях общества. Но воспитательные усилия школы могут дать значительный опережающий эффект, если в пропаганде профессий, их общественной значимости социальный идеал органически увязывается с интересами людей, социальных и демографических групп населения, если школа работает в этом направлении в тесном контакте с родителями, с общественными организациями.*

Понятно, что поиск наиболее рациональных путей обновления всех ступеней образования потребует еще больших исследований по всестороннему анализу реального положения, определения тенденций его развития, а также участия в решении назревших проблем формирования интеллектуального потенциала страны.

Сегодня человечество находится в переходном периоде, в преддверии новой цивилизации, неся в своем сознании способы мышления и деятельности старой, так называемой техногенной цивилизации, фундаментальную основу которой составляет принцип рациональности и построенная в соответствии с ним характерная картина мира.

Образование, являясь **"культурным орудием"**, без которого "наша сознательная жизнь и психика, предоставленные природным процессам, являли бы собой хаос и беспорядок", имеет нададаптивный характер, приобщая молодое поколение к культуре вчерашнего и сегодняшнего дня, формируя мировоззрение дня завтрашнего.

Глобальные социокультурные перемены в мире, так называемые цивилизационные сдвиги, все резче обнаруживают несоответствие между сложившейся системой школьного образования и формирующимися общественными потребностями в преддверии новой антропогенной реальности. Это несоответствие и вызывает в нашей стране время от времени возникающие попытки реформирования общеобразовательной школы. Несмотря на эти попытки, состояние школьного образования многие исследователи склонны оценивать как критическое.

**Школьный кризис** закономерно является отражением социально-экономических процессов, проявляющихся в образовании в следующем:

- утрате привычных целей школьного образования;
- остром недостатке финансирования;
- инертности, присущей всем образовательным системам и обществу в целом.

Но если бы кризис сводился только к данному **ряду проблем**, его преодоление было бы лишь делом времени и успешности реформирования российского общественного устройства. Однако пристальное внимание отечественных и зарубежных ученых к проблемам образования, прежде всего, связано с эволюцией мировоззрения человечества, которое в центр научной картины мира ставит человека как части макрокосма. И тогда **проблемы школьного образования выходят на первый план**, поскольку затрагивают фундаментальные общечеловеческие ценности, требующие цивилизационного подхода к их рассмотрению.

К таким **проблемам** относятся:

- проблема **оптимизации взаимодействия личности и социума** как поиск баланса между социально-нормативным давлением и стремлением личности к социально-психологической автономии, преодоление противоречивости "потребностей" социального заказа и интересов личности (ученика, учителя, родителя);

- проблема **преодоления дезинтегрированности содержания школьного образования** в процессе создания и реализации новой социально-образовательной парадигмы, способной стать отправной точкой в деле формирования у ученика целостной картины мира;

- проблемы **согласования и интеграции педагогических технологий**;

- проблема **развития аналитического мышления у учащихся** через постепенный отход от монологического общения к диалогическому на уроке;

- проблема **преодоления несводимости результатов обучения** в различных типах образовательных учреждений через разработку и введение единых образовательных стандартов на основе комплексного систематического анализа образовательного процесса.

Поиск причин критического состояния школьного образования заставляет многих исследователей обращаться не только к социально-экономическим проблемам конкретного общества, но и к анализу цивилизационного развития, определяющего способ мышления человека, развитость общественных институтов, в том числе и системы школьного образования.

## 2.2. Роль образования в развитии российского государства

Роль образования на современном этапе развития страны определяется задачами перехода России к демократическому обществу, к правовому государству, рыночной экономике, преодоления опасности накапливающегося отставания России от мировых тенденций экономического и общественного развития. Образование должно войти в состав основных приоритетов российского общества и государства.

В современном мире увеличивается значение образования как важнейшего фактора формирования нового качества не только экономики, но и общества в целом. Его роль постоянно растет вместе с ростом влияния человеческого капитала. Российская система образования способна конкурировать с системами образования передовых стран. Однако ее преимущества могут быть быстро утрачены, если не будет сформулирована пользующаяся широкой поддержкой общественности *общенациональная образовательная политика*, если государство не восстановит свою ответственность и активную роль в этой сфере, не проведет *глубокую и всестороннюю модернизацию образования* с выделением необходимых для этого ресурсов и созданием механизмов их эффективного использования.

**Образовательная политика** – важнейшая составляющая политики государства, инструмент обеспечения фундаментальных прав и свобод личности, повышения темпов социально-экономического и научно-технического развития, гуманизации общества, роста культуры. Образователь-

ная политика устанавливает на основе общественного согласия коренные цели и задачи развития образования, гарантирует их проведение в жизнь. *Первейшая задача образовательной политики на современном этапе – достижение современного качества образования, его соответствие актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.*

Данный документ должен стать новым шагом в разработке современной образовательной политики России, общие принципы которой определены в Законах "Об образовании", "О высшем и послевузовском профессиональном образовании" и раскрыты в Национальной доктрине образования в Российской Федерации, охватывающей период до 2025 г., Федеральной программе развития образования на 2000 – 2005 гг., государственной программе "Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001 – 2005 годы". Этот документ тесно взаимосвязан с Основными направлениями социально-экономической политики правительства Российской Федерации на долгосрочную перспективу. Эти документы раскрывают главные концептуальные основания образовательной политики на современном этапе, определяют приоритеты и меры в реализации ее генеральной, стратегической линии в среднесрочный период – модернизации образования.

**Образовательная политика**, отражая общенациональные интересы в сфере образования и предъявляя их мировому сообществу, учитывает тенденции мирового развития. К числу **основных современных тенденций мирового развития**, обуславливающих существенные изменения в системе образования, относятся:

- ускорение темпов развития общества и как следствие – необходимость подготовки людей к жизни в быстро меняющихся условиях;
- переход к постиндустриальному, информационному обществу, значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия, в связи, с чем особую важность приобретают факторы коммуникабельности и толерантности;

- возникновение и рост глобальных проблем, которые могут быть решены лишь в результате сотрудничества в рамках международного сообщества, что требует формирования современного мышления у молодого поколения;
- демократизация общества, расширение возможностей политического и социального выбора, что вызывает необходимость повышения уровня готовности граждан к такому выбору:
- динамичное развитие экономики, рост конкуренции, сокращение сферы неквалифицированного и малоквалифицированного труда, глубокие структурные изменения в сфере занятости, определяющие постоянную потребность в повышении профессиональной мобильности;
- рост значения человеческого капитала, который в развитых странах составляет 70-80% национального богатства, что обуславливает интенсивное, опережающее развитие образования как молодежи, так и взрослого населения.

Современные цивилизационные вызовы закономерно приводят многие страны к новому "**образовательному буму**", к волне глубоких реформ систем образования – это происходит в таких странах, как США и Великобритания, Китай, страны Восточной Европы, Юго-Восточной Азии и Южной Америки и т.п. Проводимые за рубежом образовательные реформы ориентированы на текущие и перспективные потребности общества, эффективное использование ресурсов, в том числе самих систем образования.

Россия не может и не должна оставаться в стороне от подобных общемировых тенденций, высок ее международный престиж как страны, которая всегда отличалась высоким уровнем культуры, науки, образования. Этот престиж должен найти свое выражение не только в общественном признании, но и в активном экспорте образовательных услуг. В условиях перехода России к правовому государству, к демократическому обществу, к рыночной экономике ее специфические проблемы вызваны сменой системы ценностей и социальных приоритетов, а также экономическими и политическими трудностями этого перехода. В этих условиях **к образованию** предъявляются принципиально новые духовно-нравственные и социально-экономические требования.

Школа – в широком смысле этого слова – должна стать важнейшим фактором гуманизации общественно-экономических отношений, формирования новых жизненных установок личности. Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, готовы к межкультурному взаимодействию, обладают чувством ответственности за судьбу страны, за ее социально-экономическое процветание.

**Система образования** должна готовить людей, способных строить гражданское общество и правовое государство. На современном этапе развития России образование, в его неразрывной, органичной связи с наукой, становится все более мощной движущей силой экономического роста, повышения эффективности и конкурентоспособности народного хозяйства, что делает его одним из важнейших факторов национальной безопасности и благосостояния страны, благополучия каждого гражданина. Образование призвано использовать свой потенциал для консолидации общества, сохранения единого социокультурного пространства страны, для преодоления этнонациональной напряженности и социальных конфликтов на началах приоритета прав личности, равноправия национальных культур и различных конфессий, ограничения социального неравенства.

Проблема **образованности** общества связана, однако, не только с развитием экономики, повышением ее эффективности и конкурентоспособности. В общемировой ситуации перехода к постиндустриальному обществу в условиях многонациональной и многоконфессиональной страны, становления новой российской государственности и демократического гражданского общества, обновление образования выступает как решающее условие формирования у россиян систем современных социально-значимых ценностей и общественных установок. Именно образование в первую очередь, должно собрать воедино эти ценности и установки с передовыми отечественными традициями в



**новую ценностную систему общества** – систему открытую, вариативную, духовно и культурно насыщенную, диалогичную, толерантную, обеспечивающую становление подлинной гражданственности и патриотизма.

*Многонациональной российской школе* предстоит проявить свою значимость в деле сохранения и развития национальных культур народов России, повышения ценности русского и родного языков, формирования российского самосознания и самоидентичности. **Обновленное образование** должно сыграть ключевую роль в обеспечении устойчивого, динамичного развития российского общества – общества с высоким уровнем жизни, гражданско-правовой, профессиональной и бытовой культуры.

*Системе образования надлежит* обеспечить равный доступ молодых людей к полноценному образованию, независимо от материального достатка семьи, места проживания, национальной принадлежности и состояния здоровья, использовать свои возможности для социальной защиты детей и подростков, лишенных попечения родителей. **Важными ее задачами** также являются формирование профессиональной элиты, выявление и целевая поддержка наиболее одаренных, талантливых детей и молодежи. В условиях ограниченных финансовых возможностей страны система образования должна обеспечить эффективное использование своих ресурсов – человеческих, информационных, материальных, финансовых, а государство – гарантировать приоритетную поддержку образования.

Для реализации современных социальных требований к системе образования, повышения ее социальной роли необходимы, с одной стороны, модернизация самой системы образования, а с другой – изменение отношения государства, общества и личности к образованию.

В настоящее время **комплексная и глубокая модернизация системы образования** – это императив образовательной политики России, ее главное стратегическое направление.

В переломный период своего развития Россия должна в полной мере использовать свой потенциал в сфере образования, науки и культуры для скорейшего возвращения на

ведущие позиции исторически лидирующих государств. Страна разрешит свои назревшие социальные и экономические проблемы не за счет экономии на общеобразовательной и профессиональной школе, а на основе ее опережающего развития, исходя из коренных государственно-политических целей и интересов.

Как отмечено в послании Президента Российской Федерации Федеральному собранию (апрель 2001 г.), *сегодня должен быть изменен сам подход к образованию*. В эпоху глобализации и новых технологий – это не просто социальная сфера, это вложение средств в будущее страны, в котором участвуют государство и общество, предприятия, организации, граждане, т.е. все заинтересованные в качественном образовании.

Изменение отношения государства и общества к образованию должно выразиться в конкретных шагах: в увеличении объемов его финансовой поддержки, в особой заботе о работниках образования, в создании условий для использования интеллектуального потенциала образованных людей и формировании общественного мнения о ценности образования.

В этой связи **необходимо** уже в ближайшее время повысить долю бюджетных расходов на образование в структуре ВВП с 3,5 до 4,5%; *обеспечить опережающий рост затрат на образование по отношению к другим сферам бюджетного финансирования, конкурентоспособность образования на рынке труда, существенное увеличение заработной платы работникам образования и усиление стимулирования качества и результативности педагогического труда*.

Государство должно обеспечить ресурсную привлекательность образования для вложения средств предприятий и граждан, модернизировать действующие в образовании организационно-экономические механизмы, что позволит увеличить объем внебюджетных средств в образовании с 1.5 до 2 – 2.2% ВВП, а также, кардинально улучшить использование этих средств, направив их непосредственно в учебные заведения.

В условиях ожидаемого демографического спада контингент учащихся и нагрузка на систему образования сократится практически на одну треть. Это обстоятельство необходимо проработать как ситуационный резерв для внутрисистемного маневра ресурсами в целях рационализации сети общеобразовательных учреждений, поддержки инновационных школ и других "точек роста" в образовании.

Меры государственной поддержки образования должны сочетаться с усилением роли государства в обеспечении соответствия образовательной деятельности запросам личности и общества. Органы государственной власти и управления призваны совместно с общественностью добиваться высокого, современного качества работы образовательных учреждений и организаций независимо от формы собственности, систематически анализировать перспективные потребности рынков труда и проводить рейтингование учебных заведений, широко распространять информацию об этом.

### **2.3. Цели и основные приоритеты модернизации образования**

**Модернизация образования** – это политическая и общегосударственная, общественная и общенациональная задача, она не должна и не может осуществляться как ведомственный проект.

Во всех развитых странах образовательные реформы были успешны, если проводились сильной государственной властью совместно с обществом. Интересы общества и государства в области образования далеко не всегда совпадают с отраслевыми интересами самой системы образования, а потому проработка и обсуждение направлений модернизации и развития образования не должны и не могут замыкаться в рамках образовательного сообщества и образовательного ведомства.

Активными субъектами образовательной политики должны стать все граждане России, семья и родительская общественность, государство, его федеральные и регио-

нальные институты, органы местного самоуправления, профессионально-педагогическое сообщество, научные, культурные, коммерческие и общественные институты – все, кто заинтересован в развитии образования.

**Цель модернизации образования** состоит в создании механизма устойчивого ее развития соответственно требованиям XXI века, социальным и экономическим потребностям страны, запросам личности, общества, государства.

Для достижения указанной цели необходимо решение в первую очередь следующих приоритетных, взаимосвязанных задач:

- обеспечение государственных гарантий доступности и равных возможностей получения полноценного образования;
- достижение нового современного качества дошкольного, общего и профессионального образования;
- формирование в системе образования эффективных нормативно-правовых и организационно-экономических механизмов привлечения и использования ресурсов;
- повышение социального статуса и профессионализма работников образования, усиление их государственной и общественной поддержки;
- развитие образования как открытой государственно-общественной системы на основе распределения ответственности между субъектами образовательной политики и повышения роли всех участников образовательного процесса – обучающегося, педагога, родителя, образовательного учреждения.

Одной из **основ современной образовательной политики** должна стать социальная **адресность** и сбалансированность. При определении *задач модернизации* образования и этапов ее осуществления надо четко определить, в чьих интересах осуществляются те или иные изменения (обучающихся, семьи, педагогов, образовательных учреждений, других социальных институтов, экономики, государства, общества в целом) и каких ответных мер потребует осуществление этих шагов со стороны заинтересованных субъектов и структур.

**Модернизация образования** нуждается в серьезной политической, правовой и социально-экономической поддержке со стороны всех государственных структур и всего российского общества.

**Ориентиры и стратегические цели** модернизации образования должны вырабатываться и достигаться в процессе постоянного широкого взаимодействия образовательной системы с представителями национальной экономики, науки, культуры, здравоохранения, всех заинтересованных ведомств и общественных организаций, с родителями и работодателями. Модернизацию образования, выстраивая новые образовательные модели, необходимо проводить с учетом регионального опыта и местных условий развития образования.

Разработка и осуществление модернизации образования нуждаются **в широком общенациональном общественном обсуждении**, поскольку это затрагивает практически каждую российскую семью. Суть изменений в образовании, их цели, направления, методы должны регулярно разъясняться населению, а результаты общественного мнения и общественной дискуссии необходимо пристально изучать и учитывать при планировании и проведении модернизации образования.

На протяжении последнего десятилетия ключевое место в образовательной политике занимали **приоритеты развития**. Их значение сохраняется и в ближайшей перспективе. Формирование этой стратегии осуществлялось под влиянием необычайно широкой группы социокультурных, политических, экономических, собственно педагогических, и иных факторов и обстоятельств этого противоречивого переходного периода.

Несомненно, главной отличительной особенностью этого этапа образовательной реформы является оформление **"феномена педагогической инноватики"** как особой идеологии развития, получившей свое реальное воплощение в практике новых культурно-образовательных инициатив, постоянно расширяющих рамки пространства активного действия педагогов и управленцев. Появление особого инновационного слоя в образовательном пространстве ка-

чественно видоизменило всю его внутреннюю структуру, сделало его многомерным и открытым, обеспечило запуск новых педагогических процессов и сформировало принципиально новую систему отсчета для оценки качественных характеристик управления изменениями в образовании.

Конечно, с позиции государственного уровня управления образованием, стратегия развития отнюдь не исчерпывается возможностями и условиями становления инновационной практики: рамки этой стратегии значительно шире уже хотя бы потому, что перед управлением всегда стояла, и будет стоять задача внедрения продуктов инновационной деятельности и их особого обустройства в традиционном культурном слое образования. И эта задача – отнюдь не единственная.

Вместе с тем непрерывный мониторинг качественных новообразований в региональной системе образования приводит к однозначному выводу о том, что именно инноватика, оставаясь лишь одним из факторов развития, оказывала решающее влияние на системные изменения образовательной и управленческой практики.

*Развитие инновационной практики* является процессом чрезвычайно динамичным и сложно фиксируемым. Анализ инновационной практики требует системного подхода и использования различных обоснований.

Однако при этом значимым является разный уровень понимания социально-педагогической актуальности инновационной деятельности со стороны руководителей образования, осуществляющих данную оценку.

Анализ системы инновационной практики в образовании во всех её организационных формах позволяет выделить следующие уже сложившиеся или складывающиеся **типы:**

- *гимназии и лицеи* по своим организационным и содержательным формам пытаются воссоздать ранее существовавший в российской педагогической практике высокий уровень образования за счет введения дополнительных предметов, широкого привлечения специалистов вузов, акцентируя внимание на добротность и академизм знаний;

- **общеобразовательные школы, классы и группы с углубленным изучением одного или нескольких предметов** воспроизводят эмпирический тип мышления, передавая готовые знания, однако добиваются при этом существенных успехов, широко и эффективно используя принципы дифференциации, индивидуализации и гуманизации;

- **школы и классы развивающего обучения** пытаются обеспечить обучаемым овладение понятиями с точки зрения их происхождения, реконструкции идеальных образцов действия, наряду с усвоением самого содержания акцент делается на форму работы с предметом;

- **школы и классы, работающие по определенным сложившимся педагогическим системам**, например, Вальдорфские, где пытаются развивать чувства, мышление, волю учащихся, не акцентируя идею раннего интеллектуализма в образовании;

- **общеобразовательные школы историко-культурной специализации** представляют широкий спектр образовательных услуг от углубления, профильности, специализации предметов гуманитарного цикла, включая экологическое и валеологическое направления до школ национально-конфессиональных.

Последние в системе образования представлены в негосударственном секторе. Акцент в деятельности данного направления образования делается на последовательное соотнесение исторической вертикали гуманитарных предметов с процессом последовательного усвоения знаний по истории и культуре того или иного периода человеческой цивилизации.

Комплексы "детский сад – школа" предполагают специфическую разработку учебных планов на основе предметного обучения детей с пяти лет с включением дополнительных предметов на базе межпредметных связей с учетом возрастных особенностей детей, что преследует цель формирования целостного восприятия мира у учащихся, их готовности к обучению жизни и деятельности в этом мире. Но вместе с тем, может привести к перегрузке детского сознания, в силу недостаточной адаптивности реализуемых курсов, зачастую используемых из образовательных программ начальной школы.

Обозначенные выше типы педагогических практик инновационного образования можно классифицировать еще по одной градации: **инструментальные** и **культурологические**. В основе деятельности инструментальных школ находится, как правило, тот или иной педагогический метод, выявленный в практике деятельности педагогов – новаторов. Культурологические школы реализуют свою образовательную деятельность на стыке мировоззренческих концепций при использовании инновационных технологий.

Ведущую роль в области образования играют **принципы государственной политики**. Именно они регламентируют деятельность всех образовательных учреждений и органов управления образованием в стране. Кроме того, все образовательные программы строятся с учетом этих принципов. Принципы государственной политики в области образования отражены в Законе Российской Федерации "Об образовании" (О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации "Об образовании" 1996г.) В соответствии с этим законом государственная политика основывается на **принципах**, утверждающих, что система образования должна:

1. Носить **гуманистический характер** с приоритетом общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности, воспитания гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающим.

2. Поддерживать **единое культурное и образовательное пространство** во всей стране, т.е. не только обучать учащихся, но защищать и развивать национальные культуры, региональные культурные традиции и особенности.

3. Создавать условия для **общедоступности образования**, приспособления для общедоступности образования, приспособления системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников.

4. Иметь **светский (т.е. не религиозный) характер** и в государственных, и в муниципальных образовательных учреждениях.



5. Поддерживать *плюрализм в образовании*, внимательно относиться к различным мнениям и подходам (исключение составляет деятельность политических партий – в государственных и муниципальных образовательных учреждениях, органах управления образованием создание и деятельность организационных структур политических партий, общественно-политических и религиозных движений и организаций не допускается).

Носить *демократический, государственно-общественный характер* управления образованием и допускать автономность образовательных учреждений.

Конституция Российской Федерации гарантирует **права граждан на образование**. Однако в современной сложной социально-экономической ситуации эти гарантии не всегда соблюдаются. Государство должно в полной мере обеспечить их выполнение, создав правовые и экономические условия для:

- реально бесплатного полного среднего образования в пределах государственного стандарта и бесплатного образования других уровней в пределах предусмотренных законом;

- равного доступа всех граждан России к образованию разных уровней;

- выбора образовательного учреждения и образовательных программ вне зависимости от места жительства и уровня доходов семьи;

- получения образования в соответствии с установленными государственными стандартами, гарантирующими приемлемое для общества качество образовательных программ:

- а) обучения на современной учебно-материальной базе с использованием современного оборудования и учебной литературы;

- б) обучения в условиях, гарантирующих защиту прав и личности обучающегося в образовательном процессе, его психологическую и физическую безопасность;

- в) социально-педагогической и психолого-педагогической помощи семье, ранней диагностики резервов развития ребенка (физических и психологических);

г) бесплатного пользования обучающимися фондами государственных библиотек, посещения музейных и клубных государственных и муниципальных учреждений культуры.

Обучающиеся должны иметь информацию о состоянии и реальных потребностях рынков труда, о величине затрат, осуществляемых государством и обществом на их образование, о качестве получаемого образования и его соответствии государственным образовательным стандартам.

Для повышения объективности оценки результатов выпускников общего образования и обеспечения равных возможностей на получение среднего и высшего профессионального образования необходимо осуществить изменение сложившейся системы выпускных экзаменов в общеобразовательных учреждениях и вступительных испытаний в вузы и средние специальные учебные заведения с учетом результатов эксперимента по введению единого государственного экзамена. При этом должен сохраниться высокий уровень требований к поступающим в вузы и средние специальные учебные заведения. С целью отбора наиболее талантливых абитуриентов в определенные категории вузов могут быть также введены дополнительные требования, в частности учитывающие результаты общероссийских и международных олимпиад.

Одновременно отрабатывается и реализуется система специализированной подготовки (профильного обучения) в старших классах общеобразовательной школы, ориентированная на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда.

Для расширения доступности образования, вне зависимости от места жительства и уровня доходов семьи, необходимо ввести систему государственных минимальных социальных стандартов в образование. А также разработать и реализовать комплекс социально-экономических **мер по обеспечению доступности образования** на всех его ступенях и адресной социальной помощи учащимся и студентам из малообеспеченных семей, сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей. В числе этих **мер**:

- передача муниципальных общеобразовательных школ в ведение субъектов федерации и придание им **статуса государственных** образовательных учреждений, с возможностью делегирования части полномочий в этой сфере на муниципальный уровень;

- введение адресных **целевых выплат** сверх федеральных нормативов финансирования для малообеспеченных учащихся с целью расширения для них доступности дополнительных образовательных услуг и обучения в учреждениях образования, реализующих программы повышенного уровня, превышающего государственные образовательные стандарты;

- создание на региональном и муниципальном уровнях механизмов поддержки детей, нуждающихся в особой социальной защите, для обеспечения детям из малообеспеченных семей возможности получать дополнительное образование:

- создание системы государственного образовательного кредитования, субсидирования.

Для расширения возможностей детям из малообеспеченных семей получать среднее и высшее профессиональное образование важно предусмотреть различные формы погашения кредита, субсидии, которые могут быть полностью или частично возвратными, или безвозвратными при условии отработки определенного времени по подученной специальности. Необходимо использовать возможности государственного образовательного кредитования и субсидирования для конкурсного набора на специальности, имеющие особо важное значение для реализации государственных программ экономического и социального развития.

Один из ведущих исследователей проблем психологии высшего образования **А.А.Вербицкий** выделил следующие **тенденции в образовании**, которые проявляются и будут проявляться в разной степени в начале XXI в.

**Первая тенденция** – осознание каждого уровня образования как органической составной части системы непрерывного народного образования. Эта тенденция предполагает решение проблемы преемственности не только между школой и вузом, но и учитывает задачу повышения профессиональной подготовки студентов, – между вузом и бу-

душей производственной деятельностью студентов. Это, в свою очередь, ставит задачу моделирования в учебной деятельности студентов производственных ситуаций, что легло в основу формирования *нового типа обучения – знаково-контекстного*.

**Вторая тенденция** – *индустриализация обучения*, т.е. его компьютеризация и сопровождающая ее технологизация, что позволяет действительно усилить интеллектуальную деятельность современного общества.

**Третья тенденция** – переход от преимущественно информационных форм к активным методам и формам обучения с включением элементов проблемности, научного поиска, широким использованием резервов самостоятельной работы обучающихся. Другими словами, это тенденция *перехода от "школы воспроизведения" к "школе понимания", "школе мышления"*.

**Четвертая тенденция** соотносится с поиском психолого-дидактических условий перехода от жестко регламентированных, контролируемых, алгоритмизированных способов организации учебно-воспитательного процесса и управления этим процессом к развивающим, активизирующим, интенсифицирующим, игровым. Это предполагает стимуляцию, развитие, организацию творческой, самостоятельной деятельности обучающихся.

**Пятая и шестая тенденции** относятся к организации взаимодействия обучающегося и преподавателя и фиксируют необходимость организации обучения как коллективной, совместной деятельности обучающихся, где *акцент переносится "с обучающей деятельности преподавателя на познающую деятельность студента"*.

Тенденции изменения общей ситуации образования в начале XXI столетия совпадают с **общими принципами его реформирования** в мире и в России. Это следующие основные **принципы**:

- интеграция всех воспитывающих сил общества, органическое единство школы и других специальных институтов с целью воспитания подрастающих поколений;
- **гуманизация** – усиление внимания к личности каждого ребенка как высшей социальной ценности общества,

установка на формирование гражданина с высокими интеллектуальными, моральными и физическими качествами;

- дифференциация и индивидуализация, создание условий для полного проявления и развития способностей каждого обучающегося;

- **демократизация** – создание предпосылок для развития активности, инициативы и творчества учащихся и педагогов, заинтересованное взаимодействие учителей и учащихся, широкое участие общественности в управлении образованием.

Существенно, что эти принципы реформирования образования соотносимы с основными **направлениями реформирования образовательных систем** мирового сообщества, судя по материалам ЮНЕСКО. К этим *направлениям* были отнесены:

– общепланетарный глобализм и гуманизация образования;

– культуроведческая социологизация и экологизация содержания обучения;

– междисциплинарная интеграция в технологии образования;

– ориентация на непрерывность образования, его развивающие и гражданские функции.

### **Тенденции реформирования высшего образования в России**

Реформирование системы высшего образования в России характеризуется поиском оптимального соответствия между сложившимися традициями в отечественной высшей школе и новыми веяниями, связанными с вхождением в мировое образовательное пространство. На этом пути наблюдается ряд **тенденций**.

**Первая** связана с *развитием многоуровневой системы* во многих университетах России. Преимущество этой системы состоит в том, что многоуровневая система организации высшего образования обеспечивает более широкую мобильность в темпах обучения и в выборе будущей специальности. Она формирует способность выпускника ос-

ваивать на базе полученного университетского образования новую специальность.

**Вторая тенденция** – это мощное обогащение вузов современными информационными технологиями, широкое включение в систему Internet и интенсивное развитие дистанционных форм обучения студентов.

**Третья тенденция** – это университетизация высшего образования в России и процесс интеграции всех высших учебных заведений с ведущими в стране и в мире университетами, что приводит к появлению *университетских комплексов*.

**Четвертая тенденция** заключается в переводе высшей школы России на *самофинансирование*. И еще одна тенденция состоит во включении вузов в России в обновление высшего профессионального образования с учетом требований мировых стандартов. Поэтому наблюдается переход российского вуза в *режим опытно-экспериментальной работы* по апробации новых учебных планов, образовательных стандартов, новых образовательных технологий и структур управления.

Вузы, изменяющиеся в процессе инновационного поиска, относят к категории саморазвивающихся образовательных систем.

В **системе** отечественного **высшего образования** выделяют разные типы нововведений.

#### **Критерии оценки нововведений.**

1. **Масштаб преобразования вуза.** Нововведения могут вводиться в рамках только одного факультета или направления и связаны, например, с изменением учебного плана и образовательных программ. Более масштабные преобразования могут охватывать структуру управления, формы организации учебно-профессиональной и научно-исследовательской деятельности студентов, образовательные технологии, сферу международного сотрудничества и другое. Если же весь вуз реализует идею перспективного развития, то введение разного вида новаций приобретает полномасштабный характер и охватывает, как правило, все звенья и элементы системы.

2. *Степень глубины осуществляемого преобразования.* В рамках данного критерия возможно обновление по аналогии или прототипам, уже известным в мировой практике. Это касается всех элементов и звеньев высшего учебного заведения: учебной дисциплины, деятельности преподавателя и студента, организации отбора абитуриентов. Комбинаторное нововведение предполагает структурное, а не содержательное обновление. Например, *включение в структуру университета академической гимназии как школы.* Другим примером может быть создание комплекса "педагогическая гимназия – педагогический колледж – педагогический университет". Радикальное изменение в системе высшего образования связано, например, с открытием частного вуза, переходом высшего учебного заведения на разные источники финансирования, с переходом всего вуза на дистанционную форму обучения студентов.

3. *Степень новизны по фактору времени.* В рамках этого критерия нововведения классифицируют как "замещающие", "отменяющие", "открывающие" и ретровведение. В первом случае вместо устаревшего учебника, например, или технического средства, вводятся новые, более современные. Суть отмены – в прекращении деятельности какой-то подструктуры вуза в связи с ее бесперспективностью.

## 2.4. Концепция модернизации российского образования

**Концепция** – определенный способ понимания, трактовка каких-либо явлений, основная точка зрения, руководящая идея для их освещения; ведущий замысел, конструктивный принцип различных видов деятельности. (См.: Советский энциклопедический словарь. – М., 1990. – С.633).

В словаре иностранных слов можно найти такое определение: "**Концепция** – система взглядов, то или иное понимание явлений, процессов; концепция – единый определенный замысел, ведущая мысль какого-либо произведения, научного труда. (См.: *Словарь иностранных слов.* – 19 изд. – М.: Рус. яз., 1990. – С.258).

*Концепция может рассматриваться как:* 1) система взглядов по тому или иному вопросу, явлению, его понимание и толкование; 2) идейно-творческая трактовка темы, основная мысль научного или художественного произведения.

На современном этапе развитие в России образования в его неразрывной, органичной связи с наукой, становится все более мощной движущей силой экономического роста, повышения эффективности и конкурентноспособности народного хозяйства, что делает его одним из важнейших факторов национальной безопасности и благосостояния страны, благополучия каждого гражданина.

Потенциал образования должен быть в полной мере использован для консолидации общества, сохранения единого социокультурного пространства страны, преодоления этнонациональной напряженности и социальных конфликтов на началах приоритета прав личности, равноправия национальных культур и различных конфессий, ограничения социального неравенства.

Многонациональной российской школе предстоит проявить свою значимость в деле сохранения и развития русского и родного языков, формирования русского самосознания и самоидентичности. Обновленное образование должно сыграть ключевую роль в сохранении нации, ее генофонда, обеспечении устойчивого, динамичного развития российского общества – общества с высоким уровнем жизни, гражданско-правовой, профессиональной и бытовой культурой. *Надлежит повсеместно обеспечить равный доступ молодых людей к полноценному качественному образованию в соответствии с их интересами и склонностями, независимо от материального достатка семьи, места проживания, национальной принадлежности и состояния здоровья.* Необходимо использовать все возможности для социальной защиты детей и подростков, лишенных попечения родителей. Важной задачей также является формирование профессиональной элиты, выявление и поддержка наиболее одаренных, талантливых детей и молодежи.



В условиях приоритетной поддержки образования со стороны государства система образования должна обеспечить эффективное использование своих ресурсов: человеческих, информационных, материальных, финансовых.

Государственно-политические и социально-экономические преобразования конца 80-х – начала 90-х годов оказали существенное влияние на российское образование, позволив реализовать академическую автономию высших учебных заведений, обеспечить многообразие образовательных учреждений и вариативность образовательных программ, развитие многонациональной российской школы и негосударственного сектора образования. Эти процессы получили свое отражение и закрепление в Законе Российской Федерации "Об образовании" и Федеральном законе "О высшем и послевузовском профессиональном образовании".

Однако произошедший в 90-х годах общесистемный социально-экономический кризис существенно затормозил позитивные изменения. *Государство во многом ушло из образования, которое вынуждено было заняться самовыживанием, в значительной мере абстрагируясь от реальных потребностей страны.* В современных условиях образование более не может оставаться в состоянии внутренней замкнутости и самодостаточности.

Устаревшее и перегруженное содержание школьного образования не обеспечивает выпускникам общеобразовательной школы фундаментальных знаний, важнейших составляющих стандарта образования наступившего века: математики и информатики (включая умения вести поиск и отбор информации), русского и иностранных языков, базовых социальных и гуманитарных дисциплин (экономики, истории и права).

**Профессиональное образование**, в свою очередь, еще не способно в должной мере решить проблему "**кадрового голода**", обусловленного новыми требованиями к уровню квалификации работников. В то же время *многие выпускники учреждений профессионального образования не могут найти себе работу*, определиться в современной экономической жизни. В условиях экономического расслоения общества все эти недостатки системы образования усугу-

бились неравным доступом к качественному образованию в зависимости от доходов семьи.

В переходный период своего развития страна должна разрешить свои назревшие социальные и экономические проблемы не за счет экономии на общеобразовательной и профессиональной школе, а на основе ее опережающего развития, рассматриваемого как вложение средств в будущее страны, в котором участвуют государство и общество, предприятия и организации, граждане, т.е. все, заинтересованные в качественном образовании.

В этой связи предстоит обеспечить опережающий рост затрат на образование, существенное увеличение заработной платы работникам образования, усиление стимулирования качества и результативности педагогического труда. Должна быть **повышена инвестиционная привлекательность образования** для вложения средств предприятий, организаций и граждан, модернизированы действующие в образовании организационно – экономические механизмы, что позволит увеличить объем внебюджетных средств в образовании, а также кардинально улучшить использование этих средств, направив их непосредственно в учебные заведения.

В условиях ожидаемого демографического спада контингент учащихся сократится практически на одну треть, что создает ситуационный резерв для внутрисистемного маневра ресурсами в целях рационализации сети общеобразовательных учреждений, поддержки инновационных школ и других "точек роста" в образовании.

Меры государственной поддержки образования будут сочетаться с усилением роли органов государственной власти и управления образованием в обеспечении совместно с общественностью высокого и современного качества работы образовательных учреждений и организаций, независимо от их организационно-правовых форм, систематическом анализе перспективных потребностей рынков труда.

**Главная задача** российской образовательной политики – обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

**Модернизация образования** – это политическая и общенациональная задача, она не должна и не может осуществляться как ведомственный проект. Интересы общества и государства в области образования не всегда совпадают с отраслевыми интересами самой системы образования, а потому определение направлений модернизации и развития образования не может замыкаться в рамках образовательного сообщества и образовательного ведомства. *Активными субъектами образовательной политики должны стать все граждане России*, семья и родительская ответственность, федеральные и региональные институты государственной власти, органы местного самоуправления, профессионально-педагогическое сообщество, научные, культурные, коммерческие и общественные институты.

**Конституция Российской Федерации** гарантирует права граждан на образование. Однако в условиях сложной социально-экономической ситуации эти гарантии не всегда обеспечивались в полной мере. **Правительство Российской Федерации** должно осуществлять меры по их реализации, создав правовые и экономические условия для бесплатного полного среднего образования в пределах государственного образовательного стандарта и бесплатного образования других уровней в пределах, установленных законодательством Российской Федерации:

- равного доступа всех граждан России к образованию разных уровней вне зависимости от места жительства и уровня доходов семьи;
- получения образования в соответствии с установленными государственными образовательными стандартами, гарантирующими необходимое для общества качество образования.

**Доступность качественного образования означает также государственные гарантии:**

- обучения на учебно-материальной базе с использованием современного учебно-лабораторного оборудования и учебной литературы;
- обучения в условиях, гарантирующих защиту прав личности обучающегося в образовательном процессе, его психологическую и физическую безопасность;

- социально-педагогической и психолого-педагогической помощи семье, ранней диагностики резервов развития ребенка (физических и психологических);
- бесплатного пользования учащимися и студентами фондами государственных, муниципальных и учебных библиотек.

Обучающиеся должны иметь информацию о состоянии и реальных потребностях рынков труда, о величине затрат, осуществляемых государством и обществом на их образование, о качественном уровне получаемого образования и его соответствии государственным образовательным стандартам.

Для повышения объективности итоговой аттестации выпускников общеобразовательной школы и обеспечения равных возможностей на получение среднего и высшего профессионального образования, предстоит осуществить изменение сложившейся системы выпускных экзаменов в общеобразовательных учреждениях, а также вступительных испытаний в высшие и средние специальные учебные заведения с учетом результатов эксперимента по введению единого государственного экзамена. В высших учебных заведениях, осуществляющих подготовку по профессиям, предполагающим наличие определенных творческих, психологических, физических наклонностей, а также реализующих учебные программы повышенной сложности, могут быть установлены дополнительные требования к приему.

Одновременно будет отрабатываться *система специализированной подготовки (профильного обучения) в старших классах общеобразовательной школы*, ориентированная на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда. Для расширения доступности образования вне зависимости от места жительства и уровня доходов семьи будет разработан и реализован *комплекс социально-экономических мер по обеспечению доступности образования* на всех его ступенях. В числе этих мер:

- разграничение полномочий и ответственности между федеральными органами государственной власти, органами

государственной власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления;

- передача оплаты труда и обеспечения учебного процесса в муниципальных общеобразовательных школах в ведение субъектов Российской Федерации и ***придания им статуса государственных образовательных учреждений***;

- ***введение адресных целевых выплат*** для малообеспеченных учащихся и создание на региональном и муниципальном уровнях других механизмов поддержки детей, нуждающихся в особой социальной защите.

Это обеспечит им доступность дополнительных образовательных услуг и возможность обучения в учреждениях образования, реализующих программы повышенного уровня; создание системы государственного образовательного кредитования, субсидирования для расширения возможностей детям из малообеспеченных семей получать среднее и профессиональное высшее образование, предусмотрев различные формы погашения кредита, субсидии; необходимо также использовать возможности государственного образовательного кредитования и субсидирования для подготовки студентов по специальностям, имеющим особо важное значение для экономического и социального развития государства; нормативно-правовое регулирование условий привлечения в сферу образования внебюджетных средств и их использования, обеспечение защиты прав потребителей платных образовательных услуг; последовательное увеличение суммарной величины академической и социальной стипендии и доведение ее до уровня прожиточного минимума; стимулирование создания для обучающихся фондов рабочих мест с неполным рабочим днем. Для обеспечения гражданам равных условий получения на конкурсной основе среднего и профессионального высшего образования будут в установленном законом порядке рассмотрены предложения ***о предоставлении на определенных условиях отсрочки призыва в Вооруженные Силы*** выпускникам средней (полной) общеобразовательной школы и выпускникам образовательных учреждений начального и среднего профессионального образования для реализации ими права

на поступление в учебные заведения соответственно среднего или высшего профессионального образования.

Важной организационно-педагогической мерой будет восстановление на современной технической основе учета детей школьного возраста и создание государственно-общественной системы обеспечения обязательного основного общего образования, мониторинга его реализации.

Для обеспечения **сельским школьникам** равных возможностей в получении качественного общего образования будут осуществлены специальные меры по поддержке сельской школы, а также ее реструктуризации.

*Дети с ограниченными возможностями здоровья* должны быть обеспечены медико-психологическим сопровождением и специальными условиями для обучения преимущественно в общеобразовательной школе по месту жительства, а при наличии соответствующих медицинских показаний – в специальных школах и школах – интернатах.

Дети с проблемами асоциального характера должны быть обеспечены обязательным индивидуальным психолого-педагогическим сопровождением.

Правительство Российской Федерации планирует осуществить комплексные **меры по борьбе с беспризорностью**, асоциальным поведением детей и молодежи, социальным сиротством. В их числе:

- создание сети учебно-воспитательных учреждений по типу суворовских, нахимовских училищ, кадетских школ и корпусов, казачьих школ, летных, мореходных, речных, промышленных, сельскохозяйственных и других училищ;
- создание специализированных консультативных подростковых центров, где подростки решали бы свои психолого-педагогические и медико-социальные проблемы;
- рационализация порядка и процедур усыновления детей, развитие системы приемных семей и детских домов семейного типа;
- расширение подготовки специальных кадров – социальных педагогов и психологов – по профилактике социального сиротства и для работы с детьми группы риска;

- подготовка и переподготовка педагогических кадров, а также проведение родительского всеобуча по профилактике наркомании и алкоголизма;
- введение на федеральном и региональном уровнях специальных уполномоченных по правам ребенка.

Одна из причин, вызывающих рост асоциального поведения подростков и молодежи, – нерациональная организация досуговой деятельности и каникулярного времени, подлинной проблемой которого становится детская безнадзорность. Органами государственной власти всех уровней и местного самоуправления, органами управления образованием и образовательными учреждениями с привлечением общественности будут приняты меры по усилению педагогического влияния на детей и подростков в период летних каникул и повышению их занятости.

**Базовое звено образования** – общеобразовательная школа, модернизация которой предполагает ориентацию образования не только на усвоение обучающимся определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей. Общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть ключевые компетенции, определяющие современное качество содержания образования.

Опираясь на богатейший опыт российской и советской школы, следует сохранить лучшие традиции отечественного естественно-математического, гуманитарного и художественного образования. Воспитание как первостепенный приоритет в образовании должно стать органичной составляющей педагогической деятельности, интегрированной в общий процесс обучения и развития.

**Важнейшие задачи воспитания** – формирование у школьников гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда. В решении этих задач важно взаимодействие школы с учреждениями дополнительного образования детей, ко-

торые были и остаются одной из наиболее эффективных форм развития склонностей, способностей и интересов, социального и профессионального самоопределения детей и молодежи.

Исключительная роль в решении задач воспитания принадлежит семье.

В целях создания необходимых условий **достижения нового, современного качества общего образования планируется:**

- по итогам проводимого эксперимента пересмотреть структуру и содержание общего образования, включая продолжительность обучения на каждой его ступени (решение о переходе на 11 – 12-летнее школьное образование будет принято по итогам эксперимента не ранее 2006 – 2007 годов);

- разработать и ввести в действие **государственные образовательные стандарты** общего образования и вариативный базисный учебный план, позволяющий учитывать особенности регионов и возможности общеобразовательных учреждений;

- провести оптимизацию учебной, психологической и физической нагрузки учащихся и создать в образовательных учреждениях **условия для сохранения и укрепления** здоровья обучающихся, в том числе за счет:

- а) реальной разгрузки содержания общего образования;

- б) использования эффективных методов обучения;

- в) повышения удельного веса и качества занятий физической культурой;

- г) организации мониторинга состояния здоровья детей и молодежи;

- д) улучшения организации питания обучающихся в образовательных учреждениях;

- е) рационализации досуговой деятельности, каникулярного времени и летнего отдыха детей и молодежи;

- обеспечить дифференциацию и индивидуализацию образования при обеспечении государственных образовательных стандартов на основе **многообразия образовательных учреждений и вариативности образовательных программ;**



- более полно использовать нравственный *потенциал искусства* как средства формирования и развития этических принципов и идеалов в целях духовного развития личности;

- отработать и ввести гибкую *систему профилей обучения* в старшей школе, в том числе путем кооперации старшей ступени школы с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования;

- усилить роль дисциплин, обеспечивающих успешную социализацию учащихся: экономики, истории, права, русского, родного и иностранных языков, ***улучшить профессиональную ориентацию и трудовое обучение, обеспечить всеобщую компьютерную грамотность;***

- обеспечить знания выпускниками средней школы на уровне функциональной грамотности как минимум одного иностранного языка;

- предусмотреть *введение обязательного экзамена по иностранному языку* за курс средней школы и обязательного экзамена по информационным технологиям за курс основной школы;

- создать в системе профессиональной ориентации условия для психологической поддержки молодежи, помощи в выявлении профессиональных интересов, склонностей, определения реальных возможностей в освоении той или иной профессии;

- отработать в порядке эксперимента различные механизмы ***реструктуризации основной и старшей ступени сельской школы*** (при сохранении и поддержке малокомплектных школ и обеспечении в каждом населенном пункте условий для реализации программ дошкольного и начального образования);

- организовать на селе систему "школьных автобусов";

- обеспечить в рамках Федеральной целевой программы "Развитие единой образовательной информационной среды (2001 – 2005 гг.)" ***развитие дистанционного образования*** и др.;

- разработать нормативно-правовую базу для развития новых типов общеобразовательных учреждений, в том числе образовательных центров и комплексов, а также учреждений для детей, оставшихся без попечения родителей;

- обеспечить государственную *поддержку школ для одаренных детей*;

- создать эффективную государственно-общественную систему экспертизы и контроля качества учебной литературы, а также поддержки организации и *проведения конкурсов среди авторов на создание учебников нового поколения*;

- обеспечить государственную поддержку образовательным учреждениям, ведущим инновационную деятельность, как опорным площадкам процесса модернизации образования;

- создать независимую от органов управления образованием *государственную систему оценки качества образования*, которая должна стать действенным и надежным инструментом повышения эффективности образовательной деятельности.

Государство рассматривает улучшение материального положения и повышение социального статуса работников образования как одну из приоритетных задач образовательной политики.

Повышение профессионального уровня педагогов и формирование педагогического корпуса, соответствующего запросам современной жизни, является необходимым условием модернизации системы образования России.

В рамках педагогической программы "Педагогические кадры России" Федеральной программы развития образования предусматриваются меры по преодолению негативных тенденций в кадровом обеспечении образования, повышению социального статуса и профессионализма педагогических работников. Они будут включать в себя следующие основные направления:

#### **1. Повышение статуса педагогического работника.**

**Все педагогические работники должны получить возможность реализовать право на:**

- участие посредством профессиональных педагогических сообществ (ассоциаций, объединений, союзов и др.) в управлении образованием, в выработке принципов и направлений образовательной политики;

- свободное получение профессиональной информации, связанной с образованием;
- бесплатное пользование фондами государственных, муниципальных и учебных библиотек;
- льготное первоочередное обеспечение жилой площадью в пределах социальных норм, в случае признания их нуждающимися в улучшении жилищных условий в соответствии с законодательством Российской Федерации.

## **2. Усиление государственной поддержки и стимулирования труда педагогических и управленческих работников образования:**

- введение финансирования расходов по оплате труда работников общеобразовательных учреждений из бюджетов субъектов Российской Федерации;
- при этом за счет введения нормативного финансирования должен быть зафиксирован обязательный надтарифный фонд, дающий образовательному учреждению гибко устанавливать надбавки и доплаты в целях стимулирования качества работы и привлечения кадров, пользующихся повышенным спросом на рынке труда;
- осуществление на основе модернизации ЕТС перехода на систему оплаты труда педагогических работников с учетом специфики образовательной отрасли;
- доведение к 2006 году средней заработной платы учителей до уровня средней по промышленности;
- введение надбавок молодым специалистам на первые три года педагогической деятельности, надбавок за продолжительность непрерывной работы в образовательных учреждениях, а также надбавок, стимулирующих высокие результаты педагогической деятельности;
- решение в установленном порядке вопроса об отсрочке призыва в ряды Вооруженных Сил для выпускников учреждений высшего и среднего профессионального образования, получивших педагогическую специальность, на время их работы на штатных должностях с полной учебной нагрузкой педагога, воспитателя, мастера производственного обучения в учреждениях общего и начального профессионального образования, имеющих государственную аккредитацию, детских домах и интернатах;

- совершенствование системы пенсионного обеспечения различных категорий педагогических работников; совершенствование системы медицинского и социального страхования работников образования;

- формирование отраслевой системы ипотечного кредитования приобретения жилья;

- закрепление нормативно-правовыми актами Российской Федерации льгот педагогическим работникам в области оплаты жилья и коммунальных услуг в сельской местности.

### **3. Повышение профессионализма педагогических кадров:**

- разработка и экспериментальная апробация моделей реформирования системы подготовки педагогических кадров: ее организации, структуры, содержания, принципов взаимосвязи с образовательной практикой и инновационными процессами в образовании; увеличение объема и повышение качества подготовки педагогических кадров для системы начального и среднего профессионального образования;

- реорганизация системы учреждений повышения квалификации работников образования, перевод их финансирования на конкурсную основу и введение персонифицированного финансирования повышения квалификации педагога на основе его собственного выбора места дополнительного профессионального образования;

- оплачиваемое государством повышение квалификации или переподготовку в установленных государством объемах не реже, чем один раз в пять лет;

- организация и проведение всеобуча по информационным технологиям для управленческих и педагогических кадров;

- реорганизация методической службы органов управления образованием; построение ее деятельности на принципах сетевой организации и маркетинга;

- создание эффективной системы подготовки, повышения квалификации и аттестации руководителей органов управления образованием и образовательных учреждений,

введение единого порядка замещения ими руководящих должностей.

**Основной задачей** является модернизация системы научно-методического обеспечения образования, предусматривающая качественное обновление педагогической науки, преодоление неоправданного дублирования ведомственных институтов и научных учреждений Российской академии образования, оторванности их от запросов современной образовательной практики; возрождение практико-ориентированных научных школ и построение принципиально новых моделей прикладных исследований, способствующих развитию педагогической науки и распространению образовательных инноваций; целевое финансирование перспективных прикладных исследований и социально-образовательных проектов.

## **2.5. Основные принципы и направления модернизации российского образования**

В концепции модернизации образования определены **основные принципы**: повышение качества образования, его доступность и эффективность.

Основными **направлениями модернизации** системы управления образованием должны стать:

- управление качеством;
- управление эффективностью;
- управление доступностью.

Эти общие принципы не раскрывают **главного направления** перемен, что и порождает противоречивые толкования проводимой реформы вплоть до ее полного неприятия. **Суть дела** – в переходе от старого организационно-экономического механизма деятельности системы образования к новому, основанного на персонификации этой сферы и контрактных отношениях производителей и потребителей образовательных услуг. В стратегии развития образования до 2010 г. **суть преобразований (модернизации)** системы образования представлена такими изменениями:

- Закрепление академической и хозяйственной самостоятельности учебных заведений всех форм собственности. Это основа – необходимое условие перехода учебных заведений на контрактные отношения со всеми заказчиками на предоставление образовательных услуг – государством, индивидами, семьями как правомочными представителями учащихся, студентов, предприятиями (фирмами).

- Контрактные отношения с государством – определение прав и обязательств сторон по поводу содержания образования и форм его оценки; финансирования учебных заведений; субсидиарной ответственности государства по счетам учебных заведений при невыполнении ими финансовых обязательств; условий приема учебных заведений на различных ступенях обучения, обеспечение нормальных условий оказания образовательных услуг.

- Контрактные отношения с иными, кроме государства, заказчиками образовательных услуг фиксируют качество, объем обязательных и дополнительных образовательных услуг, оплачиваемых заказчиком; порядок разрешения конфликтов с заказчиками.

- Бюджетное финансирование образования. Эту функцию государство может выполнять лишь в определенном объеме, ограниченном возможностями федерального бюджета.

Новые подходы при формировании бюджетной политики в системе образования будут выражаться в переходе к **модели двухуровневого бюджета:**

**первый уровень:** текущее функционирование на основе нормативов подушевого финансирования в системах общего среднего и начального профессионального образования, сертификатов в системах среднего и высшего профессионального образования;

**второй уровень:** формирование бюджета развития учебных заведений.

- Софинансирование образования семьями и предприятиями. В системе общего среднего образования – это софинансирование элитарного образования (гимназии, лицеи, школы с углубленным изучением предметов) сверх федерального норматива подушевого финансирования.

Развивающее общество востребовало современно образованных, нравственных, предприимчивых людей, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируют их возможные последствия, способных к сотрудничеству, отличающихся динамизмом, мобильностью, конструктивностью и обладающих развитым чувством ответственности за судьбу страны. В концепции модернизации российского образования определена **основная цель** – через обновление образования обеспечить существенное влияние на *гуманизацию* общественно-экономических отношений, формирование новых жизненных установок личности. Цели и задачи модернизации российского образования восприняты в педагогических и научных коллективах как **долговременная программа действий**, которая должна обеспечить достижение нового качества образования, соответствующего запросам современной жизни и состояния общества.

Качество профессионального образования зависит от того, в каких формах, с помощью каких образовательных технологий, в каких финансовых, материально-технических и дидактических условиях осуществляется образовательный процесс.

**Модернизация профессионального образования** – многоаспектный и длительный процесс, затрагивающий цели, содержания, формы, методы, средства обучения и способы управления качеством образования. Для достижения желаемых результатов необходимо объединить усилия управленческого аппарата, методических служб и инженерно-педагогических коллективов учебных заведений, заручиться поддержкой широкой общественности и представителей производства.

В системах среднего и высшего профессионального образования – доплаты семьями или предприятиями разницы между ценой обучения, установленной учебным заведением, и ценой сертификата, по которому осуществляется бюджетное финансирование.

- Введение налоговых льгот. По подоходному налогу – вычитание из налогооблагаемой базы расходов (до 100 тыс. руб.), связанных с оплатой образовательных услуг в учеб-

ных заведениях, имеющих государственную лицензию (аккредитацию); освобождение от налогообложения благотворительных пожертвований (спонсорских средств) на развитие образования; предоставление права предприятиям и организациям при исчислении налога на прибыль включать расходы на подготовку кадров в затраты на производство и реализацию товаров и услуг.

- Образовательное кредитование, гарантированное государством, создание законодательной базы образовательного кредитования.

- Единый государственный экзамен, при окончании полной средней школы. По результатам Единого экзамена вводятся 5 видов сертификатов. (А+А, Б, В и Г), позволяющие выпускникам полной средней школы продолжить обучение в учебных заведениях среднего и высшего профессионального образования с различным финансовым обеспечением этого сертификата из средств федерального бюджета. Финансовое наполнение и число сертификатов каждой категории устанавливается ежегодно в Законе о федеральном бюджете. Сертификаты именные (ГИФО) действуют 6 лет с момента их получения.

- Реструктурирование сети учебных заведений: создание образовательных округов в общем среднем и начальном профессиональном образовании; развитие сети базовых школ в сельской местности и сокращение сети малокомплектных сельских школ; развитие сельских культурно-образовательных центров, интегрирующих в единый комплекс все учреждения социально-культурной сферы; создание университетских комплексов и университетских округов, развитие научно-производственно-университетских комплексов и консорциумов в системе профессионального образования.

- Общественное участие в управлении системой образования и учебными заведениями расширяется за счет создания системы региональных экономических советов, определяющих основные параметры региональной потребности в кадрах выпускников всех уровней профессионального образования.



**Повышение качества образования** должно включать следующие **основные элементы**:

- установление государственного стандарта всех уровней образования (за исключением дошкольного);
- на региональном и местном уровнях разработку и установление регионального (регионально-национального) и школьного компонентов;
- модернизацию структуры и содержания общего образования; создание независимой системы оценки и контроля качества образования, важнейшим элементом которой должен стать Единый государственный экзамен (ЕГЭ);
- переход в старшей школе на профильное обучение.

*Сейчас в стране ведутся **три эксперимента**: модернизация структуры и содержания общего (среднего) образования; введение ЕГЭ; переход на профильное обучение в старшей школе.* Кроме того, вырабатываются, уточняются положения государственного стандарта общего среднего образования и модернизации стандарта профессионального образования.

**Основное направление модернизации качества образования связано со школьным образованием.** Модернизация начального профессионального образования пока что остается, к сожалению, на периферии общественных интересов.

Управление качеством выходит в системе образования на первый план.

Эксперименты по модернизации содержания образования и оценка его качества, к сожалению, разрабатывались и осуществляются в отрыве от экономического механизма функционирования школы, что, на наш взгляд, снижает их ценность. В этом случае модернизация будет осуществляться только мерами административного управления, не опирающимися на методы экономического (ресурсного, косвенного) управления. Вместе с тем именно эти методы, как правило, наиболее эффективны. Кроме того, не учитывая такие методы на стадии эксперимента, может в дальнейшем привести к значительному изменению первоначальных замыслов по каждому из аспектов модернизации.

**Модернизация** содержания на всех уровнях образовательной системы, и в первую очередь в школьном образовании, вытекает из задачи формирования принципиально **нового типа личности**. В новых условиях необходим другой подход и другие методы, не только и не столько обучения, сколько *социализации детей*. Кроме того, предстоит обеспечить **новый тип связи между образованием и рынком труда**. Отсюда родилась идея профильной старшей школы, реализация, которой также потребует иных методов управления, в частности, развития профориентационной работы.

Введение профильной школы требует нового подхода к управлению контингента учеников и сетью образовательных учреждений. В целом это означает формирование такой функции, как **управление предложением образовательных услуг**. Вместе с тем возникает и **управленческая задача** – формировать спрос на различные образовательные услуги. Отсюда следует, что управление качеством должно включать в себя функцию маркетинга образовательных услуг.

**Управление качеством** в новых условиях предполагает разнообразие в выборе образовательной сферы; многообразие учебных программ, создающих условия для такого выбора. Вместе с тем, очевидно, что при дефиците бюджетных ресурсов система управления будет стремиться к унификации, как учебных программ, так и деятельности школ, что позволит минимизировать расходы. В то же время разнообразие образовательных учреждений в виде гимназий, лицеев, школ с углубленным изучением предметов приводит к тому, что к ним переходит непропорционально большая доля средств, в том числе и бюджетных. Это влечет за собой *резкое расслоение системы обязательного образования на две неравные части – элитарную, лучше обеспеченную ресурсами и, следовательно, дающее более высокое по качеству образование, и массовую, с низким уровнем ресурсного обеспечения, устаревшими технологиями обучения и снижающимся качеством образования*. Такое положение порождает серьезное напряжение в системе образования и в социальной сфере.

Тенденция к унификации системы образования сталкивается с тенденцией ее дифференциации, что связано как с различными доходами населения, так и с потребностями рынка труда. Это противоречие проявляется не только в управлении качеством, но и в управлении доступностью и эффективностью образования.

В стратегии развития образования до 2010 г. это *противоречие тенденций к унификации и дифференциации* разрешается так: бюджет на каждого ученика определяется нормативом. Повышенные же расходы на получение гимназического, лицейского или иного углубленного образования сверх норматива оплачивают родители по установленным ставкам. При этом в каждом учебном заведении "повышенного типа" квотируются места для детей из малообеспеченных семей (например, по результатам их учебы в обычной школе, победам на олимпиадах). Обучение таких детей оплачивается из бюджета по более высоким нормативам.

В развитии образования и Концепции его модернизации *независимая оценка качества* представлена, прежде всего, **Единым государственным экзаменом**. Эксперимент по ЕГЭ идет уже три года и в трех регионах, где он происходит, возникли специфические управленческие функции по организации и проведению ЕГЭ. Независимо от итогов эксперимента эти три года имели большое значение для роста управленческого потенциала в системах образования регионов, входящих в эксперимент. Ведь организация ЕГЭ требует анализа сложившейся ситуации в системе школьного образования: сколько учеников оканчивают школу, какие результаты они показывают, где и как разместить выпускников для проведения ЕГЭ и т.д.

В регионах, где проходит эксперимент, учителей, начали готовить к экзаменам в форме ЕГЭ, разрабатывать новые методические материалы и учебные пособия. К сожалению, внимание в основном сосредоточено на организации ЕГЭ как деле новом и важном, а не на оценке его результатов, связанной с деятельностью учебных заведений и педагогов.

Одновременно эксперимент по ЕГЭ означает, что началось отчуждение аттестации знаний выпускников учебных заведений и абитуриентов вузов от самих учебных заведений. В модернизации образования необходимо динамическое развитие.

Прежде всего, должны определяться приоритетные направления работы учебных заведений по модернизации образования. Так, предполагается включить в содержание профессионального образования ключевые компетенции, к которым отнесены умения: общаться и выражать мысли устно и письменно; сотрудничать с другими; решать проблемы; осуществлять саморазвитие; использовать современные информационные технологии.

## **2.6. Реализация инновационной системы общего среднего образования**

Образование является одним из компонентов подготовки подрастающего поколения к самостоятельной жизни. С начала XX в. объем и содержание образовательной области в школах России претерпели значительные изменения, как из-за развития дисциплин, так и в связи с меняющимися запросами общества.

Под влиянием науки стремительно меняются технологическая база общества, условия жизни огромного числа людей. Изобретения XX в., современные технологии, ставшие возможными благодаря успехам наук, неузнаваемо изменили облик современной цивилизации.

Достижения наук, их влияние на жизнь людей не могли не сказаться на структуре и содержании школьного образования в развитых странах. В нашей стране в последние годы вследствие процесса реформирования школьного образования произошло не только существенное сокращение числа часов, отводимых на изучение дисциплин, но и такое их перераспределение, при котором уровень изучения фундаментальных учебных дисциплин существенно понизился. В результате сокращения числа часов на изучение различных дисциплин и увеличения объема научного содержания этих дисциплин возросла перегрузка учащихся, а качество обучения снизилось.

*Практически исчезла система материально-технического обеспечения учебного процесса учебными пособиями и оборудованием, доступными по цене образовательным учреждениям.* Следствием этого процесса явилось резкое увеличение числа школ, не оснащенных предметными кабинетами. Снижение уровня преподавания дисциплин в школах России представляется особенно тревожным из-за того, что изучение этих дисциплин открывает большие возможности для интеллектуального развития учащихся. Изучение различных природных объектов, их состава, строения, свойств, функций, законов развития формирует у школьников умения осуществлять различные умственные действия, такие, как сравнение, анализ, синтез, абстрагирование, моделирование, индукцию, дедукцию, структурирование, обобщение, высказывание предположений, гипотез, содержательных суждений и пр.

Одним из возможных путей частичного решения сложнейшего комплекса проблем образования в современной российской школе является переход системы общего среднего образования страны на 12-летнее обучение с увеличением срока обязательного обучения в основной школе до 10 лет.

**Очевидными преимуществами перехода на 12-летнюю систему общего среднего образования являются следующие:** увеличение срока основного образования на один год, и как следствие этого – уменьшение перегрузки учащихся, увеличение времени на выполнение заданий по дисциплинам цикла, усиление практической подготовки учащихся, осуществление перехода от линейных курсов к концентрическим, усиление дифференцированного подхода к обучению в средней школе.

Переход на 12-летнее школьное образование требует предварительной проработки основных принципов и подходов к осуществлению преподавания дисциплин; понимания целей обучения предмету, временной последовательности изучения учебного материала; разработки содержания предметного обучения, необходимых нормативных документов, в частности, концепции образования 12-летней школы.

### **Цели образования в 12-летней школе.**

Цели образования в российской школе законодательно определены Законом РФ "Об образовании", где отмечается, что **образование должно быть ориентировано:** на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации; на развитие гражданского общества; на укрепление и совершенствование правового государства. Исходя из сказанного, **цели образования** могут быть сформулированы следующим образом:

- формирование всесторонне развитой личности;
- развитие личностных качеств, способствующих обеспечению самоопределения личности, созданию условий для ее самореализации, готовности к совершенствованию, продолжению образования, развитию гражданского общества, укреплению и совершенствованию правового государства;
- усвоение основ учебных дисциплин образовательной области школьной образовательной программы;
- изучение основных составляющих картины мира;
- изучение прикладного компонента наук, обеспечивающего подготовку учащихся к выполнению ориентировочной и конструктивной деятельности в окружающем мире;
- усвоение основных представлений о научном методе исследований и его месте в системе общечеловеческих культурных ценностей;
- формирование и развитие познавательных способностей у школьников. Достижение этих целей должно осуществляться с учетом возрастных особенностей школьников. Каждая из сформулированных целей раскрывается и детализируется на последующих этапах разработки нормативной и учебно-методической документации.

### **Принципы образования в 12-летней школе**

Цели образования реализуются в конкретном учебно-воспитательном процессе на основе определенных дидактических принципов, образующих систему своеобразных правил отбора при определении структуры образования и отборе содержания учебного материала.

К основным дидактическим положениям, определяющим образование, можно отнести следующие **принципы**: научность, фундаментальность, доступность, непрерывность, историчность, целостность и системность образования.

**Принцип научности** имеет важное методологическое значение для отбора учебного материала; его применение обеспечивает приоритетный выбор различных методик обучения, ставит заслон антинаучным и лженаучным теориям, получившим, к сожалению, в последнее время широкое распространение в средствах массовой информации.

**Принцип фундаментальности** ориентирует на изучение и усвоение учащимися основных, базовых научных теорий, понятий, моделей и принципов, результатов фундаментальных исследований, имеющих общенаучное значение и являющихся достоянием человеческой культуры.

**Принцип доступности** подчеркивает необходимость на всех этапах школьного образования учитывать возможности школьника в восприятии, обработке и усвоении учебной информации. Многочисленные примеры пренебрежения этим принципом при создании учебной литературы и наглядных пособий заставляют вновь и вновь возвращаться к необходимости его применения.

**Принцип непрерывности** постулирует простую истину, проверенную многолетним опытом преподавания: для усвоения знаний по предмету к нему необходимо обращаться на протяжении всего срока обучения. Перерыв в обучении приводит к быстрому забыванию предмета в силу психологических особенностей детей.

**Принцип историчности** реализует гуманитарную составляющую научного образования, подчеркивая преемственность развития науки на различных этапах ее развития, показывает роль отдельных ученых в становлении и развитии науки.

**Принцип целостности и системности** естественнонаучного образования служит основой для реализации межпредметных связей, создания единого методологического подхода к рассмотрению природных процессов и явлений с точки зрения различных естественных наук.

Принципы образования, образовательные и общепедагогические цели обучения, предусматривающие формирование разносторонне развитой личности ребенка, максимальное раскрытие его творческого потенциала, позволяют сделать вполне определенные выводы относительно структуры и содержания образовательных программ, реализующих естественнонаучное образование в 12-летней школе.

### **Структура образования 12-летней школы.**

При 12летнем обучении на реализацию программы начального общего образования отводится 4 года, на получение основного общего образования – 6 лет, на получение среднего (полного) общего образования – 2 года.

Учитывая возрастные особенности школьников, основные педагогические закономерности процесса обучения, исторические традиции российской школы, принципы образования, изучение дисциплин в 12-летней школе предлагается проводить на трех этапах обучения.

На первом этапе, пропедевтическом, в начальной школе школьники знакомятся с основными первоначальными знаниями. Затем в первых двух классах основной школы (в 5-х, 6-х классах) продолжается их знакомство с такими элементарными приемами научного метода исследования, как наблюдение, описание увиденного, выполнение измерений, выявление закономерностей, проведение эксперимента и предсказание его результатов. Достижение поставленных целей возможно как в рамках интегрированного курса, так и с помощью курсов, предусматривающих предварительную предметную специализацию по физике, химии или биологии, когда начальные научные приемы и навыки формируются у школьников на примере конкретной науки.

Предлагаемая структура изучения дисциплин максимальным образом обеспечивает методическую преемственность процесса их преподавания в школах России, уменьшает перегрузку учащихся в основной школе, удовлетворяет принципам целостности и системности.

### **Содержание образования 12-летней школы.**

*Цели образования во многом определяют его содержание.* В соответствии с законом содержание образова-



**ния должно обеспечивать:** формирование у обучаемого адекватной современному уровню знаний картины мира, интеграцию личности в систему мировой и национальной культуры; формирование человека – гражданина, интегрированного в современное общество и нацеленного на совершенствование этого общества; воспроизводство и развитие кадрового потенциала общества.

В соответствии с принципом непрерывности образования изучение дисциплин в 12-летней школе осуществляется на протяжении всех 12 лет обучения в виде трех центров: пропедевтического – в начальной и в основной школах, систематическом – в основной школе, дифференцированном – в средней школе, причем в средней школе их изучение проводится с учетом индивидуальных интересов учащихся.

На первом этапе воспитывается интерес к знаниям, закладываются элементы культуры. Подготовка учащихся на первом этапе служит надежной базой и основой мотивации для осознанного восприятия систематических курсов на втором этапе обучения в основной школе. Учитывая, что учащиеся, закончившие основную школу, могут в дальнейшем не изучать некоторые дисциплины, учебные курсы этих дисциплин в основной школе должны быть относительно завершенными, обеспечивая базовое образование по предмету. Отсюда следует, что содержание курсов дисциплин для основной школы должно в доступной для учащихся форме отражать все основные разделы современной науки. При этом большое внимание должно быть обращено на методологическую роль науки, на изучение основ научного метода исследования окружающего мира, выявление роли человека в процессе познания природы, на гуманитарную роль естественных наук, достижения которых используются человеком для познания и такого экологически обоснованного преобразования окружающего мира, при котором не разрушаются природные системы, не наносится вред человеку, сохраняется органический мир во всем его разнообразии, создаются условия для неограниченно долгого природопользования.

В процессе изучения учебных дисциплин образовательной области следует подчеркивать мировоззренческую роль наук в развитии человеческой культуры. С помощью наук человек строит картины мира, помогающие ему оптимальным способом ориентироваться в этом мире. Содержание курсов дисциплин в средней школе зависит от выбранного направления образования. Предлагается при дифференцированном обучении в средней школе рассматривать три уровня содержания образования: уровень "А", уровень "Б" и уровень "В" (по возрастанию степени сложности). Вариативность среднего образования может осуществляться в зависимости от конкретных условий методом дифференцирования содержания образования или методом дифференцирования требований, предъявляемых к учащимся.

#### **Методы образования 12-летней школы.**

Достижение целей образования реализуется адекватными методами обучения, соответствующими идеологии развивающего обучения, методологии деятельности подхода, лично ориентированной педагогики, превращающих образование в сферу формирования личности учащихся, освоения ими способов мышления и различных видов деятельности.

Научный метод, лежащий в основе наук, продемонстрировал за последние три столетия столь высокую эффективность в создании новых знаний и развитии технологий, что знакомство с его основами стало необходимым признаком образованности любого современного человека.

Овладение основами научного метода в условиях реализации школьной образовательной программы предполагает широкое применение методов учебного эксперимента, исследовательского, проблемного, разнообразных активных методов обучения.

Используя научный метод, можно построить непротиворечивую и достаточно ясную картину окружающего мира, используя сравнительно небольшое число основных понятий, моделей, законов, теорий, структурных элементов и фундаментальных взаимодействий.

Изучение основ наук, научной картины мира в их историческом развитии с использованием большого числа демонстрационных опытов, формирующих образные представления о природных явлениях, использование проблемного стиля изложения учебного материала, проведение самостоятельных научных исследований, написание реферативных работ на актуальные темы позволяют пробудить познавательный интерес, развить мыслительные способности, создать прочный фундамент для самостоятельного выбора сферы будущей деятельности или продолжения образования учащихся.

Значительного улучшения требует экспериментальная, прикладная подготовка учащихся, которых самым непосредственным образом связана с укреплением материально-технической базы школы, оснащением ее современным учебным оборудованием, техническими средствами обучения.

**Система образования является важнейшим компонентом социальной структуры общества.** *Внимание общества к обновлению, совершенствованию и развитию системы образования – верный признак прогресса самого общества.*

Переход на 12-летнее образование в нашей стране возможен только при условии восстановления необходимого уровня финансирования системы образования, достойной оплаты труда преподавателей, повышения в общественном сознании роли учителя и образования каждого гражданина страны.

Реализация Концепции образования осуществляется в процессе преподавания отдельных учебных дисциплин образовательной области. Концепции каждой такой дисциплины, кроме общих свойств, имеют свои характерные особенности, рассмотрение которых удобно провести отдельно.

## 2.7. Дополнительное образование как развивающаяся система

*Человек познает сам себя только в той мере,  
в какой он познает мир.*

И.В. Гете

Актуальность проблемы повышения квалификации привела группу преподавателей Таллинского педагогического института еще в 1976 году к идее создания одного из первых факультетов **дополнительного образования взрослых** в стране. Ученые ввели понятие "**дополнительное образование**", определив его как новую, самостоятельную отрасль андрогогики (отрасль педагогической науки, охватывающей теоретические и практические проблемы образования, обучения и воспитания взрослых). Дополнительное образование нацелено на сообщение новых знаний, на формирование новых умений и навыков с опорой на основное образование, каковым является профессиональное образование средней или высшей ступени, приобретенное в среднем специальном или высшем учебном заведении. Одной из целей дополнительного образования является такое обновление и расширение знаний, которое формирует имеющуюся систему знаний.

**Х.Й.Лийметс** и его коллеги создали **систему дополнительного образования взрослых** и считали, что оно не дает принципиально новой квалификации и не обеспечивает повышения квалификации подобно ученой степени или категории по специальности. Они полагали, что речь должна идти об обеспечении современного уровня уже имеющейся квалификации у работника определенной специальности. По их мнению, **дополнительное образование необходимо во времена кардинальных социальных трансформаций**, когда оно превышает полученное ранее основное образование. Оно должно компенсировать недостаточность чего-то, что уже давно познано.

Современная экономика ставит задачу непрерывного образования человека в течение всей его жизни, причем

содержание образования должно вполне соответствовать актуальным потребностям общества. Поэтому сейчас **в сфере образования на первый план выходит дополнительное образование, основными компонентами** которого являются: повышение квалификации специалистов, переподготовка, новые формы – получение дополнительной квалификации (взамен получения второго высшего образования), а также стажировка и различные образовательные услуги. К дополнительному образованию мы относим и работу вузов со школьниками (довузовское образование). В Московском государственном университете сфера ДО развивается очень интенсивно. Ученым Советом утверждены и получили путевку в жизнь более 100 различных образовательных программ, разрабатываются десятки новых.

### **Среди программ ДО можно выделить:**

1. Группу программ по информационной безопасности (в Московском университете активно развивается комплексный подход к проблемам ИБ, включающий в себя не только технологические, но и социальные, гуманитарные проблемы). Московский государственный университет уже начал сотрудничество с рядом организаций Минатома в Уральском регионе по вопросам адаптации международных стандартов по ИБ с последующей сертификацией предприятий на соответствие этим стандартам. Это яркий пример инновационного проекта в Уральском округе с участием МГУ.

2. Еще одна группа образовательных программ ДО – это экологические образовательные программы. Московский университет объединяет в себе ученых различных специальностей, занимающихся экологическими проблемами: биологов, почвоведов, географов, геологов, физиков, химиков и т.д. На базе МГУ недавно создана международная экологическая ассоциация.

3. В список образовательных программ ДО входит также большое число социологических, социально-психологических, экономических и других программ, не говоря уже о программах в области государственного и муниципального управления, бизнес-администрирования.

Таким образом, еще в советский период развития образования были введены понятия "внешкольная работа" и "внешкольное образование" и были заложены основы системы внешкольного воспитания, повышения квалификации педагогических работников, которые теперь входят в структуру **многоуровневого дополнительного образования**.

Подчеркнем, что его элементы представлены на каждом уровне учебно-воспитательного процесса. Оно объединяет различные учреждения, образовательные программы, работающих в этой системе педагогов, органы управления. *В то же время дополнительное образование пока не рассматривается как самостоятельная целостная система, параллельная базовому, и как часть единого образовательного процесса.* Как показывает практика, система дополнительного образования строится на фундаменте базовых знаний, а базовые знания расширяются средствами, формами, видами дополнительной системы образования. В таком случае, думается, было бы справедливо, если в определении понятия "образовательная система" в Законе "Об образовании", в учебных пособиях по педагогике было представлено и дополнительное образование.

*Может ли дополнительное образование рассматриваться как компонент непрерывного образования?* Полагаем, что может, при наличии определенных условий: представленность всех уровней дополнительного образования от дошкольного до послевузовского; наличие сформулированных целей и организованных форм на каждом уровне; функционирование определенных учреждений, которые преемственно связаны; формирование содержания, обеспечивающего каждый уровень; наличие органов управления. В настоящее время и в дошкольном, и в школьном, и в вузовском, и в послевузовском дополнительном образовании реализованы практически все названные выше условия. Есть учреждения, в которых осуществляется дополнительное образование, они обеспечены педагогическими кадрами для всех уровней, есть и соответствующие органы управления.

Непрерывность дополнительного образования подтверждает проведенный нами опрос более 10000 респондентов.

**84%** респондентов на вопрос "повлияли ли детские и юношеские увлечения и занятия на выбор профессии?" ответили – "да", **10%** ответили – "в какой-то мере" и только **6%** ответили "нет".

Рассматривая **дополнительное образование** как самостоятельную подсистему, дополняющую базовое образование, мы обращаем внимание на то, что оно может быть представлено по вертикали и по горизонтали. Существенно подчеркнуть, что уже в проекте "Концепции непрерывного образования" (1988) было зафиксировано, что в соответствии с целями (постоянное развитие человека) *должна быть осуществлена **вертикальная** (базовое образование) и **горизонтальная** (дополнительные, неформальные виды образования) интеграция образовательных структур*. Авторы Концепции представили образовательное пространство как непрерывное по вертикали – базовое образование и по горизонтали – дополнительное, характеризующее ступени (уровни) непрерывного образования.

Собственно "**взрослость**" и начинается тогда, когда качественно меняется предметно-практическая деятельность, по отношению к которой образование выполняет обслуживающую роль. Подчиненность образовательной сферы ведущим целям (профессиональным, семейным и т.д.) делает ее зависимой от доминирующих интересов и потребностей субъекта, его способностей, осознания необходимости, продиктованной жизненной ситуацией. Отсюда прагматическое отношение взрослого к образованию. Его интересует в первую очередь практический результат обучения, связанный с возможностью применить новые знания и умения, получить новую профессию, повысить свой социальный или профессиональный статус и т.д. ***Образование, входя в личностную систему взрослого***, обогащает не только его отношение к окружающему, но и к самому себе. Оно способствует формированию чувства неуспокоенности (Э.Эриксон) как одного из важнейших проявлений зрелой личности.

Делает ли взрослого человека субъектом учебной деятельности включение образования в контекст его жизни? В какой-то мере да, поскольку человек совершает выбор в

пользу нового образа жизни. Но как бы ни был значим сам факт включения человека в новую систему отношений, он еще не обеспечивает в должной мере развития его субъектности. Можно полагать, что образование взрослого выступает лишь предпосылкой развития его как субъекта деятельности в этой сфере.

В этом плане особую роль приобретает содержание образования, т.е. совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих (в данном случае) профессиональную компетентность специалистов. Приобретаемые **знания** и формирующиеся на их основе **умения содействуют развитию** личности взрослого в той мере, в какой они:

- соответствуют его запросам (лично значимы);
- знакомят с новейшими достижениями науки в той или иной сфере профессиональной деятельности;
- могут быть применены в предметно-практической деятельности;
- интегративны и глобальны в связи с тем, что взрослый в жизни "встречается" не с учебными предметами, а с проблемами, для решения которых необходим "надпредметный" комплекс знаний и умений;
- обеспечивают оптимальное сочетание оперативных и фундаментальных знаний, поскольку быстрее стареют знания, относящиеся к узкой специальности, медленнее – теоретические;
- носят проблемный, открытый характер.

Все это усложняет деятельность образовательных учреждений: становится все труднее разрабатывать учебные программы; возникает необходимость в быстром и эффективном обучении: содержание направлено не столько на совершенствование конкретных профессиональных знаний и умений, сколько на развитие ключевых компетенций (умение проблемы, креативность, коммуникабельность, готовность учиться и т.д.)

Оптимальным способом сочетания этих требований к содержанию образования вступает модульный принцип построения учебных программ, поскольку обладает собственной функцией, ограниченной педагогическими целями и уровнем подготовки взрослых; характеризуется способ-



ностью интегрироваться в разные образовательные программы; может адаптироваться для индивидуального обучения.

Объективно возрастающая роль образовательного процесса в развитии личности, ее способности управлять собой, самостоятельно усваивать постоянно обновляющуюся информацию побуждают пересмотреть подобное представление о методах обучения взрослых. Речь должна идти о технологиях образования, адекватных особенностям позиции взрослых.

Приоритетным в сфере образования должны быть такие формы и средства, которые способствуют тому, чтобы каждый взрослый овладел методами самостоятельного поиска в различных областях науки и культуры, теории и практики.

Особое значение приобретают формы и способы обучения взрослого, сближающие процесс познания с реальным поведением человека, где он сам принимает решения и эмоционально переживает результат.

Хотя общение с другими людьми занимает значительное место в жизнедеятельности взрослых, затруднения, испытываемые ими в решении проблем межличностных отношений, актуализируют поиск средств, обеспечивающих коллективные формы образования, совместную образовательную деятельность.

Одна из способностей "**Я-концепции**" взрослого – чувство собственного достоинства, самоуважение, основанное на достижениях, прежде всего, в профессиональной сфере. Отсюда боязнь в образовательной деятельности потерять привычный статус и не очень высокая склонность принять на себя роль ученика. Она воспринимается как угроза уважению к самому себе. Взрослый принимает эту роль лишь в том случае, если обучение ведется на партнерских началах, а его опыт вызывает уважительное отношение.

Можно полагать, что использование технологий, соответствующих особенностям позиции взрослых, позволит повысить ценность не только результата, но и процесса образовательной деятельности. Формируемая в этом случае потребность в общении с преподавателем, в контактах с различными источниками информации, в самообразовании

становится одним из важнейших стимулов превращения образования в непрерывный процесс. Все в большей мере взрослый начинает осознавать себя **"вечным учеником"**, обучение которого никогда не завершится, совершенствование профессионального мастерства безгранично. Подобная трансформация системы ценностей – свидетельство развития субъектности взрослого, обогащения возможностей построения его **Я**, становления подлинной зрелости.

Подобная организация процесса образования позволит преодолеть целый ряд "рисков" и искушений, порожденных современной социальной ситуацией. Все чаще люди стремятся не к истинному, а к выгодному знанию. Обесценивается поиск истины и возрастает значение всего того, что обеспечивает успех. Тревожит потребительское отношение к знаниям, обусловленное возможностями применить его "здесь и сейчас". Подобное отношение отторгает сложное знание, обесценивает значение теории как основы для разработки практически значимых решений.

Все более заметна тенденция подмены осмысления жизненно-значимых вопросов бытия простыми решениями, предлагаемыми массовой культурой. Нельзя не отменить примитивизацию и стандартизацию вкусов и потребностей. Информационные технологии, с одной стороны, обогащают познавательную, коммуникативную и игровую деятельность взрослого, но одновременно диалог человека с машиной ведет к сужению социальных связей вплоть до одиночества, к уменьшению возможностей для внутрисемейного общения и развитию депрессивных состояний.

В большой степени развитию активности взрослых в процессе образования содействует превращения рабочего места в своеобразный центр учебной деятельности. Так, инновационная организация обучения педагогического коллектива на базе школы ставит его перед необходимостью создавать временные творческие коллективы, разрабатывать межпредметные проекты взамен традиционных методических объединений (кафедр), разделяющих учителей по чисто предметному признаку. Можно полагать, что в этом случае создаются дополнительные предпосылки устранения барьеров между работой и учебой.

По мере развития креативной активности взрослых, обнаруживается противоречие между их новыми запросами и потребностями, с одной стороны, и возможностями их удовлетворить разнообразными запросами взрослых: народные университеты, общественные институты, просветительские центры и т.п. Однако их развитие подчиняется законам рынка и в значительной степени зависит от спонсорской поддержки. В контексте рассматриваемой проблемы *особое значение приобретает повышение андрагогической компетентности тех, кто работает с взрослыми*: преподавателей, методистов, социальных работников и т.д. Эффективность их деятельности прямо зависит от способности учесть отмеченные выше особенности учебного процесса и на этой основе выстроить тактику взаимодействия. На смену позиции преподавателя, основанной на убеждении: "знай свой предмет и излагай его ясно", – приходит новая, призванная оказать содействия самоопределению и самореализации обучающегося взрослого. При этом происходит постепенное "снятие" особой роли преподавания, определявшего прежде процесс обучения, а взрослый переходит в режим саморазвития. Отсюда возрастающая роль импровизационного начала и "незавершенность" образовательного процесса.

Следовательно, преподавание как профессиональное занятие, сталкивается в новой ситуации с **решительными изменениями**: *возникает потребность в тьюторах, инструкторах, модераторах, содержанием деятельности которых становится не столько передача знаний, сколько приобщение взрослых к путям и методам, позволяющим использовать собственные резервы для решения профессиональных и иных жизненно важных проблем.*

Одна из важнейших особенностей деятельности андрагога – владения искусством консультирования, – это создание атмосферы доверия. Профессионализм консультанта проявляется при оказании помощи в выборе курсов, составлении личных учебных планов и т.д. В этой связи особое значение приобретают собственная жизненная позиция андрагога, уровень его рефлексивной культуры, умение выстраивать стратегию учебной работы на основе учета ценностных ориентаций взрослых и уровня их подготовки.

На наших глазах начинает осознаваться вначале преподавателями, а затем и более широким кругом работников необходимость повышения собственной андрагогической компетентности. Создаются соответствующие кафедры, разрабатываются образовательные программы, готовятся пособия, организуются специализированные курсы, проводятся конференции. Однако это лишь первые шаги по пути превращения образования взрослых в андрагогических процесс.

Создаваемое в стране внешкольное образование с течением времени дополнялось новыми видами, формами, функциями, Дети, включенные в систему внешкольной работы, параллельно с базовым образованием осваивали во внешкольных учреждениях добровольно выбранные ими интересующие, увлекающие их области знаний, не предусмотренные школьными учебными планами. Другими словами, это были дополнительные знания к базовому школьному образованию.

В настоящее время выделяются следующие основные педагогические функции, реализуемые во внешкольных учреждениях: "профессиональное и гражданское самоопределение детей, дополнительное образование, коммуникативная и формирование духовного образа жизни". При этом "дополнительное образование" определяется как "продолжение изучения школьных предметов: получение знаний, которые не могла дать школа вообще или на желаемом уровне; средство профессионального самоопределения; восполнение отсутствующих компонентов общего образования".

Отнесение **"дополнительного образования"** к одной из функций внешкольного образования еще раз подчеркивает преемственность внешкольного и дополнительного образования, а также представленность сути этого понятия в педагогической практике. Понятие "дополнительное образование" здесь используется в качестве функции (восполнение знаний, которые не дала школа), а также в самостоятельном значении – это образование, параллельное базовому, представляющее непрерывную систему.

**Дополнительное образование** в предлагаемой нами трактовке может рассматриваться по нескольким основаниям: по направлению, по уровням, по видам применительно к каждой образовательной ступени.

Говоря о дополнительном образовании как постоянно развивающейся системе, подчеркнем, что на современном этапе она предоставляет возможности вариативного, многопрофильного, многоуровневого, междисциплинарного образования, получения дополнительных знаний, новых специальностей и специализаций в процессе обучения, воспитания адаптивных качеств, повышения квалификации, переподготовки.

Другими словами, человек, включенный в систему дополнительного образования, становится более конкурентоспособным, мобильным, ориентированным на свободный выбор форм своей деятельности.

В заключении отметим, что современная система образования России, опираясь на многовековой общецивилизационный и российский опыт своего развития, закономерно может рассматриваться как единое образовательное пространство, сочетающее две полноправные системы: систему базового и систему дополнительного образования, первая из которых строго очерчена рамками государственных образовательных стандартов, а вторая дает возможность свободного, вариативного выбора программ, форм, средств обучения и творческого развития личности.

## **2.8. Гуманизация и гуманитаризация в системе образования**

В настоящее время в нашей стране осуществляется глубокая реформа всей системы образования. Одно из важных направлений этой реформы – изменение целей образования и воспитания, переориентация на удовлетворение запросов и потребностей конкретных людей, личностей. Важными составляющими этого процесса является гуманизация и гуманитаризация образования. Гуманизация и гуманитаризация образования являются основой социального воспита-

ния личности. Под понятием "**гуманизация**" понимается процесс очеловечивания всей структуры образовательного, учебно-воспитательного процесса. **Гуманизация** как процесс осуществляется через **гуманитаризацию**, т.е. – изучение предметов гуманитарного цикла и внедрение гуманитарных методов раскрытия предметов. Если гуманизация выступает целью образования, то гуманитаризация является средством достижения цели.

Государство ориентирует преподавателей и студентов на освоение мирового, в том числе и отечественного, социально-гуманитарного знания. Значительная роль в процессе социально-гуманитарной подготовки принадлежит педагогике. Главная функция социально-педагогического образования – это формирование социального мышления, развитие понимания социально-педагогических проблем, источников их возникновения и возможных путей разрешения. Основные гуманистические ценности, такие, как доброта, чуткость, сострадание, отзывчивость, любовь к самому себе и другим людям, т.е. духовность, как проявление нравственных наивысших общечеловеческих свойств и моральных качеств, лежат в основе понятия гуманизации.

Актуальность проблем духовности связано с кризисными явлениями в обществе, культуре, воспитании и образовании.

Под **гуманизацией** понимается признание ценности воспитанника как личности, его прав на свободу, счастье, социальную защиту; на развитие и проявление его способностей, индивидуальности, а под гуманитаризацией – научные средства для обеспечения гуманизации.

**Гуманизация** ставит личность человека в центр воспитательного процесса в качестве основной цели. **Гуманизация образования** направлена на решение проблемы оптимизации взаимодействия личности и общества. Если в прошлом роль общества была доминирующей (человек для общества), то в настоящее время акцент в отношении индивидуальности явно преобладает.

Гуманизация образования обусловлена общей гуманизацией общества, но, с другой стороны, она может выступать и как фактор активизации этого процесса.

Актуальные направления гуманизации образования определяются социально-культурной ситуацией в данный период времени. Например, в современной России к таким направлениям могут быть отнесены:

- гуманизация межнациональных отношений;
- сохранение и развитие нравственного начала в человеке в условиях широкого распространения худших вариантов западной массовой культуры.

Гуманитаризация образования не всегда способствует его гуманизации, в то же время она может выступать как средство достижения этой цели.

Гуманизация образования зависит как от принципов системы образования, так и от личности учителя, поэтому гуманистическая концепция образования должна быть сознательно принята им.

Гуманизация учебного процесса может быть достигнута путем реализации интегральной модели обучения.

**Гуманизация** – ключевой момент нового педагогического мышления. Это поворот школы к ребенку, уважение к его личности, достоинству, доверие к нему, принятие его личностных целей, запросов и интересов; это создание максимально благоприятных условий для раскрытия и развития его способностей.

Это ориентация школы не только на подготовку ребенка к будущей жизни, но и на обеспечение полноценности его сегодняшней жизни на каждом из возрастных этапов: в детстве, отрочестве, юности.

Гуманизация реализуется путем последовательной индивидуализации всего педагогического процесса и его "персонализации" личности педагогов.

**Гуманитаризация образования** обеспечивается обращением школы к мировой культуре, истории, духовным ценностям. Повышение статуса гуманитарных предметов определяется их обновлением, освобождением их от плоского рационализма.

Обычно под **гуманитаризацией общего образования** понимается повышение удельного веса предметов гуманитарного цикла в структуре учебного плана. Однако суть гуманитаризации заключается в особой, собственно чело-

веческой форме отношения человека к миру, выявлением в них духовности, человеческой сущности.

**Гуманитаризация образования** требует глубокой перестройки всего его содержания, которое должно обеспечивать развитую устную и письменную речь, понимание людей других времен и народов, историческое мышление, человеческое отношение к природе.

**Условия реализации гуманизации процесса обучения:**

- радикальное изменение всей системы образования, усиление внимания к личности учащегося, признание ее высшей ценностью, повышение качества обучения;
- развитость педагогического мышления учителя школы;
- организация нового типа учебного процесса;
- переход его в учебно-исследовательский процесс, основанный на опережающем, развивающем и воспитывающем характере обучения;
- как можно более полное удовлетворение познавательных и духовных потребностей учащихся; активное участие обеих сторон (обучающих и учащихся) в учебном процессе, в управлении всей жизнью школы; повышение мотивации учащихся в изучении предметов гуманитарного цикла.

**Основные направления гуманизации обучения:**

- обновление содержания гуманитарных дисциплин (литературы, родного и иностранного языков, истории, обществоведения), введение новых учебных интегрированных курсов ("окружающий мир и иностранный язык", "литературные утопии и антиутопии", "человек и общество" и др.), предусматривающие глубинное ознакомление с культурой и цивилизацией различных народов, общечеловеческими ценностями; формирование "планетарного" сознания детей, начиная с младшего школьного возраста;
- включение новых имен из современной литературы и литературы русского зарубежья (А.Солженицын, В.Аксенов, В.Войнович и др.);



- расширенное изучение текстов русской классики (в малых группах) для постижения художественных высших ценностей того или иного произведения;
- разработка типологии учебных текстов по степени их сложности на уроках иностранных языков;
- введение двух и более иностранных языков, начиная с начальных классов;
- введение уроков культуры речи, речевого этикета, этики взаимоотношения к человеку, вырабатывающих устойчивые речевые клише;
- введение основ политического лидера в связи с возникшей общественной потребностью и реализацией прав человека, разработка с этой целью специального курса, основанного на общегуманитарных, социальных, профессиональных и психологических аспектах;
- расширение типов учебных материалов на уроках гуманитарного цикла, использование фольклорных, лингвострановедческих, этнокультуроведческих источников, помогающих школьнику приобщиться к эстетическим, этическим и нравственным идеалам народа (своего родного и народа изучаемого языка), формирование с помощью этих источников коммуникативной компетенции и адекватной коммуникации;
- гуманизация трудового обучения через дизайн как вид проектной, междисциплинарной, художественно-технической, творческой деятельности, формирующей предметную гармоническую среду, эстетическое отношение к труду, культуру труда; формирование дизайнерских знаний и умений, художественно-технического и эстетического мышления.

**Гуманизация школьного образования** на современном этапе определяется, прежде всего, внутренними потенциями самой школьной системы. Гуманизация школьного образования связана не только с осознанием целей и задач педагогической деятельности, но и с конструктивным использованием педагогических методов и средств, позволяющих преобразовать школьную жизнь в соответствии с гуманистической ориентацией.

*Педагогический коллектив участвует в:*

- 1) диагностике состояния школы;
- 2) анализе и оценке полученных результатов относительно гуманистической парадигмы образования и выбранного подхода к инновационной деятельности;
- 3) выявлении сильных и слабых сторон школы;
- 4) выделении приоритетных направлений развития школьной жизни;
- 5) организации учебно-воспитательного процесса.

Проектирование основано на саморефлексии педагогического коллектива и всего школьного сообщества. Оно не замыкается на структуре школьной системы, а разворачивается от уровня изучения отдельного школьника до уровня социокультурных связей школы.

**Стадии развития школы гуманистической ориентации:**

- 1) принятие гуманистической ориентации развития;
- 2) активизация инновационной деятельности учителей;
- 3) интеграция педагогических инициатив;
- 4) совершенствование школы на основе приобретенного опыта социально-педагогических преобразований.

**Гуманитаризация школьного образования** включает в себя количественные и качественные изменения. Если говорить о количественных изменениях, они заключаются в увеличении удельного веса предметов гуманитарного цикла в учебном плане школ.

В настоящее время появились гимназии, лицеи, гуманитарные классы, в которых основное внимание уделяется предметам гуманитарного цикла, и они занимают доминирующее положение в учебном плане. Качественные изменения представляют собой более сложный процесс и связаны с двумя основными моментами: во-первых, с изменением содержания и методики преподавания учебного предмета и, во-вторых, с изменением статуса участников учебного процесса.

Данные изменения менее заметны, хотя нельзя однозначно утверждать, что нет никакого культурного сдвига. В методическом и методологическом обеспечении образования появляются элементы и блоки, предполагающие прин-

ципиально иной способ и иной уровень обучения (новые учебные материалы и технологии), но они представляют собой лишь островки в мало пока организованном образовательном пространстве.

**Гуманитаризация школьного образования** связана с изменением социального климата школы, то есть учебный процесс предполагается строить согласно гуманистическому принципу "человек есть ценность". Таким образом, обучаемый и обучающий будут выступать в качестве субъектов процесса образования, при этом роль учителя изменится в большей степени, поскольку все же педагог является ведущей силой на уроке. Учитель и ученик выступают в качестве субъектов процесса обучения, при этом предполагается, что учитель не только обучает, но и сам учится у своих учеников.

**Вся педагогика** – это сфера духовного, учительская деятельность – профессионально духовна по своей сути. Учитель по определению должен быть духовно богатой личностью с тем, чтобы общение с ним способствовало становлению личности ребенка, а не превращалось в борьбу за выживание. В идеале эффективность любой деятельности, организуемой в учебном процессе, обуславливается не только продуманным выбором предметных технологий, но и умением понять эмоциональные состояния учащихся, творчески выстраивать систему педагогически целесообразных взаимоотношений, конструктивно решать возникающие конфликты и противоречия.

С учетом всего выше сказанного, следует подчеркнуть, что учитель должен быть, в первую очередь, наставником развития ребенка и его личности, поскольку ценность человека заключается не в знании, которое он приобретает, а в той уникальности, которую он воплощает в самом себе. При этом процесс приобретения знаний становится основой для воспитания и развития, а задача учителя заключается в том, чтобы создать безопасный и доверительный климат, в котором личность почувствует себя свободно настолько, чтобы попробовать заглянуть в себя. Смещение акцентов в процессе обучения превращает его в диалог учителя и ученика, учеников между собой и внутренний

диалог ученика. В этом отношении *гуманитарные предметы* могут способствовать развитию такого диалога в большей мере, нежели какие-либо другие предметы в учебном плане школы. В процессе обучения диалог может выступать и как способ изложения информации и как форма организации учебного процесса.

**Гуманистические идеи** уходят своими корнями глубоко в историю, каждая эпоха содержит свою гуманистическую парадигму. В философии гуманизм понимается как процесс осознания человеком своей духовности, его взаимоотношений с внешним миром. Гуманизация представляется как развитие и освоение идей гуманизма, понимание взаимоотношений материального и духовного, природы и человека. **Духовность** – не знания, а способность к личностному росту, движущая сила, которая должна пронизывать все бытие человека. **Духовное развитие человека** происходит внутри, его внешняя жизнь дает как бы пищу или материал для духовной переработки, если таковая происходит, то человек растет и развивается духовно.

Таким образом, можно сказать, что **гуманизация образования** реализуется путем соединения обучения, развития и воспитания (образования ребенка) с культурой как системой базовых ценностей, которые должны служить ему мотивом в его будущей и настоящей деятельности. Владея системой ценностей и оценок, имея собственную позицию, человек сможет противостоять отрицательному влиянию извне и, в то же время, не будет рассматривать других людей в качестве материала для манипуляции или средства достижения своих целей. Кроме того, важным является и такой принцип организации системы образования как природосообразность, поскольку к моменту поступления в школу ребенок уже обладает определенным уровнем культуры и образования, который обеспечивается семьей, дошкольными учреждениями и средствами массовой информации.

Суть указанного выше принципа заключается в раскрытии способностей человека, заложенных в нем природой, поэтому **образование ребенка следует осуществлять с учетом его внутренних потенций и того, что он уже на-**

*копил до поступления в школу, развивая и корректируя этот опыт.* Следовательно, сущность гуманизации образования выражается в вере в доброе начало, заложенное в человеке природой, отсутствии авторитаризма одной культуры над другой и знании физических, эмоциональных и интеллектуальных потребностей ребенка.

**Гуманитаризация** является одной из важнейших тенденций в современном образовательном пространстве и выступает в качестве составляющей общего процесса преобразования общества на гуманистической основе. Гуманитаризация образования прежде всего связана с изменением отношения к гуманитарному образованию, которое по своему определению непосредственно обращено к человеку, его чувствам, эмоциям и интеллекту.

## **2.9. Формирование системы непрерывного образования**

Уникальность социально-культурной, экономической ситуации России в настоящее время состоит в том, что необходимость преобразований в обществе ставит проблему развития человека в ранг приоритетных задач.

Одним из способов решения данной задачи может выступать реализация Концепции непрерывного образования, в отличие от прерывного, имеющего свои определенные временные рамки и конечный, достижимый результат. Практика показывает, что прерывные формы обучения не охватывают тот большой круг задач, которые встают перед специалистами, исходя из современных требований.

Получение первоначального профессионального образования может чередоваться с трудом как видом деятельности на основе полученных знаний. Затем трудовая деятельность может быть прервана, и продолжено обучение на более высоком уровне. Учеба может также продолжаться без отрыва от производства.

Прерывистость образовательного процесса не противоречит **идее непрерывного образования**. Непрерывное образование призвано обеспечить гармоничное развитие каждой личности, индивидуализировать обучение, воспитать в

человеке осознанную потребность в повышении уровня знаний. Каждому обучающемуся должны быть созданы условия для получения нужных ему знаний. В центре любого этапа и уровня непрерывного образования и воспитания поставлен Человек, Личность со своими интересами.

**Непрерывное образование** предполагает многообразие и гибкость применяемых видов обучения, его гуманизацию, демократизацию и индивидуализацию. Важная особенность **непрерывного образования** – его устремленность в будущее на решение проблем развития общества на основе использования полученных профессиональных знаний до получения высшей квалификации; переподготовку и переход к более сложной и престижной профессии.

Для осуществления этой работы надо знать **принципы непрерывного образования**. Это система базовых идей, которые необходимо реализовать в процессе конструирования системы образовательных учреждений, сопровождающих человека в различные периоды его жизни. К числу таких относятся: поступательность в формировании и обогащении творческого потенциала личности; вертикальная и горизонтальная целостность пожизненного образовательного процесса; интеграция учебной и практической деятельности; учет особенностей структуры и содержания образовательных потребностей человека на различных стадиях его жизненного цикла; содержательная преемственность восходящих ступеней образовательной лестницы; единство профессионального, общего и гуманитарного образования; самообразование в периоды между стадиями организованной учебной деятельности; интеграция формальной и неформальной составляющих пожизненного образовательного процесса.

**Принципы непрерывного образования** базируются на следующих **теоретических положениях**:

- охват образованием всей жизни человека;
- понимание образовательной системы как целостной, включающей дошкольное воспитание, основное, последовательное, повторное, параллельное образование, объединяющее и интегрирующее все его уровни и формы;

- включение в систему просвещения помимо учебных заведений и центров доподготовки, формальных, неформальных и внеинституциональных форм образования;

- **горизонтальная интеграция:** дом – соседи – местная социальная сфера – общество – мир труда – средства массовой информации – рекреационные, культурные, религиозные организации и т.д.;

- между изучаемыми предметами; между различными аспектами развития человека (физическим, моральным, интеллектуальным и т.п.) на отдельных этапах жизни;

- **вертикальная интеграция:** между отдельными этапами образования (дошкольным, школьным, послешкольным);

- между разными уровнями и предметами внутри отдельных этапов; между разными социальными ролями, реализуемыми человеком на отдельных этапах жизненного пути;

- между различными качествами развития человека (качествами временного характера, такими, как физическое, моральное, интеллектуальное развитие и т.п.);

- акцент на самоуправление, на самообразование, самовоспитание, самооценку; индивидуализация учения; учение в условиях разных поколений (в семье, в обществе);

- расширение кругозора; интердисциплинарность знаний, их качества; гибкость и разнообразие содержания, средств и методик, времени и места обучения;

- динамичный подход к знаниям – способность к ассимиляции новых достижений науки; совершенствование умений учиться; стимулирование мотивации к учебе;

- создание соответствующих условий и атмосферы для учебы; реализация творческого и инновационного подходов;

- облегчение перемены социальных ролей в разные периоды жизни; познание и развитие собственной системы ценностей; поддержание и улучшение качества индивидуальной и коллективной жизни путем личного, социального и профессионального развития; развитие воспитывающего и обучающего общества; учиться для того, чтобы "быть" и "становиться" кем-то; системность принципов для всего образовательного процесса.

В настоящее время по каждому уровню образования имеется не всегда оправданное многообразие видов образовательных учреждений, возникает опасность распада целостной образовательной системы, появления лагун в образовательно-профессиональных программах, возникновение тупиковых ветвей в структурах образования. Сегодня требуется большая и неотложная работа по созданию целостной образовательной системы с преемственностью всех образовательных программ.

Так, среднее профессиональное учебное заведение лишь примерно представляет, какой первичный интеллектуальный материал нужен вузу. Анализ учебных планов средних профессиональных учебных заведений приводит к заключению о наличии серьезных различий в структурировании поля знания среднего и высшего профессионального образования, неопределенности принципов формирования образовательных областей.

Несовпадение учебных программ различных предметных областей, автономное существование вузов, особенности требований на вступительных экзаменах в каждом высшем учебном заведении, различное эквивалентное содержание традиционной пятибалльной системы оценивания создают проблемную ситуацию подготовки выпускника школы или техникума к поступлению в вуз.

Высшее образование переживает сложный процесс перехода от унитарного к **проективному образованию**. Основопологающей основой такого образования является система многоуровневого непрерывного обучения. Система многоуровневого профилированного образования обусловливается преемственными, сквозными, профилированными учебными планами и программами.

Многие годы вузы занимались стандартной подготовкой специалистов. Эта система нивелировала личность, готовила исполнителей, но никак не организаторов-преобразователей. Образование должно логически выводиться не столько из перспективных задач общественного развития, сколько из наличного уровня и состояния человека, его возможностей и задач.



Еще в 1972 году от ЮНЕСКО поступило предложение принять непрерывное образование для будущих нововведений как ведущее направление развития образования во всем мире. По мнению специалистов ЮНЕСКО, девизом XXI века станет "Образование на протяжении всей жизни", то есть **непрерывное образование** как социальная необходимость и обязанность граждан постиндустриального общества.

13 марта 1992 года Постановлением Комитета по высшей школе №13 было введено Временное положение о **многоуровневой структуре высшего образования** в Российской Федерации. Бакалавриат вводился как базовый уровень высшего образования для последующей подготовки специалистов или магистров.

**Систему непрерывного педагогического образования** мы представляем следующим образом: *"детский сад – школа с педклассами – внешкольные учреждения (типа курсов, УПК и др.) – педагогические лицеи – педагогические гимназии – педучилища – педколледжи – педвузы – педагогические университеты – институты повышения квалификации работников образования (ИПК)"*.

Педагогические колледжи, педвузы, педуниверситеты, педфакультеты – элементы единой системы воспроизводства кадров для сферы образования. Это предполагает постановку и решение общих задач образования:

- реализация и формирование образовательных потребностей студентов;
- определение образовательных запросов и создание условий для их удовлетворения;
- дифференциация и индивидуализация образовательных услуг.

**Непрерывность и преемственность процесса образования** должны обеспечиваться на любом этапе обучения при последовательном освоении совокупности определенным образом структурированных знаний, овладение которыми обеспечит учащимся (студентам) продолжение образования или получение квалификации, позволяющей занять определенную должность. Основой преемственности образовательных программ разных уровней и ступеней непре-

рывного образования является его фундаментальное содержание. Развивающий характер обучения и воспитания, опора на творческую активность личности является главным критерием внутренней согласованности и преемственности образовательных стандартов. Они обеспечиваются преемственностью форм, методов и средств обучения на разных уровнях и ступенях.

Оригинальная **технология непрерывного профилированного обучения** позволяет наиболее адекватно соединить преподавание учебных предметов с профилем вуза и специальностью студентов. При соответствующей коррекции эта технология может применяться в вузах любого профиля, а также в средних специальных учебных заведениях.

**Образование** перестает быть деятельностью обучения, протекающей в учебных заведениях, в специально организованных условиях, и **становится процессом жизнедеятельности**, совершающимся в течение всей активной жизни личности. Образование в таком понимании – это проектирование человеком своей жизнедеятельности, сфера образования – это область социальной жизни, в которой созданы условия, необходимые для такого проектирования.

**Проективное образование выступает как форма непрерывного образования личности.** Оно называется проективным не потому, что использует проект как метод обучения, а потому, что само является средством создания и реализации какого-либо проекта, имеющего жизненный, а не просто учебный смысл для обучающегося. В отличие от массового образования, оно становится персонифицированным.

В системе непрерывного образования, основанной на совмещении углубленных программ довузовской и вузовской подготовки, особую роль играет композиция подходов, формирующих содержание образования.

Важно, чтобы профессиональное образование строилось на фундаментальной подготовке, а не на профессиональной агитации, превращающейся в "профессиональное давление" для достижения чисто конъюнктурных целей.

## 2.10. Инновационные и традиционные учебные заведения

Нововведения, или инновации, характерны для любой профессиональной деятельности человека, и поэтому естественно становятся предметом изучения, анализа и внедрения.

На настоящий момент не существует четкого определения педагогической категории "инновация", что отражает различные точки зрения на нововведения в структуру учебно-воспитательного процесса.

Это затрудняет проведение объективного анализа эффективности инноваций в образовании. Хотя термин "**инновация**" впервые появился в лексиконе исследователей в конце XIX века, педагогические инновационные процессы стали вопросом специального изучения зарубежных ученых в 20-50 гг. XX века и в последнее десятилетие в нашей стране.

Причиной появления инноваций является недостаток ресурсного потенциала и вынужденный поиск новых условий и средств для ее реализации и достижения поставленной цели. В этом, прежде всего, выражена роль инноваций в преодолении возникших противоречий в функционировании системы, в ее дальнейшем развитии и совершенствовании.

Учебные заведения, начавшие внедрять нововведения или их элементы, получили название инновационных. Свою приверженность к инновационному процессу задекларировали руководители почти всех учебных заведений страны. Предстоит выяснить обоснованность этих притязаний, рассмотрев по существу содержание и направленность инновационных преобразований.

Для формирования *критерия инновационности учебного заведения отметим, что:*

- нововведения могут не только улучшать течение и результаты учебно-воспитательного процесса, но и ухудшать их;
- объявить об инновации совсем не означает получить положительный эффект;

- инновации осуществляются не ради рекламы инноваций, а для улучшения эффективности обучения и воспитания;

- педагогическую систему нельзя одновременно улучшать по нескольким параметрам. А если нововведения улучшают один аспект, одновременно ухудшая другой, – нужны ли они? Только инновации по существу, а не по названию или форме, благопрепятствуют улучшению условий учебного и педагогического труда.

Из этих ограничений, а также из рассмотренных выше существенных признаков нововведений формируется вполне определенный критерий инновационности учебных заведений. Учебное заведение является инновационным, если:

- учебно-воспитательный процесс основывается на принципе природосообразности и подчиненных ему принципах классической педагогики;

- педагогическая система эволюционирует в гуманистическом направлении;

- организация учебно-воспитательного процесса не ведет к перегрузкам школьников и педагогов;

- повышенные результаты учебно-воспитательного процесса достигаются не за счет селекции обучаемых или педагогов, а за счет использования нераскрытых и незадействованных возможностей системы;

- продуктивность учебно-воспитательного процесса не является прямым следствием внедрения дорогостоящих средств и медиасистем.

Смысл требований данного критерия состоит в том, чтобы обеспечить возможность сравнения школ с различными возможностями: учебной базой, составом педагогов и обучаемых, оборудованием, финансированием и т.д. Если не использовать этот подход, то элитная гимназия всегда автоматически оказывается в ряду инновационных, а школа из сельской глубинки зачисляется в разряд отстающих, хотя в первой прирост продуктивности идет за счет селекции педагогов и обучаемых, а во второй – внутренних резервов, т.е. действительных инноваций.

Сопоставим инновационные и неинновационные учебные заведения, опираясь на созданный критерий. Для контрастности подчеркнем крайние проявления.

Учебные заведения	
традиционные	инновационные
Определение	
Учебные заведения годами и десятилетиями не практикующие нововведений, кроме тех, что насаждаются административной властью вышестоящих просвещенческих органов управления. Функционируют преимущественно по инерции. Безликие. Единообразные.	Учебные заведения, внедряющие нововведения по собственной инициативе для удовлетворения растущих потребностей учащихся и учителей преимущественно за счет внутренних резервов, с учетом новых идей и достижений педагогики. Имеющие собственное лицо.
Назначение	
Передача знаний, попутное воспитание, ознакомление с существующей культурой, освоение социального опыта. Идеология, политика, государство определяют цели и статус учебного заведения.	Содействие самореализации и самоутверждению личности, формирование более совершенных, межличностных и общественных отношений. Моделирование перспективных жизненных линий. Гуманизация отношений. Цели и статус определяются личностными требованиями.
Вид	
Преимущественно государственно ориентированные	Личностно- и общественно ориентированные
Принципы	
Идеологически трансформированные	Научные, объективные
Характер	
Воспроизводящий, нетворческий	Творческий, продуктивный
Цель	
Усвоение предметно – дисциплинарных знаний	Развитие личности. Предупреждение тупиков развития

<b>Содержание</b>	
Разрозненные предметы со слабо выраженными межпредметными связями	Ценности (отношения, убеждения, мотивы деятельности). Интегрированные курсы
<b>Учебный процесс</b>	
Преобладание фронтальных форм и репродуктивных знаний, действия по образцу	Преобладание индивидуально-дифференцированных форм, творческого подхода
<b>Технология</b>	
Устаревшая, трудоемкая, медленная и малоэффективная	Новая, ориентированная на облегчение ученического и педагогического труда
<b>Управление</b>	
Учащийся — объект управления	Учащийся — субъект деятельности. Объект управления — целостная педагогическая ситуация. Поддержка личной инициативы обучаемых
<b>Стиль</b>	
Авторитарно-репрессивный	Демократический, поощряющий
<b>Организация</b>	
Традиционная, тяготеющая к администрированию и подавлению	Основанная на знании и учете закономерностей жизни растущей и развивающейся личности
<b>Учащийся</b>	
Объект воздействия. Цели деятельности задаются учителями	Источник собственного развития. Субъект деятельности
<b>Учитель</b>	
Служащий. Транслятор знаний. Организатор учебного процесса. Главная функция информационно-контролирующая. Закрытый для учащихся	Друг детей. Гуманист. Открытый для учащихся. Ориентированный на сотрудничество.
<b>Контроль</b>	
Внешний, операционный	Внутренний, целостный

Последствия	
Отчуждение от учебных ценностей, школы, учителей. Враждебность, соперничество	Любовь к школе, желание учиться, сотрудничать, развиваться. Сплоченность, взаимопонимание, уверенность.
Результаты	
Безынициативная, «нафаршированная» отрывками знаний, малоактивная, малоприспособленная к жизни личность	Активная, инициативная, развитая, раскрепощенная, доверяющая себе, уверенная в собственной правоте, жизнеспособная личность

Несмотря на неполноту сравнения, можно увидеть основные отличия инновационных учебных заведений от неинновационных, но еще важнее понять, что нововведения, изменения, замена старого новым на нынешнем этапе развития школы и педагогики являются призывом к совершенствованию педагогической системы, приближению ее возможностей к всевозрастающим запросам личности и общества.

**Школа** – это учреждение, специально созданное для получения детьми образования. Главная цель школы состоит в создании условий для полноценного развития личности. С другой стороны школу можно трактовать как заведение, оказывающее обществу образовательные услуги. Школы в современной России бывают государственными и частными, а также частно-государственными. Эта классификация определяется принципом финансирования и управления.

До начала последней реформы образования общеобразовательные школы были единственным типом учебных заведений. Сегодня это единообразие нарушено, на базе школ создаются гимназии, лицеи, комплексы, центры. Попробуем разобраться в имеющихся различиях. Мы не преследуем цель дать точное определение образовательному учреждению, но отметим, что гимназия – это заведение, дающее повышенный уровень образования, широкие гуманитарные знания и ориентирующее своих выпускников (11 класс) на продолжение учебы в университетах. Статус

"колледж" – чаще всего присваивают образовательному заведению, дающему помимо среднего образования ту или иную профессию. С определением "лицей" в последнее время происходит значительная путаница. Вне всяких сомнений – это тип среднего учебного заведения; однако лицеями называют и элитарные школы и бывшие профессионально-технические училища. Слова "центр" и "комплекс" в названии образовательного заведения обычно указывают на наличие того или иного объединения (школа + детский сад, школа + учреждение дополнительного образования и т.д.). Еще одно новаторство в образовании – авторская школа. Авторскими в системе образования называют школы, работающие преимущественно по авторским образовательным программам, созданным в школе или по заказу школы.

Какие партнеры имеются у современной школы? Это учреждения системы дошкольного образования: детские сады и ясли-сады; учреждения системы дополнительного образования – Дома детского творчества, спортивные школы, различные клубы.

Картина не была бы полной, если бы мы ни отметили, что рядом с общеобразовательными работают вечерне-сменные школы, школы индивидуального обучения, школы надомного обучения, создана система экстерната. Больные дети учатся в специализированных образовательных заведениях.

В стране вот уже несколько лет развивается система опытно-экспериментальной работы, которая ведется различными образовательными учреждениями. Основное назначение этой деятельности – построение нового облика на базе лучших традиций старых образовательных заведений. Часто это движение называют – "Дорогой к имени". Речь идет о переходе от имен-номеров (Школа № 6613) к собственным именам (Гимназия имени Ушинского, Школа Познания, Лицей Искусств). Все это способствует оптимизации учебного процесса.

Инновационные процессы в педагогике порождают многие проблемы, не замечать которые мы не имеем права. Многообразие школ – бесспорное благо. Но увлечение им



может привести и к отрицательным последствиям. Одно из таких уже очевидных последствий – отсутствие реальных инноваций за броскими вывесками. В каждом почти городе России вас встретят: "Гимназия", "Академическая гимназия", "Академия", "Школа-гимназия", "Школа с гимназическими классами", "Казачий купеческо-фермерский лицей", "Кадетский корпус", "Школа радости", "Республика солнца", "Школа разноуровневого и разнонаправленного обучения" и т.д.

Вывеска еще не создает ни условий, ни возможностей, не гарантирует образование высокого качества. Лучшие учебные заведения носят скромные названия.

Главное, что отличает гимназии и лицеи от других типов образовательных учреждений, это их особая философия, ценности, цели и образ выпускника. Содержание образования в них скорее не столько углублено, сколько расширено. И что самое главное – ведется кропотливая работа по межпредметной координации учебных курсов. В хорошей гимназии, в добротном лицее тщательно выбирается из нескольких возможных вариантов и обстоятельно обосновывается оптимальное соотношение математической, естественнонаучной, гуманитарной и других составляющих содержания образования, чтобы выпускник был широко эрудированным человеком, со сформированным системным мышлением и мировоззрением, с устойчивой мотивацией на дальнейшее познание науки, техники, культуры, искусства.

Сколько же нам нужно гимназий и лицеев? Их должно быть столько, чтобы ни один интеллектуально одаренный ребенок не попал в класс для детей с задержками в развитии, чтобы все дети, нуждающиеся в обучении по специальным технологиям, могли иметь такую возможность. И, конечно же, основным типом школы при этом останется обычная общеобразовательная школа адаптивного характера с развитой дифференциацией обучения, с широким набором разнообразных образовательных услуг, максимально удовлетворяющих нужды, запросы, потребности подавляющего большинства детей.

*А.Мусеев* и *М.Потаешник* считают, что нынешняя реальная потребность населения в учреждениях повышенного уровня образования примерно в три раза меньше, т.е. в этих учреждениях обучаются не только и не столько одаренные дети, сколько обычные ребята с сохраненным интеллектом, как говорят психологи. Конечно же, они учатся с перегрузкой и потому с ущербом для своего здоровья и духовного развития. Нередко выпускники заканчивают гимназии и лицеи с чувством отвращения к учебе. Это издержки столь распространенной сейчас моды на повсеместное открытие гимназий и лицеев независимо от реальной потребности и возможностей созданий этих учреждений (кадровых, материальных, научно-методических и т.д.). (См.: Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений: В 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – С. 216-218).

В наше время информация имеет такую же стратегическую ценность, как и традиционные материальные и энергетические ресурсы. **Современные информационные технологии**, позволяющие создавать, хранить, перерабатывать информацию и обеспечивать эффективные способы ее представления потребителю, являются мощным инструментом ускорения прогресса во всех сферах общественного развития. Безусловно, это один из существенных факторов, определяющих конкурентноспособность страны, региона, отрасли и отдельной организации.

*Важная роль в процессе создания и использования **информационных технологий** принадлежит системе образования, особенно высшей школе как основному источнику квалифицированных, высокоинтеллектуальных кадров и мощной базе фундаментальных и прикладных научных исследований.* Специфика системы образования состоит в том, что она является, с одной стороны, потребителем, а, с другой, – активным производителем информационных технологий. При этом технологии, рожденные в системе образования, используются и далеко за ее пределами. Это позволяет говорить о возможности практической реализации концепции перехода от информатизации образования к информатизации общества.

Для понимания роли информационных технологий в образовании необходимо вникнуть в суть этого понятия.

Говоря об информационной технологии, в одних случаях подразумевают определенное научное направление, в других – конкретный способ работы с информацией. Как видим, существует двоякая трактовка понятия **"информационная технология"**: как способ и средство сбора, обработки и передачи информации для получения новых сведений об изучаемом объекте и как совокупность знаний о способах и средствах работы с информационными ресурсами.

В каком-то смысле все педагогические технологии (понимаемые как способы) являются информационными, так как учебно-воспитательный процесс всегда сопровождается обменом информацией между педагогом и обучаемым. Но в современном понимании информационная технология обучения (ИнТО) – это педагогическая технология, использующая специальные способы, программные и технические средства (кино, аудио- и видеосредства, компьютеры, телекоммуникационные сети) для работы с информацией. И суть информатизации образования состоит в создании как для педагогов, так и для учащихся благоприятных условий для свободного доступа к культурной, учебной и научной информации.

Понятие **"компьютерная технология обучения"** (КТО), с учетом широких возможностей современных вычислительных средств и компьютерных сетей, часто используется в том же смысле, что и ИнТО. В то же время применение термина "компьютерная технология" вместо термина "информационная технология" встречает возражения. Они связаны с тем, что информационные технологии могут использовать компьютер как одно из возможных средств. Кроме того, понимание роли компьютера как вычислительной машины (от англ. *computer* – вычислитель) стало уже анахронизмом. Поэтому сам термин "компьютерная (буквально – вычислительная) технология" воспринимается как неудачный, а говорить о компьютерных средствах обучения, компьютерных программах вполне правильно.

## 2.11. Проектирование развития системы регионального образования

Результаты маркетинговых исследований определяют траекторию проектирования содержания образования.

Термин "**проект**" часто используется как синоним к термину "**модель**". Однако надо учитывать, что слово "проект" имеет несколько значений, прямо относящихся к педагогике. **Во-первых**, проект – это предварительный (предположительный) текст какого-либо документа. **Во-вторых**, проект понимают как некоторую акцию, совокупность мероприятий, объединенных одной программой, или организационную форму целенаправленной деятельности. Работу специалистов в таких проектах не называют проектированием. В этом смысле в обучении применяется термин "проект" как форма исследовательской деятельности обучающихся. Проектирование направлено на создание моделей планируемых (будущих) процессов и явлений (в отличие от моделирования, которое может распространяться и на прошлый опыт в целях его более глубокого осмысления). Компонентами проектной деятельности могут выступать конкретные модели или модули (функциональные узлы, объединяющие совокупность элементов, например, образовательной системы).

В теории педагогического проектирования выделяют прогностическую модель для оптимального распределения ресурсов и конкретизации целей; концептуальную модель, основанную на информационной базе данных и программе действий; инструментальную модель, с помощью которой можно подготовить средства исполнения и обучить преподавателей работе с педагогическими инструментами; модель мониторинга для создания механизмов обратной связи и способов корректировки возможных отклонений от планируемых результатов; рефлексивную модель, которая создается для выработки решений в случае возникновения неожиданных и непредвиденных ситуаций.

**Педагогическим проектированием** исследователи называют сейчас предварительную разработку деталей педа-

гогических систем. Термин "проектирование" пришел в педагогику из технического знания. Там он означает создание опережающего проекта того, что затем будет реализовано в натуре, что называется "в металле". Развитие педагогического знания, рост числа форм, методов, средств обучения и воспитания, развитие педагогического творчества и новаторства усложняют педагогическую деятельность, и педагогу все труднее осваивать эти знания и умения. Поэтому как одно из направлений развития педагогики стали развиваться идеи педагогического проектирования и педагогических технологий, в значительной мере как техническая, технократическая ориентация, как заимствование подходов, применяющихся в технике и промышленном производстве.

**Объектом проектирования** является педагогическая система как целостное единство иерархической системы целей образования и всех факторов педагогического процесса, способствующих достижению этих целей. Причем, педагогические системы можно рассматривать на разных уровнях: педагогическая система общеобразовательной или профессиональной образовательной программы, педагогическая система каждого конкретного преподавателя, педагогическая система отдельного предмета, раздела, темы, конкретного занятия и т.д. То есть мы имеем дело с иерархией педагогических систем, где каждая педагогическая система нижележащего уровня является подсистемой педагогической системы вышележащего уровня.

Главное отличие проектирования любой педагогической системы от обычного, традиционно принятого в образовательных учреждениях планирования учебно-воспитательной работы, заключается в том, чтобы, *во-первых*, самым детальным образом задать образовательные цели педагогической системы на диагностической основе. Это требование означает вполне определенное, однозначное описание целей, определение способов их выявления, измерения и оценки степени их реализации. Если требование диагностичности целей не выполнено, то цели не могут стать системообразующим компонентом для создания педагогической системы и, соответственно, ее проектирования.

**В основе педагогического проектирования** лежат определенные образовательные цели. Диагностическое задание образовательных целей становится возможным лишь тогда, когда:

- детально проанализированы и четко определены все качества личности, включая знания, умения, навыки, приемы умственной деятельности т.д., которые необходимо сформировать у учащихся в данной проектируемой педагогической системе; при этом их признаки настолько четко описаны, что они могут быть легко выявлены в поведении, деятельности, общении обучаемых;

- проявления этих признаков обладают категорией меры, т.е. они могут быть прямо или косвенно измерены. Выявление даже хорошо описанных свойств личности "на глазок" обречено на ошибки и заблуждения. Только специальные диагностирующие инструментарии способны показать объективную картину сформированности, развития тех или иных качеств личности обучаемых.

**Во-вторых**, проектирование педагогической системы предполагает возможность с помощью разработанных диагностических процедур проводить систематический на каждом учебном занятии контроль и оценку достижения этих детально спроектированных образовательных целей.

**Проект в педагогике** – это возможность реального практического преобразования из того, что имеется в каждом конкретном случае, в то, что мы намереемся достигнуть или создать в определенное время. Поэтому в проекте разрабатываются конкретные воздействия на педагогический процесс, которые могут организовать конкретные люди. Несмотря на наличие общих в педагогике идей, каждый проект должен быть разработан относительно конкретных людей и конкретных условий. Конкретная адресность проекта является также одним из принципов этой деятельности. При использовании исследовательских методов, общих для гуманитарных исследований (прогностических, диагностических, аналитических и т.д.), сохраняются принципы, разработанные относительно данного метода.

В проектировании процессов, которые **В.М.Шепель** называет гуманитарными, имея в виду проектирование про-

цесса управления людьми в различных организационных структурах, выделяется пять возможных этапов разработки проектов:

- а) разработка теоретического обоснования проекта;
- б) разработка системы ситуаций, выраженных в моделях, реализация которых в определенной последовательности приводит к желаемым результатам;
- в) разработка инструментария: методов, приемов, способов воздействия и взаимодействия;
- г) создание пакета критериев и методов замера результатов;
- д) разработка этических норм поведения людей и правовых аспектов проектируемого процесса.

При **проектировании развития образовательных систем** специалистам Института управления образованием предлагается выделение пяти этапов:

- а) **диагностический** – выявление проблемы и анализ ее актуальности;
- б) **прогностический** – разработка концепции и программ эксперимента или развития своего опыта, освоения чужого или научных разработок;
- в) **организационный** – создание всех необходимых условий для обеспечения развития процесса;
- г) **практический** – реализация программ, отслеживание процесса, результатов, корректировка условий его обеспечения;
- д) **обобщающий** – обработка данных, их анализ, оформление. В работах, посвященных организации педагогических исследований, экспериментальной работе, освоению нового педагогического опыта, методам и методике воспитания, управлению педагогическим коллективом также наблюдается сходная логичность (*В.И.Загвязинский, З.И.Васильева, В.Ю.Кричевский, Л.И.Новикова, С.А.Расчетина, Я.Скалкова, М.Н.Скаткин, Е.В. Титова, Е.П.Тонконогая, Т.И.Шамова и др.*).

В результате анализа работ в области проектирования можно сделать вывод: большинство исследователей выделяют в его организации логику, характерную для методологии системного подхода. В проектировании сочетается логика науки, искусства и технологии.

Наиболее полную общую логику деятельности **педагогического проектирования** можно представить следующим образом:

1) определение замысла начинается с анализа ситуации, выявления противоречий, определения проблем для решения, диагностики проблем, выбора идей решения, их согласование;

2) следующий этап – формулировка идеи, системы ценностных установок для разработки проекта, создание схемы или образа-эскиза проекта, выдвижение гипотез, определение целей проектирования в конкретных критериях, прогнозирование, разработка и оценка вариантов решения, выбор наиболее эффективных, определение системы методов проектирования, то есть формулировка концепции проекта;

3) разработка обобщенных моделей действий (стратегической программы управления реализацией проекта);

4) конкретизация задач, которые необходимо решить, определение и обоснование условий и средств для достижения целей, разработка тактики действий и системы взаимодействий для реализации проектов, то есть планирование реализации стратегий;

5) реализация проекта, т.е. на данном этапе организуется непрерывная обратная связь, оценка процесса, доработка, корректировка;

6) оценка, анализ и обобщение результатов, определение дальнейших направлений деятельности;

7) оформление процесса и результатов проектирования в конкретных продуктах педагогического творчества – документах проекта, публикациях, сообщениях, докладах, защитах и т.д.

Так, при участии ученых, специалистов Министерством образования и науки РТ определены **Основные направления развития регионального образования Республики Татарстан:**

- совершенствование подготовки работников образования в системе общего, начального, среднего, высшего, а также дополнительного профессионального образования;



- совершенствование общеобразовательной подготовки учащихся;
- повышение качества профессиональной подготовки в системе начального, среднего, высшего и дополнительного профессионального образования;
- формирование информационной образовательной сети, доступной учащимся, студенчеству и работникам образования;
- модернизация материальной базы учебных заведений на основе применения эффективных методов управления финансами в условиях многоуровневого и многоканального финансирования;
- формирование готовности молодежи к активному межнациональному и международному диалогу;
- совершенствование деятельности учреждений образования по охране и укреплению здоровья учащейся молодежи республики;
- совершенствование организационно-экономических механизмов управления образованием.

В перечне нет задачи, касающихся инновационного развития образования с учетом того, что инновация не самоцель, а качественный подход, принцип решения поставленных задач, позволяющий добиться эффективных результатов. Предложенные восемь направлений, в свою очередь, состоят из задач второго порядка и представляют собой основу разработки комплексной целевой программы развития системы образования и науки РТ на 2005-2010 годы.

Одновременно с разработкой и реализацией проектов организуется экспертиза хода результатов проектирования. Проектирование национально-регионального содержания (или регионального компонента) является одной из важных проблем модернизации образования в Российской Федерации.

Сегодня в средних общеобразовательных школах РТ всего лишь 28 педагогических классов, в которых обучается 725 учащихся. Министерство образования и науки РТ обоснованно считает, что нужна другая, более эффективная система отбора и подготовки к педагогической профессии способных учащихся, особенно юношей. Одним из вариан-

тов решения данного вопроса является создание педагогических лицеев в городах и сельских районах, которые будут открываться в сотрудничестве с педагогическими коллегами и училищами. Считается, что реализация такой программы позволит в ближайшие 2 – 3 года привести в республиканские педагогические вузы талантливую, нацеленную на педагогические профессии молодежь. Планируется проведение кадрового аудита в учебных заведениях. Аналогов такой системы в России пока нет.

Проектирование в педагогике возникло в конце 80-х – начале 90-х гг. "внутри" деятельности по реформированию системы образования. Существенно и то, что в конце 90-х гг. происходило сближение и взаимообогащение между программно-целевым подходом и стратегическим управлением. В таком случае выработка целевых программ становилась инструментом соединения стратегического анализа, выработки стратегий и планов ее реализации и усваивала от стратегического менеджмента гибкость и неформальность, которыми не отличались более ранние версии программно-целевого управления.

Все эти обстоятельства обуславливали в 90-е годы востребованность знания, теории и технологии социально-педагогического проектирования не только организаторами образования и руководителями образовательных учреждений, но и участниками инновационного движения в региональном образовании, представителями властных структур, общественных и иных формирований, осознавшими значимость такой деятельности и ее существенное влияние на культурные, политические, экономические и иные процессы, происходившие в регионах и оказавшие воздействие на российское общество.

1. В начале 90-х годов доминировали разработки, осуществляемые в методологической традиции системной мыследеятельности. Именно в этом ключе научными коллективами под руководством **Ю.В.Громыко** были подготовлены первые региональные программы развития образования (Ханты-Мансийского округа и "Столичное образование – 1" г. Москвы). Их разработка осуществлялась рядом известных ученых (**Н.Г.Алексеев, Д.Б.Дмитриев,**

*В.В.Рубцов, В.И.Слободчикова, Е.А.Ямбург*) и руководителей образования (*Л.П.Кезина, Л.Е.Курнешова, З.П.Тюменцева*). По преимущественной ориентации проективной деятельности и направленности программ этот подэтап исследователи характеризуют как общественно-образовательный.

2. Во-второй половине 90-х гг. проектирование в сфере образования получило полиаспектное распространение. Специалисты выделяют несколько направлений: 1) Психолого-педагогическое проектирование развития системы регионального образования (проектирование техники освоения человеческого опыта как основы образования человека) осуществлялось преимущественно коллективом Института педагогических инноваций РАО под руководством *В.И.Слободчикова*. 2) Управленческо-педагогическое направление проектирования получило наибольшее развитие в трудах сотрудников Института управления образованием РАО (*В.С.Лазарев, А.М.Моисеев, М.М.Поташиник и др.*). 3) Собственно педагогическое направление в проектировании развития региональных систем образования (в центре его внимания – изучение условий эффективности педагогического процесса и конструирование содержания и форм взаимодействия его субъектов) наиболее рельефно было представлено в исследованиях *Е.С.Заур-Бек* и *В.Е.Радионова*, которые проводились на кафедре педагогики Российского государственного педагогического университета им. А.И.Герцена (РГПУ) под руководством *А.П.Тряпицкой*.

3. В конце 90-х годов доминирует социально-педагогическое проектирование (предопределение способов упорядочения социокультурной среды, в которой развиваются образовательные системы). В этом ключе осуществляется ряд исследований обобщающего характера, играющих принципиальную роль для теоретического обоснования региональных программ развития образования.

Особенно важным является цикл работ, выполненных руководителем Комитета образования Новгородской области *В.Н.Аверкиным*.

По мнению исследователей, специально занимающихся данной проблемой, цель социально-педагогического проектирования заключается в том, чтобы обеспечить необходимый комплекс условий органического перехода региональной системы образования из одного состояния в качественно новое. Результатом социально-педагогического проектирования являются концепции и программы развития образовательных систем, модели образовательных институтов (структурных подразделений) и форм их кооперации, в том числе с институтами других сфер жизнедеятельности региона, полипрофессиональные коллективы разработчиков и реализаторов инновационных проектов, различные объединения (коалиции) людей, действующих в сфере образования, новые структуры, обеспечивающие и обслуживающие его развитие и т.д.

Логике социально-педагогического проектирования составляет совокупность последовательно сменяющих друг друга видов деятельности: анализ актуальных проблем и региональной ситуации, концептуализация, программирование, планирование и конструирование новой образовательной практики, а также форм организации деятельности субъектов процесса проектирования. В ходе реализации проекта реально возникает необходимость его коррекции, осуществление деятельности допроектирования и перепроектирования. На основе данных положений ученые дают следующее определение: социально-педагогическое проектирование в образовании – это специально организованная система деятельности полипрофессиональных коллективов по осуществлению комплексных исследований и проектных разработок, обеспечивающих развитие и саморазвитие как формы общественной практики, позволяющей удовлетворять потребности в образовании человека, общества, в котором он живет, и потребности самих образовательных систем.

В осуществлении социально-педагогического проектирования в рассматриваемый период проявлялся ряд позитивных тенденций: переход к вероятностному прогнозированию; проектирование управления социально-педагогическими процессами по результату; отказ от разработки унифицированных рекомендаций по организации социальной педагогической деятельности.

Особо выделяют переход от проектирования территориальных сфер развития образования по прототипам – к беспрототипному проектированию. Однако в полной мере эти процессы могли быть реализованы только при адекватном учете специфики социально-педагогических аспектов региональных систем образования.

С позиции социально-педагогического проектирования региональная система образования представляет собой совокупность социальных институтов сферы образования субъекта государства, призванных с учетом его специфики обеспечить создание условий для реализации личных и социальных целей образования.

Качественно новый этап в подготовке региональных программ образования (развивающий) охватывает 1996 – 2002 гг., когда в ряде регионов были подготовлены программы третьего поколения.

В эти годы в мировом масштабе наметились процессы, характеризующиеся всплеском осознания человеком своей этнической идентичности – принадлежности к определенному этносу (этнической общности). В то же время в российской науке остается множество белых пятен, связанных с ее исследованием.

Даже значение термина "**этнос**" до сих пор остается неоднозначным. В наши дни многие российские этнологи рассматривают этнос как реальную социальную группу, сложившуюся в ходе исторического развития общества. Но в мировой науке широкое распространение получил еще один подход к изучению этнических общностей как социальных конструкций, возникающих и существующих в результате целенаправленных усилий политиков и творческой интеллигенции для достижения коллективных целей, прежде всего обеспечения социального комфорта в рамках культурно-однородных сообществ.

Однако, для психолога важны не различия в интерпретации этноса, а для него более важно то общее, что есть во всех подходах, – признание того, что этнос является для индивидов психологической общностью, а этническая идентичность представляет собой одну из его характеристик.

С точки зрения социального психолога не очень важно и то, на основе каких характеристик строится осознание этнической принадлежности. В качестве этнодифференцирующих, то есть отличающих данный этнос от всех других, могут выступать самые различные характеристики: язык, ценности и нормы, историческая память, религия, представления о родной земле, миф об общих предках, национальный характер, народное и профессиональное искусство.

Значение и роль этих и других признаков в восприятии членов этноса меняются в зависимости от стадии консолидации этноса, от особенностей исторической ситуации, от специфики этнического окружения. Но почти всегда этнодифференцирующие признаки отражают некоторую объективную реальность, чаще всего элементы духовной культуры. Однако отражение может быть более или менее адекватным, более или менее искаженным, даже ложным. Например, общность происхождения членов современных этносов – это красивый миф: с одной и той же территорией могут ассоциировать себя несколько народов. Многие элементы народно-бытовой культуры сохранились только в этнографических музеях. Этнический язык может быть утрачен большинством населения и восприниматься лишь как символ единства.

Иными словами, **этническая общность** – это, прежде всего, общность представлений о каких-либо признаках, а не сама по себе культурная отличительность. Поэтому с позиции психолога можно определить этнос как устойчивую в своем существовании группу людей, осознающих себя ее членами на основе любых признаков, воспринимаемых как этнодифференцирующие.

Рост этнической идентичности, затронувший в последние десятилетия население множества стран, вначале получил название этнического парадокса современности, так как в нем проявлялась нарастающая унификация духовной и материальной культуры. Однако в настоящее время этническое возрождение рассматривается как одна из основных черт развития человечества во второй половине двадцатого века. Почти повсеместный интерес к своим корням у от-

дельных людей и целых народов проявляется в самых разных формах: от попыток реанимирования старинных обычаев и обрядов, фольклоризации профессиональной культуры, поисков загадочной народной души до стремления создать или восстановить свою национальную государственность.

К настоящему времени во всем мире проведено большое количество исследований, в которых уточняются и конкретизируются возрастные границы и содержание этапов развития **этнической идентичности**. Первые проблески диффузной идентификации с этнической группой большинство исследователей обнаруживает у детей 3 – 4 лет, есть даже данные о первичном восприятии ярких внешних различий – цвета кожи, волос – детьми до трех лет. Но практически все психологи согласны с Пиаже в том, что реализованной этнической идентичности ребенок достигает в подростковом возрасте, когда рефлексия имеет для человека первостепенное значение.

На последовательных этапах развития этнической идентичности формируется как **этническое самоназвание**, так и **этническая осведомленность**, включающая знания о своей и чужой группах. Существует представление, что этнический ярлык, получаемый ребенком на начальных стадиях формирования его представлений о себе от ближнего социального окружения, первоначально никак не соотносится с его этнической осведомленностью. Ребенок, рожденный в русской, еврейской или татарской семье, будет называть себя русским, евреем или татариним задолго до осознания своей этнической принадлежности.

Этническая осведомленность возрастает с опытом, получением новой информации и развитием когнитивных способностей. Первоначально она основывается на очевидных показателях: внешности, языке, элементах материальной культуры (еде, одежде), обычаях. Постепенно повышается способность ребенка воспринимать, описывать, интерпретировать этнические признаки. Он включает в их комплекс все новые элементы – общность предков, общность исторической судьбы, религию.

Можно утверждать, что во второй половине 90-х годов определенная работа, проводившаяся по линии научно-методологического обеспечения регионального управления образованием, позволила создать предпосылки для обновления подходов к практике социально-педагогического проектирования в новом, более широком его понимании, что и отразилось в программах **"третьего поколения"**.

Целостного рассматривая содержавшиеся в региональных программах и теоретических работах положения, можно следующим образом представить характеристику дефиниции "региональная программа развития образования".

Смысл территориальной программы состоит в том, чтобы из многих нестабильных элементов создать более или менее стабильную систему, обеспечить переток ресурсов из необразовательных систем в сферу образования и оптимальное использование имеющегося потенциала самой образовательной системы (обмен информацией, методологическими разработками, взаимное обучение, подготовку и переподготовку педагогических кадров и т.д.).

Характерными признаками программы является наличие в ней стратегических идей (оснований целеполагания), анализа ситуации и обоснования целей, а также способов разрешения проблемных ситуаций, возникающих при реализации программных целей.

Любая территориальная программа развития образования в социально-педагогическом аспекте должна опираться на анализ и разработку сценариев развития социально-политической и хозяйственно-экономической ситуации в данном регионе. При этом программа не может быть только **"провинциальной"**, она должна учитывать исторические тенденции и основные направления трансформации мировой системы образования. Она также должна быть отраслевой, чтобы решать общие задачи социокультурного и социально-экономического развития территории. Наконец, программа развития образования не может носить чисто государственный характер, но и должна включать общественно-государственные модели управления образовательными проектами и инфраструктурами.



Принципиально важной чертой образовательной программы является ее открытый характер, то есть включение в нее новых позиций, сил, средств, что особенно важно в условиях территориальных ресурсов. Всякая открытая программа содержит в себе принципы организации взаимодействия социальных институтов, групп и форму связи между ними, что образует включаемый в программу организационный проект.

## **2.12. Управление образовательными системами и внутришкольное управление**

**Управление** – это деятельность, направленная на выработку решений, организацию, контроль, регулирование объекта, управление в соответствии с заданной целью, анализ и подведение итогов на основе достоверной информации.

В педагогической науке и практике все более ощущается стремление осмыслить целостный педагогический процесс с позиции науки управления, придать ему строгий научно-обоснованный характер. Управление в образовательной системе закреплено в Законе РФ "Об образовании" в главе III. ст. 28-32 и в законе РТ "Об образовании" в разделе III "Управление системой образования" в статьях 29-35.

Общеобразовательная школа как сложная динамическая социальная система выступает объектом внутришкольного управления. Следовательно, мы можем говорить об управлении школой и её отдельными компонентами или частями, выступающими подсистемами более общей системы общеобразовательной школы. Такими подсистемами являются целостный педагогический процесс, классно-урочная система, система воспитательной работы школы, система эстетического воспитания учащихся, система профориентационной работы и др. Частные случаи управления отдельными школьными подсистемами составляют сущность и содержание внутришкольного управления.

**Внутришкольное управление** представляет собой целенаправленное сознательное взаимодействие участников целостного педагогического процесса на основе познания

его объективных закономерностей, направленное на достижение оптимального результата. Взаимодействие участников целостного педагогического процесса складывается как цепь последовательных, взаимосвязанных действий или функций: педагогического анализа, целеполагания и планирования, организации контроля, регулирования и корректирования.

Традиционное представление о **внутришкольном управлении** раскрывалось в таких характеристиках, как целенаправленное воздействие субъекта на объект управления; как влияние управляющей системы на управляемую систему с целью перевода последней в качественно новое состояние; как внедрение элементов научной организации педагогического труда и др. Однако, с началом активного обращения к личности педагога и ученика, с внедрением гуманистических идей в педагогический процесс потребовалась серьезная корректировка и переоценка теоретических основ современного внутришкольного управления. На смену философии воздействия в управлении школой идет философия взаимодействия, сотрудничества, рефлексивного управления. *Теория управления школой существенно дополняется теорией педагогического менеджмента.* Теория менеджмента привлекает, прежде всего, своей личностной направленностью, когда деятельность менеджера строится на основе подлинного уважения, доверия к своим сотрудникам, создания для них ситуации успеха. Именно эта сторона существенно дополняет теорию педагогического управления. Осмысление идей менеджмента, их перенос в сферу школоведческих проблем дает основание для разработки самостоятельного направления – внутришкольного менеджмента.

*Одной из отличительных особенностей развития системы образования является переход от государственного к государственно – общественному управлению образованием.* Основная идея государственно-общественного управления образованием состоит в том, чтобы объединить усилия государства и общества в решении проблем образования, предоставить учителям, учащимся, родителям больше прав и свобод в выборе содержания, форм и методов организации учебного процесса, в выборе различных типов

образовательных учреждений. Выбор прав и свобод делает человека не только объектом образования, но и его активным субъектом, самостоятельно определяющим свой выбор из широкого спектра образовательных программ, учебных заведений, типов отношений.

Государственный характер системы образования означает, прежде всего, что в стране проводится единая государственная политика в области образования, зафиксированная в законе РФ "Об образовании", введенного в действие в 1996 г. В соответствии с Законом сфера образования в РФ провозглашается приоритетной, т.е. успехи России в социально-экономической, политической, международной сферах связываются с успехами в системе образования. Приоритетность сферы образования предполагает также первостепенное решение материальных, финансовых проблем системы образования. Организационной основой государственной политики в области образования является федеральная программа развития образования. Федеральная программа является организационно – управленческим проектом, содержание которого определяется как общими принципами государственной политики в сфере образования, так и объективными данными результатов проведенного анализа состояния, тенденций и перспектив развития образования. Поэтому программа содержит три основных раздела: аналитический, освещающий состояние и тенденции развития образования; концептуальный, излагающий основные цели, задачи, этапы программной деятельности, и организационный, определяющий основные мероприятия и критерии их эффективности.

Государственный характер управления системой образования закреплен государственной политикой в области образования, сформулированных в законе РФ "Об образовании":

- гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности. Воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье;

- единство культурного федерального и образовательного пространства. Защита и развитие системой образова-

ния национальных культур, культурных региональных традиций и особенностей в условиях многонационального государства;

- общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников;

- светский характер образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях;

- свобода и плюрализм в образовании;

- демократический, государственно-общественный характер управления образованием. Автономность образовательных учреждений.

Государственный характер управления образованием проявляется также в соблюдении органами управления государственных гарантий прав граждан РФ на образование независимо от расы, национальности, пола, возраста, состояния здоровья, социального, имущественного и должностного положения, социального происхождения, места жительства, отношении к религии, убеждений.

Органы управления образованием на местах проводят государственную политику путем соблюдения государственных образовательных стандартов, включающих федеральный и национально-региональный компоненты с установлением обязательного минимума содержания образовательных программ и максимального объема учебной нагрузки обучающихся, требования к уровню подготовки выпускников. Задача органов управления образованием состоит не только в формальном обеспечении гарантий на образование, но и в создании условий для самоопределения и самореализации личности.

Для последовательного проведения государственной политики в сфере образования в стране создаются соответствующие государственные органы управления образованием: федеральные (центральные); ведомственные; республиканские (республики в составе РФ); краевые, областные, городов Москвы и С.-Петербурга, автономных областей.

**Государственные органы управления** – министерства образования, управления образованием в краях, областях, автономных округах в границах своей компетенции реша-

ют такие вопросы, как разработка и реализация целевых федеральных и международных программ; разработка государственных стандартов и установление эквивалентности (нострификация) документов об образовании; государственная аккредитация образовательных учреждений, расширение границ общественной аккредитации; аттестация педагогических кадров; формирование системы образования в стране и конкретном регионе, определение перечня профессий и специальностей, по которым ведется профессиональная подготовка; финансирование образовательных учреждений, создание государственных фондов стабилизации и развития системы образования; разработка государственных нормативов финансирования образовательных учреждений, материально – технической обеспеченности образовательного процесса; прогнозирование сети образовательных учреждений, контроль исполнения законодательства РФ бюджетной и финансовой дисциплины в системе образования.

*Для современного состояния управления системой образования наиболее яркой чертой является процесс **децентрализации**, т.е. передача ряда функций и полномочий от высших органов управления низшим, при которой федеральные органы разрабатывают наиболее общие стратегические направления, а региональные и местные органы сосредотачивают усилия на решении конкретных финансовых, кадровых, материальных проблем.*

Общественный характер управления системой образования проявляется в том, что наряду с органами государственной власти создаются общественные органы, в которые входят представители учительского и ученического коллективов, родителей и общественности. Их участие в управлении создает реальные предпосылки для творческой атмосферы и положительного психологического климата в коллективе школы. Реальным воплощением общественного характера управления образованием является деятельность коллективного органа управления – совета школы. Функции и содержание работы совета определяются типовым положением об общеобразовательном учреждении.

Высшим руководящим органом школы является Конференция, которая проводится не реже одного раза в год. Конференция имеет широкие полномочия: на общешколь-

ной Конференции избирают совет школы, его председатель, определяется срок их деятельности. Каждое учебное заведение принимает на Конференции Устав учебного заведения, учитывающий реальное состояние, задачи, перспективы развития. Таким образом, Устав одной общеобразовательной школы в своих деталях может отличаться от Устава другой школы. Но общая направленность Устава задается Типовым положением об общеобразовательном учебном заведении. Как коллегиальный орган, Совет школы утверждает основные направления развития, пути повышения качества учебно-воспитательного процесса, определяет язык обучения. Совет школы может создавать временные или постоянные комиссии, штабы, советы по различным направлениям работы учебного заведения и устанавливает их права, обязанности, границы полномочий. Делегатами Конференций с правом решающего голоса избираются на собраниях своих коллективов учащиеся II и III ступеней, учителя и другие работники учебного заведения, родители, представители общественности.

В период между Конференциями в роли высшего руководящего органа выступает Совет школы (учебного заведения). Деятельность Совета школы осуществляется по следующим основным направлениям:

- организует выполнение решений конференций;
- наряду с родителями обеспечивает социальную защиту учащихся при рассмотрении в государственных и общественных органах вопросов, затрагивающих интересы учащихся;
- устанавливает возраст учащихся при наборе в I класс, необходимость и вид ученической формы;
- рассматривает отчеты расходования бюджетных ассигнований, формирует собственный фонд. Определяет направление использования бюджетных и внебюджетных средств учебного заведения;
- заслушивает отчеты о работе директора школы, его заместителей, отдельных педагогов;
- совместно с администрацией учебного заведения создает условия для педагогического образования родителей.

Совет школы, как правило, возглавляемый одним из представителей общественности или родителей, работает в тесном контакте с администрацией школы и общественными организациями. Совет доводит свои решения до сведения родителей или лиц их заменяющих. Решение Совета считается правомочным, если за его принятие проголосовало не менее двух третей присутствующих членов совета.

Одним из важнейших показателей усиления общественного характера управления образованием является разгосударствление системы образования и диверсификация образовательных учреждений.

Разгосударствление означает, что наряду с государственными возникают негосударственные учебные заведения, они перестают быть структурами государственного аппарата, педагоги и воспитатели, учащиеся и родители действуют на основе собственных интересов, запросов региональных, национальных, профессиональных, конфессиональных объединений и групп.

**Диверсификация** (лат. – разнообразие, разносторонне развитие) образовательных учреждений предполагает одновременное развитие различных типов учебных заведений – гимназий, лицеев, колледжей, школ и классов с углубленным изучением отдельных предметов – как государственных, так и негосударственных.

Руководство негосударственным образовательным учреждением осуществляет непосредственно его учредитель или по его поручению попечительский совет, формируемый по усмотрению учредителя. Негосударственное образовательное учреждение имеет свой Устав, в котором определены полномочия попечительского совета, структура управления, порядок назначения и выборов руководителя образовательного учреждения.

Любая деятельность, в том числе и управленческая, основывается на соблюдении ряда **принципов**, которыми руководствуются организатор и руководитель при выполнении своих управленческих функций. В специальной литературе делается попытка определить совокупность принципов, регулирующих протекание отдельных функций: целеполагания и планирования, организации, контроля и др. **Принципы управления** являются конкретным проявлени-

ем и отражением закономерностей управления. К числу основных закономерностей специалисты внутришкольного управления и менеджмента относят такие закономерности, как: зависимость эффективности функционирования системы управления учебно-воспитательной работы от уровня структурно-функциональных связей, между субъектом и объектом управления; обусловленность содержания и методов управления учебно-воспитательной работой содержанием и методами педагогического процесса в школе.

Вытекающие из закономерностей управления принципы управления выступают в качестве основных положений, ориентирующих руководителя, директора, менеджера в практической деятельности. В теории и практике внутришкольного управления выделяются основные принципы управления, к числу которых относятся: демократизация и гуманизация управления педагогическими системами; системность и целостность в управлении; рациональное сочетание централизации и децентрализации; единство единоначалия и коллегиальности; объективность и полнота информации в управлении педагогическими системами.

Принципы, направления и особенности управления образовательными системами обуславливает содержание внутришкольного управления. Ориентация внутришкольного управления предполагает, прежде всего, развитие самодетельности и инициативы руководителей, учителей, учащихся и родителей. Это возможно при условии открытости обсуждения и принятия управленческих решений. Выборность руководителей школы, введение конкурсного избрания и контрактной системы в отборе педагогических кадров – одно из проявлений демократических начал в школьной жизни. Гласность в управлении школой основывается на открытости, доступности информации. Когда каждый учитель знает о делах и проблемах школы, он не остается к ним безразличным. Регулярные отчеты администрации, Совета школы перед общешкольным коллективом и общественностью, предоставление возможности для учителей и учащихся принимать участие в их обсуждении и высказывать свою точку зрения по вопросам школьной жизни направлены на утверждение демократизации в школе.



Культивирование гуманистических ценностей в современном обществе выдвигает на приоритетные позиции ценность самой личности, богатство её духовного мира. Технократическая парадигма образовательного процесса уступает место гуманистической направленности в его управлении. Управление образовательными системами имеет ту непреложную особенность, что ограничиться здесь только воздействием невозможно, необходимо сотрудничество, соуправление. Отсюда возникает проблема гуманизации управления школой, заключающаяся в том, чтобы в каждом управленческом решении видеть личность учителя и ученика. Утверждение субъект – субъектных отношений, переход от монолога к диалогу в педагогической деятельности – конкретные формы проявления гуманизации процесса обучения и воспитания. **Гуманизация управления в образовании** – это обращенность к личности, уважение достоинства человека и доверия к нему.

Понимание системной природы педагогического процесса создает реальные предпосылки для эффективного управления им. Методология системного подхода в управлении школой побуждает руководителя иметь ясное представление о школе как системе, её основных признаках. Понятие "система" дает *представление о целостности, о возможности выделения её отдельных частей, или компонентов*, что и является её первым признаком. Однако в управлении школой важно видеть не только её основные части, но и те связи и отношения, которые возникают, складываются или разрушаются между этими частями. Иначе говоря, какова структура этой системы, какие компоненты выступают в качестве системообразующих, такова и перспектива развития этих связей и отношений. Следовательно, *наличие структуры* и составляет второй признак системы. Третий признак системы заключается в её *интегративности*. Каждый компонент системы обладает своими свойствами и характеристиками, но в своем взаимодействии они образуют новое, интегративное свойство системы, не сводимое к свойствам отдельных компонентов. Устойчивость интегративного свойства определяется целостностью системы. В управлении школой важно помнить и о проявлении четвертого свойства системы – о её тесной и

специфической связи с внешней средой. Взаимодействие школы и среды может протекать в *двух формах*. В первом случае школа приспосабливается к внешней среде, пере-страивая свои процессы, и во втором – школа подчиняет среду для достижения своих целей.

Системность и целостность в управлении школой предполагают также взаимодействие и взаимосвязь управленческих функций в деятельности её руководителя и педагогического коллектива. Реализация этого принципа исключает односторонность в управлении, когда главной и решающей функцией признается какая-либо одна из них. Данный принцип подчеркивает, что управленческая деятельность последовательна, логична, взаимовыгодна, все ее функции в равной степени важны.

История школы и педагогики лишней раз доказала, что чрезмерная централизация неизбежно ведет к усилению администрирования в управлении, сковывает инициативу руководителей нижних уровней, учителей и учащихся, они становятся просто исполнителями решений, принимаемых без их участия и желания.

В условиях односторонней централизации происходит дублирование управленческих функций, потеря времени, перегрузка, как руководителей, так и исполнителей.

В равной степени интегрирования децентрализация управления может привести к снижению эффективности деятельности педагогической системы. Отрицание централизации в угоду децентрализации может привести к снижению роли руководителя и администрации в целом, утрате аналитических и контролирующих функций управления. Опыт школ показывает, что игра в демократию и мода на децентрализацию приводят к серьёзным сбоям в жизни и деятельности коллектива, к возникновению конфликтов и недоразумений в коллективе, неоправданному противостоянию административных и общественных органов управления.

Именно сочетание централизации и децентрализации во внутришкольном управлении обеспечивает деятельность руководителей административных и общественных органов в интересах всего коллектива школы, создает условия для обсуждения и принятия управленческих решений на про-

фессиональном уровне, исключает дублирование и повышает координацию действий всех структурных подразделений системы.

**В управлении образовательными системами является важным единство единоначалия и коллегиальности.** Реализация данного принципа направлена на преодоление субъективности, авторитаризма в управлении целостным педагогическим процессом. В управленческой деятельности важно опереться на опыт и знания коллег, организовать их на разработку и обсуждение решений, сопоставить разные точки зрения, провести их обсуждение и принять оптимальное решение. Коллегиальность вместе с тем не исключает ответственности каждого члена коллектива за порученное дело.

Единоначалие в управлении обеспечивает дисциплину и порядок, четкое разграничение и соблюдение полномочий участников педагогического процесса. Если коллегиальность приоритетна на этапе обсуждения и принятия решений, то единоначалие необходимо, прежде всего, на этапе реализации принятых решений.

***Единоначалие руководителя образовательной системы*** не означает авторитарность и администрирование, оно основывается на глубоком знании педагогики личности, социальной психологии, учете индивидуальных особенностей учителей, учащихся, родителей. Единоначалие и коллегиальность в управлении – это проявление единства противоположностей. Единоначалие предполагает оперативность в выполнении решений, а коллегиальность отличается некоторой "медлительностью". При определении тактических действий целесообразно единоначалие, при разработке стратегических – коллегиальность.

Реализация этого принципа находит свое воплощение в деятельности различного рода комиссий и советов, действующих на общественных началах; в работе съездов, слетов, конференций, где необходим коллективный поиск и персональная ответственность за принятые решения. Государственно-общественный характер управления образованием создает реальные возможности в центре и на местах для утверждения в практике единоначалия и коллегиальности.

Эффективность управления образовательными системами в значительной мере определяется наличием достоверной и необходимой информации. Объективность и полнота информации противопоставлены неконкретности, поверхностности в отборе, анализе и обработке информации. В социально-педагогических науках информацию рассматривают либо как средство коммуникации между педагогами и воспитанниками, либо как совокупность сведений о состоянии системы и окружающей среды.

Трудности с использованием информации в управлении часто связываются с информационным избытком или, наоборот, с её недостатком. Роль информации во внутришкольном управлении нельзя понимать односторонне, т.е. как увеличение информации. Надо отметить, что изобилие и неупорядоченность информации, как и её отсутствие, затрудняют процесс принятия решений, оперативное регулирование их выполнения. В педагогических системах недостаток информации чаще ощущается в области воспитательной деятельности. В ходе учебно-воспитательного процесса мы чаще получаем информацию об успеваемости учащихся, качестве знаний, но значительно меньше располагаем данными об особенностях направленности личности, особенностях её становления в учебной и вне учебной деятельности, об особенностях характера, способностей и др.

Для человека, имеющего дело с внутришкольной информацией, важно знать методы её сбора, отработки, хранения и использования. Школьный руководитель (менеджер) в своей деятельности активно используют наблюдение, анкетирование, тестирование, работу с инструктивными и методическими материалами. С внедрением технических средств и компьютеризации существенно сократились сроки сбора и обработки материалов. Усилия школьной администрации должны быть сосредоточены на разработке и внедрении внутришкольной информационной технологии управления, использовать которую могли бы как руководители школы, так и учителя.

В управлении образовательной системой важна любая информация, но прежде всего управленческая информация, которая необходима для оптимального функционирования

управляемой подсистемы. **Управленческая информация может быть распределена по различным признакам:** по времени – ежедневная, ежемесячная, четвертная, годовая; по функциям управления – аналитическая, оценочная, конструктивная, организационная; по источникам поступления – внутришкольная, ведомственная, вневедомственная; по целевому назначению – директивная, ознакомительная, рекомендательная и др.

Формирование информационных банков данных, технологий их оперативного использования повышает научную организацию управленческого труда.

Повышение эффективности функций управления предполагает, в конечном счете, обеспечение выполнения следующих **требований к деятельности управленческих органов:**

1. Совершенствование стиля и методов управленческой деятельности администрации школы и руководства педагогическим коллективом, направленных на его сплочение, создание атмосферы педагогического творчества, повышение ответственности каждого учителя за свой личный вклад в общее дело;

2. Усиление познавательной направленности управления, предусматривающей его перевод на аналитическую основу и создание научно-обоснованных методик изучения ученика, учителя, всего учебно-воспитательного процесса.

3. Перевод планирования работы школ на программно-целевую основу, разработка целевых программ по главным вопросам, решаемым педагогическим и ученическим коллективами в каждом учебном году.

4. Повышение эффективности организаторской работы школьной администрации и профсоюза, направленной на получение конечного результата: уровня воспитанности и знаний учащихся, подготовленности их к труду, жизни.

## ГЛАВА III.

### ВОПРОСЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ КАК СОСТАВНОЙ ЧАСТИ ПРОЦЕССА ОБРАЗОВАНИЯ

#### 3.1. Общие основы современных направлений обучения

Образование и такие составляющие его смысловые единицы, как воспитание, обучение, развитие представляют собой сложный феномен, объяснить который пытались многие философы, педагоги, психологи. В целом, философские концепции обучения были рассмотрены в предыдущем разделе при описании исторического развития педагогики. В этом разделе мы остановимся более подробно на психолого-педагогических **теориях обучения**, а именно: *ассоциативно-рефлекторной концепции обучения (традиционное обучение); основах проблемного обучения; программированном обучении; теории поэтапного формирования умственных действий; знаково-контекстном обучении.*

Образовательный процесс, начиная со второй половины XVIII века, становится объектом теоретического осмысления не только в педагогике, но и психологии. Напомним, что до конца позапрошлого столетия господствовала ассоциативная теория, в начале XX века сформировались две теории – бихевиоризм и гештальтпсихология, в которых были обозначены основные положения обучения. И только во второй половине XX столетия возникли самостоятельные теории или, точнее, направления в теории обучения.

Все **современные направления обучения** могут быть рассмотрены с общих позиций.

1. По основанию **непосредственности** (опосредованное) взаимодействия обучающего и обучающегося могут

быть выделены формы контактного и дистанционного обучения. К первой форме относятся все традиционно разрабатываемые направления обучения, ко второй – создаваемое в настоящее время обучение "на расстоянии", дистанционное обучение при помощи специальных взаимодействующих на входе и выходе технических средств.

2. По основанию принципа **сознательности** (интуитивизма) выделяется обучение, соотносимое с характером освоения опыта. При рассмотрении теорий обучения, основывающихся на принципе сознательности, очень важен ответ на вопрос, что является объектом осознания учащимися в процессе обучения:

- если обучающимся осознаются только правила, средства, то это форма так называемого традиционного, "сообщающего, догматического" обучения (Н.Ф.Талызина);

- если это осознание самих действий, подчиненных определенным правилам, то это теория формирования умственных действий (П.Я.Гальперин, Н.Ф.Талызина);

- если это осознание программы, алгоритма действий, то это программированное обучение, теория алгоритмизации (Н.Ф.Талызина, Л.Н.Ланда);

- если это осознание проблемы, задачи, для решения которой необходимо освоение средств, способов, приемов, то это проблемное обучение (В.Оконь, М.И.Махмутов, А.М.Матюшкин, И.Я.Лернер).

3. По основанию **наличия управления образовательным процессом** обучение может быть разделено на:

- не основывающееся на нем (например, традиционное обучение);

- рассматривающее управление в качестве основного механизма усвоения (теория поэтапного формирования умственных действий, программированное обучение).

4. По основанию **взаимосвязи образования и культуры** могут быть разграничены:

- обучение, основой которого является проекция образа культуры в образовании и формирование проектной деятельности обучающихся (теория проектного обучения);

- обучение, основанное на дисциплинарно-предметном принципе (традиционное обучение).

5. По основанию *связи обучения с будущей деятельностью* может быть выделено знаково-контекстное, или контекстное, обучение (А.А.Вербицкий) и традиционное обучение внеконтекстного типа.

6. По основанию *способа организации обучения* выделяются обучение, включающее активные формы и методы, и традиционное (информационное, сообщающее) обучение.

**Традиционное обучение** может быть охарактеризовано как контактное (может быть и дистанционным), сообщающее, основанное на принципе сознательности (осознание самого предмета освоения – знания); целенаправленно неуправляемое, построенное по дисциплинарно-предметному принципу; внеконтекстное (в системе высшего образования – без целенаправленного моделирования будущей профессиональной деятельности в процессе учебной).

**Проблемное обучение** основано на получении новых знаний обучающимися посредством решения теоретических и практических проблем, задач в создающихся в силу этого проблемных ситуациях (В.Оконь, М.И.Махмутов, А.М.Матюшкин, Т.В.Кудрявцев, И.Я.Лернер и др.). Проблемная ситуация возникает у человека, если у него есть познавательная потребность и интеллектуальные возможности решать задачу при наличии затруднения, противоречия между старым и новым, известным и неизвестным, данным и искомым, условиями и требованиями.

Возникновение **программированного обучения** связано с именем **Б.Ф.Скиннера**, который в 1954 г. призвал педагогическую общественность повысить эффективность преподавания за счет управления этим процессом. Категория управления рассматривается в качестве центральной для программирования. В основе программированного обучения лежат общие (В.П.Беспалько) и частные дидактические принципы последовательности, доступности, систематичности, самостоятельности. Эти принципы реализуются в ходе выполнения главного элемента программированного обучения – обучающей программы, представляющей собой упорядоченную последовательность задач. Для программированного обучения существенно наличие "дидактической машины" (или программированного учебника). В



этом обучении в определенной мере реализуется индивидуальный подход в освоении обучающимися программы. Однако главным остается то, что процесс усвоения, выработки умения управляется программой.

Преимущества управления, программирования в образовательном процессе наиболее полно и теоретически обоснованно представлены в направлении обучения, основанном на психологической теории **позтапного формирования умственных действий**.

*П.Я.Гальперин* поставил перед обучением принципиально новые задачи: описать любое формируемое действие совокупностью его свойств, подлежащих формированию; создать условия для формирования этих свойств; разработать систему ориентиров, необходимых и достаточных для управления правильностью формирования действия и избегания ошибок. П.Я.Гальперин разграничил две части осваиваемого предметного действия: его понимание и умение его выполнить. Первая часть играет роль ориентировки и названа ориентировочной, вторая – исполнительная. П.Я.Гальперин придавал особое значение ориентировочной части, считая ее и "управляющей инстанцией".

Достаточно широкое распространение в профессиональном (высшем и среднем) образовании получает в настоящее время **знаково-контекстное, или контекстное обучение**. В этом обучении информация предъявляется в виде учебных текстов ("знаково"), а сконструированные на основе содержащейся в них информации задачи задают контекст будущей профессиональной деятельности. По *А.А.Вербицкому*, предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности моделируется в учебном процессе всеми дидактическими средствами, формами, методами, среди которых одно из основных мест занимает деловая игра, которая понимается как форма знаково-контекстного обучения, где участники осуществляют квазипрофессиональную деятельность, несущую в себе черты как учения, так и труда.

### 3.2. Поиск интенсивных технологий обучения в общеобразовательной школе

**Технология обучения** рассматривается как системный метод создания, применения и усвоения знаний с учетом технических, культурологических и человеческих ресурсов, ставящий своей задачей модернизацию и взаимодействие форм образования. (Документы ЮНЕСКО).

**Технология обучения** – определенный способ обучения, в котором основную нагрузку по реализации функции обучения выполняет средство обучения под управлением человека. При технологии учитель не обучает учащихся, а выполняет функцию управления средством обучения, а также функции стимулирования и координации деятельности учащихся.

Итак, в технологиях обучения важнейшую и ведущую роль играет средство обучения. Наличие разных уровней в содержании и средствах обучения, а также понимание того, что ведущим звеном любой технологии является средство обучения, позволяют сделать вывод, что **технологии обучения также можно разделить на три уровня:**

- технология занятия;
- технология предмета;
- технология полного обучения.

В занятиях, проводимых в учебных заведениях, к технологичным в полной мере относятся:

- занятия или элементы занятий по контролю качества усвоения знаний с использованием **различных технических средств контроля** (*учебные компьютерные программы контроля, тесты с последующей компьютерной обработкой и др.*), позволяющих сразу оценить качество знаний;

- лабораторные, практические работы, проводимые учащимися самостоятельно с использованием разработок для каждого занятия, опубликованных в виде рекомендаций к данной лабораторной работе.

Интенсивные педагогические технологии обучения могут основываться на основе **личностной ориентации пе-**

**дагогического процесса** (педагогика сотрудничества, гуманно-личностная технология Ш.А.Амонашвили и др.), на основе **активизации и интенсификации деятельности учащихся** (игровые технологии, проблемное обучение), на основе **эффективности управления и организации учебного процесса** (технология уровневой дифференциации; технология индивидуализации обучения (А.С.Границкая, В.Д.Шадриков и др.); технология программированного обучения; компьютерные технологии обучения и др.).

Проведенные независимые международные исследования показывают не только недостатки общего среднего образования в разных странах мира, но и пути преодоления этих недостатков.

Главный из них – интеллектуальное развитие учащихся.

Педагогические технологии на основе **личностной ориентации педагогического процесса** представляют собой воплощение гуманистической философии, психологии и педагогики.

В центре внимания личностно-ориентированных технологий находится уникальная целостная личность, которая стремится к максимальной реализации своих возможностей и открыта для восприятия нового опыта, способная на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях. Именно достижение личностью таких качеств провозглашается главной целью воспитания в отличие от формализованной передачи воспитаннику знаний и социальных норм в традиционной технологии.

Своеобразие парадигмы целей личностно-ориентированных технологий заключается в ориентации на свойства личности, ее формирование, ее развитие не по чьему-то заказу, а в соответствии с природными способностями.

Личностно-ориентированные технологии противопоставляют авторитарному, обезличенному и обездушенному подходу к ребенку – атмосферу любви, заботы, сотрудничества, создают условия для творчества и самоактуализации личности.

Ленинградский философ, профессор **И.П.Иванов** не встречался с В.А.Сухомлинским, но как ученый, начиная с 1951 года перекинул мостик к педагогике сотрудничества,

представленной такими громкими именами, как **В.Ф.Шаталов** (Донецк), **А.Н.Тубельский** (Москва), **М.П.Щетинин** (ст.Азовская Краснодарского края), **Ю.А.Конаржевский** (Магнитогорск-Челябинск, Калининград), **С.Н.Лысенкова** (Москва), **В.К.Дьяченко** (Красноярск), **Ш.А.Амонашвили** (Тбилиси), **И.П.Волков** (Реутово Моск. Обл.), **П.М.Эрдниева** (Элиста), **Е.Н.Ильин** (С.-Петербург), **Б.П.Никитин** (Москва), **Г.Г.Габдуллин** (Казань), **И.К.Шаляев** (Барнаул).

Участники "**могучей кучки**" произвели с помощью единомышленников в АПН СССР и "Учительской газеты" в конце 80-х годов настоящий переворот в официальной педагогике. Это – идея опережения в СШ № 587 г. Москвы (**С.Н.Лысенкова**), отмена домашних заданий в СШ № 2 г. Реутова (**И.П.Волков**), отказ от отметок в экспериментальных школах Тбилиси (**Ш.А. Амонашвили**), идея крупных блоков (**П.М.Эрдниева**), коллективный способ обучения (**В.К.Дьяченко**), оптимизация учебного процесса по **Ю.К.Бабанскому**, концепция внутришкольного управления, анализ и менеджмент по **Ю.А.Конаржевскому**, идея опорных сигналов **В.Ф.Шаталова**.

Указанные достижения стали возможны на базе теоретических исследований развивающего обучения по формуле "**О + Р**", т.е. **обучение + развитие**, проведенное корифеями психологии и педагогики: А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинский, Л.С.Выготский, Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов.

По методологии **П.Г.Щедровицкого** философы разделяют все **альтернативные школы** на два типа: "искусственно-технические". В школах *первого типа* работают в системе жестких технологий. К ним относятся авторские школы с регламентом деятельности детей, строгой организацией рабочего места и постоянным контролем педагогов (*это школы – Я.Корчака, А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинского, Д.Дьюи, М.М.Пистрака и др.*)

Школы *второго типа* отличаются большой свободой и импровизацией (*это школы А.Н.Тубельского, И.П.Раченко, М.Монтессори, С.Френе, Р.Штейнера, Ш.А.Амонашвили, С.Н.Лысенковой, М.П.Щетинина и др.*).

Как отмечает академик М.Н.Скаткин, "*настало время педагогики сотрудничества*". Открытая борьба за педагогику новаторства и массовое освоение учителями ее принципов и идей может привести к формированию **технологического подхода**, к освоению новаторского опыта, целенаправленной подготовке профессиональных **педагогов-технологов** и, в конечном счете, демократизации и гуманизации общества.

В настоящее время в средних и высших учебных заведениях продолжает расширяться *инновационная* учебно-воспитательная деятельность.

Термин "**инновация**" как вид педагогической деятельности означает внесение в учебный процесс нечто новое (*факты, методы, приемы*). Исследователи выделяют два основных аспекта инноваций в педагогике: педагогическое мастерство и собственно новаторство.

Известны имена и заслуги трех групп педагогов-новаторов XX века, создавших методические системы и авторские школы:

- М.Монтессори, С.Френе, Д.Дьюи, Я.Корчак, Р.Штейнер, С.Т.Шацкий, М.М.Пистрак, А.С.Макаренко;

- В.А.Сухомлинский, Ш.А.Амонашвили, Л.В.Занков, В.В.Давыдов, С.Н.Лысенкова, И.П.Иванов, Б.П.Никитин, М.П.Щетинин, А.Н.Тубельский, И.П.Раченко и др.;

- Ю.А.Конаржевский, О.С.Саметис, Г.Г.Габдуллин, И.К. Шалаев, В.Ф.Шаталов, И.П.Волков, В.К.Дьяченко, П.М.Эрдниев, Е.Н.Ильин и др.

**Педагогика сотрудничества** является одним из наиболее всеобъемлющих научных обобщений 80-х гг., вызвавших к жизни многочисленные инновационные процессы в образовании. Название этой технологии было дано группой педагогов-новаторов, в обобщенном опыте которых соединились лучшие традиции русской школы (К.Д.Ушинский, Н.П.Пирогов, Л.Н.Толстой), школы советского периода (С.Т.Шацкий, В.А.Сухомлинский, А.С.Макаренко) и зарубежных педагогов (Ж.Ж.Руссо, Я.Корчак, К.Роджерс, Э.Берн) в области психолого-педагогической практики и науки.

Педагогика сотрудничества представляет собой определенное направление развития педагогической науки. Педагогика сотрудничества не отрицает полностью традиционной педагогики, а лишь корректирует и дополняет ее для того, чтобы устранить образовавшийся в ней в годы тоталитаризма технократический перекокс, обогатить ее гуманистическим и демократическим содержанием. Надо различать понятия "педагогическое сотрудничество" и "педагогика сотрудничества". В первом случае речь идет о практической, а во втором – о научной стороне проблемы.

**Педагогическое сотрудничество** основано на эмоциональном контакте, взаимодействии участников педагогического процесса, при котором они содействуют друг другу в решении представляющих общий интерес педагогических задач, соблюдая при этом паритет.

*Сотрудничество как специфический тип педагогического взаимодействия представляет собой единство трех подструктур: условий деятельности, педагогических средств и межличностных отношений.* Для инициирования сотрудничества необходимы два главных условия: наличие общего интереса у участников педагогического процесса (мотивации взаимодействия) и равенство их позиций.

Специфика педагогического сотрудничества заключается, в первую очередь, в том, что оно нацелено на совместное решение педагогических задач: на формирование и развитие личности, на ее обучение и воспитание.

Как целостная технология, педагогика сотрудничества пока не воплощена в конкретной модели, не имеет нормативно-исполнительного инструментария; ее идеи вошли почти во все современные педагогические технологии, составили основу "Концепции среднего образования Российской Федерации". Поэтому педагогику сотрудничества надо рассматривать как особого типа "проникающую" технологию, являющуюся воплощением нового педагогического мышления, источником прогрессивных идей и в той или иной мере входящую во многие современные педагогические технологии как их составная часть.

Педагогика сотрудничества имеет следующие *классификационные характеристики* (по Г.Селевко):

- **по уровню применения:** общепедагогическая технология;
- **по философской основе** – гуманистическая;
- **по основному фактору развития:** комплексная: био-, социо- и психогенная;
- **по концепции усвоения:** ассоциативно – рефлекторная + поэтапная интериоризация;
- **по ориентации на личностные** – всесторонне-гармоничные;
- **по характеру содержания:** обучающая + воспитательная, светская, гуманистическая, общеобразовательная, проникающая;
- **по типу управления:** система малых групп;
- **по организационным формам:** академическая + клубная, индивидуальная + групповая, дифференцированная;
- **по подходу к ребенку:** гуманно-личностная, субъект – субъектная;
- **по преобладающему методу:** проблемно-поисковая, творческая, диалогическая, игровая;
- **по категории обучаемых:** массовая.

Гуманно-личностная технология Ш.А.Амонашвили основана на личностной ориентации педагогического процесса. Амонашвили Шалва Александрович – академик РАО, известный российский и грузинский педагог, ученый и практик. Разработал, воплотил в своей экспериментальной школе педагогику сотрудничества, личностный подход, оригинальные методики обучения языку и математике.

Своеобразным итогом, идеологией его педагогической деятельности является технология "Школа жизни", изложенная в его "Трактате о начальной ступени образования, построенного на принципах гуманно-личностной педагогики".

Знания и умения учащихся формируются с помощью специального содержания **методик и методических приемов**, среди которых:

- **гуманизм:** искусство любви к детям, детское счастье, свобода выбора, радость познания;

- **индивидуальный подход:** изучение личности, развитие способностей, углубление в себя, педагогика успеха;
- **мастерство общения:** закон взаимности, гласность, его величество – вопрос, атмосфера романтики;
- **резервы семейной педагогики:** родительские субботы, культ родителей;
- **учебная деятельность:** квазичтение и квазиписьмо, приемы материализации процессов чтения и письма, литературное творчество детей. Особую роль в технологии Ш.А.Амонашвили играет оценивание деятельности ребенка.

Использование отметки очень ограничено, ибо **отметки** – это "костыли хромой педагогики"; вместо количественной оценки – качественное оценивание: характеристика, пакет результатов, обучение самоанализу, самооценка.

**Урок** – ведущая форма жизни детей (а не только процесса обучения), вбирающая всю и спонтанную, и организованную жизнь детей. Урок-солнце, урок-радость, урок-творчество, урок-игра, урок-жизнь.

Педагогические технологии на основе **активизации и интенсификации деятельности учащихся** являются актуальными и значимыми. Принцип активности ребенка в процессе обучения был и остается одним из основных в дидактике. Под этим понятием подразумевается такое качество деятельности, которое характеризуется высоким уровнем мотивации, осознанной потребностью в усвоении и умений, результативностью и соответствием социальным нормам.

К таким технологиям можно отнести игровые технологии, проблемное обучение, коммуникативные технологии (В.Ф.Шаталов, Е.Н.Ильин, Н.А.Зайцев, А.А.Окунев, Р.Г.Хазанкин, К.В.Махова и другие.)

**Игровые технологии** основаны на активизации и интенсификации деятельности учащихся. Игра, наряду с трудом и учением, – один из основных видов деятельности человека, удивительный феномен нашего существования.

По определению, игра – это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение об-



щественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением.

В структуру игры как процесса входят: а) роли, взятые на себя играющими; б) игровые действия как средство реализации этих ролей; в) игровое употребление предметов, т.е. замещение реальных вещей игровыми, условными; г) реальные отношения между играющими; д) сюжет (содержание) – область действительности, условно воспроизводимая в игре.

Значение игры невозможно исчерпать и оценить развлекательно-рекреативными возможностями. В том и состоит ее феномен, что, являясь развлечением, отдыхом, она способна перерасти в обучение, в модель типа человеческих отношений и проявлений в труде.

**Проблемное обучение** также основано на активизации и интенсификации деятельности учащихся. Технология проблемного обучения не нова: она получила распространение в 20 – 30-е годы в советской и зарубежной школе. Проблемное обучение основывается на теоретических положениях американского философа, психолога и педагога Дж. Дьюи (1859 – 1952), основавшего в 1894 году в Чикаго опытную школу, в которой учебный план был заменен игровой и трудовой деятельностью. Занятия чтением, счетом, письмом проводились только в связи с потребностями – инстинктами, возникавшими у детей спонтанно, по мере их физиологического созревания. Дьюи выделял четыре инстинкта для обучения: социальный, конструирования, художественного выражения, исследовательский.

Для удовлетворения этих инстинктов ребенку предоставлялись в качестве источников познания слово, произведения искусства, технические устройства, и дети вовлекались в игру и практическую деятельность – труд.

В 1923 г. в СССР были "комплекс-проекты" на основе Дьюи (в процессе выполнения проектов "борьба за промфинплан", "за коллективизацию" усваивались знания).

Сегодня с точки зрения внутренней структуры проблемным следует считать урок, на котором учитель преднамеренно создает проблемные ситуации и организует поисковую деятельность учащихся по самостоятельной постанов-

ке учебных проблем и их решению (**высший уровень проблемности**), сам ставит проблему и решает их, показывая учащимся логику мысли в поисковой ситуации. Наибольший уровень познавательной активности достигается при органическом сочетании проблемной ситуации с познавательным интересом и эмоциональным настроением.

Поскольку **показателем проблемности урока** является наличие в его структуре этапов поисковой деятельности, то естественно, что они также представляют часть внутренней подструктуры проблемного урока: 1) возникновение проблемной ситуации и постановку проблемы; 2) выдвижение предположений и обоснование гипотезы; 3) доказательство гипотезы; 4) проверку правильности решения проблемы.

Между **проблемной ситуацией и проблемой существуют отличия**. В то время как проблемная ситуация – это определенное психическое состояние затруднения, удивления и т.п., которое часто не оформляется словесно, проблема обязательно оформляется в виде вопроса или задачи. Проблема формулируется в результате анализа проблемной ситуации и является ее главным элементом, вызывающим затруднение.

Педагогическая технология как процесс является управляемой системой с планируемыми результатами. Структуру технологического процесса обучения можно представить тремя основными каналами движения информации.

**Технология уровневой дифференциации основана на эффективности управления и организации учебного процесса.**

Дифференциация в переводе с латинского "difference" означает разделение, расслоение целого на различные части, формы, ступени.

**Дифференцированное обучение** – это: 1) форма организации учебного процесса, при которой учитель работает с группой учащихся, составленной с учетом наличия у них каких-либо значимых для учебного процесса общих качеств (гомогенная группа); 2) часть общей дидактической системы, которая обеспечивает специализацию учебного процесса для различных групп обучаемых.

Принципом дифференциации обучения является положение, согласно которому педагогический процесс строится как дифференцированный. Одним из основных видов дифференциации является индивидуальное обучение.

Индивидуальный подход как принцип осуществляется в той или иной мере во всех существующих технологиях, поэтому индивидуализацию обучения можно также отнести к "проникающей технологии". Однако технологии, ставящие во главу угла индивидуализацию, делающие ее основным средством достижения цели обучения, можно рассматривать отдельно, как самостоятельную систему, обладающую всеми качествами и признаками целостной педагогической технологии.

Общеобразовательные школы также широко используют в настоящее время и **технологии программированного обучения**. Программированное обучение возникло в начале 50-х годов XX века, когда американский психолог Б.Скиннер предложил повысить эффективность управления, усвоения материала, построив его как последовательную программу подачи порций информации и их контроля. Впоследствии Н.Краудер разработал разветвленные программы, которые в зависимости от результатов контроля предлагали ученику различные материалы для самостоятельной работы. Дальнейшее развитие технологии программированного обучения будет зависеть от разработки путей управления внутренней психической деятельности человека.

**Компьютерные (новые информационные) технологии обучения** в настоящее время являются наиболее актуальными и значимыми. Появился термин "новая информационная технология обучения". Разумеется, любая педагогическая технология – это информационная технология, так как основу технологического процесса обучения составляет информация и ее движение (преобразование). На наш взгляд, более удачным термином для технологии обучения, использующих компьютер, является компьютерная технология.

Современная школа сегодня переживает сложный период в своем развитии. Несмотря на ухудшающееся матери-

альное положение системы образования в целом, в образовательных учреждениях происходит развитие инновационной деятельности: идет массовый поиск, апробация новых образовательных и учебных программ, организованных форм, педагогических и управленческих технологий.

Все это сопровождается изменением позиции учителя, руководителя, их взглядов и запросов, системы потребностей, что, несомненно, находит отражение в изменении содержания деятельности системы повышения квалификации работников образования. Кроме того, сегодня как никогда нужен прогноз возможных последствий, изменений, происходящих в школе.

Одной из характерных черт инновационного процесса в школе педагоги считают профилизацию и специализацию общего образования, в том числе и начального звена. Профильная дифференциация выражается либо в выборе общего уклона всей школы /экологической, экономической и т.д./, либо в открытии одного или нескольких классов различного профиля: педагогические классы, физико-математические, химико-биологические и т.д./.

При этом профилизация чаще всего сводится либо к выбору учебных программ по углубленному изучению отдельных предметов, либо к введению единичных дополнительных учебных курсов в старших классах по специальным дисциплинам в зависимости от профиля. Насколько быстро, глубоко и широко внедряются новации в образование? Учителя и руководители школ считают, что с наибольшей скоростью внедряются новации в содержание образования, затем с достаточной умеренностью в организацию обучения и медленнее всего в образовательные и управленческие технологии.

### **3.3. Основные цели и направления информационных технологий обучения**

Систематические исследования в области применения информационных технологий в образовании ведутся более сорока лет. Система образования всегда была очень отзывчива к внедрению в учебный процесс информационных

технологий, базирующихся на программных продуктах самого широкого назначения. В учебных заведениях успешно применяются различные программные комплексы как относительно доступные (текстовые и графические редакторы, средства для работы с таблицами и подготовки компьютерных презентаций), так и сложные, подчас узкоспециализированные (системы программирования, системы управления базами данных, пакеты символьной математики и статистической обработки данных).

В то же время эти программные средства никогда не обеспечивали всех потребностей педагогов. Начиная с 60-х годов прошлого столетия, в научных центрах и учебных заведениях США, Канады, Западной Европы, Австралии, Японии, России (ранее – СССР) и ряда других стран было разработано именно для нужд образования большое количество специализированных компьютерных систем, ориентированных на различные типы вычислительной техники.

Разработка полноценных программных продуктов учебного назначения – весьма дорогостоящее дело. Ведь для этого необходима совместная работа высококвалифицированных специалистов: психологов, преподавателей – предметников, компьютерных дизайнеров, программистов. Многие крупные зарубежные фирмы и ряд отечественных производителей программной продукции финансируют проекты создания компьютерных учебных систем в учебных заведениях и ведут собственные разработки в этой области.

Создание собственно учебных компьютерных средств развивалось на основе идеи программированного обучения. И в настоящее время во многих учебных заведениях разрабатываются и используются как отдельные программные продукты учебного назначения, так и автоматизированные обучающие системы (АОС) по различным учебным дисциплинам. АОС включает в себя комплекс учебно-методических материалов (демонстрационных, теоретических, практических, контролирующих) и компьютерные программы, которые управляют процессом обучения.

Разработка специализированных программ обычно предполагает решение вполне определенных задач компь-

ютеризации учебного процесса. Так, для школы особый интерес представляют комплексы программных продуктов, поддерживающих обучение информатике. Одним из результатов изучения учащимися курса информатики является возможность систематического использования информационных технологий при освоении и других учебных предметов.

Программные продукты учебного назначения могут представлять собой электронные варианты следующих учебно-методических материалов: компьютерные презентации иллюстрационного характера; электронные словари-справочники и учебники; лабораторные практикумы с возможностью моделирования реальных процессов; программы-тренажеры; тестовые системы.

АОС обычно базируется на инструментальной среде – комплексе компьютерных программ, предоставляющих пользователям, не владеющим языками программирования, следующие возможности:

- педагог вводит разностороннюю информацию (теоретический и демонстрационный материал, практические задания, вопросы для тестового контроля) в базу данных и формирует сценарий для проведения занятия;
- ученик в соответствии со сценарием (выбранным им самим или назначенным педагогом) работает с учебно-методическими материалами, предлагаемыми программой;
- автоматизированный контроль усвоения знаний обеспечивает необходимую обратную связь, позволяя выбирать самому ученику (по результатам самоконтроля) или назначать автоматически последовательность и темп изучения учебного материала;
- работа ученика протоколируется, информация (итоги тестирования, изученные темы) заносится в базу данных;
- педагогу и ученику предоставляется информация о результатах работы отдельных обучаемых или определенных групп, в том числе и в динамике.

В качестве наиболее известных примеров АОС, базирующихся на принципах программированного обучения, можно назвать зарубежную систему PLATO и отечественную АОС ВУЗ. В 90-х годах в России получили распро-

странение инструментальные среды для персональных компьютеров зарубежного (**Private Tutor, LinkWay, Costoc**) и отечественного производства: **АДОНИС, УРОК** и др., применявшиеся в школах и высших учебных заведениях. В настоящее время в системе образования накоплено несколько тысяч компьютерных программ учебного назначения, разработанных в учебных заведениях России. По оценкам зарубежных экспертов многие из них отличаются оригинальностью, высоким научным и методическим уровнем.

Возрастание возможностей компьютеров стимулировало развитие нового направления в компьютеризации обучения – создание интеллектуальных обучающих систем (ИОС). Этот подход базируется на работах в области искусственного интеллекта, в частности теории экспертных систем – сложных программ, манипулирующих специальными, экспертными знаниями в узких, предметных областях. Как и настоящий человек-эксперт, эти системы решают задачи, используя логику и эмпирические правила, умеют пополнять свои знания. В итоге, соединяя мощные компьютеры с богатством человеческого опыта, экспертные системы повышают ценность экспертных знаний, делая их широко применяемыми.

ИОС представляет качественно новую технологию, основу которой составляют следующие особенности:

- моделирование процесса обучения;
- использование динамически развивающейся базы знаний ИОС, содержащей, наряду с традиционным представлением информации (аналогично АОС), экспертные знания из предметной и психолого-педагогической областей;
- автоматический подбор рациональной стратегии обучения для каждого обучаемого;
- автоматический учет в работе ИОС новой информации, поступающей в базу знаний, т.е. саморегулирование системы.

Работы в области создания ИОС пока носят единичный характер и на уровень массовой технологии еще не вышли.

В СССР, а затем и в России, была разработана и осуществляется концепция информатизации образования. Основные ее положения сводятся к следующему:

- освоение и внедрение новых информационных технологий в обучении, воспитании и управлении образованием на основе исследовательских работ по дидактике, информатике;
- формирование информационной культуры школьников, то есть информационных знаний, умений, учиться с помощью компьютера и других электронных средств, элементарных умений программировать;
- изменение методов, форм и содержания обучения в связи с проникновением в учебный процесс информационных технологий;
- подготовка учителей к осуществлению обучения в условиях работы с электронными средствами.

Можно заметить, **во-первых**, что информатизация образования затрагивает такие важные компоненты образования, как цели и содержание. Одним из главных компонентов, составляющих модель выпускника школы и вуза, становится информационная культура. Это требует не только введения специальных предметов в школе и вузе, но и пересмотра содержания традиционных школьных дисциплин; и характер этих изменений пока еще не совсем ясен учебным.

**Во-вторых**, использование в учебном процессе автоматизированных обучающих систем и других технологий ведет к пересмотру методов и форм обучения в школе, к анализу и новому пониманию дидактического процесса, установлению новых принципов обучения, а также к новому взгляду на процесс обучения с точки зрения психологии.

**В-третьих**, информатизация образования предполагает разработку учебного обеспечения дидактического процесса на основе новых и традиционных информационных технологий. Следует знать, что новые информационные технологии в образовании включают в себя *три составляющие*: технические устройства, программное обеспечение и учебное обеспечение. К современным техническим устройствам, кроме компьютера, относятся принтер, модем, сканер,



теле-видео-аппаратура, устройства для преобразования информации из одной формы в другую и пр. Поскольку компьютер является основой информационных технологий, часто информатизация образования понимается как компьютеризация обучения, то есть использование компьютера как средства обучения и шире – многоцелевое использование компьютера в учебном процессе.

Конкретные программные и технические средства, относящиеся к перечисленным выше информационным технологиям, активно разрабатываются (зачастую параллельно) и используются в различных учебных заведениях.

Фактором, определяющим успешное применение современных информационных технологий обучения (ИнТО), является работа самого педагога над научно-методическим обеспечением использования. Это требует решения вполне конкретных вопросов:

- отбор содержания обучения в соответствии с дидактическими свойствами и возможностями средств ИнТО;
- прогноз возможного воздействия средств ИнТО на характер мышления и поведение участников образовательного процесса;
- выбор способов сочетания и интеграции средств ИнТО с традиционными средствами обучения;
- создание соответствующих дидактических условий обучения: формирование учебных групп, организация индивидуальных занятий и самостоятельной работы.

Но при этом не следует фетишизировать возможности компьютеров. Нельзя забывать о том, что передача информации сама по себе еще не обеспечивает передачи знаний, культуры, и поэтому информационные технологии предоставляют педагогам очень эффективные, но вспомогательные средства.

Итак, сформулируем педагогические цели использования ИнТО.

Развитие личности обучаемого, подготовка к самостоятельной продуктивной деятельности в условиях информационного общества, включающая (помимо передачи информации и заложенных в ней знаний):

- развитие конструктивного, алгоритмического мышления благодаря особенностям общения с компьютером;
- развитие творческого мышления за счет уменьшения доли репродуктивной деятельности;
- развитие коммуникативных способностей на основе выполнения совместных проектов;
- формирование умений принятия оптимальных решений в сложной ситуации (в ходе компьютерных деловых игр и работы с программами-тренажерами);
- развитие навыков исследовательской деятельности (при работе с моделирующими программами и ИОС);
- формирование информационной культуры, умения осуществлять обработку информации (при использовании текстовых, графических и табличных редакторов, локальных и сетевых баз данных).

Педагогические цели позволяют определить основные направления внедрения информационных технологий обучения (ИнТО):

- технология, совершенствующая процесс обучения, повышающая его эффективность и качество благодаря дополнительным возможностям познания окружающей действительности и самопознания, развития личности обучаемого;
- технология управления учебно-воспитательным процессом, учебными заведениями, системой учебных заведений;
- технология управляемого мониторинга (контроля, коррекции результатов учебной деятельности, компьютерного педагогического тестирования и психодиагностики);
- коммуникационная технология, обеспечивающая распространение научно-методического опыта;
- технология организации интеллектуального досуга, развивающих игр. (См.: *Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр "Академия", 2001. – С. 124 – 125).*

В учебном процессе теперь нужны более выразительные, экономные и быстродействующие технические средства передачи знаний. Нет ничего противоестественного в

том, что в учебных заведениях предстоит появление автоматической техники передачи научной информации, эффективность которой может быть очень большой.

Все предпосылки дают возможность полагать, что это будет быстродействующая техника сообщения зрительно-слуховых образов. Она будет характерна широкими возможностями создания, хранения и выразительной передачи разнообразных научных сведений.

Развитие современной науки уже сейчас позволяет говорить о создании таких машин в помощь обучению. Однако одних технических возможностей для этого недостаточно. Необходимо, чтобы одновременно развивалась общая теория обучения, исходя из возможностей большого внедрения в учебный процесс технических средств.

На наш взгляд, более удачным термином для технологий обучения, использующих компьютер, является "компьютерная технология". Компьютерные технологии развивают идеи программированного обучения, открывают совершенно новые, еще не исследованные технологические варианты обучения, связанные с уникальными возможностями современных компьютеров и телекоммуникаций.

**Компьютерные (новые информационные) технологии обучения** – это процессы подготовки и передачи информации обучаемому, средством осуществления которых является компьютер.

Компьютерная технология может осуществляться в следующих **вариантах**:

I – как "проникающая" технология (применение компьютерного обучения по отдельным темам, разделам для отдельных дидактических задач).

II – как основная, определяющая, наиболее значимая из используемых в данной технологии частей.

III – как монотехнология, когда все обучение, все управление учебным процессом, включая все виды диагностики, мониторинг, опираются на применение компьютера.

**Акцент целей:**

- формирование умений работать с информацией, развитие коммуникативных способностей.
- подготовка личности "информационного общества".

- дать ребенку столько учебного материала, сколько он может усвоить.
- формирование исследовательских умений, умений принимать оптимальные решения.

**Концептуальные положения:**

- обучение – это общение ребенка с компьютером;
- принцип адаптивности: приспособление компьютера к индивидуальным особенностям ребенка;
- диалоговый характер обучения;
- управляемость, в любой момент возможна коррекция учителем процесса обучения;
- взаимодействие ребенка с компьютером может осуществляться по всем типам: субъект – объект, субъект – субъект, объект – субъект;
- оптимальное сочетание индивидуальной и групповой работы;
- поддержание у ученика состояния психологического комфорта при общении с компьютером.

**Особенности содержания.** Компьютерная технология основывается на использовании некоторой формализованной модели содержания, которое представлено педагогическими программными средствами, записанными в память компьютера, и возможностями телекоммуникационной сети.

Главной особенностью фактологической стороны содержания образования является многократное увеличение "поддерживаемой информации", наличие компьютерной информационной среды, включающей на современном уровне базы информации, гипертекст и мультимедиа (гипермедиа), микромиры, имитационное обучение, электронные коммуникации (сети), экспертные системы.

**Базы данных.** Под базами данных понимаются технологии ввода, систематизации, хранения и предоставления информации с использованием компьютерной техники. Базы данных могут включать в состав информационного массива различную статистическую, текстовую, графическую и иллюстративную информацию в неограниченном объеме с обязательной ее формализацией (представлением, вводом и выводом в компьютер определенной, характерной для

данной системы форме – формате). Для целого ряда традиционно перерабатываемой информации существуют стандартные форматы ее представления, например: библиография, статистические данные, рефераты, обзоры и другие. Систематизация и поиск информации в базе данных осуществляются тремя основными способами.

Иерархическая база данных в качестве классификационной основы использует каталоги и рубрикаторы, т.е. информационно-поисковые языки иерархического типа.

В реляционной базе данных каждой единице информации присваиваются определенные атрибуты (автор, ключевые слова, регион, класс информации, дескриптор тезауруса и т.п.), и ее поиск производится по какому-либо из них или по любой их комбинации.

Статистические базы данных оперируют с числовой информацией, организованной с помощью двухмерной (реже – трехмерной) матрицы так, что искомая информация находится в системе путем задания ее координат. Статистические базы данных более известны под названием электронных таблицы.

В практике создания баз данных, содержащих текстографическую информацию, ее систематизация чаще всего осуществляется гибридно.

Базы данных используются в обучении для оперативного предоставления учителю и учащимся необходимой, не вошедшей в учебники и пособия информации, как непосредственно в дидактическом процессе, так и в режиме свободного выбора информации самим пользователем (сервисный режим).

**Базы знаний** представляют собой информационные системы, содержащие замкнутый, не подлежащий дополнению объем информации по данной теме, структурированной таким образом, что каждый ее элемент содержит ссылки на другие, логически связанные с ним элементы из их общего набора. Ссылки на элементы, не содержащиеся в данной базе знаний, не допускаются. Такая организация информации в базе знаний позволяет учащемуся изучать ее в той логике, которая ему наиболее предпочтительна в данный момент, т.к. он может по своему желанию легко пере-

структурировать информацию при знакомстве с ней. Привычным библиографическим аналогом базы знаний являются энциклопедии и словари, где в статьях содержатся ссылки на другие статьи этого же издания. Программные продукты, реализующие базы знаний, относятся к классу HIPERMEDIA (сверхсреда), поскольку они позволяют не только осуществлять свободный выбор пользователем логики ознакомления с информацией, но дают возможность сочетать тексто-графическую информацию со звуком, видео- и кинофрагментами, мультипликацией. Компьютерная техника, способная работать в таком режиме, объединяется интегральным термином MULTIMEDIA (многовариантная среда).

Аппаратные средства **multimedia**, наряду с базами знаний позволили создать и использовать в учебном процессе компьютерные имитации, микромиры и на их базе дидактические и развивающие игры, вызывающие особый интерес у детей.

Компьютерное тестирование уровня обученности школьника и диагностирование параметров его психофизического развития дополняется использованием экспертных систем – подсистем, осуществляющих сетевые оценочные процедуры и выдающих результаты с определенной степенью точности.

Эти программные средства применяются в зависимости от учебных целей и ситуаций: в одних случаях необходимо глубже понять потребности учащегося; в других – важен анализ знаний в предметной области; в третьих – основную роль может играть учет психологических принципов обучения.

Богатейшие возможности представления информации на компьютере позволяют изменять и неограниченно обогащать содержание образования, включая в него интегрированные курсы, знакомство с историей и методологией науки, с творческими лабораториями великих людей, с мировым уровнем науки, техники, культуры и общественного сознания.

Компьютерные средства обучения называют интерактивными, т.к. они обладают способностью "откликаться" на

действия ученика и учителя, "вступать" с ними в диалог, что и составляет главную особенность методик компьютерного обучения.

Компьютер может использоваться на всех этапах процесса обучения: при объяснении (введении) нового материала, закреплении, повторении, контроле ЗУН. При этом для ребенка он выполняет различные функции: учителя, рабочего инструмента, объекта обучения, сотрудничающего коллектива, досуговой (игровой) среды.

**В функции учителя** компьютер представляет:

- источник учебной информации (частично или полностью заменяющий учителя и книгу);
- наглядное пособие (качественно нового уровня с возможностями мультимедиа и телекоммуникации);
- индивидуальное информационное пространство;
- тренажер;
- средство диагностики и контроля.

**В функции рабочего инструмента** компьютер выступает как:

- средство подготовки текстов, их хранения;
- текстовый редактор;
- графопостроитель, графический редактор;
- вычислительная машина больших возможностей (с оформлением результатов в различном виде);
- средство моделирования.

**Функцию объекта обучения** компьютер выполняет при:

- программировании, обучении компьютера заданным процессам;
- создании программных продуктов;
- применении различных информационных сред.

Сотрудничающий коллектив воссоздается компьютером как следствие коммуникации с широкой аудиторией (компьютерные сети), телекоммуникации в Internet.

**Досуговая среда** организуется с помощью:

- игровых программ;
- компьютерных игр по сети;
- компьютерного видео.

Работа учителя в компьютерной технологии включает следующие **функции**:

- организация учебного процесса на уровне класса в целом, предмета в целом (график учебного процесса, внешняя диагностика, итоговый контроль);
- организация внутриклассной активизации и координации; расстановка рабочих мест, инструктаж, управление внутриклассной сетью и т.п.);
- индивидуальное наблюдение за учащимися, оказание индивидуальной помощи, индивидуальный "человеческий" контакт с ребенком. С помощью компьютера достигаются идеальные варианты индивидуального обучения, использующее визуальные и слуховые образы;
- подготовка компонентов информационной среды (различные виды учебного, демонстрационного оборудования, сопрягаемого с ПЭВМ, программные средства и системы, учебно-наглядные пособия и т.д.), связь их с предметным содержанием определенного учебного курса.

Информатизация обучения требует от учителей и учащихся компьютерной грамотности, которую можно рассматривать как особую часть содержания компьютерной технологии. В структуру содержания компьютерной технологии (компьютерной грамотности) входят:

- знание основных понятий информатики и вычислительной техники;
- знание принципиального устройства и функциональных возможностей компьютерной техники;
- знание современных операционных систем и владение их основными командами;
- знание современных программных оболочек и операционных средств общего назначения (Norton Commander, Windows, их расширения) и владение их функциями;
- владение хотя бы одним текстовым редактором;
- первоначальные представления об алгоритмах, языках и пакетах программирования;
- первоначальный опыт использования прикладных программ утилитарного назначения.

Совершенно уникальные возможности для диалога ребенка с наукой и культурой представляет Всемирная компьютерная сеть – **Internet:**



- переписка-разговор со сверстниками из всех частей мира;
- привлечение научной и культурной информации из всех банков, музеев, хранилищ мира;
- интерактивное общение, слежение за событиями через международные серверы.

Одним из направлений информационных технологий обучения является использование аудио- и видеосредства (ТСО). Поэтому наряду с компьютерными технологиями обучения, в которых значительная часть управления познавательной деятельностью учащихся осуществляется с помощью специально разработанных аудиовизуальных учебных материалов. Комбинация компьютерных обучающих программ с телекоммуникационной сетью является разновидностью дистанционного обучения (обучения на расстоянии).

*(См.: Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – С. 114 – 118).*

Возросшая производительность персональных компьютеров сделала возможным достаточно широкое применение технологий мультимедиа, систем виртуальной реальности.

Современное обучение уже трудно представить без технологии мультимедиа (от англ. *multimedia* – многокомпонентная среда), которая позволяет использовать текст, графику, видео и мультипликацию в интерактивном режиме и тем самым расширяет области применения компьютера в учебном процессе. Но необходимо учесть, что уровень и качество работы с соответствующими программными продуктами зависят от выполнения весьма высоких требований к быстродействию и объему памяти компьютера, звуковым характеристикам и наличию дополнительного оборудования, в частности **CD-ROM**. Мультимедиа программы – это наукоемкий и весьма дорогостоящий продукт, так как для их разработки необходимо соединить усилия не только специалистов в предметной области, педагогов, психологов и программистов, но и художников, звукооператоров, сценаристов, монтажеров и других профессионалов.

Термин "мультимедиа" существует уже 20 лет. Он обозначает совокупность средств для обработки и представления аудио-, видео- печатной информации и компьютерные средства обработки информации.

Использование **мультимедиа** способствует повышению эффективности обучения тем, что:

- усвоение знаний происходит не по необходимости, а по желанию учащихся;
- мультимедиа воспринимается радостно, а радость, в свою очередь, стимулирует расположение к учебному предмету;
- предоставляется возможность оценить себя на фоне деятельности других учеников;
- выдвигается новый объективный критерий оценки своей деятельности, побеждает, выигрывает тот, кто много знает и умеет пользоваться своими знаниями;
- создается возможность отвлечься от реальной ситуации самоограничения, связанный с ответственностью, наказуемостью дать волю фантазии, снять барьеры страха, боязнь быть смешным, получить плохую отметку и т.д.
- создается атмосфера сотрудничества всего коллектива и здорового соревнования;
- ученики стремятся самостоятельно преодолеть трудности;
- предоставляется реальная возможность использования межпредметных связей.

### **3.4. Сущность образования как единство развивающей и воспитательно-формирующей функции обучения**

Термин "образование", как нами было уже отмечено, в буквальном смысле означает формирование образа, т.е. личности.

Но об образовании мы говорим тогда, когда человек овладевает систематическими знаниями. Планомерное приобретение знаний из книг, от учителя, из жизненных наблюдений, сохранение знаний, умение ими пользоваться, и

составляет багаж образованного человека. Образование человек получает лишь в определенные периоды жизни.

Понятие "образование" носит исторический характер, оно, так же как и воспитание, зависит от уровня общественного развития. В средние века человек, умеющий читать и считать, уже считался образованным, тогда как позднее просто грамотный человек не являлся образованным человеком.

В современном обществе, воспитывая образованного человека, мы стремимся к тому, чтобы он овладел суммой знаний и имел постоянное стремление к их совершенствованию, к тому, чтобы эти знания стали достоянием его личности.

Имея свою специфику, образование, однако, не оторвано от воспитания и не противостоит ему, а является его составной частью. Овладевая знаниями, человек усваивает и тот исторический опыт, без которого невозможно общественное развитие. Усвоение знаний приводит к тому, что у человека формируется мировоззрение, взгляды, убеждения. Воспитание и образование – это стороны одного процесса, обогащающие друг друга.

И, наконец, еще одно понятие, которое здесь надо рассмотреть, – обучение. Оно представляет собой основную форму, в которой осуществляется образование, обучение в школе направлено на вооружение учащихся знаниями, умениями и навыками. В процессе обучения решаются не только познавательные, но и воспитательные задачи: формируются взгляды, убеждения, мировоззрение, вырабатываются привычки, моральные качества детей.

**Обучение** – овладение знаниями, способами творческой деятельности, научным мировоззрением. Однако, представляя две стороны единого процесса развития и формирования личности, обучение и воспитание теснейшим образом связаны между собой и выступают в органическом единстве. Обучение – необходимое условие воспитания. В свою очередь воспитание создает условие для успешного правильного обучения. Усвоение системы знаний о развитии природы, человека и общества расширяет образовательный кругозор человека, но в то же время способствует

формированию его умственных способностей и оказывает большое влияние на укрепление воли, на выработку таких качеств, как целеустремленность, трудолюбие, дисциплинированность, ответственность и т.д. В этом смысле само обучение выступает как могучее средство воспитания учащихся.

**Обучение** – непосредственно сам процесс передачи знаний одним человеком и усвоение их другим. В процессе обучения воспитывает не педагог, а учебно-познавательная деятельность, организовать которую обязан учитель.

В настоящее время необходимо осуществить переход от информационно-объяснительного обучения к деятельностному, развивающему. Важными становятся не только усвоенные знания, но и способы этого усвоения, образцы и способы мышления и деятельности, развитие познавательных сил и творческого потенциала учащегося. А этого можно добиться только при условии демократичности методов обучения, раскрепощения воспитанников, разрушения искусственной баррикады между преподавателями и учащимися.

В современных условиях показатели эффективности основной формы организации обучения должны не ограничиваться внешними проявлениями, а определяться конечными результатами урока и системы уроков, уровнем овладения учащимися научными знаниями, сформированности и развития умений и навыков, познавательных интересов, мировоззрения, качеств всесторонне развитой личности.

*Преподаватель должен избавиться от страха включения в урок методической инициативы учащихся и с позиции "над учащимися" встать в позицию "впереди учащихся".*

Необходимо перейти от типичной для традиционного обучения схемы "услышал-запомнил-пересказал" к схеме "познал путем поиска вместе с преподавателем и товарищами – осмыслил – запомнил – способен оформить свою мысль словами – умею применить полученные знания в жизни".

Для понимания роли обучения как развития формирования личности и разработка его теоретических основ, большое значение имеет то, что этот процесс не сводится толь-

ко к овладению обучающимися знаниями, выработке практических умений и навыков, а также способов творческой деятельности. Обучение оказывает более широкое развивающее и формирующее влияние на личность. Дело в том, что **знания**, как предмет усвоения, **имеет три взаимосвязанные стороны**: *теоретическую* (научные обобщения и понятия в совокупности с фактическим материалом), *практическую* (умения и навыки применения знаний в различных жизненных ситуациях), *мировоззренчески нравственную* (заключенные в знаниях мировоззренческие и нравственно-эстетические идеи). Единственно, что при правильно поставленном обучении, учащиеся овладевают всеми этими тремя сторонами материала, то есть усваивают теорию (понятия, правила, законы, выводы), вырабатывают умения и навыки применения их на практике, а также способы творческой деятельности и вместе с тем глубоко осмысливают мировоззренческие и нравственно-эстетические идеи. Таким образом, в процессе обучения одновременно и в неразрывном единстве происходит обогащение личности научными знаниями, развитие ее интеллектуальных и творческих способностей, а также формирование ее мировоззрения и нравственно-эстетической культуры, что делает этот процесс весьма важным средством воспитания.

Развивающее и воспитательно-формирующее влияние обучения на личность повлекло за собой возникновение в педагогике особого понятия, обозначающего этот процесс. Таким понятием является "образование". Упомянутое впервые в XVIII веке в педагогических статьях известного русского просветителя-демократа Н.И.Новикова, понятие **образование** продолжительное время не имело специального терминологического содержания и вплоть до середины XIX века употреблялось как синоним воспитания. Позднее оно стало приобретать специфическое терминологическое значение и связываться с обучением, обозначая его формирующее влияние на личность. Таким образом, понятие **образование** обозначает и обучение, и органически связанное с ним и вытекающее из него воспитание личности.

Все это позволяет сделать вывод, что под образованием следует понимать овладение личностью определенной системой научных знаний, практических умений и навыков и связанный с ним тот или иной уровень развития ее умственно-познавательной и творческой деятельности, а также нравственно-эстетической культуры, которые в своей совокупности определяют ее социальный облик и индивидуальное своеобразие.

В данном случае это понятие обозначает те результаты, которых добивается личность в своем развитии в процессе учебно-воспитательной работы. Именно этот смысл вкладывают в него, когда говорят: он имеет неполное среднее, среднее или высшее образование. Но это понятие может иметь и иной смысл и обозначать сам образовательный процесс, т.е. процесс получения образования. Например, когда говорят об образовании в школе или в вузе, о его осуществлении, то как раз и имеют в виду то, как происходит этот процесс, как его совершенствовать. В этом случае понятия "**образование**" и "**обучение**" совпадают и выступают как синонимы. Главное, однако, заключается в том, что в любом случае **образование**, как понятие, включает в себя, с одной стороны, процесс овладения изучаемым материалом, то есть обучение, а с другой – воспитательно-формирующее влияние этого процесса на личность, олицетворяя их единство и органическую взаимосвязь.

Когда говорят, что голова даже самого способного человека немного стоит без хорошего образования, в этом есть большая доля истины. Но чтобы обеспечить человеку такое образование, нужно правильно осуществлять этот сложный педагогический процесс. Важнейшая и непреходящая задача школы – добиваться от учащегося глубокого и прочного усвоения знаний, выработать умения и навыки применять их на практике, формировать научное мировоззрение и нравственно-эстетическую культуру. Иначе говоря, нужно так организовать учебный процесс, чтобы учащиеся хорошо овладевали изучаемым материалом, т.е. содержанием образования.

Что же такое обучение как педагогический процесс? В чем состоит его сущность? Раскрывая эти вопросы, прежде

все это отмечают, что этот процесс характеризуется двусторонностью. С одной стороны, в нем выступает учитель (педагог), который излагает программный материал и руководит этим процессом, а с другой – учащиеся, для которых данный процесс принимает характер учения, овладения изучаемым материалом. Вполне понятно, что протекание этого процесса немислимо без активного взаимодействия между обучающими и обучающимися. Эту особенность обучения иногда считают определяющей для раскрытия его сущности. Например, в учебной литературе встречается такое определение: "Обучение – целенаправленный процесс взаимодействия учителя и учащихся, в ходе которого происходит усвоение знаний, умений и навыков, осуществляется воспитание и развитие учащихся".

Можно ли считать это определение исчерпывающим и ясным? Думается, что нельзя. Дело в том, что, хотя в процессе обучения действительно имеет место тесное взаимодействие педагога и учащихся, все же основу и суть этого взаимодействия составляет организация учебно-познавательной деятельности последних, ее активизация и стимулирование, о чем в приведенном определении не говорится. А ведь это весьма существенно. Кому, например, неизвестно, что иной раз педагог при объяснении нового материала часто делает замечания отдельным учащимся, но не возбудив интереса к уроку, не вызывает у них стремления к овладению знаниями. Как видим, взаимодействие есть, а стремления к овладению знаниями нет. В этом случае обучение, естественно, не происходит. Нельзя не учитывать и такую деталь. Взаимодействие, как правило, предполагает непосредственные контакты между педагогом и учащимися. В процессе же обучения такие контакты имеют место не всегда. Так, важной частью обучения является выполнение школьниками домашних заданий, однако вряд ли здесь можно говорить о взаимодействии учеников с учителем. Все это показывает, что сущностную характеристику обучения составляет не столько взаимодействие учителя и учащихся, сколько умелая организация и стимулирование учебно-познавательной деятельности последних, в каких бы формах она не протекала.

В таком случае более правильным будет сказать, что обучение есть целенаправленный педагогический процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению научными знаниями, умениями, развитию творческих способностей, мировоззрения и нравственно-эстетических взглядов и убеждений. Из этого определения следует, что если педагогику не удастся возбудить активность учащихся в овладении знаниями, если в той или иной мере он не стимулирует их учение, никакого обучения не происходит, а учащийся может лишь формально отсиживать на занятиях.

Приведенное определение позволяет четко выделить те задачи, которые необходимо решать в процессе обучения. Важнейшими из них являются следующие:

а) стимулирование учебно-познавательной активности обучающихся;

б) организация их познавательной деятельности по овладению научными знаниями, умениями и навыками;

в) развитие мышления, памяти, творческих способностей и дарований;

г) выработка научного мировоззрения и нравственно-эстетической культуры;

д) совершенствование учебных умений и навыков.

Поскольку обучение направлено на овладение учащимися знаниями, умениями, и навыками, а также на развитие их мыслительных и творческих способностей, необходимо обратиться к раскрытию этих понятий.

Говоря о сущности **знания**, нужно иметь в виду два его смысловых оттенка. В одном случае оно обозначает результат научного познания, в другом – выступает как предмет усвоения. Характеризуя знание как научное постижение сущности природных и общественных явлений, философ **П.В.Копнин** писал: "Знание – это совокупность идей человека, в которых выражено теоретическое овладение им предметом". (См.: *Воспитание детей в школе: Новые подходы и новые технологии / Под ред. Н.Е. Щурковой.* – М.: Новая школа, 1998. – 208 с.).



В этом значении понятие "знание" в полной мере относится и к учебному познанию. Его результатом также являются теоретическое овладение обучающимися предметами.

В тесной связи со знаниями выступают умения и навыки. **Умение** – это владение способами (приемами, действиями) применения усваиваемых знаний на практике. Например, умение решать задачи по математике связано с владением такими приемами, как анализ условия задачи, сопоставление этого условия с усвоенными знаниями, мысленное нахождение способов решения задачи на основе тех или иных элементов этих знаний, практические действия по решению задачи и, наконец, проверка правильности полученного результата. В этом случае навык рассматривается как составной элемент умения, как автоматизированное действие, доведенное до высокой степени совершенства. Например, беглое чтение школьника может рассматриваться как навык, составляющий важный элемент умения осмысленного чтения.

Под **способностями** принято понимать такие развивающиеся в процессе обучения психические свойства личности, которые, с одной стороны, выступают как результат ее активной учебно-познавательной деятельности, а с другой – обуславливают высокую степень умелости и успешности этой деятельности. **Способности** – это условие успеха личности в той или иной области труда или познавательной деятельности.

*Способности подразделяются на общие и специальные.* К общим способностям, помогающим добиваться успехов в учении, относятся такие индивидуально-психологические особенности детей, как трудолюбие, настойчивость, целенаправленность.

Специальные же способности проявляются только в отдельных видах деятельности и основаны на природных задатках, которые также развиваются в процессе обучения. Деятельность человека – основа его развития. Вне деятельности нет развития. Эта закономерность особое значение имеет для подрастающего поколения.

Ведущим видом деятельности, в процессе которой осуществляется развитие школьников, является учение, при-

обретающее в школе характер планомерный и систематический. Учение или познавательная деятельность школьников в большей мере, чем какая-нибудь другая, формирует личность, потому что направленность ее содержания и организация учения носят преднамеренный характер, обеспечиваются руководством учителя. В учении от класса к классу расширяется кругозор школьника, углубляются, развиваются и накапливаются все более конкретным содержанием понятия, вызываются к жизни и углубляются эмоции и чувства. Усложнение познавательных задач по различным учебным предметам в течение одного года учения поднимает школьника на гораздо более высокий уровень осуществления этой деятельности. На протяжении же всех лет пребывания в школе он проделывает колоссальный путь развития. Обогащаясь интеллектуальной и специальной деятельности от класса к классу, школьник становится способным к творческой работе, к самостоятельным поискам новых путей, к оригинальным и своеобразным приемам учебного труда.

**Трудовая деятельность школьника**, претерпевающая на протяжении детства, отрочества и юности существенные качественные изменения, является одним из источников его развития.

Изменяются, расширяются и углубляются виды труда: самообслуживание и ручной труд как основные виды труда в начальной школе уступает свое первенство более сложным формам общественно-полезного труда, а в старших классах ведущим становится производительный труд, который сочетается с самообслуживанием, и с общественно-полезными делами.

От класса к классу происходит развитие и углубление содержания и методики труда, все более повышается роль мотивов коллективной и общественной помощи.

Весьма значительной для развития личности школьника является общественная деятельность, претерпевающая существенные изменения в различные периоды его жизни. Самым важным для развития личности школьника в этой деятельности является то, что, воздействуя на других, он сам изменяется и формируется.

**Художественная деятельность школьника.** Всестороннее развитие личности не может проходить успешно без влияния художественной деятельности. Специфический характер художественной деятельности состоит в том, что она оперирует особыми средствами на человека – художественными образами, которые оказывают сильное влияние на его эмоциональную жизнь. Этот вид деятельности, с одной стороны, позволяет общаться с прекрасным в действительности, с произведениями литературы, живописи, театра, музыки и т.д., благодаря чему расширяется кругозор, развиваются эмоциональные и мыслительные процессы. С другой стороны, в процессе художественной деятельности развиваются особые (художественные) способности личности. В процессе творческой художественной деятельности развивается мышление, фантазия, творческое воображение и т.д.

**Спортивная деятельность** по своей структуре также имеет все элементы, оказывающие влияние на развитие личности: мотивацию, содержание, способы деятельности, неуклонно совершенствуемые в процессе развития личности. Физическое развитие человека, которое происходит в процессе его жизни, с особой силой совершается в процессе спортивной деятельности.

В деятельности развивается сознание ребенка. Процесс своеобразного отражения им окружающего мира, по мере накопления опыта и знаний, становится все более точным и глубоким. Качественные преобразования мышления связаны не только с обогащением представлений и понятий об окружающем мире.

Эмоционально окрашенная память, какой она бывает на младших возрастных ступенях, уже у подростка и в большей мере у юноши, уступает место логическому характеру памяти.

В процессе деятельности происходит целостное развитие личности школьника и формирование его отношений к окружающему миру. В любой деятельности происходит общение ребенка с людьми, отношение к которым претерпевает постоянные изменения. В этих многообразных и сложных отношениях могут быть отношения подчинения и

руководства, исполнения и организации, иждивенчества и ответственности, равнодушия и заботы, безразличия и заинтересованности.

В деятельности получают свое развитие эмоциональные отношения ребенка: любви, нелюбви, симпатии, неприязни, увлечение деятельностью или отвращение к ней, развиваются также оценочные отношения, поскольку всякая деятельность на более высоком уровне связана с анализом ее путей, сравнением своих результатов с результатами других, с критичным подходом личности к способам разрешения задач.

**Важным итогом обучения и воспитания школьников должен стать мировоззренческий принципиальный человек, неподкупный и бесстрашный, открытый и верный, надежный и внимательный своей совестью всему окружающему; умеющий соблюдать меру действий и своего развития сообразно их ценностно-смысловой оправданности, сознанию, как важно быть достойным своих сил и способностей.**

Общая цель, требующая совместных согласованных действий, улучшает взаимоотношения воспитателя и воспитанников, поскольку ее достижение зависит от отношения и взаимопонимания. Наличие разных целей их разъединяет и может привести к взаимному неприятию, поскольку в силу вступают отношения соперничества.

Таким образом, осознание общей цели педагогического взаимодействия преподавателя с учащимися предполагает личностный подход к каждому воспитаннику, признание в них активных субъектов, способных на разных началах сотрудничать с преподавателем.

Индивидуальный подход в процессе обучения и воспитания не означает, что задание и требования должны быть заниженными. Когда говорим об индивидуальном подходе, мы имеем в виду выход на личность конкретного учащегося. Дифференцированный подход предполагает выход на группу учащихся с относительно типичными особенностями.

Успех индивидуального подхода во многом зависит от знаний и умений педагога использовать особенности уча-

щихся. Ориентировочно определить их можно, используя психолого-педагогические тесты.

Школа, обучая, воспитывает, а, воспитывая, обучает детей, формирует их мировоззрение, учит воспринимать окружающий мир во времени и пространстве, помогает познать самих себя, найти свое место в мире.

### 3.5. Мониторинг процесса обучения

В "Кратком толковом словаре" педагогический мониторинг определяется как "процесс непрерывного научно обоснованного *диагностико-прогностического слежения* за состоянием, развитием педагогического слежения процесса в целях оптимального выбора образовательных целей, задач, и средств их решения". (В.А.Сластенин, В.А.Исаев. Педагогика. – М.: Школа-Пресс. – 2000. – С. 156 – 157).

**Педагогический мониторинг** – это системная диагностика качественных и количественных характеристик эффективности функционирования саморазвития образовательной системы, включая ее цели, содержание, формы, методы, дидактические и технические средства, условия и результат обучения, воспитания и саморазвития личности и коллектива. Таким образом, проблемное поле педагогического мониторинга значительно шире, чем традиционная оценка знаний, умений или даже личностных качеств обучаемого.

Перечислим некоторые приоритетные **проблемы педагогического мониторинга**, актуальность которых не вызывает сомнений:

- изучение и оценка целей, содержание и самих учебных программ;
- разработка эффективного применения государственных образовательных стандартов;
- оценка качества учебников и учебных пособий, дидактических и технических средств;
- оценка эффективности традиционных и инновационных форм и методов обучения и воспитания;

- оценка современных педагогических технологий обучения и воспитания;
- создание (валеологической, психологической, социологической, педагогической) служб получения научной и объективной информации о качестве развития и саморазвития образовательной системы;
- комплексная оценка функционирования, развития и саморазвития. *(Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций / Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений и слушателей ИПК и ФПК. – 4-е изд., переработан. и дополнен. – М.: Юрайт, 2000. – С. 36 – 39).*

В системе образовательного мониторинга можно выделить **три уровня**:

- **первый уровень** (персональный) – осуществляет учитель ежедневно (это наблюдение, фиксирование динамики развития каждого ученика и классного коллектива в целом или по определенным направлениям);
- **второй уровень** (внутришкольный) – осуществляет администрация обязательного учреждений (отслеживание динамики развития классов, параллелей и школы в целом по определенным критериям или комплексного по нескольким направлениям и во времени – по учебным четвертям, полугодиям и годам обучения);
- **третий уровень** (муниципальный) – отслеживается динамика развития образовательных учреждений управлением (отделом) образования;
- **четвертый уровень (региональный)** – отслеживание динамики реализации и развития национально-регионального компонента содержания образования;
- **пятый уровень (федеральный, "общесистемный", социальный)** – отслеживание реализации, проблем и перспектив развития и совершенствования образования в Российской Федерации.

Мониторинговые исследования включают **три этапа**: подготовительный, практический и аналитический.

Применительно к школе можно выделить такие виды мониторинга:

- по целям образования (стратегический, тактический, оперативный);

- по этапам обучения (отборочный, промежуточный, итоговый);
- по временной зависимости (ретроспективный, опережающий, текущий);
- по частоте процедур (разовый, периодический, систематический);
- по охвату объекта наблюдений (локальный, выборочный, сплошной);
- по организационным формам (индивидуальный, групповой, фронтальный);
- по использованному инструментарию (нестандартизированный, матричный и так далее). (См.: В.П. Беспалько. *Слагаемые педагогической технологии*. – М.: Педагогика, 1989. – С.119 – 123).

Мониторинг может осуществляться по таким **направлениям**:

- эффективность и действенность внутришкольного управления;
- состояние, эффективность инновационной работы в школе;
- состояние и результативность методической работы;
- качество преподавания и организация процесса обучения;
- работа с родителями;
- посещаемость;
- уровень развития учащихся и состояние успеваемости;
- взаимодействие с внешней средой;
- анализ конечных результатов функционирования школы.

Наиболее прогрессивно мыслящие директора школ и образовательных учреждений давно осознали, что без неотложной, например, **психологической службы в школе** с проблемами диагностики, отбора, дифференциации, индивидуализации, профилизации и соответствующего прогнозирования тенденций совершенствования воспитания и развития учащихся средней школы просто не справиться. Более того, если психологическая служба в школе работает, то, как шлейф за психологическими проблемами по-

тянутся проблемы валеологические, то есть проблемы здоровья детей. Поэтому не менее важно создать в образовательных учреждениях валеологическую службу.

Обобщая сказанное, отметим, что в настоящее время школе необходима социально-валеологическая и психолого-педагогическая служба, которая комплексно решала бы задачи, вписывающиеся в понятие педагогического мониторинга. В 30-е годы все это пыталась сделать педология. В каждой школе необходимы социальный педагог, валеолог и психолог, которые должны работать вместе с педагогами и учащимися.

Оценочная деятельность учителя связана с определением качества образования. **Качество образования** – это интегральная характеристика показателей и признаков, отражающих высокий уровень процесса и результатов образования, которые соответствуют требованиям образовательных стандартов или превосходят их. В педагогической практике, оценивая результатов обучения, часто не разводят понятия измерения, оценка, отметка. Поэтому следует помнить, что эти понятия отражают вполне конкретные процедуры контрольно-оценочной деятельности учителя.

**Измерение** – процедура сбора информации какого-либо качества, а также сравнение этого качества с некоторым эталоном на основе заранее выбранных критериев.

**Оценка** – процесс принятия решения о результатах измерения в единстве с оценочным суждением об уровне проявления измеряемого качества.

**Отметка** – способ фиксирования результатов измерения и оценки с тем, чтобы сообщить ее заинтересованным лицам.

То, что измеряется и оценивается, должно сравниваться по точно установленным критериям с некоторым эталоном, ожидаемым результатом обучения, воспитания или развития. Измерение необходимо проводить в ситуации проявления измеряемого качества. В современной практике обучения *самый распространенный способ оценки результатов обучения – это оценка знаний и умений*. Еще в 70-е годы *Г.И.Батурина* и *У.Байром* предлагали **критерии эффективности обучения**. В качестве компонентов целей



они выделяют: знания, предусматривающие деятельность по их воспроизведению; умение пользоваться системой знаний в ситуациях аналогичных обучению; обучение, основывающееся на деятельности по образцу; умения пользоваться системой знаний в задачах, требующих установления новых связей между понятиями; умения достраивать систему знаний новыми.

Имеются и другие подходы к классификации целей. Например, *Д.С.Толлингерова* опирается на задачный подход. В связи с этим она выделяет задачи, предполагающие воспроизведение знаний; задачи, предполагающие простые мыслительные операции (определение фактов, анализ, синтез, сравнение); задачи, предполагающие продуктивное мышление (самостоятельные письменные работы, проекты) и др.

Особое положение в решении проблемы классификации целей обучения занимает, созданная американским ученым **Б.Блумом**, таксономия целей обучения. **Таксономия** – классификация и систематизация некоторых объектов, расположенных по нарастающей сложности. Она состоит из шести основных категорий, каждая из которых разделяется на конкретизирующие.

При оценке указываются следующие качественные показатели ответов: глубина, полнота, число и характер ошибок. Существенные ошибки в процессе обучения связаны с глубиной и осознанностью ответа учащихся. Несущественные ошибки определяются неполнотой ответа. К ним можно отнести оговорки, опiski, допущенные по невнимательности и др.

### 3.6. Диагностика и контроль обученности

Необходимо различать диагностику как общий подход и диагностирование как процесс (составную часть) практической педагогической деятельности. **Диагностика** – это прояснение всех обстоятельств протекания дидактического процесса, точное определение его результатов. Без диагностики невозможно эффективное управление дидактическим

процессом, достижение оптимальных для имеющихся условий результатов.

Различают диагностирование обученности, т. е. последствий, достигнутых результатов и обучаемости. Обученность рассматривается так же, как достигнутый на момент диагностирования уровень (степень) реализации намеченной цели. Целью дидактического диагностирования является своевременное выявление, оценивание и анализ течения учебного процесса в связи с его продуктивностью.

Как видим, в диагностику вкладывается более широкий и глубокий смысл, чем в традиционную проверку знаний, умений обучаемых. Проверка лишь констатирует результаты, не объясняя их происхождения. Диагностирование рассматривает результаты в связи с путями, способами их достижения, выявляет тенденции, динамику формирования продуктов обучения. Диагностирование включает в себя контроль, проверку, оценивание, накопление статистических данных, их анализ, выявление динамики, тенденций, прогнозирование дальнейшего развития событий.

*Контролирование, оценивание знаний, умений обучаемых включаются в диагностирование как необходимые составные части.* Это очень древние компоненты педагогической технологии. Возникнув на заре цивилизации, контролирование и оценивание являются неперенными спутниками школы, сопровождают ее развитие. Тем не менее идут жаркие споры о смысле оценивания, его технологии. Как и сотни лет, назад педагоги спорят, что должна показывать оценка: должна ли она быть индикатором качества – категорическим определителем успеваемости обучаемого или же, наоборот, должна существовать как показатель преимуществ и недостатков той или иной системы (методики) обучения. Противоречивый характер школьной оценки отметил еще Я.А.Коменский, обратившись к педагогам с призывом разумно и взвешенно пользоваться своим правом на оценку. Требование объективности контролирования в сочетании с гуманным отношением педагогов к обучаемым пронизывает все дидактические системы.

К.Д.Ушинский, характеризуя недостатки форм контроля, подчеркивал, прежде всего то, что существующие под-

ходы и способы подавляют умственную деятельность учащихся. Обычно учитель спрашивает одного или нескольких учащихся, а остальные в это время считают себя свободными от какой-либо деятельности. Они напрасно теряют время, сжигают силы, волнуясь в ожидании. Естественно, в такой обстановке ученик не способен проявлять любознательность, инициативу.

В новой демократической школе не должно быть формального контроля. Дидактический контроль как своеобразный метод обучения должен иметь ярко выраженную обучающую, развивающую направленность, соединяться с самоконтролем, быть необходимым и полезным, прежде всего самому обучаемому.

Попытки изменить подходы к школьному контролю, предпринимаемые в прошлом, ничего не дали, поскольку почти все предложения и нововведения группировались вокруг одного вопроса – использовать ли в школах оценки, или обходиться без них. В мае 1918 г. Постановлением Народного Комиссариата "Об отмене оценок" вместе с оценками были ликвидированы и экзамены, внедрены более простые формы учета и контролирования успеваемости учащихся. С этой целью, в частности, практиковались особые тетради учета, фамилии лучших и худших учащихся записывались на так называемых "красных" и "черных" досках, внедрялось "социалистическое соревнование" и т.д. Но обучение без оценок (и фактически без контроля) не дало и не могло дать результатов. Стало понятно, что "радостная перспектива приобретения знаний", а также "заложенное самой природой стремление к знаниям" (П.Н.Блонский) не являются действительными стимулами в учебной деятельности школьников.

Демократизация школьной жизни требует отказа не от контролирования и оценивания знаний, умений, а от рутинных форм побуждения к учению с помощью оценок. Поиск новых способов стимулирования учебного труда учащихся, принцип личной выгоды, набирающий силы в обучении и воспитании, определяют иные подходы. В системе диагностирования оценка как средство стимулирования приобретает новые качества. Прежде всего, результаты

диагностирования, где могут использоваться оценочные суждения (баллы), способствуют самоопределению личности, что в условиях конкурентного общества является важным побуждающим фактором. Дополняясь принципом добровольности обучения (а значит, и контролирования), оценка из нелюбимого в прошлом для многих школьников средства принудительного обучения превращается в способ рационального определения личного рейтинга – показателя значимости (веса) человека в цивилизованном обществе.

Диагностика обученности и контроль успеваемости учащихся являются основными средствами оценочной функции учебно-воспитательного процесса.

Зависимость продуктивности обучения от количества, качества, полноты, своевременности (оперативности), глубины, объективности контролирования должны рассматриваться как общая закономерность дидактического процесса. Для его полного практического воплощения необходимо четко очертить понятия, уяснить зависимости между факторами, обуславливающими эффективность контролирования. В нынешней теории еще нет установившегося подхода к определению понятий "**оценка**", "**контроль**", "**проверка**", "**учет**" и других, с ними связанных. Нередко они смешиваются, взаимозамещаются, употребляются то в одинаковом, то в различном значении.

Общим родовым понятием выступает "**контроль**", означающий выявление, измерение и оценивание знаний, умений обучаемых. Выявление и измерение называют проверкой. Поэтому **проверка** – составной компонент контроля, основной дидактической функцией которого является обеспечение обратной связи между учителем и учащимися, получение педагогом объективной информации о степени освоения учебного материала, своевременное выявление недостатков и пробелов в знаниях. Проверка имеет целью определение не только уровня и качества обученности учащегося, но и объема учебного труда последнего. Кроме проверки, контроль содержит в себе оценивание (как процесс) и оценку (как результат) проверки. В табелях успеваемости, классных журналах, базах (банках) данных и т.д.

оценки фиксируются в виде отметок (условных обозначений, кодовых сигналов, "зарубок", памятных знаков и т.п.).

**Основой для оценивания успеваемости учащегося являются итоги (результаты) контроля.** Учитываются при этом как качественные, так и количественные показатели работы учащихся. Количественные показатели фиксируются преимущественно в баллах или процентах, а качественные – в оценочных суждениях типа "хорошо", "удовлетворительно" и т.п. Каждому оценочному суждению приписывается определенный, заранее согласованный (установленный) балл, показатель (например, оценочному суждению "отлично" – балл 5). Очень важно при этом понимать, что оценка это не число, получаемое в результате измерений и вычислений, а приписанное оценочному суждению значение. Количественные манипуляции с оценочными суждениями (баллами) недопустимы. Чтобы избежать соблазна использовать оценки как числа, во многих странах мира оценки имеют буквенное обозначение, например **A, B, C** и т.д.

Количественное значение уровня обученности получается тогда, когда оценку понимают (и определяют) как соотношение между фактически усвоенными знаниями, умениями и общим объемом этих знаний, умений, предложенным для усвоения. Показатель усвоения (продуктивности обучения) вычисляется из соотношения:

$$O = \Phi : П \times 100\%,$$

где **O** – оценка успеваемости (обученности, продуктивности), **Φ** – фактический объем усвоенных знаний, умений, **П** – полный объем знаний, умений, предложенных для усвоения. Как видим, показатель усвоения (оценка) здесь колеблется между **100%** – полное усвоение информации и **0%** – полное отсутствие такового.

Для определения оценки по этому критерию необходимо научиться измерять объемы усвоенной и предложенной информации. Эта задача решена на уровне удобной практической технологии.

Функции оценки, как известно, не ограничиваются только констатацией уровня обученности. **Оценка** – единственное в распоряжении педагога средство стимулирова-

ния учения, положительной мотивации, влияния на личность. Именно под влиянием объективного оценивания у школьников создается адекватная самооценка, критическое отношение к своим успехам. Поэтому значимость оценки, разнообразие ее функций требуют поиска таких показателей, которые отражали бы все стороны учебной деятельности школьников и обеспечивали их выявление. С этой точки зрения ныне действующая система оценивания знаний, умений требует пересмотра с целью повышения ее диагностической значимости и объективности.

Важнейшими **принципами диагностирования и контроля обучения** (успеваемости) учащихся являются объективность, систематичность, наглядность (гласность). Объективность заключается в научно обоснованном содержании диагностических тестов (заданий, вопросов), диагностических процедур, равно, дружеском отношении педагога ко всем обучаемым, точном, адекватном установленным критериям оценивания знаний, умений. Практически объективность диагностирования означает, что выставленные оценки совпадают независимо от методов и средств контроля и педагогов, осуществляющих диагностирование.

Требование принципа **систематичности** состоит в необходимости проведения диагностического контроля на всех этапах дидактического процесса – от начального восприятия знаний и до их практического применения. Систематичность заключается и в том, что регулярному диагностированию подвергаются все обучаемые с первого и до последнего дня пребывания в учебном заведении. Школьный контроль необходимо осуществлять с такой частотой, чтобы надежно проверить все то важное, что обучаемым надлежит знать и уметь. Принцип систематичности требует комплексного подхода к проведению диагностирования, при котором различные формы, методы и средства контроля, проверки, оценивания используются в тесной взаимосвязи и единстве, подчиняются одной цели. Такой подход исключает универсальность отдельных методов и средств диагностирования.

Принцип **наглядности** (гласности) заключается, прежде всего, в проведении открытых испытаний всех обучаемых по одним и тем же критериям. Рейтинг каждого учащегося, устанавливаемый в процессе диагностирования, носит наглядный, сравнимый характер. Принцип **гласности** требует также оглашения и мотивации оценок. Оценка – это ориентир, по которому обучаемые судят об эталонах требований к ним, а также об объективности педагога. Необходимым условием реализации принципа является также объявление результатов диагностических срезов, обсуждение и анализ их с участием заинтересованных людей, составление перспективных планов ликвидации пробелов.

Диагностировать, контролировать, проверять и оценивать знания, умения учащихся нужно в той логической последовательности, в какой проводится их изучение.

**Первым звеном** в системе проверки следует считать предварительное выявление уровня знаний обучаемых. Как правило, оно осуществляется в начале учебного года, чтобы определить знание учащихся важнейших (узловых) элементов курса предшествующего учебного года. Предварительная проверка сочетается с так называемым компенсационным (реабилитационным) обучением, направленным на устранение пробелов в знаниях, умениях. Такая проверка возможна и уместна не только в начале учебного года, но и в середине, когда начинается изучение нового раздела (курса).

**Вторым звеном** проверки знаний является их текущая проверка в процессе усвоения каждой изучаемой темы, хотя она и осуществляется из урока в урок, но обеспечивает возможность диагностирования усвоения обучаемыми лишь отдельных элементов учебной программы. Главная функция текущей проверки – обучающая. Методы и формы такой проверки могут быть различными, они зависят от таких факторов, как содержание учебного материала, его сложность, возраст и уровень подготовки обучаемых, уровень и цели обучения, конкретные условия.

**Третьим звеном** проверки знаний, умений является повторная проверка, которая, как и текущая, должна быть тематической. Параллельно с изучением нового материала

учащиеся повторяют изученный ранее раздел. Повторная проверка способствует упрочению знаний, но не дает возможности характеризовать динамику учебной работы, диагностировать уровень прочности усвоения. Надлежащий эффект такая проверка дает лишь при сочетании ее с другими видами и методами диагностирования.

**Четвертое звено** в системе – периодическая проверка знаний, умений обучаемых по целому разделу или значительной теме курса. Цель такой проверки – диагностирование качества усвоения учащимися взаимосвязей между структурными элементами учебного материала, изучавшимися в разных частях курса. Главные функции периодической проверки – систематизация и обобщение.

**Пятым звеном** в организации проверки является итоговая проверка и учет знаний, умений обучаемых, приобретенных ими на всех этапах дидактического процесса. Итоговый учет успеваемости проводится в конце каждой четверти и по завершении учебного года. Он не сводится к механическому выведению среднеарифметического балла путем сложения полученных оценок. Это, прежде всего, диагностирование уровня (качества) фактической обученности в соответствии с поставленной на данном этапе целью, Специальным видом является комплексная проверка. С ее помощью диагностируется способность обучаемых применять полученные при изучении различных учебных предметов знания, умения для решения практических задач (проблем). Например, расчет рентабельности птицеводства в личном фермерском хозяйстве потребует применения знаний, изучаемых в курсах физики, химии, математики, биологии, географии и других предметов. Такая проверка практикуется еще сравнительно редко, но с внедрением интегративных учебных курсов ее значение будет возрастать. Подобные курсы собственно и внедряются для того, чтобы преодолеть существующий разрыв между изучаемыми в школах предметами. Главная функция комплексной проверки – диагностирование качества реализации межпредметных связей, где практическим критерием комплексной проверки чаще всего выступает способность обучаемых объяснять явления, процессы, события, опираясь на



комплекс сведений, почерпнутых из всех изученных предметов.

Педагог, вынося оценку, должен каждый раз обосновывать ее, руководствуясь логикой и существующими критериями. Опытные учителя знают об этом и постоянно обращаются к такому обоснованию, что и предохраняет их от конфликтов с обучаемыми.

Причины субъективизма учителей в оценивании знаний могут быть разные. В одном из экспериментов педагогам предложили для оценки "личные дела" учащихся. Нужно было установить уровень интеллекта учащегося, отношение его родителей к школе, а также планы школьника на будущее. Секрет был в том, что всем экспертам давалось одно и то же "личное дело", только фотографии к нему прилагались разные – привлекательные и не очень. Оказалось, что "привлекательным" детям – при прочих равных условиях – педагоги приписывают более высокий уровень интеллекта, более высокий статус в группе одноклассников и почти всегда выставляют завышенные оценки.

Интересно и то, что учителя непроизвольно обращаются к тем обучаемым, которые сидят за первыми партами и склонны выставлять им более высокие баллы. Много зависит от субъективных склонностей педагога. Оказалось, например, что учителя с хорошим почерком отдают предпочтение "каллиграфистам", т.е. учащимся с красивым почерком. Педагоги, чувствительные к правильному произношению, часто несправедливо наказывают обучаемых с дефектами речи.

Еще одной причиной необъективной педагогической оценки является недостаточная разработанность критериев оценивания.

Именно педагогический субъективизм является главной причиной, по которой нынешние школьники отдают предпочтение компьютерным и тестовым формам контроля с минимальным участием педагогов. Учитель должен сознательно стремиться к объективной и реальной оценке выполненной учащимися работы. Кроме того, необходимо каждый раз объяснять учащимся, какая, почему и за что выставляется оценка.

До революции в России существовала шестибалльная система оценки знаний с баллами от нуля до пяти. В 1918 г. оценка "0" была упразднена. Но постепенно и оценка "1" стала использоваться все реже, а начиная с 50-х годов все меньше стала использоваться и оценка "2". Пятибалльная система оценок фактически превратилась в трехбалльную, а для большинства обучаемых, которые не могут учиться на "4" и "5", эта шкала стала двухбалльной. Такая оценочная система очень слабо стимулирует учебный труд, и "ступенька" между тройкой и четверкой стала непреодолима для большинства обучаемых.

Однако многие педагоги используют "дополнения" к обычной пятибалльной шкале в виде знаков "плюс", "минус". Реально получается три градации пятерки ("пять с плюсом", "пять", "пять с минусом"), три градации четверки (аналогично), три градации тройки и двойки. Получается типичная десятибалльная шкала оценок.

Научно-исследовательские учреждения РАО предложили *новые оценочные шкалы*, которые проходят экспериментальную проверку в различных регионах страны. Некоторые регионы склонны принять двенадцатибалльную систему оценок, в которой кроме названных десяти баллов существует два экстремальных: балл "1" – "спасайте" – свидетельствует о том, что учащийся требует немедленной индивидуальной помощи или особого внимания, вплоть до помещения в специальное учебное учреждение; высший балл "12" – экстремальный максимум ("ура!"), свидетельствующий о появлении способного и чрезвычайно одаренного учащегося, которого следует обучать индивидуально по специальной программе или же в учебном заведении с углубленным изучением предметов.

Несмотря на преимущества десяти- и двенадцатибалльной шкал оценок, они, учитывая инертность школьной системы, вряд ли будут внедрены в широкую практику в ближайшее время. Поэтому педагоги ищут *способы повышения стимулирующей роли пятибалльной шкалы*. Можно выделить несколько таких способов.

**Первый** – выставление оценок со знаками "плюс" и "минус". Существующие правила ведения классных жур-

налов не позволяют учителям использовать оценки с дополнительными обозначениями. В этих условиях педагог идет на компромисс: в классном журнале выставляет привычные оценки без плюсов и минусов, а в своей записной книжке – уточненные.

**Второй способ** состоит в том, что цифровая балльная оценка дополняется словесной. Этот способ не имеет инструктивного запрета, но используется педагогами редко и без желания, поскольку требует дополнительных затрат времени в условиях его дефицита на уроке.

Иногда учитель прибегает к **третьему способу** – выставлению оценки в дневнике, которое сопровождается записью, адресованной родителям. При этом используется опора на мотив ответственности учащегося перед семьей. В этом не было бы ничего необычного, если бы не одно обстоятельство. Если просмотреть записи в дневниках, то можно убедиться, что они преимущественно имеют негативный характер. Но отрицательная стимуляция разрушает мотив. Известно, что в V–VI классах роль мотива ответственности постоянно снижается, но снижается она, как показали исследования, не для всех обучаемых, а только для тех, в дневниках которых преобладают замечания.

**Четвертый способ** заключается в опоре на коммуникативный мотив. Каждому, оказывается, не безразлично, как к нему относятся товарищи, что они думают. Педагог должен это использовать, но опять же не злоупотребляя негативным стимулированием, приводящим к разрушению мотива. В дореволюционных гимназиях существовало правило: хвалить учащегося перед классом можно, а ругать, высказывать неодобрение – нет. Неплохо было бы и современным педагогам вспомнить это правило и взять его на вооружение.

**Пятый способ** заключается в усилении коммуникативного воздействия. Для этого необходимо приучать учащихся к сопереживанию успехов и неудач товарищей по классу.

**Шестой способ** – использование экранов успеваемости. В классной комнате вывешивается экран, на котором выставляются все оценки всех обучаемых. Этот способ имеет

недостатки: может способствовать воспитанию зазнайства у отличников и безразличия у отстающих, если надлежащим образом не нацелить обучаемых на правильное восприятие информации.

**Седьмой способ** – организация соревнования с самим собой: в конце каждой недели обучаемый получает словесную оценку "лучше" или "хуже". Если успеваемость за прошедшую неделю снижается, то учащийся проигрывает в соревновании, даже если он при этом и остается отличником. И наоборот, слабый выигрывает, когда начинает работать лучше. В соревновании с самим собой все обучаемые находятся в одинаковых условиях – неуспевающий может победить в нем, если получит на одну неудовлетворительную оценку меньше, чем за прошлую неделю. А отличник проиграет, когда вместо привычной пятерки получит лишь четверку. Как видим, это соревнование не по успеваемости, а по изменению успеваемости.

Различные аспекты диагностического тестирования уже освещались при рассмотрении конкретных вопросов. Напомним, что слово "**тест**" английского происхождения и на языке оригинала означает "испытание", "проверка". **Тест обученности** – это совокупность заданий, соориентированных на определение (измерение) уровня (степени) усвоения определенных аспектов (частей) содержания обучения.

Правильно составленные тесты обученности должны удовлетворять ряду требований: быть относительно **краткосрочными**, т. е. не требовать больших затрат времени; **однозначными**, т.е. не допускать произвольного толкования тестового задания; **правильными**, т.е. исключать возможность формулирования многозначных ответов; **относительно краткими**, требующими сжатых ответов; **информационными**, т.е. такими, которые обеспечивают возможность соотнесения количественной оценки за выполнение теста с порядковой или даже интервальной шкалой измерений; **удобными**, т.е. пригодными для быстрой математической обработки результатов; **стандартными**, т.е. пригодными для широкого практического использования – измерения уровня обученности возможно более широких

контингентов обучаемых, овладевающих одинаковым объемом знаний на одном и том же уровне обучения.

**Тесты обученности**, (школьные тесты) – это всего лишь одна из разновидностей психологических и педагогических испытаний для диагностирования различных сторон развития и формирования личности. Если в основу **классификации тестов положить** различные аспекты (компоненты) развития и формирования человеческих качеств, то она будет выглядеть следующим образом:

1. Тесты общих умственных способностей, умственного развития.

2. Тесты специальных способностей в различных областях деятельности.

3. Тесты обученности, успеваемости, академических достижений;

4. Тесты для определения отдельных качеств (черт) личности (памяти, мышления, характера и др.).

5. Тесты для определения уровня воспитанности (сформированности общечеловеческих, нравственных, социальных и других качеств).

Применение тех или иных тестов будет наиболее эффективным и обеспечит надежные выводы лишь при условии правильного их сочетания со всеми другими группами тестов. Поэтому тестовые испытания всегда имеют комплексный характер. Делать общие выводы, например, об уровне развития обучаемых на основе применения лишь тестов обученности было бы непростительной ошибкой. Когда ставится задача диагностирования обученности в связи с достижениями и развитием личности, нужно применять соответствующие виды тестовых заданий и предписанные им методики измерения, не забывая о локальном характере диагностирования.

При разработке тестов важно, насколько они соответствуют запроектированным целям обучения, образования, развития обучаемых. **Важнейшими критериями диагностических тестов обученности являются:** действенность (валидность, показательность), надежность (вероятность, правильность), дифференцированность (различимость).

**Действенность теста** по своему содержанию близка к требованию полноты, всесторонности проверки, пропорционального представления всех элементов изучаемых знаний, умений. Термин "действенность" имеет, как минимум, два синонима – валидность (от англ. имеющий значение, ценный) и показательность, представительность, трактуемые так же, как репрезентативность. Всегда имеется в виду, что составитель теста обязан тщательно изучить все разделы учебной программы, учебной книги, хорошо знать цель и конкретные задачи обучения. Лишь тогда он сможет составить тесты, которые будут действенными для определенной категории обучаемых.

Четкая и ясная постановка вопроса в пределах освоенных знаний – неотъемлемое условие действенности теста. Если тест выходит за пределы освоенного содержания или же не достигает этих пределов, превышает запроецированный уровень обучения, то он не будет действенным для тех обучаемых, которым он адресован. Усвоение математики, скажем, в специализированном физико-математическом лицее нельзя диагностировать с помощью тех тестов, которые предназначены для общеобразовательной школы.

Действенность теста определяется статистическими методами. Величина **0,7-0,9** свидетельствует о высокой действенности тестов обученности. Если же коэффициент корреляции достигает **0,45-0,55**, то действенность теста считается удовлетворительной, при более низких значениях она считается неудовлетворительной.

Степень надежности характеризуется стабильностью, устойчивостью показателей при повторных измерениях с помощью того же теста или его равноценного заменителя. Количественно этот показатель характеризуется вероятностью достижения запроецированных результатов (правильностью значений).

Грамотно составленные и апробированные тесты обученности позволяют достичь коэффициента надежности 0,9. Установлено, что надежность теста повышается при увеличении количества тестовых заданий.

Установлено также, что чем выше тематическое, содержательное разнообразие тестовых заданий, тем ниже надежность теста. Это следует понимать так: тест, нацеленный на проверку усвоения конкретной темы, всегда будет более надежным, чем тест, направленный на проверку всего раздела (курса), охватывающий значительное количество материала – закономерностей, концепций, фактов. Происходит это именно потому, что содержательное разнообразие последнего выше.

*Надежность тестов* обученности значительно зависит от трудности их выполнения. Трудность определяется по соотношению правильных и неправильных ответов на тестовые вопросы. Включение в состав тестов таких заданий, на которые все обучаемые отвечают правильно или же, наоборот, неправильно, резко снижает надежность теста в целом. Наибольшую практическую ценность имеют задания, на которые правильно отвечают **45-80%** обучаемых.

Характеристика дифференцированности (различимости) связана с использованием таких тестов, где нужно выбрать правильный ответ из нескольких возможных альтернатив. Если, скажем, все учащиеся безошибочно находят правильный ответ на один вопрос и также дружно не могут ответить на другой, то это сигнал для совершенствования теста в целом. Его необходимо дифференцировать, сделать различимым. Иначе подобные задания не помогут отделить тех, кто усвоил материал на необходимом уровне, от тех, кто заданного уровня не достиг. Практически дифференцируют тесты по результатам статистического анализа, сравнивая результаты выполнения теста в целом с результатами выполнения отдельных заданий. Если коэффициент корреляции между ответами на конкретные задания и на тест в целом больше **0,5**, то это свидетельствует о достаточной дифференцированности теста.

Кроме рассмотренных критериев используется и показатель эффективности теста. Тест, обеспечивающий при прочих равных условиях большее количество ответов за единицу времени, считается более эффективным. Например, за 10 мин. тестирования от учащихся можно получить и 5, и 8,

и 10 ответов при использовании различных методик составления тестовых заданий.

При подготовке материалов для **тестового контроля** необходимо придерживаться таких основных правил:

1. Нельзя включать ответы, неправильность которых на момент тестирования не может быть обоснована учащимися.

2. Неправильные ответы должны конструироваться на основе типичных ошибок и должны быть правдоподобными.

3. Правильные ответы среди всех предлагаемых ответов должны размещаться в случайном порядке.

4. Вопросы не должны повторять формулировок учебника.

5. Ответы на одни вопросы не должны быть подсказками для ответов на другие.

6. Вопросы не должны содержать "ловушек".

**Тесты обученности** применяются на всех этапах дидактического процесса. С их помощью эффективно обеспечивается предварительный, текущий, тематический и итоговый контроль знаний, умений, учет успеваемости, академических достижений.

Успех изучения любой темы (раздела или курса) зависит от степени усвоения тех понятий, терминов, положений и т.д., которые изучались на предшествующих этапах обучения. Эта оценочная деятельность связана с **предварительным контролем**. Если информации об этом у педагога нет, то он лишен возможности проектирования и управления в учебном процессе, выбора оптимального его варианта. Необходимую информацию педагог получает, применяя пропедевтическое диагностирование, более известное педагогам как предварительный контроль (учет) знаний. Последний необходим еще и для того, чтобы зафиксировать (сделать срез) исходный уровень обученности. Сравнение исходного начального уровня обученности с конечным (достигнутым) позволяет измерять "прирост" знаний, степень сформированности умений и навыков, анализировать динамику и эффективность дидактического процесса, а также сделать объективные выводы о "вкладе" педагога в обу-



ченность учащихся, эффективности педагогического труда, оценить мастерство (профессионализм) педагога. Если известны входные и выходные характеристики системы, проблемы ее оптимизации считаются во многом решенными.

Собрать максимальный объем информации о входных характеристиках обученности и оценить их в количественных показателях удастся с помощью тестирования, которое осуществляется с помощью специально разработанных для этой цели заданий.

**Текущий контроль** необходим для диагностирования хода дидактического процесса, выявления динамики последнего, сопоставления реально достигнутых на отдельных этапах результатов с запроектированными. Кроме собственно прогностической функции текущий контроль и учет знаний, умений стимулирует учебный труд учащихся, способствует своевременному определению пробелов в усвоении материала, повышению общей продуктивности учебного труда.

Обычно текущий контроль осуществляется посредством устного опроса, который все время совершенствуется: педагоги все шире практикуют такие его формы, как уплотненный, фронтальный, магнитофонный и др. Тестовые задания для текущего контроля (их количество обычно не превышает **6-8**) формируются так, чтобы охватить все важнейшие элементы знаний, умений, изученные учащимися на протяжении последних **2-3** уроков. Длительность выполнения теста не должна превышать **10-12** мин. Некоторые педагоги предлагают проводить такое тестирование через каждые два урока на третий, но все определяется конкретными особенностями и потребностями. После завершения работы обязательно анализируются допущенные обучаемыми ошибки. Для ускорения анализа используются образцовые тесты с правильными ответами, что очень важно достичь при этом осознания каждым обучаемым причины возникновения ошибок. Если текущий контроль осуществляется с помощью автоматизированных устройств (ЭВМ, тренажеров, перфокарт и т.д.), то необходимо обратить внимание на предотвращение возможности запоминания неправильных ответов.

Составление тематического тестового задания при **тематическом контроле** требует кропотливого и тщательно-го труда. Ведь речь идет не просто о проверке усвоения отдельных элементов, а о понимании системы, объединяющей эти элементы. Значительную роль при этом играют синтетические, комплексные задания, объединяющие вопросы об отдельных понятиях темы, направленные на выявление информационных связей между ними. Для тематического тестового контроля лучше всего использовать готовые тестовые задания, разработанные профессионалами службы педагогического тестирования. Последняя начинает свое функционирование в системе Минобразования РФ.

**Итоговый контроль** осуществляется во время заключительного повторения в конце каждой четверти и учебного года, а также в процессе экзаменов (зачетов). Именно на этом этапе дидактического процесса систематизируется и обобщается учебный материал. С высокой эффективностью могут быть применены соответствующим образом составленные тесты обученности. В школьной практике используются различные варианты итоговых тестов обученности. Эффективными оказались тестовые карточки для проведения выпускных (вступительных) экзаменов, подкрепляемые различными техническими приспособлениями для ускорения проверки. Главное требование к итоговым тестовым заданиям одно – они должны соответствовать уровню стандарта образования. Все большее распространение получают технологии итогового тестирования с применением компьютеров и специализированных программ. Компьютерная программа "Ордана" для тестовой поддержки нашего курса является примером такой технологии.

Для технической поддержки тестирования используются специальные средства, которые подразделяются на две большие группы. К первой относятся устройства (приспособления) для индивидуальной проверки – перфокарты различных видов, матрицы, учетные карточки и т.п. Вторую группу составляют средства группового контроля – автоматизированные классы (контрольно-обучающие комплексы), реализующие идеи программированного обуче-

ния. Именно сочетанием эффективного управления познавательным процессом и систематизированным тестированием обученности (обеспечением оперативной обратной связи) и достигается существенное повышение качества дидактического процесса. Современные быстродействующие компьютеры позволяют реализовать совершенные в диагностическом отношении тесты.

Тесты обученности все больше проникают в массовую практику. Ныне кратковременный опрос всех учащихся на каждом уроке с помощью тестов используют почти все педагоги. Преимущество такой проверки в том, что одновременно занят и продуктивно работает весь класс и за несколько минут можно получить срез обученности всех учащихся. Это вынуждает их готовиться к каждому уроку, работать систематически, чем и решается проблема эффективности и необходимой прочности знаний. При проверке определяются прежде всего пробелы в знаниях, что очень важно для продуктивного самообучения. Индивидуальная и дифференцированная работа с обучаемыми по предупреждению неуспеваемости также основывается на текущем тестировании.

**Естественно**, не все необходимые характеристики усвоения можно получить средствами тестирования. Такие, например, показатели, как умение конкретизировать свой ответ примерами, знание фактов, умение связно, логически и доказательно выражать свои мысли, некоторые другие характеристики знаний, умений, навыков диагностировать тестированием невозможно. Это значит, что тестирование должно обязательно сочетаться с другими (традиционными) формами и методами проверки. Правильно действуют те педагоги, которые, используя письменные тесты, дают возможность обучаемым устно обосновывать свои ответы.

---

## ГЛАВА IV.

### АКТУАЛИЗАЦИЯ ЗАДАЧ ВОСПИТАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАНИЯ

#### 4.1. Социализация и воспитание как процессы формирования личности

Особое место в социальной структуре общества занимает человек как основной, изначальный элемент этой структуры, без которого нет и быть не может ни социальных действий, связей и взаимодействий, ни социальных отношений, общностей и групп, ни социальных институтов и организаций. Человек одновременно и субъект и объект всех общественных отношений. Является ли личность априорной "характеристикой" человека, или же человек сам может стать личностью только в процессе своей общественной жизнедеятельности?

Личность является первичным агентом социального взаимодействия и отношений. Что же такое личность? Для того чтобы ответить на этот вопрос, необходимо, прежде всего, провести разграничение понятий "человек", "индивид", "личность".

Понятие "**личность**" употребляется для характеристики всеобщих, присущих всем людям качеств и способностей. Это понятие подчеркивает наличие в мире такой особой исторически развивающейся общности, как человеческий род, человечество, которое отличается от всех иных материальных систем только ему присущим способом жизнедеятельности.

Итак, существует человечество как специфическая материальная реальность. Но человечество, как таковое самостоятельно не существует. Живут и действуют конкретные

люди. Существования отдельных представителей человечества выражается понятием "индивид".

**"Индивид"** – единичный представитель человеческого рода, конкретный носитель всех социальных и психологических черт человечества: разума, воли, потребностей и т.д. Понятие **"индивид"** в этом случае употребляется в значении "конкретный человек". При такой постановке вопроса не фиксируются как особенности действия различных биологических факторов (возрастных особенностей, пола, темперамента), так и различия социальных условий жизнедеятельности человека. Индивид в данном случае рассматривается как отправной момент для формирования личности от исходного состояния для онто- и филогенеза человека, **личность – итог развития индивида, наиболее полное воплощение всех человеческих качеств.** (См.: А.И. Кравченко. Введение в социологию: учебное пособие. – М.: Новая школа, 1995. – С.65).

Личность обычно рассматривается как конкретное выражение сущности человека, воплощение и реализация в нем системы социально значимых черт и качеств данного общества.

**Личность** – социальный облик человека как субъекта общественных отношений и действий, отражающих совокупность социальных ролей, которые он играет в обществе. Известно, что каждый человек может выступать сразу во многих ролях. В процессе исполнения всех этих ролей у него формируются соответствующие черты характера, манеры поведения, формы реакции, представления, убеждения, интересы, склонности и т.д., которые в совокупности и образуют то, что называем личностью.

**Личность** является объектом изучения ряда гуманитарных наук, прежде всего философии, психологии, социологии. Философия рассматривает личность с точки зрения её положения в мире как субъекта деятельности, познания и творчества. Психология изучает личность в качестве устойчивой целостности психических процессов, свойств и отношений: темперамента, характера, способностей, волевых качеств.

Понятие "**личность**" показывает, как в каждой личности индивидуально отражаются социально-значимые черты, и проявляется её сущность как совокупность всех общественных отношений. Личность с точки зрения социологии, обозначает единичного человека, проявляющего социально-значимые черты индивидуальной жизнедеятельности благодаря взаимодействию с другими людьми и тем самым способствующего стабилизации и развитию общественных отношений.

Понятие "личность" помогает охарактеризовать в человеке социальное начало его жизнедеятельности, то есть свойства и качества, которые человек реализует в социальных связях, культуре, в общественной жизни, в процессе взаимодействия с другими людьми. (См.: Т.В. Горбунова, Н.С. Гордиенко, В.А. Карпунин., *Школьный философский словарь*. – М.: Просвещение, 1995. – С.137).

**Личность** – это сложная система, способная воспринимать внешние воздействия, отбирать из них определённую информацию и оказывать воздействие на окружающий мир по социальным программам.

Ученые пришли к выводу, что нельзя ставить знак равенства между понятиями "личность" и "человек", "личность" и "индивид". **Человек** – существо биосоциальное. Преимущества и дефекты его физической организации властно влияют на течение его психических процессов. Однако биологическое, входя в личность человека, становится социальным. Остался ли индивид умственно неполноценным или стал почитаемым юридическим, т.е. своего рода исторической личностью, зависит от исторической среды. Природные особенности выступают в структуре личности как социально обусловленные.

Неотъемлемыми, характерными чертами личности являются самосознание, ценностные социальные отношения, известная автономность в отношении к обществу, ответственность за свои поступки. Отсюда ясно, что личностью не рождаются, а становятся.

Личностные черты индивида долгое время приписывались наследственности. Семья, предки и гены определяли то, будет ли человек гениальной личностью, заносчивым

хвастуном, закоренелым преступником или благородным рыцарем. Но в первой половине XX века ученые доказали, что врожденная гениальность автоматически не гарантирует того, что из человека получится великая личность. Оказалось, что решающую роль играет социальная среда и атмосфера, в которую попадает человек после рождения. (См.: *Р.А. Бурханов, В.И. Полищук. Философия и культура. Сб. научных трудов. – Екатеринбург: изд-во Уральского гос. университета, 1996. – С.134*).

Мы часто и не без оснований говорим, что человек и общество – часть природы. Тезис "общество – часть природы" отражает тот непреложный факт, что: человек, а, следовательно, и общество происходит из природы; человек – существо биологическое, имеющее немало общих черт и свойств с другими живыми существами и подчиняющееся законам природы; человек является высшей ступенью развития живой природы. Понятие "природа" используется как не весь реальный мир, а как внешняя среда по отношению к человеку и обществу. Это особенно важно тогда, когда необходимо отразить и подчеркнуть, что человек – это не только и не столько биологическое (живое, природное) существо, пусть и в высшей форме своего проявления, а качественно новое, принципиальное, особое явление с присутствующими только ему социальными качествами и свойствами, вырастающими из взаимодействия людей друг с другом.

Хотя человек произошел от животного, и никогда не освободится полностью от свойств, присущих животному. Определяющим в его жизнедеятельности есть социальное, формирование и функционирование которого обусловлено включённостью человека в систему общественных отношений. Человек использует биологические качества не только для обеспечения выживаемости, но и как основу духовного общения и духовной самореализации. У каждого родившегося ребёнка есть мозг, голосовой аппарат, но научиться мыслить и разговаривать он может лишь в обществе. Непрерывное единство биологических и социальных качеств показывает, что человек – существо биологическое и социальное.

В своей действительности сущность человека есть совокупность всех общественных отношений. В соответствии с сущностью человека, как совокупности общественных отношений, он предстаёт существом социальным, но вместе с тем, человек – часть природы, и существо биологическое.

Не трудно видеть, что в подпочве разных пониманий сути антропосоциогенеза таится вопрос о соотношении биологического и социального в человеке, или, говоря иначе, вопрос о природе человека. В философской литературе сложились две позиции по этому вопросу. Согласно *первому*, природа человека всецело социальна. Согласно *второму* – она не только социальна, но и биологически нагружена.

Включенность человека только в два мира – в мир общества и мир органической природы – порождает немало проблем существования людей. *Аристотель* назвал человека политическим животным, подчёркивая наличие в человеке двух начал: животного и социального (политического). В формировании способностей, чувств, поведения, действий человека играют роль и политическое и природное.

Определяя социальную сущность человека, подчёркивая значение его общественных связей, оценок, отнюдь нельзя нивелировать особенности отдельных индивидов. Человек есть непосредственно природное существо. Люди не властвуют над природой, а наоборот, их плоть, кровь и мозг принадлежат природе и находятся внутри её.

Слово "*личность*" употребляется только по отношению к человеку, и притом начиная лишь с некоторого этапа его развития. Мы не говорим "личность новорожденного", понимая его как индивида. Мы всерьёз не говорим о личности даже двухлетнего ребёнка, хотя он многое приобрёл из социального окружения. Поэтому личность не есть продукт перекрещивания биологического и социального факторов. Раздвоение личности – отнюдь не фигуральное выражение, а реальный факт. Но выражение "раздвоение индивида" – бессмыслица, противоречие в терминах. Личность – относительно поздний продукт социально-исторического и онтогенетического развития человека.



*А.Н.Леонтьев* подчёркивал невозможность поставить знак равенства между понятиями "личность" и "индивид" в виду того, что личность – это особое качество, приобретаемое индивидом благодаря общественным отношениям.

Личность невозможна вне социальной деятельности и общения. Только включаясь в процесс исторической практики, индивид проявляет социальную сущность, формирует свои социальные качества, вырабатывает ценностные ориентации. Главная сфера становления человека – его трудовая деятельность. Труд составляет основу социального бытия человека, потому что именно в труде он в самой большой степени выражает себя как общественный индивид. На формирование личности оказывают влияние факторы трудовой деятельности, общественный характер труда, его предметное содержание, форма коллективной организации, общественная значимость результатов, технологический процесс труда, возможность для развертывания самостоятельности, инициативы, творчества.

Личность не только существует, но и впервые рождается именно как "узелок", завязывающийся в сети взаимных отношений. Внутри тела отдельного индивида реально существует не личность, а её односторонняя проекция на экран биологии, осуществляемая динамикой нервных процессов.

Формирование личности, то есть становление социального "Я" – это процесс взаимодействия с себе подобными в процессе социализации, когда одна социальная группа обучает "правилам жизни" другую.

Человек более универсален, его биологическая организация позволяет в сравнении с иными биологическими видами адаптироваться к весьма широкому диапазону внешних условий. Человеческий детеныш рождается на менее зрелой стадии, чем животное, а жить ему приходится в более сложном мире – в социально-сконструированной реальности.

Это исключительная ситуация: природа не позаботилась о подходящем для него "жилище". Поэтому всю свою жизнь человек ищет себе социальное пристанище. Но это не физическая крыша над головой, а социальное место в мире. Социализация превращается в растянутый на всю

жизнь процесс обучения своему социальному месту (или статусу). Ведь **социализация** – это начинающийся в младенчестве и заканчивающийся в глубокой старости процесс освоения социальных норм.

У новорожденного нет личности. Ребёнок не способен различать собственное **"Я"** и окружающий мир хотя бы потому, что у него нет своего **"Я"**. Он не знает границ между собой и **"не-собой"**, между **"Я"** и **"не-Я"**. Овладение прямо хождением и речью, развитие мышления и сознания в раннем детстве (от 2 до 5 лет), затем приобретение навыков сложной деятельности (рисование, познание, труд), наконец обучение в школе в среднем и позднем детстве – это стадии одного процесса, а именно – осознания своего **"Я"**.

Проявляя послушание, ребёнок "нащупывает" рамки дозволенного. Это не только границы социально приемлемого поведения, но и рамки социальной ценности своего **"Я"** для других: какую ценность я представляю для своих родителей? А для друзей и преподавателей? Во что они могут и во что не могут вмешиваться? Имею ли я право на собственное мнение? Насколько с ним считаются другие? За какие качества они больше всего меня ценят? Как сильно они меня любят? А при каких обстоятельствах они готовы мной пожертвовать? Что такое родительская любовь? А что такое дружба и предательство ровесников? Бессмертен ли я, и в чём смысл жизни?

Когда подросток задаёт подробные вопросы, это верный признак завершающего этапа становления социального **"Я"**: сквозь индивидуальность уже проявляется личность. Развитая индивидуальность рождает пока ещё не развитую личность. Дальнейший процесс развития собственно личности может продолжаться как угодно и долго. Наука не установила никаких количественных границ. До глубокой старости человек меняет взгляды на жизнь, привычки, вкусы, правила поведения. Процесс социализации объясняет то, каким образом человек из существа биологического превращается в существо социальное, общественное, становится личностью.

Таким образом, *огромное влияние на развитие и формирование личности оказывает процесс социализации.*

Формирование личности как объекта общественных отношений рассматривается в социологии в контексте двух взаимосвязанных процессов – социализации и идентификации.

**Социализация** – это процесс усвоения индивидом образцов поведения, ценностей, необходимых для его успешного функционирования в данном обществе.

Социализация охватывает все процессы приобщения к культуре, обучению и воспитанию, с помощью которых человек приобретает социальную природу и способность участвовать в социальной жизни. В процессе социализации принимает участие все окружающее индивида: семья, соседи, сверстники в детских заведениях, школе, средства массовой информации и т.д. Для успешной социализации (становления личности), по *Д.Смелзеру*, необходимо действие трех факторов: ожидания, изменения поведения и стремление соответствовать этим ожиданиям. Процесс формирования личности, по его мнению, происходит по трем различным стадиям: 1) подражания и копирования детьми поведения взрослых, 2) игровой стадии, когда дети осознают поведение как исполнение роли, 3) стадии групповых игр, на которых дети учатся понимать, что от них ждет целая группа людей. (См.: *Р.А.Бурханов, В.И.Полищук. Философия и культура. Сб. научных трудов. – Екатеринбург: изд-во Уральского гос. университет, 1996. – С. 78).*

Многие социологи утверждают, что процесс социализации продолжается в течение всей жизни человека, и утверждают, что социализация взрослых отличается от социализации детей несколькими моментами: социализация взрослых скорее изменяет внешнее поведение, в то время как социализация детей формирует ценностные ориентации.

**Идентификация** – это способ осознания принадлежности к той или иной общности. Через идентификацию дети принимают поведение родителей, родственников, друзей, соседей и т.д. и их ценности, нормы, образцы поведения как свои собственные. Идентификация означает внутреннее освоение ценностей людьми и представляет собой процесс социального научения.

**Процесс социализации** достигает определённой степени завершенности при достижении индивидуумом социальной зрелости, которая характеризуется обретением личности интегрального социального статуса.

В XX веке в западной социологии утвердилось понимание ее как процесса становления личности, в ходе которого формируются наиболее общие распространенные черты личности, проявляющиеся в социально – организованной деятельности, регулируемой ролевой структурой общества.

Основным органом первичной социализации **Толкотт Парсонс** считает семью, где закладываются фундаментальные мотивационные установки личности.

**Социализация** – сложный, многосторонний процесс общественного формирования и развития личности, происходящий под воздействием социальной среды и целенаправленной воспитательной деятельностью общества.

**Процесс социализации личности** – это процесс превращения индивида с его природными задатками и потенциальными возможностями социального развития в полноправного члена общества

В процессе социализации человек формируется как творец материальных благ, активный субъект социального отношения. Сущность социализации можно понять при условии, что личность рассматривается одновременно как объект и субъект социального воздействия.

*На формирование личности человека огромное влияние имеет воспитательное воздействие окружающей социальной среды.*

**Воспитание** – это процесс целенаправленного воздействия на человека со стороны других людей, взращивание личности.

Возникает вопрос, что же играет определяющую роль в формировании личности, её социальной активности и сознания – внешне высшие сверхъестественные, природные силы или же социальная среда? В концепциях воспитательной деятельности наибольшее значение придается нравственному воспитанию на основе принесения "вечных" идей человеческой морали, осуществляемых в форме духовного общения.

**Проблема воспитания** – одна из вечных социальных проблем, окончательное решение которой в принципе не возможно. Воспитание остается не только одной из самых массовых форм человеческой деятельности, но и продолжает нести основную нагрузку по формированию человеческой социальности, поскольку основная задача воспитания – изменение человека в направлении, определенном общественными потребностями.

**Воспитание** – деятельность по передаче новым поколениям общественно-исторического опыта, планомерное и целенаправленное воздействие, обеспечивающее формирование личности, её подготовку к общественной жизни и производительному труду. Рассматривая воспитание как функцию общества, которая состоит в сознательном воздействии на индивида с целью подготовки выполнения им той или иной общественной роли путём передачи ему накопленного человечеством социального опыта, выработки определенных черт и качеств, можно определить специфичность предмета социологии воспитания. Социология воспитания – формирование личности как конкретного носителя социальности с определенными мировоззренческими, нравственными, эстетическими установками и жизненными устремлениями в результате воспитания как целенаправленной деятельности общества. С одной стороны, воспитание личности направленно на приобщение человека к ценностям культуры, а с другой стороны, воспитание состоит в индивидуализации, в обретении личностью собственного "Я".

Содержание процесса становления социального "Я" – это взаимодействие с себе подобными. Предназначение этого процесса – это поиск своего социального места в обществе. Результатом этого процесса является зрелая личность. Главными временными точками формирования личности являются осознание своего "Я" и осмысление своего "Я". На этом завершается начальная социализация и формирование личности.

Становление социального "Я" возможно только как процесс усвоения мнения значимых людей для человека, то есть через понимание других ребенок приходит к формированию своего социального "Я" (впервые это процесс

описал Ч.Кули). Можно сказать иначе: на социально-психологическом уровне становление социального "Я" происходит через интериоризацию культурных норм и социальных ценностей. Это процесс превращения внешних норм во внутренние правила поведения.

*Личность* формирует такие отношения, которых нет и никогда не было, и в принципе не может существовать в природе, а именно – общественные. Она расширяется через совокупность общественных отношений. Поэтому личность не только существует, но и рождается в сети взаимных отношений.

Личностью человек станет, когда начнёт совершенствовать социальный фактор своей деятельности, то есть ту её сторону, которая направлена на общество. Поэтому фундаментом личности выступают общественные отношения, но только такие, которые реализуются в деятельности.

Осознав себя как личность, определив свое место в обществе и жизненный путь (судьбу), человек становится индивидуальностью, обретает достоинство и свободу, которые позволяют отличить его от любой другой личности, выделить ее среди прочих.

#### 4.2. Социализация или воспитание личности?

Социализация или воспитание личности? Почему этот вопрос до сих пор интересует многих людей? Наверное, потому, что именно в настоящее время он является наиболее актуальным в педагогической деятельности.

**Социализация** – начинающийся в младенчестве и заканчивающийся в глубокой старости процесс освоения социальных ролей и усвоение культурных норм. Социализация объясняет то, каким образом человек из существа биологического превратился в существо социальное. Социализация – это процесс, который не поддается искусственному управлению, либо манипулированию.

В то же время **воспитание** является неотъемлемым процессом постоянного духовного обогащения и обновления – и тех, кто воспитывается, и тех, кто воспитывает. Точнее говоря – этот процесс выражается в единстве духовной

жизни воспитателя и воспитанников: в единстве их идеалов, стремлений, интересов, мыслей, переживаний. Воспитывает каждая минута жизни и каждый уголок земли, каждый человек, с которым формирующаяся личность соприкасается подчас как бы случайно, мимоходом. "Социализация или воспитание?" – вот главный вопрос, который нелегко понять стороннику традиционных методов познания.

Разделять эти два сложных процесса ни к чему, так как в период педагогической деятельности именно они являются основоположниками системы знаний, норм и ценностей, они являются взаимосвязанными и взаимодополняющими. Социализация не может происходить без воспитания, а воспитание без нее.

Процесс социализации сопровождается действиями многочисленных и разнонаправленных факторов, совокупность которых и составляет доминанту подходов к развитию личности. Эти подходы различны в современной зарубежной и отечественной теории. В частности, в Германии социализация объясняется как процесс энкультуризации и рассматривается как становление человека культуры. Во Франции успешно развивается концепция интегрирующей социализации. В отечественной науке точки зрения на социализацию также различны. Их многообразие и особенности предполагают учет следующих основных характеристик: это процесс усвоения человеком социального опыта, системы норм, совокупность идеалов, это процесс включения человека в социальные отношения. Так, если **социализация** – это процесс модернизирования личности, то **воспитание** – это процесс целенаправленного воздействия агентов социализации на духовную сферу и поведение индивида.

Агентом социализации являются как родители, братья, сестры, близкие и дальние родственники, так и представители администрации школы, университета, церкви, полиции, радио, печати, суда и т.д.

Отсутствие воспитательной деятельности почти всегда равнозначно плохому воспитанию. Ни социализация, ни воспитание в выборе не нуждаются, они являются одинаково важными в становлении и развитии личности.

**Социализация** – процесс, сущностью которого является постижение и развитие уникального, неповторимого, чего-то нового. Социализация включает как социально-контролируемые процессы целенаправленного воздействия на личность, так и стихийные, спонтанные процессы, влияющие на ее формирование. В теории социализации на первом полюсе стоят авторы, рассматривающие человека как биологическое существо, которое лишь приспособливает врожденные формы поведения, инстинкты и тому подобные к условиям существования в обществе, на другом – ученые, которые видят в личности пассивной продукт социальных влияний.

Марксистская концепция исходила из того, что социализация должна изучаться как в филогенетическом (формирование родовых свойств человека), так и в онтогенетическом (формирование конкретного типа личности) плане. **Социализация** – это не просто сумма внешних влияний, регулирующих проявление имманентных индивиду биолого-психологических импульсов и влечений, а процесс формирования целостной личности.

Социализация должна начинаться в детстве, когда примерно на 70% формируется человеческая личность. Стоит запоздать, как начнутся необратимые процессы. В детстве закаляется фундамент социализации и в то же время это самый незащищенный ее этап. Дети, изолированные от общества, в социальном плане погибают, хотя многие взрослые иногда сознательно ищут уединения на некоторое время, в течение которого они предаются углубленным размышлениям и созерцанию.

Чем развитее общество, тем большее влияние на личность приобретает процесс социализации. Происходит переориентация социальной потребности: акцент переносится на отдельную личность. Социализация становится универсальным средством адаптации личности к наличным условиям общественной среды. Социализация обеспечивает интеграцию личности в социальную систему, в том числе и посредством усвоения норм и принятия определенной шкалы ценностей.



Социализация личности школьника – это: а) процесс усвоения первичных знаний о жизни и истории общества; б) процесс приобретения умений и навыков общественной деятельности путем непосредственного участия в общественной жизни школы, в частности, в организаторской деятельности и самоуправлении; в) участие в различных видах общественно-полезного производительного труда; г) процесс присвоения социальных норм, приобщения к идеалам. *Регулирование аспекта факторов социализации средствами учебно-воспитательного процесса позволяет повышать воспитательные возможности социальной среды.* Процесс воспитания интегрирует формирующие силы общества, придает им конкретную направленность. Воспитание включает в себя социально-управляемую и поддающуюся коррекции совокупность воздействий, источником которых выступают различные по типу образовательно-воспитательные учреждения и субъекты.

В социологии различают **первичную и вторичную социализации**. Термин "**первичная**" относится ко всему, что составляет непосредственное, или ближайшее окружение человека. Именно в этом смысле социологи говорят о малой группе как первичной. Первичная среда – это среда не только ближайшая к человеку, но и важнейшая для его формирования, т.е. стоящая на первом месте по степени значимости. Термин "**вторичная**" описывает тех, кто оказывает менее интенсивное влияние на человека. Первичная социализация наиболее интенсивно происходит в первой половине жизни. Напротив, вторичная социализация охватывают вторую половину жизни человека, когда повзрослевший, он сталкивается с формальными организациями и учреждениями, такими, как государство, средства массовой информации, армия, суд, церковь и т.д. Именно в сознательном возрасте человек ощущает их влияние особенно сильно. Первичная социализация – сфера межличностных отношений, вторичная – социальных отношений.

Таким образом, мы пришли к выводу, что **социализация является неотъемлемым процессом как в воспитательной, так и в повседневной деятельности человека.**

Ребенок не может не воспитываться, так как в процессе всякой деятельности (бытовой, учебной и тому подобной)

неизбежно происходит его развитие. Анализируя влияние социализации или воспитания на развитие личности, мы видим, что только в деятельности осуществляется формирование ее духовных и физических сторон, что в процессе деятельности свойства личности не только проявляются, но и формируются. Происходит это не во всякой деятельности, а лишь в деятельности разумно организованной и целенаправленной.

Таким образом, социализация и воспитание – это разные и одновременно одинаковые процессы, взаимодополняющие друг друга в жизнедеятельности человека. Как социализация не может осуществляться без воспитания, так и воспитание не может осуществляться без социализации. Большой вклад в развитие таких понятий, как воспитание и социализация, внесли А.С. Макаренко, И.Г.Песталоцци, В.А.Сухомлинский, Н.К.Крупская и другие. Поскольку на протяжении своей жизни человеку приходится осваивать не одну, а множество социальных ролей, продвигаясь по возрастной и служебной лесенке, постольку процесс социализации продолжается всю жизнь. До глубокой старости личность меняет взгляды на жизнь, привычки, вкусы, правила поведения, роли и т.п. Воспитание при этом играет важнейшую роль, т.к. личность не сможет социализироваться, не испытывая на себе воспитательное воздействие.

### **4.3. Общение в учебно-воспитательной деятельности**

Социализация – это процесс усвоения индивидом образцов поведения, социальных норм и ценностей, необходимых для его успешного функционирования в данном обществе. Процесс социализации достигает определенной степени завершенности при достижении личностью социальной зрелости, которая характеризуется обретением личностью интегрального социального статуса.

Социализация охватывает все процессы обучения и воспитания, с помощью которых человек приобретает социальную природу и способность участвовать в социальной жизни. Эффективное обучение и воспитание представляют

собой единый процесс оптимального педагогического общения, особенности которого нужно рассмотреть для решения проблемы исследования.

Как мы отмечали ранее, школа, обучая, воспитывает, а воспитывая, обучает детей, формирует их мировоззрение, учит воспринимать окружающий мир во времени и пространстве, помогает познать самих себя, найти свое место в мире.

Важно взаимосвязанно повышать воспитывающий характер обучения и образовательный эффект воспитания.

**Можно сказать, что воспитание и обучение представляют единый процесс и результат оптимального педагогического общения.**

Понятие "*общение*" шире, чем понятия "*обучение*" и "*воспитание*"...

В обзоре ЮНЕСКО "Групповые методы в обучении" отмечалось, что работники народного образования признают необходимость нового вида обучения, основанного на **общении**...

**Учение есть цель общения в обучении.** Учащийся рассматривается как деятель в процессе коммуникации, а не просто как получатель, поскольку взаимодействие является важным элементом учения. В нашей стране и за рубежом предложено множество дефиниций общения, так в англоязычной литературе предложено **200** определений понятия "общение".

Исследователи часто берут за *основу определения общения* подмеченное ими свойство, подчеркивая его доминантность. Например, общение определяется как процесс установления и поддержания контакта; как процесс образования общности; как обмен ценностями; как обмен деятельностью, представлениями, чувствами и др.; как связь и отношения между индивидами; как источник знаний о человеческой сущности; как форма общественно-коммуникативной деятельности; как процесс воздействия людей на сознание друг друга; как социальное взаимодействие и др.

В основу своего понимания общения мы положили концепцию деятельности, разработанную А.Н.Леонтьевым и развитую А.В.Запорожцем, Д.Б.Элькониним, В.В.Давыдо-

вым, П.Я. Гальпериным. Деятельность есть реальный процесс, складывающийся из совокупности действий и операций, основное отличие одной деятельности от другой состоит в специфике их предметов.

Особое внимание уделяется тем формам активности субъекта, которые изменяют предмет деятельности, превращая ее в результат. Предметность деятельности рассматривается как ее основная констатирующая характеристика.

Проанализировать совместную учебную деятельность преподавателя и учащихся означает указать, в чем состоит ее предмет, выяснить побуждающие ее потребности и мотивы, описать разновидности составляющих деятельность действий и операций. Мы считаем, что **общение есть форма человеческой деятельности**. Если деятельность – это процесс взаимодействия человека с миром вещей, природой, животными и людьми, то общение – это процесс взаимодействия людей друг с другом. Поэтому гносеологической "клеточкой" понятия "общение" мы считаем непосредственное взаимодействие человека с человеком, т.е. субъект-субъектное взаимодействие. Общение как вид деятельности обусловлено общественной природой человека и является условием учения и труда, условием формирования системы мировоззренческих ценностей.

Природа **общения**, его индивидуальные и возрастные особенности, механизмы протекания и изменения стали предметом изучения философов и социологов (*Б.Д.Парыгин, И.С.Кон*), психолингвистов (*А.А.Леонтьев*), специалистов по психологии социальной (*Б.Ф.Поршнев, Г.М.Андреева*), детской и возрастной (*В.С.Мухина, Я.С.Коломинский*). Большой вклад в природу общения внесли психологи *Б.Г.Ананьев, В.М.Бехтерев, П.П.Блонский, Л.С.Выготский, Н.И.Жинкин, А.Н.Леонтьев, М.Лисина, А.Р.Лурия, В.Н.Мясищев, С.Л.Рубинштейн, Д.Б. Эльконин...*, филологи *М.М.Бахтин, Л.В.Щерба, Л.П.Якубинский* и др.

За рубежом исследованием групповых взаимодействий в совместной учебной деятельности занимаются *Д.Тейлор, Д.Хакман, И.Стейнер, Д.Креч, М.Арган, Ф.Фидлер* и др.

Разработки социальной психологии еще в 30-е годы ознаменованы тенденцией рассмотрения ребенка в коллективе не только в качестве объекта воспитания, но и как субъекта межличностных отношений.

**Л.С.Выготский** отмечал, что развитие личности ребенка выступает как функция от развития его коллективного поведения, что везде наблюдается один и тот же закон перенесения социальных форм поведения в сферу индивидуальных приспособлений, во внутренний мир ребенка.

Известны *классификации воспитательных функций общения школьников*: **нормативная функция** (отражающая освоение школьниками норм социально-типического поведения, т.е. общение как нормативный процесс), **познавательная** (приобретение школьниками индивидуального социального опыта в процессе обучения, т.е. общение как познавательный процесс), **эмоциональная** (отражающая общение как эффективный процесс), **актуализирующая** (отражающая реализацию в общении типических и индивидуальных сторон личности школьника, т.е. общение как способ и средство социального утверждения личности).

**Средства общения – это те операции, с помощью которых осуществляются действия общения.**

Под *средствами общения* понимаются и основные коммуникативные операции, с помощью которых каждый участник строит свои действия общения и вносит свой вклад во взаимодействие с другим человеком. Выделяют **три основные категории средств общения** в том порядке, в котором они появляются в онтогенезе: **экспрессивно-мимические** (улыбка, взгляд, мимика, выразительные движения рук и тела, выразительные локализации...); **предметно-действенные** (локомоторные и предметные движения, позы, приближение, удаление, вручение предметов...); **речевые** (высказывания, вопросы, ответы, реплики...).

**В процессе обучения преподаватель вступает в личностно-смысловое, неформальное общение с учащимися.**

Не случайно педагог-новатор **Е.Ильин** отмечает, что "урок – прежде всего встреча, то есть **общение**. Оно важнее обучения, ибо открывает путь к нему".

**В.А.Кан-Калик** подчеркивает, что **общение с людьми – это всегда творчество**, и, как любым творчеством, овладеть им сложно, а в творчестве учителя на первое место выходит умение организовать педагогическое общение.

**Педагогическое общение как психологическая деятельность включает взаимоотношения субъектов педагогического процесса, где предметом взаимодействия становятся психологические (субъектные) качества личности.**

**Ш.А.Амонашвили** считает общение одним из самых необходимых средств в процессе учения. Одна из его рекомендаций педагогу звучит так: *"Общение – суть жизни людей. Главный метод гуманистического воспитания – доставлять ребенку радость общения с ним, радость совместного познания, совместного труда, игры, отдыха"*.

В процессе обучения решаются три основные задачи: обучающая, воспитывающая, развивающая. Как же здесь действует общение? Можно предположить следующее: при решении **обучающей задачи** общение обеспечивает психологический контакт с учащимися (рациональный), формирует положительную мотивацию обучения; создает творческую обстановку коллективного, познавательного поиска и совместных обсуждений.

При решении **воспитательной задачи** с помощью общения устанавливается также психологический (*эмоциональный*) контакт между субъектами учебной деятельности, преодолеваются психологические барьеры, формируются межличностные отношения и познавательная направленность учащихся.

При решении развивающей задачи через общение создаются условия мыследеятельностного развития школьников.

Можно сделать следующие выводы: **общение в процессе обучения – это единство информационно-коммуникативной психологической деятельности, процесс регуляции взаимодействия преподавателя и учащихся посредством обмена знаниями, отношениями и чувствами.**

Эффективность обучения достигается при условии, если обеспечивается не только усвоение знаний, но и развиваю-

щая и воспитывающая функции обучения – формирование мировоззрения и идейно-нравственных качеств учащихся, их умственное развитие.

Не всякие разговорные уроки можно назвать **"общением"**, как впрочем, не каждого преподавателя – личностью.

Как ни странно, но еще древнегреческая теория воспитания (*"пайдея"*) не знала понятия *формального обучения, сводящегося к более или менее безличной передаче знаний и навыков. По словам Ксенофонта, "никто не может ничему научиться у человека, который не нравится"*.

Общение происходит в результате **контактов** личностей.

**Обилие контактов** с окружающими некоторые исследователи разделяют на несколько уровней: а) жесткая, безличная ролевая форма контактов, определяемая словом **"управление"**; б) более равные позиции в контакте, называемые **коммуникацией**; в) **"обслуживание"**. Наглядный пример этого – психологическая помощь (*"консультация"*, *"разговор по душам"*): приходит со своей проблемой, которую ему помогают разрешить; г) высший уровень контактов – **общение**, *"взаимоотношения равноактивных, равносвободных и равноуникальных субъектов"* – это **"совместное творчество душевного контакта"**.

*А.А.Леонтьев* определяет понятийный статус контакта, указывая на целую многоэтажную конструкцию: *"деятельность – взаимодействие – общение – контакт"*. Однако *А.А.Бодалев* справедливо замечает, что люди могут вступать друг с другом первоначально в общение для выполнения какого-то вида деятельности, требующего от них сотрудничества, то есть вначале может быть общение, а потом – совместная деятельность.

**Настоящее общение** – всегда открытые, личностные, доверительные контакты. Это не взаимобмен информацией, они касаются неинформативных феноменов: смысла жизни, нравственных ценностей, направленности личности, ее идеалов и стремлений. Их невозможно передать, к ним можно лишь приобщить другого, слившись с ним в неразрывное целое *"мы"*.

Психолог *К.Н.Волков* выявил следующие требования, которые предъявляет школьник к учителю в качестве обязательных **условий для возникновения чувства доверия**: контактность, умение легко и гибко вступать в общение с детьми; демократизация стиля руководства, предполагающего сочетание уважения к личности каждого ученика с необходимой требовательностью; понимание, терпение, разнообразие интересов, умение идти в ногу со временем, эрудиция, чуткость, способность к сопереживанию – одним словом все то, что может открыть подростка.

**Оптимальное педагогическое общение**, обладающее наибольшим воспитывающим потенциалом, по своим нормам организации и психологическому содержанию можно отнести к уровню, известному под названием "**диалогического**".

**Секрет воспитывающей эффективности диалога** – в его открытости, эмоциональной насыщенности, свободе от предвзятости, от ярлыков и оценок, изначальное предположение о равной ценности высказываний каждого. "Воспитание радостью" оказывается много действеннее "отрицательных подкреплений" и страха наказания. Результат общения-диалога – это формирование у его участников позиции, которая становится основой процесса самовоспитания.

*С.Ю.Степанов* и *И.Н.Семенов*, рассуждая о развитии творческих возможностей подростков, утверждают, что "диалогичность" взаимодействия психолога и учащегося, предполагающая отношения равенства и взаимопонимания между ними, выступает реальной ценностью и формой организации психолого-педагогического процесса.

Диалогический тип обучения, как считает *Н.Б.Шумакова*, способствует развитию творческих форм вопросов, активности в их постановке, в то время как монологический – развитию пассивности, ориентации на другого человека в получении нового знания.

Таким образом, диалог на уроке должен выступать и как предмет обучения, и как дидактическое средство, и как цепь человеческого общения.



**Педагогическое общение** – целостная система социально – психологического взаимодействия педагога и воспитуемых, содержащая в себе обмен информацией, воспитательные воздействия и организацию взаимоотношений с помощью коммуникативных средств.

В отечественных исследованиях педагогического общения (п.о.) как сложной междисциплинарной проблемы можно выделить следующие направления:

- место п.о. в структуре педагогической деятельности (*Ш.А.Амонашвили, А.А.Леонтьев, В.А.Кан-Калик и др.*);

- психологические характеристики личности учителя как фактора п.о. (*А.А.Бодалев, Н.А.Березовин и Я.Л.Коломинский, С.В.Кондратьева, Н.В.Кузьмина, А.В.Мудрик и др.*);

- п.о. и педагогические отношения (*Г.С.Абрамова, А.А.Андреев, Н.А.Березовин и Я.Л.Коломинский, А.А. Леонтьев и др.*);

- социальная перцепция в п.о. (*А.А.Бодалев, Г.А.Ковалев, С.В.Кондратьева и др.*);

- социально-психологический анализ п.о. (*К.Н.Волков, В.А. Кан-Калик, Б.Ф.Ломов, В.Н.Панферов, А.В.Петровский, Л.А.Радзиховский и др.*);

- педагогическая разработка нравственных критериев оптимального педагогического мастерства и педагогического такта (*Ш.А.Амонашвили, Х.И.Лийметс, А.В.Мудрик, Р.К.Новиков и др.*);

- межличностные отношения и п.о. (*Л.Ю.Гордин, Р.Г.Дежникова, Н.В.Кузьмина, Н.Н.Обозов, С.В.Сергеева, А.И.Щербаков и др.*);

- учебно-дидактический аспект п.о., общение в процессе коллективной познавательной деятельности (*Я.Л.Коломинский, Е.А.Ланько, Х.И.Лийметс и др.*);

- разработка системы педагогического коммуникативного тренинга (*В.А.Кан-Калик и др.*);

- социальное взаимодействие взрослых и школьников (*М.И. Лисина и др.*);

- стиль п.о. как фактор эффективности совместной деятельности (*А.А.Андреев, Т.Е.Аргентова, Г.Батышев и др.*);

- общение учащихся друг с другом, подготовка учащихся к п.о. (*А.И.Донцов, И.С.Кон, А.В.Мудрик, С.Г.Якобсон и др.*);

- исследование п.о. в буржуазной педагогической психологии (*Р.Готтсданкер, Т.Миллс, К.Цветкова, П.Н.Шихирев и др.*).

*А.А.Леонтьев* считает, что п.о. – это профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке или после урока (в процессах обучения и воспитания), имеет определенные педагогические функции и направлено (если оно полноценное и оптимальное) на оптимизацию учебной деятельности, межличностных отношений между педагогом и учащимися.

**П.о. можно представить как процесс непрерывно развивающихся и изменяющихся форм общения, которые образуют динамическую коммуникативную систему.** При этом п.о. будет являться системой бесчисленного ряда коммуникативных задач, образующих непрерывную, целостную коммуникативную структуру урока. Для нас близким является понимание п.о. как контактного межличностного взаимодействия учителя – субъекта профессиональной педагогической деятельности с учащимися – субъектами учебной деятельности.

Таким образом, **оптимизация учебно-воспитательного процесса предполагает оптимальное педагогическое общение** преподавателя с учащимися, которое обладает наибольшим воспитывающим потенциалом, по своим нормам организации и психологическому содержанию можно отнести к уровню, известному под названием "диалогического".

**Воспитание** понимается как исключительный случай, когда цель не может оправдать средства, когда именно средства и способ общения должны возводить и украшать цель, когда средства должны стать частицами цели.

В исследованиях *В.С.Агеевой, А.А.Амелькова, А.Ю.Гордина, Н.Н.Обозова, Я.Б.Шумской и др.* установлено, что межличностные отношения не только возникают под воздействием совместной учебно-воспитательной деятельности, но и сами активно влияют на ее ход и результаты.

#### 4.4. От системы воспитательной работы к воспитательной системе школы

**Воспитательная система** – это целостный социальный организм, функционирующий при условии взаимосвязи основных компонентов воспитания (субъекты, цели, содержание и способы деятельности) и обладающий такими интегративными характеристиками, как образ жизни коллектива, его психологический климат.

При создании **воспитательной системы школы** необходимо придерживаться следующих требований.

**Во-первых**, при использовании системного подхода происходит интеграция усилий субъектов воспитательной деятельности, крепнет взаимосвязь компонентов педагогического процесса (целевого, содержательного, организационно-деятельностного, оценочно-результативного). Это важно потому, что целостное развитие личности учащегося может обеспечить лишь целостный воспитательный процесс.

**Во-вторых**, создание воспитательной системы, включающей в себя освоенную коллективом школы социальную и природную среду, позволяет расширить диапазон возможностей воспитательного воздействия на личность.

**В-третьих**, созданная воспитательная система позволяет экономить время и силы педагогического коллектива. Содержащая традиционные способы построения деятельности и отношений, которые влияют на личность, она, как правило, более эффективна, а затрат требует меньше, так как действовать традиционным способом легче, чем работать в новом режиме или в непривычной обстановке. Поэтому при построении системы следует уделить особое внимание формированию и сохранению традиций. Они придают устойчивость системе, повышают ее жизнеспособность.

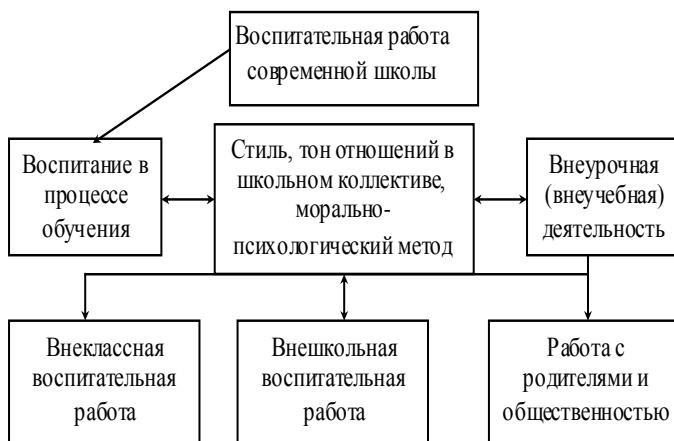
**В-четвертых**, в воспитательной системе специально моделируются и создаются условия для самореализации и самоутверждения личности учащегося, учителя, родителя, что, несомненно, способствует их творческому самовыражению и росту, проявлению неповторимой индивидуаль-

ности, гуманизации деловых и межличностных отношений в коллективе. Одним из условий совершенствования и преобразования педагогической системы и воспитательной системы школы, в частности, является принятая коллективом концепция развития школы.

**Воспитательная работа** представляет собой целенаправленную деятельность по организации совместной жизнедеятельности взрослых и детей с целью наиболее полного их саморазвития и самореализации.

Воспитательная работа – вид педагогической деятельности, осуществляемый отдельным педагогом, либо педагогическим коллективом.

Система воспитательной работы в школе включает в себя множество компонентов:



Содержание, методика и технологии воспитательной работы школы определяются ее **воспитательной системой**. (См.: Ротков М.И., Байбордова Л.В. *Организация воспитательного процесса в школе*. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – С. 245 – 246).

**Первая группа** педагогической деятельности связана с непосредственным воздействием педагога на ученика:

- изучение индивидуальных особенностей его развития, его окружения, его интересов;
- программирование воспитательных воздействий;
- реализация комплекса методов и форм индивидуальной работы с учеником;
- анализ эффективности воспитательных воздействий.

**Вторая группа** функций связана с созданием воспитывающей среды:

- сплочение коллектива;
- формирование благоприятной эмоциональной атмосферы;
- включение учащихся в разнообразные виды социальной атмосферы;
- развитие детского самоуправления.

**Третья группа** функций направлена на коррекцию влияния различных субъектов социальных отношений ребенка:

- социальная помощь семье;
- взаимодействие с педагогическим коллективом;
- коррекция воздействия средств массовой коммуникации;
- нейтрализация негативных воздействий социума;
- взаимодействие с другими образовательными учреждениями.

В воспитательной работе основное место занимает деятельность педагога, который реализует весь комплекс организаторских функций: целеполагание, планирование, координация, анализ эффективности и тому подобное.

Воспитательная работа является важнейшим компонентом воспитательного процесса, его основной составляющей. От того, как эту работу проводят педагоги, насколько она адекватна актуальной педагогической ситуации, зависит успех педагогической деятельности школы.

По мнению *Л.И.Новиковой*, большое значение для реализации воспитательных функций учебного заведения имеет развитие **воспитательной системы**, у которой достаточно сложная структура, включающая в себя цели. Ее деятельность обеспечивает их реализацию, создает среду системы и обеспечивает управление ею.

С одной стороны, она – система психолого-педагогическая, и влияет на школьников не только как педагогический фактор (через учителей, уроки, учебники, домашнее задание), но и как социальный фактор (через включенность в окружающую среду, через ее отношения, которые складываются между детьми, педагогами и родителями, через

психологический климат в коллективе, позволяющий объединять детей и взрослых в рамках данного конкретного заведения).

Между понятиями "система" и "воспитательный процесс" четко просматривается взаимосвязь. С одной стороны, в процессе поставленных педагогических целей в образовательном учреждении создается и развивается воспитательная система, с другой – эта система выступает в качестве главного фактора успешного решения воспитательных задач. Если воспитательный процесс рассматривать с позиции системного подхода, то понятия "развитие воспитательной системы" и "воспитательный процесс" идентичны. (См.: Селиванов В.С. *Основы общей педагогики: теория и методика воспитания*. – М.: Академия, 2002. – С.78-80).

Воспитательная система объединяет комплекс воспитательных целей: людей, их реализующих в процессе целенаправленной деятельности; отношения, возникающие между ее участниками; освоенную среду и управленческую деятельность по обеспечению жизнедеятельности воспитательной системы.

**Воспитательная система школы** – сложное психолого-социопедагогическое образование, неравновесное, саморегулируемое и управляемое. Эта система открытая: она не только успешно взаимодействует с ближним и дальним социумом, но, осваивая его, сама становится мощным средством социализации. Воспитательная система школы имеет сложную структуру, она состоит из компонентов, скрепленных системными связями. Соединение частей системы в единое целое и обеспечивается ее управленческим блоком.

Поскольку данные выше определения носят несколько расширенный, теоретический смысл, то, приближая их к моделируемой системе, мы пользуемся неким эквивалентом понятия "воспитательная система", обозначив воспитательный процесс как целостную систему. В таком случае, системообразующим элементом воспитательной системы можно считать не ведущий вид деятельности, а цели воспитания, а все остальное – средства, содержание, формы, методы, деятельность, внешняя и внутренняя среда, систе-

ма отношений, организационные условия, обеспечивающие реализацию целей. В этом суть системности процесса. При этом различаются цели по субъекту и объекту управления. Образовательное учреждение планирует педагогические цели деятельности детей. Поэтому для учащихся первые являются скрытыми. Цели деятельности являются их выбором при умелом педагогическом руководстве. Перевод педагогических целей в цели деятельности детей составляют основу педагогических целей, которые стали проявляться в позиции, в поведении и поступках детей. Это и означает, что педагогический процесс эффективен, так как результаты соответствуют целям воспитания.

Воспитательный процесс представляется воспитательной системой при наличии целей воспитания, средств их реализации и измерителей, позволяющих оценивать эффективность системы. Такую организацию воспитательного процесса в образовательном учреждении можно назвать системной, что и означает наличие воспитательной системы или системы в воспитании.

Алгоритм изучения эффективности процесса воспитания можно представить следующим образом: определение цели и задач воспитания; подбор критериев и показателей для определения результативности процесса воспитания учащихся; выбор методик изучения; подготовка диагностического инструментария; исследование испытуемых; обработка и интерпретация результатов исследования; анализ, оценка, обсуждение результатов воспитания. Подвергнув структурному анализу указанные компоненты (содержание, уровень целостности, взаимосвязь и взаимодействие в процессе, их влияние на конечный результат), можно судить о качестве воспитательной системы.

Воспитательная деятельность не мыслится без разработки планов.

Различают следующие **виды планов** воспитательной работы в школе:

- годовой план воспитательной работы школы;
- текстовые планы воспитательной работы школы на каждую четверть;
- графические планы воспитательной работы школы на каждую четверть;

- план работы объединений дополнительного образования.

- планы работы органов ученического самоуправления.

- планы работы классных руководителей по четвертям.

**Разделами годового плана воспитательной работы школы являются:**

1. Анализ внеучебной воспитательной деятельности педагогического коллектива и классных руководителей за предыдущий год.

2. Цели и задачи внеучебной воспитательной работы на следующий год.

3. Работа с педагогическими кадрами, направленная на совершенствование педагогического мастерства учителя при осуществлении воспитательного процесса.

4. Вопросы, выносимые на педсоветы, совещания при директоре, совещания классных руководителей, на планерки.

5. Внеучебная работа с детским коллективом.

6. Традиционные общешкольные дела.

7. Режим работы школы в текущем году:

- организация деятельности органов ученического самоуправления;

- деятельность педагогического коллектива по развитию творческих способностей учащихся;

- работа факультативов и объединений дополнительного образования;

- основные дела во внеурочной деятельности школьного коллектива по месяцам и отдельные программы деятельности.

**Примерная форма перспективного плана на год:**

Направления	Коллективная работа	Индивидуальная работа	Работа с учителями	Работа с родителями
Учение				
Общение				
Образ жизни				
Здоровье				
Досуг				



Целевые ориентиры участников воспитательного процесса образуют систему целей жизнедеятельности классного сообщества, которые служат развитию личности учащихся и формированию ученического коллектива.

#### **План целевых ориентиров:**

**1. Анализ воспитательной работы за прошедший учебный год.** Без анализа пережитого опыта совместной деятельности и общения, определения достижений и выяснения слабых мест воспитательного процесса в классе, без понимания социальных процессов, которые идут в классе, и выявления тенденций личностного развития учащихся невозможно правильно оценить целевые ориентиры.

**2. Цели и задачи воспитательной деятельности.** Воспитание без цели не бывает, так как сущностными характеристиками этого процесса является целесообразность. Классный руководитель должен об этом помнить и уделять более пристальное внимание целеполаганию. Под целью принято понимать мысленно предвосхищенный, ожидаемый результат осуществляемой деятельности. В теории и практике различают три основных вида цели:

- *идеальная цель* – это некий идеал, к которому стремится общество, школа, педагог;
- *результативная цель* – это прогнозируемый результат, часто выраженный в желаемом образе учащегося и планируемый к достижению за определенный промежуток времени;
- *процессуальная цель* – это проектируемое состояние воспитательного процесса, оптимальное для формирования желаемых качеств учащегося.

**3. Индивидуальная работа с учащимися.** Под индивидуальностью принято понимать неповторимое своеобразие человека, уникальное сочетание в нем единичных, особенных и общих черт, отличающее его от других индивидов. *К числу основных направлений индивидуальной работы классного руководителя с учащимися следует отнести:*

- изучение индивидуальных особенностей учащихся, специфики условий и процесса их развития;
- установление межличностных контактов с каждым ребенком;

- создание условий в классном коллективе для проявления и развития реальных и потенциальных возможностей учащихся, реализации социально ценных и лично значимых интересов и потребностей школьников;
- оказание индивидуальной помощи учащимся, испытывающим затруднения в адаптации к жизнедеятельности класса, отношениях с учителями и другими членами школьного сообщества, в соблюдении норм и правил поведения в учебном заведении и за его пределами;
- взаимодействие с родителями, администрацией, социально-психологической и другими службами образовательного учреждения с целью проектирования индивидуальной траектории развития учащихся, педагогической поддержки общественно полезных инициатив школьников, коррекции отклонений в интеллектуальном, нравственном и физическом становлении их личности;
- содействие воспитанникам в деятельности по самопознанию, самоопределению и саморазвитию;
- диагностика результатов обучения, воспитания и развития каждого учащегося, учет их личностных достижений.

**4. Работа с родителями.** Залогом успешной воспитательной деятельности с учащимися является сотрудничество классного руководителя с родителями, ведь семья оказывала и продолжает оказывать основное влияние на процесс развития личности ребенка. А следовательно, сделать родителей активными участниками педагогического процесса – это важная и ответственная задача учителя. Решение данной задачи представляется возможной, если в плане работы найдут отражение *следующие направления деятельности классного руководителя с родителями:*

- изучение семей учащихся – это позволяет классному руководителю лучше узнать детей и их родителей, понять стиль жизни семей, ознакомиться с домашними условиями развития личности ребенка;
- педагогическое просвещение родителей – планируется в соответствии с возрастными особенностями детей, целями и задачами учебно-воспитательного процесса, конкретными проблемами, возникающими в ходе совместной деятельности учителя и родителей;

- обеспечение участия родителей в подготовке и проведении коллективных дел в классе – осуществляется классным руководителем с помощью включения их в такие виды взаимодействия, как совместное планирование воспитательной работы в классе; коллективные творческие дела; праздники, вечера, КВН; посещение театров и т.д.;

- педагогическое руководство деятельностью родительского совета класса – отражается в следующих пунктах плана воспитательной работы: выборы родительского совета, работа с социально неблагополучными семьями, установление связей с шефами;

- индивидуальная работа с родителями – позволяет установить непосредственный контакт с каждым членом семьи учащегося, добиться большего взаимопонимания в поиске путей развивающего влияния на личность ребенка;

- информирование родителей о ходе и результатах обучения, воспитания и развития учащихся – осуществляется классным руководителем с помощью тематических и итоговых родительских собраний, индивидуальных консультаций.

#### **4.5. Уровневое управление воспитательными системами**

Воспитательную систему школы, как часть системы образования, можно рассматривать и как целостную, открытую, самоуправляемую, организационную, социально-педагогическую систему:

- **целостная** – система целостна и имеет границу, отделяющую ее от внешней среды;

- **открытая** – система, осуществляющая двусторонний обмен со средой, веществом, энергией, информацией;

- **самоуправляемая** – система, способная самостоятельно определять и реализовывать процедуру управления своей деятельностью;

- организационная, социальная система;

- социально-педагогическая система усвоения детьми социального опыта через совместную деятельность детей и взрослых.

**Система** представляет собой множество элементов, находящихся в связях и отношениях друг с другом, образующих определенную целостность, единство. (См.: Советский энциклопедический словарь. – М., 1990. – С.1226). Система – это совокупность взаимосвязанных элементов, функционирующая как нечто единое, целостное. Основными компонентами воспитательной системы, по В.А.Каракоровскому, могут выступать:

- целеполагание;
- совместная деятельность людей;
- педагогический, ученический, родительский коллективы;
- освоенная ими среда;
- зона творчества, необходимая в раскрытии и развитии творческих способностей учащихся, ориентированная на сам процесс творчества;
- отношения, возникающие между субъектами деятельности;
- управление, обеспечивающее жизнеспособность и развитие воспитательной системы.

**Воспитательная система** – это целостный социальный организм, функционирующий при условии взаимосвязи основных компонентов воспитания и обладающий такими интегративными характеристиками, как образ жизни коллектива, его психологический климат (Л.И.Новикова).

Понятие "управление развитием воспитательной системы" можно разделить на "управление" и "развитие". Управление как целенаправленная деятельность субъектов управления различного уровня обеспечивает оптимальное функционирование и развитие управляемой системы и перевод ее на новый, качественно более высокий уровень (Т.И.Шамова, П.И.Третьяков, Т.К.Чекмарева). Управление процессом развития – это непрерывная последовательность действий, осуществляемых субъектом управления, в результате которых формируется и изменяется образ управляемого объекта.

Управлять воспитательной системой – значит организовать руководство как минимум тремя процессами, обеспечивающими:

- наличие кадров;
- создание нормативно-правовых, научно-методических и других условий для функционирования воспитательной системы;
- учебно-воспитательный процесс.

Управление воспитательной системой включает в себя:

- определение функции управления (**что нужно делать?**)
- определение оргструктуры управления (**кто будет делать?**)
- определение механизма управления (**как и каким образом будут выполняться функции?**)

Система управления процессом воспитания представляет собой совокупность двух взаимосвязанных подсистем – управляющей и управляемой.

Система управления воспитательным процессом школы представляет собой совокупность двух взаимосвязанных подсистем – воспитание в процессе обучения и внеурочная воспитательная деятельность.

Управление, обеспечивающее процесс воспитательной системы, включает кадровое обеспечение и создание условий – методических, материальных, финансовых – для успешного осуществления воспитательной деятельности.

Управление воспитательными системами осуществляется на трех уровнях: **федеральном, региональном, внутришкольном**. Каждый уровень управления имеет свою специфику.

На **федеральном уровне** определяются концептуальные основы воспитания в методологическом и теоретическом контексте. На федеральном уровне находятся основные научные центры, способные выполнять эту задачу. Это РАН, РАО, общественно-государственные научные центры, в которых создаются фундаментальные научные основы. Министерство общего и профессионального образования совместно с научными учреждениями вырабатывает определенную политику и стратегию развития образова-

тельных и воспитательных систем. Оно обеспечивает подготовку педагогических кадров и финансирование системы образования, способствует распространению передового педагогического опыта в масштабах страны.

На **региональном уровне** вырабатываются программные материалы и документы, позволяющие образовательным учреждениям выстраивать собственные концепции и программы воспитания. На внутришкольном уровне организуется опытно-экспериментальная и исследовательская работа в образовательных учреждениях, консалтинговая служба, ведется информационно-аналитическая работа, проводится мониторинг образовательного процесса и анализ его результатов, прогнозируется развитие воспитательных систем.

Таково основное назначение внешнего управления образовательными учреждениями, которое призвано способствовать развитию воспитательных систем в конкретных учебных заведениях.

Управленческая деятельность строится в соответствии с **функциями управления**, которые в своей совокупности отражают специфику управленческого труда, его содержание, упорядоченность и системную целостность. Это информационно-аналитическая деятельность, мотивационно-целевая, планомерно-прогностическая, контрольно-диагностическая и регулятивно-корреляционная. Указанные виды управленческой деятельности осуществляются на каждом этапе становления и развития воспитательной системы.

Рассмотрим **два варианта** построения воспитательных систем. Оба они имеют своим истоком передовой педагогический опыт.

Признанными творцами, условно, **первого варианта** являются известные отечественные педагоги А.С.Макаренко, С.Т.Шацкий, В.М.Корогов, А.А.Захаренко, М.П.Щетинин, В.А. Караковский и другие. Опыт педагогов был обобщен в педагогической литературе и получил широкое признание как в науке, так и в практике.

В основание первого варианта были положены закономерности в развитии детского и взрослого коллективов, известные из педагогической литературы как этапы развития коллектива.

**Второй вариант** не стал известен в практике, потому что своим появлением он обязан разработке адаптивной образовательной системы и, в ее рамках, адаптивной воспитательной системы.

Рассмотрим оба варианта, чтобы можно выбрать тот, к которому готов педагогический коллектив.

Управление развитием воспитательной системы на основе закономерностей развития коллектива. **Первая модель** – управление воспитательной системой осуществляется через конкретизацию целей воспитания, введение новаций в воспитательный процесс, деятельность социально-психологической службы, обеспечивающий корректировку и совершенствование отношений, расширение взаимодействия со средой.

Опыт многих школ показывает, что любая воспитательная система в своем развитии проходит **основные этапы**, для каждого из которого характерны специфические задачи, виды деятельности, организационные формы, системообразующие связи.

**Первый этап** – становление системы. Это сложный и длительный процесс. Он начинается с выявления целей, с выработки главных ориентиров в организации воспитательного процесса, с проектировки коллективных ценностей. Коллектив школы на этом этапе выступает как главная цель системы. В это время коллективность выражается, скорее всего, на уровне классов. Чувство принадлежности к коллективу школы свойственно преимущественно активу.

Взаимодействие системы с окружающей средой чаще всего носит стихийный характер. Осознанного и целенаправленного освоения окружающей среды еще нет.

В целом, на данном этапе система характеризуется недостаточной прочностью внутренних связей. Поэтому в ее управлении преобладают организационные аспекты. Система еще пока не набрала силу, ее компоненты работают порознь, автономно.

**Второй этап** – этап отработки структуры системы и содержание деятельности коллектива. На этом этапе утверждаются системообразующие виды деятельности, приоритетные направления функционирования системы, идет об-

работка наиболее эффективных форм и методов. Происходит бурное развитие школьного ученического коллектива и самоуправления в нем, а также межвозрастного общения. Коллективность на этой стадии выражается в желании детей больше времени проводить вместе. Усиливается внимание к доминирующим видам деятельности и ослабляется к повседневным будничным делам. Наблюдается перегрузка детей и взрослых общественной работой. В силу этого здесь особенно важны регуляционные процессы. Педагоги к этому времени, как правило, успевают оценить достоинства упорядоченной воспитательной деятельности в школе. Они начинают осознавать роль взаимной зависимости и взаимной ответственности в достижении общих успехов. Однако педагогический коллектив на этом этапе, как правило, не представляет единого коллектива.

Главная трудность педагогического управления воспитательной системой на этом этапе заключается в согласовании темпов развития этих двух коллективов таким образом, чтобы педагоги не только не стали тормозом в развитии коллектива учащихся, но и обеспечили педагогическую инициативу в организации его жизни.

Взаимоотношение системы с внешней средой в этот период складывается сложно, особенно с молодежным окружением. Резкое возрастание интереса детей к внутришкольным делам приводит к ослаблению, а порой и разрушению уличных, дворовых компаний; между ними и школой начинается борьба за влияние на личность ученика.

**Третий этап** – этап окончательного оформления системы. К этому времени укрепляется горизонтально-вертикальные связи в школьном коллективе, упорядочивается жизнь школы, работа идет в заданном режиме. Усиливаются интеграционные процессы. Они охватывают учебное познание, внеучебную деятельность по интересам, труд.

Школьный воспитательный коллектив переходит в новое качественное состояние. Он все чаще выступает как единое целое, как содружество детей и взрослых, объединенных общей целью, общей деятельностью, отношением творческого содружества и общей ответственностью.



Система накапливает, аккумулирует и передает по наследству свои традиции. Возникает характерная особенность всех слаженных систем – **социальное наследие**. У педагогов развивается новое педагогическое мышление, основанное на самоанализе и педагогическом творчестве.

На этом этапе у школы расширяются связи со средой, с ближайшим социальным окружением. Активно используется материальная, предметно-эстетическая, природная среда.

В управлении системой включается все большее количество ее активных участников – детей. Административно-приказные формы практически исчезают из арсенала руководства. Резко возрастает интенсивность процессов самоуправления и саморегуляции.

Данный процесс в развитии воспитательной системы школы – не конец процесса системообразования. Состояние равновесия не является стабильным, ибо объективные положительные проявления системы ведут не только к гармонии, но и к проявлению чувства непогрешимости, выработке стереотипов, омертвлению уже оправдавшего себя опыта. Возникает необходимость в обновлении и перестройке системы.

**Четвертый этап** – этап обновления или перестройки системы. Обновление системы может идти двумя путями: революционным и эволюционным. Революционный путь, как правило, вызывается чрезвычайными обстоятельствами в жизни школы и в жизни общества. Например, выстраивание воспитательной системы в Куряже А.С.Макаренко происходило именно таким образом. Эволюционный путь включает постепенное обновление за счет инноваций. При эффективном педагогическом управлении механизмы такого обновления заложены в самой системе. Хорошо поставленная объективная информация о состоянии и функционировании системы, нацеленность педагогов и ученического актива на постоянный творческий поиск делают обновление системы процессом планомерным и управляемым.

Авторы данной теории предлагают критерии оценки воспитательной системы, подразделяющиеся на две условные группы: критерии факта и критерии качества. Первая

группа позволяет ответить на вопрос, есть ли в данной школе воспитательная система, или ее нет; вторая – дает представление об уровне развития воспитательной системы, о ее эффективности.

#### **Критерии оценки:**

1. Упорядоченность жизнедеятельности школы.
2. Наличие сложившегося единого школьного коллектива, сплоченность школы по вертикали, устойчивые межвозрастные связи и общение.
3. Интеграция воспитательных воздействий в комплексы, концентрация педагогических усилий воспитания и организационных форм.

#### **Критерии качества:**

Степень приближенности системы к поставленным целям, реализация педагогической концепции, лежащей в основе воспитательной системы.

Общий психологический климат школы, стиль отношений в ней, самочувствие ребенка, его социальная защищенность, внутренний комфорт, взаимопонимание семьи и школы.

Таковы основные этапы развития воспитательной системы, разработанные В.А.Караковским, Л.И.Новиковой и другими учеными и практиками.

Среди субъектов воспитания ключевые места в руководстве воспитательной деятельностью занимают заместитель директора по воспитательной работе, заместитель директора по научно-методической работе, классный руководитель (воспитатель), руководитель детских объединений (кружков, секций, студий).

Содержание педагогического руководства воспитательным процессом включает следующие **направления:**

- Организация жизнедеятельности коллектива;
- Диагностика интересов, потребностей, возможностей детей;
- Планирование воспитательного процесса, организация коллективного планирования деятельности;
- Сотрудничество с родителями в достижении воспитательных результатов;

- Сотрудничество с учреждениями и организациями, способными помочь в достижении воспитательных результатов;

- Отслеживание, анализ, обобщение воспитательных результатов.

**Функциональное педагогическое руководство осуществляется:**

- в первичном коллективе (классе) – классным руководителем;

- в возрастных ступенях – организатором деятельности ступени;

- в кружковых объединениях – педагогом дополнительного образования, руководителем объединения.

**Функции управления процессом воспитания в школе.**

Директор	Зам. директора по воспитательной работе	Зам. директора по науке	Организатор
Координация, обеспечение функционирования и развития системы в школе	Организационно-контролирующая деятельность. Руководство процессом воспитания. Измерение. Педагогический анализ	Обеспечение функционирования программ. Изучение эффективности воспитательного процесса	Организационно-практическая деятельность по реализации воспитательных программ. Руководство детскими органами управления.

**4.6. Психолого-педагогическая диагностика уровня развития и воспитанности личности учащихся**

Центральным объектом педагогической диагностики является воспитательный процесс, представляющий сложнейшее взаимодействие воспитателя и воспитанников в целях достижения педагогических целей.

Применение системного подхода к анализу процесса воспитания выдвигает требования формализации ряда основных принципов **воспитательного воздействия** на личность учащегося. Важным принципом является рассмотрение процесса воспитания как системы, обладающей динамической устойчивостью. Уровень системной диагностики позволяет не только выявлять основные связи внутри процесса, но и предсказать основные результаты формирования личности, учитывать влияющие на этот процесс значимые факторы, т.е. прогнозировать, описывать изменения личности учащихся, которые могут произойти в будущем.

Процесс познания педагогических явлений представляет собой не простую совокупность педагогических сведений, набор информации о различных проявлениях педагогического процесса. *Научное познание* есть целенаправленное знание различных сторон воспитания личности школьника, которые объединены общностью целей познания, достигаемых различными средствами, методами и способами. Педагогика, как любая другая область познания социальных процессов деятельности общества, на этом фундаменте строит свою методологию, в которой находят отражение принципы, закономерности, формы и методы исследуемых явлений и процессов.

Для творческого учителя **диагностика** ученика превращается в диагностику их совместного движения от одной педагогической цели к другой, от вмешательства в закрытую для него жизнь учащихся к естественному продолжению сотрудничества в новой сфере, более широкой, чем учебная и воспитательная деятельность, поэтому для педагога диагностика начинает выполнять сразу **две роли**: с помощью диагностики прослеживается результативность работы учащегося и учителя; диагностика из инструмента только познания превращается в инструмент формирования.

Поняв, что было в прошлом, педагог прогнозирует будущее, связывая разные по отдаленности цели воспитания с возможностями их достижения учащимися. И только на основе анализа прошлого и предвидения будущего диагностируется настоящее.

Для воспитательной ситуации, как для всего воспитательного процесса, важно учитывать ее неоднозначность. Даже если мы постараемся точно повторить все условия организации воспитательной ситуации, сохранить все ее особенности, то в большинстве случаев мы сможем зафиксировать в новых условиях различные результаты воспитательного воздействия. Такая неоднозначность порождается огромным количеством факторов, влияющих на процесс воспитания.

В педагогической науке **воспитательный процесс** рассматривается как процесс сложный, динамический и системный. Это означает, что ему присуще целостность, взаимосвязанность внешних и внутренних свойств. Внутреннее строение воспитательного процесса неразрывно от его целостности, а сам процесс, во всех его проявлениях, есть часть более общего процесса, более широкой системы.

Любая **воспитательная ситуация** как элемент воспитательного процесса с множеством связей зависит от других ситуаций. Поэтому, определяя свою программу изучения каких-либо педагогических явлений, исследователь должен исходить из того, что какой бы самый "лучший" или "современный" метод исследования не будет применен, взятый отдельно, он может быть лишь инструментом анализа какой-то одной стороны воспитательного процесса.

Диагностика, осуществляемая на основе ретрогенетического и прогностического конструирования воспитательного процесса, выдвигает проблему педагогического моделирования как особую область конструирования педагогического процесса. Несмотря на общность принципов моделирования, педагогическое моделирование имеет свою специфику и в ряде случаев отличается от других видов моделирования. Сами модели вполне способны описывать реальные педагогические ситуации. В этом проявляется одна из особенностей моделирования в педагогике.

Всякое межличностное общение основано на знании и понимании партнера по общению. Выполнение этих функций становится возможным, когда диагностика определяет индивидуально – типологические особенности самих учащихся, учителя, процесса их взаимодействия и процесса достижения воспитательного результата.

В таблице №2 представлена взаимосвязь диагностики, моделирования и прогнозирования.

Таблица № 2.

**Взаимосвязь диагностики, моделирования  
и прогнозирования воспитательного процесса**

Уровень диагностики	Описательная функция педагогического моделирования	Прогнозирующая функция моделирования	Методы исследования	Способ анализа
Диагностика отдельных функций	Отдельные проявления и показатели индивидуальных особенностей личности. Отдельные характеристики воспитательного процесса.	Ограниченный краткосрочный прогноз.	Срезы по одному компоненту исследовательского объекта.	Описательный анализ.
Диагностика структуры	Связи между отдельными сторонами исследуемого процесса или личности.	Достоверность краткосрочного прогноза.	Срезы по нескольким компонентам, кластерные методики.	Корреляционный и факторный анализ.
Диагностика системы	Функционирование педагогической системы во времени, выявление значений различных связей внутри исследуемого процесса или личности.	Определение различных зон развития личности учащегося и перспектив воспитательного процесса. Интерполяция воспитательного процесса.	Лонгитюдное наблюдение экспериментальные ситуации.	Системный анализ.
Прогнозирование	Экстраполирование воспитательного процесса. Достоверное предсказание правильности выбранных средств и путей достижения воспитательных целей.		Прогностические методы.	Определение функции изменения воспитательного процесса.

Понятие **"структура"** означает взаиморасположение составных частей изучаемого явления.

Одним из первых основы структурной диагностики начал разрабатывать **Б.Г.Ананьев**. Им были выдвинуты две проблемы, которые, как он предполагал, могут быть решены с помощью структурной диагностики. **Первая** – установление на основании массовых обследований диагноза нормальных колебаний основных величин. **Вторая** – согласование принципов измерения и шкалирования с градациями, соответствующими нормальным колебаниям основных величин.

Эти проблемы по-прежнему являются актуальными и сегодня. Нельзя определенно утверждать, какие качества и в какой степени развития нужны сегодня школьнику на разных возрастных этапах, не решена также проблема соотношения индивидуального и возрастного при анализе результатов воспитательного процесса.

Как объект педагогической структурной диагностики выступает сама структура воспитательного процесса. В описании структуры **Б.П.Битинас** исходит из понимания процесса воспитания как процесса управления и обмена информацией, в основе которого лежит кибернетический подход к пониманию воспитательного процесса. Все элементы, как показывает **Б.Битинас**, связаны с потоками различной информации.

Выявление структуры воспитательного процесса или отдельной воспитательной ситуации проходит через определенные этапы, независимо от подхода исследователя к самой сущности этого явления.

Такой подход будет основным в изложении различных методов, выявляющих структуру воспитательного процесса. К числу **методов структурной диагностики** можно отнести: наблюдение, анализ документов, контент-анализ, опросы, педагогический эксперимент, метод репертуарных решеток и компонентного анализа.

Все разнообразие **методов изучения учащихся** исследователи подразделяют условно на три группы.

К **первой группе** относятся методы, основанные на изучении высказываний и суждений самого ученика о себе, о своих товарищах, а также по различным вопросам этики, морали, эстетики и т.д.

Во *вторую группу* входят методы, направленные на изучение высказываний и суждений ученика о поведении, нравственности ученика тех людей, с которыми он находится в непосредственном общении.

*Третью группу* составляют методы, которые связаны с изучением поведения и деятельности учащихся в различных жизненных ситуациях, а также с анализом результатов этой деятельности.

Применение любой из этих групп предполагает выполнение следующего принципа: получение глубокой педагогической информации о личности школьника возможно только при условии гуманистического стиля отношения учителя к детям.

Следующим принципом изучения личности школьника является сравнение успехов и недостатков ребенка не с опытом других людей, а с его личным опытом.

Чтобы **изучение воспитанности и индивидуальных особенностей** морального развития учащихся было направленным, педагогу необходимо хорошо представлять его программу. Важнейшими элементами этой программы являются:

- изучение общих данных об ученике;
- ознакомление с условиями семейного и общественного воспитания школьника;
- уровень притязаний и самооценки учащихся в вопросах учебной деятельности, труде и культурно-массовой работе; самооценка своих особенностей и возможностей в различных видах деятельности;
- проявление интересов, творческих склонностей и задатков и их влияние на деятельность учащегося и его успехи в учении, трудовых делах, культурно-массовой работе; отношение к успехам и неудачам в работе;
- темперамент и характер ученика;
- уровень нравственной воспитанности.

Целостное представление о личности ребенка складывается в том случае, если изучение ее происходит не эпизодически, от случая к случаю, а носит непрерывный характер. Только тогда можно проследить, что развитие ребенка – это сложный и скачкообразный процесс.



Для осуществления оптимального формирования личности задач воспитательного процесса и научно достоверное его прогнозирование подводит нас к необходимости представления воспитательного процесса как системной модели. Как писал *К.К.Платонов*, диагностика из "необозримого числа свойств и особенностей личности изучает и определяет только те, которые связаны с четко поставленными целями, конкретизирующими изучаемое явление".

Само слово "модель" происходит от латинского "*modus – образец*". Модели в научном смысле не просто копируют какие-либо явления или процессы, а выявляют новую информацию об объекте моделирования, которую другими способами мы получить не смогли бы.

**Модель воспитательного процесса** можно определить как создаваемый мысленный образ этого процесса, где с помощью знаков и символов описываются основные характеристики и связи самого процесса, и только такие, которые могут иметь значение для конкретной воспитательной цели, выдвигаемой воспитателем.

Модель процесса воспитания обладает определенными свойствами. Модель должна сочетать в себе различные **компоненты**, а именно:

- необходим определенный субъект моделирования, в роли которого выступает сам исследователь – воспитатель;
- моделирование приобретает смысл лишь тогда, когда есть задача исследования, требующая моделирования. Задача диктует все особенности, виды модели, ее характер;
- каждому реальному педагогическому процессу может соответствовать бесконечное количество более или менее адекватных объекту моделей.

В моделировании необходимо учитывать и полное описание реального объекта с эффективностью модели, которая будет тем больше, чем меньше элементов включается в модель.

Модели обладают тремя характеристиками: принадлежностью к определенному классу задач, объектов и способов реализации в виде определенных форм моделей.

Изучение одного и того же явления разными исследователями часто не может быть сопоставлено одно с другим

из-за различия в дефинициальном аппарате. Неопределенность, расплывчатость в дефинициях все время подталкивает исследователя к деформации масштаба анализа явлений, т.е. на уровне теоретического анализа исследователь стремится к максимальному обобщению положений и базовой теории, на уровне конкретного исследования изучаются явления частного порядка, отбираемые для изучения интуитивным, субъективным образом. Все это приводит к ошибочной стыковке теории и эксперимента.

Однако разработка основных принципов диагностики и прогнозирования воспитательного процесса как системного явления на различных уровнях – функциональном, структурном, прогностическом, использующих исследовательский аппарат в единых категориях оценки, может разрешить эту проблему. Только такой путь позволит проводить научно-педагогические исследования, отвечающие общенаучным требованиям.

---

## ГЛАВА V.

### КРАТКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СОВРЕМЕННОГО СОСТОЯНИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В АНГЛИИ, ИСПАНИИ И ГЕРМАНИИ

#### 5.1. Состояние образования в Англии

Центральным органом управления образования в Англии является *Департамент образования и науки*, принимающий непосредственное участие в выработке общей стратегии развития всех видов и уровней образования, оказывающий посредством финансовых операций влияние на большинство учебных заведений, включая и университеты.

Следует отметить, что департаменты образования не контролируют деятельность отдельных учебных заведений. Такой контроль возложен на *Королевскую инспекцию и местные органы образования*. Королевская инспекция осуществляет общий надзор, который распространяется на все виды образования, кроме университетского, хотя в последнее время правительственные круги все чаще выступают с предложением о работе инспекторов и в университетах.

Непосредственный контроль за деятельностью учебных заведений систем школьного и дальнейшего образования осуществляется местными органами образования.

Характерной особенностью системы образования в Англии является **преобладание государственного сектора**. Процесс «государствления» системы образования начался значительно позже, чем в других странах Западной Европы.

В последние десятилетия влияние государства на развитие образования еще более возросло, что связано с необходимостью его финансирования. В настоящее время государство оплачивает **80%** текущих и **90%** капитальных расходов университетов.

*Системой образования руководит Министерство образования*, которое вырабатывает общенациональные

стандарты, рекомендации, инспектирует учебные заведения, субсидирует до **60%** школьного бюджета. Каждая школа сама определяет свой учебный план, руководствуясь рекомендациями Министерства. Значительные права имеют муниципалитеты. Они финансируют остальные 40% общественных затрат на школы. Министерские субсидии распределяются в зависимости от того, руководствуется ли учебное заведение рекомендациями центра, а также от успешности работы заведения.

В соответствии с административным делением и сложившимися традициями система образования Великобритании подразделяется на **три подсистемы**: 1) Англия и Уэльс, 2) Северная Ирландия, 3) Шотландия. Система образования Англии, Уэльса и Северной Ирландии по своей структуре отличается незначительно, в системе образования Шотландии имеются свои традиционные особенности.

Современная система образования Великобритании включает в себя:

- дошкольное воспитание;
- начальное образование;
- общее среднее образование;
- систему дальнейшего образования;
- высшее образование.

В Великобритании около **50%** трех-четырехлетних детей воспитываются в детских садах или Малышовых центрах. Кроме этого, многие дети посещают игровые группы дошкольной подготовки, учреждаемые добровольными организациями и родителями.

С **5** лет начинается обязательное обучение, и дети поступают в школу для малышей. С **7** лет они переходят в младшую школу, а с **11** лет – из начальной в среднюю. Система среднего образования страны включает объединенные, грамматические, технические, современные, специальные и частные школы, среди которых особо выделяются элитарные (паблик скулз).

Наиболее массовым видом школ являются объединенные (в них обучается около **90%** учащихся средних школ Англии и Уэльса). Объединенные школы были организованы с целью создания равных возможностей для получения

образования, но в действительности во многих объединенных школах сохранились потоки или отделения, основанные на селективном отборе учеников.

Большинство остальных детей обучаются в грамматических школах, отличающихся значительной степенью дифференциации и дающих общее полное среднее образование.

Основной их целью является подготовка учащихся к обучению в высших учебных заведениях.

Уровень «первого профессионального образования», аналогичный российской схеме, в Великобритании рабочие готовятся путем ученичества и непосредственно на производстве.

К системе дальнейшего образования (в нашем понимании «среднее профессиональное образование») относится большое разнообразие колледжей, институтов, специальных учебных заведений, осуществляющих подготовку на различных уровнях – от профессионально-технического до высшего.

К системе высшего образования в Великобритании относятся традиционно-академические университеты и профессионально-ориентированные политехнические колледжи.

### **Система обязательного образования.**

В стране действует система бесплатного общего образования для всех детей, независимо от социального положения, национального происхождения. Существуют школы муниципальные и частные. Обучение в первых бесплатное. Частные учебные заведения платные.

Система обязательного образования охватывает детей и подростков с **5** до **16** лет. Учебный год начинается в сентябре и заканчивается в конце июля. Продолжительность учебного года – **38** недель. Год разделен на триместры, которые перемежаются каникулами: летние (**6** недель), рождественские и пасхальные (**2-3** недели). В середине триместров предусмотрен недельный перерыв. Учебная неделя обычно **5-дневная**. Учебный день длится с **9.00** до **15 ч. 30 мин.** с перерывом на обед и утреннюю молитву. Предусмотрено минимальное количество академических часов в

неделю; школы вправе по своему усмотрению увеличивать учебную недельную нагрузку.

В соответствии с Актом о реформе образования (1988) период обязательного образования подразделен на четыре «ключевые стадии»: с **5** до **7** лет, с **7** до **11** лет, с **11** до **14** лет, с **14** до **16** лет.

#### **Начальное образование.**

Начальное образование охватывает первые две стадии. Дети обычно группируются по возрастным классам. Все предметы преподает один учитель. Урок длится от **15** до **45** мин. После окончания учебы дети не сдают экзамены и не получают свидетельств об окончании учебного заведения.

В начальной школе основное время посвящено изучению английского языка (**40%** учебного времени), **15%** занимает физическое воспитание, около **12%** – ручной труд и искусство, остальные часы распределены между уроками арифметики, истории, географии, природоведения и религии.

#### **Среднее образование.**

В системе среднего образования Великобритании выделяются два основных вида школ: *грамматические* и *объединенные* (кроме них функционируют также технические и современные средние школы). Наиболее популярным видом школ являются *объединенные*. В объединенную школу принимают выпускников начальных школ с различным уровнем умственных способностей и возможностей.

Средние объединенные школы могут быть организованы различным образом: объединенные полные средние школы для детей от **11** до **18** лет; промежуточные школы, где ученики переходят в старшую объединенную школу в возрасте **12**, **13** или **14** лет, заканчивая ее в **16** или **18** лет; школы для возрастной группы от **11** или **12** лет до **16** лет, комбинированные с так называемым «шестым классом».

Объединенные школы были организованы для совместного обучения учеников с различными способностями, интересами и возможностями. Однако в действительности во многих объединенных школах сохранились потоки или отделения, основанные на селективном отборе учеников.

В *грамматических школах* дается общее полное среднее образование. Учебная работа в грамматических школах строится по принципу дифференцированного учебного плана. После окончания V класса примерно **60%** учащихся, сдавших экзамены и получивших общее свидетельство об образовании на обычном уровне, уходят из школы. Остальные **40%** продолжают обучение по индивидуальным учебным планам в двухгодичном VI классе, который является выпускным.

Среди многочисленной группы общеобразовательных школ в Англии выделяется небольшая группа школ прямого *субсидирования департаментом образования и науки и частных школ*. Среди последних особое значение имеют так называемые «*паблик скулз*», выпускники, которых поступают в наиболее престижные университеты и впоследствии занимают высокие посты в политической и экономической иерархии британского общества.

До настоящего времени в Великобритании не существовало единых школьных программ и учебников. Разработка учебных программ являлась прерогативой директоров и старших преподавателей школ. Однако в соответствии с Законом об образовании (**1986 г.**) преподаватели должны согласовывать учебные программы с местными органами образования.

Но на сегодняшний день реформы в образовательной политике коснулись все-таки школьных программ. Это относится, прежде всего, к объединенным школам. Примерно половина учебного времени в этом учебном заведении отводится на так называемое ядро – обязательные для всех базовые дисциплины. Другая половина учебного времени занята обязательными предметами по выбору, которые предлагаются в виде «пакетов», каждый пакет содержит несколько курсов гуманитарного, естественно-научного или математического содержания.

Выпускные экзамены в средней школе проводятся в два этапа: по достижении обязательного школьного возрастного минимума – **16 лет** и в **18 лет**. Общее свидетельство об образовании, получаемое выпускниками школ, рассчитано, в основном, на учеников, предполагающих продолжить

свое образование в высших учебных заведениях. Большинство выпускников получают свидетельство о среднем образовании, Общее свидетельство об образовании имеет два уровня – обычный (**О**) и повышенный (**А**).

**Система дальнейшего образования** представляет собой конгломерат большого количества разнообразных колледжей, учебных центров, институтов, в которых осуществляется подготовка на различных уровнях – от профессионально-технического до высшего. В общей сложности в системе дальнейшего образования насчитывается около **700** специализированных учебных заведений – от местных колледжей, в которых обучается без отрыва от работы на производстве молодежь в возрасте **16-18** лет, до политехнических, комплексных учебных заведений, в которых осуществляется подготовка на различных уровнях, включая и высший. Помимо указанных заведений, в системе дальнейшего образования работает более **7** тыс. вечерних институтов и центров по обучению взрослых. Эти учебные заведения ведут подготовку по различным специальностям или обеспечивают повышение образовательного и культурного уровня взрослого населения.

Все заведения системы дальнейшего образования находятся под контролем местных органов. Исключение составляют учебные заведения, имеющие королевские хартии.

По сравнению с предыдущими годами в общем студенческом контингенте растет численность учащихся дневного обучения.

С **60-х** годов в системе дальнейшего образования произошли значительные изменения: ее учебным заведениям было дано право присуждать академические степени, т.е. появилась возможность получить высшее образование не только в университетах, но и в политехнических учебных заведениях, открытых на базе наиболее крупных технических и коммерческих колледжей.

В настоящее время политехнические колледжи являются основными заведениями системы дальнейшего образования, в которых сосредоточена подготовка специалистов с высшим образованием. Но следует отметить, что они представляют собой комплексные учебные заведения, осуществ-



вляющие подготовку, как по обычному, так и по продвинутому курсу (с целью получения высшего образования), и доля студентов, занимающихся по программам высшего образования, составляет в них немногим более **30%** от общего контингента.

Отсутствие единых учебных планов и программ (обучение ведется по программам, одобренным местными органами образования и профессиональными обществами) приводит к значительным различиям в уровне подготовки выпускников учебных заведений системы дальнейшего образования.

### **Система высшего образования в Англии.**

Высшее образование в Великобритании представлено университетами и политехническими колледжами. До **60-х** гг. оно осуществлялось исключительно в университетах. Но в **50-60-х** гг. в Великобритании начинают резко обостряться противоречия между возможностями системы образования на всех ее уровнях и общественными потребностями социально-экономического характера. Реформы образования в Великобритании начались с высшей школы. В начале **60-х** годов в стране стал ощущаться острый дефицит высококвалифицированных кадров.

**60-е** годы знаменуются бурным ростом университетского образования. За этот период в стране было создано **23** университета или половина существующих в настоящее время.

В **1964-1977** гг. был создан новый тип высшего учебного заведения для Великобритании – технологический университет. Технологическими университетами стали **10** бывших колледжей, отличающихся передовой технологией обучения.

В **1969** г. был создан первый в мире университет дистантного обучения – **Открытый университет**. За период **60-70-х** годов численность студентов университетов более чем удвоилась (в 1970 г. в университетах Великобритании обучалось **259** тыс. студентов), а общее число университетов возросло до **45**.

Параллельно с развитием университетского образования происходит становление и расширение общественного сек-

тора высшего образования, профессионально-ориентированного, рассчитанного на удовлетворение местных потребностей. Его основу составили **30** политехнических колледжей, созданных в **1969-1970** гг. в результате слияния ряда технических, коммерческих колледжей и колледжей искусств. Значение альтернативного сектора высшего образования непрерывно возрастает.

Таким образом, в **60-е** – начале **70-х** годов в Великобритании формируется *бинарная система высшего образования*, представленная, с одной стороны, *университетами*, с другой – *политехническими колледжами и другими учебными заведениями общественного сектора высшего образования*.

Пришедшее к власти в **1979** г. консервативное правительство начало проводить тактику сближения двух секторов высшего образования, выравнивания правовой основы деятельности всех высших учебных заведений вне зависимости от их статуса. Основные мероприятия этого периода были направлены на поощрение деятельности высших учебных заведений по совершенствованию механизмов управления и финансирования в целях удовлетворения социально-экономических потребностей страны.

Основным рычагом воздействия на систему высшего образования стало финансирование. В начале **1980-х** гг. правительство проводит ряд мероприятий по сокращению расходов на университетское образование с целью более рационального их использования. В основном развиваются естественнонаучные и инженерно-технические направления подготовки, поощряется коммерческая деятельность университетов, расширение их контактов с промышленными и коммерческими сферами. Автономия университетов резко ограничивается, поскольку правительство требует отчетности по расходной части бюджета, что было новым в университетской жизни, а также вводит контроль за регулированием численности и распределением их по направлениям подготовки студентов, формированием содержания обучения, направлений научных исследований. Осуществляется и прямой контроль за деятельностью университетов со стороны Королевской инспекции. В первую очередь это

относится к постановке педагогического образования в университетах.

Если для университетов основной проблемой стала профессионализация образования, то для политехнических колледжей – усиление общенаучной и общепрофессиональной подготовки. Последние с самого начала имели прочные связи с промышленными и коммерческими предприятиями, фирмами. Однако они в значительной мере зависели от местных органов образования как в финансовом, административном, так и учебном отношении. Поэтому основной задачей этих колледжей стало ограничение «мелочной» опеки местных властей и переход под юрисдикцию центральных органов образования. В этом отношении цели университетов и политехнических колледжей имели разный характер.

#### *Характеристика и виды университетов и политехнических вузов.*

По структуре *университеты подразделяются на коллегияльные и унитарные*. Наиболее яркий пример коллегияльных университетов – Оксфордский и Кембриджский, в состав которых соответственно входят **39** и **29** колледжей. В состав унитарных университетов входят факультеты и учебные отделения.

Деятельность университетов регулируется их королевскими хартиями или уставами. **Формально** университет возглавляет **канцлер**, назначаемый королевой и являющийся, как правило, церемониальной фигурой. Реально главой администрации университета является **вице-канцлер** или **ректор** (Шотландия). Руководящие органы университетов – **совет** и **сенат**. Совет – высший административный орган, который формирует преподавательский и вспомогательный состав, решает финансовые вопросы. **Сенат** – академический орган. Председателем совета и сената является вице-канцлер, который выбирается. Состав органов управления также избирается. В органы управления в последнее время стали входить на паритетных началах представители профессорско-преподавательского состава, студентов и внешних организаций, заинтересованных в подготовке специалистов.

Учебный год в вузах Великобритании начинается в октябре и делится, как правило, на триместры по **8 – 10** недель каждый. Продолжительность летних каникул четыре месяца – с **1** июня по **30** сентября.

Основными видами занятий в вузах Великобритании являются *лекции, семинары, лабораторные работы, а также тьюториалы* (индивидуально-групповой метод обучения, предполагающий занятия с **2-10** студентами, которые проводятся тьютором не реже одного раза в неделю). **Большое внимание уделяется самостоятельной работе студентов.** Практические занятия вынесены за рамки учебного плана и не учитываются при расчете баланса учебного времени. Традиционный академизм университетов привел к тому, что производственная практика либо совсем не включается в программу подготовки, либо занимает в ней незначительное место, хотя многие университеты требуют от студентов самостоятельного приобретения практического опыта. В некоторой степени решению этой проблемы способствует *обучение по системе сэндвич-курсов*, в соответствии с которой работа на производстве является неотъемлемой частью учебного процесса и чередуется с теоретическим обучением. Такая форма стала применяться и в университетах, но наиболее широкое распространение она получила в системе дальнейшего образования и, в частности, в политехнических колледжах.

*Создание Открытого университета явилось началом развития в стране высшего заочного образования.* Университет ведет подготовку по следующим направлениям: гуманитарному, естественному, социальным наукам, математике, педагогике и технологии производственных процессов. Обучение строится на основе самостоятельного изучения учебников, методических материалов, рекомендованной литературы (**60%** учебного времени), учебных теле- и радиопрограмм (**10%**), работы с тьютором или преподавателем (**15%**), выполнения практических работ, контрольных письменных заданий (**15%**).

Система экзаменов в университетах определяется хартиями, однако в большинстве случаев проводится два основных экзамена – в конце **1-го** и **3-го** годов обучения; по ре-

зультатам экзаменов обычно устанавливается вид и уровень присваиваемой степени. Выпускникам высших учебных заведений присваиваются академические степени; университетские и Совета по национальным академическим квалификациям.

По своему образовательному уровню степени, присуждаемые в университетах, разделены на первые и высшие. В большинстве университетов первая степень по гуманитарным и естественным наукам – бакалавр. Курс обучения для получения первой степени обычно составляет **3** или **4** года (в медицине – **6 лет**).

Первые академические степени бывают двух видов – почетные и обычные. Учебный курс, рассчитанный на получение почетной степени, предполагает глубокое изучение ограниченного числа предметов (в большинстве случаев основного и одного-двух вспомогательных). Курс, ведущий к получению обычной степени, рассчитан на изучение более широкого круга дисциплин.

***Высшими степенями, присуждаемыми в вузах, являются степени магистров наук, искусств и философии; докторов философии, литературы, права.*** Степени магистра наук или искусств присваиваются после получения степени бакалавра и дальнейшего обучения (**1-2 года**) или выполнения научно-исследовательской работы. В последнее время введена степень магистра философии, которая присуждается за научно-исследовательскую работу, проведенную в течение **2-х** лет и более. Следует отметить, что степень магистра вообще мало распространена в стране, и ее часто присуждают лицам, которые не смогли пройти полный курс докторской подготовки.

Степень доктора философии можно рассматривать как первую ученую степень в Англии. Она присваивается после подготовки и успешной защиты диссертации, которая является результатом научных исследований. Обычно такая работа требует не менее **3** лет.

За выдающийся вклад в науку или практику университеты присваивают высшие степени доктора наук или литературы.

Процедура приема в вузы Англии обусловлена наличием двух секторов высшего образования. В университеты принимаются лица, имеющие общее свидетельство об образовании (**General Certificate of Education**), включающее не менее двух предметов, соответствующих избранному виду специальности, которые сданы на повышенном уровне. Прием в университеты осуществляется в централизованном порядке. Более **90%** абитуриентов поступают в эти вузы через Центральный совет по приему. В адрес совета направляется заявление, в котором абитуриент указывает избираемую специальность и название не более **5** университетов, где он хотел бы заниматься. Совет рассматривает заявление и направляет его в одно из учебных заведений, которое на основании конкурса документов принимает окончательное решение о зачислении. В ряде случаев при поступлении требуется школьная характеристика, иногда абитуриент вызывается для собеседования или тестирования. В некоторых университетских колледжах Оксфорда и Кембриджа проводятся конкурсные вступительные экзамены.

Прием в *политехнические колледжи* до настоящего времени проводится на индивидуальной основе: абитуриенты сами подают заявления в выбранный вуз. Вопрос о приеме также решается на основе конкурса документов об образовании. Требования в целом несколько ниже, чем в университеты: достаточно иметь один предмет в общем свидетельстве об образовании, сданный на повышенном уровне.

Система образования в Англии в основном финансируется из государственных источников. Частные вложения не превышают 4% общих расходов на образование.

### **Реформы высшей школы**

Реформа высшего образования, проводимая в настоящее время в Великобритании в соответствии с Законом о дальнейшем и высшем образовании, предполагает:

- создание единой структуры финансирования университетов, политехнических институтов и колледжей системы высшего образования;

- дальнейшее совершенствование качества подготовки специалистов и с этой целью организацию внешнего контроля за качеством подготовки с помощью общенационального аудиторского органа, созданного вузами;
- установление более тесных связей вузов с промышленными предприятиями и коммерческими структурами для дальнейшего экономического развития страны;
- расширение доступа к высшему образованию взрослого населения страны.

В соответствии с прогнозами будет расширено обучение по форме неполного учебного дня в системе образования взрослых. Возрастет доля частного финансирования высшей школы за счет промышленных и коммерческих структур, пожертвований от частных лиц и выпускников вузов, оплаты за обучение, что предопределит, в свою очередь, более независимую деятельность высших учебных заведений. Однако определяющим по-прежнему останется государственное финансирование высшей школы.

Закон о дальнейшем и высшем образовании, принятый в **1992** году, упраздняет бинарную систему (противопоставляющую университетам политехнические институты и колледжи), учреждает единую модель высшего образования, предоставляя политехническим колледжам и эквивалентным учебным заведениям статус университета.

В реформе высшего образования особое место отводится Открытому университету. Подчеркивается, что Открытый университет является единственным в своем роде высшим учебным заведением, осуществляющим подготовку высококвалифицированных специалистов по форме неполного учебного дня через дистанционное (**дистантное**) обучение.

Модернизация высшего образования предполагает дальнейшую компьютеризацию высшей школы в новых условиях, целесообразность субсидирования научно-исследовательских работ по этой проблеме.

В целях оказания помощи в проведении реформы правительство создает специальную консультационную службу для разъяснения новой структуры и механизма ее внедрения.

Таким образом, совершенствование системы образования Великобритании в последние десятилетия является одним из заметных процессов общественной и культурной жизни страны, надежным инструментом решения социально-экономических проблем государства.

### **Система педагогического образования в Англии.**

Школьных учителей готовят общие и педагогические колледжи, а также педагогические отделения университетов. Имеются частные и государственные высшие педагогические учебные заведения. В университетах годичную педагогическую подготовку проходят после 3 лет обучения на каком-либо факультете, т.е. освоив определенный академический курс и получив специализацию по 1-3 дисциплинам.

Педагогические колледжи не имеют единого учебного плана. Обычно в учебный план 3-летнего педагогического колледжа входят курс по основному предмету, профессиональный курс, педагогический курс, практика в школе. Особое внимание уделяется курсу по тому основному предмету, который в будущем станет преподавать студент: английский язык и литература, математика, религия, домоводство и пр. (на это отводится до 25% учебного времени). Свыше 40% учебного времени отводится на профессиональный курс, который изучается в течение 1 года или 2-х лет. Как правило, профессиональный курс включает дисциплины общеакадемического профиля: английский язык, математика, география, история – всего до 8 дисциплин. Четверть учебных часов отводится на педагогический курс, который состоит из таких дисциплин, как философия педагогики, психология, педагогическая социология, методика обучения, история педагогики, сравнительная педагогика, школьная гигиена, школоведение и др.

Основными видами аудиторных занятий остаются лекции и семинары. В последнее время при обучении чаще применяются технические средства, ролевые игры, микропреподавание и др. Традиционно важным остаются занятия студентов с тьюторами. Такие занятия создают прочный контакт между учащимися и преподавателями. Персонально прикрепленный к студенту преподаватель (**тьютор**) не



только передает знания, но и учит своего подопечного самостоятельно действовать и мыслить.

Педагогическую практику в школе студенты обычно проходят в течение **14** недель. Она состоит из наблюдений педагогического процесса и нескольких уроков под руководством преподавателей. После окончания педагогического колледжа студентам для завершения образования необходимо пройти годичную стажировку по месту работы.

## **5.2. Современная система образования в Испании**

**Учебный год.** С октября по июнь месяц.

### **Требования при поступлении**

Предварительно перед поступлением необходимо подтвердить школьный аттестат. Определение эквивалентности иностранных дипломов находится в ведении Министерства образования Испании. Для получения допуска к сдаче вступительного экзамена в испанские университеты необходим положительный ответ из Министерства образования. Вступительный экзамен **«selectividad»** – это комплексный экзамен, состоящий из обязательной сдачи испанского (несколько заданий) и либо гуманитарной, либо технической части (предметы могут быть выбраны поступающим). В случае, если абитуриент имеет диплом о сдаче языкового экзамена (Diploma de Espanol como Lengua Extranjera / Испанский язык как иностранный), то при поступлении в университет он может быть освобожден от сдачи языкового теста.

### **Требуемое знание языка.**

Для поступления в испанские университеты необходим достаточно высокий уровень знания испанского, в противном случае невозможно сдать вступительные экзамены. В некоторых университетах существуют курсы испанского для иностранных студентов.

Если же вы переводитесь из российского в испанский университет, то языковой тест в этом случае не сдается; студенту достаточно подтвердить предметы по системе **«creditos»**.

### **Расходы на учебный год.**

В Испании не существует бесплатного образования. Высшее образование в Испании относительно недорогое – от **700** (государственный вуз) до **10 000** долл. США в год, не считая жилья, питания и прочих расходов. Стоимость магистратуры – от **1000** до **7 000** долл. США в год. Стоимость проживания примерно **15** долл. в сутки.

### **Из недавнего прошлого.**

Совсем недавно в Испании прошла реформа образования (**1996 – 2000 гг.**) и наряду со старой системой, унаследованной с **1970**, года действует новая, и к тому же в некоторых центрах разработана своя – экспериментальная – система. В основном реформа затронула начальную и средние школы, что же касается университетов, то здесь следует иметь в виду, что каждый университет в Испании является автономным и может вносить свои изменения (порой существенные) в программу.

### **Начальное и среднее образование.**

Итак, на сегодняшний день система образования в Испании представляет собой следующее:

- Детское образование (**Educacion Infantil**) с **0** до **6** лет (разделено на **2** цикла – с **0** до **3** и с **3** до **6** лет).
- Начальное образование (**Educacion Primaria**) с **6** до **12** лет (разделено на **3** цикла, по **2** курса) – обязательно для всех и на этом этапе даются основы по всем предметам.
- Среднее обязательное образование (**Educacion Secundaria Obligatoria**) также делится на циклы: первый цикл – **12-14** лет – два курса и второй 2 цикл – **14-16** лет – два курса и является последним звеном в базовой культурной, социальной и технической подготовке.

В Испании существуют специальные центры, в которых можно сдать экзамены на данную степень. Это школы, Институты (Бакалавриат), Центры профессиональной подготовки, а также все центры, имеющие на это полномочия. Такой экзамен может быть государственным, и в этом случае он проходит в мае и октябре. Но также его можно сдать в частном учреждении, которое имеет на это соответствующую лицензию.

После окончания среднего образования у учащегося есть возможность:

- продолжать образование (учиться дальше и получать степень бакалавра или продолжать обучение в среднем учебном заведении и получить профессиональную подготовку)
- закончить свое образование.

### **Высшее образование.**

Бакалавриат охватывает II курса (как правило, предоставляется возможность подготовки в университет по гуманитарным предметам, социальным наукам). После прохождения бакалавриата студенты могут поступать в университет. Следует иметь в виду, что в некоторых университетах недостаточно подобной двухгодичной подготовки; здесь требуется пройти дополнительную годичную подготовку (COU) – курс ориентированный на университет – аналог нашим подготовительным курсам при университетах. (Обычно COU необходим для поступления в медицинские, математические вузы).

#### *Вступительные экзамены*

Вступительный экзамен в университеты – комплексный, называется «**selectividad**» и включает в себя обязательные предметы и выборочные (гуманитарные или технические, в зависимости от вуза и комплексная часть по испанскому (для иностранцев)).

### **Последипломное образование**

Последипломное образование это дополнительно **2-3 года** (в некоторых вузах более) обучения. Следует иметь в виду, что в Испании немногие вузы могут предложить последипломное обучение по всем предметам, поэтому надо быть готовым продолжить свое образование в другой провинции или городе.

#### *Высшее образование. Заочное обучение.*

Среди **50** университетов Испании заметную роль в подготовке квалифицированных кадров играет Национальный университет по заочному обучению (НУЗО). Его создание в **1972** году было отмечено активным экономическим ростом и, как следствие этого, значительным спросом на специалистов с высшим и средним профессиональным образо-

ванием. В то же время для большинства лиц среднего возраста, занятых в сфере производства или проживающих в удалении от университетских центров, было практически невозможно использовать традиционную систему высшего образования. Таким образом, **НУЗО** был призван помочь данному контингенту лиц в получении университетского образования без отрыва от своей постоянной работы, а также желающим иметь второе высшее образование.

По своей структуре и внутренней системе организации **НУЗО** является одним из государственных университетов с той особенностью, что осуществляет свою деятельность на всей территории страны и согласно Закону об университетской реформе попадает под юрисдикцию Генеральных кортесов Испании, в то время как все другие университеты – под юрисдикцию автономных сообществ.

Центральный орган **НУЗО** обеспечивает разработку и выпуск учебных материалов, программ, а также осуществляет административное управление всем университетом. Региональные ассоциированные центры обеспечивают студентов необходимой преподавательской поддержкой, учебными материалами, а также всеми другими вспомогательными средствами (библиотеки, видео- и фonoзалы, лаборатории, аудитории) для осуществления адекватного университетским программам учебного процесса. Выпускники **НУЗО** получают дипломы, которые приравниваются к дипломам других университетов страны.

**НУЗО** насчитывает **60** ассоциированных центров, расположенных во всех провинциях Испании, кроме Луго и Саламанки. Другой **отличительной особенностью этого университета является то, что он выходит за национальные рамки и распространяет свою учебную деятельность в 10 городах мира**: Бонн, Брюссель, Женева, Каракас, Лондон, Мехико, Париж, Росарио (Аргентина), Сан-Пауло (Бразилия) и Малабо (Экваториальная Гвинея). Помимо центров поддержки, за рубежом существуют и центры, где проводятся вступительные экзамены: Нью-Йорк, Рим, Токио. Зарубежные центры призваны обеспечить, в первую очередь, доступ к высшему образованию многочисленным испанским соотечественникам, прожи-

вающим за границей, а также тем иностранцам, которые желают получить испанский диплом.

**НУЗО** ведет подготовку студентов по следующим специальностям: менеджмент и деловое администрирование, экономика, экономические науки, предпринимательство, педагогика, физика, математика, химия, политология, социология, право, испанская филология, философия, география и история, инженер промышленного предприятия, инженер в области информатики управления, инженер в области системной информатики, психология.

Общее число студентов, обучавшихся в НУЗО в **1997-1998** гг., включая подготовительные курсы для лиц старше **25** лет, составило **180 тыс. человек**. Стоимость обучения в **НУЗО** – **20%** от стоимости обучения в обычных госуниверситетах. Средний проходной уровень – **5** баллов (по десятибальной испанской системе), что несколько ниже, чем в других вузах.

#### **Система высшего образования. Структура.**

По испанским законам только университеты могут давать высшее образование, и в этом смысле Испания значится как страна консервативная.

В состав испанских университетов входят четыре типа учебных подразделений, которые в других странах составляют альтернативу университетскому образованию.

- **университетские факультеты (facultades universitarias)** – высшие учебные заведения, где изучаются не технические теоретические дисциплины. Обучение на них охватывает все три цикла высшего образования.

- **высшие технические училища (escuelas técnicas superiores)** имеют, наоборот, техническую ориентацию, но также предусматривают все три цикла высшего образования.

- **университетские школы (escuelas universitarias)** имеют определенную профессиональную ориентацию и способны довести студента только лишь до первой ступени высшего образования.

- **университетские колледжи (colegios universitarias)** так же, как и школы, осуществляют обучение только по программам первого уровня. Эти программы обычно ана-

логичны традиционным университетским и не дают профессиональной ориентации.

Всего в Испании **51** университет. Все они отличаются между собой не только по профилю изучаемых дисциплин, но и по числу ступеней, которые можно освоить, что называется по уровню квалификации. Самый старый университет – **Университет Саламанки**, основанный в **1218** году. Испанские университеты делятся на три категории: государственные (их больше всего – сорок три), частные (их только три) и еще одна редкая для всего мира разновидность высших учебных заведений – духовные, или находящиеся под опекой церкви (помимо стандартного для всех высших учебных заведений набора дисциплин, они способны по-настоящему углубить ваши знания по такому предмету, как «История религии»).

#### **Эквиваленты степеней. Бакалавр.**

В Испании степени бакалавра равны три основные степени, которые получают студенты университетов по завершении первого цикла (ступени) обучения:

- **«Arguitecto Tecnico»** – степень, присуждаемая студентам, обучающимся только в области архитектуры;
- **«Ingeniero Tecnico»** – степень, присуждаемая студентам технических специальностей;
- **«Diplomado»** – степень, присуждаемая студентам, обучающимся по всем другим направлениям.

#### **Магистр.**

В Испании степени магистра соответствует квалификация, которая присваивается по завершении второго цикла обучения. В зависимости от направления обучения это может быть:

- *Архитектор* («Arcuitechto»)
- *Инженер* («Ingeniero Superior»)
- *Лицензиат* («Licenciado»)

#### **Магистр-исследователь.**

В Испании обычно ей соответствует определенная квалификация – **«Master», «Diplomado», «Experto»** и т. п. Она присваивается после завершения третьего цикла обучения и определяется университетом, организовавшим данный курс.

### 5.3. Обзор образовательной системы Германии

В современном мире одной из наиболее развитых стран считается Германия. До **1991** года она была расколота на две страны: социалистическую – ГДР и капиталистическую – ФРГ. В них сложились разные системы образования, но после воссоединения Германии возникла необходимость уравнивать эти системы. Реформа образования коснулась, прежде всего, бывшей ГДР и еще не завершена, все процессы находятся в развитии. Именно поэтому необходимо рассмотреть образовательные системы бывших ГДР и ФРГ и нынешнюю систему Германии.

История возникновения современной системы образования.

Вплоть до середины прошлого века Германия представляла собой конгломерат множества мелких княжеств. Даже в конце **XVIII** века их число достигало **297** на **30** млн. жителей. Феодалная раздробленность страны тормозила ее социально-экономическое развитие, и Германия длительное время значительно отставала от других стран Европы, в частности, от Франции и Англии.

Ведущую роль в развитии Германии играла Пруссия – военно-крепостническое государство, политика которого отличалась крайней реакционностью и воинственностью.

Бурное социально-экономическое развитие страны в 70-х годах 19 века, вызванное объединением германских княжеств в единое государство под ведущим началом Пруссии и выдвинувшее Германию на одно из первых мест Европы по объему промышленного производства, послужило толчком к расширению сферы образования. В этот период были приняты законы об обязательном обучении детей до **14** лет, заметно выросли как сеть школ, так и контингент учащихся.

Основные черты современной средней школы в Германии сформировались еще во времена Веймарской республики, где уже тогда произошло разделение на полную народную, реальную школы и гимназию, однако их доступность ограничивалась тем, что два последних вида школы,

дававшие более качественное образование, были платными. В 50-е гг. было начато преобразование школьной системы, сделавшее ее доступной для всех граждан страны.

Германия располагает разнообразной по формам системой образования, предоставляя учащимся возможность выбора варианта обучения. В основном образовательные учреждения являются государственными. Для них действуют государственные предписания, касающиеся программ обучения.

Текущее управление образованием находится в компетенции земельных правительств, что, однако, не исключает общего руководства со стороны центра: Министерство образования разрабатывает концепцию образовательной политики, выделяет средства на расширение вузов.

Политика федеральных органов и земель в области образования согласована с точки зрения продолжительности обучения, каникул, учебных программ, взаимного признания дипломов.

В каждой федеральной земле (в том числе в новых) принят свой закон об образовании, однако все они разработаны на основе общего федерального закона. Программы обучения, учебники утверждаются на уровне земельных правительств, причем по каждому предмету одновременно существуют несколько одобренных соответствующим министерством учебников, а учитель волен выбирать их. Таким образом, достигается многовариантность образования, обеспечивается плюрализм мнений и суждений. Преподавание не только в вузе, но и в средней школе строится на основе сочетания обязательных предметов и тех, которые можно выбирать по желанию.

Система образования ФРГ интегрирована в общеевропейскую: все виды учебных заведений задействованы в реализации программ ЕС, происходит унификация стандартов обучения стран Сообщества, ориентированная на взаимное признание дипломов.

После воссоединения Германии началась активная работа по реформированию образования в так называемых новых землях. Образовательная система бывшей ГДР, особенно ее высшая школа, была в значительной мере создана



по советскому образцу. Для нее были характерны: большое число плановых показателей, чрезмерная идеологизация образования, перенасыщенность вспомогательным персоналом и обслуживающими структурами (собственные детские сады, дома отдыха). После объединения Германии среднее образование было передано в ведение вновь созданных федеральных земель. На основе действующего в ФРГ общего Закона об образовании в каждой из земель был принят свой закон. Отсутствие опыта федеральной демократии привело к тому, что эти законы оказались не слишком согласованными между собой, имеют ряд противоречий с общегерманским законом, которые необходимо устранить.

### **Система школьного образования Германии.**

Сеть *дошкольных учреждений* развита в стране слабо. Небольшое число детских садов, находящихся в частном ведении, охватывают детей возраста **3-5** лет.

Обучение в школе начинается в возрасте **6** лет и обязательно в течение **9**, а в некоторых землях **10** лет.

Первой ступенью в школьной системе является *начальная школа*: **I-IV** классы, в некоторых землях **I-VI** классы. В начальных классах, особенно в первые два года, широко применяется комплексное обучение. Немецкий язык, арифметика, краеведение, музыка, физкультура, религия преподаются в комплексе. Лишь в **III** и **IV** классах выделяются отдельные предметы, хотя язык, краеведение и музыка продолжают преподаваться в комплексе.

Первые шесть лет все учащиеся занимаются вместе, в **IV-VI** классах решается вопрос, где ученик будет продолжать образование: в полной народной, реальной школе или гимназии. Это зависит не от материального достатка его родителей, а от его способностей и желания.

Обучение в *полной народной школе* продолжается до **IX** или **X** класса. Этот вид учебного заведения нацелен прежде всего на получение профессии: уроки профессионального мастерства в целом посещаются учениками охотнее, чем занятия по другим предметам.

В полной народной школе религия, история, обществоведение, родной язык занимают **33%** всего учебного вре-

мени. На естествознание (биологию, начальные сведения по физике и химии) и математику отводится по **4** часа в неделю. Труд, физкультура и предметы эстетического цикла (рисование, пение, музыка) занимают **22%** учебного времени.

Контингент полной народной школы с годами снижается из-за возрастания числа учеников, желающих получить широкое образование, дающее лучшие перспективы для карьеры.

Образовательная система Германии не создает тупиковых ситуаций в смысле продолжения обучения, и окончившие полную народную школу при выполнении ряда условий (дополнительное посещение занятий, сдача экзаменов) могут получить свидетельство реальной школы. Последняя отличается от полной народной более высоким качеством обучения, широким спектром преподаваемых дисциплин, а также возможностью выбора уклона (математико-естественно-научного, языкового, общественно-экономического и др.).

**Реальная школа** характеризуется западногерманскими педагогами как «теоретико-практическая». В отличие от полной народной школы в реальной преподаются обязательные предметы: физика, химия, биология и английский язык. На более высоком уровне ведется преподавание математики. В старших классах вводится один – два предмета по выбору, что дает возможность учащимся специализироваться в какой-либо области. Хорошо успевающие учащиеся реальных школ могут переходить в гимназии.

Документ об окончании полной народной и реальной школы дает право на поступление в профессиональные училища; реальная школа вместе с тем открывает возможность обучения в профессиональных школах более высокой ступени, а при сдаче дополнительных экзаменов – в гимназии. Аттестат гимназии, обучение в которой длится до **XIII** класса включительно, позволяет поступить в вуз.

**Гимназии** – единственные учебные заведения, дающие доступ к высшему образованию. На младших ее ступенях учится не более **16%** подростков соответствующего возраста. В течение учебы происходит отсев школьников, ко-

торый особенно велик после **X** класса, на переходе из средней на старшую ступень гимназии (**11-13** классы). Оканчивают гимназию в **XIII** классе лишь половина из тех, кто поступил в нее.

Гимназии имеют специализированный характер и традиционно делятся на классические, естественно-математические и современных языков. Есть также инженерные, экономические и педагогические гимназии. Обязательные предметы для всех типов гимназий – немецкий язык, история, география, математика, биология, физкультура, музыка и религия. В классических гимназиях обязательно изучение латинского, греческого и одного из современных языков. В естественно-математических усиленно изучаются математика, физика и химия.

В старших классах вводятся предметы по выбору (от **2** до **7** часов в неделю). В целом образование в гимназии носит преимущественно гуманитарный характер.

В школьной системе Германии сравнительно небольшое место занимают «*общие школы*», в которых нет четкого деления на виды обучения. Их существование можно рассматривать пока в качестве эксперимента.

По Конституции Германии разрешены *частные школы*, среди которых много религиозных. В них обучается примерно **8%** учащихся. Поскольку частные школы более свободны в выборе программ и акцентов в обучении, чем государственные, то в них зачастую проходят апробацию различные педагогические программы, носящие альтернативный характер.

В бывшей ГДР после воссоединения первым шагом при переходе системы среднего образования на новые условия функционирования стало создание трех видов школы: *полной народной, реальной и гимназии*. Однако пока они существуют как бы друг над другом: окончание **X** класса приравнивается к окончанию полной народной школы, причем **IX** класс разделяется на выпускной класс полной народной школы и **IX** класс (начальный) реальной школы. Выпускник **X** класса получает свидетельство об окончании реальной школы, а **XI-XII** классы имеют статус гимназической ступени обучения. Первое полугодие **X** класса считается

пробным, и в этот период происходит значительный отсев, так что число выпускников реальной школы, обучающихся в гимназии, составляет около **16 %**.

Постепенно вводится более дифференцированная система обучения с гибким подходом к каждому ученику в зависимости от его способностей и с различными уклонами в обучении.

### **Система профессионального образования в Германии.**

Государственная система профессионального образования обязательна для выпускников *полной народной школы*. Из всех обучающихся в ней подавляющее большинство посещают занятия в **профессиональной школе низшего типа** без отрыва от производства, где они проходят курс ученичества. Занятия в школе продолжаются в течение **3** лет по **6-8** часов в неделю. Программа обучения в этих школах узкопрофессиональная, учащиеся получают знания, связанные с их специальностью.

В некоторых профессиональных школах есть общеобразовательные классы, окончание которых дают право на поступление в профессиональные школы повышенного типа.

Система **профессиональных школ повышенного типа** весьма разнообразна. Она включает множество «школ специальностей» – домоводческие, медицинские, сельскохозяйственные и другие со сроком обучения **1-4** года. Эти школы готовят квалифицированных работников главным образом для сферы обслуживания.

Имеется также небольшая сеть технических училищ и инженерных школ для окончивших реальные школы или **X** классов гимназии. Срок обучения в них **2-3** года, в течение которых готовятся специалисты средней квалификации (техники) и инженеры широкого профиля.

Система профессионального образования Германии высоко оценивается во всем мире. Она предполагает параллельное обучение в образовательном учреждении и на предприятии (фирме), причем приоритетным считается второе, занимающее, как правило, **3/4** учебного времени. Училище подводит под полученные на фирме знания теоретическую основу и расширяет общий кругозор. **80%**

учащихся заключают договор с фирмой, куда они поступают в качестве учеников. Для остальных создаются особые классы «без практического обучения», что считается крайне непрестижным. По окончании курса обучения в профессиональном училище выдается свидетельство, которое действительно только в сочетании с документом о прохождении обучения на фирме и дает право на поступление в вуз.

В восточных землях в системе профессионального образования в настоящее время происходят некоторые изменения. После объединения страны число учащихся ПТУ сократилось примерно на треть. Обусловлено это, с одной стороны, тем, что расширен доступ на гимназическую ступень обучения. Другой причиной стало то, что предприятия, при которых находились профессиональные училища, в значительной мере обанкротились и закрываются, а те, что сохраняются, стремятся освободиться от потенциальных убытков и лишних издержек, к источнику которых они относят и расходы на профессиональные училища. Правительство Германии стремится поддержать профессиональные училища, одновременно приводя их в рамки действующих в старых землях систем профессионального образования.

Вводится дуалистическая система с двойной ответственностью образовательных учреждений и фирм за профессиональное образование

Принята программа помощи профессиональному образованию в новых землях с целью максимально сбалансировать спрос и предложения на учебные места. Программа нацелена на переориентацию подготовки специалистов с крупных предприятий на мелкие и средние, которые, как и в старых землях, должны составлять основу промышленности. Предполагается, что именно на небольших фирмах будут в перспективе проходить практическое обучение ученики профессиональных училищ. Чтобы заинтересовать малые и средние предприятия в содействии профессиональному образованию, предусмотрены дотации на каждого ученика.

Опекунский совет, в ведении которого находится вся собственность бывшей ГДР и который занимается приватизацией государственных предприятий, предусматривает в контрактах на продажу заводов и фабрик в частные руки сохранение определенного количества мест. В целом оптимальным средством расширения числа учебных мест для учащихся профессиональных училищ является создание атмосферы материальной заинтересованности фирм.

### **Высшее образование в Германии.**

Система высшего образования Германии включает более **250** вузов. Ее основу составляют университеты (**70** в старых и **28** в новых землях) и специализированные (профессиональные) вузы (**113** в старых землях и пока только **15** в новых). Наряду с ними существуют педагогические, теологические вузы, высшие школы управления, искусств. Германские вузы являются преимущественно государственными; лишь в последние годы было создано несколько частных университетов. *Университетское образование* нацелено на подготовку всесторонне развитого, обладающего широким кругозором профессионала.

*Специальные (профессиональные) вузы* имеют огромное значение в подготовке специалистов. Они выпускают более **70%** немецких инженеров, до половины специалистов в области информатики, в сфере организации производства. Эти вузы отличаются укороченным циклом обучения, включают теоретическую подготовку в течение трех лет и год практической работы. Обучение в них максимально приближено к практике, все преподаватели обязательно имеют профессиональный опыт и тесные связи с промышленными фирмами. Благодаря ускоренному курсу обучения и меньшими в сравнении с университетами затратами на обучение, специальные вузы заслуживают значительного внимания с точки зрения возможности заимствования положительного опыта.

Обучение в вузах продолжается **4** года. Исключение составляет медицинское, более длительное, и высшее педагогическое (**3** года) образование. После обучения предполагается стажировка (**18** месяцев), а после нее – сдача экзаме-

нов и получение дипломов. Более половины студентов учатся в вузах с гуманитарным профилем.

Система учета успеваемости студентов измеряется в семестровых недельных часах. За 4 года выходит 150-160 семестровых часов. Учет успеваемости осуществляется путем экзаменов, условием допуска к которым является выполнение нескольких письменных контрольных работ.

В вузах практикуются следующие формы занятий: лекции, упражнения, просеминары, семинары, обсерсеминары, лабораторные. Курсовые и дипломные работы в нашем понимании отсутствуют.

В Германии существует одна ученая степень – доктор наук, которая присваивается после защиты и полной публикации диссертации в учебном заведении. Научная деятельность вузов строится на концепции высшего образования. Вузы занимают центральное место в научно-исследовательском «ландшафте».

Следует подчеркнуть, что научные организации Германии работают в тесном сотрудничестве, отсутствует разрыв между вузовской и невузовской, в том числе промышленной, наукой. Это позволяет исключить дублирование исследований, одновременно облегчая передачу технологии не только из одного научного учреждения в другое, но и, что наиболее важно, из научных учреждений, в том числе вузов, в промышленные фирмы, облегчая и ускоряя тем самым процесс внедрения изобретений и реализации научного потенциала страны.

Политика федерального правительства нацелена на усиление сотрудничества вузов с промышленными фирмами. С 50-х гг. распространена форма «совместных исследований», когда малые и средние фирмы определенной отрасли создают с вузом (или с научно-исследовательским институтом) союз для работы над проблемами, в решении которых заинтересованы фирмы – члены объединения.

Важно, что практикуются не только стажировки работников фирм в вузах, но и работа студентов и молодых ученых в фирмах. В особенности это характерно для специальных (профессиональных) вузов, где даже преподаватели обязаны периодически сами проходить практику на фирме.

При вузах создаются демонстрационные и консультационные центры для ознакомления представителей фирм с достижениями науки в ключевых областях. Значительный интерес к вузовским разработкам проявляют представители не только мелкого бизнеса, но и крупных компаний.

Развивается сотрудничество вузов с некоммерческими неприбыльными научными организациями, осуществляющиеся в формах обмена учеными, совместного использования материально-технической базы и т.д.

Одной из перспективных особенностей системы образования Германии, в том числе высшего, является Закон о стимулировании образования. Для студентов он предусматривает ежемесячные выплаты примерно **600** марок, причем половина средств передается в качестве безвозмездных дотаций, а другая – как кредит (школьникам же средства выплачиваются исключительно в виде дотаций, однако для получения права на подобную стипендию они должны представить документы, свидетельствующие о том, что родители не в состоянии их содержать).

Одной из наиболее важных проблем немецких вузов считается их перегруженность: количество студентов превышает число финансируемых учебных мест.

Значительные перемены предстоят в высшем образовании в новых землях. Как и во всем народном хозяйстве бывшей ГДР, в вузах существовало значительное число плановых показателей, одним из которых было число студентов, которое не менялось с середины **70-х** гг. (**110** тыс. человек). Их доля в соответствующей возрастной группе населения составляла в ГДР **11-12 %** (в ФРГ – **26-27 %**), т. е. не все желающие и способные учиться могли реализовать свои намерения.

В ГДР не было основано ни одного университета, не происходило и их расширения. Система высшего образования в основном развивалась за счет создания так называемых специальных высших школ, приравненных к университетам в том смысле, что они имели право на присвоение ученой степени (в ФРГ им были наделены только университеты). В процессе реформы высшего образования предусматривается, что в новых землях Германии правом созда-



ния ученых советов и присвоения степеней будут также пользоваться исключительно университеты.

Специальные высшие школы не являются аналогами специальных (профессиональных) вузов бывшей ФРГ. Их планируется интегрировать в качестве соответствующих факультетов в состав университетов, а специальные профессиональные вузы основывать либо из профессиональных училищ (наилучших из них), повышая, таким образом их статус, либо из высших технических школ, существовавших в ГДР.

#### **Подготовка учителей.**

В Германии подготовка будущих учителей во всех землях проходит 2 фазы: первая (**6-8** семестров) включает изучение общеобразовательных предметов, теоретических курсов по специальности и педагогических дисциплин; вторая – стажировка – для учителей обязательной школы – от **18** месяцев до **3** лет, гимназии – **2** года и завершается экзаменом, после которого студент назначается на должность штатного преподавателя.

Дисциплины делятся на общеобразовательные и специальные. Студенты проходят психологию и педагогику.

Учебная практика строится с постепенным усилением: от наблюдения за учащимися, составления характеристик, анкетирования, посещения семей, присутствия на уроках учителей, кончая тем, что студенты дают уроки как обычные учителя.

Специфика воспитательной и учебной работы требует от учителя непрерывного совершенствования своей квалификации, постоянного пополнения знаний, поэтому в Германии хорошо развита система повышения квалификации и переподготовки учителей.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В докладе Международной комиссии ЮНЕСКО о глобальных стратегиях развития образования в XXI веке подчеркнуто, что образование должно научить людей жить вместе, помочь преобразовать существующую взаимосвязь государств и этносов в сознательную солидарность, способствовать осознанию человеком своих корней и своего места в мире, привить уважение к другим культурам. В этой связи, принято обращение Генерального директора ЮНЕСКО Федерико Майора: воспитывать и учить наших детей и молодежь быть открытыми, относиться с пониманием к другим народам, их истории и культуре, учить их основам человеческого общежития; учить тому, насколько важно отказываться от насилия и искать мирные пути разрешения споров и конфликтов; воспитывать в молодом поколении альтруизм, открытость и уважение к другим, прививать им способность понимания других, охраняя при этом свою индивидуальность. В настоящее время образование должно быть направлено на создание условий для становления свободной личности, понимающей других людей и многообразные культуры, способной на гуманные отношения.

В недалекой перспективе нас ожидает **12**-летняя школа. В международной практике **12**-летний срок обучения в школе принят уже многими странами мира. В ряде стран таких, как Швейцария, школьное обучение продолжается **13** лет, а в Голландии - даже **14** лет. Но что это реально означает? Простое увеличение срока пребывания в школе? Дело, разумеется, в принципиальном реформировании школьного образования. Прежде всего, это касается целеполагания. Необходим последовательный переход от авторитарных методов образования к гуманистической личностно-ориентированной педагогике. Это записано в Кон-

цепции 12-летней школы. Именно *гуманистическая педагогика*, ориентированная на полное развитие личности, обуславливает и отбор содержания образования, включающего не только знания по отдельным областям, но, главное, умения; интеллектуальные умения, способствующие становлению, самореализации личности.

Дидактические системы должны позволять реализовывать цели развития критического и творческого мышления, умений объективной самооценки и принятия решений. Должно быть разнообразие педагогических технологий, из которых учитель имел бы возможность выбирать те, которые более соответствуют особенностям его мировоззрения и его личности. Однако, что нам представляется обязательным, – это технологичность обучения и воспитания, также рассчитанная на развитие личности ученика, на возможности его самореализации.

Стандарт школьного образования должен быть нацелен в большей мере и на требования по овладению способами интеллектуальной и творческой деятельности. Фундаментальность образования при этом, разумеется, не должна страдать. Это обеспечит преемственность между школой и вузом, в которых, в первую очередь требуются соответствующие умения познавательной и коммуникативной деятельности.

В перспективе нам придется обратиться и к другим формам образования. Уже сейчас со всей актуальностью встает проблема дистанционного обучения на базе компьютерных технологий. Пока в большей степени эта проблема обращена к вузовскому образованию. Однако, если мы хотим действительно разгрузить наших школьников, которые в настоящее время вынуждены отсиживать за своими партами по **7-8 ч.** в день, а затем еще какое-то количество часов – за домашними заданиями, то надо искать другие способы решения этой весьма непростой, но очень важной проблемы. Если к этому добавить, что школьник не просто отсиживает свои часы, но вынужден **7-8 раз** за день (только в школе) переключаться с географии на математику, с математики на литературу, с литературы на физику и так далее через каждые **45 мин.**, то факт не только умст-

венной, но и нервной перегрузки становится очевидным. Не отсюда ли такой устрашающий процент детей с функциональными, а то и органическими расстройствами здоровья?

Решение проблемы нужно искать в использовании информационных технологий, дистанционного обучения. Если часть учебного времени школьники основной и особенно старшей ступени обучения будут заниматься дома, выполняя задания на своих компьютерах или, за неимением таковых, в медиатеке школы в удобное для них время, это может значительно разгрузить их рабочий день. При необходимости ребята смогут консультироваться по сети со своим преподавателем, отсылать ему выполненные задания. В школу же, в свой класс или группу они будут приходить на лекции, семинары, лабораторные и практические работы, на обсуждение с партнерами хода работы над групповым проектом, причем в расписании в таком случае может стоять всего два-три предмета. Групповая работа с партнерами по методу сотрудничества возможна и в сетях, поэтому такое обучение вовсе не означает переход на самообразование. Это – привычный детям и учителям учебный процесс, в котором, однако, будут использоваться не только традиционные формы очного обучения, но и дистанционные. Приоритет же, как и в традиционной школе будущего, останется за самостоятельными видами познавательной деятельности, развитием интеллектуальных и творческих умений. Широкое использование различных источников информации, включая информационно-образовательные ресурсы Интернет, станет вполне привычным.

Не только массовость и общедоступность характеризуют современную систему образования. Кроме того, она отличается рядом качественно новых свойств: если в доиндустриальном обществе система образования была ориентирована, главным образом, на сохранение и воспроизводство культуры, опыта и знаний предшествующих поколений, то в современном обществе институт образования становится важнейшим фактором культурного и социального изменения. Не случайно начало XXI в. называют эпохой культур-

ной и образовательной революции по той причине, что система образования становится ключевым фактором общественного прогресса.

Наиболее существенными особенностями современной системы образования являются следующие: превращение ее в дифференцированную, многоступенчатую (начальное, среднее и высшее образование) систему, позволяющую человеку непрерывно улучшать и обновлять полученные ранее знания и навыки. Здесь важная роль отводится учреждениям, занятым повышением квалификации и переподготовки кадров. Образование является по сути дела основным фактором социализации, духовного и интеллектуального развития личности.

Нашему обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способные к сотрудничеству, отличающиеся инициативностью, мобильностью, умением решать проблемы и преодолевать трудности, возникшие на их пути.

---

## Список использованной литературы

1. *Ананьев Б.Г.* Структура индивидуального развития как проблема современной педагогической антропологии. Избранные психологические труды: В 2-х т., т. II. – М.: Наука, 1980. – 287 с.
2. *Ананьев Б.Г.* О проблемах современного человекознания. – М.: Заря, 1997. – 380 с.
3. *Апатова Н.В.* Информационные технологии в школьном образовании. – М., 1994. – 321 с.
4. *Бабанский Ю.К.* Оптимизация учебно-воспитательного процесса. – М.: Просвещение, 1982. – 431 с.
5. *Берулава М.Н.* Гуманизация образования: направления и проблемы // Педагогика. – 1996. – № 4. – С.21–27.
6. *Беспалько В.П.* Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 341 с.
7. *Богданова Е.А.* Индивидуально-личностное развитие подростков в инновационной системе обучения: Автореферат. канд. пед. наук / Самар. ун-т. – Самара, 1999. – 20 с.
8. *Дзюбенко А.А.* Новые информационные технологии в образовании. – М., 2002. – 104 с.
9. *Дмитриева С.К.* Демократизация и гуманизация обучения // Специалист. – 1994. – № 11/12. – С. 23–24.
10. *Джурицкий А.Н.* Развитие образования в современном мире: Учеб. пособие. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 200 с.
11. *Егорова Ю.Н.* Мультимедиа как средство повышения эффективности обучения в общеобразовательной школе: Автореферат. канд. пед. наук / Чуваш. ун-т. – Чебоксары, 2000. – 18 с.
12. *Загвязинский В.И.* Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. – 192 с.
13. *Зинченко В.П.* Образование. Мышление. Культура // Новое педагогическое мышление. – М., 1999. – 205 с.

14. *Климов Е.А.* Общая психология. Общеобразовательный курс: Учеб. пособие для вузов. – М.: Юним-Дана, 1999. – 302 с.

15. *Кравченко А.И.* Социология: Учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – 6-е изд. – М.: Академический проект, 2003. – 508 с.

16. *Лихачев Б.Т.* Педагогика. Курс лекций: Учебное пособие для студентов пед. учебн. заведений и слушателей ИПК и ФПК. – М.: Прометей, 1998. – 528 с.

17. *Лысова Е.Б.* Новые тенденции в подготовке учителей на Западе // Педагогика. – 1994. – № 3. – С. 17-18.

18. Материалы российского образования: документы и материалы / Сост. Э.Д. Днепров; Научный рук. серии Я.И. Кузьминов – М.: ГУ ВШЭ, 2002. – 332 с.

19. *Немов Р.С.* Психология: Учеб. пособие для студентов высших учеб. заведений: В 3-х кн. Кн. 2. Психология образования. – 2-е изд. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – 367 с.

20. *Нигматов З.Г.* Гуманистические основы педагогики: Учеб. пособие – М.: Высшая школа, 2004. – 400 с.

21. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина; Под ред. Е.С. Полат. – М.: Издат. центр «Академия», 2002. – 272 с.

22. Образование в современном мире: состояние и тенденции развития / Под ред. М.И. Кондакова. – М.: Педагогика, 1986. – 248 с.

23. *Лидкасистый Г.И.* Педагогика. – М.: Юрайт, 1998. – 464 с.

24. *Платонов К.К.* Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – 200 с.

25. *Подласый И.П.* Педагогика: Новый курс: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений: В 2-х кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.

26. *Ротков М.И., Байбордова Л.В.* Организация воспитательного процесса в школе. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 256 с.

27. *Рузавин Г.И.* Методы научного исследования. – М.: Мысль, 1974. – 70 с.
28. *Селевко Г.К.* Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
29. *Селиванов В.С.* Основы общей педагогики: теория и методика воспитания. – М.: Академия, 2002. – 336 с.
30. *Тарасюк Л.Н., Цейкович К.Н.* Образование в Великобритании // Социально-политический журнал. – 1997. – №3. – С. 12–15.
31. Педагогика. Учеб. пособие для студентов педагогических институтов / Под ред. Бабанского Ю.К. – М.: Просвещение, 1983. – 608 с.
32. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и пед. колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 608 с.
33. Педагогика. Учебное пособие для студентов пед. учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – 3-е изд. – М.: Школа – Пресс, 2000. – 512 с.
34. *Петровский А.В.* Личность. Деятельность. Коллектив. – М., 1982. – 175 с.
35. Российская педагогическая энциклопедия: В 2-х т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993 – 608 с.
36. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. – М.: Наука, 1946. – 712 с.
37. *Селевко Г.К.* Личностно-ориентированное образование. – М.: Педагогика. – 1994. – 435 с.
38. *Селевко Г.К.* Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
39. *Селиванов В.С.* Основы общей педагогики: теория и методика воспитания. – М.: Академия, 2002. – 336 с.
40. *Степанов В.М.* Организация развивающего образовательного пространства в инновационной школе: Автореферат. канд. пед. наук / Иркутск. ин-т пед. инноваций РАО. – Иркутск, 1999. – 23 с.



41. *Степанов В.Р.* Инновации в системе общего образования, их измерение и оценка: Автореферат. канд.пед. наук / Чуваш. респуб. ин-т. образования. – Чебоксары, 1999. – 27 с.

42. *Хабибуллина Л.К.* Формирование профессионализма педагогических кадров: Сб. науч. трудов / Под ред. Л.К. Хабибуллиной. – Наб. Челны: Изд-во Набережночел. пед. ин-та, 2003. – 164 с.

43. *Харламов И.Ф.* Педагогика: Учебник. – 5-е изд., перераб. и допол. – Минск: Універсітэцкае, 1998. – 560 с.

44. *Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П.* Управление образовательными системами: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Т.И. Шамовой. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2002. – 320 с.

45. *Щуркова Н.Е.* Педагогическая технология. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.

46. *Франселла Ф., Баннистер Д.* Новый метод исследования личности. – М., 1987. – 198 с.

47. *Ярмакеев И.Э., Габдуллин Г.Г.* Воспитательный потенциал педагогических дисциплин в формировании будущего учителя: Монография. – Казань: Изд-во Казан. пед. ун-та, 2003. – 464 с.

Научное издание

Насибуллова Гузель Ришатовна  
Хузиахметов Анвар Нуриахметович  
Яруллин Ильнар Фагимович

## **ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ**

*Монография*

**Научный редактор** *Т.М. Трезубова*  
**Редактор** *Т.Н. Сироткина*  
**Технический редактор** *Т.Н. Сычева*  
**Корректор** *А.З. Валиева*

Издание соответствует санитарным требованиям.  
Гигиенический сертификат №77.99.02.957.  
Д. 004250.05.08.

*Лицензия ЛР №010871 от 08.07.09.*

Сдано в набор 15.04.2016.  
Подписано к печати 10.07.2016.  
Формат 60x84<sup>1/16</sup>. Бумага офсетная №1.  
Гарнитура «Таймс». Печать офсетная.  
Объем 21,625 усл.печ.л. Тираж 3 000 экз. Заказ К-295.

---

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии  
Издательства Казанского университета  
420008, г. Казань, ул. Профессора Нужина, 1/37.