СОДЕРЖАНИЕ

Слово главного редактора 7

МЕТОДОЛОГИЯ НАУЧНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Полонский В.М. Методика классификации научно-педагогических исследований 9

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ

Стерлягова Е.В. Организация обучения на основе индивидуальных учебных планов: педагогическая модель 21

Волкова С.А. Дидактические аспекты проектирования школьного учебника химии 33

Макарова Т.А. Использование ресурсов сети Интернет в решении проблемы содержания образования в высшей школе: анализ эмпирических данных 48

Султанова Т.А. Современная школа : топологический и прогностический ракурсы 60

ПРОБЛЕМЫ СОХРАНЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Синельников И.Ю. Влияние школы на состояние здоровья учащихся: стереотипы, реалии, риски 70

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПАРАТИВИСТИКА

Мариносян Т.Э. Технология Форсайт-исследований как инструмент долгосрочного прогнозирования развития образования в странах постсоветского пространства 84

Тагунова И.А. Знания, обогащающие теорию и практику воспитания в США 99

Хисамутдинов А.А. Русская школа на Аляске 116

ПРОБЛЕМЫ СТАНДАРТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Перминова Л.М., Шарай Н.А., Николаева Л.Н. ФГОС общего образования: декларации и реализация 128

Макотрова Г.В. Развитие исследовательского потенциала школьников в условиях реализации ФГОС 141

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Стародубцев М.П. Организация учебно-воспитательного процесса в Морском кадетском корпусе в период правления Екатерины II 151

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Совещание координаторов международного сравнительного исследования PIRLS «Изучение качества чтения и понимания текстов» 158

ЮБИЛЕЙ УЧЕНОГО 160

РАЗНОЕ 166

НАШИ АВТОРЫ 167

SUMMARY 169

РЕКЛАМА 176

Научный и информационно-аналитический педагогический журнал «ОТЕЧЕСТВЕННАЯ И ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕДАГОГИКА»

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС 77-34536
Внесение изменений в Свидетельство: ПИ № ФС77-63015 от 10.09.2015 г.

Учредитель
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»

Журнал включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК

Журнал размещен в каталоге научной периодики РИНЦ на платформе Научной электронной библиотеки eLibrary.ru

Журнал также индексируется в 8-ми российских и международных базах данных, в том числе: OCLC Worldcat, BASE, ROAR, RePEc, Open AIRE

Адрес редакции
105062, г. Москва, ул. Макаренко, д. 5/16
Тел.: 8 (495) 621-33-74
E-mail: redactor@instrao.ru
Сайт: ozp.instrao.ru

Периодичность: 6 номеров в год
Тираж 800 экз.

Допечатная подготовка
Верстка: *А.В.Кошентаевский*
Формат 70х100/16. Подписано к печати 20.04.2016
Печать цифровая. Объем 12,33 п.л. Стр. 176
Отпечатано в типографии ООО «Белый ветер»
Москва, ул.Щипок, д. 28 Тел.:(495)651-81-56
Заказ №

При использовании материалов журнала ссылка обязательна.
Мнение авторов может не совпадать с позицией редакционной коллегии.
Ответственность за содержание рекламных материалов несут рекламодатели.

Уважаемые авторы!
Редакция и учредитель журнала просят не принимать сомнительных предложений о публикации в журнале.

12+

Индекс для подписчиков по каталогу «Роспечать» **83284**

© Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика», 2016

Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика» включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК

Редакционный совет

Балыхин Г.А., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования

Болотов В.А., доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования

Бордовский Г.А., доктор физико-математических наук, профессор, академик Российской академии образования

Вульфсон Б.Л., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования

Дегтярев А. Н., доктор экономических наук, профессор Российской академии естественных наук, действительный член Петровской академии наук и искусств

Зинченко Ю. П., доктор психологических наук, профессор, академик Российской академии образования

Иванова С.В., доктор философских наук, профессор

Кузнецов А. А. доктор педагогических наук, профессор, академик Российской Академии образования

Кусаинов А.К., доктор педагогических наук, профессор, президент Академии педагогических наук Казахстана

Левицкий М.Л., доктор педагогических наук, академик Российской академии образования

Миронов В.В., доктор философских наук, профессор, член-корреспондент Российской академии наук

Никандров Н.Д., доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования

Ничкало Н.Г., доктор педагогических наук, профессор, академик Национальной академии педагогических наук Украины

Рудик Г.А., доктор педагогических наук, профессор (Канада, Монреаль)

Семенов А.Л., доктор физико-математических наук, профессор, действительный член Российской академии наук, академик Российской академии образования

Сериков В.В., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования

Соломин В.П., доктор педагогических наук, профессор

Ткаченко Е.В., доктор химических наук, профессор, академик Российской академии образования

Glenn DeVoogd, доктор философских наук, профессор (США)

Джун Ли, PhD (педагогика), адъюнкт-профессор (Гонконг)

Редакционная коллегия

Иванова С.В. (главный редактор)
Овчинников А.В. (заместитель главного редактора)
Дьяконова Л.М. (редактор)
Осмоловский В.В. (выпускающий редактор)

Александрова О.М., кандидат педагогических наук

Бебенина Е.В., кандидат педагогических наук

Безрогов В.Г., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования.

Богуславский М.В., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования

Дьяконова Л.М., редактор журнала «Отечественная и зарубежная педагогика»

Елкина И.М., зав.отделом научной информации

Иванова С.В., доктор философских наук, профессор

Лазебникова А.Ю., доктор педагогических наук,профессор, член-корреспондент Российской академии образования

Ломакина Т.Ю., доктор педагогических наук, профессор

Лукацкий М.А., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования

Мариносян Т.Э., кандидат философских наук

Меськов В.С., доктор философских наук, профессор

Найденова Н.Н., кандидат педагогических наук

Никитина Е.Е., кандидат педагогических наук

Овчинников А.В., доктор педагогических наук

Орешкина А.К., доктор педагогических наук, доцент

Осмоловский В.В., выпускающий редактор журнала «Отечественная и зарубежная педагогика»

Осмоловская И.М., доктор педагогических наук

Пентин А.Ю., кандидат физико-математических наук, доцент

Пустыльник М.Л.,кандидат химических наук

Селиванова Н.Л., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования

Сорина Г.В., доктор философских наук, профессор

Тагунова И.А., доктор педагогических наук

Турбовской Я.С., доктор педагогических наук, профессор

EDITORIAL BOARD

Olga M. Aleksandrova, PhD (Education).

Grigoriy A. Balikhin, Doctor of Education, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education.

Ekaterina V. Bebenina, PhD (Education).

Vitaliy G. Bezrogov, Doctor of Education, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education.

Mikhail V. Boguslavskiy, Doctor of Education, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education.

Gennadiy A. Bordovskiy, Doctor of Physics and Mathematics, Professor, Academician of the Russian Academy of Education.

Viktor A. Bolotov, Doctor of Education, Professor, Academician of the Russian Academy of Education.

Alexandr N. Degtyarev, Doctor of Economics, Professor, Russian Academy of Natural Sciences, Full Member of Petrovskiy Academy of Sciences and Arts.

Glenn DeVoogd, Sc.D., Professor, USA.

Lyudmila M. Dyakonova, Editor of the "Domestic and Foreign Pedagogy" journal.

Irina M. Elkina, Head of the Department of Scientific Information.

Svetlana V. Ivanova, Doctor of Philosophy, Professor.

Askarbek K. Kousainov, Doctor of Education, Professor, President of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan.

Alexandr A. Kuznetzov, Doctor of Education, Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Vice-President of the Russian Academy of Education.

Anna Yu. Lazebnikova, Doctor of Education, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education.

Jun Li, PhD, Assistant Professor, Hong Kong.

Mikhail L. Levitskiy, Doctor of Education, Academician of the Russian Academy of Education.

Tatiana Yu. Lomakina, Doctor of Education, Professor.

Mikhail A. Lukatskiy, Doctor of Education, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education.

Tigran E. Marinosyan, PhD (Philosophy).

Valery S. Meskov, Dr.Sc. (Philosophy), Professor.

Vladimir V. Mironov, Doctor of Philosophy, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences.

Natalia N. Naydionova, PhD (Education).

Nelya G. Nichkalo, Doctor of Education, Professor, Academician of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine.

Nikolay D. Nikandrov, Doctor of Education, Professor, Academician of the Russian Academy of Education.

Ekaterina Ev. Nikitina, PhD (Education).

Anna K. Oreshkina, Doctor of Education, Associate Professor.

Irina M. Osmolovskaya, Doctor of Education.

Vladimir V. Osmolovsky, Executive Editor of the Domestic and Foreign Pedagogy Journal.

Anatoly V. Ovchinnikov, Doctor of Education.

Aleksandr Yu. Pentin, PhD (Physics and Mathematics), Associate Professor.

Mikhail L. Pustylnik, PhD (Chemistry).

Georgy A. Rudik, Doctor of Education, Professor (Canada, Montreal).

Natalia L. Selivanova, Doctor of Education, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education.

Aleksey L. Semenov, Doctor of Physics and Mathematics, Professor, Academician of the Russian Academy of Sciences, Academician of the Russian Academy of Education.

Vladislav V. Serikov, Doctor of Education, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education.

Valery P. Solomin, Doctor of Education, Professor.

Galina V. Sorina, Doctor of Philosophy, Professor, Academician of the Academy of Humanitarian Sciences.

Irina A. Tagunova, Doctor of Education.

Evgeny V. Tkachenko, Doctor of Chemistry, Professor, Academician of the Russian Academy of Education.

Yakov S. Turbovskoy, Doctor of Education, Professor.

Boris L. Vulfson, Doctor of Education, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education.

Yury P. Zinchenko, Doctor of Psychology, Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Chief Scientific Secretary of the Russian Academy of Education.

Необъятную сферу наук я себе представляю как широкое поле, одни части которого темны, а другие освещены.

Наши труды имеют своей целью или расширить границы освещенных мест, или приумножить на поле источники света.

Дени Дидро

Дорогие читатели, авторы, коллеги!

Как вы можете заметить, редколлегия стремится выполнять обещанное: расширять проблематику статей, «географию» авторов, охватить сугубо научные проблемы и при этом связать их с образовательной практикой.

В последнее время мы активно обсуждаем рубрики журнала, чтобы решить поставленные задачи. Многообразие направлений исследований нашего Института, масса проблем, которые поднимают авторы публикаций, делают это обсуждение весьма непростым. Некоторый компромисс возник при решении о необязательности представления всех рубрик в каждом номере. Сейчас рубрики сформировались не по проблемному, а по содержательно-констатирующему принципу. Возможно, это менее увлекательно, но такой подход позволяет учитывать множество тем научно-педагогических публикаций.

Хочу поделиться еще некоторыми моментами работы редакционной коллегии.

Серьезное внимание мы уделили ребрендингу журнала. Не могу сказать, что мы довольны результатом, глядя на первый номер. Продолжаем эту работу…

Знаете ли вы, что является предметом серьезных дискуссий на заседаниях редколлегии? Названия статей. Почему не содержание?

К содержанию статей обращаются рецензенты, а так как рецензенты у нас – люди высокопрофессиональные, с хорошими научными результатами и регалиями, то их мнение редко вызывает разногласия среди членов редколлегии. Так, и информация об отклоненных мате-

риалах с обоснованным мнением рецензентов принимается в большинстве случаев.

По названиям статей идут споры, вынуждающие непосредственно на заседании рассматривать и тексты статей.

Просьба учесть, что название статьи – это важный аспект публикации! «Как вы яхту назовёте, так она и поплывёт!» (Е.Чеповецкий. Песня о названиях кораблей)

В связи с этим бывают следующие проблемы:

– название не соответствует представленному материалу (шире или уже содержания, имеет предмет, отличающийся от предмета статьи и т.п.);

– название не соответствует жанру (имеет публицистический, юмористический или иной характер);

– в названии содержатся авторские, не общепринятые термины и определения, требующие специальных разъяснений;

– название статьи отражает наименование интеллектуального и/или материального «продукта» (в частности, название проекта, организации, массовой игры и т.д.), что придает ему рекламный характер;

– название дублирует название данного журнала или другого известного научного издания;

– название не соответствует УДК, поставленному автором.

Пусть наш журнал привлекает актуальными научными материалами, о чем свидетельствуют их названия!

С. Иванова

МЕТОДИКА КЛАССИФИКАЦИИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Разработана методика определения типа исследования на основе фасетной классификации. Выделены фасеты, на основании которых определяется тип исследования. Приведены типичные сочетания признаков (фасетные формулы) для определения типа исследования.

В.М. Полонский

Ключевые слова: *классификация научно-педагогических исследований, фасеты, фундаментальные исследования, прикладные исследования, разработки, фасетные формулы, типология исследований.*

Институт стратегии развития образования РАО проводит исследования по важнейшим направлениям развития педагогической науки и образования [1]. Выполняются фундаментальные и прикладные исследования в области дидактики, теории воспитания, школоведения, частных методик. Наряду с разработкой научных концепций, выявлением основных тенденций, направлений, закономерностей развития образования готовятся методические разработки по вопросам обучения и воспитания, рекомендации и предложения по совершенствованию учебно-воспитательной практики. Разнообразна тематика работ, характер решаемых задач, результаты прикладных и поисковых исследований.

Столь разный материал, разумеется, требует дифференцированной оценки качества выполненных исследований, а для этого необходима их классификация. В теоретическом отношении это даст возможность лучше представить цели и результаты выполненных работ, выявить критерии оценки различных

типов исследований. Такая классификация будет способствовать дальнейшему совершенствованию управления, планирования и организации работ. Особую значимость вопросы классификации приобретают при проведении комплексных и междисциплинарных исследований, когда требуется координировать деятельность специалистов разных областей знаний для решения сложных задач в сфере образования.

Не все работы можно отнести к исследованиям. Под »исследованием» понимают процесс и результат научной деятельности, направленной на получение общественно новых знаний о закономерностях обучения и воспитания, методике преподавания различных учебных дисциплин, организации учебно-воспитательной работы, теории и истории педагогики. Исследование в области образования основывается на фактах, допускающих эмпирическую проверку, строится в рамках логико-конструктивных схем, элементы которых можно однозначно истолковывать, опирается на разработанную теорию, характеризуется целенаправленностью, систематичностью, взаимосвязью всех процедур и методов. Научное исследование отличается от спекулятивных рассуждений, использующих аналогичные методы, логические процедуры, понятийно-терминологический аппарат. Спекулятивные рассуждения нуждаются только в подтверждении своих исходных установок, которые фактически задают направление и конечные результаты логических рассуждений. Здесь нельзя провести чёткую дифференцировку познавательных задач, разграничить твёрдо установленные и гипотетические положения, точно оценить конечные результаты.

Анализ различных классификаций педагогических исследований показывает, что до сих пор нет единых подходов для их систематизации. Работы делятся по разным несопоставимым основаниям, нет конструктивных признаков, на основе которых можно определить их вид. Отсутствует терминологическое единство. Вместо общепринятых названий работ часто вводятся новые, без достаточных на то оснований. Поэтому практические попытки классифицировать исследования по видам наталкиваются на значительные трудности.

Общепринято деление научно-педагогических исследований на фундаментальные, прикладные и разработки. В педагогической литературе существует и другое деление: теоретические, теоретико-практические, практические [3;4]. В данном случае основание деления по направленности сохраняется, никаких принципиальных изменений не вносится. Фундаментальные исследования открывают закономерности педагогического процесса, общетеоретические концепции науки, её методологию, исто-

рию. Они направлены на расширение научных знаний, указывают пути научного поиска, создают базу для прикладных исследований и разработок.

Прикладные исследования решают отдельные теоретические и практические задачи, связанные с методами обучения, воспитания, содержанием образования, вопросами школоведения, подготовки учителей. Предмет прикладных исследований более ограничен и нацелен на практический результат. Большинство таких исследований продолжают фундаментальные, но могут и предшествовать им. Они выступают промежуточным звеном, связывающим науку и практику, фундаментальные исследования и разработки.

Разработки прямо обслуживают практику, содержат конкретные указания по воспитанию и обучению, методам и формам организации различных видов деятельности. К ним относят программы, объяснительные записки, учебники, инструктивно-методические рекомендации. Разработки продолжают прикладные исследования, связывают их с практикой, активно влияют на учебно-воспитательный процесс.

Деление педагогических исследований по направленности на фундаментальные, прикладные и разработки находит самое широкое применение в директивных документах, в естественных и социальных науках, а также в педагогической литературе многих стран мира [2].

В США под «фундаментальными исследованиями» подразумевают работы, которые устанавливают устойчивые закономерности в сфере образования и воспитания, и затем на эти закономерности, в свою очередь, опирается дальнейший поиск. Прикладные исследования предназначены для решения практических задач, имеющих место в так называемой локальной ситуации. Они ведутся по заранее установленному плану. Исследователь не ставит своей задачей решать вопросы, которые не относятся к планируемой теме. Разработки рассматриваются как систематическое использование научного знания, направленного на создание различных полезных материалов, приёмов и методов. Они призваны повысить эффективность обучения в школе, оставаясь надёжным звеном, связывающим науку с практикой. С их помощью совершенствуются процессы, посредством которых достигаются практические цели. По словам американского психолога Дж. Брунера, разработки становятся «инженерной частью» того, что, собственно, именуется теорией обучения [5].

Педагогические и междисциплинарные исследования проводятся в границах многих дисциплин: методологии, дидактики, теории воспитания, истории педагогики, школоведении, каждая из них может рассматриваться как относительно самостоятельная область. В рамках любой дисциплины

могут проводиться как фундаментальные, так и прикладные исследования, решаться научно-теоретические и конструктивно-технические задачи.

Широко распространено мнение, что фундаментальные исследования – работы более высокого порядка, чем прикладные и разработки. Они направлены на решение теоретических вопросов, практическая польза от них в данный период времени может быть невелика. К разработке фундаментальных исследований следует привлекать специалистов высокого класса, имеющих большой научный стаж. Прикладные исследования ориентированы исключительно на практику и не вносят каких-либо существенных изменений в теорию. Их ценность относительно фундаментальных работ значительно ниже, поэтому они могут проводиться менее квалифицированными специалистами, начинающими исследователями.

На самом деле эта точка зрения ошибочна. Фундаментальные, прикладные исследования и разработки различаются не своей ценностью или сложностью, а прежде всего целевой ориентацией. Фундаментальные исследования направлены на решение задач, связанных с увеличением объёма знаний в данной области. Их результаты в настоящий момент могут не иметь практического значения, хотя такая возможность не исключается. Цель прикладных исследований – решить конкретную, частную задачу в области обучения и воспитания. Вместе с тем прикладные разработки также могут вносить вклад в развитие теории, а не только практики. Сложность исследований, как и их значимость, не зависит от типа работы. Прикладные исследования и разработки по своей сложности могут не уступать фундаментальным исследованиям и даже могут превосходить их. Все зависит от проблемы исследования, характера работы, её масштаба.

На недопустимость смешения терминов «теоретическое» и «фундаментальное» неоднократно указывалось в специальной литературе. Почти общепринятым, пишет известный специалист в области науковедения С.Г. Кара-Мурза, является употребление в абсолютно одинаковом смысле понятий «теоретическое» и «фундаментальное» исследование. Из контекста обычно ясно, что «теоретическое» означает цель, т.е. то, что делается для теории, а не для практики. Но необходимости в такой замене нет. И в то же время она является потенциальным источником неясности, поскольку всё большую роль в научной терминологии приобретает другая дихотомия: «теоретическое – экспериментальное». Здесь эта категория означает не цель, а метод. Если раньше, как утверждает автор, это не имело большого значения, то теперь проводится всё больше прикладных теоретических исследований. В теоретических исследованиях эксперимент используется

ограниченно или вовсе не используется. Опытные работы основаны на эксперименте, наблюдении, измерении [6, с.135–136]. Не всегда можно установить чёткие границы между ними, однако, для многих видов исследований это легко проследить. Достаточно сопоставить работы по истории педагогики с исследованиями по дидактике, отдельным методикам.

Если в теоретическом отношении деление работ по типологии не вызывает особых возражений, то практические попытки определить тип исследования наталкиваются на большие трудности. Оценки одной и той же работы разными экспертами сильно отличаются друг от друга. Один эксперт относит работу к фундаментальным исследованиям, другой – к прикладным, а третий – к разработкам. В основу оценок берутся разные признаки. Всё это заставило нас пересмотреть существующие подходы, выделить конструктивные признаки, с помощью которых можно было бы определить тип (вид) конкретной работы.

В основу предлагаемой методики положен фасетный метод – деление объектов на независимые классификационные группировки, характеризующие различные стороны исследований. В каждый из фасетов входит множество терминов (фокусов), которые присущи данному фасету и отражают многообразные признаки работ в области образования. Фасетный метод значительно облегчает многоаспектное отражение документа, поскольку можно строить классы из различных сочетаний признаков. Выделены четыре фасета, раскрывающих свойства исследований с точки зрения их теоретической и практической значимости.

Первый фасет – задачи исследования – характеризует работу с точки зрения планируемых результатов, целей, которые ставят перед собой научные сотрудники, например: описание, выявление, обоснование, разработка, развитие, систематизация, анализ концепции, методики, рекомендации и т.д. Для разных областей педагогики ставятся задачи, соответствующие специфике области.

Второй фасет – результаты исследования – обозначает продукт, полученный в итоге научной деятельности: алгоритм, гипотеза, закономерность, классификация, концепция, метод, направление, правило, принцип, рекомендация, тенденция, условие и т.д.

Третий фасет – адрес исследования – определяет круг лиц и организаций, заинтересованных в использовании полученных результатов. Это – научные сотрудники, учителя, руководители и организаторы народного образования и педагогической науки, работники дошкольных учреждений и дополнительного образования, другие лица.

Четвёртый фасет характеризует вид издания, в котором зафиксированы результаты научных исследований: опубликованные (статья, монография, учебник, методические рекомендации, программа и т.д.) и неопубликованные документы (научный отчёт, диссертация, депонированные рукописи и т.д.).

В табл. 1 представлены основные фасеты и стандартизованные термины для характеристики научно-педагогических исследований.

Таблица 1

Задача исследования	*Результат исследования*	*Адрес исследования*	*Вид издания*
Анализ	Алгоритм	Абитуриенты	Автореферат
Внедрение	Гипотеза	Аспиранты	Архивный материал
Выработка	Закон	Бакалавры	Библиографическое описание
Выявление	Идея	Воспитатели детских садов	Диссертация
Дополнение	Классификация	Воспитатели дошкольных учреждений.	Доклад
Изучение	Концепция	Научные сотрудники	Инструкция
Использование	Критерий	Предметники	Книга
Исследование	Метод	Преподаватели вузов	Методика
Конкретизация	Модель	Преподаватели колледжей	Монография
Классификация	Методика	Преподаватели лицеев	Научный отчет
Обоснование	Направление	Преподаватели школ	Пособие
Обсуждение	Описание	Работники внешкольные	Программа
Описание	Понятие	Работники системы дополнительного образования.	Сборник задач
Оценка	Правило	Руководящие работники	Словарь
Подготовка	Предложение	Тренеры	Стандарт
Подтверждение	Прием	Управленцы	Статья
Постановка	Принцип	Учителя начальных классов	Тезисы
Построение	Проблема	Учителя сельской школы	Учебник

Продолжение таблицы 1

Проверка	Рекомендация	Учителя средней школы	Электронные материалы
Развитие	Система дидактическая		Энциклопедия
Разработка	Система методическая		
Рассмотрение	Средство		
Систематизация	Стандарт		
Совершенствование	Теория –		
Создание	Тенденция		
Уточнение	Терминология		
Формулировка	Условия		
Характеристика	Учебные комплексы		
	Школьное оборудование		

Для определения фасетов и образующих их терминов нужно проанализировать выполненные исследования, выписать и систематизировать их по задачам, результатам, адресам и видам изданий.

Аналогично с учётом конкретной специфики могут быть построены фасеты и для отдельных исследований в области образования.

Каждый из фасетов содержит только определённые термины, характеризующие исследование в одном аспекте. Перенос терминов из других фасетов исключается. Число фасетов и стандартизованных терминов не является постоянным и может изменяться. Фасеты, расположенные в фиксированной последовательности, образуют фасетную формулу, на основе которой и устанавливается тип исследования.

Единую формулу определения типа работ в сфере образования дать трудно. Каждая область имеет свою специфику, наиболее характерные сочетания признаков. Наша цель – описать общую методику, зная которую, эксперты смогут самостоятельно разработать классификацию в своей области.

Процедура построения конкретной классификации включает: построение общей схемы фасетов и стандартизованных терминов в соответствующей области знания на основе изучения выполненных работ; анализ общей схемы и выделение фасетов и терминов, характерных для данной частной области знания; анализ частной схемы и выделение различных сочетаний признаков (составление фасетных формул), определяющих фундаментальные, прикладные исследования, разработки и промежуточные типы; сравнение конкрет-

ной работы с базовым (эталонным) вариантом и выявление типа.

В табл.2 дана классификационная схема основных фасетов и стандартизованных терминов для характеристики исследований в области дидактики (теория образования и обучения).

Таблица 2

Задача исследования	*Результат исследования*	*Адрес исследования*	*Вид издания*
Анализ	Анализ	Научный сотрудник	Дидактический материал
Выявление	Гипотеза	Методист	Дидактическое пособие
Дополнение	Закон	Преподаватель	Методика
Научение	Закономерность	Студент	Методический материал
Исследование	Идея	Управленец	Научный отчет
Конкретизация	Классификация	Учитель	Программа
Концепция	Концепция		Стандарт
Обобщение	Критерий		Статья
Обоснование	Метод		
Описание	Модель		
Определение	Направление		
Проверка	Описание		
Развитие	Понятие		
Разработка	Правило		
Систематизация	Предложение		
Уточнение	Прием		
Условие	Принцип		
	Рекомендация		
	Система дидактическая		
	Система методическая		
	Тенденция		
	Теория		
	Терминология		
	Требование		
	Условия		
	Факторы		

Аналогичным способом строятся классификационные таблицы других областей. Для установления типа исследования эксперты анализируют различные сочетания признаков (фасетные формулы) и присваивают им соответствующие названия, характерные для данной области. Важно, что-

бы каждый тип был соотнесён с однозначными признаками и поддавался оценке.

В табл. 3 приведены типичные сочетания признаков (фасетные формулы) для определения типа исследования в дидактике.

Таблица 3

Тип исследования	*Задача исследования*	*Результат исследования*	*Адрес исследования*	*Вид издания*
Фундаментальное	Развитие Разработка научной концепции Дидактическая система	Идея Гипотеза Закономерность Концепция	Научные сотрудники Преподаватели кафедр педагогики Методисты	Диссертация Научный отчет Монография Статья
Прикладное	Развитие Разработка Методическое Предложение	Правило Предложение Метод Требования Методическая система Критерий Условие	Учителя Методисты Работники внешкольных учреждений	Диссертация Дидактическое или методическое пособие
Разработка	Развитие Разработка конкретных предписаний	Алгоритм Средство Правило Предложение Методическая система	Учителя Учащиеся Руководители народного образования	Программа Учебник Сборник задач

Пользуясь такого рода таблицами, эксперты имеют возможность разработать базовые (эталонные) модели для каждой области педагогики и сравнивать её с анализируемой работой. По мере развития науки такие схемы могут уточняться, дополняться и изменяться, однако, во всех случаях тип исследования будет устанавливаться на основе определённой схемы, что значительно повысит объективность оценки.

Таким образом, фундаментальные исследования в области дидактики разрабатывают научные концепции. Они адресованы главным образом научным сотрудникам, преподавателям кафедр педагогики, методистам. Результаты фундаментальных исследований – исходные концепции, подходы, направления, основополагающие идеи в области обучения, опубликованные в книгах, статьях, монографиях, научных отчётах, диссертациях.

Прикладные исследования уточняют, дополняют или разрабатывают новые методические предложения, общие рекомендации, положения по со-

вершенствованию учебно-воспитательного процесса. Они адресованы учителям, методистам, практическим работникам, публикуются в виде книг, статей, методических пособий. Разработки уточняют, дополняют, содержат новые правила, предписания, алгоритмы для учащихся, учителей, администрации. Они публикуются в виде программ, учебников, инструктивно-методических материалов.

Приведен пример эталонной (базовой) матрицы для дидактики. Подобным образом строятся классификационные таблицы и для других областей педагогики.

Большое число стандартизованных терминов, входящих в фасеты, обусловливает множество различных вариантов названий работ. Для сокращения их количества необходимо свести к минимуму число терминов в каждом из фасетов. Это достигается путём выделения ключевых слов и адекватных им дескрипторов (дескриптор – словарная единица информационно-поискового языка, выраженная словом, словосочетанием или кодом, являющаяся именем класса условной эквивалентности, в который включены эквивалентные или близкие по смыслу ключевые слова. Для отбора дескрипторов можно использовать частотный принцип).

При анализе конкретной работы множеству ключевых слов приписывается один дескриптор, что позволяет значительно сократить количество терминов и возможных фасетных формул (названий работ).

Данная методика определения типов исследования может быть реализована на ПК. С этой целью экспертами составляются фасетные формулы и соответствующие им определения типов исследования для каждой конкретной области педагогики. Эксперт анализирует представленную работу и заносит её характеристики в соответствии с описанными правилами на специальный бланк. Полученные таким образом данные затем вводятся в ПК, и на основе вышеописанного алгоритма, с помощью разработанной программы и сравнения с составленными ранее фасетами, получают тип исследования.

Каждая отрасль науки отличается от другой более или менее постоянным набором признаков, которые следует учитывать при разработке базовой модели. Для педагогической науки и, вероятно, для всех общественных наук, наряду с фундаментальными, прикладными исследованиями и разработками, характерны промежуточные типы исследований, описывающие, как будет протекать тот или иной процесс, и предписывающие, как он должен быть организован: фундаментально-прикладные (Ф-П), фундаментальные разработки (Ф-Р), прикладные разработки (П-Р). В таких исследованиях, наряду с теоретическими вопросами общего плана, должны быть сформулированы

предложения по совершенствованию практических работ. Возможен вариант, когда высказана основополагающая идея и дана её разработка (Ф-Р). Для более глубокой дифференциации промежуточных работ акцент в обозначении может быть сделан на решение теоретических или практических вопросов, в зависимости от этого на первое место ставится соответствующее обозначение типа работ: Ф-П или П-Ф; Ф-Р или Р-Ф; П-Р или Р-П. Таким образом, в рамках трёх типов исследований мы получаем ещё шесть дополнительных типов, что более адекватно отражает картину науки, расширяет наши возможности в плане анализа, оценки и описания научных исследований.

Предполагается, что разработчики в рамках своих областей проанализируют типологию исследований и на ее основе построят фасетные классификации. В рамках своих областей они определят соответствующую типологию, которая будет ориентиром для анализа и оценки выполненных работ в этой области.

Любое исследование вне зависимости от своего типа может быть охарактеризовано с точки зрения организационных показателей: длительности проведения, комплексности выполнения, уровня планирования, экспериментальной базы и технической оснащённости. По длительности выполнения исследования могут быть: краткосрочные (до 1 года); среднесрочные (1–3 года); длительные (свыше 3 лет).

По комплексности выполнения исследования делят на: выполненные одним подразделением; несколькими подразделениями одной организации (разными специалистами); несколькими организациями одного ведомства; несколькими организациями различных ведомств; в содружестве с институтами и учреждениями других стран.

По уровню планирования работа может иметь инициативный или плановый характер, выполняться по заказу института или ведомства, частной или государственной организации.

По экспериментальной базе и технической оснащённости исследования делятся на: имеющие собственную экспериментальную базу, школу или лабораторию; обеспеченные экспериментальным оборудованием, техническими средствами или средствами обработки материалов исследования. Возможны и другие классификации, а также их различные комбинации.

Литература

1. Федеральный закон «О науке и государственной научно-технической политике» (с изменениями на 13 июля 2015 г.).

2. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 27декабря

2012 г. N 2538-р. Об утверждении Программы фундаментальных научных исследований в Российской Федерации на долгосрочный период (2013-2020 гг.) (с изменениями на 28 октября 2015 г.).

3. *Александров Г.И.* Вопросы эффективности педагогических исследований//Проблемы повышения эффективности педагогических исследований и реализация достижений науки в процессе обучения и воспитания: Всесоюзный семинар по методологии педагогики и методике исследований. V сессия семинара. М., 1972. – С. 90-98.

4. *Макаровская И.А.* Вопросы эффективности педагогических исследований//Проблемы повышения эффективности педагогических исследований и реализация достижений науки в процессе обучения и воспитания: Всесоюзный семинар по методологии педагогики и методике исследований. V сессия семинара. М., 1972. – С. 44-48.

5. *Пилиповский В.Я.* Основные направления психолого-педагогических исследований в США в 70-х годах // Сов. Педагогика. – 1975. – №11. – С.127–135.

6. Кара-Мурза С.Г. Проблемы организации научных исследований. М., 1981.

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ПЛАНОВ: ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ

Е.В. Стерлягова

Ключевые слова: *содержание образования, инновация, индивидуализация, индивидуальный учебный план, модель, интеграция, управление.*

В статье описывается модель обучения по индивидуальным учебным планам, реализуемая в рамках деятельностного подхода. Рассматривается пять основных компонентов: потребностно-мотивационный, содержательный, операционно-действенный, контрольно-регулировочный и оценочно-результативный. Статья может быть использована школьными педагогическими коллективами, внедряющими технологию индивидуальных учебных планов и переходящими на новые ФГОС в старшей школе.

Старшая школа является завершающим этапом общеобразовательной подготовки, обеспечивающим освоение обучающимися общеобразовательных программ среднего (полного) общего образования и развитие устойчивых познавательных интересов и творческих способностей, формирование навыков самостоятельной учебной и исследовательской деятельности. Именно в это время совершается выбор будущего направления деятельности, окончательно определяются познавательные интересы. Определенным этапом на пути индивидуализации обучения и более полного удовлетворения познавательных потребностей и интересов может быть внедрение в учебный процесс образова-

тельной организации индивидуальных учебных планов (ИУП).

Модель обучения по индивидуальным учебным планам, реализуемая в рамках деятельностного подхода, включает пять основных компонентов: потребностно-мотивационный, содержательный, операционно-действенный, контрольно-регулировочный и оценочно-результативный – при сохранении дидактических оснований индивидуального учебного плана [1]. Их интерпретация относительно индивидуальных учебных планов показывает особенности организации образовательного процесса в этих условиях.

Потребностно-мотивационный компонент модели охватывает ценностно-целевую сферу процесса обучения. Универсальные цели общего образования в условиях описываемой модели приобретают личностную окраску. Изучение познавательных потребностей, мотивов, ценностей и отношений, которые формируются у учащихся в процессе обучения, показывает, что в процессе выбора индивидуального учебного плана происходит максимальное сближение мотивов и целей учащегося и учителя, формирование общего ценностного поля.

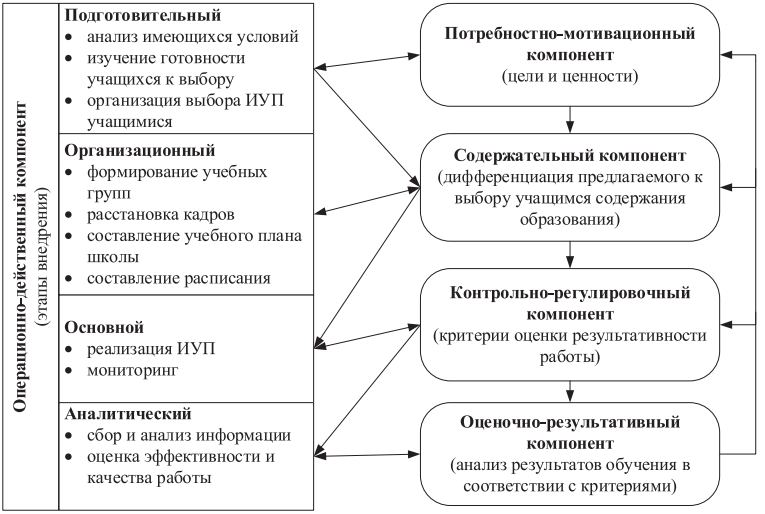


Рис. 1. Педагогическая модель обучения старшеклассников на основе индивидуальных учебных планов

Содержательный компонент модели обучения по индивидуальным учебным планам предполагает дифференциацию предлагаемого учащимся к выбору содержания образования. Содержание образования для каждого ученика включает базовый компонент (то, что изучается обязательно всеми учащимися), школьный (или региональный) компонент (то, что явля-

ется обязательным для изучения в конкретной школе, например, второй иностранный язык или курс философии в 11-м классе), и индивидуальный компонент (то, что составляет выбор учащегося).

Важно подчеркнуть, что выбранный учеником уровень изучения предмета может быть базовым, профильным или углубленным. Для этого в учебном плане выделяются предметы, изучаемые на базовом и профильном уровнях. Кроме того, индивидуальный учебный план может быть дополнен предметами по выбору профильной или общекультурной направленности, проектной и исследовательской деятельностью, практикумами и т.д.

Операционно-действенный компонент модели предполагает выделение этапов разработки и внедрения ИУП. Внедрение индивидуальных учебных планов в школе начинается с анализа имеющихся условий в образовательной организации – кадровых (достаточно ли учителей для обеспечения индивидуального плана и обладают ли они необходимой квалификацией), содержательных (существует ли в школе реальная дифференциация в содержании образования, которая может служить основой выбора), материальных (достаточно ли помещений для организации такой работы), психологических (готовность старшеклассников к осуществлению выбора) и т.д. Построение индивидуального учебного плана носит проектно-прогностический характер и включает: 1) подготовительный, 2) организационный, 3) основной и 4) аналитический этапы.

На **первом, подготовительном** этапе необходимо, во-первых, изучить имеющиеся в школе предпосылки организационного и дидактического характера для перехода на индивидуальные учебные планы и, во-вторых, определить готовность учащихся к выбору. Изучение имеющихся *предпосылок для перехода на индивидуальные учебные планы включает* в себя:

- анализ содержательной стороны образовательного процесса: какую РЕАЛЬНУЮ дифференциацию в содержании образования может предложить общеобразовательное учреждение (ОУ) учащимся. Следствием этой работы становится выделение профильного и базового уровней по предметам, формирование банка элективных и факультативных курсов;
- анализ кадровой ситуации, который показывает, достаточное ли количество учителей в школе для реализации заявляемых позиций по выбору в «предложении» образовательной организации. Если в школе по одному учителю физики, химии, биологии, то это обязательно создаст трудности в составлении расписания и организации работы учебных групп. Кроме того, необходимо учитывать уровень квалификации учителей, необходимый для преподавания предметов на профильном уровне;

- анализ учебно-методического обеспечения преподавания предметов на профильном уровне, предлагаемых элективных и факультативных курсов (наличие учебников и учебных пособий для преподавания предметов на профильном уровне, наличие методических и дидактических материалов);
- анализ материальных условий ОУ – наличие достаточного количества учебных кабинетов, их обеспеченность техникой и т.д.

Таким образом, разработка индивидуальных учебных планов предполагает изменение условий обучения – организационно-педагогических и дидактических.

Изучение *готовности учащегося к выбору* состоит в проведении психологической диагностики и определении уровня сформированности его жизненных и профессиональных планов. С этой целью ведется профориентационная работа, изучение познавательных интересов учащегося, его планов на будущее (экспертные оценки, «карта интересов», сочинения «Я через 10 лет», «Моё будущее»).

Третьей составляющей первого этапа является *формирование собственного индивидуального учебного плана учащимся.* Она включает в себя оформление «предложения» ИУП со стороны ОУ в форму, предлагаемую для заполнения учащимся, выделение в ИУП верхней и нижней границ аудиторной нагрузки, проведение собрания с родителями, а затем и с учащимися по объяснению принципов и методов заполнения форм индивидуальных планов, а также индивидуальные собеседования с учащимися с целью анализа, конкретизации и необходимой коррекции их индивидуальных планов.

Учащийся имеет возможность **сам** составить свой учебный план из обязательных предметов и спецкурсов, опираясь на свои интересы и удовлетворяя свои познавательные потребности, осуществляя тем самым самопрогнозирование. Так, например, он может выбрать профильный уровень по русскому языку и математике, усилив их соответствующими спецкурсами, или выбрать русский язык, математику и литературу на профильном уровне, оставив остальные предметы на базовом. Выбор учащегося должен основываться на осознании своего индивидуального заказа к образованию и соотнесении своих потребностей, возможностей и планов с реалиями социума. Исходя из этого, нельзя утверждать, что учащийся руководствуется только познавательными мотивами (личностное, общеобразовательное), его выбор обусловлен также и требованиями внешнего мира (социальное). Если учащийся, не очень увлекающийся химией или физикой, собирается стать биологом, он все равно выберет эти естественнонаучные дисципли-

ны, так как понимает, что без понимания химических и физических процессов он не достигнет необходимой глубины в изучении любимого предмета. Здесь отражается взаимосвязь социального, общеобразовательного и личностного аспектов обучения в условиях работы по индивидуальным учебным планам.

Выбор учащегося детерминирован, с одной стороны, максимальной аудиторной нагрузкой, определенной СанПиНами, с другой – «нижней границей» учебного плана школы, то есть совокупностью обязательных предметов, составляющих сумму базового и гимназического компонентов индивидуального учебного плана. Например, верхняя граница не может превышать 37 часов аудиторной нагрузки, нижняя должна быть не менее 30 часов. В новых условиях чрезвычайно ценным представляется то, что дети могут иметь различную нагрузку, в соответствии со своими запросами и состоянием здоровья.

Помимо уровня изучения предмета и предметов по выбору, учащийся может выбрать форму освоения того или иного предмета (очную или очно-заочную), что также предусмотрено возможностями его индивидуального плана. Это позволяет сократить аудиторную нагрузку, высвободив время на предметы, особенно интересующие старшеклассника.

Кроме того, существует также возможность выбора учебной группы и учителя. Расстановка кадров в данной форме организации образовательного процесса предусматривает распределение всех групп параллели между разными преподавателями с целью оптимизации ученического расписания. К примеру, учителя словесности одновременно ведут урок во всех десятых классах. Таким образом, вся параллель на определенном уроке расходится на урок литературы. Учащийся, ранее «обреченный на учителя», получает возможность выбора. Этот момент позволяет в некоторых случаях снимать напряженность в отношениях и предотвращать возможные конфликты, не говоря уже о том, что подобная ситуация оказывает колоссальное стимулирующее воздействие на самих учителей.

Подготовительный этап завершается формированием предложения со стороны образовательной организации для выбора учащимися. Предложение включает в себя обязательный и вариативный компоненты (обязательные предметы и предметы по выбору), предоставляет выбор уровня изучения предметов, выбор преподавателя, учебной группы, формы обучения – с одной стороны, способствует ситуации готовности учащихся к осуществлению выбора и составлению индивидуальных учебных планов – с другой. Главным результатом являются сформированные индивидуальные учебные планы старшеклассников.

Организационный этап включает работу по формированию учебных групп, расстановке кадров, составлению учебного плана ОУ и расписания.

Количество учебных групп по каждому предмету (профильных и базовых) определяется путем подсчета количества учащихся, выбравших профильный и базовый уровень изучения предмета. Количество учащихся профильной группы вычитается из общего количества учащихся. Оставшиеся учащиеся распределяются в базовые группы при соблюдении нормативов (25 человек в классе, группе). Если количество детей, выбравших профильный уровень по предмету, превышает 25 человек, то целесообразно открывать 2 профильных группы.

На организационном этапе основной проблемой является *составление индивидуального расписания.* Принцип составления индивидуального расписания отличается от принципа составления общего расписания школы. Вначале необходимо безотносительно к дням недели составить комбинацию уроков в учебных группах, на которых было бы задействовано наибольшее количество учеников. Так, например, если планируется три группы по математике (одна профильная и две базовых), то целесообразно распределить эту нагрузку между тремя преподавателями и поставить все три группы в расписании одновременно на одном уроке. Таких уроков может быть, как минимум пять. Так как часов математики в профильной группе больше, то оставшиеся часы можно поставить одновременно с профильной группой по литературе или химии (при условии, что выбор учащихся это допускает!) или непрофильными группами по физике, биологии или географии. Набранные таким образом уроки выставляются в расписании по дням недели. Причем уроки, на которых присутствуют все ученики, ставятся «в середину» учебного дня на 3–4–5–6-й, а уроки, на которых присутствуют не все учащиеся, «по краям», для того, чтобы избежать «окон» в расписании. В гимназии № 1530 «Школа Ломоносова» была разработана компьютерная программа, значительно облегчающая этот процесс.

Результатом организационного этапа являются учебный план школы, расписание уроков параллелей старших классов и определение учителей, преподающих в разных группах по всем предметам.

На **основном этапе** внедрения индивидуальных учебных планов главной проблемой становится проблема контроля и коррекции выполнения индивидуального плана каждым учеником. С этой целью необходимо особое внимание обратить на систему внутришкольного мониторинга качества образования. В системе мониторинга очень удобно применять тематический контроль, разбивая каждый предмет на учебные модули и завершая

их изучение зачетной или контрольной работой. Результаты зачетов и контрольных работ целесообразно фиксировать в зачетных книжках учащихся.

В процессе выбора и его последующего осуществления, в процессе прохождения своей образовательной траектории через урок, спецкурс или практикум, исследовательскую работу в лабораториях у детей начинают формироваться такие качества, как ответственность за свой выбор, самоконтроль, самооценка.

Второй составляющей основного этапа является психологическое сопровождение, в котором основное внимание уделяется тренинговой работе – тренингам саморегуляции, тренингам общения. Это связано с попаданием учащегося в новую социальную ситуацию, в которой он лишается поддержки постоянной привычной социальной группы - класса, вследствие чего, как показывают исследования, наблюдается рост тревожности. С другой стороны, учащийся оказывается в новом социальном окружении, у него нет «шлейфа» предыдущей оценки со стороны учителей или одноклассников, и он получает уникальную возможность начать заново. Как свидетельствует более чем десятилетний опыт работы по индивидуальным планам в гимназии № 1530 г. Москвы, для многих учащихся попадание в новое социальное окружение становится своеобразным толчком в изменении отношения к учебе.

Необходимым компонентом основного этапа является диагностика утомляемости для изучения соотношения адекватности выбора нагрузок и физических возможностей учащегося. Для этого целесообразно применять методику Т.А. Мешковой [3], разработанную в Московском психолого-педагогическом университете на факультете специальной психологии. Постоянно идущий психологический мониторинг показывает картину психологической обстановки обучения в режиме индивидуальных учебных планов.

Содержанием **четвертого, аналитического этапа** являются сбор и анализ информации, оценка эффективности и качества работы в режиме индивидуальных учебных планов, когда на основе анализа результатов диагностических мероприятий, основных итогов работы, происходит корректировка процесса организации работы по индивидуальным планам и планирование работы на следующий год.

На заседаниях педсовета, научно-методических объединений, родительских собраниях, классных часах, собраниях учащихся обсуждаются результаты работы в режиме индивидуальных учебных планов. На этом – заключительном – этапе проводится изучение удовлетворенности учащихся сделанным выбором, отношение к ИУП со стороны учащихся, их родителей, педагогов, исследуется степень психологического комфорта в группах,

степень удовлетворенности индивидуальным расписанием, соответствие индивидуального плана дальнейшей образовательной траектории учеников. Результатом этого этапа являются аналитические материалы и планы работы на следующий год.

Контрольно-регулировочный компонент модели обучения по индивидуальным планам содержит критерии оценки результативности этой работы в школе. Критерием эффективности предложения школы может служить степень удовлетворенности учащихся и их родителей предложением выбора со стороны школы, критерий определяется в ходе анкетирования (высокий – от 80%, средний – 50–80%, низкий – менее 50%), а также объективный показатель степени дифференциации учебного плана. Степень дифференциации учебного плана школы определяется как отношение предметов, по которым предлагается дифференциация уровней обучения (общеобразовательный, профильный, углубленный), к общему числу обязательных предметов и отношение количества предметов по выбору к общему числу предлагаемых предметов. Так, если из 18 обязательных предметов дифференциация по уровням (базовый, профильный) предлагается на шести, то степень дифференциации учебного плана школы (6/18) составляет 34%, а если на двенадцати (12/18) – то 67%.

Готовность учащихся к осуществлению выбора и составлению своих индивидуальных учебных планов также можно оценить с объективной и субъективной сторон. Объективным показателем может стать осознанность выбора – процент учащихся, изменивших свой учебный план в течение первого года обучения. В гимназии № 1530 в 2015 году этот показатель среди одиннадцатиклассников составлял 10,5%, в 2016 году – 10,2%. Удовлетворенность своим индивидуальным планом, стремление изменить свой план, оцененные в результате анкетирования учащихся, могут служить субъективным показателем результативности этого этапа.

И, наконец, критерием сформированности индивидуальных планов могут служить: соблюдение норм предельно допустимой нагрузки в индивидуальных планах, а также уровень дифференциации индивидуальных планов. Уровень дифференциации индивидуальных планов – отношение числа различных учебных планов к общему количеству учащихся, обучающихся по индивидуальным учебным планам. В 2015 году в гимназии № 1530 этот показатель составлял 96%, в 2016 году – 93 %. Субъективным критерием является степень удовлетворенности своим планом, в также субъективное ощущение степени нагрузки (высокая, средняя, низкая), выявляемые в ходе анкетирования.

На организационном этапе критериями эффективности являются соответствие учебного плана школы нормативным требованиям, соответствие квалификации назначенных учителей задачам преподаваемых курсов, степень удовлетворения запросов учащихся по выбору учебных групп и учителей. Анализ индивидуального расписания позволяет выявить его соответствие САНПиНам, а также степень удовлетворенности расписанием занятий со стороны учащихся и родителей (анкетирование).

Критерием эффективности основного этапа является уровень успеваемости и качества в условиях индивидуального плана, а также устойчивость *интересов* учащихся – соответствие индивидуального плана выбранной траектории дальнейшего образования. Выявляемые в ходе психологических исследований степень утомляемости, степень тревожности, а также степень психологического комфорта могут субъективными показателями продуктивности основного этапа.

Для того чтобы оценить эффективность заключительного этапа работы по индивидуальным планам, необходимо ответить на два вопроса: насколько всесторонне исследован процесс обучения по индивидуальным планам в ходе анализа этой работы и как учтены в плане работы замечания и предложения, высказанные в анкетах учащихся, их родителей, учителей.

Комплекс критериального оценивания эффективности работы по ИУП представлен в таблице.

Этап	*Критерий*	*Метод*	*Показатели уровня*
подготовительный	Степень удовлетворенности уч-ся и их родителей предложением выбора со стороны школы	Анкетирование уч-ся и родителей	высокий – от 80%, средний – 50-80%, низкий – менее 50%
	Степень дифференциации учебного плана	Отношение числа предлагаемых курсов обязательной части плана к числу обязательных предметов. Отношение количества курсов по выбору к общему числу предлагаемых курсов	высокий – от 50 %, средний – 30 – 50%, низкий – менее 30%
	Осознанность выбора учащихся	Процент учащихся, изменивших свой учебный план в течение первого года обучения	высокий-менее 15%; средний – 15 – 30%; низкий – более 30%;

Продолжение таблицы

	Уровень дифференциации индивидуальных планов	Отношение числа различных учебных планов к общему количеству учащихся, обучающихся по индивидуальным учебным планам	высокий – от 80% средний – 50 – 80%; низкий – менее 50%
организационный	Степень удовлетворенности своим индивидуальным учебным планом	Анкетирование уч-ся и родителей.	высокий – от 80%, средний – 50-80%, низкий – менее 50%
	Соответствие учебного плана школы нормативным требованиям	Анализ документов	соответствует/ не соответствует
	Степень удовлетворенности расписанием занятий со стороны учащихся и родителей	Анкетирование уч-ся и родителей	высокий – от 80%, средний – 50-80%, низкий – менее 50%
основной	Уровень академической успеваемости и качества в условиях индивидуального плана	Анализ результатов ЕГЭ (средний балл в профильных группах)	высокий – от 80%, средний – 75-80%, низкий – менее 75
	Устойчивость познавательных интересов учащихся	Анкетирование. Результаты поступления в ВУЗы. Соответствие индивидуального плана выбранной траектории дальнейшего образования выпускников	высокий – от 80%, средний – 50-80%, низкий – менее 50%
	Субъективные показатели продуктивности ИУП	Психологические исследования степени утомляемости, степени тревожности, степени психологического комфорта	высокий-менее 20%; средний – 20% – 50%; низкий – более 50%; высокий-менее 20%; средний – 20% – 50%; низкий – более 50%; высокий – от 80%, средний – 50-80%, низкий – менее 50%
заключительный	Учет замечаний и предложений, высказанных в анкетах учащихся, их родителей, учителей	Анализ документов	

Оценочно-результативный компонент модели представляет собой анализ результатов обучения в соответствии с разработанными критериями.

В педагогической модели эти компоненты обретают для учащегося деятельностный характер: ведущим становится операционально-действенный компонент, проявляющий себя функционально относительно каждого из других компонентов модели.

Индивидуальный учебный план является логическим развитием тех педагогических приемов и технологий, которые обеспечивают качественный и индивидуально ориентированный процесс образования. Индивидуальный учебный план, будучи инновационным дидактическим средством организации школьного образования, позволяет педагогическим коллективам равно, как и каждому педагогу, более осознанно и системно подходить к содержательной части образования.

В процессе совместной деятельности педагога и обучаемого формируется синтетический продукт образования и самообразования ученика, направляемого и контролируемого учителем. При этом индивидуальный учебный план позволяет всем участникам образовательного процесса сконцентрироваться на поиске и реализации индивидуально направленных, а значит, более эффективных, мотивационно-ориентированных путях и методах образования.

В приложении приведен пример индивидуального учебного плана учащегося гимназии.

Литература

1. *Бабанский Ю.К.* Избранные педагогические труды /Ю.К. Бабанский. М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

2. *Кирсанов А.А.* Психологические основы индивидуализации учебной деятельности школьников /А.А. Кирсанов. Казань: КГПИ, 1980. – 105 с.

3. *Мешкова Т. А.* Природа межиндивидуальных различий темповых характеристик у детей 7–8 лет/Т.А. Мешкова//Вопросы психологии. – 1994. – № 1. – С.136–141.

4. *Перминова Л.М.,* Селивёрстова, Е.Н. Дидактика на рубеже эпох (XX-XXI вв.): курс лекций для системы высшего и постдипломного педагогического образования/Л.М. Перминова, Е.Н. Селиверстова. Владимир: ВГГУ, 2010. – 428 с.

5. Рекомендации по организации профильного обучения на основе индивидуальных учебных планов обучающихся. М., 2004.

6. *Тряпицына А. П.* Инновационные процессы в образовании/А.П.

Тряпицына. СПб: РГПУ им. А.И. Герцена, 1997. – 258 с.

7. *Хомерики О.Г., Поташник М.М., Лоренсов А.В.* Развитие школы как инновационный процесс. М.: Новая школа, 1994. – 64 с.

8. *Якиманская И.С.* Разработка технологии личностно-ориентированного обучения/И.С. Якиманская //Вопросы психологии. – 1995. – № 5. – С.28–37

Приложение

Пример индивидуального учебного плана

Учебный план ученика 10 класса Гимназии № 1530 *Олега К.* **на 2014/2015 и 2015/2016 уч. годы**

Обязательные предметы:	**10 Б**	*учитель*	**10 П**	*учитель*	**10 класс всего**	**заочно**	**11Б**	*учитель*	**11 П**	*учитель*	**11 класс всего**	**заочно**
русский язык	**1**	Кузнецов	2				**3**	Кузнецов	4			
литература	**4**	Кузнецов	5				**4**	Кузнецов	7			
иностранный язык	4		**5**	Зыбина			3		**7**	Зыбина		
математика	**5**	Кравченко	7				**5**	Кравченко	9			
экология	1					X						
биология	**2**	Сябро	4						4			
физика	**2**	Исаева	4				**2**	Исаева	6			
химия	**2**	Жданова	4						4			
история	3		**4**	Фурсова			2		**6**	Фурсова		
обществознание			**3**	Стерлягова			2		**5**	Стерлягова		
география	2					X						
философия							**1**	Желтов				
экономика	**1**		2						2			
право	1		**2**	Успенский					**2**	Успенский		
физкультура	**2**	Жданов					**2**	Жданов				
ОБЖ	1					X	1					X
МХК	**1**	Гудкевич	2				1		2			X
информатика	**1**	Дятлов	3				**1**	Дятлов	5			
	33						**27**					
Предметы по выбору:												
иностранный язык 2 (какой)	2						2					
математический практикум	1						1					
химический практикум	1						1					
логика	**1**	Стерлягова					**1**	Стерлягова				
астрономия							1					
история религий	**1**	Желтов										
Доп. главы по биологии	3						3					
Доп. главы по химии	3						3					
Доп. главы по истории	**2**	Фурсова										
теория познания	2						2					
Трудн. задачи по экономике	2						2					
Подготовка к ЕГЭ история							**1**	Фурсова				
Подгот. к ЕГЭ русский язык							1					
Подгот. к ЕГЭ математика							**1**	Кравченко				
Подготовка к ЕГЭ физика							1					
Подготовка к ЕГЭ химия							1					
Подгот. к ЕГЭ информатика							1					
подг. к ЕГЭ английский язык							1					
подг. к ЕГЭ франц. язык												
подг. к ЕГЭ обществознание							**1**	Стерлягова				
Астрономия							1					
Музейный практикум	1						1					
Проект	1											
ИТОГО:												

"____" июня 2014 г.

_____

(подпись)

_____

(подпись родителей, имя отчество, конт. телефон)

ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ШКОЛЬНОГО УЧЕБНИКА ХИМИИ

В статье рассматриваются дидактические аспекты проектирования современных учебников химии в информационно-образовательном пространстве. Автором предложен механизм обновления содержания обучения и деятельности с целью разработки учебников химии нового поколения через оптимизацию содержания и методов обучения.

С.А. Волкова

Ключевые слова: *школьные учебники химии, содержание обучения, деятельность, госстандарт, научная рациональность, информационно-образовательное пространство, механизм обновления содержания образования и деятельности, оптимизация, цифровые образовательные ресурсы, педагогические технологии.*

Мир вокруг нас стал иной реальностью. Его называют киберпространством, виртуальной реальностью, «пятым измерением», пространством телекоммуникаций. Пример расширяющегося информационного пространства убедительно доказывает утверждение В.И. Вернадского о том, что вокруг планеты Земля возникла новая оболочка – «ноосфера» (сфера разума). Перевод обучения с «экстенсивно-информационного» на «интенсивно-фундаментальный» (акад. Е.П. Велихов) предполагает создание информационно-образовательной среды школы и в целом информационно-образовательного пространства. Мы представляем его как специально организованный процесс, основанный на методологии научной рациональности.

Под «информационно-образовательной средой» мы понимаем пространство накопления, осмысления, фиксирования и коммуникаций систем сведений в различных областях

знания, культуры, окружающего мира, объективного и личностного опыта деятельности человечества, аккумулированных в определённых средствах (источниках) и сопряжённых с естественными или искусственными языками общения людей. Построение информационно-образовательной среды предполагает интеграцию всех видов сред учебных заведений в единое информационно-образовательное пространство системы образования, формируемое в общегосударственном масштабе. Необходимо объединение дидактических средств, информационных ресурсов и технологий, используемых во всех сферах деятельности учебных заведений и составляющих основу информационно-образовательных сред, в один унифицированный комплекс. Формирование информационно-предметной среды школы должно происходить через создание комплексов средств обучения на основе методологии рационального подхода, предполагающего междисциплинарную коммуникацию и моделирование реальности. Дидактический комплекс мы понимаем как совокупность дисциплин, средств и технологий обучения, спроектированную на едином системообразующем основании (рациональном подходе), при использовании которого возникает нелинейный эффект усиления дидактического результата. Ядром такого комплекса выступает школьный учебник, традиционно выполняющий следующие дидактические функции: информационную, организационно-координирующую, интегрирующую, преобразующую (трансформационную), контрольно-регуляторную, мотивационную, воспитывающую, развивающую, самообразовательную, коммуникативную, инструментальную, процессуально-деятельностную, методологическую и др. Комплексы являются составляющими информационно-образовательной среды [3].

Одна из нерешённых проблем педагогической науки, связанная как с познанием современного человека, так и с построением процесса образования, состоит в обновлении содержания школьного образования, обеспечении его современного качества, соответствии актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства при сохранении традиций Российской школы. Наиболее актуальной на сегодня является научная задача проектирования содержания и архитектуры учебника химии с учётом требований ФГОС. Термин «архитектура» мы применили к учебнику вместо термина «структура», поскольку именно этот термин в настоящее время часто используется относительно современных средств обработки информации и информационных технологий. Под «архитектурой» учебника в указанном контексте мы понимаем общие принципы его проектирования, моделирования, построения и применения.

Известные учёные-дидакты понимают учебник как: сложную, комплексную модель человеческого опыта (В.П. Беспалько); сценарий предстоящей деятельности обучения (М.Н. Скаткин); модель реального учебно-воспитательного процесса (И.Л. Бим); книгу, предназначенную для реализации целей обучения, в которой в соответствии с программой изложены основы научных знаний по предмету (Д.Д. Зуев); нормативно заданную форму фиксации содержания образования, посредник реализации теоретических представлений в учебно-воспитательном процессе (В.В.Краевский). А.В. Хуторской под «учебником» понимает комплексную информационно-деятельностную модель образовательного процесса, происходящего в рамках соответствующей дидактической системы и включающего необходимые условия для его осуществления. По его мнению, учебник – это модель, отражающая цели, принципы, содержание, технологию соответствующего образовательного процесса. Все эти определения, на наш взгляд, имеют общий характер и мало чем отличаются друг от друга.

При разработке учебников химии нового поколения мы руководствовались концепцией стандартов общего образования, в которой сформулирована принципиально новая методологическая позиция отбора содержания образования, получившая название «фундаментальное ядро содержания общего образования» [5]. Методологически она опирается на культурологическую теорию состава содержания образования (М.Н.Скаткин, В.В. Краевский, И.Я. Лернер) и системно-деятельностный подход. Она подразумевает необходимость сохранения единства образовательного пространства и преемственности ступеней образовательной системы, а также основного и дополнительного образования, обеспечения равенства и доступности образования при различных стартовых возможностях, формирование общего деятельностного базиса как универсальных учебных действий, определяющих способность личности учиться, познавать, сотрудничать в познании и преобразовании окружающего мира. Ныне действующий госстандарт общего образования, к сожалению, бессодержателен. Это даёт определённую свободу авторам учебников. Предполагается, что содержание образования определяется самой школой, а в стандарте прописано число часов, отведённых на изучение предмета. В условиях единого образовательного пространства не каждая школа, директор, учитель могут определить предметное содержание. Очевидно, что учёные-методисты должны сформулировать и написать комментарии к госстандарту, выделив при этом наиболее важные крупные блоки содержания учебного предмета.

В учебнике должно быть систематическое изложение содержания учеб-

ного предмета химии – федерального компонента государственного образовательного стандарта общего образования. Он должен соответствовать обязательному минимуму содержания образовательной программы и предназначаться для изучения химии на базовом или профильном уровне.

Предлагаем механизм обновления содержания обучения и деятельности, включающий следующие стадии:

- первая стадия предполагает глобальное структурирование учебного материала с целью выделения оптимальной структуры инвариантных знаний и их наглядной презентации (моделей, модельного и натурного эксперимента, мультимедиа и др.) для дальнейшего использования в роли эталонов прогнозируемых качественных результатов обучения;
- вторая стадия – локальное структурирование систем химических понятий и обобщённых умений внутри каждого крупного блока содержания с целью определения в нём структурно-функциональных, генетически связанных, а также методологически и практически значимых новых компонентов содержания, выраженных через тематические, понятийные и инструментальные комплексы средств организации деятельности учителя и учащихся;
- третья стадия заключается в укрупнении дидактических единиц знаний и способов действий за счёт свёртывания, сжатия информации в компактные символико-графические формы выражения и оперирования; использования различных видов материализации и формализации в обучении на основе принципа минимизации знаний. Этот принцип проявляется в том, что на минимуме типичных объектов, рассматриваемых в разных аспектах, изучаются разные явления и формируются химические понятия и обобщённые умения. Кроме того, необходимо предусмотреть варианты блоков содержания со свёрнутой информацией, дальнейшим её развёртыванием и возможностью применения интерактива;
- на четвёртой стадии предполагается генерализация, теоретическое обобщение и систематизация, внутри – и межпредметная интеграция, категориальный синтез и перенос системных знаний и обобщённых умений средствами алгоритмизации, компьютеризации, технологизации, при активном использовании кибернетико-математических методов описания структуры знаний и качества их усвоения. В этом плане очевиден приоритет мультимедийных средств в комплексе с модельным и натурным химическим экспериментом.

Дидактической единицей знания являются понятия. Химические понятия как ядро содержания обучения имеют большую долю абстракции, по-

скольку это – концентрат сущностных, обобщённых знаний, выраженных в форме знаковых моделей, к которому приходит мышление, обобщая результаты познания существенных признаков, свойств, связей и закономерностей веществ и химических реакций [2]. Обновляя содержание обучения химии, мы выделяем в нём узловые компоненты, то есть, говоря языком искусственного интеллекта, осуществляем «смысловую грануляцию». В качестве таких «смысловых гранул» выступают взаимосвязанные системы химических понятий. С другой стороны, появление новых содержательных блоков связано с разработкой нового стиля обучения, предполагающего всесторонний анализ содержательной стороны учебного процесса и оптимальное сочетание образовательных технологий обучения, выбор его методов, приёмов, средств и организационных форм.

Изменения в содержании, аппарат ориентировки, методический аппарат, а также общая эволюция учебников в разные периоды реформирования школы заслуживают специального анализа. Традиционно ведущей дидактической функцией учебника является информационная, связанная с его использованием в качестве источника информации. Один стабильный учебник химии выступал ядром системы средств обучения и создавался в качестве иллюстрации содержания учебного предмета. На наш взгляд, существовало противоречие между доминированием в учебниках того времени простого авторского описания и познавательными приоритетами соответствующих курсов. Нельзя не заметить в отдельных учебниках полного отсутствия или недостаточности дидактических компонентов, а с другой стороны – проявления «методического радикализма», когда непосредственно в учебнике использовали элементы педагогических нормативных документов – развёрнутых перечней требований к уровню подготовки семи-восьмиклассников. Изложение содержания учебника было представлено в чёрно-белом варианте, что противоречит принципу наглядности в обучении. Это, в свою очередь, не способствовало восприятию материала, а также развитию познавательного интереса и способностей школьников. Содержание учебников перегружено трудными для восприятия на базовом уровне фактами, например, в параграфе «Расчёт тепловых эффектов химических реакций» предлагается материал профильного уровня, в другом параграфе дано описание химических источников электрического тока (гальванических элементов), что является предметом изучения физики.

Следующий этап эволюции учебников химии связан с технологизацией обучения. В качестве основного средства поддержки учебника создавались учебно-методические комплекты, которые содержали пособия на печатной

основе: таблицы, дидактические материалы, иллюстративный раздаточный материал, а также натуральные объекты, лабораторное оборудование и принадлежности для проведения эксперимента, аудиовизуальные пособия. Учебники химии, изданные в конце 90-х годов прошлого века, увеличились в численном отношении, они чаще всего принадлежат к завершённой предметной линии учебников химии, начатой в 8-м классе. В этих учебниках заметно повысился дидактический уровень. Учебники чётко структурированы, в них выделяется основная, дополнительная и справочная информация, представлен разнообразный и выразительный иллюстративный материал. В ряде случаев улучшились подборки вопросов и заданий, речь чаще всего идёт не о простом воспроизведении авторского текста, а о систематизации, обобщении, анализе, синтезе, создании и решении проблемных ситуаций, творческих познавательных задач. Материал учебника изложен последовательно за счёт реализации «сквозных» содержательных линий. По общему замыслу всей линии в учебниках реализованы систематичность и преемственность изложения учебного материала, осуществлены систематизация и обобщение знаний, полученных учащимися при изучении неорганической и органической химии. В завершающем курсе проводится повторение и выравнивание уровней знаний о веществе и химической реакции. Большое внимание уделено деятельностному характеру и практической направленности обучения. Значительное место отведено в учебниках химическому эксперименту, представленному в виде большого числа лабораторных опытов и практических работ, способствующих развитию теоретической подготовки, а также направленных на формирование общеучебных и предметных умений школьников. В учебниках приведены примеры использования химических знаний в промышленном производстве и в жизни человека, раскрыта возрастающая роль экологического фактора в совершенствовании химической промышленности. В учебниках химии того времени имеется развитый аппарат ориентировки: оглавление, предметно-именной указатель, колонтитулы в виде названий глав и параграфов на каждой странице. В данных учебниках имеется развитый методический аппарат организации усвоения учебного материала школьниками. Он включает представление выделенных определений важнейших понятий и законов; задания для учащихся (как в самом тексте, так и в конце параграфов); систематизацию сведений по каждому параграфу (рубрика «Подведём итоги») и каждой главе (рубрика «Краткое содержание главы»). Кроме того, в некоторые учебники включена обобщающая тема – «Обобщение химических знаний», при изучении которой реализуются мировоззренческие идеи

курса, сформулированные в программе предмета. Это – идеи материальности и познаваемости мира веществ и реакций, объективности химических процессов, их подчинения законам природы.

К проблемам таких учебников можно отнести, прежде всего, проблему объёма. Авторы нередко рассматривают учебники химии для 10–11-х классов как слегка сокращённую версию вузовских лекционных курсов (например, учебники химии для 11-го класса авторов Н.Е. Кузнецовой, Т.Н. Литвиновой с ориентацией на подготовку в медицинские вузы; для 10-11-х профильных классов авторов О.С. Габриеляна и др.). Соответственно, число параграфов в учебниках нередко превышает число учебных часов, не говоря о том, что сами параграфы сильно перегружены трудным для понимания и восприятия материалом (так, в одном из учебников 11-го класса представлено 7 глав, в которых 49 параграфов). Возникает вопрос: за счёт какого времени проводить практические и контрольные работы, совершенствовать и обобщать изученное? В одном из таких учебников даётся понятие константы диссоциации; лабораторный опыт «Восстановление перманганатом калия в разных средах» и далее задания, перегруженные уравнениями окислительно-восстановительных реакций, выполнение которых не предполагает учёта возрастных и психологических особенностей учащихся. Кроме того, в тексте учебника практически отсутствует материал для организации ведущей деятельности, характерной, с точки зрения психологов, для старшей школы – полностью самостоятельной и под руководством учителя аналитической деятельности в различных ситуациях. Авторами не предложен материал, который мог бы стать личностно значимым для учащихся. В учебнике не продуманы, с точки зрения физиологии ребёнка данного возраста, объёмы текстов, их компоновка и количество информации, заключённой в них. Тексты сложны для восприятия, при их системном изложении отсутствует сочетание сложности и доступности, а значит, не может реализоваться принцип комфортности учащихся на уроке. Например, практическая работа «Получение коллоидных растворов и их свойства», а также расчёт состава равновесных смесей должны быть объектами изучения на профильном уровне. В результате такой перегруженности учебника нарушены пропорции репродуктивных и развивающих заданий, нормативных и вариативных составляющих процесса обучения химии, что само по себе не способствует желанию и возможностям ученика 11-го класса базового уровня работать с таким учебным материалом. Оформление учебника также не соответствует возрастным особенностям школьников. Не самой удачной идеей представляется включение в текст параграфов всех возмож-

ных вопросов и заданий, пришедших в голову авторам учебника (до 10–12 вопросов и заданий в тексте и более 10 заданий к параграфу, причём некоторые из них почему-то отмечены звёздочками, очевидно, подразумевается, что эти задания особенно сложные и большинству учащихся нет необходимости приступать к их выполнению).

Третий этап эволюции учебников химии связан с интеграцией учебника в информационно-предметную среду, с соотнесением учебников с современными информационными технологиями и цифровыми образовательными ресурсами, а также с алгоритмизацией содержания. В связи с этим меняются дидактические функции учебника, он становится не только источником знаний, но в большей степени организатором познавательной деятельности, средством мотивации обучающихся и создания устойчивого познавательного интереса. Очевидна потребность создания своеобразного «предметного мира» школьников, который обеспечивал бы не только доступность восприятия, но и целесообразные способы усвоения химического содержания. Предыдущее поколение учебников кратко можно охарактеризовать как «при единообразии содержания – многообразие форм». Методологией разработки современных учебников становится методология научной рациональности, предполагающей отказ от информационной парадигмы и применение цивилизационного подхода.

Исключительная актуальность исследования проблемы создания школьного учебника нового поколения, который интегрируется в информационно-образовательное пространство, определяется изменением государственных приоритетов в сфере образования от фрагментарного к целостному восприятию образовательного процесса. Перед педагогической наукой и практикой стоит далеко не простая задача – ответить на следующие вопросы: Каким содержанием должен быть наполнен учебник, чтобы улучшить образованность и повысить культуру растущих людей, чтобы не наступила эра «обнищания души при обогащении информацией»? Как отразить в предметном содержании взаимосвязь таких форм бытия, как наука, религия, искусство, из которых человек черпает знания? Каким образом следует структурировать это содержание, чтобы решить проблему сохранения логического мышления в век преобладания виртуальной информации, в частности, работы информации на знания, превращения её в знания? Какие новые дидактические функции появляются у современных учебников? Каким образом интегрировать учебник в информационно-предметную среду, включающую комплекс цифровых образовательных ресурсов с целью реализации его функций?

Анализ литературы показал, что традиционно учебники относят к дидактическим средствам в составе учебно-методического комплекса. Он включает: учебник; электронное приложение к учебнику; методические пособия для учителей; программу курса; рабочие тетради; учебный экспериментальный практикум; дидактические материалы для учащихся (задачники, справочники, задания, контрольные работы, сборники тестов и др.); учебный практикум по химии для дополнительного образования. Школьная практика показывает, что такие новые составляющие данного комплекса, как электронный учебник, электронное приложение к учебнику, а также учебные практикумы по химии для дополнительного образования только начинают активно использоваться при обучении химии.

Академик В.П. Максаковский говорит о том, что учебник нового поколения должен быть основан на принципе научности и рисовать широкую научную картину мира. Он должен ориентировать учащихся на фундаментальные знания, которые служат основой непрерывного образования, формирования практических навыков и умений. Такой учебник должен создавать основу для организации самостоятельного добывания знаний, развития творческого, а не репродуктивного мышления, обеспечивать необходимый дифференцированный подход как в основном тексте, так и в системе заданий. Проблемное изложение материала, проблемный подход, борьба научных идей – вот основа учебника нового поколения. Он должен ликвидировать нынешнюю диспропорцию между научностью и доступностью. В учебниках нового поколения совершенно необходимой является апелляция не только к уму, но и к эмоциям.

Мы полагаем, что любой учебник должен быть написан для обучающегося. Выделим следующие требования к современному учебнику химии:

- многоуровневость (учёт всех уровней процесса обучения: социального, педагогического, теоретического, дидактико-методического, нормативного, индивидуально-практического);
- совершенный понятийный и ориентировочный аппарат (усиление междисциплинарности знаний и возможность понимания текста);
- реализуемость интерактива;
- полисубъектная направленность;
- целостность, комплексность;
- многофункциональность;
- сочетание научности и доступности с рациональными формами представления информации (краткость текста, иллюстрируемого наглядно-изобразительным рядом и мультимедиа; задания, сочетающие ре-

продукцию и эвристику, в том числе, проблемного характера, в которых раскрываются наиболее типичные примеры, но путём их всестороннего анализа);

- включение в содержание учебника качественных, в том числе, экспериментальных задач на распознавание и идентификацию, исследование и прогнозирование состава, строения и свойств, а также, получение веществ с целью формирования научной грамотности обучающихся;
- включение в содержание учебника заданий на моделирование и конструирование, на возможность организации учебно-исследовательской и проектной деятельности.

В последние годы были предприняты попытки интеграции наиболее существенных функций учебника в определение «учебник нового поколения». Учебник XXI века – это учебная книга нового поколения, отличающаяся высокой научно-мировоззренческой информативностью, чёткой адресностью и адекватным жанру языком изложения, совершенным методическим справочно-ориентировочным аппаратом, преемственностью, коммуникативностью и координирующей функцией в системе средств обучения, высоким художественным и полиграфическим качеством [1]. Некоторые авторы пытаются интегрировать новые дидактические средства и технологии (интерактивные доски, цифровые лаборатории, Интернет-ресурсы, средства web-технологий, учебники химии «нового поколения») в старую методическую систему, которая сама по себе не нуждается в новых средствах, поскольку с их помощью невозможно достигнуть новых образовательных результатов. Госстандарт ориентирует на новые результаты: жить среди людей и при этом оставаться человеком. Будущему обществу всё в большей степени будут требоваться люди, обладающие знаниями, гибкостью мысли, творческой инициативой, такими качествами личности, как способность к адаптации, нравственность, ответственность, самореализация личности, свобода выбора, креативность, критическое мышление, самосовершенствование. Образование призвано обеспечить каждому выпускнику возможность получить опыт творческой деятельности, открывающий возможности для развития его индивидуальных способностей и обеспечивающий его подготовку к жизни в условиях научно-технического прогресса. Повысилась интеллектуальная составляющая – личностно значимые результаты. Новые образовательные результаты влекут за собой новые виды деятельности, которые в свою очередь неизбежно приведут к новым образовательным результатам. А под новые виды деятельности необходимо разрабатывать новые образовательные ресурсы, например, учебники

химии нового поколения, химический эксперимент, сочетающий натурный и компьютерный опыты. Такие образовательные ресурсы обеспечивают реализацию новых видов деятельности, например таких, как учебно-исследовательская и проектная, при этом формируются экспериментальные и интеллектуальные умения планировать, моделировать эксперимент, прогнозировать и интерпретировать его результаты, строить гипотезу, проверять её и др. В свете требований госстандарта особую роль приобретают новые формы уроков – уроки-проекты и уроки-исследования. Это связано с тем, что именно проектную и учебно-исследовательскую деятельность стандарт рассматривает как средства совершенствования универсальных учебных действий, а проектную деятельность ещё и как средство оценивания уровня их сформированности.

Учебник должен способствовать становлению личности ученика. Большое внимание в учебнике должно быть уделено промышленным способам получения важнейших веществ. На этих примерах возможно раскрытие одного из направлений использования обществом химических знаний. Такой материал будет способствовать успешной социализации учащихся, поскольку он имеет воспитывающий характер, а также позволит в полной мере осуществить самоактуализацию, самореализацию и творческое развитие личности школьника в процессе обучения химии. При проектировании современного учебника химии мы считаем необходимым создание динамического равновесия двух равноценных векторов – нацеленность на дело и нацеленность на человека. Мы рассматриваем применение современного учебника химии в информационно-образовательном пространстве как комбинацию четырёх взаимосвязанных аспектов: информационного, связанного с основной дидактической функцией учебника; технологического, отражающего целенаправленную, процессуальную, поэтапную сторону процесса обучения; инновационного, связанного с обновлением содержания обучения химии на основе включения в него современных достижений науки и вопросов межнаучного характера; а также организационного, предполагающего оптимизацию процесса предметного обучения.

Информационно-коммуникационное пространство современной школы формируется на базе средств web-технологий, в школы поступает оборудование, расширяющее возможности учителя химии. Примерами таковых являются: интерактивные доски; новое поколение естественнонаучных цифровых (компьютерных) лабораторий: «Архимед» производства компании Fourier Systems, Inc. (Израиль, www.fourier-sys.com), распространитель – Институт новых технологий (Москва, www.int-edu.ru); «L-микро» произ-

водства компании Лаборатория L-микро (Россия, www.1-micro.ru). Данное оборудование предназначено для проведения широкого спектра исследований, демонстраций, лабораторных работ по физике, химии, биологии. Комплект включает персональные компьютеры и измерительные датчики. Для высшей школы исследовательской группой «Снарк» разработан «Практикум по общей химии L-микро», который впервые делает основной упор на изучении количественных закономерностей в химии. Практикум базируется на измерительной системе L-микро, которая позволяет собирать и обрабатывать большие массивы информации о реальных химических системах. Практикум освобождает студентов от рутинных процедур записи информации, позволяя им максимально сосредоточиться на обдумывании постановки эксперимента и интерпретации результатов. Химия как учебный предмет создаёт необходимые условия для формирования информационно-образовательной среды. В этом плане важно определить, в какой форме химический эксперимент будет наиболее эффективен: в виде лабораторного практикума, демонстрационного опыта или в их определённом сочетании. В настоящее время вызывает обеспокоенность практически отсутствие химического эксперимента на уроках химии. С другой стороны, следует серьёзно задуматься над тем, не приведёт ли гипертрофированное применение web-ресурсов к новому витку формализма в обучении. Мы предлагаем сочетать натурный химический эксперимент с модельным, что позволяет на принципиально новом уровне организовать эксперимент на уроке или лабораторном занятии. Это даёт возможность изучать химические объекты путём их всестороннего анализа с получением максимума информации из концентратов знаний; в полной мере реализовать возможности использования межпредметных связей с физикой, математикой, экологией, биологией и информатикой, применяя количественный эксперимент; раскрывать существенные признаки и связи изучаемых реальных объектов через абстрактно-логические представления, в том числе рационального и чувственного в их единстве.

Наш педагогический опыт показал, что эффективность обучения химии в условиях формирования информационно-образовательной среды через создание комплексов средств и технологий, в центре которых находится учебник химии нового поколения, весьма высока и определяется, прежде всего, устойчивым ростом познавательного интереса обучающихся к предмету, заметным повышением качества процесса и результатов усвоения базовых знаний и обобщённых умений. Группа аспирантов под нашим руководством занимается разработкой демонстрационных опытов по химии

на базе программно-аппаратного комплекса AFS «Химия с компьютером в школе». Нами определена тематика опытов, составляются инструктивные карты, включающие методические рекомендации для учителя, оборудование для опытов, описание техники эксперимента, в том числе, подготовку и проведение натурного эксперимента, подготовку датчика, его проверку и установку программного обеспечения, собственно демонстрацию опыта (либо выполнение «живого» эксперимента, либо демонстрацию реального опыта через видеокамеру), а также объяснение, интерпретацию результатов и выводы. В качестве примера проиллюстрируем демонстрационные опыты по изучению строения пламени, а также по измерению pH различных растворов. Для проведения эксперимента мы используем датчики температуры и pH, которые подключаются к персональному компьютеру. Очевидны преимущества сочетания химического эксперимента с компьютером: наглядное представление результатов эксперимента в виде графиков, таблиц и диаграмм; возможность хранения и компьютерной обработки результатов эксперимента, данных измерений; возможность сопоставления данных, полученных в ходе различных опытов; возможность сравнения результатов эмпирического исследования с научными закономерностями; экономия времени, затрачиваемого на проведение опытов; а главное, возможности для реализации индивидуальных траекторий, учёта психологических и возрастных особенностей каждого школьника в процессе предметного обучения.

Развитие идеи учебника привело к созданию его новых форм, не имеющих воплощения в виде книги. Примером могут служить учебники на основе технологии HTML, викиучебник, аудиоучебник и др. Под «электронным учебником» понимается образовательный информационный ресурс, создание, распространение и использование которого возможно только с применением современных информационных технологий. Электронный учебник – это информационный продукт образовательного характера, в отличие от «бумажного» учебника его можно просматривать только с помощью компьютера. Электронный учебник должен, как и обычный, соответствовать всем нужным учебным программам и нормам. К преимуществам электронного учебника по сравнению с традиционным (печатным) относят: возможность наполнения мощными наглядными средствами, компактность хранения огромных массивов информации, удобство редактирования, вариативность в исполнении и др.;к недостаткам – неудобство восприятия текстовой информации с экрана монитора [4].

Основная идея, которую мы реализуем в учебниках химии нового поко-

ления – это оптимизация содержания и методов обучения в свете нормативных требований ФГОС. Например, в основной школе мы рекомендуем строить содержательные линии таким образом, чтобы изучать объекты химии на минимуме типичных примеров, но путём их всестороннего анализа, позволяющего получить максимум информации из этих концентратов знаний. При этом на каждом уроке важно организовать действия, раскрывающие существенные признаки и связи изучаемых реальных объектов через абстрактно-логические представления, в том числе рационального и чувственного в их единстве. Для этого учащимся предлагаются готовые алгоритмы, ООД, инструкции к выполнению эксперимента, схемы, позволяющие упорядочить учебный процесс, что в дальнейшем обеспечивает переход к самостоятельному составлению ООД в собственной творческой деятельности. Здесь возрастает роль химического эксперимента, символико-графического и компьютерного моделирования, применения цифровых образовательных ресурсов.

Электронное приложение к учебнику даёт возможность обучающимся, которые интересуются химией, выстроить свою индивидуальную «образовательную траекторию», включиться в активную самостоятельную учебно-исследовательскую и проектную деятельность, направленную на развитие навыков самостоятельной работы, самообразовательной активности, умения ориентироваться в потоке информации. Выполняя проект, ученик не ограничивается только знаниями по химии, ему приходится находить и использовать информацию из физики, математики, биологии, экологии, экономики и других предметов. Важной особенностью электронного приложения к учебнику является применение химического эксперимента нового поколения, сочетающего натурный эксперимент с компьютером. Например, в электронном приложении к нашему учебнику химии для 8-го класса приведено описание такого эксперимента по изучению строения пламени. Таким образом, вектор проектирования и разработки учебника химии нового поколения сместился: учебник становится не только важной составляющей системы средств обучения, но и условием эффективного применения в учебном процессе цифровых образовательных ресурсов.

Литература

1. Инструментальная дидактика: перспективные средства, среды и технологии обучения / ФГНУ »Институт содержания и методов обучения РАО» / Под ред. Т.С. Назаровой. М.; СПб. : Нестор-История, 2012. – 436 с.

2. *Кузнецова Н.Е.* Формирование систем понятий в современном обуче-

нии химии: Учеб. пособие. Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1985. – 103 с.

3. О функциях школьного учебника в образовательном процессе / Проблемы школьного учебника: сб. науч.тр. РАО. Москва, 2005. – С.15.

4. Учебник. Материал из Википедии – свободной энциклопедии. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://ru.wikipedia.org/wiki

5. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Под ред. В.В. Козлова, А.М.Кондакова. 2-е изд. М.: Просвещение, 2010.– 59 с. (Стандарты второго поколения).

Т.А. Макарова

Ключевые слова:
интернет, интернет-ресурсы, содержание образования, высшая школа, информационно-технологическая культура преподавателя.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕСУРСОВ СЕТИ ИНТЕРНЕТ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМЫ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: АНАЛИЗ ЭМПИРИЧЕСКИХ ДАННЫХ

В статье представлен анализ результатов опроса преподавателей российских вузов, посвященного использованию интернет-ресурсов в практике высшей школы. Автор отмечает, что наличие информационно-технологической культуры позволяет преподавателю профессионально использовать ресурсы сети интернет для решения проблемы отбора, конструирования и обновления содержания образования. Выделены преимущества и трудности использования преподавателями интернет-ресурсов.

Образовательные потребности современного общества расширяются с каждым годом, перед вузами стоит непростая задача: найти способы их реализации. Концептуальных представлений о содержании образования, сформированных ранее в педагогической науке, становится недостаточно. Следует согласиться с М.В. Клариным: «Общедидактическая теория содержания общего среднего образования и процесса обучения – выдающееся достижение отечественной и мировой педагогической науки» [2, с. 106]. И.М. Осмоловская отмечает, что базовая модель обучения, созданная на основе указанной теории, «успешно работает и сегодня» [4, с. 60]. Следует заме-

тить, что ее применение в сфере высшего образования до настоящего времени является основой для разработки научно-методического обеспечения процесса обучения. Однако все отчетливее проявляются новые ориентиры, оказывающие влияние на отбор и формирование содержания основных образовательных программ на разных уровнях обучения в вузе [3], что заставляет пересматривать сложившие представления.

Одним из таких ориентиров выступает глобализация образования, которая поднимает сложные вопросы перед академическим сообществом [1]. Появление новых форм, технологий и ресурсов, безусловно, оказывает влияние на процесс обучения в вузах. Остановимся на ресурсах сети интернет, которые обладают способностью непрерывного обновления и широкодоступны. Уже сегодня существует большое количество практик, подтверждающих применение интернет-ресурсов в учебном процессе, однако, их массовое использование связано с рядом трудностей. Большинство из них проявляется на институциональном уровне. Речь идет о материально-техническом оснащении вуза, а также готовности и способности преподавателей применять новые средства в обучении. Использование интернет-ресурсов в образовательном процессе требует от преподавателя наличия особой профессиональной подготовки, позволяющей использовать интернет-технологии и ресурсы в решении различных дидактических задач, в том числе и конструирования содержания образования.

В условиях информатизации неоднократно поднимался вопрос о формировании информационно-технологической культуры преподавателя, позволяющей большинству представителей академического сообщества гармонично существовать в информационном пространстве на глобальном уровне [5].

Для определения наличия элементов информационно-технологической культуры и способности ее проявления в решении проблемы содержания образования в высшей школе нами был проведен опрос. Респондентами выступили преподаватели нескольких московских вузов, среди которых МГИМО МИД России, Военный университет МО, НИУ ВШЭ, МГПУ, РЭУ им. Г.В. Плеханова, МИИТ, МАМИ и др. Всего 120 человек. Для нас важно было определить степень понимания проблем содержания образования преподавателями разных вузов, независимо от профиля, а также активности профессорско-преподавательского состава в использовании в образовательном процессе интернет-ресурсов. Этим объясняется наличие в числе респондентов преподавателей вузов как технического, как и гуманитарного профиля.

В ходе опроса был представлен печатный вариант анкеты, который содержал 14 вопросов, а также электронная версия, созданная с помощью сервиса для создания анкет онлайн Survio (http://www.survio.com). Это позволило обеспечить постоянный доступ к анкете в режиме онлайн (http://www.survio.com/survey/v/K0Y1D7Z9T2Q1J8H7Y) и привлечь большее количество респондентов из разных российских вузов с помощью информационных ресурсов интернет.

Ответы респондентов на первый вопрос «Что представляет собой содержание образования?» разделились на три группы в соответствии с существующими в настоящее время концепциями. Большинство респондентов – 60% рассматривают содержание образования как совокупность знаний, умений и навыков. Такой результат показывает, что организация учебной деятельности студентов направлена на практическую сторону дела, на развитие профессиональных навыков, что соответствует компетентностному подходу к содержанию и процессу обучения. Культурологической концепции содержания образования придерживается 30% респондентов, подчеркивая важность передачи социального опыта и развития творческих способностей. 8% опрошенных имеют сциентистское представление о содержании образования и рассматривают его как педагогически адаптированные основы наук. 2% затруднились ответить (см. диаграмму 1).

Диаграмма 1. Трактовка понятия «содержание образования»

Второй вопрос «Как, на Ваш взгляд, соотносятся понятия «содержание образования» и «программа учебной дисциплины»?» не вызвал затруднений у большинства респондентов – 95%. Ответы показали, что преподаватели ориентируются в этом соотношении, указывая на их связь: программа является одним из уровней конкретизации содержания образования. Наиболее распространены были следующие ответы: «программа учебной дисциплины – документ, раскрывающий содержание основных компонентов по каждому учебному предмету…»; «программа учебной дисциплины и содержание образование должны соответствовать…», акцентируя внимание на том, что в действительности это не всегда происходит. Однако 5 % респондентов затруднились ответить.

Ответы на третий вопрос показали, что ФГОС ВПО являются одним из главных ориентиров в работе преподавателей вузов, 92% опрошенных дали положительный ответ. При этом 8% опрошенных не придают им большого значения.

В ответах на следующий вопрос респонденты выделили и другие ориентиры, влияющие на отбор и конструирование содержания образования. Ответы распределились следующим образом: ориентация на будущую профессиональную деятельность – 83%, появление новых форм организации учебного процесса – 54%, использование ресурсов сети интернет – 41%, глобализация образования – 36%, Федеральный закон «Об образовании в Российской федерации» – 34%. В категории «другое», в которую вошло 10% ответов опрошенных, были представлены такие варианты: «индивидуализация и дифференциация процесса обучения», «соответствие преподавателя современному уровню культуры», «профессиональный рост», а также «конкурентоспособность и «продаваемость» знания на рынке труда», «релевантность по отношению к современному научному знанию, автономный выбор вуза и кафедры» (см. диаграмму 2).

На вопрос о частоте обновления содержания программы учебной дисциплины большинство респондентов склонились к ответу «ежегодно» – 87%. Ответ «один раз в три года» представили 11% опрошенных. Более длительных периодов времени указано не было. В разделе «другое» 2% респондентов отметили, что содержание образования может изменяться «нерегулярно», «каждый семестр», «перед каждым занятием», «зависеть от потребностей общества и студента», «теоретический материал не требует изменения, меняются чаще всего примеры и нормативная база» (см. диаграмму 3).

Диаграмма 2. Ориентиры, влияющие на обновление содержания образования в высшей школе

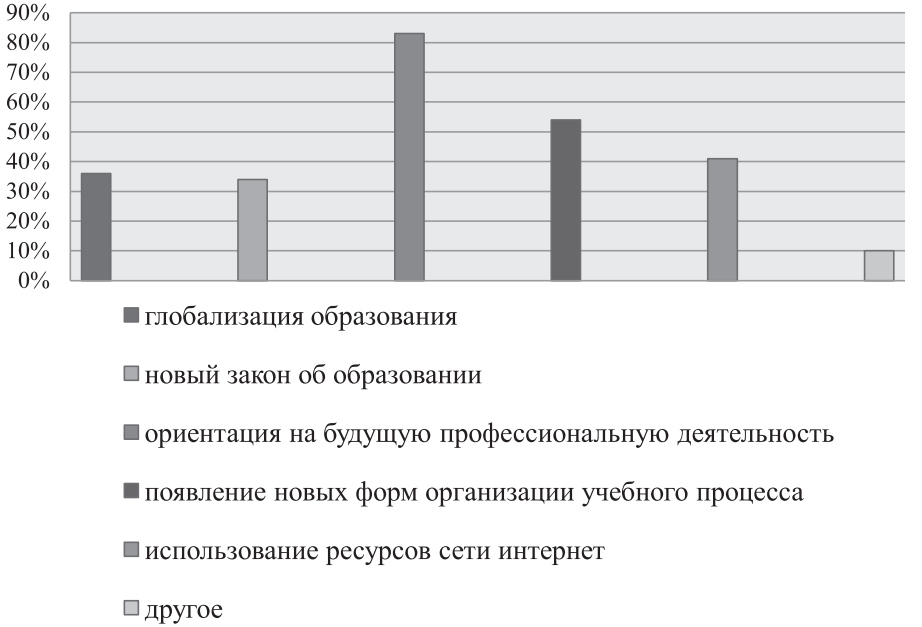
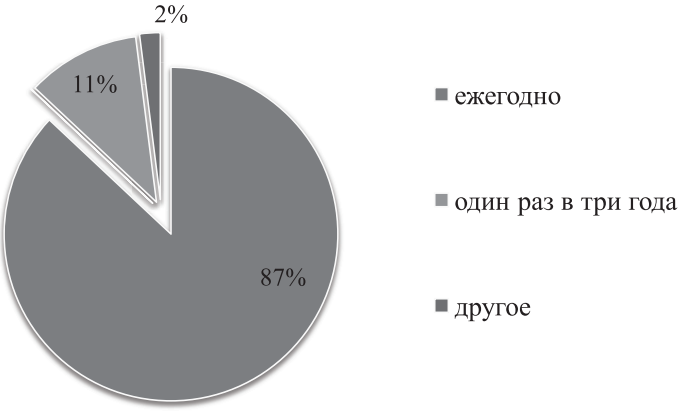


Диаграмма 3. Периодичность обновления программ учебных дисциплин

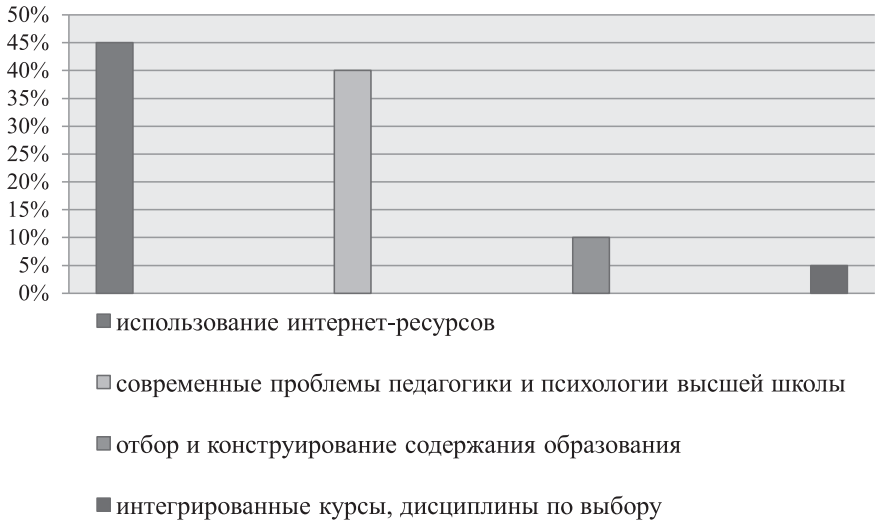


Большинство респондентов – 88% – согласились с тем, что литературы, представленной в рамках программы, недостаточно для полноценного образовательного процесса, в ней указан минимум. 12% респондентов не

считают нужным расширять список литературы.

Значительная часть респондентов – 85% – заинтересована в повышении своей профессиональной квалификации, отдавая предпочтение не только курсам в рамках специальности, но и другим направлениям – 15%, отражающим личные интересы. Наибольший интерес для опрошенных представляют курсы по использованию интернет-ресурсов в учебном процессе и формированию информационно-технологической культуры – 45%. Было отмечено, что ликвидация пробелов в этой области позволит общаться со студентами на новом уровне. Проблемы в области современной педагогики и психологии представляют интерес для 40% респондентов, в частности 10% рассматривают в качестве дополнительного и специального изучения проблему отбора и конструирования содержания образования. В разделе «другое» 5% преподавателей написали: «интегрированные и междисциплинарные курсы», а также «курсы по выбору», представляющие интерес для каждого преподавателя в отдельности (см. диаграмму 4).

Диаграмма 4. Востребованные направления программ повышения квалификации



Ответы респондентов на вопрос об использовании интернет-ресурсов в учебном процессе свидетельствуют о том, что подавляющее большинство – 95% – прилагают к этому усилия. Однако следующий вопрос способствовал уточнению: как часто? И в каких случаях? 40% респондентов обращаются к услугам сети интернет по необходимости и нерегулярно – «1–2 раза

в неделю», «2–3 раза в неделю», «2–4 раза в месяц», «через занятие», «при подготовке к занятиям». Столько же респондентов – 40% – используют интернет-ресурсы на каждом занятии, поскольку это позволяет техническое оснащение вуза. 20% опрошенных используют источники информации в сети довольно редко, не чаще 1 раза в месяц. Цели использования ресурсов сети оказались разнообразными. Так, полезными интернет-ресурсы на этапе получения новых данных посчитали 80% респондентов, в процессе обмена информацией – 66% и разработки содержания программы учебной дисциплины – 53%. В разделе «другое» – 10% опрошенных представили такие ответы: для «трансляции информации», «проверки данных», «виртуальной апробации содержания образования», «проведения консультаций», «повышения интерактивности обучения», «общения с коллегами по Skype».

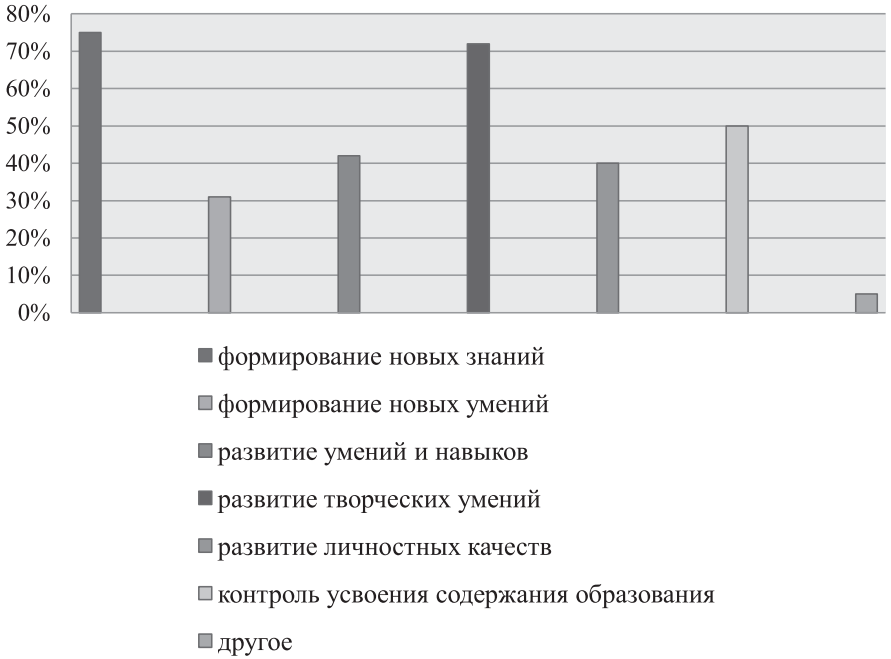
В ответах на следующий вопрос были представлены критерии использования ресурсов сети интернет: новизна информации (71%), удовлетворение потребностей современных студентов (64%), простой и доступный способ получения информации (60%). В разделе «другое» (5%) были отмечены критерии: «достижение поставленной педагогической цели», «возможность работать со студентами на расстоянии», «профессиональная направленность ресурса», «помощь в достижении учебных целей», «профессионализм преподавателя», «информационная насыщенность», «обобщение опыта», «конкретизация содержания», «надежность источника», «соответствие содержания потребностям общества», «восполнение недостатка литературы по предмету».

Чаще всего преподаватели используют следующие ресурсы и службы интернета: электронная почта (81%), социальные сети (50%), профессиональные социальные сети (44%). В разделе «другое» (10%) были отмечены: тематические сайты, чаты, форумы, порталы, электронные библиотеки и базы данных, аудио – и видеохостинги, образовательные порталы университетов, справочная литература, словари, платформа Moodle.

В ходе опроса мы пытались уточнить, для решения каких дидактических задач преподаватели чаще всего используют интернет-ресурсы. Респонденты отмечали, что ресурсы сети интернет эффективны в процессе формирования новых знаний – 73%, развития творческих умений – 67%, в осуществлении контроля усвоения содержания образования – 50%, в развитии навыков – 43%, в развитии личностных качеств – 40%, в формировании новых умений – 33%. В разделе «другое» (5%) были представлены такие ответы: в процессе самостоятельного выполнения задач, включая самоконтроль; в реализации принципа наглядности обучения; в повышении

мотивации к обучению, в информационном обеспечении практических работ (см. диаграмму 5).

Диаграмма 5. Использование интернет-ресурсов в процессе решения дидактических задач



Интернет-ресурсы, конечно же, вносят изменения в образовательный процесс, но используются не в полной мере. Для нас интерес представлял вопрос о том, как это отражается на работе преподавателя. Однозначного ответа не последовало. 54% респондентов отметили, что, «с одной стороны, облегчают…, а с другой – усложняют» работу. Для 35% респондентов использование таких инструментов не вызывает затруднений, а для 11% – создают дополнительные трудности.

Респонденты выделили преимущества использования интернет-ресурсов, которые обновляют и облегчают деятельность преподавателя: новизна информации (21%), быстрый поиск информации (17%), доступность информации (14%), обновление содержания образования (около 11%). Остальные показатели занимают приблизительно равные позиции (от 10 до 8%): дистанционное образование, обратная связь со студентами, обмен

опытом, работа с большим объемом информации, повышение мотивации к изучению предмета, разнообразие ресурсов для выполнения дидактических задач (см. диаграмму 6).

Диаграмма 6. Преимущества использования интернет-ресурсов

К числу трудностей, возникающих в ходе использования ресурсов сети интернет, респонденты отметили: большие временные затраты для подготовки к занятиям (24%), консервативная позиция преподавателя (16%), отсутствие информационно-технологической культуры (14%), слабое техническое оснащение вузов (около 13%). Препятствиями к использованию ресурсов сети часть опрошенных (от 12 до 10%) обозначили: недостоверность информации в интернете, большое количество платных ресурсов, плагиат, несоблюдение защиты авторских прав (см. диаграмму 7).

Увлечение людей социальными и профессиональными сетями приводит к тому, что появляется большое количество сайтов. Мы хотели выяснить: как обстоят дела в этом отношении у преподавателей вузов. На вопрос «Имеете ли Вы свой сайт в интернете?» положительно ответили 7% респон-

дентов, отрицательно – 93%. В будущем 25% респондентов планируют создать свой сайт в интернете, 56% – не видят в этом необходимости, 19% – ограничиваются наличием блога, персональной странички в социальной или профессиональной социальной сети, пространством e-library, личным кабинетом в электронном образовательном пространстве вуза. С помощью данных информационных ресурсов сети преподаватели осуществляют обмен информации с коллегами и студентами, осуществляют публикацию авторских материалов.

Диаграмма 7. Трудности в использовании ресурсов сети интернет

Большинство респондентов отмечают, что в создании собственного сайта «пока нет необходимости», «не задумывался о цели создания». Однако многие осознают сложности в осуществлении такой работы: большие временные затраты – 48%, проблема технического обслуживания – 29%, обновление содержания информации – 18%. Кроме того, бытует представление о том, что наличие сайта не свойственно педагогической науке, «это скорее маркетинговый ход, характерный для организации или сообщества» – 5% (см. диаграмму 8).

Результаты опроса показали, что проблема содержания образования актуальна для преподавателей российских вузов, однако четкого представления о ней в настоящее время не существует. Преподаватели все чаще ис-

пользуют интернет-ресурсы в своей профессиональной деятельности, что позволяет им эффективно взаимодействовать со студентами, используя современные инструменты для обучения. Однако это не стало массовой и повседневной практикой, поскольку серьезным препятствием выступает недостаточный уровень информационно-технологической культуры преподавателей. Следует заметить, что использование интернет-ресурсов, безусловно, имеет преимущества, но создает и трудности в работе преподавателя. Ответы преподавателей относительного личного сайта в сети интернет свидетельствуют о консервативной позиции, что не позволяет рассматривать его создание как преимущество в профессиональной деятельности. Отчасти сложившуюся ситуацию можно объяснить тем, что цифровые технологии меняются с большей скоростью, чем сознание людей. Необходимо время для освоения и свободного владения ресурсами сети интернет.

Диаграмма 8. Трудности в создании собственного сайта в сети интернет

Дальнейшее формирование информационно-технологической культуры у преподавателей вузов позволит использовать новые инструменты более широко и стабильно. В связи с этим целесообразно пересмотреть программы повышения квалификации преподавателей вузов и работать над тем, чтобы они были настроены положительно на использование ресурсов сети интернет в качестве педагогического инструмента, открывающего новые способы получения информации и работы с ней, способствующего решению проблемы отбора и конструирования содержания современного образования.

Литература

1. *Бережнова Е.В.* Глобальное образовательное пространство: вопросы для университетов // Образование и информационное общество:Материалы V111 Конвента РАМИ, апрель 2014 г. / Под ред. Е.В. Бережновой, Е.С. Зиновьевой, А.В. Шашковой. Изд-во «МГИМО-Университет», 2015. – С. 10–18.

2. *Кларин М.В.* Дидактика XXI века и вызовы современного образования: обращаясь к наследию общедидактической теории содержания общего среднего образования и процесса обучения // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. – № 5. – С. 97–108.

3. Макарова (Сай) Т.А. Современные ориентиры обновления содержания образования в высшей школе // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 1. – С. 36–41.

4. *Осмоловская И.М.* Моделирование в дидактике как отражение ее конструктивно-технической функции // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 3. – С. 56–61.

5. *Ширина Т.Г.* Информационно-технологическая культура как критерий профессионализма преподавателя вуза в рамках международных образовательных программ // Вестник НовГУ. – 2014. – № 79. – С. 81–84.

Т.А. Султанова

Ключевые слова:
пространственный подход, топологический анализ, образовательное пространство школы, прогнозирование развития школы.

СОВРЕМЕННАЯ ШКОЛА: ТОПОЛОГИЧЕСКИЙ И ПРОГНОСТИЧЕСКИЙ РАКУРСЫ

В статье представлено пространство современной школы с позиции его многогранности и целостности. На основе топологического анализа выделены физический, символический и институциональный ракурсы пространства. Описаны их сущностные особенности в контексте прогнозирования развития современной образовательной организации.

В настоящее время социальные и культурные трансформации российского общества имеют масштабный и динамичный характер [1], [6], [17]. Данные процессы, оказывая непосредственное влияние на отечественное образование, требуют обновления деятельности современной школы. Рассматривая образовательную организацию как относительно автономный социальный институт, обеспечивающий подготовку молодого поколения к жизни, мы полагаем, что содержательные и технологические нововведения, составляющие основу ее развития, имеют социальные и культурные корни. Такая постановка вопроса позволяет придать исследованию инновационной деятельности школы межнаучный характер. При этом методологическую основу прогнозирования развития учреждения составляют взаимосвязь и взаимовлияние социальных, культурных и образовательных контекстов современного общества.

Полагаем, что значительным потенциалом в решении заявленной проблемы обладает пространственный подход, получивший в гуманитарных и социальных науках статус «топологического поворота» [19], [12] и достаточно активно развивающийся в педагогических исследованиях [3], [9], [11]. Заметим, что топология, выходя за пределы математики, приобретает более емкое значение, воспринимается как учение о полях или местах объектов в пространстве, раскрывая его целостное восприятие. Цель данной статьи мы связываем с представлением содержательных аспектов топологического анализа пространства современной школы, создающих основу для прогнозирования развития современной образовательной организации.

Пространство школы является разновидностью социального пространства [10]. Последнее определяется в науке как «система координат для материальных аспектов социальных действий» [8, с. 33.]. В образовательном контексте пространство «не состоит из набора вещей, из суммы фактов …не сводится к форме, приданной явлениям, вещам, физической материальности» [16, с. 27.]. Уточним, что восприятие пространства как физической характеристики реальности, обладающей свойствами протяжённости, структурности, взаимодействия и координации ее элементов, не позволяет применить ее относительно педагогической действительности.

Считая значимыми для нашего исследования идеи пространственной концептуализации П. Бурдье и рассматривая их в педагогическом ракурсе, уточним, что пространство школы не является формообразующим конструктом, объединяющим коллегиальных или индивидуальных субъектов. Оно трактуется «как ...поле сил, необходимость которых навязывается агентам, вовлеченным в данное поле, и как поле борьбы, внутри которого агенты противостоят друг другу со своими средствами и целями, различающимися в зависимости от их позиции в структуре поля сил, участвующих таким образом в сохранении или трансформации структуры этих позиций» [5, с. 560].

Такое понимание пространства школы позволяет охарактеризовать его с позиции структурной поликомпонентности, включающей институциональный (сама организация) и субъектный (администрация, педагоги, учащиеся и их родители) компоненты и реализуемой на физическом, ментальном, виртуальном уровнях [24]. В нашем исследовании пространство школы выступает как сложно организованная целостность, основу которой составляют образовательные и воспитательные контексты, обеспечивающие в равной степени как актуализацию социальных и личностных смыслов, так и идентификацию субъектов образовательного процесса.

Особое значение для нашего исследования имеет топологический анализ

пространства школы, открывающий перспективы для прогнозирования развития современной образовательной организации в целом и отдельных его подпространств в частности. Топос в научной литературе определяется как «место сосредоточения, пересечения смыслов, смысловой концентрат, с одной стороны, с другой – место разворачивания смыслов» [4, с. 39]; как «локально-организованные смыслообразующие пространства» [18, с. 25]. Результаты топологического анализа в нашем исследовании выступают некоей мерой структуризации и социального порядка образовательной организации. Его потенциал мы связываем с конкретизацией места действия образовательных субъектов.

Анализируя пространство школы, представляется возможным выявить подвижный ансамбль составляющих его топосов. При этом топологические ракурсы в нашем исследовании раскрываются через предметный, символический и институциональный аспекты. Рассмотрим их более подробно в контексте понимания особенностей прогнозирования развития подпространств образовательной организации.

Первый топологический ракурс раскрывается через предметное или физическое пространство школы. Образовательная система априори существует в некоем физическом (географическом, территориальном, предметном) пространстве, играющем значительную роль в организации процессов обучения, воспитания, социализации личности школьника. Физическое пространство школы занимает особое место во множестве других образовательных полей и распространяется на материальные объекты: учебные кабинеты, учительская, кабинет директора, столовая и т.д. Организация физического пространства школы ориентируется на логистику перемещений школьников в течение и после учебного времени. Рациональность организации пространства учебного кабинета фиксируется во взаимном расположении парт и стола педагога, средств наглядности, свободного пространства и т.д. Прямо или косвенно оно сказывается на образовательных результатах, требуя, таким образом, пристального внимания к себе.

Вместе с тем, физическое пространство следует рассматривать в качестве «исходного материала, поля деятельности производительных сил различных обществ, создававших своё пространство», а может – и вовсе как проекцию образовательного пространства [20, с. 72]. В этой связи доминантной идеей нашего исследования выступает нефизический характер образовательного пространства школы. Имеется в виду, что его основу составляют смысловые характеристики и социальная значимость деятельности субъектов образования.

Второй топологический ракурс обусловлен наличием символической составляющей образовательной деятельности. Ссылаясь на существующие исследования, символическое пространство школы мы определяем как его особую форму, отражающую «смыслы культуры, которые «оживают», когда человек обращается к ним, стремится их понять и принять» [21, с. 53]. Такое представление символического пространства, являясь достаточно емким, отражает его связь со спецификой социального времени. «Время, как и пространство, являются универсальным контекстом социальной жизни» [23, с. 20]. Оно рассматривается в качестве базиса любой социальной динамики, может быть дифференцировано на количественное (физическое) и качественное (социальное) и регулируется обществом. Временная система изменяется параллельно с социальной структурой, а начало отсчета определяется социально значимыми событиями.

Прогнозируя инновационное развитие школы, мы ориентируемся на социокультурные тенденции, нормы и требования настоящего времени. Однако современной образовательной ситуации присущи столь быстрые и кардинальные изменения, что наблюдается значительная диспропорция между кумулятивным накоплением новых культурных конфигураций и существующими в образовательной среде ресурсами их освоения. Результатом этого становится отсутствие как целостного видения образовательной действительности школы, так и специфики научно обоснованной репрезентации ее образовательной системы, составляющей базис для ее целостного освоения.

Таким образом, с одной стороны, социокультурные основания являются методологическим ориентиром прогнозирования развития символического подпространства образовательной организации, с другой обеспечивают дуальность его развития, проявляющуюся в локальном и глобальном аспектах [14, с. 361]. Первое (глобальное) символическое пространство культуросообразно, оно направлено на моделирование и распространение определенного типа культуры (традиционной и нетрадиционной; этнической, национальной и религиозной; индустриальной и постиндустриальной и т.д.). Второе (локальное) символическое пространство имеет культурологический смысл. Его функционал связывается со стабилизацией и локализацией индивидуальной и групповой идентичности субъектов культуры. Такое пространство в определенной степени позволяет сохранить традиции, обычаи и устои общества. С другой стороны, оно нивелирует один из рисков глобализации, проявляющийся в «уничтожении национальной идентичности в государстве, трансформации содержания социальной

памяти, социально-культурного опыта и социально значимого знания [2, с. 144]. В контексте освоения социального опыта молодым поколением локальное символическое пространство школы определяется отдельными событиями культурной жизни и позволяет реализовывать национально-региональный и местный компоненты содержания образования.

Подводя итоги, заметим, что символическое пространство является фундаментальным основанием образовательной деятельности школы, имеющим конституирующее значение в национальном и мировом масштабе. В конкретной образовательной практике формирование символического пространства на основе прогностического подхода позволяет сформулировать цели обучения и воспитания, сообразуясь с системой ценностей, принятой в обществе, обозначить образовательные стратегии на основе сформированных культурой механизмов социализации, обеспечить возможность коммуникации с прошлым и будущим региона, страны, мира в целом.

Третий топологический ракурс раскрывает суть образовательной организации в контексте многоструктурных институциональных социальных отношений: политических, экономических, правовых, профессиональных и т.д.

Современная школа, представляя особый тип социальной организации, обеспечивает фундаментальные потребности общества, связанные с воспроизводством и социализацией его членов, координацией совместной деятельности людей, осуществлением социального контроля их поведения и т.д. [13, с. 6] В данном контексте образовательная деятельность школы регламентируется комплексом институциональных ограничений, которые имплицитно включают формальные и неформальные компоненты.

Формальный аспект институционального пространства школы отражает требования, правила и установки в рамках нормативно-правового поля. Специфичность данных положений проявляется в том, что они конкретизируются уполномоченными органами и лицами, являются письменно зафиксированными и поддерживаются через механизм санкций [22, с. 99]. Изучение законодательной базы РФ в сфере образования позволило нам представить нормативные детерминанты развития школы в виде иерархично взаимосвязанных групп, регламентирующих на международном, внутригосударственном и региональном уровнях образовательную деятельность и определяющих тенденции и направления обновлений [25].

Основным отличием неформальных ограничений от формальных являются спонтанный характер их возникновения и существующие механизмы контроля. Так неформальные правила и нормы могут быть представлены в

виде «традиций, например, в отношении стиля общения между педагогами и обучаемыми, совместного проведения досуга, допустимости тех или иных действий, не вызывающих административных взысканий, но осуждаемых и порицаемых» [7, с. 24]. Приоритетно они определяются психологической атмосферой школы и ее организационной культурой. Мониторинг соблюдения неформальных правил не носит централизованного и регламентированного характера и реализуется по принципу «каждый наблюдает за всеми и подвергается контролю со стороны всех остальных» [22, с. 100].

В нашем исследовании институциональное пространство образовательной организации раскрывается через комплекс норм и правил, регламентирующих и ограничивающих взаимодействия субъектов образования: менеджеров, педагогов, обучаемых, их родителей, социальных партнеров и т.д. Обозначенный нормативный комплекс, характеризующийся с позиций формальности и неформальности, образует институциональную основу всех видов деятельности образовательной организации.

Институциональное пространство отдельной школы не является изолированным, поскольку вписано в более широкое институциональное поле и раскрывается оно через внешнюю и внутреннюю институциональные среды образовательной организации [7]. Вместе с тем заявленное пространство носит индивидуальный характер и оказывает непосредственное влияние на всю образовательную деятельность школы.

Особый интерес при рассмотрении институциональных ограничений инновационной деятельности школы представляет пространственно ограничивающий подход исследования. Он позволяет зафиксировать границу между внешними и внутренними по отношению к организации институциональными полями. Мы разделяем научную позицию, согласно которой главенствующими в формировании внешней институциональной среды являются институты права, рынка, финансов, социальных гарантий, общественного выбора, стандартов, международных отношений и т.д. [7]. Обозначенные институты, конкретизируя нормы и правила в виде внешних ограничений, определяют контур для выбора стратегий и тактик инновационного развития школы. При этом школа не обладает возможностями трансформации внешнего институционального поля. Однако, являясь его неотъемлемой частью, она прогнозирует собственное обновление адекватно динамике внешних социальных процессов и встраивает свое инновационное развитие в их контекстное поле.

Внутреннее институциональное поле школы как совокупность ограничивающих норм и правил регулирует взаимоотношения представителей пе-

дагогического сообщества и обучаемых внутри организации. Формальная структура отношений определяется органами управления образованием, должностными инструкциями, регламентами, приказами, распоряжениями и т.д., действующими в системе образования в целом и в данной образовательной организации в частности.

Классическое представление формальной структуры школы предполагает выделение четырех уровней управляющего взаимодействия [15]: директор, его заместители, педагогический коллектив, обучаемые и их родители. Каждый нижестоящий уровень субъектов управления является одновременно объектом управления по отношению к вышестоящему уровню.

Неформальная структура отношений определяется личными симпатиями, общностью взглядов, склонностей, интересов, привычек, устремлений. Основу таких структур составляют стихийно формирующиеся малые неформальные группы, каждая из которых имеет собственного лидера.

Конкретизируя институциональное поле в контексте прогнозирования развития образовательной организации, необходимо учитывать на какой стадии обновления находится школа. Если школа уже находится в пространстве обновлений, то актуальными становятся процедуры уточнения и развития комплекса институций, сообразных реализуемым в образовательной практике инновациям. При отсутствии в образовательной организации инновационной деятельности, отвечающей требованиям, предъявляемым в явной или скрытой форме со стороны внешнего институционального поля, возникает необходимость скоординированного проектирования как самой деятельности, так и системы норм и правил, регулирующих и регламентирующих ее. При этом основанием формирования институционального поля нововведений выступают как контингент обучающихся и их образовательные потребности, так и социальная, экономическая, культурная ситуация в целом.

Выделенный институциональный ракурс в многомерном пространстве современной образовательной организации является ключевым компонентом ее структуры. Полагаем, что его научно обоснованное формирование обеспечит легитимность процессов обновления деятельности школы и будет способствовать снижению рисков инновационного развития путем интеграции и координации индивидуальных действий субъектов в различных образовательных и воспитательных контекстах.

Подводя итоги топологического анализа пространства современной образовательной организации, отметим, что результаты нововведений в равной степени определяются как уже существующим пространством шко-

лы, так и пространством возможностей образовательной деятельности, задающим вектор развития учреждения. Траектория развития учреждения определяется путем сопоставления, соподчинения образовательными субъектами внешних и внутренних пространств школы. При этом сформированные на основе ценностных ориентаций диспозиции субъектов определяются макро-, мезо – и микро-факторами. Особенности макроуровня связываются с политикой государства по отношению к образованию в целом и его уровням в частности. Влияние мезоуровня проявляется в контексте места конкретной школы в территориальном поле образования, а также ценностей, норм и правил, существующих в ней. Специфику микроуровня определяют диспозиции конкретного субъекта, его статус и выполняемые функции в локальной образовательной организации; отношение к сформировавшейся в данном фрагменте поля образования системе ценностей, норм и ролей. В этой связи важно заметить, что развитие каждой отдельной школы конкретизируется индивидуальной моделью пересечения ее подпространств и предполагает обоснованный выбор наиболее адекватной для данного учреждения траектории эволюции из спектра спрогнозированных альтернативных возможностей.

Литература

1. *Акопов Г.В.* Социально-психологические последствия и факторы современной глобализации / Г.В. Акопов // Известия Саратовского университета. Новая серия: философия, психология, педагогика. – 2014. – №1. – С. 39–44.

2. *Богатырев Е.А.* Когнитивное и культурно-образовательное пространство города и его роль в развитии музея / Е.А. Богатырев // Вестник МГУКИ. – 2011. – № 1. – С. 143–149.

3. *Бондырева С.К.* Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства / С.К. Бондырева. Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 352 с.

4. *Боровкова О.В.* Методологическое оправдание топики посредством «выявления топоса» / О.В. Боровкова // Вестник Томского государственного университета. – 2011. – № 349. – С. 38–44.

5. *Бурдье П.* Социальное пространство: поля и практики / П. Бурдье. М.: Институт экспериментальной социологии, 2005. – 576 с.

6. *Буряк В.В.* Динамика культуры в эпоху глобализации: ноосферный контекст / В.В. Буряк. Симферополь: Изд-во ДИАЙПИ, 2011. – 462 с.

7. *Василенко Н.В.* Институциональные основы управления образо-

вательными системами и организациями / Н.В. Василенко. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 137 с.

8. *Верлен Б.* Общество, действие и пространство. Альтернативная социальная география / Б. Верлен // Социологическое обозрение. – 2001. – № 2. – С. 26–47.

9. *Водяненко Г.Р.* Образовательное пространство человека / Г.Р. Водяненко // Теория и практика общественного развития. – 2012. – № 2. – С. 138–140.

10. *Волжина О.И.* Школа как тип образовательного учреждения / О.И. Волжина // Знание. Понимание. Умение. – 2012. – № 1. – С. 300-302.

11. *Гоголев Н.В.* Категория «образовательное пространство» как объект научного исследования / Н.В. Гоголев // Известия Тульского государственного университета. – 2012. – №1. – С. 230–237.

12. *Грякалов А.* Эстетическая топологика субъективности (к вопросу о «топологическом повороте») / А. Грякалов // Тамыр. – 2011. – № 26. Режим доступа: http://tamyr.org/?p=1595. – Дата обращения: 04.11.2015 г.

13. *Гузаирова А.Ф.* Государственно-общественное управление территориальной системой образования / А.Ф. Гузаирова. Оренбург: Изд-во ГУ «Региональный центр развития образования», 2009. – 158 с.

14. *Данилюк А.Я.* Теория интеграции образования / А.Я. Данилюк. Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 2000. – 251 с.

15. *Конаржевский Ю.А.* Менеджмент и внутришкольное управление / Ю.А. Конаржевский. М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. – 222 с.

16. *Лефевр А.* Производство пространства / А. Лефевр // Социологическое обозрение. – 2002. – № 3. – С. 27-29.

17. *Лыкова В.В.* Трансформация социальной памяти в модернизационных процессах современной России / В.В. Лыкова // Ученые записки. – 2011. – № 17. Режим доступа: http://www.scientific-notes.ru/pdf/018-033.pdf. – Дата обращения: 04.11.2015 г.

18. *Ляпин С.Х.* Концепты и топосы, или Еще один подход к пониманию преподавания философии / С.Х. Ляпин // Современные подходы к преподаванию философии. Архангельск : Изд-во ПомГУ, 1998. – С. 19–27.

19. *Макогон Т.И.* «Пространственный поворот» и возможность новационных подходов в социально-философском дискурсе Ъ . Т.И.Макогон // Известия Томского политехнического университета. – 2012. – №6. – С. 167–172.

20. *Митин И.* На пути к воображаемой географии: два поворота, три пространства / И. Митин // Топос. – 2011. – № 1. – С. 62–73.

21. *Мурзина И.Я.* Региональное образовательное пространство и его составляющие // Образование и наука. – 2008. – № 5. – С. 52–60.

22. *Нечаев В.Д.* «Институциональная организация» как концептуальный инструмент институционального анализа в политологии // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. – 2011. – № 1. – С. 97–105.

23. *Семашко Л.М.* Тетрасоциология: ответы на вызовы времени / Л.М. Семашко. СПб.: Изд-во Технического университета, 2002. – 208 с.

24. *Султанова Т.А.* Пространство образовательной организации: структурно-функциональный аспект / Т.А. Султанова // Образование и общество. – 2015. – №3. –С. 5–8.

25. *Султанова Т.А.* Нормативные детерминанты развития школы как инновационной образовательной системы / Т.А. Султанова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2014. – № 11. – С. 208–211.

И.Ю. Синельников

Ключевые слова:
здоровье, школа, стереотип, риск, здоровьесбережение, перегрузки.

ВЛИЯНИЕ ШКОЛЫ НА СОСТОЯНИЕ ЗДОРОВЬЯ УЧАЩИХСЯ: СТЕРЕОТИПЫ, РЕАЛИИ, РИСКИ

В статье показаны негативные тенденции в сфере детского здоровья; представлены статистика и различные точки зрения на состояние здоровья детей дошкольного и школьного возраста; обозначены существующие проблемы в организации здоровьесбережения школьников, выявлены основные риски и негативные последствия существующей ситуации, предложены пути решения проблем.

Одним из важнейших направлений модернизации сферы общего образования в настоящее время является здоровьесбережение школьников. Создание в школе рационально организованного образовательного процесса, гарантирующего сохранение здоровья и физическое развитие обучающихся, признано одним из критериев качества школьного образования и выдвигается в качестве одного из главных требований к деятельности общеобразовательных организаций.

Однако данные официальной статистики и научных исследований свидетельствуют о том, что состояние здоровья детей дошкольного и школьного возраста далеко от оптимального. Более того, в последние 15–20 лет наблюдается **нарастание негативных тенденций**:

- уменьшается число детей, имеющих соответствующие возрасту темпы биологического созревания, и резко увеличивается

число детей с отставанием биологического уровня развития от календарного возраста;
- замедляется наблюдавшееся ранее ускоренное развитие детей и подростков (акселерация), происходит децелерация физического развития со снижением функциональных возможностей, задержкой полового созревания и развития;
- растет заболеваемость и распространенность хронической соматической патологии и инвалидности детей;
- снижается численность абсолютно здоровых детей, начинающих систематическое обучение, увеличивается численность учащихся, страдающих функциональными отклонениями и хроническими заболеваниями [11, с.67; 13, с.6, 7; 20, с.239]

Вполне очевидно, констатация данных негативных явлений важна для объективного понимания существующих реалий. Однако еще более важен анализ причин их появления, так называемых риск-факторов, обусловливающих их возникновение и развитие. Как представляется, в этом вопросе в научной теории и общественном сознании на первое место нередко выходят устойчивые **стереотипы**, т.е. повторяемые как шаблон суждения, необязательно являющиеся ошибочными, но воспроизводящие некий схематичный, упрощенный взгляд на рассматриваемое явление и тем самым, затрудняющие его объективное понимание.

По нашему мнению, **первый стереотип** связан с утверждением о том, что *школа является, чуть ли не главным фактором негативного влияния на здоровье детей школьного возраста*.

Несмотря на то, что «прямым текстом» это утверждение формулируется нечасто, однако логика многих высказываний и рассуждений ученых недвусмысленно подводит к данному выводу.

Так, в исследованиях В.Я. Вишневского (вторая половина 1990-х) и А.А.Баранова (1998) отмечена прямая зависимость физического здоровья учащихся «от условий обучения и воспитания, особенно в начальной школе и в начале предметного обучения» и особо выделена мысль о том, что современная система реформирования школьного образования «привела к отрицательным последствиям здоровья школьников» [14,с.6,7]. Н.К.Смирнов в середине 2000-х констатирует факт, что с 1-го по 8-й классы количество здоровых детей снижается в 4 раза, при этом возрастает число детей [16]:
- с близорукостью — с 3 до 30%;
- с нарушениями опорно-двигательного аппарата в 1,5–2 раза;
- с аллергическими болезнями — в 3 раза;

- с заболеваниями крови — в 2,5 раза;
- с нервными болезнями — в 2 раза.

Примеры подобных высказываний можно продолжить. Однако даже, несмотря на замечания авторов о неправомерности «винить только школу в ухудшении здоровья детей и подростков» [12, с.75], присущая подобным суждениям и выводам направленность представляется вполне очевидной: *признавая наличие различных факторов негативного влияния, ученые утверждают мысль об определяющем влиянии школы на состояние здоровья детей.*

По нашему мнению, данная позиция является упрощенной и отражает только часть реальной картины, т.к. оставляет без ответа главный вопрос: «Какое место в комплексе факторов воздействия на детское здоровье занимает школа?»

Как показывает анализ научной литературы, ответ на этот вопрос, при всей его сложности, все-таки может быть найден ,и его суть заключается в том, что *в «рейтинге» факторов негативного воздействия на детское здоровье школа занимает далеко не первые места.* Оставляя специалистам в области медицины, возрастной физиологии и психологии право точного определения мест в данном рейтинге, представим лишь те основания для данного утверждения, которые «лежат на поверхности».

Как известно еще в 80-х гг. прошлого столетия эксперты Всемирной организации здравоохранения определили ориентировочное соотношение различных факторов обеспечения здоровья современного человека, выделив в качестве основных четыре производные [4]:

- генетические факторы – 15–20%;
- состояние окружающей среды – 20–25%;
- медицинское обеспечение – 10–15%;
- условия и образ жизни людей – 50–55%.

Вполне очевидно, что в структуре данной классификации школа должна быть отнесена к 4-й группе факторов, в число которых входят условия жизнедеятельности человека (питания, проживания, воспитания и пр.), а также так называемый здоровый образ жизни, включающий в себя культуру питания, движения и эмоций [17]. Учет и «рейтингование» влияния этих факторов на здоровье человека — крайне сложный процесс. Однако несложно понять, что наличие столь большого количества факторов внутри данной группы оставляет школе немного шансов на «первенство», тем более с большим — «лидерским» отрывом от других.

Данный аргумент «не в пользу школы» имеет абстрактно-логические

обоснования, однако, имеющиеся же в распоряжении науки факты и данные статистики выглядят более убедительно.

Важнейшим фактом в этом контексте является то, что «*подавляющее большинство детей являются уже с детства нездоровыми*»: по состоянию на 2011 год рождались больными около 40% новорожденных, в то время как в 1990 году этот показатель был равен 15%. Данная негативная тенденция выводит на первый план ***генетические факторы*** влияния, ведь ухудшение здоровья детей обусловлено устойчивой тенденцией ухудшения здоровья женщин, ростом патологии беременности и родов. Следствием «накопления груза патологии в поколениях» становится высокая заболеваемость детей и всего населения в последующие годы. Возникает замкнутый цикл: больная женщина — больной плод — больной ребенок — больной подросток — больные родители [7, с.7].

Как показал сравнительный анализ 30-летней динамики состояния здоровья и готовности к школе 7-летних дошкольников, поступавших в первый класс, в первой половине 2000-х только 16,8% дошкольников начинали систематическое обучение в школе с нормальным физическим и нервно-психическим развитием, не имея функциональных отклонений или хронических заболеваний [18, с.239–240]. Статистика 2011 года еще более неутешительна: как свидетельствуют результаты исследований НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков РАМН, лишь 5–7% дошкольников здоровы, до 25% страдают хроническими заболеваниями, свыше 60% имеют функциональные отклонения [8, с.9].

Сказанное означает, что школе сегодня изначально приходится иметь дело с детьми, из которых *больше 90% – нездоровы*. Причем, чем старше они становятся, тем больше негативных факторов влияния, не связанных со школой, на них воздействует.

Так, по данным Минздравсоцразвития РФ на 2013 год у детского населения России отмечены:

- 1-е место — болезни органов дыхания;
- 2-е место — у детей 0–14 лет — болезни органов пищеварения, у детей 15–17 лет — болезни глаза и придаточного аппарата;
- 3-е место — у детей 0–14 лет — болезни глаза и придаточного аппарата, у детей 15–17 лет – болезни органов пищеварения [3, с.9].

Анализ выявленных наукой причин этих «основных» заболеваний показывает, что их связь со школой совсем не очевидна.

Так, болезни органов дыхания в значительной степени связаны с влиянием ***неблагоприятной окружающей среды:*** у детей, проживающих в

городах на территориях, приближенных к крупным магистралям, в 1,5–2 раза чаще регистрируются заболевания глубоких отделов органов дыхания (бронхит, пневмония), хронические болезни миндалин и аденоидов [10, с. 16–17]. Значительный рост числа воспалительных заболеваний придаточного аппарата у девочек-подростков во многом обусловлен ранним началом половой жизни (57–67% девочек в возрасте 15–16 лет имеют опыт сексуального общения) [14,с.6], что связано с новым для России ***социокультурным фактором влияния,*** называемым «сексуальной революцией». Нервно-психические расстройства, отмечаемые статистикой и распространенные у школьников подросткового и юношеского возраста в 1,5 раза чаще, чем у детей до 14 лет, обусловлены, в первую очередь, ***многофункциональными особенностями подросткового возраста*** (завершение онтогенетического развития, активное половое созревание, нейрогормональная перестройка организма) и ***психосоциальными моментами*** (становление личности, расширение социальных и сексуальных контактов и др.) [14, с.8]. С происшедшими ***изменениями в структуре досуга и коммуникации детей и молодежи*** можно связать рост заболеваний органов зрения: чрезмерное увлечение компьютерными играми, общением в социальных сетях, огромная популярность новых технологий видеоизображения (жидко-кристаллических, плазменных, формата «высокой четкости» и т.п.), активное использование гаджетов с небольшими размерами дисплея (мобильные телефоны, смартфоны, планшеты) в условиях плохой освещенности, неустойчивого положения (в транспорте, на ходу, в затемненных помещениях) и др. Все это является очевидными риск-факторами ухудшения детского зрения и в меньшей степени связано со школой, лишь начинающей внедрять в практику обучения информационные и компьютерные технологии.

Все сказанное не означает, что школа должна быть исключена из числа факторов негативного влияния на здоровье детей. Думается, основная задача исследователей данного вопроса заключается в том, чтобы *точно установить, что отмечаемые «ухудшения» находятся в прямой зависимости от деятельности школы.* Объективное знание первоочередной причины негативных изменений здоровья школьника, построение рейтинга риск-факторов здоровья ребенка позволят не только определить меру ответственности школы, но и устранить тот или иной неблагоприятный фактор школьного влияния.

Данная работа потребует от специалистов — медиков, физиологов, психологов, педагогов — еще больших усилий, чем те, которые были уже предприняты. Результатами их усилий должны стать комплексные научные

исследования, нацеленные на определение риск-факторов здоровья школьников и действенных механизмов их профилактики и минимизации, разработка единых критериев для психолого-медико-педагогического мониторинга состояния здоровья дошкольников и школьников. В ином случае чрезвычайно опасным представляется **риск дезинтеграции теории и практики здоровьесбережения школьников**, выражающийся в отсутствии единых подходов к оценке значимости того или иного фактора влияния и способов преодоления его воздействия. Негативным последствием этого могут стать ошибки в целеполагании и выборе средств профилактики и лечения детских болезней, раскоординация усилий учреждений медицины и общеобразовательных организаций.

В связи с затронутым вопросом о негативных факторах влияния представляется важным обозначить **второй стереотип,** распространенный в научной теории и общественном сознании. Его суть заключается в том, что *первоочередной причиной ухудшения здоровья школьников признается перегруженность детей растущими объемами учебной информации и интенсивностью учебного процесса.*

Необходимо напомнить, что стереотипность воспроизводит не обязательно ошибочный, а прежде всего, некий упрощенный, односторонний взгляд на рассматриваемое явление. В полной мере это относится к многочисленным высказываниям по вопросу так называемых учебных перегрузок.

Тема эта в отечественной науке была поднята и активно обсуждалась еще в 70-80-х гг. XX столетия в работах Ю.К.Бабанского, И.В. Дубровиной, М.Н.Скаткина и др. Уже тогда исследователи отмечали, что «среди разнообразных причин перегрузки, с которыми необходимо бороться, *чаще всего* называют возрастание объема информации в учебных школьных предметах», выделяя при этом тенденции «сверху» (увеличение программного материала) и «снизу»… — своеобразный эффект деятельности сильных и требовательных педагогов, дающих много заданий сверх учебника и программы» [5, с.160].

В полной мере сказанное почти 50 лет назад относится к сегодняшнему дню, когда ученые, говоря об актуальности проблемы защиты ребенка от перегрузки, акцентируют внимание преимущественно на одной ***— количественной стороне*** этого сложного явления.

Так, с сожалением констатируя факт того, что «трудноизлечимая школьная болезнь» — учебные перегрузки — «поразила и детские сады», особое внимание специалисты обращают на то, что перегрузка касается содержа-

тельной и организационной части процесса, т.е.:

- происходит увеличение информационного объема и числа занятий;
- содержание образования дошкольников нередко выстраивается исходя из логики будущих учебных предметов в школе;
- образовательный процесс в ДОУ зачастую перегружен дополнительными студийными занятиями и др. [8, с.10].

Как бы продолжая логику своих коллег, анализировавших проблемы дошкольного образования, первостепенное внимание «количественной» стороне проблемы уделяют и специалисты по вопросам здоровьясбережения в школе. Так, признавая «главным фактором неблагополучия здоровья учащихся…интенсификацию обучения», в качестве основных факторов перегрузки школьников они выделяют:

- активное внедрение компьютеризации (создает дополнительную нагрузку на зрение и психику);
- частое несоответствие объемов учебных программ, их информативной насыщенности функционально-возрастным возможностям (перегрузка понятиями, терминами, правилами, иностранными языками);
- стрессогенность организации образовательного процесса и множественность предметов, проводимых большим числом учителей и др. [12, с.74].

Особое внимание специалистов привлечено к «количественному» фактору школьных учебных нагрузок в так называемых школах нового типа — гимназиях, лицеях, школах с углубленным изучением отдельных предметов, а также у школьников, обучающихся по системе «развивающего обучения» (Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова, Л.В.Занкова) и в профильных классах старшей школы. Отмечаемая здесь «неблагоприятная ситуация со здоровьем учащихся» (выраженность нервно-психических нарушений, большая утомляемость, сопровождаемая иммунными и гормональными дисфункциями, более низкая сопротивляемость болезням) объясняется, в первую очередь, чрезвычайно высокими объемами учебной нагрузки. Так, с учетом домашних заданий «рабочий день» современного школьника составлял в 2005 году 9–10 часов в начальной школе, 10-12 – в основной и 13–15 – в старшей [12, с.74]. В 2007 году эти цифры еще более увеличились (в младших классах суммарная нагрузка школьника вместе с домашней работой доходила до 10–12 часов в день, в старших — до 16 часов и выше), что позволило директору НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков РАМН В.Р.Кучме сделать неутешительный вывод о том, что «именно чрезмерная нагрузка в сочетании с гиподинамией являются главными неблагоприятными факторами школьной среды» [2].

Вполне естественно, все эти сведения, факты и выводы заслуживают самого пристального внимания и должны получить объективную оценку. Однако преобладающее внимание к «количественной» стороне проблемы отодвигает на второй план, по нашему мнению, более важную — ***«качественную составляющую»***.

Еще 35 лет тому назад на эту тему была написана интереснейшая статья Ф.В. Ипполитова, отметившего тот факт, что:

- во-первых, значительная часть школьников (отличники и неуспевающие) не испытывает перегрузки по различным причинам;
- во-вторых, примерно треть школьников средних и старших классов оказывается жертвой перегрузки в ее классической форме: дети и подростки тратят много времени, сил, но не поспевают за учебным процессом» [5, с.160].

Проводя аналогию со спортом, можно сказать, что многие школьники, как плохо тренированные спортсмены, оказываются неготовыми к предъявляемому уровню нагрузок, и причины этого коренятся не столько в объемах нагрузок, сколько в несформированности умений и компетенций, которые позволяют с ними справиться. Иными словами, по нашему мнению, *одной из важнейших причин школьных перегрузок является неготовность значительной части школьников к работе в условиях постоянно растущих объемов информации, содержательного усложнения учебного материала, многообразия форм учебной деятельности, расширения пространства коммуникации, повышения требований к результатам обучения*.

Это означает, что пути решения проблемы школьных перегрузок видятся не столько в сокращении объемов нагрузок (к примеру, общие объемы нагрузки зарубежных школьников за все годы учебы на 30–50% больше российских: в США — 14,5 тыс. уроков, в Европе — 12,8 тыс., в России — 10,4 тыс. [2]), сколько в изменении подходов к обучению школьников. Как справедливо заметил Ф.В.Ипполитов еще в начале 1980-х: «Пределы уменьшения объема обязательных знаний за счет рационализации и сокращения программ, учебников…весьма ограниченны. Идя по этому пути, можно надеяться на уменьшение перегрузки не более чем на 10–20%... Ключевым и решающим направлением в устранении школьной перегрузки остается сложный путь, давно намеченный в педагогической психологии, — **путь рационального формирования обобщенных навыков учебной деятельности школьника»** [5, с.161].

С сожалением можно констатировать, что данный подход, сформулированный отечественной педагогикой еще во второй половине XX века, до сих

пор не реализован. Оптимизм внушает то, что цели и содержание принятых в 2010–2012 гг. и постепенно внедряемых в школьную практику федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) ориентированы на реализацию именно этого подхода. Основной задачей школы, имеющей не только обучающий и развивающий, но и здоровьесберегающий эффект, становится «формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию» [6, с.3].

Реализация данной задачи — процесс сложный и длительный, требующий от школьных педагогов овладения новыми методами и технологиями обучения. Внедрение новых методов будет крайне затруднительно, если школа не будет обеспечена инструментами диагностики, контроля и оценки уровня сформированности у школьников: во-первых, общеучебных умений, умственных действий и понятий; во-вторых, различных психологических новообразований, возникающих, формирующихся и развивающихся в том или ином возрасте. Представляется, что создание такого ***инструментария*** в виде системы методик и его массовое внедрение в педагогическую практику находятся только в самом начале, в лучшем случае обеспечивая лишь потребности начальной ступени общего образования. А значит, основной упрек школе применительно к вопросу перегрузки учащихся сегодня может состоять в том, что *школа пока еще не готова к тому, чтобы полноценно «учить детей учиться»*.

Принимая во внимание, что стандарты 2-го поколения будут полностью внедрены только в 2022 году, можно говорить о том, что в настоящее время серьезное опасение вызывает **риск инерционного функционирования школы**, выражающийся в недооценке важности внедрения новых подходов к обучению и здоровьесбережению школьников. Негативным последствием его осуществления может стать ситуация, когда школа будет лишена возможности объективно оценивать динамику сформированности у учащихся степени готовности к выполнению той или иной учебной деятельности, а значит, не сможет влиять на распределение нагрузок и состояние здоровья детей.

Продолжая мысль о необходимости реализации нового подхода к устранению школьной перегрузки, в первую очередь, посредством формирования обобщенных навыков учебной деятельности школьника, представляется важным обозначить **третий стереотип**, распространенный в науке и общественном сознании. Его суть заключается в том, что *главная ответственность за учебные перегрузки и состояние здоровье школьников*

лежит на учителе, ведь именно педагог должен:

- научить ребенка учиться;
- уметь организовывать образовательный процесс, не допуская сверхнагрузок, психологического давления, стрессовых и конфликтных ситуаций;
- быть примером здорового образа жизни и формировать у детей его культуру.

Как и два предыдущих утверждения, данный стереотип представляет собой некую упрощенную позицию и содержит в себе некую «долю истины».

Трудно не согласиться с мнением о том, что «в немалой степени неблагополучие здоровья школьников возникает от недостаточного уровня грамотности педагогов в вопросах сохранения и укрепления здоровья» [12, с.74–75]. Несомненно — низкий уровень профессиональной компетентности учителей в вопросах здоровьесбережения может нанести определенный вред физическому и психическому здоровью школьников. Очевидно, что незнание или игнорирование педагогами рекомендаций СанПиН к режиму образовательного процесса, например, целесообразности проведения контрольных работ на 2–4-м уроках (п.10.8), рекомендаций максимальных объемов домашних заданий (п.10.30) и др. [15] — могут стать и нередко становятся причиной серьезных перегрузок школьников, провоцируя повышенную утомляемость, заболевания органов зрения, нервной системы и др. В равной мере это относится к знаниям о закономерностях возрастного развития, о кризисах развития и социализации и др., необходимым для грамотного взаимодействия педагога с учащимися и потому включенным в «профессиональный стандарт» современного учителя [13].

Однако несомненно и то, что определить меру этого вреда и его прямую зависимость от действий учителя бывает крайне сложно. В современной социокультурной ситуации — новой для России, — когда чрезвычайно сильное психологическое воздействие на ребенка с самого раннего детства оказывает **установка на «успешность»**, на умение побеждать, подтверждать свою компетентность, педагогические усилия зачастую входят в противоречие с тем, что сегодня принято называть ***«социальный заказ на образовательные услуги»***. Этот «заказ», исходящий от родителей учащихся и поддерживаемый школьной администрацией, зачастую не только ориентирует содержание образования преимущественно на интеллектуальное развитие в ущерб физическому [8, с.11], но требует от педагогов все большего увеличения учебных нагрузок, напрямую связывая их с получением желаемого результата — с победой школьника на предметной олимпиаде, с первенством в различных конкурсах и соревнованиях, с высокими бал-

лами на итоговых экзаменах, с поступлением в престижный вуз. Это означает, что отмеченный еще в начале 1980-х «своеобразный эффект деятельности сильных и требовательных педагогов, дающих много заданий сверх учебника и программы» [5, с.160], приобретает сегодня массовый характер и в случае получения требуемого результата, несмотря на нарушение всех норм (санитарно-гигиенических, возрастных и др.), поддерживается и одобряется родителями и школой. Более того, как показывает практика, попытки учителей сориентировать процесс обучения на саморазвитие и самоопределение школьников чаще всего входят в противоречие с «социальным заказом», вызывают резкое неприятие со стороны как родителей, так и школьной администрации, заинтересованной в улучшении, прежде всего, «отчетных» показателей и связанного с ними — рейтинга успешности школы.

Таким образом, вопреки стереотипному мнению, *главным в вопросе здоровьесбережения школьников сегодня оказывается не позиция учителя, а «социальный заказ» и критерии оценки качества образования, ориентирующие школу на достижение учебных результатов, подтверждающих успешность и конкурентоспособность и школьников, и педагогов, и образовательной организации в целом.*

О том, что не учитель, а прежде всего школьная администрация играет главную роль в вопросах здоровьесбережения школьников, говорят многочисленные факты, установленные исследователями данного вопроса. Так, проведенное в 2014 году в старших классах 17 московских и 6 подмосковных школ санитарно-гигиеническое исследование показало, что:

- в большинстве школ не соблюдается норматив, рекомендованный СанПиН для 6-дневной (не более 37 ч.) и 5-дневной (не более 34 ч.) недели: рекомендованных понедельных норм учебной нагрузки в 10-х классах придерживаются 20% школ, а в 11-х — только 30% школ;
- понедельное школьное расписание во всех классах не соответствует физиологической кривой недельной работоспособности для старшеклассников и, в конечном счете — гигиеническим требованиям, предъявляемым к составлению школьного расписания;
- аудиторная нагрузка превышает существующие нормативы в среднем на 2,1–2,4 ч., а максимальные значения ее достигают 41–44 ч. в неделю [10, с. 57–58, 59, 63, 124].

Как представляется, приведенные в исследовании данные и сделанные выводы характеризуют не работу учителей а, прежде всего, систему организации здоровьесберегающей работы в школе (точнее — ее отсутствие),

планирование и организация которой, как известно, находится в компетенции школьного руководства.

Примеры подобных нарушений и несоответствий можно было бы продолжить, однако, это не главное. Важнее, что безответным до сих пор остается вопрос *«Как родительская общественность, контрольно-надзорные органы, органы управления образованием «не замечают» совершаемых школами нарушений правовых норм в области здоровьесбережения школьников?»* Думается, простой констатации факта, что «школьная администрация часто не уделяет должного внимания вопросу контроля времени, которое дети тратят на выполнение домашних заданий», отмеченного заместителем председателя Комитета по образованию Государственной думы России [1], и очередных министерских писем руководителям школ и органов управления образования с «рекомендациями» выполнять давно известные всем нормы СанПиНов [9] – для ответа явно недостаточно.

По нашему мнению, успешное, эффективное решение данного вопроса невозможно без преодоления существующего противоречия между критериями качества школьного образования, в незначительной степени учитывающими здоровьесберегающую компоненту, и требованиями СанПиНов к организации здоровьесберегающей школьной среды, почти не учитывающими ее вариативность (профильность, углубленность и т.п.) и связанную с этим разноуровневость контингента обучающихся. Необходимость их согласования с последующим изменением тех или других, а скорее тех и других одновременно — вот путь, который представляется перспективным. В этой связи чрезвычайно актуально звучит мысль, высказанная директором НИИ возрастной физиологии Российской академии образования М.М.Безруких еще в 2007 году: «Главный вопрос не только в том, соответствует ли нагрузка на детей нормативу, но и соответствует ли сам норматив возможностям ребенка!» [2].

Если указанное противоречие не будет разрешено, вполне осуществимым на практике представляется **риск имитации здоровьесберегающей деятельности в системе общего образования**, выражающийся в «молчаливом согласии» родителей, педагогов, школьной администрации, органов управления образованием с существующими нарушениями при условии успешности школы по главным — учебным показателям. Негативные последствия воплощения данного риска могут проявиться не только в бесконтрольности и неуправляемости ситуации, но главное — в ухудшении состояния здоровья школьников.

Литература

1. Госдума откликнулась на инициативу Минобрнауки: 21.02.2015 // Поволжский образовательный портал – http://www.vedu.ru/news-gosduma-otkliknulas-na-iniciativu-minobrnauki/

2. Депутаты ощутили школьную перегрузку // Газета.ру. – 11.04.2007 – http://www.gazeta.ru/2007/04/05/oa_235875.shtml

3. Доклад о состоянии здоровья населения и организации здравоохранения по итогам деятельности органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации за 2013 год. – http://www.rosminzdrav.ru/ministry/61/22/stranitsa-979/doklad_2013

4. *Жулин Н.В., Калюжный Е.А., Кузмичев Ю.Г., Михайлова С.В.* Проблемы здоровья современных школьников// http://novainfo.ru/archive/25/problemy-zdorovya

5. *Ипполитов Ф.В.* К проблеме учебной перегрузки школьников// Вопросы психологии. – 1980. – № 2. – С.160–165. http://www.voppsy.ru/issues/1980/802/802160.htm

6. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др./ Под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008. – 151 с.

7. *Кислицына О.А.* Здоровье детей – богатство нации: тенденции, факторы риска, стратегии сбережения. М.: МАКС Пресс. – 2011. – 268 с. – http://www.kislitsyna.ru/data/files/CH1Childrens%20health.pdf

8. *Кучма В.Р., Степанова М.И.* Актуальные гигиенические проблемы дошкольного образования // Современные проблемы охраны здоровья детей в дошкольных образовательных учреждениях: Материалы Всерос. научно-практ. конф. с международным участием (Москва, 1-2 ноября 2011). М.: Издатель НЦЗД РАМН, 2011. – С.9–16.

9. Методические рекомендации по организации самоподготовки учащихся при осуществлении образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования // Письмо Минобрнауки РФ от 18 июня 2015 г. № НТ-670/08.

10. *Овчинникова З.А.* Гигиеническая оценка влияния условий обучения на здоровье школьников медико-биологических классов: Дис. …канд.мед. наук. М., 2015. – 178 с.

11. О санитарно-эпидемиологической обстановке в Российской

Федерации в 2002 году: Государственный доклад. М.: Федеральный центр госсанэпиднадзора Минздрава России, 2003. – 221 с.

12. *Петрова Н.Ф., Горовая В.И.* Современная школа и проблема здоровья учащихся // Успехи современного естествознания. – 2005. – №11. – С.73–75.

13. Профессиональный стандарт: Педагог (воспитатель, учитель). (Утв. Приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н)

14. *Романцов М.Г., Царевский Л.П.* Медико-биологические дисциплины по курсу «Безопасность жизнедеятельности»: Методическое пособие для преподавателей вузов педагогического профиля, средних специальных учебных заведений. СПб.: РГПУ им.А.И. Герцена, 1999. – 34 с.

15. СанПиН 2.4.2.2821-10: Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях (Утв. Постановлением Главного государственного санитарного врача РФ от 29 декабря 2010 г. №189).

16. *Смирнов Н.К.* Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе. М.: АРКТИ, 2005. – 320 с.

17. Физиологические основы здоровья: Краткий курс лекций по валеологии / Сост. И.А. Тихомирова. Ярославль: ЯГПУ, 2007. – http://cito-web.yspu.org/link1/metod/met73/

18. *Шишова А.В., Жданова Л.А., Ланина Е.А.* Тридцатилетняя динамика состояния здоровья и готовности к школе детей, начинающих систематическое обучение // Материалы Всерос. научно-практ. конф. с международным участием (Москва, 1-2 ноября 2011). М.: НЦЗД РАМН, 2011. – С.239–241.

Т.Э. Мариносян

Ключевые слова:
Форсайт, Форсайт-технология, прогнозирование, прогнозирование в образовании, образование, система образования, СНГ, Содружество Независимых Государств, страны постсоветского пространства.

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРСАЙТ-ИССЛЕДОВАНИЙ КАК ИНСТРУМЕНТ ДОЛГОСРОЧНОГО ПРОГНОЗИРОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В СТРАНАХ ПОСТСОВЕТСКОГО ПРОСТРАНСТВА

В статье рассматривается современная тенденция активного применения Форсайт-технологии в прогнозировании образовательных процессов в глобальном и национальном масштабах, происходящих как в развитых государствах мира, так и в странах постсоветского пространства. Отмечается, что происходит постепенная интеграция Форсайта в существующую систему прогнозирования и планирования развития образования; использование Форсайт-технологии способствует формированию долгосрочной образовательной политики стран СНГ.

В настоящее время ведущие страны мира уделяют особое внимание эффективному функционированию сферы образования, требующей использования современных технологий прогнозирования. Они заключаются в том, чтобы, с одной стороны, определить перспективы ближайшего или отдаленного будущего в области образования, определить цели его развития, а с другой – способствовать формированию оптимальных планов, основываясь на прогнозе и оценке принятого решения с позиций его последствий в прогнозируемом периоде. В результате распада

Союза Советских Социалистических Республик в 1991 году была разрушена единая система образования со своей общей для всех республик нормативно-правовой базой, единым языком общения и обучения, единым подходом к прогнозированию и планированию развития образования. Страны Содружества Независимых Государств – бывшие республики СССР начали разрабатывать собственные национальные образовательные системы, при этом некоторые из них базируются на советской образовательной системе, другие ориентируются на западные образовательные нормы и технологии прогнозирования образовательных процессов. На промахи, просчеты, совершенные странами постсоветского пространства в процессе преобразований в сфере образования, обращает внимание А.В. Тодосийчук:

«Прогнозирование – необходимый элемент государственного регулирования системы образования, разработки перспективных стратегических планов, национальных программ и проектов. Принятие стратегических решений без учета прогнозных оценок последствий их реализации усуглубляет кризисные явления в экономике и жизни общества. В этой связи следует отметить, что в России и других постсоциалистических странах начиная с 90-х годов XX столетия работа по прогнозированию и стратегическому планированию развития образования практически свернута, что привело к множеству ошибок и провалов» [13].

Во всех предыдущих теориях прогнозирования в образовании не учитывался фактор времени – скорость, частота происходящих изменений в социумах, мировой науке, психологии масс в масштабе планеты. В течение жизни только одного поколения происходят перемены революционного характера. До недавнего времени в прогнозировании образовательных процессов в какой-то степени достаточно было применить линейно-экстраполяционную методологию, основанную на выяснении за достаточно длительный период тенденций развития и, соответственно, их продления на будущее с той или иной поправкой на базе экспертных оценок. Известно, что идеи экстраполяции получили весьма широкое распространение в педагогике. При этом, как считает один из ведущих специалистов в области педагогического прогнозирования Б.С. Гершунский, «по-видимому, методы экстраполяции в чистом виде применимы лишь на уровне тактического, краткосрочного прогнозирования изменений отдельных параметров педагогических объектов. Однако прогностическая ценность этих методов существенно возрастает, если они используются в сочетании с другими методами прогнозирования. Недооценка этого требования, стремление использовать методы экстраполяции в чистом виде применительно к сложным педагогическим явлениям

могут привести к серьезным ошибкам» [3, 117]. **Аналогичного мнения** по поводу экстраполяции как метода прогнозирования в образовании придерживается и Б.Л. Вульфсон, полагая, что «в условиях резких количественных колебаний и глубоких структурных изменений линейная экстраполяция оказывается недостаточной для высококачественного прогноза и должна корректироваться поправочными коэффициентами, учитывающими дальнейшие изменения социально-экономической структуры, особенности демографической эволюции, сдвиги в социальной психологии масс, наконец, модификацию самой системы образования» [2, 94].

Если на протяжении столетий основной формой обучения была классно-урочная, истоки которой можно обнаружить и в эпоху античности, а разум человека развивался линейно-гармонично, и человеческие **знания передавались** только по одному пути – от учителя к ученику, то в современном мире у ребенка есть множество других альтернативных способов познания окружающего его мира. Учитель и учебник уже не являются единственными источниками знаний. Интернет, современные библиотеки, «третье место», интерактивные пространства являются средами, разумеется, не заменяющими образовательные среды, но существенно способствующими получению школьниками, студентами необходимых знаний и навыков. Становится очевидным, что классно-урочная система постепенно сдает свои позиции системе онлайн-образования. Например, в Форсайт-исследовании «Образование 2030: Дорожные карты будущего» прогнозируется, что в период 2022-2030гг. произойдет слом/ликвидация традиционных моделей образовательной системы [11]. Уже сегодня юридически и практически существующие учебные заведения из-за своей инертности фактически оказываются недееспособными давать учащимся знания, требуемые временем. Ученики, студенты оперативно могут найти интересующую их информацию не в образовательных учреждениях и учебниках, а в Интернете.

Казалось бы, разумно полагать, что в сегодняшнем учебнике в какой-то степени заложен прогностический компонент на 5–10 лет вперед. Однако факт с большой частотой меняющихся учебников говорит об обратном, что ничего прогнозировать невозможно. Даже учебник математики может по своеобразной причине быть изъят из федерального перечня рекомендованных учебников. Достаточно, например, такого экспертного мнения, как: «Содержание учебника математики не способствует формированию патриотизма. Герои произведений Родари, Перро, братьев Гримм, Милна, Линдгрен, Распе, гномы, эльфы, факиры со змеями, три поросенка вряд ли

призваны воспитывать чувство патриотизма и гордости за свою страну и свой народ» [10], – чтобы учебник, по которому многие годы обучались школьники страны, оказался непригодным.

Очевидно, что возможно использование, например, сценарного подхода к прогнозированию в образовании или системы долгосрочного научно-технического прогнозирования – Форсайта – с целью прогнозирования будущего в сфере образования (Форсайт-технология возникла в 1980-е годы в результате исследовательской деятельности, проводимой Ирвином (Irvine) и Мартином (Martin) в рамках программы распределения финансирования научных исследований в Великобритании) [17, 150]. Но будут ли результаты прогноза удовлетворительны, учитывая тот факт, что сегодня даже развитие мировой экономики не поддается прогнозированию по причине непредсказуемости изменений геополитических ситуаций в мире. Понятно, что любой прогноз должен включать обязательную погрешность .

Тем не менее в последнее время правительства стран постсоветского пространства, разрабатывая и представляя общественности долгосрочные программы социально-экономического развития, все чаще обращаются к технологии Форсайт-исследований[1] – одного из ключевых инструментов выявления перспективных направлений развития – широко применяемой в США и Европе. Технология Форсайт-исследований позволяет заглянуть в будущее науки, экономики, образования, здравоохранения, общества на основе масштабного опроса специалистов-экспертов с целью определения сфер стратегических исследований и технологий, а также выявления технологических прорывов, которые способны оказать воздействие на экономику и социальную жизнь в средне – и долгосрочной перспективе и которые, вероятно, смогут принести наибольшие социальные и экономические выгоды.

Форсайт-технология используется уже более 30 лет во многих странах мира, а «с начала 90-х годов многие развитые государства, такие как, например, Великобритания, Германия, Франция, Нидерланды, Австрия и другие запустили программы в области технологических форсайтов. Южная Корея и Индия также запустили подобные программы» [6,3].

В результатах первого российского этапа исследования Форсайта «Образование 2030» приводится следующее предупреждение:

Форсайт не является ни прогнозом развития событий, ни планом действий. Это карта достаточно вероятных событий, которые могут произойти в обозримом будущем и которые важно учитывать для принятия решений в настоящем [11].

[1] Форсайт (англ. *Foresight*) – видение будущего, предвидение.

Учитывая, что современный мир сталкивается с постоянно возрастающими факторами нестабильности, неопределенности, непредсказуемости, нелинейности социальных, экономических, политических событий и процессов, становится очевидным, что велика вероятность ошибки в определении связанных с прогнозируемыми величинами и сроками, представленными теми или иными технологиями для различных сфер жизнедеятельности общества, в частности для сферы образования. Многообразие связей, характеризующих современное образование, требует использование новых прогностических технологий и прогнозно-аналитического инструментария. При этом необходимо учитывать опыт прогнозирования в образовании отечественных ученых и специалистов, которые сочетали в прогнозировании использование педагогикой собственных исследовательских методов – наблюдение, собеседование, анкетирование, педагогический эксперимент, изучение учебной документации – с новыми методами, используемыми в других науках – в социологии, математике, кибернетике. Что же касается того или иного конкретного метода прогнозирования в образовании, по мнению Б.С. Гершунского, «критерием его эффективности может служить лишь педагогическая практика в наиболее широком ее понимании. При этом приходится считаться с тем, что прогнозы в области образования могут быть с достаточной надежностью и полнотой верифицированы практикой только в рамках более широких систем (социальных, экономических, политических и т.д.), т.е. фактически вне системы образования. Это объясняется тем, что решающий критерий достоверности того или иного общего педагогического прогноза, касающегося, например, целей, содержания, форм и методов обучения и воспитания учащихся, надо искать в степени соответствия «продукта» системы образования (количества обученных и качества их подготовки) объективным требованиям научно-технического и социального прогресса» [3, 79-80].

Форсайт-технология, используемая для прогнозирования в сфере образования, представляет собой более комплексный подход, чем традиционное прогнозирование, формируемое узким кругом специалистов-экспертов и ассоциирующееся с предсказаниями. По мнению некоторых исследователей в области прогнозирования в образовании, «из существующих в настоящее время методологий прогнозирования только Форсайт позволяет обеспечить учет всех вариантов развития событий в их взаимосвязи с мерами образовательной политики, возможными сценариями экономического развития» [8, **113–117**]. Применение Форсайт-технологии в образовании позволяет оценить возможные перспективы инновационного развития,

связанные с прогрессом науки и технологий в целом, очерчивать вероятные технологические горизонты, которые могут быть достигнуты при вложении определённых средств и организации целенаправленной деятельности, а также возможные эффекты для образовательной системы. Данная технология подразумевает участие многих экспертов из всех сфер деятельности, в той или иной степени связанных с тематикой образования, а также, при необходимости, проведение опросов определённых групп населения (школьников, студентов, преподавателей), прямо заинтересованных в решении образовательных проблем. Еще одно отличие Форсайт-технологии от традиционных прогностических методов заключается в ее нацеленности на разработку практических мер по приближению выбранных стратегических ориентиров. Например, в прогнозировании образования в странах СНГ невозможно не учитывать совместно с другими государствами Содружества определение и принятие концепции и программы формирования единого образовательного пространства. В данном случае стратегическим ориентиром можно считать Программу поддержки РФ интеграционных процессов в области образования в СНГ [14]. Тем не менее, даже имея концепцию формирования единого образовательного пространства, возможны радикальные изменения в ходе ее реализации. Например, можно ли прогнозировать ослабление или укрепление позиций русского языка, российского образования за рубежом, основываясь на методе линейного прогнозирования? Очевидно, что русский язык является мощной связующей основой для развития различных направлений кооперации между странами Содружества, помогает преодолевать межгосударственные барьеры, в первую очередь в сфере образования. Соответственно при понимании особого статуса русского языка как объединяющего фактора СНГ рассмотрение вопросов, дающих представление о проблеме языкового единства и коммуникативной разрозненности на постсоветском пространстве в ретроспективном ключе, способствует определению направления дальнейшего развития стран Содружества [9, 83–93]. Однако такой прямолинейный подход к прогнозированию роли русского языка в образовании стран постсоветского пространства может оказаться ошибочным ввиду возможных геополитических изменений.

Форсайт является перспективным направлением исследований развития образовательных процессов и активно используется в развитых странах мира (ЕС, США, Канада, Япония). В последние годы отмечается тенденция объединения потенциалов нескольких стран с целью проведения совместных Форсайт-исследований и разработок в сфере в образования.

Например, Объединенный исследовательский центр Европейской комиссии – Институт перспективных технологических исследований в 2009 году внедрил Форсайт-программу под названием «Будущее обучения: новые способы приобретения новых навыков для будущей работы». Программа рассматривает серию из шести сценариев, описывающих возможные изменения в учебной среде в 2020–2030 гг. [17, 158]. При таком сценарном прогнозировании, исходя из представления о неопределенности и неоднозначности траектории развития образовательных процессов и рассматриваемых сценариев, для каждого из них разрабатывается соответствующая схема реализации.

В странах постсоветского пространства Форсайт-технология в настоящее время практически не находит своего применения в прогнозировании развития национальных систем образования. В настоящее время в РФ рассматриваются такие Форсайт-проекты, как «Образование 2030» и «Компетенции 2030». Эти проекты разрабатываются в рамках деятельности, в первую очередь, следующих организаций: НИУ «Высшая школа экономики», Московская Школа Управления Сколково, Агентство стратегических инициатив, являющееся инициатором указанных проектов. В реализации проекта участвуют ведущие международные эксперты в области образования из России, США, стран Европы и Азии.

В Республике Казахстан с целью объединения общества для накопления и реализации личностного потенциала страны через развитие национальной системы образования и науки в 2008 году был создан Научно-образовательный фонд «Аспандау». Фонд способствует разработке, продвижению и реализации политики развития образования РК «Информационное общество – 2030». Главной целью Фонда является создание в Казахстане системы образования информационного общества к 2030 году. Фонд принял участие в создании национальной инновационной сети «Казахстан Форсайт».

В рамках Государственной программы развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы, с целью проведения систематического мониторинга образовательных результатов и социальных эффектов на национальном и региональном уровне, будет внедрена единая система мониторинга образования в виде информационной базы управления и прогнозирования путей развития [5]. Хотелось бы отметить, что Форсайт как методика принятия стратегических решений с 1970-х годов используется такими технологическими лидерами, как Япония и Южная Корея, и с 2011 года этот опыт «предвидения» трендов, способных стать прорывами

в науке, перенимает Казахстан [16]. Данная программа предполагает дальнейшую модернизацию системы образования и перспективу ее выхода на европейский уровень. Приведем некоторые целевые индикаторы и показатели результатов реализации программы (см. табл.).

Форум «Синергия: объединяя науку, бизнес и общество»

Индикатор	2015	2020
С 2015 г. во всех организациях образования, кроме МКШ, внедрен механизм подушевого финансирования	60%	60%
Доля высококвалифицированных педагогических работников, имеющих высшую и первую категории, от общего количества педагогов	47%	52%
В организациях образования используется система электронного обучения	50%	90%
Охват детей в возрасте с 3 до 6 лет дошкольным воспитанием и обучением	73,5%	100%
В 2020 г. осуществлен полный переход на 12-летнюю модель обучения	1 ,У, Х1 классы	1-Х,Х11 классы
Результаты учащихся казахстанской общеобразовательной школы в международных сравнительных исследованиях PISA, TIMSS, PIRLS	PISA: 50-55-е место, TIMSS: 10-15-е место	PISA: 40–45-е место, TIMSS: 10–12-е место, PIRLS: 10-15-е место
Увеличена доля школ, создавших условия для инклюзивного образования (от общего количества)	30%	70%
Доля колледжей, прошедших процедуру национальной институциональной аккредитации	10%	30%
Доля выпускников вузов, прошедших независимую оценку квалификации в сообществе работодателей с первого раза (от общего количества принявших участие)	10%	80%
Количество вузов Казахстана, отмеченных в рейтинге лучших мировых университетов	1	2
Доля вузов, прошедших независимую национальную специализированную аккредитацию по международным стандартам	20%	30%

Показатель	2015	2020
Доля образовательных программ, разработанных в соответствии с международными требованиями	40%	70%

Продолжение таблицы

Количество введенных ученических мест в системе ТиПО	2 660 уч. мест	16 940 уч. мест
Доля учебных заведений ТиПО, оснащенных современным обучающим оборудованием (от общего количества)	75%	90%
Доля обучающихся по госзаказу по программам магистратуры от объема госзаказа бакалавриата	20%	40%
В том числе по программам одногодичной магистратуры от объема госзаказа бакалавриата	14%	25%
Число обучающихся по госзаказу по программам докторов PhD с ежегодным увеличением госзаказа начиная с 2012 г.	не менее 1000 человек	не менее 2000 человек
Доля вузов, имеющих доступ к Республиканской межвузовской электронной библиотеке	55%	100%
Доля вузов, создавших инновационные структуры, научные лаборатории, технопарки, центры, от общего количества технических вузов	20%	50%
Доля вузов, создавших структурные подразделения научных и проектно-конструкторских организаций от их общего количества	10%	25%
Для финансирования образовательной деятельности гражданских вузов за счет ГЧП	10%	50%
Доля финансирования научной и инновационной деятельности гражданских вузов за счет ГЧП	10%	50%

Очевидно, что реализация Государственной программы (дорожной карты согласно терминологии, используемой в Форсайт-исследованиях) будет зависеть от сценария социально-экономического развития страны. В Прогнозе социально-экономического развития Республики Казахстан на 2015–2019 годы [12] приводится три варианта сценария в зависимости от влияющих на развитие экономики факторов и тенденций (развитие мировой экономики в 2015–2019 годы, разрешение долговых проблем стран Еврозоны, цена на нефть, кризисные явления в экономике Республики, обусловленные замедлением роста мировой экономики и др.): оптимистический, базовый, пессимистический.

В том же документе прогнозируются следующие направления и меры экономической политики в сфере образования.

Для формирования инновационной экономики будет продолжена модернизация системы образования, являющейся предпосылкой динамичного экономического роста и социального развития общества, условием

благополучия и безопасности страны.

Рост потенциала образовательного сектора будет осуществляться через обновление содержания образования, развитие учебно-методической литературы, внедрение прогрессивных и эффективных методик преподавания. Педагогические технологии будут формировать образовательную среду, способствующую сохранению и укреплению здоровья детей.

Будет сделан акцент на обеспечение доступности и повышение качества образования.

Продолжится расширение инфраструктуры дошкольного образования через строительство и открытие государственных и частных детских садов, мини-центров, развитие механизма государственно-частного партнерства.

Гарантированное обязательное среднее образование останется одним из основных приоритетов государственной политики в сфере образования.

Будет продолжена работа по ликвидации аварийных и трехсменных школ, снижению дефицита ученических мест и увеличению количества опорных школ – ресурсных центров для малокомплектных школ.

В организациях образования будет поэтапно внедряться опыт Назарбаев – Университета, Назарбаев – Интеллектуальных школ и колледжей мирового уровня НАО «Холдинг «Кәсіпқор».

Для создания качественной и доступной образовательной среды для детей с ограниченными возможностями будет разработан план действий по дальнейшему комплексному развитию инклюзивного образования.

Ежегодно будет увеличиваться государственный заказ на подготовку специалистов с техническим и профессиональным образованием. Программы технического и профессионального высшего образования будут ориентированы на потребности реального сектора экономики.

Будут разработаны новые образовательные программы на основе профессиональных стандартов.

Несомненно, что прогноз становится как бы частью плана действий по реализации поставленных задач, начальным этапом его обоснования.

В Республике Беларусь для обоснования государственной научно-технической политики правительство страны организует разработку Комплексного прогноза научно-технического прогресса РБ. Государственным заказчиком Комплексного прогноза научно-технического прогресса Республики Беларусь является Государственный комитет по науке и технологиям Республики Беларусь (ГКНТ), а головной организацией-исполнителем – Национальная академия наук Беларуси. В проведении работ по комплексному прогнозированию научно-технического прогресса участвуют:

- министерства, разрабатывающие прогнозы технологического развития соответствующих отраслей;
- органы государственного управления, подчиненные правительству;
- объединения, разрабатывающие собственные прогнозы технологического развития. В целях развития системы прогнозирования Институтом экономики Национальной академии наук Беларуси разработана и утверждена ГКНТ Методика выбора приоритетов научно-технической деятельности в Республике Беларусь, в основу которой положено применение подходов, используемых в ходе форсайтных исследований [4, 51].

Прогнозирование развития системы образования закреплено в Кодексе РБ об образовании [7]:

1. Развитие системы образования в Республике Беларусь осуществляется на основе программы социально-экономического развития Республики Беларусь, программы развития системы образования, программ развития дошкольного, общего среднего, профессионально-технического, среднего специального, высшего, специального образования, дополнительного образования детей и молодежи и дополнительного образования взрослых.

2. Прогнозными показателями в системе образования являются сеть учреждений образования, контингент обучающихся, организация образовательного процесса, количество выпускников, их направление на работу и трудоустройство, материально-техническая база учреждений образования, потребности в педагогических кадрах, учебно-методических комплексах и иные.

3.Прогнозирование развития системы образования осуществляется на республиканском, областном, районном уровнях.

В основу Кодекса положены: законодательство Республики Беларусь в области образования, международные договоры Республики Беларусь в этой сфере и основополагающие акты ООН, ЮНЕСКО и других международных организаций [1].

Сценарное планирование, используемое в Форсайт-технологии, является эффективным инструментом средне – и долгосрочного стратегического планирования поведения противоречивых разнородных систем и процессов при прогнозировании в неопределенных условиях. Становится очевидным, что эффективный результат прогнозирования в образовании можно получить, только если правительственные программы будут разрабатываться с применением технологии сценарного планирования. Относительно связи прогнозов, специально посвященных сфере образования, и планирования развития образования Б.Л. Вульфсон, отмечая, что

прогнозы эти по своему содержанию крайне разнообразны, пишет: «Одни имеют в виду относительно недалекое будущее и фактически смыкаются с перспективным планированием, другие рисуют картину образования через много десятилетий и носят футурологический характер; одни посвящены количественной эволюции образования, другие ставят в центре внимания предполагаемые качественные сдвиги» [2, 93].

К полномочиям федеральных органов государственной власти в сфере образования относится разработка прогнозов подготовки кадров, требований к подготовке кадров на основе прогноза потребностей рынка труда (статья 6. Полномочия федеральных органов государственной власти в сфере образования) [15].

Заключение

По понятным причинам изменения, происходящие в системах образования различных стран мира, можно рассматривать как несколько запаздывающие во времени отражения глобальных социально-экономических процессов. Высокие темпы развития науки и техники не позволяют оперативного внедрения их достижений в практику образовательного процесса. Сегодня в разрабатываемых возможных сценариях развития образования глобального масштаба, дающих представление об образовании в долговременной перспективе, применение методов экстраполяции тенденций не является целесообразным, поскольку даже в ближайшей перспективе вероятность сохранения тех или иных тенденций существенно уменьшается, соответственно недостаточно надежными и достоверными оказываются и прогнозы. Таким образом, прогнозирование в образовании должно быть построено на системном подходе и только на основе анализа мировых и отечественных тенденций развития **социально-экономических систем и научной, технической сфер.**

Исследователи процессов, происходящих в области образования в мире, солидарны во мнении, что в ближайшие 20 лет изменятся основные институты, занимающиеся образованием сегодня. Изменения будут касаться цели, содержания и формы образования. Необходимы будут новые методы образования и новые способы доставки образовательного контента. Специалисты, занимающиеся Форсайт-исследованием в образовании, объективно отмечают, что признаки этого процесса проявляются уже сейчас. Таковыми являются: применение вики-сред для обучения, распространение дистанционного цифрового образования, образование в социальных играх и мобильных приложениях.

Форсайт-технология, являясь значительно более комплексным методом прогнозирования, чем традиционный, позволяет дать оценку возможным перспективам развития образования, связанным с прогрессом науки и техники. Форсайт-исследование процессов, происходящих в образовании, подразумевает участие экспертов из различных областей деятельности, в той или иной степени связанных с образовательными проблемами. Но главное отличие Форсайта от традиционных технологий прогнозирования заключается в нацеленности на разработку практических мер по реализации выбранных стратегических ориентиров и планов. Сочетание прогнозирования, стратегического и индикативного планирования в Форсайт-технологии способствует государственному регулированию системы образования. Сочетание методов планирования, являющегося одной из важнейших функций управления образованием, с методами прогнозирования, используемыми в Форсайт-технологии, позволяет составлять обстоятельные прогнозы и планы, лежащие в основе рациональных управленческих решений и правильных стратегических направлений развития образовательных процессов в мире. Технология Форсайта, используемая в прогнозировании образовательных процессов, позволяет учитывать также такой важный фактор, как система управления образованием (централизованная, децентрализованная) в разных государствах мира. Система управления образованием может со временем меняться, например, если в федеративных государствах «планирование являлось главным образом прерогативой региональных органов (штатов США и Индии, земель в ФРГ, провинций в Канаде), теперь, однако, обнаруживается тенденция к расширению централизованного планирования» [2, 95].

В настоящее время как в развитых государствах мира, так и в странах постсоветского пространства отмечается тенденция к активному применению Форсайт-технологии в прогнозировании образовательных процессов в глобальном и национальном масштабах. Форсайт-технологии органично встраиваются в существующую систему планирования развития образования, а выявленные при этом проблемы учитываются в процессе формирования долгосрочной образовательной политики многих стран, что позволяет повысить эффективность проведения государственной политики в сфере образования.

Литература

1. *Борисова Г., Тимо Куусела*. Обзор тенденций в сфере образования Республики Беларусь. – Ноябрь, 2009. [Электронный ресурс]. – Режим до-

ступа: http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/00F88F65D4821333C12579C9003A8C37/$file/NOTE87MKS5.pdf

2. *Вульфсон Б.Л.* Актуальные проблемы управления образованием за рубежом: централизация и децентрализация//Проблемы современного образования. – 2012. – №2.

3. *Гершунский Б.С.* Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика. М., 2003.

4. *Гончаров В.В., Марков А.В., Успенский А.А.* Исследования по технологическому предвидению. Зачем они необходимы Республике Беларусь? Минск, 2009. – 51 с.

5. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://strategy2050.kz/ru/page/gosprog2/

6. *Княгинин В.* Rapid Forsight. Методология. Форсайт школа НТИ, 2015. – С. 3

7. Кодекс Республики Беларусь об Образовании 243-З от 13.01.2011 г. Статья 113 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://kodeksy-by.com/kodeks_ob_obrazovanii_rb.htm

8. *Ланских А.Н.* Прогнозирование тенденций развития системы высшего образования на основе методологии Форсайт. Российское предпринимательство. – 2011. – № 8. – Вып. 2 (190). – С. 113–117.

9. *Мариносян Т.Э., Куровская Ю.Г.* Положение русского языка в условиях интеграции и дезинтеграции стран. Россия – Армения // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. – № 3 (24). – С. 83–93.

10. Непатриотичная математика // Газета.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа: (http://www.gazeta.ru/social/2014/03/20/5957145.shtml)

11. Образование 2030: Дорожные карты будущего. Результаты первого российского этапа исследования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.slideshare.net/MetaverMedia/2030-8031807

12. Прогноз социально-экономического развития Республики Казахстан на 2015–2019 годы // Официальный интернет-ресурс Министерства национальной экономики Республики Казахстан. ИКИ КАЗАХСТАН [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://economy.gov.kz/economyabout/9463/61807/

13. *Тодосийчук А. В.* Прогнозирование развития системы образования. http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=994

14. Указ Президента РФ от 13 июня 1996 г. № 902 «О поддержке Российской Федерацией интеграционных процессов в области образования

в Содружестве Независимых Государств» (с изменениями от 14 ноября 1997 г., 30 января 1999 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

15. http://www.tk461.stankin.ru/rus/base/pres/prf_n902.htm

16. Федеральный Закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 07.05.2013 с изменениями, вступившими в силу с 19.05.2013) «Об образовании в Российской Федерации»16. Форум «Синергия: объединяя науку, бизнес и общество [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ncste.kz/ru/news/форум-«синергия-объединяя-науку-бизнес-и-общество»

17. Tryggvi Thayer Constructing Optimal Futures for Education Technology Foresight in Educational Policy and Planning. Nordic Journal of Digital Literacy, vol. 9, Nr. 2-2014. P. 150. [Электронный ресурс].– Режим доступа: https://www.idunn.no/file/pdf/66706045/constructing_optimal_futuresfor_education_-_technology_for.pdf

ЗНАНИЯ, ОБОГАЩАЮЩИЕ ТЕОРИЮ И ПРАКТИКУ ВОСПИТАНИЯ В США[1]

В статье рассматривается теория и практика воспитания характера школьника в США. Автор статьи раскрывает разные подходы к воспитанию характера, ведущие направления и модели. В статье прослеживается история развития воспитания характера в XX и XXI вв.

И.А. Тагунова

Ключевые слова:
воспитание, характер, теория, практика, подходы.

В США категория «образование», как правило, определяется как процесс подготовки молодежи к жизни в обществе, включающий три основных направления: приобретение знаний, развитие умственных способностей и воспитание характера [31, с. 19–21].

К наиболее известным характеристикам понятия «воспитание характера» в США относятся высказывания Э. Винна, И. Притчарда и Т. Ликона. Э. Винн полагает, что воспитание характера – «это следование моральным нормам поведения и воздержание от не принятых в нравственном обществе поведения и слов» [35, с. 45]. И. Притчард рассматривает воспитание характера, как воспитание «набора относительно устойчивых качеств личности, соответствующих принятым в обществе моральным нормам» [26, с. 469–495]. Т.Ликон описывает воспитание характера как воспитание, которое поощряет такие добродетели, как честность, справедливость, мужество и сострадание [17].

[1] Исследование выполнено в 2016 году при финансовой поддержке гранта РГНФ, номер проекта 15-06-10102 (а).

С точки зрения многих исследователей вопросов воспитания, одной из главных основ характера выступают ценности, которые включают когнитивный и эмоциональный компоненты. Но эти компоненты, считает В. Хунт, лишь частично говорят о характере, так как они не имеют таких составляющих, как «действие» и «воля», также говорящих о характере. Таким образом, утверждает В. Хунт, понятие «характер» включает в себя четыре компонента [14].

За последние несколько столетий воспитание характера стало главной функцией образовательных заведений и основной теоретической проблемой образования. Однако в 30-е годы XX века первостепенная роль воспитания характера в образовании США была передана обучению. Воспитание характера переместилось с первого места в ряду ценностей образования на третью строчку [25, с. 125–143].

Начиная с 60-х годов XX века уже и роль учителя – воспитателя была практически заменена на роль учителя – обучающего. В подготовке учителя стала доминировать педагогическая психология, философия и религия ушли на задний план. Кроме того, в те годы педагогическая психология мало концентрировала свое внимание на социальном контексте. Более того, в обучении тех лет доминировал бихевиористский подход [27, с. 3-17]. Создавалось впечатление, что воспитание ушло из образования США навсегда.

Но не все ученые и представители общественности соглашались с тем, что образование не нуждается больше в воспитании.

Начиная с 90-х годов XX века воспитанию характера стали постепенно уделять все больше и больше внимания в образовательной теории и практике США. В частности, В 1987 году Национальная ассоциация школьных советов предложила Департаменту образования США проект под названием «Развитие характера в государственных школах». Этот проект предполагал участие более 15000 местных школьных советов в организации помощи школам в процессе возрождения такой области образования, как воспитание характера. Проект ставил следующие цели: проинформировать государственные школы о необходимости усиления внимания к вопросам воспитания в целях поддержания стабильности американского общества; а также поощрить разработку и совершенствование программ развития характера в начальных и средних государственных школах. С момента принятия этого проекта в США начинается активная теоретическая разработка проблем развития характера.

В конце XX века в процессе обсуждения доклада Секретаря комиссии

лейбористов по вопросам достижения необходимых навыков школьниками (доклад 1991 года) американская общественность и научное сообщество пришли к заключению, что воспитанный человек в эпоху информационного общества должен обладать такими качествами, как честность, целостность, индивидуальная ответственность, скромность, мудрость, справедливость, стойкость, надежность и т.д. [14].

В последнее десятилетие XX века в педагогической науке США были разработаны два противоречащих друг другу подхода к воспитанию характера школьника. Согласно первому подходу у обучающегося следует формировать заданный набор ценностей и соответствующие им действия. Этот подход предполагает формирование абсолютных, неизменных ценностей, согласованных и одобренных обществом, адекватных во всех ситуациях [34, pp.19–36]. Второй подход предлагает обращаться к абсолютным ценностям в воспитании лишь тогда и в таких ситуациях, когда и где это уместно, с тем чтобы обучающиеся реализовывали эти ценности в деятельности [10, стр. 54–58].

В XX веке в США были представлены еще четыре подхода к воспитанию характера школьника. Первый появился в 1970-е годы. Это – Проект развития ребенка. Этот Проект разрабатывался как комплексный, системный подход в целях позитивного и просоциального развития младших школьников. Проект развития ребенка сфокусирован на сотрудничестве родителей с общественностью. Такое сотрудничество рассматривается как формирующий контекст нравственного развития ребенка. Задачи этого Проекта совпадают с идеями Л. Колберга. Рукотворная, демократическая структура класса, согласно Проекту, должна способствовать формированию у обучающегося чувства принадлежности сообществу, способности к сотрудничеству обучающихся и обмену ценностями. Основная идея Проекта состоит в следующем: активное участие обучающихся в развитии «заботливого» сообщества, их вовлечение в доверительные межличностные отношения и совместный опыт обучения обеспечат необходимую педагогическую основу просоциального развития обучающихся. Согласно этому подходу учителя и родители становятся примерами (моделями) нравственного поведения обучающихся, они выступают ведущими в сложных ситуациях и в процессе формирования у обучающихся смыслообразующих нравственных понятий. Родители и учителя вместе организуют обучающимся поддержку в их сотрудничестве друг с другом и с более старшими обучающимися, т.е. в развитии просоциальных навыков. Материалы учебного плана данного Проекта включают познавательные, поведенческие и эмоциональные ком-

поненты просоциального развития обучающихся. Такое воспитание, согласно программам в учебном плане, должно осуществляться в условиях развития добрых отношений со взрослыми и эффективного взаимодействия сверстников. Поддержка и активное участие взрослых в процессе обсуждения нравственных проблем, согласно этому Проекту, позволяет обучающимся приобретать опыт понимания нравственных ценностей и их осваивать. Обучающиеся, которые участвовали в этом Проекте, продемонстрировали положительные результаты просоциального поведения, улучшение отношения к школьному сообществу, возросшую самооценку и другие положительные результаты. Одним из главных положительных результатов такого подхода к воспитанию характера обучающегося является то, что у подростков развивается чувство общности, которое положительно влияет на целый ряд ключевых переменных, а именно на навыки урегулирования конфликтов, навыки взаимодействия с другими и заботы о других [2, с.137–151].

Второй подход к воспитанию характера школьника появился в последние годы XX века. Он называется «Строительные активы». Общепризнано, что родители являются основными воспитателями нравственности у своих детей. Согласно этому подходу, воспитание характера подростка наиболее эффективно тогда, когда нравственное воспитание родителей и семьи резонансно воспитательным принципам и ценностям общества (например, воспитанию в школе, медиа и т.д.). Развитию положительных качеств у обучающихся значительно способствует деятельность общины и общества, они способствуют углублению строительства активов нравственности, считают идеологи этого подхода. В материалах этого подхода представлен список из сорока таких положительных активов (в частности, поддержка семьи, модели ролей взрослых, забота, мирное разрешение конфликтов и др.), которые представляют собой внутренние и внешние ценности и компетенции, необходимые для здорового развития и фундаментального нравственного воспитания обучающихся. Чем больше число этих активов, утверждают идеологи этого подхода, тем больше шансов на то, что дурное поведение будет количественно уменьшаться. В процессе развертывания списка активов в воспитании обучающиеся начинают лучше общаться со сверстниками и взрослыми, их отношения крепнут. Работа с активами в процессе воспитания способствует развитию нравственного поведения обучающихся, создает и поддерживает институт воспитания, формирует среду формирования нравственных качеств личности. При таком подходе в воспитании обучающихся происходят положительные когнитивные и аффективные

изменения личности школьника, в частности, такие как увеличение поведенческих нравственных действий в различных контекстах и сообществах [4, с. 138–159].

Третий подход носит название «Социальное и эмоциональное обучение». Согласно этому подходу, воспитание характера происходит как в самых разнообразных контекстах (например, дома, в школе, общине), так и при помощи различных способов (в частности, прямое указание, экспериментальное обучение и др.). Идеологи этого подхода поставили вопрос: Какие навыки успешного участия во всех нравственно направленных контекстах и деятельности следует отнести к базовым? Исследуя эту проблему, сторонники данного подхода пришли к выводу, что в качестве методологических и практикоориентированных основ их теоретических заключений следует взять социально-эмоциональное обучение. Таким образом, исследователи выделили эмоциональный интеллект в качестве базового навыка успешного развития. Контекст социально-эмоционального обучения указывает на то, утверждают они, что родители являются самыми главными воспитателями нравственного поведения подростков. Затем по важности воздействия на обучающихся, с их точки зрения, следуют строительные активы, развиваемые в условиях включения обучающихся в общественную деятельность. Этот подход сосредоточен на конкретных социальных и эмоциональных навыках обучающихся. Его идеологи считают, что достичь успеха в жизни можно, лишь обладая вышеуказанными навыками. В 90-х годах XX века в США было основано Общество академического, социального и эмоционального обучения. Оно было открыто с целью дальнейшего изучения вопроса о том, как навыки академических достижений соотносятся с навыками, необходимыми для жизненного успеха как в частной жизни, так и в публичной. Главная идея этого общества состоит в том, что когда дети эмоционально и социально ответственны (сознательны, уважительны к другим, способны управлять конфликтом), они лучше подготовлены к принятию моральных и этических решений, решению нравственных дилемм общества. Создание активов эмоциональных компетенций, с точки зрения этого подхода, обеспечивает обучающимся необходимую внутриличностную и межличностную основу для успешных нравственных суждений и действий. Такой подход способствует также высоким показателям в обучении [16, с. 107–118].

Четвертый подход называется «Интегративные подходы». В начале 2000-х годов возобновился интерес к вопросу о согласовании расхождений между традиционным воспитанием характера и рациональным нравственным

воспитанием. Т. Ликона собрал лучшие конкретные идеи обоих направлений в воспитании и включил их в пособия для учителей начальной школы. А для старшеклассников Т. Ликона и М. Дэвидсон разработали модель развития характера и нравственного поведения [18]. Эта интегративная этическая модель воспитания предлагает солидную, основанную на серьезных исследованиях, базу для работы над развитием характера обучающихся в школе. В ней изложен целостный, комплексный и практикоориентированный подход к нравственному воспитанию характера подростка. Этот подход, использующий представления древних философов о воспитании нравственности, помноженные на подтвержденные современной наукой знания о развитии нравственности, предлагает педагогам пять шагов в воспитании обучающихся. Шаг1: обеспечение заботливого отношения к каждому обучающемуся. Одним из наиболее важных защитных факторов неблагоприятных результатов в воспитании является чуткое отношение к обучающемуся, во-первых, в семье, во-вторых, вне семьи. Педагог может обеспечить одно из этих необходимых условий [19, с. 205–220]. Шаг 2: создание благоприятной атмосферы для воспитания этического поведения и развития нравственного характера. Благоприятная атмосфера подразумевает учет потребностей обучающегося и развитие у него чувства принадлежности к большой группе. Просоциальное поведение развивается в атмосфере, где приветствуется развитие характера и создание активов. Заботливый класс (или школа) с высокими ожиданиями способствует как высоким достижениям обучающегося в учебе, так и развитию у него нравственного поведения. В заботливом классе дисциплина не является наказанием, а лишь тренировкой характера. Шаг 3: В школе необходимо формировать этические умения на всех учебных предметах, используя метод «педагогики от начинающего до эксперта». Функционирование нравственного поведения обеспечивается в таком случае четырехкомпонентной моделью. Для каждого компонента определены конкретные навыки (этические, чувствительность, суд, фокус, действие). Инструкция по применению этих навыков дает возможность обучающимся сформировать точные представления о нравственном характере и развить навыки нравственного характера [23, с. 385–400]. Следуя этому шагу, обучающиеся должны тренировать каждый навык по методу «педагогики от начинающего до эксперта«. Педагоги могут предложить обучающимся свою пошаговую инструкцию по развитию соответствующих знаний и навыков, проектируя уроки согласно следующим четырем уровням деятельности: (1) погружение в примеры и возможности; (2) внимание к фактам и умениям; (3) практическая деятельность; (4)

интеграция знаний и процедур. Шаг 4: этот шаг предполагает углубление студенческого самоуправления и саморегулирования. Обучающиеся могут тренироваться не только в навыках и экспертной оценке, но также в предметно-ориентированной самоэффективности и саморегулировании [36]. Наиболее успешные обучающиеся, согласно этому шагу, учатся монтировать и оценивать эффективность стратегий, которыми они пользуются при решении проблем, и при необходимости изменять эти стратегии на другие для достижения успеха в своих попытках. Таким образом, обучающиеся в процессе конструирования окружающей среды могут формировать у себя метакогнитивные навыки, свойственные экспертам, например, такие как: самоконтроль, внимание, самоодобрение с тем, чтобы максимизировать достижение цели. Шаг 5: осознание всех строительных активов нравственного поведения всеми участниками воспитательного процесса. Воистину демократическое этическое воспитание предполагает вовлечение в него всех: педагогов, членов общества и самих обучающихся – все вместе они образуют учебное сообщество, разрабатывающее этические навыки и саморегулирование как для индивидуальной, так и общественной актуализации. Цель этического поведения – дружно и успешно жить в обществе. Вместе члены общества пытаются решить такие фундаментальные вопросы: Как мы должны жить вместе в нашем обществе? Как построить наше сообщество? Как помочь процветать друг другу? Каждый человек живет в пределах активного экологического контекста, в котором, в идеале, все общество вместе вырабатывает этические навыки [23].

Споры о том, что составляет нравственное воспитание, или воспитание характера, не прекращаются и в 2000-е годы. В XXI веке появились три основные направления развития теорий воспитания характера, которые можно рассматривать как современные подходы: традиционизм, гуманизм и интеграционизм. Традиционалистское направление характеризуется акцентом на развитие конкретных типов добродетельных черт или привычек. Современные традиционалистские тезисы часто сосредоточены на множестве достоинств. Гуманистическое направление выросло из работ Дж. Дьюи и Н. Ноддинга, которые были посвящены огромной роли опыта и особенно – качеству отношений в сфере образования, а также развитию нравственного характера обучающихся. Работы гуманистов характеризуются рассмотрением школьного класса как демократической, активно во всем участвующей и заботливой среды, где все обучающиеся члены в совместной деятельности. Интеграционисты, как следует из названия, разрабатывают традиционный подход к воспитанию характера и рассматривают

рациональное моральное суждение в контексте заботливых отношений и заботливого сообщества. Рациональное нравственное воспитание отличается от традиционного воспитания характера его акцентом на моральные суждения и рассуждения, ориентированные на справедливость и честность. В то время как традиционное воспитание характера имеет дело с формированием специфических типов характера (определенных привычек), рациональное моральное суждение озабочено развитием интеллектуальных инструментов в целях формирования моральных рассуждений и суждений. Несмотря на тот факт, что эти два направления нравственного воспитания были изначально взаимоисключающими, интегративные модели нравственного воспитания характера объединили традиционную этику добродетели и упражнения в нравственных рассуждениях в благоприятной среде с тем, чтобы представить по-настоящему всеобъемлющую модель нравственного воспитания характера [22, с. 703–733].

В контексте этих подходов предлагаются разные компонентные структуры характера. Одна из самых сложных компонентных структур до сих пор – это модель В. Хунта. В. Хунт предлагает компонентную структуру развития характера, о которой уже вскользь упоминалось выше. Она включает 4 компонента: познание, эмоции, волю и поведение [15]. Когнитивный компонент этой структуры включает базу знаний о добре и зле, а также описание рациональных действий и творческой деятельности, необходимых для работы с этой базой знаний для принятия обоснованных нравственных решений. В любом обществе, утверждает В. Хунт, есть система ценностей, которая определяет то, что член этого общества уважает. Обучающиеся, высказывая моральные или этические суждения, опираются на эту систему ценностей. Благодаря критическому и творческому осмыслению высказанных суждений они учатся ценить то, что находится в их базе знаний. Осмысление ценностей приводит их к определенным планам и действиям. Выполнение намеченных планов способствует накоплению базы знаний, развитию навыков мышления и укреплению системы ценностей у обучающихся. Эти три компонента оказывают огромное влияние на четвертый компонент – поведение. Поведение, согласно четырехкомпонентной структуре В. Хунта, имеет два аспекта: личные добродетели и социальные добродетели. Когда обучающиеся задумываются о своем поведении, они развивают свои базы знаний и навыки критического мышления. Хотя, допускает В. Хунт, поведение может быть также следствием, описанным в теории оперантного обусловливания, или следствием наблюдения и моделирования, как описано в теории социального научения. Основной принцип последней модели за-

ключается в том, что большая часть знаний и ценностей, которыми обладают обучающиеся, были получены ими благодаря наблюдению, моделированию и использованию следствий. Но здесь упущен один важный момент, с точки зрения В. Хунта, это то, как наблюдение и моделирование влияет на нравственное поведение обучающихся, помогает им сформировать собственную базу знаний и систему ценностей, а также соответствующее им поведение [14].

Взгляды на то, как должно осуществляться воспитание характера, представлено также разными теориями. Так, различные философские позиции привели исследователей-педагогов к разработке разных гипотез относительно того, что следует относить к нравственному поведению и как нужно развивать моральный характер обучающихся, а также, на каком основании следует собирать исследовательские данные. Это, в свою очередь, привело к тому, что существует бесконечное разнообразие теоретических позиций. Тем не менее, из значительного разнообразия психологических, социологических и психофизиологических теорий морали и нравственного развития, с точки зрения Дж. Весселса и В. Хунта, можно выделить четыре типа теорий:

1. Внешние/Социальные, разрабатываемые бихевиористами и социологами, которые обычно рассматривают мораль как продукт внешнего навязывания в виде последствий и / или намеренной передачи социальных норм и правил, соответственно;

2. Внутренние, разрабатываемые социобиологами, которые, как правило, обращают особое внимание на влияние таких факторов, как генетические и возрастные;

3. Интеракционную, которая делится на подкатегории инстинктивных теорий (психоаналитические, психосоциальные и социально-аналитические теории, рассматривающие человеческую природу как инстинктивную и неразвитую, нуждающуюся в контроле или социализации) и созревающих теорий (когнитивно-аффективно-развивающая теория и теория социального обучения, которые рассматривают человеческую природу, как хорошую);

4. Индивидуалистическую/ Идентичную, которая включает в себя теории, в которых утверждается, что достоинство коренится в личности и личностной идентичности [30].

Одной из новейших теорий воспитания характера является теория А. Айзен, которая называется «Теория запланированного поведения». Эта теория разработана на основе концепции А. Айзена о знаниях, убеждени-

ях, намерениях и поведении человека, опубликованной в 2010 году. Теория объясняет, что для того, чтобы предсказать поведение кого-либо, необходимо понимать, каковы личные убеждения и установки этого человека. Затем важно рассмотреть, каковы его ожидания относительно того, как общество воспринимает субъективные нормы ,и как он лично рассматривает то, как он должен себя вести. Согласно теории А.Айзена, сочетание знаний, убеждений и намерений ведет к прогнозированному поведению. Когда знание приобретено, формируются убеждения или установки. При этом вера и установки взаимозаменяемы [1,с.1–63].

В XXI веке воспитание характера – самая быстроразвивающаяся школьная реформа в США. Растущее в это время число публикаций на эту тему показывает глубокую озабоченность общественности и ученых вопросом воспитания характера. В это время во всемирной сети сразу открылось множество сайтов, посвященных воспитанию характера.

Д. Браун пишет, что к началу XXI века уже 15 штатов ввели воспитание характера в свои программы, а 27 штатов получили гранты на это от Департамента образования США [6, с. 20–22]. В это время в 50 штатах введены те или иные формы воспитания характера [9, с. 23–28].

Товарищество по вопросам воспитания характера свидетельствует о том, что в 2002 году 14 штатов ввело воспитание характера в школе, закрепив его законодательно, другие 14 штатов в рамках законодательства поощряли введение воспитания характера, 10 штатов поддержали введение воспитания характера, но не закрепили это законодательно, а 11 штатов получили федеральные гранты на разработку образовательных школьных программ по воспитанию характера школьника (Character Education Partnership. State character education activity. Retrieved March 23, 2003, from www.character.org.).

В XXI веке в наши дни воспитание характера в США – это уже многолетняя важнейшая цель образования. Школам вменяют в обязанность включать воспитание характера в учебный план, учебные программы, во все учебные предметы. Одновременно теоретики воспитания ищут все новые подходы и способы воспитания.

Вместе с тем в рамках системы государственного образования в США сегодня так и нет ни универсально согласованного определения, ни четко описанной роли воспитания характера. Подходы к воспитанию характера в США также крайне плюралистичны; существует много конкурирующих взглядов на то, как развивать характер обучающихся и каковы цели этого развития.

В частности, М. Смит считает, что, в отличие от программ воспитания

традиционного характера, которые базировались исключительно на протестантской этике, современные программы должны быть сосредоточены на формировании конкретных универсальных ценностей, таких как забота, равенство, свобода, благородство, трудолюбие, честность, доброта и уважение [29, с. 16–20]. А Уильямс и Е. Шапс утверждают, что воспитание характера – это любой умышленный подход, с помощью которого сотрудники школы, как правило, вместе с родителями и членами общины могут помочь детям стать заботливыми, принципиальными и ответственными [33]. Дж. Беннинга полагает, что те обучающиеся, которые развивают свой характер, достигают высоких академических результатов, так как ориентируются не только на личные цели, а и на общие [3, с. 448–452].

Между тем длительное обсуждение того, в каком направлении должно развиваться воспитание характера в начале XXI века, привело общественность и ученых к некоторому согласию и к определению тех черт характера, которые наиболее востребованы в современном обществе. Такие черты, как честность, доброта, справедливость, уважение и ответственность сегодня включены в большинство списков желательных черт. В. Эджингтон в своей статье пишет, что с момента включения воспитания характера в учебные программы социальных изменений стали ждать именно от педагогов. В этих целях были разработаны многочисленные программы и учебные пособия, которые реализуются сегодня в школах США [11, с. 113–117].

Тем не менее, до сих пор среди ученых США не достигнуто согласие относительно того, как должно происходить воспитание характера: только в рамках учебного плана или также еще при дополнительных усилиях, в частности общины. Сторонниками прямого и косвенного воздействия на обучающихся являются К. Риан, М. Беркович и Т. Ликона. М. Беркович, М. Биер и М. Смис считают, что программы воспитания характера должны фокусироваться на обучении универсальным ценностям, таким как: забота, усердие, доброта, честность, уважение и благородство [5, с. 64–69; 29, 16–20]. Р. Вейсбоурд утверждает, что развитие характера обучающихся происходит не в процессе обучения нравственности, а тогда, когда педагоги нравственное поведение проявляют в повседневных отношениях со школьниками. Успех такого воспитания, по мнению исследователя, зависит от способности педагогов оценивать способность обучающихся учиться на своих ошибках, от их энергии, идеализма, благородства и способности педагога помогать школьникам развивать их нравственное мышление. Нравственность не передается, она формируется путем взаимодействия в течение времени. Она не статична, постоянно меняется и развивается [32, с. 6–11].

Многие школы США участвуют в формальных программах воспитания характера, таких как программа «Характер плюс», созданная в Сент-Луисе, штат Миссури. Эта программа предполагает объединение школы, родителей и общества в партнерство с целью постоянного и систематического воспитания обучающихся. Созданная в 1988 году, эта программа к 2002 году уже объединяла 450 школ, 20000 учителей и 400000 обучающихся. В основе программы 10 принципов: участие общины; стратегия развития характера, идентификация и определение черт характера; интегрированный учебный план; воспитание, основанное на опыте; оценка уровня развития добродетелей; роль модели взрослого; обучение и развитие персонала; руководство воспитанником и поддержание программы [20, с. 45–51]. В поддержку этих принципов воспитания характера выступили Р. Петерсон и Р. Скиба. Они считают, что такой способ воспитания создает в школе климат, который способствует предотвращению насилия. Р. Петерсон и Р. Скиба утверждают, что участие родителей в процессе воспитания положительно влияет на учебные достижения обучающихся, их высокие показатели посещаемости школы и снижает уровень напряженности в школе [24, с. 122–129].

Другие теоретики воспитания характера, например Ч. Бюлах, рекомендуют воспитание характера осуществлять всей школой. Изучение поэзии и важных исторических выборов, пишет он, прививает обучающимся социальные ценности [7, с. 559–563]. К. Райан и К. Болин рекомендуют создание в школе «общества характера», используя способ создания школьного кода этики [27, с. 8–15]. Р.Петерсон и Р.Скиба предлагают в школе проводить инструктаж о положительных ценностях, чтобы убедиться, что обучающиеся их точно поняли. Они считают, что обучающихся, показывающих хороший пример, нужно публично отличать и рекомендовать как пример для подражания [24, с. 122–129]. Д. Браун рекомендует использование библиотеки в качестве трамплина перед началом введения курса «воспитание характера». Начать этот процесс, считает он, можно после осуществления трех шагов; во-первых, установить стандарт поведения в библиотеке. Например, знакомить обучающихся с понятиями «плагиат» и «авторские права». Во-вторых, вся библиотечная среда должна быть направлена на воспитание характера: от бюллетеней до утренних объявлений о приглашенных выступающих. В-третьих, обучающимся необходимо привить чувство удовлетворения от участия в волонтерской деятельности. Например, предложить им читать литературу немощным старикам или дошкольникам. В-четвертых, публиковать информацию о волонтерской деятельности обучающихся и о других нравственных поступках обучающихся [6, с. 20–22]. Ч. Булач при-

держивается другого мнения относительно форм воспитания характера. Он предостерегает от простого использования слов и символов, особенно если тот же набор слов используется из года в год. Это вызывает скуку у обучающихся, считает он. Ч.Булач утверждает, что такой подход является неэффективным, он рекомендует, чтобы все окружение обучающегося, от водителей автобусов до учителей и членов общины, демонстрировало в своем поведении положительные черты характера. Ч. Булач считает, что основное внимание должно уделяться поведению [7, с. 559–563].

Большинство американских ученых убеждены в том, что развитие добродетелей так или иначе прежде всего требует практики их использования. Они считают, что обучающимся необходимо многократно практиковать независимые суждения в разных ситуациях и действовать согласно своим убеждениям. Наблюдение влияния этих поступков на себя и других, рассмотрение их как последствий может помочь обучающимся, в конечном счете, начать формулировать свои собственные представления о правах, ценностях и принципах нравственного поведения. Для того чтобы практиковать добродетели, необходимо создавать особые условия, разрабатывать разнообразные методы воспитания. Одним из самых распространенных методов воспитания характера в школьном учебном плане является воспитание характера на основе обсуждения литературных героев. С помощью литературных источников анализируются моральные дилеммы и оцениваются разные черты характера. Среди книг, которые рекомендуются для чтения в этих целях: Э. Хемингуэй «Старик и море», Х. Ли «Убить пересмешника», басни Эзопа и другие. Некоторые ученые считают, что художественная литература может быть дополнена, например, спортивной литературой. Так, например, С. Миншью выступает за воспитание характера именно посредством спортивной литературы. Спортивная литература, по его утверждению, служит замечательным средством дискуссий. Некоторые обучающиеся, которые неохотно читают художественную литературу, с большим энтузиазмом относятся к спортивной литературе [21, с. 137–140].

Сегодня в процессе воспитания характера особенно популярными стали компьютерные игры. Они приходят на место традиционных ролевых игр и вышеназванного метода моральных дилемм. Одной из таких игр является «Среда обучения» (AEINS), разработанная и внедренная на основе таких теорий обучения, как: «Таксономия Блюма», «ARCS модель Келлера» и «Девять принципов Гайни». «Среда обучения» позволяет обучающимся взаимодействовать с различными моральными дилеммами, а также видеть и ощущать следствие выбора на себе или других. В этой игре активно ис-

пользуется метод Сократа, так как это основной метод обучения в США и Великобритании. В результате использования этой игры обучающиеся развивают свои моральные рассуждения и нравственные добродетели. Основная идея этой игры – интеграция интерактивного повествования, развивающихся характеров и интеллигентного тьюторства в учебной среде в целях привития основных моральных добродетелей школьникам [12, с.1–6; 13, 15–26].

В США разработано и внедрено много разнонаправленных программ воспитания характера. М. Уильямс и Е. Шапс дают характеристику пяти основным теоретическим подходам к воспитанию характера в учебных программах: «Общество заботы М. Уотсона» (1989); «Конструктивистский подход Р. Девриза» (1998); «Перспективы развития характера обучающихся М.Берковиц» (1985, 1999); «Эклектичный подход Т. Ликона» (1991); «Традиционный подход К. Райана» (1995). В более позднем исследовании М. Уильямс выявил четыре общие характерные черты всех этих теорий. Во-первых, каждая из этих теорий предполагает прямое указание на то, где обучающиеся формируют свои добродетели посредством обучения нравственным навыкам или добродетельному поведению (К. Райан (1995), Т. Ликона (1991) и М. Берковиц (1985). Во-вторых, во всех этих теориях общим компонентом воспитания характера выступает косвенное управление процессом воспитания. М. Уильямс и Е. Шапс определяют косвенное управление процессом воспитания как «выстраивание понимания обучающегося, которое способствует его эффективным межличностным взаимодействиям со сверстниками под руководством заботливых взрослых». М. Уильямс и Е. Шапс считают, что такие теоретики, как Р. Девриз, Т. Ликона, М. Уотсон и М. Берковиц разрабатывают косвенное управление обучающимися. В-третьих, теоретики М. Уотсон (1989) и М. Берковиц (1999) в своих теориях рассматривают вопросы выстраивания сообщества. Создание сообщества, по их мнению, способствует развитию нравственности, так как заставляет людей заботиться друг о друге. В-четвертых, все рассмотренные теории воспитания характера используют взрослых в качестве ролевых моделей [33].

Воспитание характера в США имеет длинную историю и в научном плане, и в организации практики. Развитие этой области знаний продолжается и сейчас. На основе уже имеющихся теорий разрабатываются новые, которые либо интегрируют старые подходы, либо полностью их пересматривают. Обогащение теорий воспитания характера научными знаниями идет по линии междисциплинарного поиска, обращения к философии, социологии,

психологии, религии. Изменение теорий воспитания характера происходит в зависимости от национальных и глобальных вызовов, общих ценностей и национальных приоритетов.

Литература

1. *Ajzen I.* Attitudes, traits and actions: Dispositional predictions of behavior in personality and social phychology. In L. Berkowitz (Ed.). Advances in experimental social psychology. New York: Academic Press, 1987, vol.20. – pp.1–63.

2. *Battistich V., Solomon D., Watson M.,* & Schaps E. Caring school communities. Educational Psychologist, 1997, № 32. – pp.137–151.

3. *Beninga J. S., Berkowitz M. W.,* Kuehn, P.; Smith K. Character and academics: What good schools do. Phi Delta Kappan, 2001, № 87(6), pp. 448–452.

4. *Benson P. L., Leffert N., Scales P. C.,* & Blyth D. A. Beyond the 'village' rhetoric: Creating healthy communities for children and adolescents. Applied Developmental Science, 1998, № 2(3). – pp. 138–159.

5. *Berkowitz M.* W & Bier M. C. Character education: A study of effective character education programs shows that full parent involvement is a must. Educational Leadership, 2005, № 63(1). – pp. 64–69.

6. *Brown D. W.* Character education begins at the library. Book Report, 2001, № 20(20). – pp.20–22.

7. *Bulach C. R.* Comparison of characteristics for JROTC students versus non-JROTC students. Education, 2002, № 122(3). – pp. 559–563.

8. Character Education Partnership. State character education activity. Retrieved March 23, 2003, from www.character.org..

9. *Clouse B.* Character education: Borrowing from the past to advance the future. Contemporary Education, 2001, № 72(1). – pp. 23–28.

10. *Cottom C.* A bold experiment in teaching values. Educational Leadership, № 53(8), 1996. – pp. 54–58.

11. *Edgington W. D.* To promote character education, use literature for children and adolescents [Electronic version]. Social Studies, 2002, № 93(3) – pp. 113–117.

12. *Hodhod R., Kudenko D.* and Cairns P. Character Education Using Pedagogical Agents and Cocratic Voice. Proceedings of the Twenty-Third International Florida Artificial Intelligence Research Society Conference, 2010. – pp.1-6.

13. *Hodhod R.* & Kudenko D. and Cairns P. Serious Games to Teach Ethics. In proceedings of AISB'09: Artificial and Ambient Intelligence. Edinburgh, Scotland, UK, 2009. – pp. 15–26.

14. *Huitt W.* Moral and character Development. Educational Psychology

Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State Univ., 2004. 47p.

15. *Huitt W.* Systems model of human behavior. Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved December 1996.

16. *Lemerise E. A.,* & Arsenio W. F. An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. Child Development, 2000, №71. – pp.107–118.

17. *Lickona T.* Character matters: How to help our children develop good judgement, moral integrity, and other essential virtues. New York: Simon & Schuster, 2004. – 345p.

18. *Lickona T.,* & Davidson M. Smart & good high schools: Integrating excellence and ethics for success in school, work, and beyond. New York: Center for the 4th and 5th Rs, 2006.

19. *Masten A. S.,* & Coatsworth D. J. The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. American Psychologist, 1998, №53. – pp. 205–220.

20. McKay L. Character education with a plus. Education Digest, 2002, № 68(4). – pp. 45–51.

21. *Minchew S. S.* (2002). Teaching character through sports literature. Clearing House, 2002, № 75(3). – pp. 137–140.

22. *Narvaez D.* Integrative ethical education. In M. Killen & J. G. Smetana, (Eds.), Handbook of moral education, 2006. – pp. 703–733.

23. *Narvaez D.,* & Rest J. P. The four components of acting morally. In W. Kurtines & J. Gewirtz (Eds.

24. Peterson, R. L., & Skiba R. Creating school climates that prevent school violence. Preventing School Failure, 2000, № 44(3). – pp. 122–129.

25. *Power C., Higgins A.,* & Kohlberg L. The habit of the common life: Building character through democratic community schools. In L. Nucci, Moral development and character education: A dialogue Berkley, CA: McCutchan, 1989. – pp. 125–143.

26. *Pritchard I.* Character education: Research prospects and problems. American Journal of Education, 1988. – № 96(4). – pp. 469–495.

27. *Ryan K.,* & Bohlin K. Now more than ever, help kids build character. Education Digest, 2001, № 67(3). – pp. 8–15.

28. *Ryan K.* In defense of character education. In L. Nucci, Moral development and character education: A dialogue. Berkley, CA: McCutchan, 1989. – pp. 3-17.

29. *Smith M. R.* Contemporary character education. Principal Leadership (High School Ed.), 2006, № 6(5), – pp. 16–20.

30. *Vessels G.,* & Huitt W. Moral and character development. Presented at the

National Youth at Risk Conference, Savannah, GA, 2005, March 8-10. Retrieved [5.02.2016], from http://www.edpsycinteractive.org/brilstar/chapters/chardev.doc.

31. *Walsh K.* The three dimensions of education. Paper presented at the Annual Meeting of the Pennsylvania School Boards Association. Lewisburd, PA, 1990.- pp. 19–21.

32. *Weissbourd R.* Moral teachers, moral students. Educational Leadership, 2003, № 60(6). – pp. 6–11.

33. *Williams M.* & Schaps E. Character education: The foundation for teacher education. Washington DC: Character Education Partnership, 1999. – pp. VI.

34. *Wynne E.* Transmitting traditional values in contemporary schools. In L. Nucci, Moral development and character education: A dialogue. Berkeley, CA: McCutchan, 1989. – pp. 19-36.

35. *Wynne E., Walberg H.* Developing character: Transmitting Knowledge. Posen, 1984, pp. 45.

36. *Zimmerman B. J., Bonner S.,* & Kovach R. Developing self-regulated learners. Washington, D.C.: American Psychological Association, 2002.

А.А. Хисамутдинов

Ключевые слова:
русская школа в США, старообрядцы в США, русские издания в США, русская Аляска, русская идентичность в США, Николаевск-на-Аляске.

РУССКАЯ ШКОЛА НА АЛЯСКЕ

Статья посвящена школьному образованию в старообрядческих поселениях на Аляске во второй половине XX – начале XX1 вв. Основываясь на зарубежных источниках и материалах полевых исследований, автор анализирует вопросы преподавания русского языка и обучения старообрядческих детей английскому языку. Доказано, что американская программа и методика преподавания русского языка предусматривают бережное отношение к культурной идентичности старообрядцев. На примере школы в Николаевске-на-Аляске показан необычный способ популяризации старообрядческой культуры через детские книги, в издании которых участвуют сами старообрядцы. С помощью преподавателей дети запечатлели в своих работах семейные предания, сказки и песни, способы пошива одежды, рецепты традиционной кухни и т.д.

Во всей Северной Америке, включая США, Канаду и Аляску, насчитывается около 10 тыс. старообрядцев, родители многих из них прибыли из Китая. В годы коллективизации их предки бежали из Приморья в Китай, а оттуда эмигрировали в Южную Америку, затем переселились в США. В основном русские старообрядцы живут в штатах Орегон, Аляска, Пенсильвания, Монтана, Миннесота, Нью-Джерси, Винсконсете, Нью-Йорке и других

районах Америки. Больше всего русских старообрядцев живет в Орегоне.

В Орегоне русские старообрядцы живут в окружении американцев, и подрастающее поколение активно контактирует с американской молодежью. По мнению старших, это может повлечь в дальнейшем отход от веры. С другой стороны, сработал давний инстинкт отправляться в район, далёкий от цивилизации. «В Орегоне нам стало трудно, – вспоминала С.Г. Калугина, – и для пользы детей мы стали думать о переезде на другое место. Мы послали людей на Аляску, чтобы они осмотрели местность» [24, p. 1].

Весной 1967 г. на Аляску отправились первые ходоки-старообрядцы Прохор Мартюшев и Григорий Гостевский. По возвращению их в Орегон собрали собор, на котором они поделились впечатлениями. Сначала на предложение переселиться на Аляске желающих не нашлось: никто не хотел бросать хорошую работу и налаженный быт и начинать жизнь сначала. Потом все же мнение склонилось в пользу переселения. В переезде на Аляску старообрядцам стал помогать Толстовский фонд, который до этого помог старообрядцам переселиться из Турции в США.

Старообрядцы еще несколько раз ездили на Аляску, пока не нашли место, которое по всем параметрам подходило для их поселка. Дело оставалось за покупкой земли. А. Долгополов писал: «Уполномоченные староверов прибыли на аукцион в сопровождении двух представителей Толстовского фонда, которые объяснили собравшимся на торги, кто такие староверы, их религиозные убеждения, их моральную твердость, трудолюбие, настойчивость, закаленность в борьбе с природой, которые помогут им создать благоустроенную жизнь в этой стране, похожей по своей природе и климату на их Старую Родину. Собравшиеся окрестные жители, посоветовавшись между собой, заявили, что, желая помочь им устроиться на новом месте, они не будут конкурировать с ними на торгах. Предложенная русскими цена – 10 центов за акр – была единственная, и 640 акров земли были ими куплены за 64 доллара... Владелец соседней земли предложил сдать им в аренду на 50 лет 1400 акров земли для пастбища по 10 центов за акр в год!» [4, с. 40].

22 июня 1967 г. была подписана купчая на покупку земли на Кенайском полуострове. Первыми туда поехали Прохор Григорьевич Мартюшев и его семья (родители, дочери Елена и Ольга, женатые сыновья Владимир с женой Татьяной и Кирилл с женой Матреной). Также пригласили Анисима и Саломию (сестра П.Г. Мартюшева) Калугиных, которые недавно приехали из Южной Америки. П.Г. Мартюшев вспоминал: «Из Орегона мы выехали на своих грузовиках четыре семьи: два моих женатых сына и зять, муж сестры, да престарелые родители. Путь наш лежал через Канаду. Это очень

длинный и тяжелый путь. До моста мы смогли доехать только на двенадцатые сутки. Земля наша находилась в одной миле от гравийной дороги. Участок и окрестности были покрыты глухой первобытной тайгой. Разбив палаточный лагерь около дороги, мы приступили к постройке временной дороги до участка. Для этого был привезен из Орегона на двадцатитонном самосвале новый универсальный гусеничный трактор, которым можно было лес корчевать, канавы копать и гравий на самосвал грузить. К осени, пробив дорогу, мы трактором на больших деревянных санях завезли на участок лесопилку. Пробив улицу и расчистив участки для постройки домов, мы приступили к распилке леса на доски. К первой пороше были готовы первые четыре домика, которые стоят до сего времени, как музейные памятники, среди благоустроенных новых домов. Тяжелое начало было сделано, и мы остались зимовать среди глухой первобытной тайги и глубоких снежных сугробов. Воды поблизости не было, так как все мелкие источники перемерзли и покрылись сугробами снега. Пришлось питаться всю зиму снеговой водой. Лоси, как домашние животные, часто появлялись у наших домов. Дни так укоротились, что почти не было дневного света, тем более, когда был снег. Ночная гнетущая тишина нарушалась лишь тихим шумом ветра, гуляющего в вершинах сосен, да потрескиванием стволов от мороза. Молодайки, выпив в праздник бражки, пели заунывные песни и втихомолку плакали, скучая по солнечному Орегону, по матерям и сестрам» [11, с. 28].

Поселок назвали Николаевском в честь Святого Николы, одного из самых почитаемых у старообрядцев святых. На Аляске ярко проявилась их врожденное чувство жить в почти дикой природе. Вхождению в новую жизнь помогли навыки, приобретенные еще в Китае: строительство домов, ведение подсобного хозяйства, использование дикоросов и пр. Жизнь семьи велась с укладом, заложенным много десятилетий назад. Женщины занимались домашним хозяйством и детьми, мужчины – физическим трудом и заработком. Разумеется, аляскинская действительность внесла свои коррективы в жизнь старообрядцев. Речи не было заниматься только сельским хозяйством, как зерновыми или ягодниками, зато были рыболовство и охота.

Почти в каждом населенном пункте с большой концентрацией старообрядцев имеются школы с русской программой. Пионером этих программ стала школа в Николаевске-на-Аляске. В первые годы существования поселка занятия проходили в простом трейлере, но уже осенью 1970 г., когда жителей стало больше, американские власти Кенайского полуострова построили специально для школы два небольших здания, для 1–4-х и 5–8-х

классов, где стали учиться около 60 учеников.

«Все старообрядцы нашего поселения, – писал П.Г. Мартюшев, – носят исключительно свои национальные костюмы: вышитые рубашки, широкие цветные сарафаны. Также и дети в школу ходят в своих костюмах. Благо, в Америке не наблюдается никакой формы. Учителя обоего пола приобрели наши костюмы и нередко приезжают в национальных костюмах. Жизнь наша на Аляске стабилизируется с каждым годом. Развели молочный скот, кур, огороды, оранжереи. Главная доходная статья – рыбный промысел» [12].

К 1974 г. жители поселка построили новую школу. Через два года по просьбе старообрядцев в школьную программу включили изучение русского языка. Каждый класс занимался им ежедневно по 45 минут. Затем жители Николаевска предложили посвящать больше времени русскому языку в течение первых трех лет учебы и только потом переходить на обучение по-английски. Практика показала, что дети, говорящие по-русски, легко усваивают русскую грамоту, а после трех лет им хорошо дается и английский язык.

Американских учителей, работающих с детьми старообрядцев, предупредили об особенностях их развития и советовали быть с ними особенно внимательными. С одной стороны, носители русского языка воспринимали обучение английскому языку иначе, чем американские дети. С другой, воспитание детей в семьях старообрядцев и их традиции привносили в процесс обучения свои особенности. Строго подчеркивалось, например, что имена детей нельзя переделывать на английский или американский лад. Из-за ранних браков большая часть учеников не доходили до выпускного класса. Детям разрешалось пропускать занятия во время их религиозных праздников. Для этого у американских учителей имелся особый календарь. При этом возникали и нестандартные ситуации, когда одни дети играли на улице, а другие даже в праздник приходили на занятия. Чтобы избежать конфликта между школой, родителями и религиозной общиной учителям советовали тактично выяснить причины такого поведения [3].

И все же проблемы между старообрядческой общиной и школой иногда возникали. По американским законам среднее образование обязательно для всех, но раньше детей старообрядцев в школу затаскивали чуть ли не силком, с родителей брали особую подписку, и восемь классов с трудом заканчивали лишь некоторые. Сейчас взрослое население в целом приветствует обучение в школе, считая, что это облегчает жизнь в современной Америке, вместе с тем считая, что излишнее образование тоже ни к чему. Однако многие родители всячески поощряют и поддерживают детей в том,

чтобы они прерывали обучение после 6–7-го класса.

Другой повод для разногласий – различие в мировоззрении. Школа в США открыта окружающему миру. Старообрядцы же избегают контактов, предпочитая общинную жизнь. Разумеется, внешний (американский) фактор оказывает большое влияние на их отношение к образованию. Нестабильность рыболовной отрасли, где наблюдаются резкие колебания цен, привела к тому, что все большее число старообрядцев ищут другую работу, например, в строительстве и уезжают за пределы Аляски, где дети ходят в обычные американские школы. Экономическая ситуация приводит и к тому, что родители все больше осознают важность образования и склонны дольше держать детей в школе.

Конфликт «отцов» и «детей», присущий ныне семьям старообрядцев, выражается не только в том, что молодые люди стремятся к связям с окружающим миром. В некоторой части они более ортодоксальны, чем старшее поколение. Это подтверждается фактами ухода некоторой части молодых старообрядцев, не получивших от родителей или общины понимания, в енисейские скиты.

Случаи обучения детей старообрядцев в колледже до недавних пор были крайне редки. Но современная молодежь все больше думает о том, чтобы заняться более квалифицированной работой, чем работа родителей. Поэтому теперь некоторые поступают в колледжи, чтобы выучиться на фармацевта, инженера, врача, агронома, юриста и т.д. С одной стороны, тенденция заслуживает похвалы. Не приходится сомневаться, что трудолюбивые дети старообрядцев хорошо зарекомендуют себя и в точных науках, и во врачебном деле. С другой стороны, отъезд детей в другие города, потеря связи с домом, общиной, церковью, родным языком ведет к распаду традиционного семейного старообрядческого хозяйства. Замечено, что мужчины чаще всего против получения детьми полноценного образования, тогда как женщины его приветствуют [23]. По мнению исследователей, это связано с тем, что женщины стремятся к равенству в трудоустройстве и более важной роли в общественной жизни [26]. В то же время они ценят старые обычаи, ценности своей традиционной роли жены и матери и согласны с тем, что руководство церковными делами принадлежит мужчинам.

Американская система образования предусматривает и составление особых культурологических программ [22]. Поскольку многие дети старообрядцев работали на фермах, они были классифицированы как "трудящиеся-мигранты", для которых была учреждена особая федеральная целевая программа, направленная на повышение уровня образования.

Необходимым мостиком при вхождении старообрядцев в американскую действительность является школа. Русские старообрядцы очень любят своих детей. Большие семьи являются следствием религиозного запрета на различные противозачаточные средства и прочие способы предохранения. Разница в возрасте у детей одной семьи чаще всего бывает год – полтора или два. До восьмидневного возраста, времени крещения, новорожденных детей держат в пеленках, затем надевают старообрядческую рубашку, с поясом, и крестик.

Особенно много для популяризации обычаев и культуры старообрядцев сделал Боб Мор, приехавший на Аляску из Теннеси в 1969 г. и работавший сначала в Христианской школе в Хомере, а затем заведующим школой в Николаевске. Участвуя в программе по выявлению истории старообрядцев, школа под его руководством получила федеральный грант на издание литературы на эту тему, и там организовали Николаевскую издательскую компанию (Nikolaevsk Publishing Company). Всего за годы работы по русской программе, которая действовала примерно до 2007 г., было опубликовано 23 книги на русском и английском языках. Среди них особое место занимают работы по истории переселения старообрядцев в США и создания поселка [5], одну из которых написал и Мор [25].

О легендарной тигровой охоте детям рассказал Пимен Якунин [19]. Его нехитрые рассказы носили следующие названия: Первый выезд на охоту (о собаке Маскаль и случае на охоте, об охотничьем приеме брать тигрят за уши); Пустая шуба (как мужик вывернулся из шубы); Ходя и тигра (о случае в Татицване с корейцем); Тигр-людоед (о том, как жители из Романовки Семеряковы и Калугины помогли китайской деревне убить такого тигра, который держал в страхе целую деревню); Как тигренок поймал мужика (о натаскивании собак и случае на охоте с молодым тигром); Китаец и тигр (тот же случай, что с Ходей); Бабушка и тигрята (смешной случай с бабушкой); Неосторожный охотник (случай на охоте с молодым тигром); Шутка дедушки Ирона; Как мужики тигру и чушку убили; Встреча с медведем.

Книжкой воспоминаний стал рассказ «Хунхузы», в котором повествуется о нападении хунхузов на селение старообрядцев Селинхе в Маньчжурии [2]. Со слов Анны Басаргиной потомкам рассказано о бегстве этой семьи в Китай [1], а также об истории Саломеи Калугиной. Её Олимпиада Басаргина закончила такими словами: « «И там есть еще истории – столько, сколько есть людей, которые приехали сюда с надеждой, и с мечтой, и с желанием жить и воспитывать своих детей по своим убеждениям. Немногие из историй будут написаны и рассказаны теми же словами; но эти истории

существуют и будут существовать, пока будет жить один человек с воспоминаниями и другой с желанием учиться и слушать о прошлых событиях» [9, с.4].

Несколько публикаций были посвящены одежде старообрядцев. В небольшой книге «Как шить сарафан» с множеством фотографий и образцами раскроя рассказана краткая история этой традиционной одежды женщин-старообрядок [7]. Подобную структуру имеет и издание «Как шить талечку» [8]. В проекте по изготовлению старообрядческой одежды участвовали Агриппина Кожина, Ефимия и Мария Реутовы, Марина Калугина, Наталья Фефелова, Олимпиада Басаргина, а также ученицы 5–6-х классов, для которых и предназначалась программа по шитью. Их учитель Дон Бейли (Don Baily) написал в предисловии: «Когда люди шьют свою одежду, они испытывают особенное чувство удовольствия. Я стал лучше понимать значение одежды учеников. Одежда показывает, какое у человека мнение о себе и обществе, и я стал лучше понимать своих учеников. Учить детей в Николаевске теперь доставляет мне еще больше удовольствия». Не обошли участники проекта и искусство вышивания, которым славятся многие женщины старообрядческих общин [27, p. 3].

В рамках этой программы пятиклассников учили набивке чучел, выпущены соответствующие пособия [6]. Они были составлены по инструкциям Феоктиста Мартюшева, который сначала показывал детям (Лазарю, Наталье, Софье и Варсанлофию Басаргиным, Корнелию Калугину, Татьяне Кожиной, Арсению и Никите Кузьминым, Прохору, Димитрию и Федосье Мартюшевым, Дарье и Назарию Полушкиным, Евдокии, Евгению, Фотину и Якову Ревтовым), как делать чучело птиц, а потом в течение недели учил детей 5-го класса набивке чучел рыб, используя рыбу голец. Было выпущено и руководство по пошиву русских меховых шапок [13].

Понимая важность игр для развития детей, американские учителя подготовили книгу «Русские игры» [21]. В ней рассказывается об играх, привезенных еще из России: лапта, клюшка, «Князь», кон, «Людишки», «Погнали», «Шалашки», «Заяц» и др. В книге сообщается история игры, детально описывается изготовление необходимых приспособлений, к каждой игре прилагаются правила и схемы.

В другой книжке в занимательных рассказах описываются занятия старообрядцев, реалии быта: косьба сена, охота, рыбалка, сбор грибов, работа в огороде и теплице, вышивание, принятие американского подданства и пр. [3]. Она предназначалась для самых маленьких школьников из подготовительной группы.

Старшее поколение поделилось и своим богатым опытом народной медицины. Из этого издания мы узнаем, как лечить нарывы и простуду, помогать при переломах и даже при похмелье. Лучше воспринять текст помогают рисунки [14].

Широко известно песенное искусство старообрядцев. Этому посвящена книга песен, которые напели Агриппина Кожина, Ирина Басаргина, Улита Калугина, Екатерина Богданова [15]. Вторая книга, рассказывающая о русских народных девичьих песнях, вышла в 1988 г. [16]. В предисловии составители рассказали, что «девишные песни» о любви являются одним из важных аспектов русской старообрядческой культуры и переходят из одного поколения в другое. Аудиозапись 12 песен из книги «Русские девишние песни» была также выпущена на магнитофонных кассетах [29].

Книгу рецептов старообрядческой кухни, иллюстрированную рисунками учеников, помог издать учитель Дон Бейли. Поваренная книга состоит из пяти небольших глав, в которые помещены рецепты основных и побочных блюд, супов, десертов. Учит книга и выпекать хлеб разных видов [28]. Учитель Бейли участвовал также в издании книжки по обработке картофеля и курицы, а также о способах охоты [20].

Американские учителя в Николаевске старались прививать ученикам любовь к рисованию и фотографированию. Мимо их внимания не прошли даже старообрядческие причёски [31]. В этих занятиях участвовали ученики Фомаида и Соня Ревтовы, Шура Гордеева, Леонида Якунина, Ники Мелкометова, Ксения Ефимова, Фектиста Кузьмина, Таня Мартюшева, Нэнси Гордеева и др. Для самых маленьких были напечатаны три детские сказки [18].

На Аляске в поселке Раздольное / Басаргино также была открыта средняя школа. Русская учительница Г.В. Смит сообщила в интервью: «Сейчас есть все 12 классов, учат русский язык. На каждый класс приходится по полчаса (30 минут). Это обязательный факультатив, как нормальный урок в школе. Все 68 школьников местные, только этого села дети. … Они не любят делать домашние задания. Они ко мне очень хорошо относятся. То, что я задаю, делают. Под настроение учат. Иногда балуются, шумят, как все дети. Все родители очень хотят, чтобы дети знали русский язык. Читаем, пишем, разговариваем, обсуждаем темы. Музыку нельзя использовать, песни петь. Дело в том, что им нельзя. Они поют, как дети мне объясняли, только в молельне. Я даже видела диски, но это не приветствуется. Особенно родители малышей против, чтобы дети смотрели мультфильмы, пели песни. … В Вознесенске (другое старообрядческое поселение на Аляске – А.Х.) тоже

есть школа, там тоже есть преподаватель русского языка Уайт. Он из староверов. В возрасте мужчина, уже давно там работает. Его сын занимается по всем нашим школам компьютерами – обслуживает. У нас нет единой программы по русскому языку, утверждённых тестов. Здесь русский язык я преподаю неофициально. Обязательный факультатив. Обязательный в том плане, что родители, дети хотят. Я понимаю это желание, я за это желание. Действительно, если они русские, они должны знать русский язык. И они рады этому тоже. Очень многие дети хорошо учатся. У меня малыши, с которыми я начинала, они сейчас замечательно говорят по-русски. Русский язык очень отличается: русский местный, тот на котором они говорят дома, и тот, который я преподаю – современный русский язык. Они разные, дети многих слов просто не знают. Мне приходится переводить на английский для того, чтобы они поняли, что оно обозначает» [17].

Проблема сохранения русского языка для старообрядцев на сегодня остается первостепенной. Дети ходят в американскую школу и не хотят говорить по-русски. Разговорный русский язык с большими проблемами сохраняется, правда, мало кто может писать и читать на родном языке. В старообрядческих общинах обсуждают, что утеря русского языка неминуемо приведет к ослаблению, а впоследствии и гибели старообрядчества в Америке.

По мнению других, эти опасения не оправданы, ибо, как показывает практика, отдельные старообрядцы, порвавшие с верой и семьей, ушедшие, что называется, в мир, спустя годы, опомнившись и раскаявшись, все же возвращаются и возобновляют прежние обряды и традиции. Исследователи отмечают, что старообрядцы успешно адаптируют свою культуру к среде, в которой они живут, чтобы выжить, но это необязательно означает, что они растворятся в американском населении.

Американский опыт создания детского издательства можно с успехом использовать в сельских школах России.

Автор приносит глубокую благодарность секретарю Николаевской школы Стефани Джонс (Secretary Nikolaevsk School Stephanie R. Jones), главному научному сотруднику Института истории, этнографии и археологии Дальневосточного отделения академии наук доктору исторических наук Аргудяевой и русскому библиографу библиотеки Гавайского университета Патриции Полански (Гонолулу) за возможность использовать в настоящей статье материалы, хранящиеся в зарубежных коллекциях.

Литература

1. *Басаргина А.* How we escaped from Russia – Как мы бежали с России / Пер. и рис. О. Басаргиной. Nikolaevsk Publishing Co., 1989. – 15 с. Ил. Рус., англ.

2. *Басаргина А.* Хунхузы. Anchorage : Produced by Nikolaevsk School Bilingual Program; Printed by National Bilingual Materials Development Center, 1980. – 14 с.

3. *Басаргина О.* Наша деревня = Our Village: Книжка-раскраска. Coloring Book. [Николаевск-на-Аляске], б.г. – 26 с., ил. Рус., англ.

4. *Долгополов А.* Староверы на Аляске // Родные дали. Лос-Анджелес, 1970. – № 190 (янв.).

5. История Николаевска = A story of Николаевск (Nikolaevsk) / Сост. и ред. О. Басаргина. Alaska : Nikolaevsk school, 1984 (May). – 26 с.

6. Как набивать рыбу: Простое руководство для учеников и начинающих таксидермистов – How to mount fish: Simple, straight forward directions for elementary students or beginning taxidermists. [Николаевск] : Printed by Kenai Peninsula Borough School, Nov, 1982. – 15 с., библиогр. Рус., англ.

7. Как шить сарафан. – How to make a Сарафан (sarafan) / Projected funded Kenai Peninsula Borough School District Bilingual Bicultural Program. Ил. О. Басаргиной, пер. А. Ерофеева. Nickolaevsk school, May, 1984. 23 с. Рус., англ.

8. Как шить таличку = How to make a Таличка (talichka) / Projected funded Kenai Peninsula Borough School District Bilingual Bicultural Program. Il. O. Basargin. Russian transl. A. Erofeef. [Николаевск-на-Аляске] : Nickolaevsk school, May, 1984. 24 [2] с.

9. *Калугина С. О.* История Николаевска / Ред. и пер. Nikolaevsk: Projected funded by Kenai Peninsula Borough School District Bilingual Bicultural Program, May, 1984. – 25, [2] с., ил.

10. Короткая история Николаевска = Brief History of : A chronicle of the Old Believers' journey from Russia to the settlement of Nikolaevsk. Nickolaevsk, Б.д. – 13 с.

11. *Мартюшев П.* Николаевск-на-Аляске // Родные дали. – 1978. – № 292 (июль).

12. *Мартюшев П.Г.* Николаевск-на-Аляске // Русская жизнь. Сан-Франциско, 1978. 15 апр.

13. Меховые шапки: Образец. – Fur hats: Pattern and directions for making a Russian man's fur hat. Nikolaevsk Publishing Company, Б.г. 15 с., ил. Рус., англ.

14. Народная медицина старообрядцев. – Folk medicine of the Old / By The

Close-up Class of 1993-94. Ed. and transl.: H. Basargin; Joy McMahill – Advisor. [Nikolaevsk : 1995?]. 24, [2] с., ил. Рус. и англ.

15. Народные песни старообрядцев . – Folk songs of the Old Believers / Пер. на англ. О. Басаргиной, Ж. Стутзерая. [Anchorage] : Produced by Bilingual Program Kenai Peninsula Borough School District, 1982. 113 с., ил.

16. Русские девишние песни = Russian Wedding Songs / Пер. А. Мартюшевой. Nikolaevsk, AK : Nikolaevsk Publishing Co., 1988. – 123 с. Рус. и англ.

17. Собр. А.А. Хисамутдинова. Инф. о школе / Учитель Галина Васильевна Смит (урожд. Скрипка). Аляска, 2000.

18. Филинька и Улинька: Детская сказка . – Filinka and Ulinka: Children's story. [Николаевск, Б.г.].36 с., ил. Рус., англ. и др.

19. *Якунин П.* Охота на тигров = Hunting for tigers / Пер. А. Иванова и Т. Фефеловой; Рис. О. Басаргиной. Anchorage : Produced by Nikolaevsk School Bilingual Program; Printed by National Bilingual Materials Development Center, 1980. 28 с., ил. Рус. и англ.

20. *Bailey D.* Fall Traditions by 1987 Foxfire Class Nikolaevsk School / Teachers Don Baily, Jim Howard. Nikolaevsk, 1987. 33, [2] p., illus.

21. *Basargin A.* Русские игры = Russian Games / Ил. А. Калугина. [Николаевск-на-Аляске] : Nikolaevsk Publishing Company, 1992. 50 p. : il.

22. Flores, *Merced* and others. Cultural and Program Awareness Manual for Migrant Educators. Directions and Program Awareness for Administrators, Teachers, and Aides. Oregon State Department of Education, Compensatory Education Section. Oregon Migrant Education Service Center. Salem, OR: 1982. Salem, OR: 1982. 142 p.

23. *Graber E. F.* "Old Believer Women in a Postmodern World: Changing Literacy, Changing Lives" PhD diss., Indiana University of Pennsylvania, 2002. 270 leaves.

24. *Kalugin S.* A story of Николаевск (Nikolaevsk): As told to O. Basargin by S. Kalugin / Ed. and transl. O. Basargin and etc. Alaska: Nikolaevsk school, 1984 (May).

25. *Moore B.* Nikolaevsk: Nikolaevsk: First 25 Years. [Николаевск-на-Аляске] : Nikolaevsk Publishing Co., 1993. 24 p., il.

26. *Nickerson T.* "Old Beliefs and New Ways : Evaluating the Changing Educational Values and Role Expectations of Old Believer Women in Oregon's Willamette Valley." Senior project, Willamette University, 1991. 36 leaves.

27. Russian embroidery patterns (flower patterns) = Рисунки к русским рубахам / Улита и Наталья Мартюшевы. Николаевск, 1989. 62 с. ил.

28. Russian Old Believer Cook Book = Русская староверская поваренная книга / Предисл. Don W. Bailey . [Николаевск-на-Аляске] : Nikolaevsk School (Alaska), 1990. 60 p., il.

29. Russian Wedding Song Cassette Tape, from the Russian Wedding Song book sung by Nikolaevsk singers in Russian. Б.д.

30. *Sabey R.* H "Staroveri and School: A Case Study of the Education of Russian Immigrant Children in a Rural Oregon Community." PhD. University of Oregon, 1969.

31. Tanya's Hairstyles: (Listed from Easy to Cahalenging) / Created by the Nikolaevsk Publishing Company. The High School Junior and Senior Class. Nikolaevsk, 1999 – 2000. 34 p.: il., bibliogr.

Л.М. Перминова

Н.А. Шарай

Л.Н. Николаева

Ключевые слова:
ФГОС, теория содержания образования; системно-деятельностный подход; предметность как «выделение из..., замысел», предметность обучения, предметные модальности; общеучебные умения и навыки, функции научного знания, логико-дидактический подход; культурно-историческая теория развития личности; репрезентация и интерпретация.

ФГОС ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ДЕКЛАРАЦИИ И РЕАЛИЗАЦИЯ

В статье показано, что в решении проблем, которые связаны с реализацией ФГОС и на которые неоднократно обращалось внимание академического педагогического сообщества, отмечается односторонний подход. Реализация ФГОС фокусируется на системно-деятельностном подходе, и совершенно без внимания оставлена культурологическая теория содержания образования. В статье доказывается, что при соблюдении полноты методологических основ ФГОС их реализация исключает проблемы, на которые указывают публикации, а школам вполне доступны дидактические инновации.

Особенность школьных стандартов (2010 г.) заключается в счастливом сочетании дидактических и психологических позиций. Дидактическим основанием ФГОС ОО является культурологическая теория содержания образования [1]; в качестве психологического основания называются культурно-историческая теория развития личности ребенка (Л.С.Выготский) и системно-деятельностный подход. Работа академических кругов и образовательных организаций по реализации ФГОС ОО ограничивалась использованием системно-деятельностного подхода, оставляя в стороне другие их методологические основания – культурологическую теорию содер-

жания образования и культурно-историческую теорию развития личности.

В публикациях последнего времени внимание уделяется условиям, тормозящим реализацию ФГОС [2; 3; 4 и др.], а именно: необеспеченность нормативной модели образовательной деятельности дидактическими средствами ее реализации, адекватными образовательными технологиями, низкий уровень способности школ к осуществлению модернизации, отсутствие комплекса контрольно-измерительных средств оценки результатов образования [2; 3], кризисный формат классно-урочной системы [4]. Действительно, имеет место отсутствие комплекса контрольно-измерительных материалов, необходимых в условиях стандартизации образования, однако, решение проблемы лежит совсем в другой плоскости: только опора на все три основания делает возможной полноценную – с точки зрения заявленных целей – реализацию ФГОС ОО.

Идея предметности культуры как человеческой деятельности, имеющей свой онтологический статус, включая экологические проблемы, ценности и человека как творца и продукта деятельности, подробно рассмотрена М.С.Каганом [5], имеет психологическое обоснование в теории деятельности в виде принципа предметности (А.Н.Леонтьев), содержание которого подробно изложено В.В.Давыдовым [6, с. 10-21]. Смысл системно-деятельностного подхода к реализации ФГОС – в его инструментальной функции применительно к содержанию образования как культурному Знаку, работа учителя и учащихся с которым осуществляется не только посредством реализации психолого-педагогического цикла в обучении, но, согласно специальным исследованиям вопроса (С.В.Иванова, И.В.Ким), должна учитывать репрезентативно-интерпретационный/интертекстуальный характер распредмечивания культурного знака, зафиксированного в текстах [7]. Как пишет автор: «Знак вряд ли может быть передан в точно таком же виде и форме, в каких он существует изначально. Отображение, а точнее, восприятие отображения этого знака будет, скорее всего, не идентичным, а *тождественным* (курсив в оригинале – Л.П., Н.Ш., Л.Н.), в силу того, что представление этого знака произойдет в других обстоятельствах, и они наложат свой отпечаток на восприятие» [7, с. 5]. Надо полагать, что разработка критериально-диагностического аппарата для оценки усвоения ФГОС также должна учитывать этот факт.

Дидактические исследования предметности обучения изложены в работах [8; 9; 10], а их практический аспект представлен публикациями [11; 14–21].

Положение о том, что деятельность носит Знаковый и орудийный харак-

тер, целе – и ценностно ориентирована, содержательна и предметна, имеет статус философско-психологического закона. При этом следует отметить первичность предметности как *замысла о форме и способе распредмечивания цели деятельности посредством содержания и адекватного ей метода(способа), т.е. орудия деятельности.* Таким образом, между объектом деятельности и самой деятельностью (делом) находится *замысел* об этой деятельности [9; 10] как формат репрезентативной интертекстуальности [7] (усвоенного содержания). На ориентировочную основу, наличие которой принципиально отличает мышление и деятельность, например, обезьяны, от мышления и деятельности человека, указывают и современные исследования [2; 6]. Однако в рекомендациях о системно-деятельностном характере реализации ФГОС эта сущностная культурно-антропологическая черта почему-то не учитывается [2; 3]. Более того, автор сам противоречит себе: «...принципиальное отличие мышления человека от мышления животных состоит в том, как осуществляется такая ориентировка... Человек ориентируется в свойствах вещей, которые не только были и есть, но могут появиться» [2, с.5]; и далее: «Необходимым условием формирования идеальных (умственных) действий является постоянно повторяющееся движение «вещь-дело-слово-дело-вещь» [там же, с. 2; 3, с. 13].

Следует отметить, что автором [5] приводятся слова В.В.Давыдова о деятельностном цикле. Однако в условиях современных гуманитарно-аксиологических тенденций развития науки, которые заявлены и в методологии ФГОС в виде культурологической теории содержания образования, следовало бы отразить их в логико-психологической цепочке В.В.Давыдова, поэтому современное философско-психолого-дидактическое решение формирования идеальных (умственных) действий имеет следующий вид: «вещь/объект – *замысел* – дело – слово – дело – вещь/объект». Применительно к обучению это и есть выражение предметности обучения[9; 10], что доказано экспериментально [14; 15; 16; 17; 18; 19; 20; 21]. Обобщенно идея статьи заключается в доказательстве того, что при полноте использования оснований ФГОС оказывается возможным и их успешная реализация, несмотря на ряд недостатков этого Документа, и развитие фундаментальных основ урока (классно-урочной системы), а также дидактическое доказательство первичности содержания образования (как культурного знака) в развитии ученика.

Учитывая сказанное, напомним, что в процессе обучения объектом выступает содержание образования, которое с позиций культурологической теории [1] имеет следующий состав: а) знания о природе, обществе, технике,

человеке, способах деятельности, искусстве; б) опыт деятельности по сохранению добытой человечеством культуры (репродуктивные умения и навыки); в) опыт творческой деятельности; г) опыт эмоционально-ценностного отношения к людям , к действительности, к себе. В свое время было доказано, что элементы культурологического состава содержания образования **инвариантны и в то же время вариативны в динамическом сочетании как различные последовательности (предметные модальности) в освоении содержания образования** [9; 10]. Отметим также, что рассмотрение данных вопросов в статье необходимо и для конкретизации понятия «сущность», на которое специально обращал внимание В.В.Давыдов [6, с.24].

В дидактике термин «предметность» традиционно связывался с содержанием образования и, в частности, с учебными предметами, входящими в учебный план. Открытие в науке типов научной рациональности как специфических способов осмысления действительности, многообразие методологических подходов к анализу и прогнозированию развития образования, а, значит, и конструирования (проектирования) содержания образования привело к выявлению новых сторон в содержании понятия «предметность» (предметность обучения). Исследование методологических оснований предметности обучения с позиций философии, логики, культурологии, культурной антропологии, психологии, психофизиологии, лингвистики и дидактики, применение системного, гносеологического и деятельностного подходов позволило сформулировать ключевые положения относительно предметности обучения, значимые для реализации ФГОС.

1. Предметность обучения есть педагогический замысел о форме и способе объективации деятельности, заключающей в себе двуединство опредмечивания/распредмечивания Знака (языков) культуры посредством освоения содержания образования в уникальном и универсальном взаимодействии «преподавание – учение».

2. Конструирование содержания образования как педагогически адаптированной модели культуры есть опредмечивание замысла о целях обучения.

3. Предметность обучения на теоретическом уровне представления содержания образования есть замысел («оформленное» представление) о реализации содержания образования (учебного материала) как деятельности по распредмечиванию культурных Знаков в целях образования, воспитания и развития учащихся.

4. Предметность обучения обусловлена: **а)** методологической соотносимостью сторон (признаков) культуры и состава содержания образования; **б)** опредмеченностью в ней субъект-объектных отношений, вариативных

в своей бинарности, которые имеют место и в развитии культуры, и в образовательном процессе («объект-субъект» – познание; «субъект-объект» – деятельность; «субъект-субъект» – общение; «объект-объект» – развитие); **в)** дуальной позицией субъекта – творца и продукта культуры.

5. Предметность обучения может быть выражена разными видами сочетания инвариантных элементов культурологического состава содержания образования (***модальностями)***, структурно отражающими состав учебного материала, подлежащего изучению:

а) ***традиционной/знаниевой*** как базовой, идентичной исходному составу содержания образования (знания – опыт деятельности/репродуктивной и творческой – опыт эмоционально-ценностного отношения) при его изучении;

б) ***деятельностной*** (опыт деятельности как источник знаний, ценностных и личностных смыслов);

в) ***ценностной,*** или смысловой (опыт отношений в деятельном общении, в совместной деятельности – источник новых знаний, нового опыта деятельности);

г) ***субъектно-личностной модальностью*** (в ней интегрированы все элементы состава содержания образования как предпосылка к индивидуальному пути, способу освоения нового содержания, новых видов деятельности). В содержании урока учебный материал выстраивается как сцепление предметных модальностей, в совокупности отражая культурологическую полноту состава содержания образования, ориентируя учителя и учащихся на выбор адекватных способов/методов обучения и форм организации учебной деятельности).

6. Таким образом, теоретический уровень представления содержания образования включает функционально/качественно неоднородную совокупность: **а)** культурологический состав (инвариант) элементов содержания образования, образующих базовую модальность предметности обучения как дидактической целостности, и **б)** модальные варианты предметности обучения (деятельностную модальность, ценностную/смысловую модальность, субъектно-личностную модальность). Сформулированные положения описывают, по сути, «человекоразмерность» методологических оснований предметности обучения.

Мысленная экстраполяция дидактических структур в виде культурологического состава содержания образования и предметных модальностей на содержание учебных предметов (учебный материал – в частности) позволяет говорить об их сущностном – дидактическом – сходстве в плане

структурной однородности. В.В.Давыдов пишет: «К сожалению, в современной логике нет однозначного понимания сущности», – и отмечает два противостоящих друг другу подхода – формально-логический и диалектический. И далее: «Согласно формально-логическому подходу, сущность объекта – это то, что объединяет его с другими сходными объектами в некоторый общий класс. Иными словами, сущностью может быть любая черта объекта, общая и одинаковая у него с другими объектами» [6, с. 24]. Последнее замечание очень важно, ибо **инвариантные элементы культурологического состава содержания образования и образуемые из них предметные модальности являются теми общими чертами, которые представляют дидактически их культурологическую сущность,** отличаясь в то же время собственно онтологическими и ценностными аспектами, подчеркивающими специфическую (методическую) особенность.
Дидактическая сущность учебных предметов в контексте общности культурологического состава содержания как структурно и логически общее для разных учебных предметов, – позволяет обосновать выбор разнообразных методов и технологий обучения с позиций системно-деятельностного подхода, целей обучения с учетом предметных, метапредметных и надпредметных умений, которые, согласно позиции 18.2.1. Документа о ФГОС, могут быть конкретизированы в виде общеучебных умений и навыков [12; 13]. Так Знак (содержание образования, его вариативный культурологический формат как замысел) предопределяет выбор адекватных орудий деятельности – методов, способов, технологий обучения, а – не наоборот.

Для проверки выдвинутых положений нами был специально организован и проведен эксперимент (2012–2014 гг.). Его результаты являются ответом на ряд теоретических положений, касающихся актуальных разработок современной дидактики, с одной стороны, а с другой стороны, – представляют собой дидактическое обобщение научно-исследовательской деятельности творческой группы учителей, включившихся в экспериментальную работу с целью решения актуальных задач по реализации ФГОС в современной школе. Экспериментальной площадкой служила ГБОУ «Гимназия №1504» (Восточный административный округ, Москва).

Теоретической основой эксперимента служили: концепция о «человекоразмерности» методологических оснований предметности обучения; культурно-историческая теория развития личности Л.С.Выготского; деятельностный подход; дидактические законы; теоретические основы конструирования и анализа урока на основе системного подхода и др.

Экспериментальная работа рассматривалась в русле экспериментальной дидактики, поскольку:

1) была направлена на проверку и доказательство истинности теоретических положений дидактической концепции предметности обучения на основе культурологической теории содержания образования, а именно:

- принадлежности культурологического формата предметности обучения метатеоретическому уровню дидактики;
- определении предметности обучения как замысла о форме и способе реализации содержания образования – культурных Знаков (языков культуры) в учебном процессе;
- о предметных модальностях как целостном, вариативном компоненте теоретического уровня представления содержания образования и о возможности структурирования учебного материала на основе модальностей различного вида;
- о сцеплении предметных модальностей в структуре и содержании урока, каждая из которых предопределяет выбор соответствующего метода обучения, выводя тем самым деятельность учащихся по распредмечиванию содержания образования (в виде учебного материала) от тотальной зависимости от психологического подхода. Обобщенно: проверялась гипотеза о ведущей роли содержания образования в решении задач обучения через призму его функций – образовательной, воспитательной, развивающей;

2) гипотетически проверялась идея о возможности получения в условиях дидактического эксперимента: а) нового теоретического знания о содержании образования, б) знания метатеоретического уровня, в) обнаружения новых сторон (функций) метода обучения. Позиции «а» и «в» связаны, так как объясняются законом о единстве и взаимосвязи содержательного, процессуального и деятельностного в обучении.

Гимназия имеет давние традиции участия в экспериментальной и опытно-экспериментальной работе, являясь городской экспериментальной площадкой по отработке содержания гимназического образования и ряда инновационных проектов – с 1990 года и по настоящее время; обеспечена педагогическими кадрами высокой квалификации. В гимназии более 55% состава педагогического коллектива – заслуженные учителя РФ, учителя высшей и первой категории; развито педагогическое наставничество (преемственность).

В соответствии с требованиями времени в центре экспериментальной деятельности творческой группы была поставлена работа по реализации

ФГОС, определена ее тема – «Педагогические условия реализации ФГОС в контексте идеи предметности обучения» (руководители: Л.М.Перминова и Л.Н.Николаева). Эксперимент предполагал теоретическое просвещение учителей-экспериментаторов (лекции, семинары), анализ учебных программ и учебников с целью определения ведущей функции учебного предмета, который ведет учитель, консультации по технологии конструирования урока с позиций предметности обучения и требований ФГОС, проведение уроков учителями в русле новой идеологии, которые назвали экспериментальными уроками.

Экспериментальная группа включала десять учителей: имелась возможность проверить гипотезу на уроках литературы, предметов обществоведческого цикла, русского и английского языков, химии, а также в начальных классах. Специально готовились открытые уроки, которые также рассматривались как экспериментальные с позиций поставленных задач. Нет смысла определять количество уроков, проведенных в логике эксперимента – они стали основой новой системы работы учителей. Среди выводов эксперимента необходимо отразить следующее.

1. Совокупность позиций, относящихся к первой части гипотезы, касающейся предметности обучения, доказана открытием *закономерности* о *решающей роли культурного Знака (содержания образования) в обучении,* так как *именно содержание предопределяет выбор способа деятельности (метода обучения) в достижении его целей.* Эту закономерность, основанную на фактическом материале – экспериментальных уроках и последующих, выстроенных в контексте предметности обучения, – можно рассматривать как дидактическое доказательство культурно-исторической теории развития личности. Этот вывод подкрепляется другим выводом , о том, что познавательное отношение выражено предметной модальностью.

2. В ходе эксперимента получено знание, которое:

- соответствует метатеоретическому/философскому уровню дидактики (культурологический формат предметности обучения, многообразие предметных модальностей, которые можно объединить в четыре группы: знаниевая/базовая модальность, деятельностная модальность, ценностная и субъектно-личностная модальности);
- конкретизирует теоретические представления о влиянии ведущей функции учебного предмета на организацию учебного материала в содержании урока (организация учебного материала в виде сцепления предметных модальностей ориентирована на ведущую функцию учебного предмета доминирующим видом модальности и/или методом обучения);

- доказывает положение о том, что познавательное отношение всегда выражено предметной модальностью, предопределяющей выбор способа его реализации, в итоге – метода обучения, что, в свою очередь,
- доказывает новые функции метода обучения, которые явственно обнаруживаются в инвариантных структурах предметных модальностей как целостностях, отвечающих культурологическому составу содержания образования (диагностическая, показательная, экспериментальная).

Доказательство новых функций метода обучения основано на определении функций предметных модальностей в содержании деятельности учителя и учащихся. Так, обобщение результатов эксперимента позволяет сделать вывод о том, что предметным модальностям присущи следующие функции в учебном процессе:

1) *методологическая* (возможность четкого структурирования замысла о распредмечивании целей урока посредством организации учебного материала на всех его этапах в соответствии с культурологическим составом содержания образования с последующим его сцеплением как предметных модальностей в непрерывную осевую структуру);

2) *ориентировочная* (форма/вид предметной модальности, в которой представлен фрагмент учебного материала, предопределяют и делают возможной прикидку выбора методов обучения на том или ином этапе урока в процессе его подготовки учителем);

3) *системная* (возможность организации учебного материала – текста, задач, вопросов и др. – в строгом соответствии с культурологическим составом содержания образования так, что ни один элемент учебного материала не «выпадает» из этой структуры);

4) *технологическая* (проектирование управления познавательной деятельностью учащихся в соответствии с целевым замыслом урока),

5) *прогностическая* (возможность вариативной прикидки как целостной структуры урока, так и отдельных его этапов с последующим научно обоснованным выбором наилучшего варианта, учитывая закономерную необходимость усложнения познавательной и практической деятельности учащихся от начала к концу урока в целях обеспечения развивающего характера обучения). Таким образом, использование идеи предметности обучения в контексте культурологической теории содержания образования приводит к повышению научного обоснования деятельности учителя, процесса обучения в целом.

В ходе эксперимента отмечен факт не **только сохранения, но повышения работоспособности учащихся** (выше познавательная активность,

усиление исследовательского начала в разрешении нестандартных вопросов; стремление к сотрудничеству, взаимодействию), а также достаточно равномерный темп работы на всех этапах урока.

Дополнительный вывод, который следует из эксперимента: в структуре современного урока, имеют место две осевые линии: **а) содержательная,** обеспечиваемая инвариантной структурой культурологического состава содержания образования, транслируемого вариативным сцеплением предметных модальностей в пространственно-временных рамках урока, в соответствии с его целью и задачами; и **б) структурная,** обеспечиваемая системой дидактических задач, соотносящихся с психолого-педагогическим циклом усвоения знаний. Эти две осевые линии выражают взаимосвязь констант – ***культурологической*** и ***дидактической*** – в их безусловной социокультурности, основанной на гуманистических ценностных началах. Их внутренней опорой является ***психолого-педагогический цикл усвоения знаний,*** включающий: восприятие знаний – осмысление и понимание – запоминание – закрепление – применение – обобщение – систематизация – рефлексия всей деятельности на уроке.

Особо следует сказать о специфике постановки цели урока в условиях ФГОС. В структуре уроке имеют место три формата постановки цели урока, а именно: 1) формулируется педагогическая цель, которая включает образовательный, воспитательный и развивающий аспекты, в содержании которой 2) конкретизируются универсальные учебные действия: познавательные, регулятивные, личностные, коммуникативные; 3) специально выделяются метапредметные и надпредметные умения – общеучебные умения и навыки, которые в силу их конкретности доступны в контрольно-оценочном плане. В соответствии с целью и задачами урока, структурой предметных модальностей определяются методы и технологии обучения для формирования того или иного вида универсальных учебных действий или их совокупности.

Материалы эксперимента, включая сценарии уроков, опубликованы в ряде номеров журнала «Школьные технологии» (2013-2015 гг.) – [14; 15; 16;17; 18; 19, 20; 21; 22]. Необходимо отметить, что реализация ФГОС совершенно не требует удвоения содержания учебного материала, как это отмечается в работе [3], поскольку в любом предметном содержании можно выделить предметное (частное, конкретное) и метапредметное (общее в виде общеучебных умений и навыков) – что также доказано [11; 12].

По итогам эксперимента проведен мастер-класс «Реализация ФГОС в контексте дидактических инноваций» для педагогов города Москвы, кото-

рый показал творческий потенциал учителей Гимназии № 1504 для системного обобщения работы по формированию у учащихся всех групп УУД, включая надпредметные умения как социокультурный ресурс [17; 18; 19; 20, 21].

Таким образом, о кризисе классно-урочной системы в условиях введения и реализации новых ФГОС не может быть и речи: система, которая была задумана великим Я.А.Коменским, которая «была встроена в социокультурную ось» (В.С.Меськов) и «оказалось – навека» (С.В.Иванова), выдержала немалое число попыток избавиться от нее, заменить чем-нибудь «новым», не только существует, но продолжает развиваться как составная часть фундаментальных основ школьного образования.

Важным результатом экспериментальной работы является использование материалов эксперимента в модернизации управленческой деятельности школьной администрации [22]. Планирование научно-методической работы, конструирование проектов управления развитием гимназии осуществляется с учетом предметно-культурных модальностей, которые помогают определить главный результат в работе с педагогическими кадрами: ими могут быть новые знания (например, в лекциях, на семинарах), новые способы деятельности и технологии (деловые игры), новые ценности, подлежащие освоению в ученическом, педагогическом или родительском коллективах, новый субъектно-личностный опыт членов педагогического коллектива.

Таким образом, результаты дидактического эксперимента не только подтвердили выдвинутую гипотезу, но стали фактором инновационного развития образовательного процесса и управления развитием локальной образовательной системы. Среди полученных результатов и те результаты, которые помогают понять, что блеск деклараций, нередко сопутствующий нормативным документам о развитии современного образования, не мешает развитию теории и дидактически обоснованной их реализации, в том числе управлению образовательным процессом.

Литература

1. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В.Краевского и И.Я.Лернера. М., 1983.

2. *Лазарев В.С.* Формирование познавательных действий в учебной деятельности // Педагогика. – 2014. – № 6.

3. *Лазарев В.С.* ФГОС общего образования: блеск деклараций и перспективы реализации // Педагогика. – 2015. – № 4.

4. *Кузнецов А.А., Чернобай Е.В.* Кризис классно-урочной системы при переходе школы на ФГОС нового поколения // Педагогика. – 2015. – № 2.

5. *Каган М.С.* Философия культуры. СПб, ТОО ТК «Петрополис», 1996.

6. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996.

7. *Иванова С.В.* О проблеме репрезентации и интерпретации решений в сфере образования [Текст] /С.В.Иванова //Ценности и смыслы. – 2012. – № 6.

8. Предметность обучения в школьном образовательном процессе: Монография /Под ред. Е.О.Ивановой, И.М.Осмоловской. М.: ИТиП РАО, 2013.

9. *Перминова Л.М.* Предметность обучения как проблема дидактики: методологический анализ // Педагогика. – 2012. – № 6.

10. *Перминова Л.М.* Методологические основания предметности обучения // Инновации в образовании. – 2012. – № 11.

11. *Перминова Л.М.* Современная дидактика: от Коменского до наших дней (философско-педагогические аспекты современной дидактики): Монография. М.: МИОО, 2015.

12. *Перминова Л.М.* Дидактическая взаимосвязь школьных образовательных стандартов первого и второго поколений // Педагогика. – 2010. – № 4.

13. *Николаева Л.Н.* Логико-дидактические основы формирования у учащихся общеучебных умений и навыков: Автореф. дис. ... кнд. пед.наук. М.: ИТИП РАО, 2009.

14. *Евтеева О.В., Калинчук О.Г.* Формирование универсальных учебных действий при изучении литературы и предметов социально-гуманитарного цикла на основе предметности обучения // Школьные технологии. – 2013. – № 5.

15. *Николаева Л.Н., Жекова Е.Ю.* Дидактические условия реализации образовательных стандартов на уроках русского и иностранного языков // Школьные технологии. – 2014. – № 1.

16. *Магомедова Л.Ф., Перминова Л.М.* Отражение идеи предметности обучения в реализации исследовательского метода при изучении химии // Школьные технологии. – 2014. – № 2.

17. *Кузьмина А.А., Донева Т.Д.* Интегрированный урок в начальной школе в контексте предметности обучения // Школьные технологии. – 2014. – № 3.

18. *Соснина И.В.* Гуманитарная сущность познания: многофункциональность диалога на уроках литературы (на примере урока-исследования в 6-м классе на тему «А.С.Пушкин. Маленькие трагедии»// Школьные технологии. – 2015. – № 4.

19. *Еремеев А.А.* Рационализация познавательной деятельности учащихся на уроке изучения новых знаний (на примере урока в 10-м классе «Фашистский режим в Германии. Идеология национал-социализма») // Школьные технологии. – 2015. – № 4.

20. *Тульчинская Е.Е.* Использование системно-деятельностного подхода в процессе формирования УУД на уроках математики // Школьные технологии. – 2015. – № 4.

21. *Шапиро В.З.* Музей как пространство образования и обучения // Школьные технологии. – 2015. – № 4.

22. *Шарай Н.А., Чекмарёва Т.К.* Управление образовательными комплексами в мегаполисе на основе предметно-культурной модальности// Школьные технологии. – 2014. – № 3.

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

Г.В. Макотрова

Ключевые слова:
методологический подход, исследовательский потенциал школьника, оценка динамики, образовательный стандарт

Автор представляет развитие исследовательского потенциала школьников в дидактическом модуле в контексте идей целостности, культурогенеза, системогенеза. Использование идеи целостности позволяет обеспечить гармоничное сочетание познанного школьником и его неструктурированного знания, инвариантной и вариативной частей содержания, включающих научные достижения сегодняшнего дня, проблемно-гипотетические знания, знания завтрашнего дня науки в виде объектов наблюдения или размышления. Идея культурогенеза дает возможность определить акценты в культурологическом составе используемого учебного содержания. Идея системогенеза ведет к пониманию способов отбора универсальных учебных действий, которые будут реализованы школьником при решении проблемы.

В условиях реализации Федерального государственного стандарта общего образования, созданного на основе системно-деятельностного подхода, исследовательский потенциал школьников является одним из значимых результатов образования. В ходе научного поиска исследовательский потенциал школьника определен нами как интегральная и системная характеристика динамичного ресурса, вклю-

чающего единство развитых природных задатков (интеллекта, сензитивности к новизне ситуации, исследовательской активности, коммуникативности), ценностно-смыслового отношения к результатам исследования, обобщенных знаний о Вселенной, живой природе, обществе и человеке, умений использовать научные методы познания окружающего мира, который в разной мере актуализируется в виде диапазона и величины проявлений школьником себя в качестве исследователя в ходе целенаправленного получения им результатов познания (понимания себя, других людей, мира) и обеспечивает эффективную перестройку направления и содержания познавательной деятельности, творческую продуктивность, личностное самоопределение и творческое саморазвитие.

Исследовательский потенциал школьника может быть рассмотрен на уровне прошлого как общий ресурс природных и приобретенных в процессе становления личности исследовательских качеств, который обеспечивает его дальнейшее развитие; на уровне настоящего – как исследовательские качества, которые востребованы в конкретной познавательной ситуации; на уровне будущего – как «зона ближайшего развития», как исследовательские качества, которые в силу ряда причин оказались или оказываются не – использованными и которые получат развитие в будущем при осуществлении познавательной деятельности.

Для определения методологического статуса понятия «развитие исследовательского потенциала школьника» антропологический подход позволил определить в качестве ведущей идею целостности, культурологический подход – идею культурогенеза, системно-деятельностный подход – идею системогенеза. В контексте идеи целостности развитие исследовательского потенциала школьника представляет собой динамику познавательно-исследовательского отношения к миру, отношения к миру как к подвижному, изменяющемуся, нестабильному; развитие умений активно его исследовать и создавать новые стратегии поведения в условиях новизны и неопределенности.

Идея культурогенеза позволяет нам рассматривать развитие исследовательского потенциала школьника как ряд сменяемых друг друга циклов культуротворческого развития, сущность которого – порождение, а не присвоение культуры. Понимая, что процесс приобретения качественных новообразований личностью характеризуется стадиальностью и неравномерностью (гетерохронностью), а также то, что культура выступает как открытая многомерная система проблемно-творческих задач [1] в цикле культуротворческого развития исследовательского потенциала школьника, мы

выделили ряд этапов культурогенеза (культуроосвоение, культуропользование, культуроинтерпретацию, культуротворчество). На каждом этапе закладывается потенциальная сила, потенция, которую можно рассматривать как вектор (общую тенденцию) и базис последующего этапа.

Понимая, что в обучении школьника не столько важен полученный им познавательный продукт (новое знание, новый способ), сколько пройденный путь, полученный опыт, мы на основе идеи системогенеза развитие исследовательского потенциала школьника рассматриваем как динамику его внутрисистемных образований, представляющих ряд качеств личности, показателей, получивших характеристику в терминах универсальных учебных действий. Последние по-разному, в зависимости от меры сложности и творчества выполняемой деятельности, реализуются в ходе запуска ряда самопроцессов, характеризующих творческое саморазвитие школьника в познании.

В условиях реализации нового Стандарта развитие исследовательского потенциала школьников теперь обеспечено новым подходом к организации учения школьника. Этот подход предполагает становление учебной деятельности, научение школьника учиться, что реализует тесную связь уровня сформированности учебной деятельности с уровнем развития личности [2]. В Фундаментальном ядре содержания образования наряду с перечнем универсальных учебных действий (личностных универсальных учебных действий; регулятивных действий; познавательных действий; коммуникативных универсальных учебных действий), на формирование которых направлен процесс обучения, фиксируются основополагающие элементы научного знания методологического, системообразующего и мировоззренческого характера, школьников, предназначенные для обязательного изучения, что позволяет подойти к осмыслению ориентиров для построения содержательной линии развития исследовательского потенциала школьников.

Использование категории «предметность», представляющей замысел о реализации компонентов содержания на допредметном уровне, ориентир к осуществлению процесса обучения [3], дает возможность моделировать распредмечивание замысла об обучении, обеспечивает «методологическую прозрачность» (Л.М. Перминова) отбора и конструирования содержания в соответствии с рядом выделенных идей на уровне общего теоретического представления, на предметном уровне, на уровне учебного материала [4]. Рассмотрим, как идеи целостности, культурогенеза, системогенеза позволяют построить содержательную линию развития исследовательского потен-

циала школьников в учебных ситуациях, представляющих форму реализации предметности.

Учебные ситуации развития исследовательского потенциала школьников могут быть смоделированы учителем в дидактическом поле универсальных учебных действий (УУД) как этапы культуроосвоения, культуропользования, культуроинтерпретаторства, культуротворчества, в каждом из которых будут представлены циклы движения ученика от самого общего целостного к конкретному, точному и дифференцированному, а также будут отражены уровни сложности познавательной деятельности, определяемые требуемыми для ее выполнения умениями и спецификой целеполагания.

Учебную ситуацию развития исследовательского потенциала школьника мы рассматриваем как образовательное событие, развернутое вокруг проблемы, решение которой приводит к получению личностного содержания, отражающего динамику его отношения к быстро меняющемуся миру, умения активно его исследовать в условиях новизны и неопределенности научного знания, опыт культуротворчества, опыт субъект-субъектных взаимодействий, а также творческое саморазвитие личности.

Реализация идеи целостности в рамках антропологического подхода предполагает, что в содержании развития исследовательского потенциала школьника должна быть смена статического и динамического, реализация движения школьника от предпонимания к пониманию, при котором происходит «обмен ширины на глубину» (Э.Б. Финкельштейн) [5, с.137]. Идея триединого образа научного знания в содержании образования, рассмотрение содержания образования через призму структуры современного научного знания, понимаемого как единство познанного (известного), непознанного (гипотетического) – исследовательских программ современной науки, потенциального (потенциала науки завтрашнего дня) [6], позволяет осуществить в проектируемой учебной ситуации движение школьника от самого общего целостного, не очень определенного к все более определенному конкретному, точному и дифференцированному постижению реальности.

Идея целостности приводит к пониманию несоответствия между тем, что, с одной стороны, мы живем в век стремительных изменений, неопределенности и риска, а, с другой – в современном школьном содержании обучения, как правило, используются только знания достоверные, обоснованные, доказательные. Чтобы преодолеть это несоответствие, в учебные ситуации развития исследовательского потенциала школьников, представляющие собой образовательные события, необходимо внести то, что отра-

жает передний край развития науки (научные достижения сегодняшнего дня и неустоявшиеся, гипотетические знания), а также объекты для размышления и наблюдения («знания неопознанного», «ученое незнание»), которые в будущем приведут к новым проблемам и гипотезам. При работе с гипотетическими знаниями школьник ищет способы обоснования появления в науке проблем и гипотез, а при работе с объектами потенциального знания ученик осуществляет свои первые пробы формулирования проблем и гипотез [6]. Такое содержание позволяет школьникам более глубоко осмыслить динамику научного знания; выразить отношение к движущемуся научному знанию; проявить инициативу, критичность мышления; в наибольшей мере реализовать свой исследовательский потенциал.

На помощь современному учителю при использовании нового содержания приходят современные цифровые технологии, научно-популярные тексты сети Интернет. Нами разработаны способы использования научно-популярных ресурсов для разработки учебных заданий, направленных на развитие определенных составляющих исследовательского потенциала школьника [7]. С их помощью в условиях дидактического эксперимента школьники уходили от бездумного запоминания понятий, фактов, формул, учились соотносить их с закономерностями, теориями, т.е. видеть «за деревьями лес».

Итак, в контексте идеи целостности, содержание циклического движения школьника от целого, неопределенного к более точному, дифференцированному представлено гармоничным сочетанием познанного школьником и его неструктурированного знания, инвариантной и вариативной частей содержания, включающих современное научное знание, в котором представлены как научные достижения, так и проблемно-гипотетические знания.

В соответствии с идеей культурогенеза мы классифицируем учебные ситуации по признаку меры проявления в них творчества школьником, выделяя среди них ситуации культуроосвоения, культуропользования, культуроинтерпретации, культуротворчества. При осуществлении отбора содержания для проектируемой в контексте культурогенеза учебной ситуации развития исследовательского потенциала школьника учителю необходимо определить акценты в культурологическом составе используемого учебного содержания, в котором М.Н. Скаткиным, В.В. Краевским, И.Я. Лернером [8] выделены: знания о природе, обществе, технике, человеке, способах деятельности; опыт репродуктивной деятельности (умения и навыки, в основе которых – операции и действия); опыт творческой дея-

тельности; опыт эмоционально-ценностного отношения к людям, к миру, к себе. Решение этой задачи может быть успешно осуществлено при выборе учителем в ходе проектирования учебной ситуации предметной модальности, представляющей собой вариативное сочетание инвариантных элементов культурологического состава содержания образования [3, 9].

Предметная модальность как видовое выражение предметности может быть знаниевой, деятельностной, ценностной, предполагающей опыт осмысления ценностной стороны учебного материала, субъектно-личностной, представляющей рефлексивное осмысление личностного опыта, который может помочь в овладении материалом. Знаниевая модальность означает доминирование работы с учебным материалом, обращение к знаниям школьников, деятельностная – доминирование актуализации способа(ов) деятельности, ценностная – доминирование осмысления ценностей конкретного знания, субъектно-личностная – доминирование осмысления личностного опыта получения нового знания.

Каждая из предметных модальностей образует целостный культурологический инвариант состава содержания. Так, например, в знаниевой предметной модальности выделяется знание как таковое, как превращенная информация при помощи найденного смысла; знание как способ репродуктивной деятельности; знание как способ творческой деятельности; знание как ценность, представленная в виде эмоционально-ценностного отношения [9]. Выбор предметной модальности учителем будет определяться ведущей функцией учебного предмета, используемым учебным материалом, спецификой учебной ситуации (культуроосвоения, культуропользования, культуроинтерпретаторства, культуротворчества). Определение предметной модальности дает возможность структурировать учебный материал, обусловливает выбор метода обучения на каждом из этапов культурогенеза.

Таким образом, построение учебной ситуации развития исследовательского потенциала школьников с позиции культурологического подхода позволяет учителю с помощью инвариантной структуры культурологического состава содержания, транслируемой предметной модальностью, держать в ней содержательную линию, которая не позволит потерять ни один из элементов культурологического состава содержания.

Идея системогенеза, выделенная в рамках системно-деятельностного подхода, обращает внимание на важность реализации в учебной ситуации интегративной связи деятельности ученика, компонентами которой являются учебная мотивация, учебная цель, учебная задача, учебные действия, операции с процессом его творческого саморазвития. Рассматривая творче-

ское саморазвитие школьника в процессе познания-исследования как внутреннюю сознательную деятельность, направленную на возможно полную реализацию им своего исследовательского потенциала, мы выделяем в его структуре в соответствии с этапами получения нового знания следующие процессы: самоопределение, самопознание, самоорганизацию, самообразование, саморегуляцию, самоконтроль и самореализацию. Они образуют диалектический цикл творческого саморазвития школьника, многократно повторяющийся в познавательной деятельности на разных уровнях ее сложности и проявления в ней творчества школьником. Самореализация в цепи этих процессов является промежуточным и в то же время высшим звеном.

Исходя из того, что в контексте идеи системогенеза мы представляем развитие исследовательского потенциала школьника как движение открытой, закономерно усложняющейся, саморазвивающейся (самоорганизующейся) системы, как творческое самодвижение школьника в ходе освоения им культуры получения нового знания в учебном исследовании, при проектировании содержательной линии развития исследовательского потенциала школьников учитель должен будет определять как универсальные учебные действия, которые будут соответствовать творческому самодвижению школьника, его самоуправлению в познании, так и универсальные учебные действия, которые будут реализованы школьником при решении проблемы, задачи. В то же время, согласно системно-деятельностному подходу, выделенные учителем универсальные учебные действия должны соотноситься с ведущей деятельностью и возрастом учеников, которые являются движущей силой развития исследовательского потенциала школьников.

В соответствии с перечнем универсальных учебных действий, указанных в Стандарте, нами получен кодификатор выделенных показателей исследовательского потенциала школьника [10], что позволяет наблюдать за его развитием в учебных ситуациях с позиций требований ФГОС. Наличие одинаковых универсальных учебных действий в показателях исследовательского потенциала школьников в созданном кодификаторе дает возможность педагогу увидеть причины наличия тесных связей между показателями, что позволяет в дальнейшем выявлять источники ряда проблем его развития, а значит, более точно формулировать задачи по развитию выявленных составляющих исследовательского потенциала школьника. Универсальное учебное действие может быть сформировано (освоено), и тогда мы говорим о нем как об умении, что означает: с помощью системы универсальных учебных действий учитель может выделять зоны актуаль-

ного и ближайшего развития составляющих исследовательского потенциала школьников, проводить на каждом этапе его развития оценку меры его реализации.

Итак, в контексте системно-деятельностного подхода содержание развития исследовательского потенциала школьника в учебной ситуации предполагает реализацию универсальных учебных действий, с помощью которых происходит как освоение учеником реальности и приобретение окультуренного опыта на определенном уровне сложности, так и организуемое учителем его творческое самодвижение. Построение содержательной линии развития исследовательского потенциала школьника проходит в соответствии с его структурной линией, в которой наблюдается нарастание сложности познания-исследования и связанный с ним рост структуры самопроцессов ученика.

Рассмотрим, как проявляется интеграция идей целостности, культурогенеза, системогенеза на уровне содержания в отдельной учебной ситуации развития исследовательского потенциала школьников. Построение содержательной линии в учебной ситуации в контексте интеграции идей целостности, культурогенеза, системогенеза мы предлагаем осуществлять на основе использования предметных модальностей, исходя из закономерности о ведущей роли культурного Знака [9]. Использование предметных модальностей позволяет сохранить классический характер фундаментального образования, реализовать функции научного знания (познания, преобразования, общения, саморазвития), открывает путь к построению вариативного содержания в практике развития исследовательского потенциала школьников, обеспечивает высокий уровень избирательности в отношении учебного материала, дает возможность интегрироваться выделенным в соответствии с осуществляемой деятельностью школьника учебным ситуациям.

Предметные модальности не только могут быть выделены для инвариантного содержания обучения, но могут быть представлены для таких компонентов научного знания, привнесенных в школьное образование, как опознанное (гипотетическое) и неопознанное (потенциальное) современное научное знание. В этом мы видим проявление в учебной ситуации развития исследовательского потенциала школьников тесной взаимосвязи идей целостности и культурогенеза на уровне реализации содержания.

Взаимосвязь идей культурогенеза и системогенеза на уровне реализации содержания в учебной ситуации развития исследовательского потенциала школьников логично вытекает из результатов исследования Л.М. Перминовой, которые показывают, что выделенные в образователь-

ном Стандарте универсальные учебные действия сущностно соотносятся с инвариантным составом содержания образования в рамках культурологической теории содержания образования [11], демонстрируют взаимосвязь культурологического и системно-деятельностного подходов.

Взаимосвязь идей целостности и системогенеза в учебной ситуации развития исследовательского потенциала школьников реализуется на языке универсальных учебных действий как компонентов инвариантного и вариативного содержания образования, в котором современное научное знание представлено в виде знаний сегодняшнего и завтрашнего дня и в виде знаний, умений школьника, его жизненного опыта, образных представлений.

Таким образом, определение методологических оснований развития исследовательского потенциала школьников позволяет осмыслить построение содержательной линии его развития в условиях использования Стандарта. Содержательная линия развития исследовательского потенциала школьников реализуется в дидактическом поле универсальных учебных действий, отбор которых определяется инвариантным культурологическим составом учебного содержания в выбранной предметной модальности (знаниевой, деятельностной, ценностной, субъектно-личностной), представляющей в учебной ситуации определенный этап культурогенеза (культуроосвоения, культуропользования, культуроинтерпретации, культуротворчества), уровень сложности познавательной деятельности, соотношение предпонимания и понимания школьника.

Литература

1. *Кудрявцев В.Т.* Креативная тенденция в психическом развитии ребенкав // Первые чтения памяти В.В.Давыдова. Рига;М.: Педагогический центр «Эксперимент», 1999. – С. 57–100.

2. *Асмолов А.Г.* Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. – 2009. – № 4 .– С. 18–22.

3. *Перминова Л.М.* Методологические основания предметности обучения// Проблемы современного образования. – 2012. – № 3. – С. 21.

4. *Осмоловская И.М.* Предметность обучения и учебные предметы в контексте различных дидактических подходов // Образование и наука. 2012. – № 7 (96).– С.67–78.

5. *Финкельштейн Э.Б.* Картина сознания и развивающая среда// Управление современной школой. Завуч. – 2009. – № 6. – С. 132–144.

6. *Краснова Л.А.* Содержание образования: традиции и перспективы

развития // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2014. –№ 4 (19). – С. 35–44.

7. *Макотрова Г.В.* Исследовательский потенциал старшеклассников: конструирование учебных заданий // Народное образование. – 2013. – № 7. – С.153–159.

8. Теоретические основы содержания общего среднего образования/ Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М.: Просвещение, 1983. – 352 с.

9. *Перминова Л.М.* Дидактический эксперимент как средство развития теории и практики обучения // Основные тенденции развития образования: теория и практика: Сборник трудов Всерос. научно-практ. конф. / Под ред. И.М. Осмоловской, Н.А. Шарай; сост. Н.В. Мунина. М.: ФГБНУ «ИСТО РАО», 2014. – С. 17–22

10. *Макотрова Г.В.* Универсальные учебные действия в оценке развития исследовательского потенциала школьника // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2014. – № 6. – С. 23–26

11. *Перминова Л.М.* Взаимосвязь стандартов первого и второго поколений // Народное образование. –2010. – № 7. – С. 209–216

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В МОРСКОМ КАДЕТСКОМ КОРПУСЕ В ПЕРИОД ПРАВЛЕНИЯ ЕКАТЕРИНЫ II

М.П. Стародубцев

Ключевые слова:
кадетский корпус, историко-педагогическое исследование подготовки офицерских кадров, процесс, требование.

В статье идет речь о деятельности Морского Кадетского корпуса – этой важной части истории отечественной системы образования. Несмотря на несовершенство системы воспитания и образования, Кадетский корпус сразу завоевал признание у дворянства, так как заменил и гимназию, и университет. Из него выходили военные, чиновники, литераторы, артисты. Морской Кадетский корпус сыграл огромную роль и в развитии классического образования в России, так как программа обучения и воспитания отличалась разносторонностью. Замысел исследования состоит в том, чтобы с современных научных позиций проанализировать процесс становления и развития военного образования в России XVIII века, использовать прогрессивные идеи того времени для совершенствования современной теории и практики военного образования, обосновать основные направления совершенствования высшей военной школы в Российской Федерации. Впервые в научный оборот включены некоторые архивные источники.

В настоящее время оптимизация системы военного образования является одним

из приоритетных направлений проходящей реформы Вооруженных сил Российской Федерации. В основе этого процесса должен лежать принцип бережного отношения к историческому наследию, многовековому опыту и позитивным результатам предшествующих военных реформ. Подготовка офицерских кадров – это одна из важнейших задач в укреплении обороноспособности современной России. Российский офицер занимает особое место в строительстве новой армии, воспитании и обучении личного состава. Лицо армии всегда определяет офицерский корпус.

Историко-педагогический анализ педагогических идей и результатов практической деятельности, возникновения и развития феномена кадетского образования в начале XVIII века и эпоху правления императрицы Екатерины II представляет не только научный, но и практический интерес для достижения стратегических целей национальной безопасности современной России.

Морской шляхетный кадетский корпус ведет свое начало с Навигацкой школы, учрежденной Петром I в 1701 г. В 1715 г. она была переведена из Москвы в Петербург.

В начале царствования Екатерины II директором Морского шляхетного кадетского корпуса был назначен И.Л.Голенищев-Кутузов. Это был чрезвычайно деятельный, энергичный человек, прекрасно образованный, имевший широкий круг знакомств. Он пришел на пост директора с чётко сложившимися взглядами и планами.

Благодаря И.Л.Голенищеву-Кутузову в корпусе произошли существенные изменения. Был увеличен преподавательский состав, расширена учебная программа, в каждом классе появился свой инспектор. Директор был сторонником всестороннего образования и развития, исходил из того, что будущий выпускник должен овладеть максимальным объемом знаний, не только военно-морских, но и наук, необходимых человеку и гражданину. Важными учебными дисциплинами он считал философию, историю, генеалогию, риторику, этику, правоведение, русскую и европейскую литературу. Всего программа включала 28 предметов. С приходом нового директора общеобразовательная составляющая существенно усилилась [1,115–116].

Усилия И.Л.Голенищева-Кутузова привели к тому, что Морской шляхетный кадетский корпус стал одним из лучших учебных заведений России. Из его стен вышли офицеры, ставшие красой и гордостью державы, принесли выдающиеся морские победы, способствовали расцвету мореплавания. При Екатерине II здесь учились выдающийся русский флотоводец Ф.Ф.Ушаков, прославленный герой Чесмы Д.Ильин, землепроходцы Севера

А.И. Скуратов, М.И.Ротманов, ученый-гидрограф Г.А.Сарычев, легендарный Д.Н.Сенявин.

Штатным положением корпуса было определено количество воспитанников – 360 человек, разделенных на три класса. Предполагалось, что это количество достаточно не только для занятия в перспективе всех основных флотских вакансий, но также для распределения по портам и пополнения корпуса офицеров морской артиллерии.

В 1777 г. с целью увеличения учебных часов и повышения уровня обучения в Корпусе было сокращено количество праздничных дней [8].

Обучение в корпусе было рассчитано на 5–6 лет. В 1783 г. количество кадет, обучавшихся в Корпусе, было увеличено на 240 человек, в связи с этим ежегодное финансирование было увеличено на 13751 руб. 34 коп. При Екатерине II в Кронштадте выделен дом для проживания гардемарин с офицерами до отправки в кампанию и после возвращения до отъезда в Санкт-Петербург.

Уровень профессиональной подготовки в Морском корпусе единодушно высоко оценивался его выпускниками. «Кадет учили математическим и всем прочим касательно мореплавания наукам очень хорошо и весьма достаточно», – писал, например, Д.Н.Сенявин[14,6].

Большим вкладом И.Л.Голенищева-Кутузова в развитие Морского корпуса было введение в программу обучения курса геодезии. Для преподавания этого предмета были приглашены военные геодезисты. Адмиралтейств-коллегия через коллегию Иностранных дел закупила новые морские карты и атласы в Дании, Голландии, Швеции и Великобритании 1,118].

Особо стоит сказать об обучении морской артиллерии. В 1752 г. была упразднена Морская артиллерийская школа, ее функции переданы Морскому кадетскому корпусу. Артиллерийскому делу предписывалось обучать не менее 150 человек, выбирая лучших и охочих... частию из шляхетства. При Екатерине II ситуация изменилась. Несмотря на множество положительных сторон деятельности И.Л.Голенищева-Кутузова, его позиция по вопросу о статусе морских артиллеристов радикально отличалась и оказала негативное воздействие на качество подготовки кадров. Директор считал, что для обучения артиллерии следует выбирать гардемарин, неспособных к действительной службе в качестве морских офицеров [7]: «Понеже от артиллерийского офицера меньшего знания нежели от корабельного требуется, то к тому кадеты скорее выучиваются и к произведению в подконстапели готовыми быть могут, нежели из гардемаринов в мичманы»[7, 10–13]. Своеобразное понимание статуса морского артиллериста отразилось на

отношении кадет к данному направлению обучения. В начале екатерининского правления общее положение дел в морской артиллерии по инерции сохранялось на прежнем уровне, но со временем в юных умах прочно утвердилось мнение о том, что такая служба не престижна и переводят на нее только неспособных овладеть программой обучения в полном объеме. Постепенно такие установки приводили не только к снижению уровня подготовки специалистов по морской артиллерии, но и к общему упадку всей системы обучения. Последствия недооценки руководством корпуса артиллеристской учебной подготовки сказались в ходе русско-шведской войны 1788–1790 гг. Как справедливо отметил изучавший события А.С. Кротков, «никогда в русском флоте не рвалось на судах столько орудий», как во время той войны, и это «зависело отчасти от пробы орудий при приеме их, а по большей части от стрельбы во время боя» [4, 273].

По убеждению И.Л.Голенищева-Кутузова, развитие связей с европейскими державами, взаимные визиты кораблей в порты различных стран, обмен опытом в области судостроения делали знание иностранных языков совершенно необходимыми для моряков. Он писал: «Иностранные языки для морского офицера суть гораздо нужнее, нежели для каждого в другой службе». При нем в корпусе преподавали французский язык (основной для всех), английский, немецкий (с 1773 г.), шведский, датский, итальянский. Как правило, каждый кадет изучал по два иностранных языка. 15 июля 1776 г. во время визита Екатерина II во флот кадеты Насакин и Арбузов произнесли речи на французском и английском языках[6,15].

Понимали важность изучения иностранных языков и сами кадеты. На удивление большой популярностью пользовался итальянский язык, преподавание которого было введено относительно поздно (в 1770-е гг.). В документе 1786 г. читаем: «Многие кадеты желают обучаться итальянскому языку и просят... писать их в класс итальянский» [9]. По многочисленным просьбам было приказано закупить «сто екземпляров итальянских азбук и сто екземпляров итальянских грамматик» в дополнение к уже имевшимся 32 и 36 книгам соответственно. То есть было признано необходимым обеспечить около трети обучающихся пособиями по итальянскому языку.

При этом учебники, по которым предлагалось преподавать носителям языка, были довольно интересными. Они предполагали обучение разговорным навыкам, обучение общению на иностранных языках. Учебники французского, немецкого, английского языков оказываются близкими к современным разговорникам и учебникам, построенным на коммуникативных принципах[5, 3–6].

Однако проблемы преподавания в XVIII в. и на рубеже XX-XXI вв. оказываются на удивление схожими. Сейчас средние и высшие учебные заведения переходят на новые государственные образовательные стандарты. В 1990-2000-х гг., когда они пользовались большей свободой выбора, большой популярностью пользовались западные учебники по иностранным языкам. Однако использованные в отрыве от методических пособий для учителей, на сложившейся в эпоху «железного занавеса» базе грамматикопереводных традиций преподавания иностранных языков, они не принесли ожидавшегося эффекта – обучению разговорным навыкам, снятию языкового барьера и т.д. Вместо этого они показались многим нашим соотечественникам странными, непродуманными «веселыми картинками», не дающими систематизированных знаний. Прекрасные для своего времени учебники XVIII в. также отчасти попали в руки преподавателей, не желавших утруждать себя вдумчивой проработкой учебного материала. Обучение по принципу популярной в то время зубрежки приносило соответствующий результат – уровень владения иностранными языками у выпускников оставлял желать лучшего.

Мемуаристы и авторы автобиографических записок единодушно отмечают спартанские условия воспитания, плохие бытовые условия, «грубость нравов» и необычайную коллективную сплоченность. Бытовые условия отнюдь не способствовали благородному образованию: «Содержание кадет было самое бедное. Многие были оборваны и босы... Нередко по-спартански и кормили... Зимою в комнатах кадетских стекла были во многих выбиты, дров отпускали мало, и, чтоб избавиться от холода, кадеты по ночам лазили через забор в адмиралтейство и оттуда крали бревна, дрова или что попадалось...»[15, 89–90].

Много места в воспоминаниях бывших воспитанников уделено розге и другими телесным наказаниям. Во время уроков ставили на коленях на горох, били линейкой. В корпусе имелся карцер, куда сажали на хлеб и воду. Такие условия способствовали презрению к физической боли и материальным лишениям, культу физической силы. Эти установки нашли отражение в кадетских поговорках – «ухо режь, кровь не каплет», «смерть – копейка»; высшей похвалой ровесников была фраза «этот хват, славный околотень»[2,36–37]. Страх перед телесными наказаниями создавал особую атмосферу кадетской солидарности. Совершенно непростительным поступком считалось доносительство на товарищей или выдача соучастников различных проказ одним из пойманных. Большим уважением и любовью в коллективе пользовались те, кто, несмотря на суровую расправу, «прикрывал» однокашников[3, 369–370]. Однако масштабы применения теле-

сных наказаний не следует преувеличивать. И не следует считать, что они однозначно понимались в корпусе как норма. То есть при том, что телесные наказания применялись, они применялись ограниченно и осознавались на уровне корпусной администрации как вредные.

Рассматривая эти далекие от идеалов нравы, следует иметь в виду их эволюцию. Не следует преувеличивать чувство дискомфорта, которое испытывали в корпусе дети, с первых дней своей жизни наблюдавшие жестокое обращение родителей с простолюдинами, офицеров – с рядовыми и т.д. Таковы были реалии XVIII в. Нужно хорошо понимать, что возмущение и отрицательные оценки сами по себе были признаками эволюции повседневности и менталитета – изменений очень медленных и чрезвычайно важных. Екатерининский либерализм дал толчок к «смягчению нравов», пониманию того, что повседневная жестокость не должна быть бытовой нормой; а также толчок к дальнейшему развитию общества в этом направлении – осуждению, а затем и отмене телесных наказаний; отнесению решения конфликтов с равными по статусу или подчиненными при помощи кулаков к уголовно наказуемым деяниям; к улучшению санитарно-гигиенических условий проживания кадет.

В заключение важно отметить, что в процессе обучения воспитанникам прививали любовь к отечественной истории, армии, флоту, формировали у них высокие морально-нравственные качества. Кадеты отличались глубокими профессиональными знаниями, широким кругозором, при этом у них развивались и патриотические начала, чувства офицерской чести, долга и войскового товарищества. Подготовка будущих офицеров в кадетских корпусах проходила на основе активизации морально-нравственного воспитания, свободного и всестороннего развития личности будущего офицера российской армии.

Таким образом, результаты проведенного историко-педагогического исследования свидетельствуют о необходимости более глубокого анализа педагогических идей и результатов деятельности выдающихся государственных и военных деятелей в сфере военного образования во второй половине XVIII века.

Литература

1. *Гребенщикова Г.А.* Балтийский флот в период правления Екатерины II. СПб, 2007.

2. *Данилов П.А.* Жизнь моя: записки адмирала Данилова. 1759–1806 гг. // Типография товарищества "Кронштадтский вестник" (И.Я.Лебедева и И.Л.Деморейх). Кронштадт, 1913 .

3. *Козюренок К.Л.* Морской шляхетный кадетский корпус во второй половине XVIII века(по воспоминаниям его выпускников). Санкт-Петербург, изд.Блиц, 2000.

4. *Кротков А.С.* Русский флот в царствование императрицы Екатерины II с 1772 по 1783 год. СПб., 1889. – С.273.

5. *Лупанова Е.М.* К вопросу о методике преподавания иностранных языков в России XVIII века // Иностранные языки в школе. – 2010. – №1.

6. Голенищев-Кутузов Л.И. Книга о морском кадетском корпусе. Изд-во «Типография Императорской Российской академии», 1840. – С .15.

7. О переводе неуспевающих кадет в морскую артиллерию. 1771 г., РГА ВМФ. Ф.432. Оп.1. Д.41.

8. О сокращении праздничных дней для увеличения резерва рабочего времени. 1771г., РГА ВМФ. Ф.432. Оп.1. Д.37. Л.1–2-об.

9. Рапорт инспектора В. Никитина в канцелярию Морского шляхетного кадетского корпуса. Июнь 1786 г.: РГА ВМФ. Ф.432. Оп.1. Д.348. Л.5.

10. *Стародубцев М.П.* Реализация проектов по реформированию российской системы образования в период правления Екатерины II / М.П.Стародубцев // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2014. – № 170. – С. 5–16.

11. *Стародубцев М.П.* Становление российской системы образования во второй половине XVIII века. Идеология, традиции, проекты и их реализация. Санкт-Петербург, 2014.

12. *Стародубцев М.П.* Реформы системы образования, проводимые Екатериной II / М.П. Стародубцев // Экономика образования. – 2012 – . № 2. – С. 36а–40.

13. *Стародубцев М.П.* Значение педагогических идей Екатерины II для образования современной России / М.П. Стародубцев // Вестник Санкт – Петербургского университета МВД России. Т. 4. – 2012. – № 56.

14. Записки адмирала Д.Н.Сенявина: Гончаров В. Адмирал Сенявин. М.-Л.,1945.

15. *Штейнгель В.И.* Автобиографические записки //Сочинения и письма. Иркутск, 1985. – С.89–90.

СОВЕЩАНИЕ КООРДИНАТОРОВ МЕЖДУНАРОДНОГО СРАВНИТЕЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ PIRLS «ИЗУЧЕНИЕ КАЧЕСТВА ЧТЕНИЯ И ПОНИМАНИЯ ТЕКСТОВ»

4–5 апреля 2016г. в Институте стратегии развития образования РАО при участии Министерства образования и науки РФ и Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки состоялось совещание координаторов международного сравнительного исследования PIRLS «Изучение качества чтения и понимания текстов». В нём участвовали представители 42 российских регионов.

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) – исследовательский проект, который позволяет сопоставить уровень и качество чтения и понимания текста учащимися начальной школы в различных странах мира а также выявляет различия в национальных системах образования. Данное исследование проводится один раз в пять лет с 2001 года. Координатор PIRLS-2016 – Центр оценки качества образования Института стратегии развития образования РАО.

Совещание открыли директор Института стратегии развития образования РАО, доктор философских наук, профессор С.В.Иванова, заместитель начальника Управления надзора и контроля за деятельностью исполнительной власти субъектов РФ Рособрнадзора, доктор педагогических наук Ю.А.Лях и заместитель директора Департамента государственной политики в сфере общего образования Минобрнауки РФ, кандидат педагогических наук П.А.Сергоманов.

В приветственном слове С.В. Иванова отметила, что участникам совещания предстоит серьёзная работа. Будут рассмотрены не только организационные вопросы подготовки исследования PIRLS, но и такие важные темы, как государственная политика в области оценки качества образования и проблем международных исследований; совершенствования системы оценки качества образования в РФ, повышение читательской грамотности в стране. Светлана Вениаминовна Иванова сообщила, что последний проект – часть государственного задания Института стратегии развития образования РАО.

П.А.Сергоманов подчеркнул, что к оценке качества образования надо относиться ответственно и квалифицированно – именно так это делает

Институт, в котором сегодня собрались участники совещания. Оценка и рекомендации, заметил Павел Аркадьевич Сергоманов, не одно и то же и нельзя делать линейные выводы на основе измерений.

О приоритетных направлениях государственной политики в области оценки качества образования рассказала в своём выступлении Ю.А. Лях.

С докладами выступили: заведующая Центром оценки качества образования Института, кандидат педагогических наук Г.С. Ковалёва («О проведении международных сравнительных исследований качества общего образования [PIRLS, TIMMS, PISA] в РФ в 2016 году» и «Программа Института стратегии развития образования РАО по совершенствованию читательской грамотности учащихся»); ведущий научный сотрудник Психологического института РАО, международный эксперт по читательской грамотности, доктор психологических наук Г.А.Цукерман («Особенности разработки инструментария международного исследования PIRLS-2016. “Тяни-толкай” – российский измерительный инструмент, разработанный на основе инструментария международных исследований PIRLS и PISA. Интерпретация и использование результатов»); старший научный сотрудник Центра начального образования Института стратегии развития образования РАО, кандидат педагогических наук М.И. Кузнецова («Основные подходы к оценке читательской грамотности в рамках международного исследования PIRLS-2016»); младший научный сотрудник Центра оценки качества образования Института Е.С.Смирнова («Особенности проведения исследования PIRLS в 2016 году в образовательных организациях») и др.

5 апреля в Центре оценки качества образования Института Г.С. Ковалёва и зам. заведующего Международной лабораторией анализа образовательной политики Института образования НИУ ВШЭ, кандидат педагогических наук А.Б. Захаров обсудили с коллегами проблемы современного подхода к оценке качества образования и результаты вторичного анализа данных международных сравнительных исследований качества общего образования. Затем сотрудники Центра провели ряд индивидуальных консультаций.

В.М. Монахов

15 марта 2016 г. отметил юбилей

ВАДИМ МАКАРИЕВИЧ МОНАХОВ

Ему исполнилось 80 лет. Трудно в это поверить: так он деятелен, энергичен, бодр и силен, полон планов на будущее. Можно позавидовать его трудолюбию и работоспособности! В студенческие годы Вадима Макариевича фанатичная любовь к конькам привела его в большой спорт: он стал чемпионом физического факультета МГУ (1956г.), членом сборной команды университета. И в свои 80 лет он лихо катается на крутых горнолыжных трассах.

С 1963 г. по 1992 г. В.М. Монахов – сотрудник НИИ содержания и методов обучения АПН СССР (на институт было возложено три реформы школьного образования – с 1966 г.), где он прошел путь от младшего научного сотрудника до директора института (1981-1992 гг.).

В 1982 г. Вадим Макариевич был избран членом-корреспондентом АПН СССР (впоследствии Российская академия образования). С июня 2016г. В.М.Монахов – главный научный сотрудник Центра теории и методики обучения математике и информатике Института стратегии развития образования РАО, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор.

Вадима Макариевича Монахова хорошо знают в нашей стране, где у него много учеников и почитателей его таланта ученого и педагога. Он является крупным специалистом в области информатизации школьного образования, автором более 500 научных трудов (монографий, учебников и учебных пособий – более 80).

В. М. Монахов стоял у истоков нового научного направления, связанного с информатизацией школьного образования. Результатом его многолетних исследований общеобразовательных аспектов программирования для ЭВМ явилось создание (совместно с академиками А.П.Ершовым и А.А.Кузнецовым) первого школьного учебника «Основы информатики и вычислительной техники» и методического пособия для учителей, что явилось началом компьютеризации и информатизации нашей школы.

Фундаментальным результатом научной деятельности В.М. Монахова является создание информационной модели учебного процесса (модель любого учебного процесса характеризуется пятью параметрами: целеполагание, диагностика, коррекция, дозирование, логическая структура).

Педагогическая и научно-организационная деятельность В. М. Монахова отмечена высокими правительственными и академическими наградами: орден Трудового Красного Знамени (1986), медаль ордена «За заслуги перед Отечеством» II ст. (2003), золотая медаль «Лауреат ВДНХ» за создание первого комплекта компьютерных программ школьного курса «Информатика» (1986), медаль Н.К.Крупской (1986), медаль К. Д Ушинского (2001), медаль «Ветеран труда» (1986).

Вадим Макариевич Монахов – прекрасный педагог, крупный организатор педагогической науки, незаурядная личность. Мы от всей души ему желаем крепкого здоровья, реализации всех планов и новых успехов на ниве модернизации системы образования и профессиональной деятельности.

Коллектив Института стратегии развития образования РАО

Л.В. Алиева

ПРИЗВАНИЕ И СУДЬБА

Дорогая Людмила Владимировна!
Сердечно поздравляем Вас с Юбилеем!

На протяжении уже более четверти века мы с Вами плодотворно и творчески взаимодействуем в пространстве теории и истории детского движения. Все эти годы я с восхищением и неизменным интересом слушал Ваши доклады и выступления, внимательно и с пользой для себя читал статьи. Общение с Вами всегда обогащает, стимулирует собственные мысли и порождает новые идеи. В Вашем исследовательском почерке как признанного ученого в области социокинетики всегда рельефно проявляется социальная составляющая. В Ваших трудах изнутри все подсвечено напряженным интересом к взаимосвязи и взаимообусловленности политических, экономических, социальных и средовых доминант противоречивых и неоднозначных, нелинейных процессов развития детского движения в современной России.

И еще что особенно ценно, Ваши подходы к исследованиям всегда органично включены в историко-педагогический и шире – в общеисторический контекст. Безусловно, это во многом связано с проблематикой Вашей кандидатской диссертации, посвященной историографии Всесоюзной пионерской организации им. В.И.Ленина. «Воскрешая» название этой детской организации ,важно подчеркнуть, что для Вас детское движение всегда было, есть и будет не предмет исследований или сфера деятельности, а Судьба, Призвание и Предназначение. Вы живете, более того, уко-

ренены в этом пространстве органично, как в родном Доме, в родном Мире!

Всему, что Вы говорите и делаете, всегда свойственны особые черты, опосредованные Вашим образом и определяющие Ваш исследовательский почерк: обстоятельность, неспешность, серьезную подготовку к выступлениям и публикациям, что придает им значимый и фундаментальный характер. Конечно, это обстоятельство определяется внутренним междисциплинарным дискурсом Ваших исследований: они органично и неизменно вбирают в себя историю – теорию – методику – практику детского движения; поэтому они действенны и конкретны по своей сути, обращены к руководителям детских объединений и вожатым, как бы их сейчас ни называли.

Нам памятны тютчевские строки:

Блажен, кто посетил сей мир
В его минуты роковые!
Его призвали всеблагие
Как собеседника на пир.
Он их высоких зрелищ зритель,
Он в их совет допущен был —
И заживо, как небожитель,
Из чаши их бессмертье пил!

В полной мере эта поэтическая максима относится и к Вам, дорогая Людмила Владимировна! Вам выпала сложнейшая миссия – последовательно и вопреки всему развивать проблемы социокинетики в 90-е XX и нулевые годы XXI века, когда самого детского движения как общенационального социального феномена, по сути, не существовало.

Отрадно и значимо, что сейчас общественно-политический ветер дует в наши Алые Паруса. Создается «Российское движение школьников». Верю, что и Ваши труды, и Вы лично как исследователь и деятель детского движения будете полноценно востребованы в новых, как всегда, непростых условиях.

С неизменной любовью,

Ваш Михаил Богуславский,
член-корреспондент Российской академии образования

Уважаемая Людмила Владимировна, к поздравлениям с добрыми пожеланиями присоединяется коллектив Института стратегии развития образования РАО и редколлегия журнала

В.А. Горский

ГОРСКИЙ ВЛАДИМИР АХКАМОВИЧ, доктор педагогических наук, профессор, заведующий Центром дополнительного образования и профессионального самоопределения обучающихся Института стратегии развития образования РАО в апреле 2016 года отметил свое 80-летие.

Почти 50 лет Владимир Ахкамович отдал практической и научно-исследовательской работе в сфере дополнительного внешкольного образования. Он один из организаторов и участников крупнейших национальных и международных мероприятий: первого Всероссийского слета юных рационализаторов и конструкторов (Москва, 1966), первого Всероссийского слета актива научных обществ учащихся (Москва, 1975), первого Всесоюзного слета юных техников (Алма-Ата, 1976), первого Всесоюзного конкурса «Космос» (Москва, 1971), первого Международного конкурса «Интеркосмос» (Москва, 1981), ежегодной Всесоюзной недели науки, техники и производства, первой Всероссийской конференции «Юность, наука, культура» (Обнинск, 1976); ряда всероссийских, всесоюзных и международных конференций по проблемам развития дополнительного образования детей. Владимир Ахкамович принимал участие в подготовке законодательных актов и предложений в России и комиссиях ЮНЕСКО по проблемам дополнительного образования и развития учебно-исследовательской деятельности учащихся. Был автором сценариев и ведущим телеклуба «Моделист-конструктор». В 1959 году после окончания службы в ВВС СССР Владимир Ахкамович возглавил

Челябинскую областную станцию юных техников и в 1963 году провел первый в России областной слет юных конструкторов и рационализаторов. По его инициативе был создан межведомственный Методический Совет по научно-техническому творчеству молодежи, разработана и реализована программа развития сети юных техников на базе промышленных предприятий. В 1975 году Владимир Ахкамович защитил кандидатскую диссертацию и возглавил Центральную станцию юных техников Минобразования России. В 80-е годы он заведовал кафедрой педагогики и психологии в Центральном институте повышения квалификации работников образования РФ, редактировал журналы «Сделай сам», «Внешкольник», «Дополнительное образование». Опубликовал несколько монографий, методических пособий, учебных программ и более 200 статей по проблемам дополнительного образования. В.А. Горский после защиты в 1995 году докторской диссертации подготовил более 30 кандидатов и докторов педагогических наук.

За успехи в работе Владимир Ахкамович отмечен государственными наградами, медалями К.Э. Циолковского, М.В. Келдыша, почетными грамотами, дипломами и знаками различных зарубежных и отечественных организаций.

Коллектив Центра дополнительного образования и профессионального самоопределения обучающихся и все сотрудники Института стратегии развития образования поздравляют Владимира Ахкамовича с юбилеем, желают ему крепкого здоровья, энергии, новых достижений в научной, творческой, педагогической деятельности, счастья и благополучия в семье.

Дорогие друзья!

Приглашаем вас принять участие в народном инвестировании создания памятника великому русскому поэту

Николаю Алексеевичу НЕКРАСОВУ.

https://planeta.ru/campaigns/nekrasov/about

Сегодня село Вятское в Ярославской области является одним из центров по подготовке к **200-летию со дня рождения Николая Алексеевича Некрасова**, которое состоится в 2021 году.

Ежегодно с 2014 года в Вятском проходит туристский фестиваль «Дни Н.А. Некрасова в Вятском», посвященный дню рождения поэта. В 2015 году при поддержке нашей организации опубликовано уникальное факсимильное издание «Грешневская тетрадь».

Среди других значительных мероприятий по подготовке к двухсотлетнему юбилею поэта – реставрация фамильной усыпальницы Некрасовых в селе Аббакумцево, строительство Литературного музея имени Николая Некрасова в Вятском и установка рядом с музеем памятника поэту.

Цель сбора средств на памятник Николаю Алексеевичу не столько софинансирование, сколько воссоздание традиций народной благотворительности.

Оказывая финансовую помощь в деле установки памятника, Вы отдаете дань памяти великому русскому поэту.

Волкова Светлана Александровна – доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»
E-mail: centeren@instrao.ru

Макарова Татьяна Анатольевна – преподаватель кафедры иностранных языков ФГКУ «Военный университет»
E-mail: april.tm@mail.ru

Макотрова Галина Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Белгородского государственного национального исследовательского университета (БелГУ)
E-mail: makotrova@bsu.edu.ru

Мариносян Тигран Эмильевич – кандидат философских наук, старший научный сотрудник лаборатории теоретической педагогики и философии образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»
E-mail: moscowline@mail.ru

Николаева Лариса Николаевна – кандидат педагогических наук, зам. директора по научно-методической работе ГБОУ «Гимназия №1504»
E-mail: goy_1504@mail.ru

Перминова Людмила Михайловна – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и практики непрерывного образования Московского государственного областного университета (МГОУ)
E-mail: lum_1030@yandex.ru

Полонский Валентин Михайлович – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»
E-mail: polon7@yandex.ru

Синельников Игорь Юрьевич – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»
E-mail: siu_1104@yandex.ru

Стародубцев Михаил Павлович – кандидат педагогических наук, профессор кафедры философских и социально-экономических дисциплин Санкт-Петербургского военного института ВВ МВД России
E-mail: pfanmp@mail.ru

Стерлягова Елена Васильевна – заместитель директора Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения города Москвы Гимназия № 1530 «Школа Ломоносова» (ГБОУ Гимназия № 1530 «Школа Ломоносова»)
Email: sterlyagova@gmail.com

Султанова Татьяна Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и профессиональной педагогики ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный университет»
E-mail: sultatyana@yandex.ru

Тагунова Ирина Августовна – доктор педагогических наук, зав. лабораторией педагогической компаративистики ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»
E-mail: tagunovair@mail.ru

Хисамутдинов Амир Александрович – доктор исторических наук, профессор Дальневосточного федерального университета
E-mail: khisamut@yahoo.com

Шарай Надежда Андреевна, доктор педагогических наук, заслуженный учитель школы РФ, директор ГБОУ Гимназия №1504
E-mail: goy_1504@mail.ru

Mikhail P. Starodubtsev

Organization of educational and upbringing process in the Marine Cadet Corps during the reignof Catherine the Great

Abstract

The activity of the Marine Cadet Corps as an important part of the history of the domestic education system is discussed in the paper. Despite the imperfection of upbringing and education system, Cadet Corps immediately gained recognition from the nobility, as it replaced a gymnasium and university. Among Cadet Corps graduates were military officers, government officials, writers, artists. The Marine Cadet Corps played a huge role in the development of classical education in Russia as the program of training and upbringing was multifaceted. The idea of the research is the following: to analyze the process of formation and development of military education in the 18th century Russia with the contemporary scientific positions, to use the progressive ideas of that time for improving the theory and practice of modern military education, to justify the basic directions of improvement of the higher military school in the Russian Federation. Some archival sources are included in the scientific circulation for the first time.

Keywords: Cadet Corps, historical and pedagogical research of officers' training, process, requirement.

Amir A. Khisamutdinov

Russian School in Alaska

Abstract

Based on the author's field research and foreign sources, this article is about the Russian School program in the Old Believer settlements in Alaska (second half of the 20th – early 21st centuries). The author analyzes the issues of teaching Russian language to Old Believer to their children who know English. It is known that the American program and methodology of teaching Russian language includes respect for the cultural identity of Old Believers. For example, schools in Nikolaevsk in Alaska uses an unusual way of promoting the Old Believer culture through children's books. The publications are done by the Old themselves. With the help of the teachers, children are depicted in these works following is family lore, learning stories and songs, ways of sewing, recipes, traditional cuisine, etc.

Keywords: The Russian School in the United States, Old Believers in the United States, Russian publications in the United States, Russian Alaska, Russian identity in the United States, Nikolaevsk in Alaska

Valentin M. Polonsky

Methods of Classification of Scientific and Pedagogical Research

Abstract

The method for determining the type of research, based on faceted classification is developed. The type of research is determined on the basis of allocated facets. The typical combinations of signs (facet formulas) for definition of a type of research are given.

Keywords. Classification of scientific and educational researches, facets, fundamental research, applied research, development, facet formulas, types of research.

Elena V. Sterlyagova

Organization of Training Based on Individual Curricula: Pedagogical Model

Abstract

The model of training on individual curricula unfolding within the activity approach is described in the paper. The five basic components as the need-motivational, the substantive, the operational-effective, the approval-adjusting, the assessment-resultant are considered. The article can be used by pedagogical collectives of schools implementing the technology of individual educational plans and transitioning to the new federal state educational standards at the senior school.

Keywords: education content, innovation, individualization, individual curriculum, model, integration, management.

Tatiana A. Makarova

Use of the Internet in Solving the Problem of Content of Education in Higher School: Analysis of empirical data

Abstract

The analysis of the results of the survey of lecturers of Russian higher educational establishments dedicated to the use of Internet resources in the practice of higher school is presented in the article.

The author points out that the presence of information and technological culture allows the lecturer to use the network resources for solving problems of selection, designing and renovation of educational content. The basic advantages of using Internet resources positively changing the activity of a lecturer as well as difficulty maintaining a conservative position of lecturers are highlighted.

Keywords: Internet, Internet resources, content of education, higher school, information and technological culture of lecturer.

Galina M. Makotrova

Development of the Research Potential of Schoolchildren in the Conditions of Implementation of the Federal State Educational Standards

Abstract

The development of the research potential of schoolchildren in didactic module in the context of the ideas of integrity, culture-genesis and system-genesis is presented in the article. The use of the idea of integrity allows to provide a harmonious combination of cognized and non-structured knowledge of schoolchildren, invariant and variant parts of the content, including scientific advances of the present time, problem- hypothetical knowledge, knowledge of tomorrow's science in the form of objects of observation or reflections. The culture-genesis idea makes it possible to determine the accents in the culturological composition of the learning content. The idea of system-genesis promotes understanding of the ways of selection of universal learning actions to be implemented in the solution of problems by the schoolchild.

Keywords: methodological approach, research potential of the schoolchild, assessment of dynamics, educational standards.

Tatiana A. Sultanova

Modern School: Topological and Prognostic Viewpoints

Abstract

The space of modern school with the position of its versatility and integrity is presented in the paper. On the basis of the typological analysis the physical, symbolic and institutional viewpoints of space are highlighted. Their essential features in the context of forecasting the development of modern educational organization are described.

Keywords: spatial approach, topological analysis, educational space of the school, forecasting of the school development.

Svetlana A. Volkova

Didactic Aspects of Designing Chemistry Textbooks for Schools

Abstract

The didactic aspects of designing of modern chemistry textbooks in the information-educational space are considered in the paper. The mechanism for updating the content of teaching and activities with the aim of developing a new generation chemistry textbooks through the optimization of the content and teaching methods is proposed by the author.

Keywords: chemistry textbooks, content of training, activities, state standard,

scientific rationality, information and educational space, mechanism of updating the content of education and activity, optimization, digital educational resources, pedagogical technologies.

Igor Yu. Sinelnikov

Influence of the School on Health Condition of Pupils: Stereotypes, Realities, Risks

Abstract

The negative trends in the sphere of children's health are formulated in the paper. The statistics and different points of view on the state of health of preschool and school-age children are presented. The existing problems in the organization of health protection of schoolchildren are emphasized. The main risks and the negative consequences of the current situation are identified. The ways of solving the existing problems and risks are suggested.

Keywords: health, school, stereotype, risk, health protection, overload

Tigran E. Marionosyan

Foresight Technology as a Tool for Long-Term Forecasting of Education Development in the Post-Soviet Countries

Abstract

The modern trend for active use of Foresight Technology in forecasting the educational processes in the global and national levels, occurring in the developed countries of the world as well as in the post-Soviet countries is considered in the article. The paper states that currently there is a gradual integration of Foresight into the existing system of forecasting and planning of education development and the use of Foresight Technology promotes the formation of long-term educational policy of the CIS (Commonwealth of Independent Countries) countries.

Keywords: Foresight, Foresight Technology, forecasting, forecasting education, education, education system, CIS, Commonwealth of Independent Countries, the former Soviet Union,

Irina A. Tagunova

The knowledge, that enrich and change the theory and practice of education in the USA.

The research has been accomplished in 2016 with financial support of Russian Humanitarian Scientific Fund (project number 15-06-10102a)

Abstract

Theory and practice of character education are considered in the article. The au-

thor of the article discloses different approaches and models of character education. The article traces the history of the character education development in the XX and XXI centuries.
Keywords: education, character, theory, practice, approaches.

Lyudmila M. Perminova, Nadezhda A. Sharay, Larisa N. Nikolaeva

The Federal State Educational Standards of General Education: Declarations and Implementation

Abstract

The article demonstrates that problems related to the realization of the Federal State Educational Standards of General Education are linked to unilateral approach to their implementation. Academic pedagogical community has repeatedly drawn attention to these problems. The realization of these standards is in focusing on the system-activity approach but the culturological theory of educational content has been ignored. While respecting the completeness of the methodological foundations of the Federal State Educational Standards of General Education, their implementation eliminates the problems which are mentioned by the publications and the didactic innovations are available to schools.
Keywords: Federal State Educational Standards of General Education, theory of educational content, system-activity approach, objectness as a "selection from ..., idea", objectness of teaching, subject modalities, general learning skills, function of scientific knowledge, logical and didactic approach, cultural and historical theory of personality development, representation and interpretation.

THE AUTHORS

Igor Yu. Sinelnikov
Ph.D., Senior Researcher, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education
E-mail: siu1104@yandex.ru

Mikhail P. Starodubtsev
Ph.D. (Education), Associate Professor, Professor of the Department of Philosophical and Social and Economic Disciplines, Saint-Petersburg Military Institute of Internal Troops of the Ministry of Internal Affairs of Russia
E-mail: pfanmp@mail.ru

Amir A. Khisamutdinov
Dr.Sc. (History), Visiting Professor at the University of Hawaii (Honolulu, USA), Professor of the Far Eastern Federal University, Doctor of Historical Sciences.
E-mail: khisamut@yahoo.com

Valentin M. Polonsky
Dr.Sc. (Education), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Principal Research Worker, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education
E-mail: polon7@yandex.ru

Elena V. Sterlyagova
Deputy Director of the Gymnasium No. 530, "Lomonosov School"
Email: sterlyagova@gmail.com

Tatiana A. Makarova
Military University of the Ministry of Defence, Lecturer at the Department of Foreign Languages
E-mail: april.tm@mail.ru

Galina V. Makotrova
Ph.D. (Education), Associate Professor of the Department of Pedagogy, Belgorod National Research University
E-mail: makotrova@bsu.edu.ru

Tatiana A. Sultanova
Ph.D. (Education), Orenburg State University, Associate Professor, Department of General and Vocational Pedagogy
E-mail: sulttatyana@yandex.ru

Svetlana A. Volkova
Dr.Sc. (Education), Professor, Leading Researcher, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education
E-mail: centeren@instrao.ru

Tigran E. Marinosyan
Ph.D. (Philosophy), Senior Researcher of the Laboratory of Theoretical Pedagogy and Philosophy of Education, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education
E-mail: moscowline@mail.ru

Irina A. Tagunova
Doctor of Education, Head of the Center of Comparative Education, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education
E-mail: tagunovair@mail.ru

Lyudmila M. Perminova
Dr.Sc. (Education), Professor, Department of the Theory and Practice of Continuing Education, Moscow State Regional University
E-mail: lum1030@yandex.ru

Nadezhda A. Sharay
Dr.Sc. (Education), Professor, Director of the No.1504 Gymnasium, Honored Teacher of Russian, Moscow
E-mail: goy_1504@mail.ru

Larisa N. Nikolaeva
Ph.D. (Education), Deputy Director for Scientific and Methodical Work of the No.1504 Gymnasium, Moscow
E-mail: goy_1504@mail.ru

ПРИГЛАШАЕМ В ДОКТОРАНТУРУ!

Институт стратегии развития образования РАО объявляет набор в докторантуру по направлениям:

– *Теоретико-методологические основы развития современной дидактики;*
– *Научные основы развития теории и практики воспитания школьников и студентов, отвечающие вызовам современности;*
– *История отечественного и зарубежного образования;*
– *Педагогическая компаративистика;*
– *Формирование образовательного пространства;*
– *Повышение качества инновационной деятельности;*
– *Повышение качества инновационной деятельности в образовании;*
– *Теория и практика развития профессионального образования; Теоретические основания и методология непрерывного образования;*
– *Теоретические основы и направления оптимизации содержания предметной области «Математика и информатика».*

- по научной специальности 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки) – 5 мест;
- по научной специальности 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания
- (педагогические науки) – 2 места;
- по научной специальности 13.00.08 – теория и методика профессионального образования (педагогические науки) – 2 места.

Аспирантура и докторантура Института стратегии развития образования, созданного в результате слияния 5 крупнейших научных институтов РАО, ведут свою историю с 1930-х гг.

В диссертационных советах Института в течение последних 20 лет защищено 435 диссертаций, из которых 120 докторских.

Учёные, защитившие у нас диссертации, достигли высоких научных и профессиональных результатов.

Сегодня мы гарантируем докторантам научное руководство и консультации ведущих специалистов, стажировки в научных центрах и лабораториях Института, содействие в публикации статей, участие в международных и всероссийских научных мероприятиях.

ЖДЁМ ВАС, БУДУЩИЕ ДОКТОРА НАУК!

Прием документов для конкурсного зачисления в докторантуру проводится
с 10.05.2016 г. по 10.06.2016 г.
и с 03.10.2016 года по 14.10.2016 г.
По вопросам поступления в аспирантуру Вы можете обращаться
в Отдел аспирантуры и докторантуры:
Долгая Оксана Игоревна, заведующий отделом
Победоносцева Мария Георгиевна, зам. заведующего отделом

Часы приема: вторник-четверг с 11.00 до 17.00, пятница с 11.00 до 16.00.
Телефон: +7 (495) 625-3312. E-mail: aspirant@instrao.ru