



Организация Объединенных
Наций по вопросам
образования и культуры



Е.В. Пискунова

**ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ
К ОБЕСПЕЧЕНИЮ СОВРЕМЕННОГО
КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ
ДЛЯ ВСЕХ: ОПЫТ РОССИИ**

Санкт-Петербург
2007

Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена

Е. В. Пискунова

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ
К ОБЕСПЕЧЕНИЮ СОВРЕМЕННОГО
КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ВСЕХ:
ОПЫТ РОССИИ

Рекомендации по результатам научных исследований

Под редакцией
действительного члена РАО,
доктора физико-математических наук,
профессора Г. А. Бордовского

Санкт-Петербург
Издательство РГПУ им. А. И. Герцена
2007

***Выполнено и печатается при финансовой поддержке
Бюро ЮНЕСКО в Москве***

*Сведения и материалы, изложенные в данной публикации,
не обязательно отражают точку зрения ЮНЕСКО.
За представленную информацию несут ответственность авторы*

*Рецензионная комиссия: канд. филол. наук, доц. Л. А. Балясникова;
д-р филол. наук, проф. С. А. Гончаров;
д-р пед. наук, проф. В. П. Соломин*

Пискунова Е. В.

П 34 Подготовка учителя к обеспечению современного качества образования для всех: опыт России: Рекомендации по результатам научных исследований / Под ред. акад. Г. А. Бордовского. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. — 79 с.

ISBN 978-5-8064-1147-2

В рекомендациях представлено современное понимание категории качества образования и охарактеризованы ожидания учителей, учащихся и их родителей. Определены проблемы обеспечения качественного школьного образования в Российской Федерации в соответствии с идеологией программы ЮНЕСКО «Образование для всех».

Основное внимание сосредоточено на определении вклада учительства в обеспечение качества образования и вопросах подготовки учителей к его обеспечению. Выявлены необходимые изменения в профессиональной деятельности учителей, а также готовность педагогов к этим изменениям. Вопросы подготовки современного учителя к обеспечению качественного образования для всех в реалиях российской действительности рассмотрены в двух аспектах: изменения в системе высшего педагогического образования и возможности и современные способы организации повышения квалификации работающих учителей.

Выводы в рекомендациях основаны на статистических данных, отчетах международных организаций и результатах специально проведенного исследования.

Представлен опыт организации профессиональной подготовки учителей в педагогическом вузе и повышения квалификации учителей в районной системе образования.

ББК 74.0

ISBN 978-5-8064-1147-2

© Е. В. Пискунова, 2007

© ЮНЕСКО, 2007

© Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2007

The Herzen State Pedagogical University of Russia

E. V. Piskunova

**PREPARING A TEACHER
FOR ENSURING MODERN QUALITY
OF EDUCATION FOR ALL:
EXPERIENCE OF RUSSIA**

Recommendations on the basis of research

Under the editorship
of the full member of Russian Academy of Education,
Doctor of Physics and Mathematics,
Professor G. A. Bordovsky

Saint Petersburg
Herzen University Publishing House
2007

Elaborated and printed with the financial support of the UNESCO Moscow Office

The authors are responsible for the choice and the presentation of the facts contained in this book and for the opinions expressed therein, which are not necessarily those of UNESCO and do not commit the Organization

Expert group: Candidate of Philology, Associate Professor **L. A. Balyasnikova**;
 Doctor of Philology, Professor **S. A. Goncharov**;
 Doctor of Pedagogy, Professor **V. P. Solomin**

Piskunova E. V.

P 34 Preparing a teacher for ensuring modern quality of education for all: experience of Russia: Recommendations on the basis of research / Under the editorship of Professor G. A. Bordovsky. — Saint Petersburg: Herzen University Publishing House, 2007. — 79 p.

ISBN 978–5–8064–1147–2

The present publication is based on several studies made by scholars of Herzen State Pedagogical university of Russia as well as of some regional universities. The statistic data mostly comes from the statistic portal of the Russian Government for the sphere of education.

The first four sections of the report concern the understanding of what is qualitative education for all in Russia today. Actually it is based on the latest UNO and UNESCO ideas that quality of education is not only the quality of results, but the quality of results is achieved provided by the quality of the educational process and quality of the system itself. Having taken a closer look at the problem of the quality of results the reader sees the difference between teachers', students' and parents' opinions on the quality of education. The Russian students' results of education are considered thoroughly in comparison with other countries' results fixed in the international study of the problem.

The special section concerns the present situation in education in Russia. The statistic data reveals different aspects of quality of education: distribution of population on different levels of education, situation of school envelopment, structure of reasons for leaving schools before attainment of compulsory education, characteristics of school stuff, school resources, financing of schools by the state. Analyzing the data we can see positive dynamics practically in each of aspect but on the whole the situation is not very favourable. And still, as there are great many schools in Russia which achieve good results in present conditions it means that even these resources are not always used effectively, and moreover the main resource of each modernization — pedagogical potential of schools is not made good and proper use of. The conclusion is that much work is to be done in the sphere of preparing both — already working teachers and student teachers for solving tasks of modern education and above all in the direction of quality ensuring for all. In this connection necessary changes in the pedagogical activity are defined, and the most important is that the main function of the teacher's activity is not so much teaching but rendering assistance to pupils in their own education. That means of course fundamental changes in choice of study contents and learning technologies as well as in assessment procedures. The study was organized to see if teachers are ready to these cardinal changes in their activity which showed that readiness of teachers depends on their age, seniority and even on the subject taught. But on the whole the situation is auspicious as most teachers show the readiness to changes.

This fact permitted to make the following contributory deduction — the ways of preparing teachers to new functions of their professional activity are to be determined and realized. The first way of preparing teachers to solving new tasks is making changes in the system of higher pedagogical education. These changes mostly grow from the idea that student teachers should run through the situations of future professional activity which presupposes the contextual mode of training. From the other side student teachers should be aware of professional tasks such as to construct the educational process in correspondence with peculiarities of pupils and also to learn the ways of solving problems. This demands realization of competence approach to teachers' training.

The modern ways of in-service training in the system of continuous professional development of teachers are mostly based on the ideas of corporate learning which means learning of teachers teams, learning through solving concrete problems of the institution.

LBC 74.0

ISBN 978–5–8064–1147–2

© E. V. Piskunova, 2007

© UNESCO, 2007

© Herzen University Publishing House, 2007

СОДЕРЖАНИЕ

Преамбула.....	6
Каково понимание качества образования в современной России?.....	9
Что такое качественное образование с точки зрения заинтересованных сторон — учителей, учащихся, родителей?.....	15
Соответствуют ли результаты школьного обучения современному пониманию качества образования?	19
Что означает качество образования для всех в реалиях российской действительности?	28
Каков вклад учительства в обеспечение качества образования?.....	36
Какие изменения необходимы в профессиональной деятельности учителей?.....	43
Какова готовность педагогов к изменениям в профессиональной деятельности?	48
Какие принципиальные изменения необходимо осуществить в подготовке учителя для современной российской школы?.....	55
Какие пути и формы подготовки работающего учителя к изменениям в образовательном процессе целесообразно использовать сегодня?.....	67
Заключение	77

ПРЕАМБУЛА

За последние десятилетия социокультурная ситуация в нашей стране серьезно изменилась. Россия становится открытой страной, строящей рыночную экономику и правовое государство, что увеличивает меру свободы и ответственности Человека за собственное благополучие и за благополучие общества. Человеческий капитал в современном мире становится основным ресурсом развития любой страны, фактором, обеспечивающим ее стабильность и прогресс. Россия, как и любая страна, нуждается в мобильных и высококвалифицированных специалистах, способных принимать самостоятельные ответственные решения в условиях неопределенности быстро меняющегося мира, что, безусловно, предъявляет особые требования к системе образования.

Анализ направлений модернизации образования в России показывает, что основным ожидаемым изменением является достижение нового качества образования, которое соответствует основным факторам развития современного общества:

- Информатизация жизни общества (становление приоритета конструирования личностного знания на основе самостоятельной работы с разнообразной информацией).
- Становление открытого общества, что обеспечивает существенное расширение среды существования человека и многочисленные пересечения индивидуальных сред.
- Становление гражданского общества, что повышает меру свободы и, следовательно, ответственности человека в осуществлении жизнедеятельности.
- Становление нового культурного типа личности (характеристиками которого являются активность, самостоятельность и ответственность личности).
- Профессионализация в течение всей жизни (которая подразумевает готовность человека учиться и переучиваться в течение всей жизни).

Эти факторы оказывают прямое влияние на сферу образования, на современное понимание качества образования и, следовательно, на профессионально-педагогическую деятельность учителя.

Качество подготовки выпускника как социальный заказ школе определяется через требования к выпускнику, когда традиционная характеристика качества — уровень полученных знаний — трансформируется в иной результат образования — компетентность в различных сферах жиз-

недеятельности школьника (не только в собственно познавательной или учебной), устойчивую мотивацию к обучению в течение всей жизни. Доказательством этого могут служить ориентиры стратегических документов, определяющих развитие образования в Российской Федерации, а также параметры международных измерений качества образования.

Мнение учащихся и их родителей относительно первоочередных задач школы также можно рассматривать как социальный заказ системе образования, отражающий основной смысл школьного образования — формирование потенциала личности — и ориентированный на достижение, в первую очередь личностных результатов. Требования общества касаются качества результата и отражают такие характеристики человека, как инициативность, самостоятельность в принятии решений, мотивацию к непрерывному образованию и профессиональному росту, которые составляют характеристику современного культурного типа личности.

Важным аспектом понимания качества образования на современном этапе является необходимость обеспечения качественного образования для всех обучающихся. Именно эти цели выдвигает программа ЮНЕСКО «Образование для всех». Однако если в ряде стран мира остро стоят такие проблемы как обеспечение доступа населения к образованию, вовлечение в систему начального образования, обеспечение качественного образования для женщин, то в России цели реализации программы «Образование для всех» имеют определенную специфику, а именно обеспечение равенства населения соответствующего возраста в возможности получения качественного образования вне зависимости от социального положения, материальных доходов семьи, уровня обученности, места жительства (имеется в виду в первую очередь разница в возможностях городских и сельских школ) и пр.

Качество ресурсного обеспечения российских школ очень разнородно. Однако сегодня совершенно ясно, что в массовой практике школы не всегда эффективно используется чрезвычайно мощный ресурс обеспечения качества образования — потенциал учительского корпуса. Результаты образования российских школьников сегодня весьма высоки в области так называемых академических знаний по школьным предметам — знаний фактов, законов, процедур, алгоритмов и т. д. При этом понятно, что современное качество образования требует большего — умения применить школьные знания для решения жизненных проблем.

Таким образом, в современных условиях развития отечественного образования чрезвычайно важно понять, как именно должна измениться профессионально-педагогическая деятельность, поскольку именно учитель является основным субъектом изменений в образовании и без его активного участия прогрессивные изменения невозможны.

Поэтому так важно определить содержание подготовки учителей к решению задач обеспечения качественного образования для всех обучающихся. Вполне очевидно, что в данном контексте необходимо установить необходимые изменения в профессиональной подготовке будущих учителей в педагогическом университете, а также возможности повышения квалификации в данном направлении работающих учителей.

КАКОВО ПОНИМАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ?

Основными социокультурными факторами, оказывающими наибольшее воздействие на понимание качества образования на современном этапе, являются:

– *информатизация* жизни общества (становление приоритета конструирования личностного знания на основе самостоятельной работы с разнообразной информацией);

– *становление открытого общества*, что обеспечивает существенное расширение среды существования человека и многочисленные пересечения индивидуальных сред;

– *становление гражданского общества*, что повышает меру свободы и, следовательно, ответственности человека в осуществлении жизнедеятельности;

– *становление нового культурного типа личности* (характеристиками которого являются активность, самостоятельность и ответственность личности, способность принимать решения и оценивать моральное значение действий и выбора);

– *профессионализация в течение всей жизни* (которая подразумевает готовность человека учиться и переучиваться в течение всей жизни).

Современное понимание качества образования обусловило необходимость рассмотрения в исследовании характеристики этих отношений со стороны государства, общества в целом и самих учителей.

Требования государства формулируются в документах, определяющих направления и механизмы модернизации образования. Согласно стратегии модернизации содержания общего образования, *основная цель общего среднего образования в России — подготовка разносторонне развитой личности гражданина, ориентированной в традициях отечественной и мировой культуры, в современной системе ценностей и потребностях современной жизни, способной к активной социальной адаптации в обществе и самостоятельному жизненному выбору, к началу трудовой деятельности и продолжению профессионального образования, к самообразованию и самосовершенствованию.*

Цели образования проявляются в первую очередь в ином определении качества образования: *современное качество образования* — это качество результата, проявляющееся в готовности выпускника школы к самостоятельной жизнедеятельности, качество процесса, которое определяется из-

менениями в профессионально-педагогической деятельности учителя, а также качество системы, понимаемое как качественное управление образованием, что подразумевает и участие в нем учителя через делегирование ответственности за определенные аспекты управленческой деятельности.

Требования общества фиксируются в материалах общественно-педагогической дискуссии в СМИ, в том числе с участием родителей, в требованиях работодателей, характеристиках требований к выпускнику той или иной ступени образования, которые формулируются центрами занятости или подготовки кадров (в России это, например, Национальный фонд подготовки кадров, Федеральная служба занятости). Качество подготовки выпускника как социальный заказ школе определяется через требования к выпускнику, когда традиционная характеристика качества — уровень полученных знаний — трансформируется в иной результат образования — компетентность в различных сферах жизнедеятельности школьника (не только в собственно познавательной или учебной), устойчивую мотивацию к обучению в течение всей жизни. Как социальный заказ системе образования можно рассматривать и мнение учащихся и их родителей относительно первоочередных задач школы, который отражает основной смысл школьного образования — формирование потенциала личности — и ориентирован на достижение в первую очередь личностных результатов. Требования общества касаются качества результата и отражают такие характеристики человека, как инициативность, самостоятельность в принятии решений, мотивацию к непрерывному образованию и профессиональному росту, которые составляют характеристику современного культурного типа личности.

Понятно, что прежде чем рассуждать о новом качестве образования, соответствующем требованиям современного общества, необходимо определиться, что понимается под качеством образования.

Качество образования определяется следующими способами:

- определение превосходства (особенности);
- отсутствие недостатков;
- способность к постоянному совершенствованию;
- адекватность цели;
- соответствие минимальным стандартам;
- конкурентоспособность страны.

Мы полагаем, что так или иначе данные определения качества взаимосвязаны; каждое из них лишь высвечивает какой-либо аспект общей проблемы. Наиболее продуктивными для наших рассуждений являются два определения — адекватность цели и конкурентоспособность страны.

Сегодня любое государство определяет политику в области образования, ориентируясь на то, как те или иные изменения в области образования обеспечивают конкурентоспособность страны.

Очевидно, здесь вступает в силу несколько иное понимание качества образования, а именно «качество как адекватность цели», поскольку формулировка цели образования всегда чутко реагирует на социокультурные изменения в обществе. Следовательно, такое понимание качества является определяющим для системы образования.

В современном понимании *качество образования как категория часто представляется взаимосвязанной с качеством человека*. В зависимости от того, какими конкретно содержанием и системой требований «насыщаются» компоненты «структуры качества» человека, определяется *модель качества человека, системообразующе воздействующая на потенциальное качество образования, на его содержание*. И наоборот, в образовательных программах, в выбранном приоритетном ряду ценностей, которые «образование» собирается взрастить в человеке, имплицитно отражена соответствующая модель качества человека.

Объяснение этому вполне очевидное: образование создает «человеческий капитал», который в соединении с «физическим капиталом» и дает увеличение производительности и качества. Это было верно всегда, но вдвойне верно для глобально технически сложной экономики.

Сегодня *качество* обычно рассматривается *в двух аспектах*:

- практический аспект как удовлетворение запросов и ожиданий;
- технический аспект как характер объекта или явления, то есть полный набор реализованных характеристик качества и их значение, связанный с запросами и ожиданиями.

К концу тысячелетия качество образования рассматривалось в ряду таких понятий, как доступность и эффективность, на достижение этих целей ориентированы программы развития образования ЮНЕСКО, Европейского союза, многих национальных систем образования. Представленная на обсуждение общественности в конце 90-х годов в России стратегия модернизации содержания общего образования отражала те же цели: «качество, доступность и эффективность».

Какова *история поисков в области качества школьного образования*?

Поскольку в современной России, входящей в мировое образовательное пространство, сегодня находит понимание позиция, выражаемая международным сообществом и фиксируемая в документах ООН и ЮНЕСКО, мы сочли возможным представить понимание качества образования именно через эту позицию.

В документах ЮНЕСКО *одно из первых определений качества* образования появилось в докладе Международной комиссии по развитию образования «Учиться жить: Мир образования сегодня и завтра (*Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*)». Комиссия определила основную цель социального развития как искоренение неравенства и становление демократического общества на принципах справедливости. В частности, в докладе сказано, что «цель и содержание образования следует пе-

решить для обеспечения нового качества общества и нового качества демократии»¹. Новые на тот период понятия «образование в течение всей жизни, или непрерывное образование ('lifelong learning')» и «соответствие вызовам времени ('relevance')» рассматривались как особо значимые. В докладе делался акцент на значении науки и технологии. Утверждалось, что улучшение качества образования возможно лишь в таких системах образования, в которых созданы возможности для познания принципов научного развития и всеобщего прогресса в формате локального социокультурного контекста обучения.

Примерно через два десятилетия ЮНЕСКО был представлен доклад «Образование: Сокрытое сокровище (*Learning: The Treasure Within*)» Международной комиссии по образованию для XXI века. В докладе утверждалось, что **непрерывное образование базируется на четырех основаниях:**

– *учиться узнавать*, что означает, что учащиеся ежедневно конструируют свое собственное знание из внешних (информация) и внутренних (опыт, мотивы, ценности) элементов;

– *учиться делать*, что означает практическое применение изученного;

– *учиться жить вместе*, что характеризует стремление к жизни, свободной от любой дискриминации, когда у каждого есть равная с другими возможность собственного развития, развития своей семьи и местного сообщества;

– *учиться быть*, что выделяет умения, необходимые каждому человеку для полного развития собственных возможностей;

Такое понимание образования обеспечивало интегрированный подход к школьному обучению и, соответственно, к пониманию качества образования².

Вопросам качества образования посвящена и крупная программа ЮНЕСКО «**Образование для всех**». До конца XX столетия основной задачей этой программы было обеспечение доступа к образованию и наблюдалась естественная ориентация на количественные аспекты образовательной политики в странах мира. В 2000 году в декларации конференции «Образование для всех» в Дакаре было четко определено, что качество образования является определяющим фактором вовлечения детей в образование. Был сделан вывод о том, что **проблем с посещением школы и проблем отсева не возникает, если детей хорошо учат и они делают успехи в обучении**. Таким образом, высвечиваются новые аспекты качества образования, в частности, значимым представляется не только результат образования, но и обеспечение качественного процесса обучения, создание адекватных условий для получения качественного результата.

Итак, **в понимании качества образования происходит смещение акцентов**: если раньше низкие результаты образования можно было объ-

¹ Faure et al., 1972: xxvi.

² Delor J. *L'Education un tresor est cache dedans*. — Paris: UNESCO, 1996.

яснить тем, что школьники не могут достичь хороших результатов в силу своих способностей или низкой мотивации учения, то теперь акцентируются проблемы создания в первую очередь педагогических условий для того, чтобы каждый ребенок нашел свой путь в образовании. Таким образом, становится очевидным изменение содержания результативного аспекта качества образования, которое демонстрирует не только обученность, фиксируемую баллом на выпускном экзамене.

Обучение способствует не только приобретению знаний, формированию умений, но и развитию у ребенка эмоциональной сферы, творческих способностей, формированию ценностей и отношений, необходимых для активного и ответственного гражданина. Было принято, что ***образование следует понимать как комплекс процессов и результатов, которые определяются с помощью категории качества.***

Таким образом, общепринятой в мире и все более и более распространенной в России стала позиция, что только количественные характеристики образования не способствуют решению насущных задач современности, необходимо четкое понимание, что есть качественное образование и как оно обеспечивается. Основной задачей мирового сообщества в этом отношении было определено ***улучшение всех аспектов качества образования***, так, чтобы ***все учащиеся достигали принимаемых и измеримых результатов образования***, особенно в области грамотности, вычислений и умений, ***необходимых для жизни.***

Рассмотрим, как сегодня понимается качество образования.

Сегодня нельзя говорить о всеобщей согласованной позиции по поводу понимания качества образования. Однако ЮНЕСКО на основании результатов международных исследований в области качества образования, в частности исследовательской программы «Образование для всех»³, считает, что ***качество образования можно описывать и улучшать через характеристики:***

- 1) учащихся (их здоровье, мотивацию к обучению и, безусловно, результатов обучения, которые учащиеся демонстрируют);
- 2) процессов (в которых компетентные учителя используют технологии активного обучения);
- 3) содержания (адекватные учебные планы и программы);
- 4) систем (хорошее управление и адекватное распределение и использование ресурсов).

Когда речь идет о содержании качества образования, очевидно, необходимо определить в первую очередь цели и задачи образования.

Школьное образование подразумевает, что учащийся успешно овладевает разными предметами, включая: чтение и письмо на родном языке, основные разделы математики, основы естествознания, основы здорового

³ UNESCO World Education Report, Education for All (UNESCO, 2000).

образа жизни и физической культуры, общественные дисциплины, технологии, искусство.

Проблема индивидуального развития в процессе обучения — фундаментальная часть любой дидактики. Педагоги ссылаются на тот или иной аспект этой проблемы всякий раз, когда говорят о развитии навыков чтения и устрой речи, о формировании толерантного отношения к другим людям, о расширении и углублении знаний и представлений об окружающем мире, о выработке разнообразных умений и о способности решать более и более сложные задачи. В педагогике развитие ассоциируется с такими словами, как «лучше», «глубже», «выше» и «больше», указывающими на направление роста учащихся в той или иной сфере обучения.

Учебные программы в школьном образовании составляют таким образом, чтобы обеспечить разностороннее развитие учащихся. Школьные программы, по крайней мере те из них, что охватывают период обязательного обучения, направлены на то, чтобы формировать и умения, и представления в самых различных сферах образования: языках (родном и иностранном), математике, физическом воспитании, музыке и рисовании. Таким образом, разностороннее образование подразумевает, что учащийся успешно овладевает разными предметами, включая чтение и письмо на родном языке, основные разделы математики, основы естествознания, основы здорового образа жизни и физической культуры, общественные дисциплины, технику, искусство.

Однако сегодня проблемы школьного образования вовсе не ограничиваются только формированием знаний, умений и навыков. ***Школы видят свою задачу также и в том, чтобы обеспечивать развитие личностных и социальных умений*** — лидерства, способности работать в коллективе, уверенности в себе, эмпатии, внутренней мотивации и личностной независимости. Поэтому все аспекты развития школьника не сводятся к усвоению конкретных знаний и навыков, а заключаются в формировании общих социальных умений и качеств, необходимых для развития личности школьника в целом.

ЧТО ТАКОЕ КАЧЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ЗАИНТЕРЕСОВАННЫХ СТОРОН — УЧИТЕЛЕЙ, УЧАЩИХСЯ, РОДИТЕЛЕЙ?

Итак, в современном образовании равное внимание уделяется приобретению как «познавательных» навыков (мышление, объяснение, понимание, умение работать с информацией, вообще умение и готовность учиться), так и «непознавательных» и «эмоциональных» (отношения, межличностное общение, гибкость, усердие, решимость, самодисциплина, ответственность). Очевидно, современному человеку и работнику нужны обе группы качеств.

Понимание качества образования на уровне образовательного учреждения **проиллюстрировать через требования, характеризующие выпускника**. Представим некоторые суждения педагогов, администраторов школ.

*Я вижу своих школьников по прошествии времени умеющими быть ответственными за самих себя и направляющими себя. Истинное обучение осуществляется в том случае, если учащиеся могут мыслить критически, задавать себе вопросы, развивать свои собственные мысли о предметах и явлениях, которые они изучают. Главный практический результат обучения: понимать, что ты сам хочешь узнать, быть в состоянии изучить это и усвоить, самостоятельно оценить свои достижения и понять, **что** именно новый опыт дает для жизни.*

Когда вся система работает нормально, дети становятся любознательными учениками, получающими положительные эмоции от чтения книг, от наблюдения и познания нового. Они становятся людьми, достаточно сильными, чтобы защищать свое мнение, людьми, которые независимо от решения пойти в армию, на работу или дальше учиться продолжают учиться и расти. Они понимают себя и понимают, что им дает обучение.

Современная жизнь ставит сложные задачи перед выпускниками школы. Эти задачи заключаются не только в выборе профессии или учреждения для продолжения образования. Это в целом определение своего места в жизни, понимание себя и умение выстроить жизненные планы и реализовать их. Это означает, что учитель в первую очередь должен научить делать правильный выбор и нести ответственность за него. У нашей школы есть такая возможность — выбор заданий и предметов при конструировании индивидуального образовательного маршрута. Очень надеюсь, что обучение в нашей школе помогает школьникам стать активными, самостоятельными и ответственными гражданами.

Эти высказывания учителей и директоров разных школ иллюстрируют общий подход к определению целей и результатов образования, которые и определяют его новое качество как характеристику или особенность современного образования. Организация обучения детей ориентирована на следующие результаты образования: выпускники становятся активными членами сообщества, в котором живут и работают, ответственными за свое обучение, желающими работать на лучшее будущее для всех.

Задача достижения нового, современного качества образования является первостепенной. В общегосударственном плане новое качество образования — это его соответствие современным жизненным потребностям развития страны. В педагогическом плане — это ориентация образования не только на усвоение обучающимся определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей.

В рамках данного исследования были изучены мнения учителей по поводу влияния социокультурных факторов на образование.

Первым шагом в решении данной задачи стало выявление мнений учителей по поводу значимости выделенных факторов. Выяснилось, что учителя, участвовавшие в исследовании, квалифицируют выделенные факторы как оказывающие наиболее значимое влияние на изменения в образовании (рис. 1).

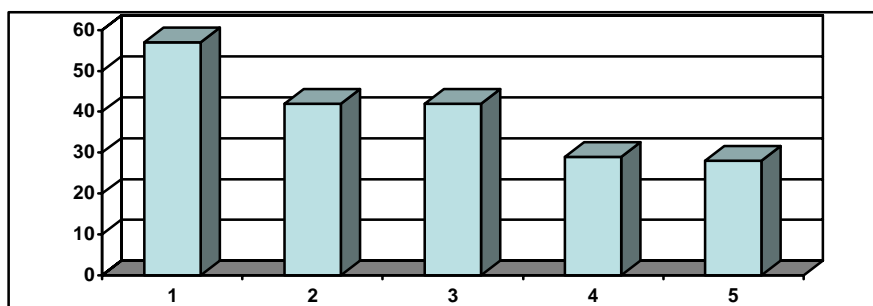


Рис. 1. Факторы, оказывающие значимое влияние на изменения в образовании (мнение учителей):

- 1 — развитие информационных технологий — 57%;
- 2 — приоритет самостоятельности, активности, ответственности человека — 42%;
- 3 — усиление экономической и социальной роли семьи, местного сообщества в образовании — 42%;
- 4 — увеличение значения совместных действий — 29%;
- 5 — расширение возможностей продолжения образования — 28%

Наиболее отчетливо характеристики качества образования проявляются **через определение результатов школьного образования**. Результаты изучения мнений учителей о приоритетах в деятельности показывают, что они за последнее десятилетие оказались практически неизменными. Кроме того, именно с точки зрения современных приоритетов в отношении ре-

зультатов школьного образования вызывает опасение факт главенствующего значения знаниевого компонента для подавляющего числа учителей (около 70%), который дополняется такими ориентирами, как «развитие познавательных способностей» (74%) и «подготовка к поступлению в вуз» (50%) в ущерб таким показателям, как «опыт социального взаимодействия» (20%), «опыт общественной деятельности» (26%) (рис. 2).

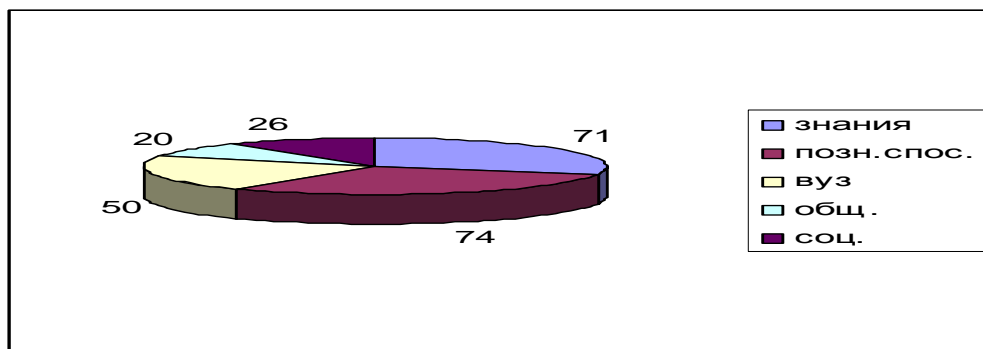


Рис. 2. Направленность профессионально-педагогической деятельности современного учителя

При этом акценте на знаниевый компонент школьного образования отметим и тот факт, что 17% учителей полагает, что современная школа все-таки дает недостаточно знаний.

Изучение мнений учащихся о первоочередных задачах школы говорит о следующем: учащиеся исходят из того, что школа должна в первую очередь готовить к самостоятельному решению различных жизненных проблем, формировать у них определенное отношение к себе, определенные личностные качества, развивать их познавательные потребности и возможности и обеспечивать подготовку к будущей трудовой деятельности.

Анализ ответов родителей учащихся на тот же самый вопрос показал, что их позиции в основном совпадают с позицией учащихся, однако родители больше ориентированы на знаниевые результаты образования, а дети — на развитие потенциала личности, который выражается в умении действовать самостоятельно и творчески (рис. 3).

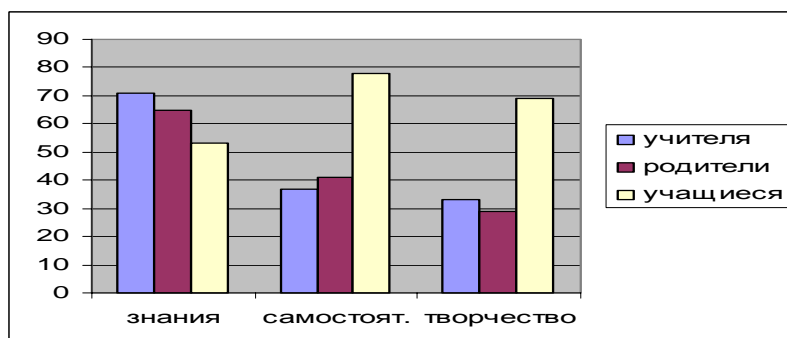


Рис. 3. Ориентация учителей, родителей и учащихся на результаты образования

Таким образом, анализ результатов позволяет сделать вывод о рассогласовании профессиональных установок учителей, а именно их ориентаций на знания, с ценностями учащихся (до 80% выпускников основной и учащихся старшей школы полагают, что школа должна учить самостоятельности мысли и учения, создавать возможности для творчества в познании, «учить тому, что требует современная жизнь» — высказывание из эссе одного из выпускников).

Результаты явно демонстрируют, что учащиеся оказались чувствительнее к изменениям социокультурной ситуации, и их ожидания заключаются в том, что школа должна готовить к самостоятельной жизнедеятельности (что в исследовании и трактуется через понятие «качество образования»).

Данные о значимости тех или иных профессиональных ценностей, полученные в результате анкетирования, интервьюирования учителей, анализа эссе «Мое педагогическое кредо» указывают на то, что система базовых профессиональных ценностей российских учителей достаточно устойчива и отражает гуманистическую направленность профессиональной деятельности. Однако произошли некоторые изменения внутри этой системы, в частности, несколько снизилась значимость ценности воспитательной деятельности учителя (с 76% в 2000 году до 69% в 2004 году).

Возможное объяснение — это изменение состава учительства, большой приток в сферу образования специалистов без специального педагогического образования. Однако существенное падение значимости этой ценности может, на наш взгляд, проявиться в изменении профессиональных установок, в частности, также названной выше тенденцией ориентации учителя на знаниевые результаты, когда учитель считает основной целью профессиональной деятельности передачу учащимся информации и проверку ее последующего воспроизведения. Очевидно, в современных условиях важна целевая ориентация учительства на содействие образованию ребенка, поскольку ориентирует учителя и на собственно обучение, и на проявление воспитывающей функции путем предъявления и создания условий для осознания и принятия общечеловеческих ценностей.

Однако сегодня ситуация в массовой школе может быть охарактеризована следующим образом: учительство, проявляя чувствительность к изменившейся социокультурной ситуации, чаще всего по-прежнему ориентируется на функции профессионально-педагогической деятельности, характерные для предыдущего этапа общественного развития — индустриального общества, когда накопление знаний было смыслом образования и, соответственно, определяло реализацию обучающей и воспитательной функций учителя через организацию усвоения знаний.

СООТВЕТСТВУЮТ ЛИ РЕЗУЛЬТАТЫ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ СОВРЕМЕННОМУ ПОНИМАНИЮ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ?

Сегодня в мировом педагогическом сообществе можно обнаружить согласие в отношении того, что образование должно быть «хорошего качества», однако гораздо меньше согласия по поводу того, что именно означает хорошее качество на практике.

Результаты образования, очевидно, должны оцениваться в контексте целей и задач образования. Можно выявить два основных подхода в определении хорошего качества школьного образования с точки зрения результата.

Первый подход заключается в следующем: поскольку академические достижения представляют собой наиболее явную цель системы образования, то степень достижения определенного уровня в сфере академических достижений и есть индикатор качества образования. Действительно, этот критерий (академические достижения) может быть измерен относительно легко. В ряде стран это делается посредством тестирования, и академические достижения выражаются в балле, полученном при тестировании. В России это ЕГЭ или централизованное тестирование учащихся. При этом в РФ тестовый балл переводится с помощью соответствующих методик перевода в традиционную пятибалльную шкалу. Другой способ определения академических достижений — экзаменационные проверки.

Однако ориентируясь только на этот критерий, вряд ли возможно определить пути улучшения результатов. Таким образом, определять качество образования исключительно через академические достижения представляется непродуктивным.

Сторонники второго подхода исходят из того, что основными целями школьного образования являются развитие эмоциональной сферы и креативности учащихся, поддержка ценностей мира, гражданского общества и безопасности, передача всеобщих и национальных ценностей будущим поколениям. Подобные цели определяются в мире очень по-разному. По сравнению с академическими достижениями, степень достижения таких целей очень трудно определить. Тем не менее существуют попытки оценки творческого и эмоционального развития ребенка, его ценностных ориентаций, отношения к миру, поведения.

Кроме того, для адекватной оценки качества образования имеют значение результаты, рассматриваемые в широком социальном контексте, например успешность выпускника после окончания школы — при продолжении образования или на рынке труда. В России уже имеется опыт, когда

школы системно следят за успехами своих выпускников и используют критерий «успешности выпускников» для оценки качества образования.

Общеобразовательная школа должна формировать новую систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть современные ключевые компетенции, что и определяет современное качество содержания образования.

Школа должна эффективней, чем сегодня, содействовать успешной социализации молодежи в обществе, ее активной адаптации на рынке труда, освоению молодыми поколениями базовых социальных способностей и умений, воспитанию гражданского сознания.

Сегодня в мире осуществляется ряд масштабных исследований в области качества образования.

- «Школьная линейка» — исследование, которое проводит Детский фонд ООН. Оно охватывает 24 страны-участницы и нацелено на определение рейтинга уровня школьного образования в наиболее развитых государствах (для этого используются такие показатели, как соответствие образования минимальным установленным требованиям, процент неуспевающих детей, баланс между государственными и частными заведениями и др.).

- Международное исследование качества математического и естественнонаучного образования TIMSS (Third International Mathematics and Science Study), которое проводит Международная ассоциация по оценке учебных достижений, охватывает 45 стран мира и нацелено на осуществление сравнительной оценки математической и естественнонаучной грамотности.

- Международная программа оценки знаний и умений учащихся (PISA — Programme for International Student Assessment) — исследование, которое проводит Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР — OECD), охватывает 41 страну мира (по итогам последнего исследования в 2003 году), в том числе и Россию, и нацелено на осуществление сравнительной оценки математической и естественнонаучной грамотности, а также умения понимать тексты различного типа.

Международные измерения качества образования, в частности международное исследование PISA⁴, указывают на явный отход от ориентации на предметные знания и умения как результаты образования, на выход в сферу надпредметных умений, компетентностей в различных областях жизнедеятельности школьника (не только в собственно познавательной или учебной).

Исследование образовательной подготовки учащихся PISA проводится в трех направлениях: «грамотность чтения», «математическая грамот-

⁴ Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся PISA-2000. — М.: ЦОКО ИОСО РАО, 2002.

ность» и «естественнонаучная грамотность». Особое внимание уделяется оценке овладения учащимися различными стратегиями обучения, умению использовать свои знания в разнообразных жизненных ситуациях, а также оценке межпредметной компетентности учащихся (использованию знаний, полученных в рамках изучения отдельных предметов, или из других источников информации, для решения поставленной задачи).

Так, под **грамотностью чтения** в исследовании понимается способность человека к осмыслению письменных текстов и рефлексии на них, к использованию их содержания для достижения собственных целей, развития знаний и возможностей, для активного участия в жизни общества. Таким образом, термин «грамотность чтения» в исследовании имеет широкий смысл. Как было определено в исследовании, оценивалась не техника чтения, а способность ученика использовать чтение как средство приобретения новых знаний для дальнейшего обучения.

Использование термина «**математическая грамотность**» позволяет показать, что изучение состояния математических знаний и умений, обычно определяемых в школьной программе, не является первоочередной задачей данного исследования. Основное внимание уделяется проверке способностей учащихся использовать математические знания в разнообразных ситуациях, требующих для своего решения различных подходов, размышлений и интуиции. Очевидно, что для решения поставленных проблем учащимся необходимо иметь значительный объем математических знаний и умений, которые обычно формируются в школе. В исследовании не ставится цель проверить каждое из выделенных предметных знаний и умений в отдельности. В большинстве ситуаций требуется использовать знания и умения из разных тем и разделов не только курса математики, но и других школьных предметов, например физики, биологии, химии.

Под **естественнонаучной грамотностью** в исследовании понималась способность учащихся использовать естественнонаучные знания для отбора в реальных жизненных ситуациях тех проблем, которые могут быть исследованы и решены с помощью научных методов, для получения выводов, основанных на наблюдениях и экспериментах, необходимых для понимания окружающего мира и тех изменений, которые вносит в него деятельность человека, а также для принятия соответствующих решений.

Исследование проводится трехлетними циклами. В каждом цикле основное внимание (две трети времени тестирования) уделяется одному из трех указанных выше направлений исследования. По двум другим планируется получить лишь информацию о некоторых приобретенных учащимися умениях. В 2000 году основным направлением исследования была «грамотность чтения», в 2003 году таким направлением была «математическая грамотность», в 2006-м — «естественнонаучная грамотность».

Представительная выборка школ, участвующих в исследованиях, анализ множества программ и учебников различных стран по разным предме-

там, тестирование и анкетирование масштабной выборки школьников различных стран мира, в том числе России, анкетирование учителей и директоров школ — участниц исследования позволяют утверждать, что выявленные в ходе международных исследований факты являются достоверными, отражают требования, предъявляемые к образованию в условиях перехода к информационному обществу, и могут быть положены в основу изменений школьного процесса обучения.

В отчетах об основных результатах международного исследования образовательных достижений учащихся PISA за 2000 и 2003 года, подготовленных Центром оценки качества образования ИОСО РАО, характеризуются результаты российских школьников, анализ которых позволяет делать выводы о качестве образования.

При анализе результатов PISA необходимо учитывать, что данное исследование направлено не на определение уровня освоения школьных программ, а на оценку способности учащихся применять полученные в школе знания и умения в жизненных ситуациях. В этом отражаются современные тенденции в оценке успешности и эффективности проводимой политики в области общего образования. Ключевой вопрос исследования: «Обладают ли учащиеся 15-летнего возраста, получившие общее обязательное образование, знаниями и умениями, необходимыми им для полноценного функционирования в обществе?». В рамках программы PISA также изучаются факторы, которые позволяют объяснить различия в результатах учащихся стран-участниц программы (в том числе характеристики учащихся и их семей, характеристики образовательных учреждений и учебного процесса).

Как учащиеся, так и школы в целом в рамках исследования PISA-2003, утверждает в отчетах Центра оценки качества образования ИОСО РАО, показывали лучшие результаты в условиях высоких ожиданий, поддерживаемых устойчивой системой взаимоотношений учитель—ученик, а также при наличии у учащихся интереса к предмету и вовлеченности в предмет. Для большинства стран-лидеров по результатам PISA характерна высокая степень участия и ответственности местных властей и самих учебных заведений в определении содержания, поиске источников финансирования образования, внедрения новых методов управления в образовательный процесс.

Как показало исследование, высокие расходы на образование не являются ключом к успеху: отдельные страны, осуществляющие значительные инвестиции в свои образовательные системы (Австралия, Бельгия, Канада, Чехия, Финляндия, Япония, Корея и Нидерланды), выступили неплохо, в то время как другие крупные инвесторы в образование не достигли даже среднего по ОЭСР результата.

Учитывая, что приоритетной целью PISA-2003 была оценка математической грамотности учащихся, рассмотрим более подробно полученные

российскими школьниками результаты в этой области по сравнению с результатами других стран-участниц.

В соответствии с концепцией PISA, под математической грамотностью понимается способность учащихся: распознавать проблемы, возникающие в окружающей действительности, которые могут быть решены средствами математики; формулировать эти проблемы на языке математики; решать эти проблемы, используя математические факты и методы; анализировать использованные методы решения; интерпретировать полученные результаты с учетом поставленной проблемы; формулировать и записывать результаты решения.

По сравнению со средним баллом стран-членов ОЭСР, характеризующим в целом состояние математической грамотности учащихся в этих странах, остальные страны распределились на три группы:

- результаты значительно выше среднего балла стран ОЭСР (17 стран);
- результаты не отличаются от среднего балла стран ОЭСР (4 страны);
- результаты значительно ниже среднего балла стран ОЭСР (19 стран, включая Россию) (табл. 1).

Таблица 1

Сравнение результатов стран-участниц со средним баллом стран ОЭСР

Результаты выше среднего балла стран ОЭСР (17 стран)	Результаты не отличаются от среднего балла стран ОЭСР (4 страны)	Результаты ниже среднего балла стран ОЭСР (19 стран)
Гонконг, Финляндия, Республика Корея, Нидерланды, Лихтенштейн, Япония, Канада, Бельгия, Макао, Швейцария, Австралия, Новая Зеландия, Чешская Республика, Исландия, Дания, Франция, Швеция	Австрия, Германия, Ирландия, Словацкая Республика	Норвегия, Люксембург, Польша, Венгрия, Испания, Латвия, США, Российская Федерация, Португалия, Италия, Греция, Сербия, Турция, Уругвай, Таиланд, Мексика, Индонезия, Тунис, Бразилия

Попарное сравнение среднего балла России с другими странами позволило определить позицию России по отношению к каждой из 39 стран — участниц исследования:

- результаты значительно выше среднего балла России (26 стран);
- результаты не отличаются от среднего балла России (4 страны);
- результаты значительно ниже среднего балла России (9 стран) (табл. 2)⁵.

⁵ Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся ПИЗА-2003. Центр оценки качества образования ИСМО РАО. 2004 г. С. 17.

Сравнение результатов России с результатами стран-участниц

Результаты выше среднего балла России (26 стран)	Результаты не отличаются от ср. балла России (4 страны)	Результаты ниже среднего балла России (9 стран)
Гонконг, Финляндия, Республика Корея, Нидерланды, Лихтенштейн, Япония, Канада, Бельгия, Макао, Швейцария, Австралия, Новая Зеландия, Чешская Республика, Исландия, Дания, Франция, Швеция, Австрия, Германия, Ирландия, Словацкая Республика, Норвегия, Люксембург, Польша, Венгрия, Испания	Латвия, США, Португалия, Италия	Греция, Сербия, Турция, Уругвай, Таиланд, Мексика, Индонезия, Тунис, Бразилия

В общем рейтинге среди сорока стран — участниц исследования Россия по уровню математической компетентности занимает невысокое место (в интервале от 29-го до 31-го с учетом ошибки измерения). Однако этот усредненный показатель не характеризует в полной мере результаты выполнения российскими учащимися международных тестов. Действительно, уступая по большинству позиций занявшим первые шесть мест лидирующим странам (Гонконг, Финляндия, Республика Корея, Нидерланды, Лихтенштейн, Япония), в половине заданий учащиеся России показали результат не ниже среднего по странам ОЭСР (такой же или выше) и сопоставимый с результатами таких стран, как Германия, Венгрия, Франция, которые в данном списке находятся значительно выше России.

На суммарный показатель, определяющий место России, повлияли также невысокие результаты выполнения заданий по дискретной математике, статистике, вероятности, изучение которых в настоящее время не входит в обязательную программу российской школы, а также непривычные условия проведения проверки знаний. Невысокие результаты России по уровню математической грамотности школьников в PISA-2003 показали, что давно поставленная перед российской школой цель — подготовить выпускников к свободному использованию математики в повседневной жизни — не достигается в значительной степени из-за отсутствия должного внимания к практической составляющей содержания обучения в основной школе, следствием чего является нехватка у российских учащихся практико-ориентированных знаний и умений.

Наиболее наглядно отмеченные недостатки российского школьного образования проявились при оценке умения учащихся решать междисциплинарные жизненные проблемы, требующие способности ориентироваться в необычной обстановке, выявлять необходимую информацию, существующие препятствия, находить возможные альтернативы и пути решения,

разрабатывать стратегии, наконец, решать сами задачи, представлять и аргументировать найденные решения. Достаточно жесткая предметная ориентированность общего образования в России, слабая связь школьных заданий с реальными жизненными ситуациями не позволили России получить результаты, сопоставимые со средними по ОЭСР, — в общем рейтинге она заняла 25–30-е место.

Сравнение результатов России с другими странами явно показывает отличие приоритетов отечественного образования от приоритетов, которые проявились в исследовании PISA и являются характерными для многих стран. Результаты международных сравнительных исследований учебных достижений школьников, направленных преимущественно на оценку освоения школьниками учебных программ, свидетельствуют, что уровень предметных знаний и умений российских школьников не ниже или превосходит уровень учащихся многих стран, которые в исследованиях PISA-2000 и PISA-2003 показали существенно более высокий уровень умения применять свои знания в близких к реальным ситуациям. Это говорит о том, что, обеспечивая учащихся значительным багажом знаний, российская система обучения не способствует развитию у них умения выходить за пределы учебных ситуаций, в которых формируются эти знания.

Участие России в первых двух циклах программы уже принесло свои плоды. Результаты PISA-2000 вызвали широкую дискуссию в обществе о качестве, приоритетах в содержании общего среднего образования, способствовали появлению новых направлений исследований, например, в области изучения возможности реализации так называемого компетентного подхода в образовании.

В многочисленных международных, европейских и государственных документах Российской Федерации фиксируется убеждение в том, что, если мы хотим дать подрастающему поколению шанс на успех, важно точно определить **ключевые компетентности**, которыми должны обладать обучающиеся, чтобы подготовиться к самостоятельной жизни, к продолжению образования (умение сотрудничать; способности к общению, жизни в обществе и участию в ней; способность к решению проблем; способность самостоятельно организовывать свой труд; способность к сотрудничеству со своими коллегами различных национальностей и уровней культуры; способность к использованию новых технологий (информационных)).

Быть компетентным — значит уметь мобилизовать имеющиеся знания и опыт, свое настроение и волю для решения проблемы в конкретных жизненных обстоятельствах. Компетентность не сводится к знаниям и умениям в каком-то количественном исчислении, конкретном объеме. Вместе с тем вне знаний и опыта деятельности становление компетентности невозможно. Другими словами, чтобы научиться общению, надо общаться, осваивать язык и приемы разговора, приобретать свой собственный опыт объяснения, критики, понимания, рассказа, отстаивания позиции и т. д.

Кроме того, компетентность прямо пропорциональна активности, осознанному отношению человека к собственному образованию.

Ключевые компетентности являются до определенной степени универсальными. В плане подготовки отдают предпочтение развитию компетентностей «широкого спектра», проявляющихся в самых разнообразных ситуациях и условиях, не только учебных, но и личностных, самообразовательных, жизненных.

Это означает, что в современном образовании равное внимание уделяется приобретению как «познавательных» навыков (мышление, объяснение, понимание), так и «непознавательных» и «эмоциональных» (отношения, межличностное общение, гибкость, усердие, решимость, самодисциплина, ответственность). Очевидно, современному человеку и работнику нужны обе группы качеств.

В рамках данного исследования изучалось мнение учащихся о том, к чему в первую очередь должна готовить школа. Результаты анкетирования и интервью говорят о следующем: учащиеся исходят из того, что школа должна в первую очередь готовить к самостоятельному решению различных жизненных проблем, формируя у них определенное отношение к себе, определенные личностные качества, развивая их познавательные потребности и возможности и обеспечивая подготовку к будущей трудовой деятельности.

Анализ ответов родителей учащихся на тот же самый вопрос показал, что позиции родителей в основном совпадают однако родители больше ориентированы на знаниевые, конкретные результаты образования, а дети — на развитие потенциала личности.

Таким образом, если рассматривать мнение учащихся и их родителей относительно первоочередных задач школы как социальный заказ системе образования, то можно отметить, что этот заказ в основном совпадает с гуманистическими представлениями о смысле школьного образования, его роли в формировании потенциала личности. Этот заказ ориентирован на достижение в первую очередь личностных результатов.

Интервьюирование учителей и фокус-групповые обсуждения показывают, что на современном этапе развития общества и школы в России *цель-идеал образования (миссия педагога)* принимается учителем, так как гуманистические ценности развития ребенка, нравственные ценности (возможность принести пользу людям) превалируют среди профессиональных ценностей. При этом учителя совершенно иначе проводят декомпозицию целей профессиональной деятельности. В связи с этим мы оперируем понятием *«цели-приоритеты»*, которое вводит в педагогический дискурс А. А. Пинский⁶. Результаты исследования указывают на следующее: цели-приоритеты в российском образовании пока не реализуются, поскольку подавляющая часть учительского корпуса работает в формате тра-

⁶ Пинский А. А. Образование свободы и несвобода в образовании. — М., 2001.

диционной знаниевой парадигмы. Очевидно, учителя полагают, что развитие ребенка достигается прежде всего ориентацией на знаниевые результаты школьного образования. Развитие способностей и интересов учащихся выглядит как необходимое условие для достижения знаниевого результата. Таким образом, можно отметить рассогласование между социальным заказом и целевыми ориентациями педагогов.

Скорее всего, ограниченность этой позиции объясняется сложившейся системой организации образовательного процесса, критериями оценки, которые используются при аттестации учащихся, педагогов и образовательных учреждений.

В то же время результаты теоретического анализа исследований в области качества образования указывают, что сегодня актуальной становится задача развития способностей личности к социальной ориентировке и социальному росту, а также к общению, обмену позициями и их сопоставлению, принятию различия, умению «жить вместе».

ЧТО ОЗНАЧАЕТ КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ВСЕХ В РЕАЛИЯХ РОССИЙСКОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ?

Известно, что образование является отражением социокультурных условий.

Ю. И. Калиновский, анализируя особенности развития современного российского общества, утверждает, что, в силу масштабности и неравномерности развития различных регионов в России, в ней присутствуют сразу три типа цивилизаций: традиционное общество (сельские регионы), техногенное, или индустриальное, (промышленные города) и постиндустриальное информационное общество (крупные города, мегаполисы)⁷. Следовательно, Россия в силу геополитических и исторических причин является крайне неоднородной в разных аспектах жизни людей. Наша задача заключается в том, чтобы обнаружить, что означает *качественное образование для всех* в реалиях российской действительности.

Необходимо отметить, что в России достаточно благополучна ситуация с охватом детей школьного возраста основным общим образованием. Конечно, в этом плане есть определенные потери по сравнению с периодом советской школы, когда охват был стопроцентным. Однако в целом по Российской Федерации, как представлено в статистических отчетах, охват детей школьным образованием составляет 90% и выше. При этом в федеральных округах ситуация различается: лучше всего ситуация в Северо-Западном федеральном округе (96%), достаточно проблемной представляется ситуация в Уральском регионе (78%)⁸ (рис. 4).

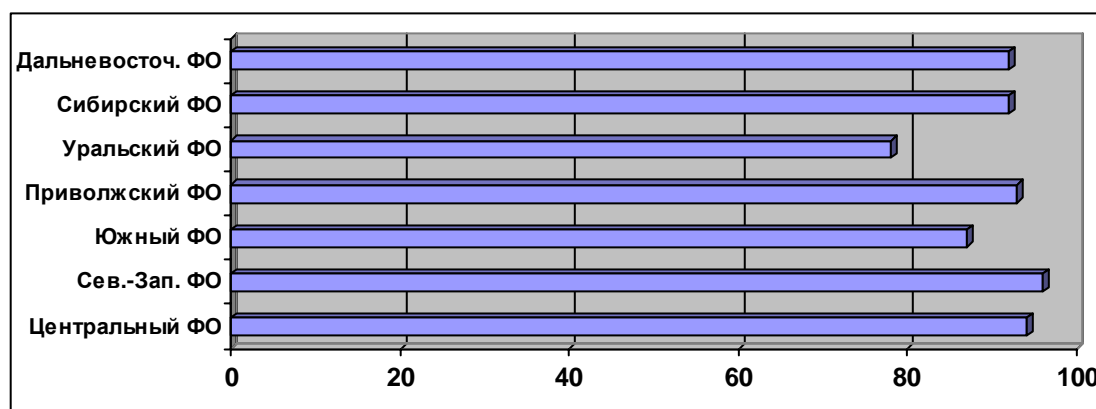


Рис. 4. Охват детей школьного возраста основным общим образованием

⁷ Калиновский Ю. И. Философия образовательной политики. — М., 2000.

⁸ Здесь и далее в этом разделе статистические данные приводятся по Ежегодному Национальному докладу о состоянии и развитии системы образования. Интернет-источник: <http://stat.edu.ru/stat/doklad.shtml>.

Табл. 3 демонстрирует факты, которые в определенной степени являются следствиями ситуации с охватом детей школьным образованием: около 30% населения страны получили основное общее образование, что является обязательным, из них более половины закончили полную среднюю школу. Тревожными представляются показатели по количеству населения, имеющему лишь начальное образование, не имеющему даже начального образования, среди которых более половины вовсе неграмотных. Совершенно ясно, что в современных условиях, когда образование является столь значимым для общественного прогресса, представленные в таблице данные не могут не вызывать опасения, поскольку современные расчеты уровня развития стран производятся в том числе с использованием величины доли грамотного взрослого населения.

Таблица 3

**Распределение населения по уровню образования по регионам РФ (2002 г.)
(в % ко всему населению в возрасте 15 лет и более)**

Регион	Имеющие сред. общ. образ.	Имеющие осн. общ. образ.	Имеющие нач. общ. образ.	Не имеющие нач. общ. образ.	Из них неграмотн.
РФ	17,54	13,76	7,71	0,99	55,87
Центральный ФО	16,42	12,18	7,13	0,81	49,65
Сев.-Западный ФО	14,88	12,3	6,11	0,59	47,57
Южный ФО	21,89	14,84	8,35	1,37	61,66
Приволжский ФО	17,4	14,55	8,67	1,13	58,35
Уральский ФО	16,89	14,22	7,38	0,87	54,71
Сибирский ФО	17,33	15,12	8,69	1,21	55,92
Дальневосточ. ФО	17,84	14,17	5,57	0,58	59,93

С точки зрения реализации идей программы «Образование для всех» имеют немаловажное значение и показатели, характеризующие явление второгодничества, размера потерь в системе общего образования, а также структуры и причин выбытия детей из системы школьного образования.

Явление второгодничества явно указывает на то, что не каждому ученику комфортно в школе, что школа не ориентирована на успешность каждого учащегося, что в образовательных достижениях не всегда создаются условия для развития каждого ребенка. На рис. 5 приводятся данные по федеральным округам, характеризующие количество учащихся на каждой ступени общеобразовательной школы, которые остаются на второй год по причине неуспеваемости, то есть неспособности продемонстрировать успешность освоения школьной программы.

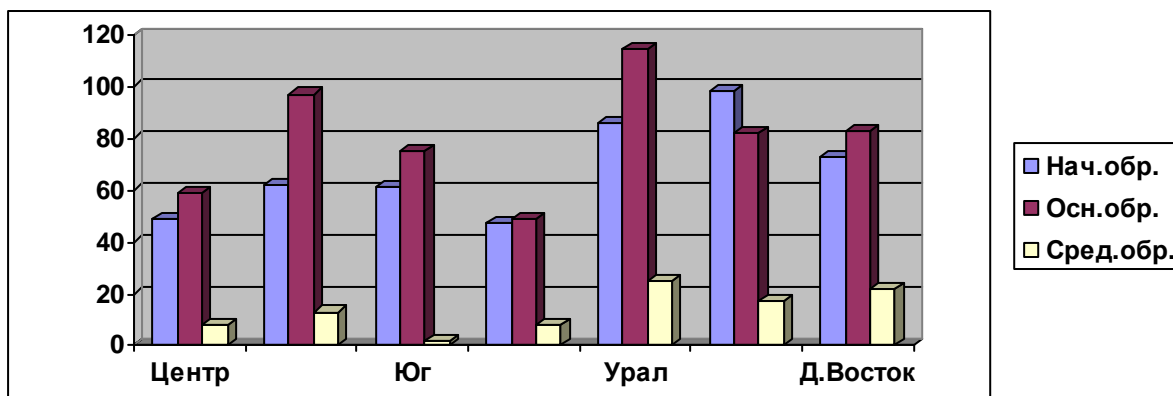


Рис. 5. Количество второгодников по ступеням полного среднего образования (на тысячу учащихся)

Однако, данную проблему можно рассматривать и с другой стороны и поставить вопрос, все ли условия для успешного освоения школьной программы были созданы для данной категории учащихся.

Потери в системе общего образования, представленные в табл. 4, вполне сопоставимы с общими данными об охвате детей школьного возраста систематическим образованием.

Таблица 4

Потери в системе общего образования — коэффициент выбытия в 2004 г. (% к общей численности учащихся)

Регион	Всего, 2004	Из всего — в 1–3-м (4-м) кл., 2004
РФ	7,27	7,38
Центральный ФО	6,42	6,72
Сев.-Западный ФО	7,82	7,72
Южный ФО	7,87	7,41
Приволжский ФО	5,76	6
Уральский ФО	7,91	8,41
Сибирский ФО	8,79	9,09
Дальневосточный ФО	9,11	8,93

Понятно, что сам по себе показатель «потери системы общего образования» не является действительно «показательным», поскольку выбытие учащихся возможно по разным причинам, часто никак не зависящим от школы или, точнее, по причинам, на которые школа не может повлиять, например при переезде семьи на другое место жительства. В этом случае образовательное учреждение часто вовсе не располагает информацией о дальнейшем образовательном пути ребенка. Возможно, имеются статистические данные об обратном процессе — прибытии в образовательные учреждения, но на портале «Статистика в образовании», данными которого

иллюстрируются тезисы настоящего доклада, таких статистических данных нет. На портале, однако, представлена информация о структуре выбытия учащихся из системы школьного образования и количества учащихся, которые не получают в школе обязательного образования (табл. 5).

Таблица 5

Доля выбывших учащихся основной школы (2004 г.), в %

Регион	Выбывшие по неуважит. причинам	Не осуществившие общ. обр. подготовку и выбывшие в учреждения НПО	Исключенные по неуспеваемости и за недостойное поведение	Переведенные в спец. уч-реждения и колонии	Поступившие на работу и не продолжившие обучение	Выбывшие, которые не работают и не учатся
РФ	2,8	0,22	0,3	0,33	1,39	0,56
Центральный ФО	2,11	0,22	0,22	0,24	1,16	0,27
Сев.-Западный ФО	4,08	0,48	0,48	0,46	2,01	0,66
Южный ФО	2,79	0,04	0,3	0,15	1,3	1,01
Приволжский ФО	2,75	0,24	0,26	0,43	1,49	0,33
Уральский ФО	3,71	0,21	0,58	0,51	1,86	0,55
Сибирский ФО	2,61	0,26	0,17	0,33	1,2	0,65
Дальневосточный ФО	2,54	0,26	0,42	0,38	1,07	0,41

Совершенно очевидно, что очень разные факторы повлияли на ребенка, который не успевает в школе или отличается неадекватным или даже девиантным поведением. По мнению Джанетт Колби и Миске Уитт, **качественное образование** включает следующие составляющие:

- учащихся, которые здоровы и получают хорошее питание, готовы участвовать в образовательном процессе и учиться при поддержке семьи и общества;
- образовательную среду — здоровую, безопасную, обеспечивающую защиту и восприимчивую к полу, обеспечивающую необходимыми ресурсами и благоприятными условиями;
- содержание, которое отражено в соответствующих учебных программах и материалах для овладения базовыми навыками, особенно в области грамотности, арифметики и навыков жизнеобеспечения в таких об-

ластях, как гендер, здоровье, питание, предотвращение заболеваний ВИЧ/СПИД, мирное сосуществование;

– процесс, посредством которого подготовленные учителя используют такие подходы в обучении, где на первом месте стоят интересы ребенка, занимаются в специально оборудованных аудиториях и школах и используют метод оценивания способностей ребенка, чтобы стимулировать обучение и свести к минимуму различия в объеме знаний;

– результаты, которые включают знание, умения и личную позицию и связаны с национальными задачами в области образования и позитивным участием в общественной жизни⁹.

Проанализировав некоторые составляющие качества образования, можно предположить, что и система образования повлияла на значительные показатели выбытия учащихся школ, даже не получивших обязательного образования.

Обратим внимание, например, на техническое состояние школ. В Российской Федерации количество образовательных учреждений, находящихся в зданиях, которые требуют капитального ремонта, сокращается, равно как и увеличивается количество зданий, имеющих все виды благоустройства (рис. 6). Однако в целом ситуация удручающая. Практически только половина образовательных учреждений находится в благоустроенных зданиях (чуть более 50%); динамика за два года составила лишь 3% прироста. Доля зданий образовательных учреждений, требующих капитального ремонта, доходит почти до 40% и прирост составил менее 1%. При этом ситуация, например в Санкт-Петербурге, усугубляется еще и тем, что многие образовательные учреждения находятся в старинных зданиях, которые строились как школы, училища или гимназии почти три столетия назад и потому являются федеральными памятниками. Это означает, что капитальный ремонт в них невозможен вообще, здания можно только реставрировать, что, понятно, требует гораздо большего финансирования. А таких зданий, например в Центральном районе города, больше половины.

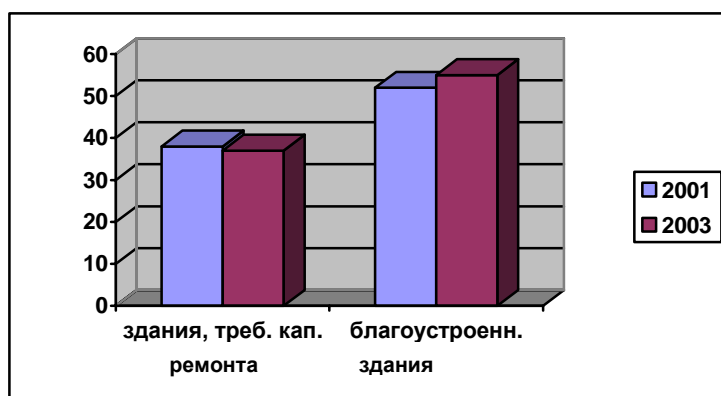


Рис. 6. Количество благоустроенных зданий

⁹ Определение понятия качества в образовании / Джанетт Колби, Миске Уитт и др. Доклад ЮНИСЕФ. Документ № UNICEF/PD/ED/00/02. — Нью-Йорк, 2000.

Здания, безусловно, формируют образовательную среду школы. Конечно, приятно учиться в отремонтированной школе. Но есть и другая сторона медали. В предыдущем разделе приводились данные о том, что динамика оснащения школ компьютерной техникой достаточно позитивна. В связи с реализацией приоритетного национального проекта «Образование», в котором информатизация образования является одним из основных направлений, ситуация, очевидно, еще улучшится. Однако можно не сомневаться в том, что в аварийные здания — а таких в России 5,25% — или в здания, требующие капитального ремонта, вряд ли будут протягиваться линии для скоростного Интернета. Это означает, что создание открытой образовательной среды находится под вопросом практически для половины образовательных учреждений страны. Следовательно, затрудняется и реализации личностно ориентированного подхода к образованию, поскольку у школьников нет возможности индивидуально отбирать образовательные ресурсы и, соответственно, вряд ли достижимы цели обеспечения качественного образования для всех.

Ресурсную базу школы хорошо иллюстрируют и данные об обеспечении школьных библиотек необходимым количеством учебников (*табл. 6*).

Таблица 6

Количество школьных учебников в библиотеках общеобразовательных учреждений в расчете на 1 учащегося (отношение школьных учебников к общему числу учащихся)

Регион	2001	2003
Российская Федерация	23	22
Центральный федеральный округ	28	27
Северо-Западный федеральный округ	23	22
Южный федеральный округ	17	14
Приволжский федеральный округ	26	25
Уральский федеральный округ	24	23
Сибирский федеральный округ	20	19
Дальневосточный федеральный округ	22	21

Как видно из таблицы, лишь пятая часть всех учащихся обеспечивается сегодня учебниками через школьную библиотеку.

Отметим еще раз, что качественное образование несет с собой весьма позитивные результаты. В связи с этим задумается о том, как образовательная среда и образовательный процесс влияют на сохранность здоровья детей (*табл. 7*).

**Заболеваемость детей и подростков в РФ
(на 10 тыс. населения соответствующего возраста)**

Дети в возрасте 0–14 лет, 1999 г.	Дети в возрасте 0–14 лет, 2000 г.	Подростки 15–17 лет, 1999 г.	Подростки 15–17 лет, 2000 г.
1393	1479,9	863,9	909,3

Медики фиксируют неуклонный рост заболеваемости детей, количества хронических заболеваний (особенно связанных с нервной и костной системами и зрением). Надо понимать, что сегодня огромное количество детей рождается больными, однако врачи отмечают, что от 15 до 30% заболеваний школьников имеют дидактогенные причины: это неблагоустроенные, неремонтированные здания, обучение во вторую смену (табл. 8), перегрузки школьников в учебном процессе, стиль взаимоотношений между взрослыми и детьми в школах.

Таблица 8

Регион	2-я и 3-я смены, 2000	2-я и 3-я смены, 2004	В том числе во 2-ю смену, 2000	В том числе во 2-ю смену, 2004
РФ	20,8	16,1	20,7	15,9
Центральный ФО	15,8	10,7	15,8	10,7
Сев.-Западн. ФО	12,1	7,22	12,1	7,22
Южный ФО	25,1	23,6	24,7	22,5
Приволжский ФО	20,1	13,7	20	13,7
Уральский ФО	27,2	21,0	27,0	20,9
Сибирский ФО	24,6	19,8	24,4	19,8
Дальневосточный ФО	26,2	20,9	26,2	20,9

Безусловно, в плане ресурсного обеспечения образовательных учреждений чрезвычайно иллюстративны данные о финансировании образования. Расходы в стране на одного учащегося неуклонно растут (рис. 7).

Рост расходов на одного учащегося более чем в два раза (с 4320 р. до 10450 р.), конечно, представляет собой позитивную тенденцию.

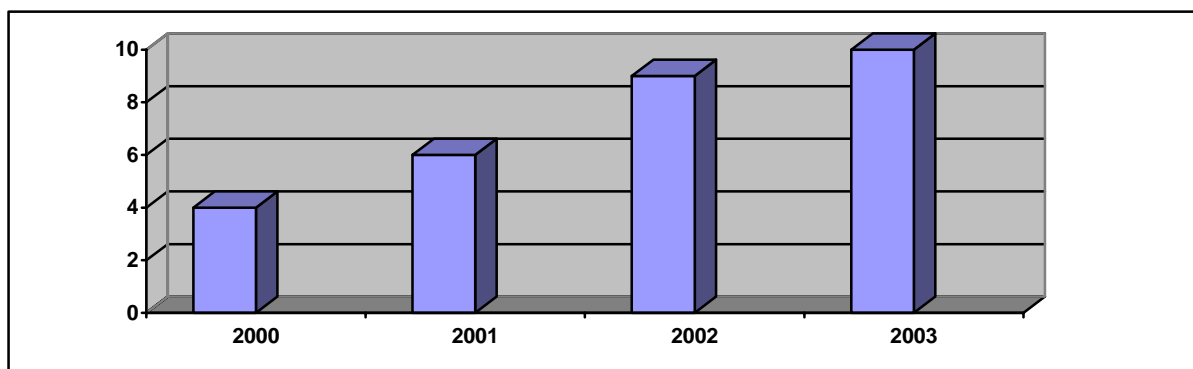


Рис. 7. Расходы ОУ в расчете на 1 учащегося, тыс. р.
(с учетом коэффициента удорожания условной единицы бюджетных услуг)

Однако на фоне мирового образовательного пространства ситуация не столь безоблачна. Если мы воспользуемся статистическими данными, приведенными на портале Организации экономического сотрудничества и развития (табл. 9), то увидим, что Россия находится в третьей группе стран, где расходы на образование наиболее низкие (ниже медианных).

Таблица 9

Расходы на образование в странах мира (2003 г.)

	Доля расходов на образование, %		Соотношение государственных расходов на 1 учащегося с ВВП на душу населения
	в ВВП	в расходах консолидированного бюджета	
Медиана	5,0	12,6	20,3
I группа	5,6	12,7	22,7
II группа	4,4	11,8	20,7
III группа	4,2	12,0	14,8
Россия	3,8	10,7	18,0

Однако напомним, что исследование качества образования PISA явно показало, что нет прямой зависимости результатов образования от государственных расходов на эту социальную сферу: так, в Корее и Греции расходы практически одинаковые, но Корея входит в шестерку лучших, а Греция находится в третьем десятке. Это означает, на наш взгляд, только одно: очень многое зависит от того, как работает конкретное образовательное учреждение и конкретный учитель.

КАКОВ ВКЛАД УЧИТЕЛЬСТВА В ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ?

Информационное общество следует рассматривать как общество знания, в котором главным условием благополучия каждого человека и каждого государства становится знание, полученное благодаря беспрепятственному доступу к информации и наличия умений с ней работать. Кроме того, это открытое общество, в котором обмен информацией не имеет ни временных, ни пространственных границ: которое, с одной стороны, способствует взаимопроникновению культур, а с другой — открывает каждому сообществу новые возможности для аутоидентификации и развития собственной уникальной культуры. Становление гражданского общества, с одной стороны, увеличивает степень свободы каждого человека, с другой стороны, повышает степень его ответственности за себя, своих близких, ответственности перед обществом. Названные тенденции детерминируют проявления нового культурного типа личности, который характеризуется активностью, самостоятельностью и ответственностью, и указывают на необходимость непрерывного образования и самообразования в течение всей жизни.

Все это сокрушает идущую из эпохи Просвещения традицию восприятия образования как строго структурированной системы, организаторы которой занимают четко определенные позиции и обладают официально подкрепленным правом определять, чему и как учить, а учитель рассматривается как единственно возможный субъект образовательного процесса.

Образование сегодня рассматривается как многомерное пространство свободного культурного творчества всех субъектов, вовлеченных в образовательный процесс. Таким образом, в профессионально-педагогической деятельности учителя в связи с социокультурной обусловленностью требуются существенные изменения, которые бы создавали условия для достижения нового качества образования.

Если применить тенденции развития современного общества, требования к человеку информационного общества к формулированию целей, а следовательно, и результатов образования, то, очевидно, **в информационном обществе востребованы выпускники школы, способные:**

- гибко адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, самостоятельно приобретая необходимые знания, умело применяя их на практике для решения разнообразных возникающих проблем, чтобы на протяжении всей жизни иметь возможность найти в ней свое место;

- самостоятельно, критически мыслить, уметь видеть возникающие в реальной действительности проблемы и искать пути рационального их решения, используя современные технологии; четко осознавать, где и каким

образом приобретаемые ими знания могут быть применены в окружающей их действительности; быть способными генерировать новые идеи, творчески мыслить;

– грамотно работать с информацией (уметь собирать необходимые для решения определенной проблемы факты, анализировать их, выдвигать гипотезы решения проблем, делать необходимые обобщения, сопоставления с аналогичными или альтернативными вариантами решения, устанавливать статистические закономерности, делать аргументированные выводы, применять полученные выводы для выявления и решения новых проблем);

– быть коммуникабельными, контактными в различных социальных группах, уметь работать сообща в различных областях, в различных ситуациях, предотвращая или выходя из любых конфликтных ситуаций;

– самостоятельно работать над развитием собственной нравственности, интеллекта, культурного уровня¹⁰.

Исходя из вышесказанного **можно вести речь об особых условиях и требованиях к деятельности учителя**. Требования эти определяются в первую очередь требованиями достижения нового качества образования, которое, в свою очередь, определяется тем, насколько полученное образование обеспечивает выпускнику школы успешную жизнедеятельность в условиях неопределенности современного общества.

В этой связи усиливается необходимость реализации субъектного подхода в обучении, обеспечения безусловного права каждого ребенка активно выбирать и самостоятельно конструировать свою школьную жизнь. При этом существенно изменяется роль учителя: от трансляции знаний и способов деятельности он должен переходить к проектированию индивидуального маршрута интеллектуального и личностного развития каждого школьника и педагогической поддержке продвижения школьников по индивидуальному образовательному маршруту.

В международной практике образования профессиональная деятельность педагога оценивается прежде всего через оценку результатов, демонстрируемых учащимися. Понятие результата, как уже было сказано, безусловно связано с понятием качества образования. **При оценке качества образования** следует иметь в виду, что на демонстрируемые учащимися результаты, свидетельствующие о качестве образования, могут **оказывать существенное влияние факторы**:

- особенности обучающихся;
- особенности социокультурной среды;
- вложения в образование;
- особенности педагогического процесса;
- особенности результатов.

¹⁰ Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике. — Рига, 1995.

При прочих равных условиях образовательные результаты в значительной мере определяются имеющимися ресурсами и качеством управления данными ресурсами.

Совершенно очевидно, что школа, в которой нет компетентных учителей, хороших учебников и учебных материалов, не может работать эффективно. Однако надо признать, что степень зависимости пока не определена. Ясно, что вложения в разнообразные ресурсы школьного обучения увеличивают возможности для учителя и учащихся, однако только в том случае, если они правильно и эффективно используются. Наиболее показателен в этом смысле факт оснащения школ компьютерной техникой и эффективного использования компьютеров в образовательном процессе. Как видно из приведенной ниже таблицы, количество компьютеров в школах Российской Федерации увеличилось значительно с 2001 по 2003 год, соответственно уменьшилось количество школьников на один компьютер (табл. 10).

Таблица 10

**Количество учащихся общеобразовательных учреждений
на 1 компьютер (отношение количества учащихся
к общему количеству компьютеров)¹¹**

Регион	2001	2003
Российская Федерация	42	33
Центральный федеральный округ	38	30
Северо-Западный федеральный округ	43	33
Южный федеральный округ	55	44
Приволжский федеральный округ	38	32
Уральский федеральный округ	51	37
Сибирский федеральный округ	47	35
Дальневосточный федеральный округ	35	27

При этом, например, в Санкт-Петербурге было проведено специальное исследование эффективности использования техники, имеющейся в школах. Исследование показало, что в некоторых образовательных учреждениях эффективность использования компьютеров крайне низка и доходит до 15%. Кроме того, показатель количества компьютеров может быть весьма обманчивым, поскольку важно не только количество машин, но и современное программное обеспечение к нему, возможность доступа к интернет-ресурсам и пр. Не менее важным является готовность учителей всех предметов использовать информационно-коммуникационные технологии в процессе обучения.

¹¹ Источник: портал «Статистика образования РФ» <http://www.stat.edu.ru>

Педагогический коллектив также можно квалифицировать как ресурс, в этом контексте чаще используется термин «кадровый потенциал»; при этом эффективное управление им, как и другими ресурсами, может быть отдельным критерием качества образования (как системы).

Человеческие ресурсы образования включают в себя школьных администраторов, учителей, другой педагогический и технический персонал. Ясно, что определяющей фигурой при всей значимости прочих сотрудников образовательного учреждения является учитель, от которого в значительной степени зависят образовательные результаты учащихся.

Для оценки данного критерия качества на уровне государства или в международных исследованиях обычно используются такие индикаторы, как соотношение количества учащихся на одного учителя, средняя зарплата учителя и пропорции вложений в образование по разным позициям.

С точки зрения вклада учительства в обеспечение качества образования наиболее информативным является *индикатор количества учащихся на одного учителя*. В статистических данных, доступных на сайте Организации экономического сотрудничества и развития, где сравниваются показатели стран — участниц организации и стран-партнеров, к сожалению, по Российской Федерации приводятся данные лишь по дошкольному и начальному образованию, однако и они достаточно показательны. Оказывается, что нет прямой зависимости между количеством учащихся в классе и результатами образования, о чем свидетельствуют данные по РФ и странам, показавшим лучшие показатели в исследовании качества образования PISA¹² (табл. 11).

Таблица 11

Количество учащихся на одного преподавателя (2001 г.)

Страна	Дошкольное образование	Начальное образование
Российская Федерация	7,0	17,3
Финляндия	13,0	16,1
Корея	22,2	32,1
Нидерланды	x(2)	17,2
Япония	18,5	20,6

Меньшее количество учеников в классе еще не является залогом хороших результатов образования.

Важным может казаться *показатель, характеризующий нагрузку учителя в часах за год*. Можно предположить, что чем меньше нагрузка учителя, тем лучше результаты образования. Однако данные того же ис-

¹² Источник: OECD. Прил. 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

точника демонстрируют, что и такая зависимость не является однозначной: прямой зависимости между нагрузкой учителя и результатами учащихся нет (табл. 12).

Таблица 12

**Организация рабочего времени учителя (2002 г.)
(количество преподавательских часов)**

Страна	Начальное образование	Нижний уровень вторичного образования	Верхний уровень вто- ричного образования (общие программы)
Российская Федерация	860	774	774
Финляндия	684	599	556
Корея	811	554	531
Нидерланды	930	876	876
Япония	617	513	449

По-видимому, *организация педагогического процесса учителем является в этом плане более значимой.*

В частности, кадровый потенциал можно характеризовать с точки зрения педагогического стажа, полученного профессионального образования, однако, влиять на эти особенности можно с определенными ограничениями. Так, в Российской Федерации весьма позитивной является ситуация в плане *уровня образования учительства*, доля учителей имеющих высшее профессиональное образование близка к 100% (табл. 13).

Таблица 13

**Количество преподавателей со средним специальным
и высшим образованием к общему количеству учащихся, %**

	2000	2001	2002	2003	2004
Доля преподавателей со средним специальным и высшим образованием в 1–4-х классах в 2000–2004 гг. (количество преподавателей со средним специальным и высшим образованием к количеству учеников в 1–4-х классах)	96,96	96,66	96,3	96,38	96,49
Доля преподавателей с высшим образованием в 5–11-х классах в 2000–2004 гг. (количество преподавателей с высшим образованием к количеству учеников в 5–11-х классах)	91,49	91,06	91,12	91,53	92,04

Вызывает тревогу факт *неуклонного старения педагогических кадров* (табл. 14).

Доля преподавателей пенсионного возраста в 2000-2004 гг.
(количество преподавателей пенсионного возраста
к общему количеству преподавателей), %

2000	2001	2002	2003	2004
10,49	10,51	11,99	13,12	14,18

Сам по себе факт увеличения количества учителей пенсионного возраста в педагогических коллективах школ не является тревожным. Однако, сложившуюся ситуацию можно анализировать и с точки зрения увеличения разрыва между поколениями взрослых и детей в образовательном учреждении, когда практически отсутствует промежуточное звено молодых учителей. Кроме того, педагогам старшего поколения в целом труднее реагировать на изменения социокультурной ситуации соответствующими изменениями профессиональной деятельности.

Другой вопрос — *количество учителей первой и высшей квалификационной категории, количество учителей, направленных на курсы повышения квалификации или переподготовку, количество учителей, повышающих уровень собственного образования, наличие учителей, принявших участие в конкурсах достижений* — при эффективном управлении эти показатели могут быть существенно улучшены. Кроме того, директору образовательного учреждения следует иметь в виду, что факторами влияния на результаты образования (относительно педагогического коллектива и с точки зрения эффективного управления коллективом) являются, например, сильное лидерство, безопасная и доброжелательная среда школы, вовлечение местного сообщества в деятельность школы, стремление педагогического коллектива к достижению лучших результатов.

Рассуждая об особенностях педагогического процесса в образовательном учреждении, мы понимаем, что его эффективность очень зависит от вложений в образование или контекстных факторов (например, социокультурной ситуации в стране или регионе или места расположения конкретной школы). И все-таки педагогический процесс и, в частности, процесс обучения — это «арена» развития ребенка, его прогресса. Именно в процессе обучения становится ясным влияние стандартов на развитие ребенка, становится очевидным «работают» или нет технологии и методы обучения, используемые учителем, а учащиеся демонстрируют мотивацию к обучению и умение учиться или их отсутствие.

К *особенностям педагогического процесса* относятся такие легко измеримые или явные факты, как реальное время обучения (в соответствии с учебным планом), используемые для слежения за прогрессом учащихся методы оценки, очевидно, сложнее зафиксировать стили обучения, используемые учителями, доступность «языка обучения» или стратегии организации работы школьников. Ясно, что такие характеристики с большим

трудом могут быть выражены на языке конкретных показателей. Однако, эта информация важна для директора школы, поскольку может определять направления развития педагогического коллектива и конкретные управленческие решения (вплоть до тем педсоветов, рабочих совещаний или проектных семинаров).

Определенные действия могут предприниматься в отношении *позиции учителя*, например, в отношении его вертикальной или горизонтальной карьеры. Представляется, что необходимы специальные меры, стимулирующие деятельность педагогов в области качества образования, изменяющие за счет этого их статус в образовательном учреждении, способствующие их творческой самореализации.

Определим, как современное понимание качества образования отражается на профессионально-педагогической деятельности учителя, как учитель средствами своей деятельности обеспечивает достижение нового качества образования для всех.

Анализ идей модернизации общего образования в России и реформ образования за рубежом позволяет утверждать, что сущностной чертой педагогической деятельности является построение личностно-ориентированного обучения, которое базируется, в первую очередь, на:

1) технологиях конструирования: учебных программ, процедур оценивания, организации учения (в индивидуальных и коллективных формах) как самообразовательной деятельности;

2) системной психолого-педагогической диагностике личностных качеств ученика;

3) педагогической поддержке развития индивидуальных способностей ученика;

4) использовании «скрытых возможностей» (уклада жизни образовательного учреждения).

Реализация перечисленных особенностей личностно-ориентированного обучения требует, чтобы *педагоги могли руководить индивидуализированными обучающими программами, ориентированными на развитие компетентностей, программами, в рамках которых используются новые формы оценивания*. Только в этом случае ученики получают возможность выявлять свои специфические таланты, следить за их становлением в процессе развития и получать признание своих дарований и достижений, которые они развили в процессе получения образования.

КАКИЕ ИЗМЕНЕНИЯ НЕОБХОДИМЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ?

Необходимые системные изменения процесса обучения, обусловленные социокультурными факторами, определяющими современное качество образования, определяют *требуемые изменения профессионально-педагогической деятельности учителя*:

- опора на самостоятельность ребенка в обучении;
- создание условий для проявления активности, творчества и ответственности ребенка в обучении;
- создание условий для расширения жизненного опыта ребенка и приобретения опыта обучения из жизни;
- формирование мотивации к непрерывному обучению;
- инициативность, творчество и корпоративная культура учителя.

Как мы уже выяснили, современное понимание качества образования не сводится к обученности, а предполагает становление готовности выпускника к успешной жизнедеятельности в условиях неопределенности современного мира и включает не только предметную, но и социальную и личностную компетентности. Ориентация на такое понимание качества образования требует его открытости, которая проявляется во внутренней и внешней оценке качества образования и приводит к тому, что основное значение, то есть функция учителя, содействует образованию ребенка.

Сущностной чертой педагогической деятельности является ее ориентация на образование ребенка, которая базируется в первую очередь:

- 1) на организации познавательной деятельности в индивидуальных и коллективных формах как деятельности самообразовательной;
- 2) системной диагностике личностных качеств ученика и поддержке его личностного роста;
- 3) использовании «скрытых возможностей» образовательного учреждения через создание образовательной среды, использовании такой складывающейся характеристике современной школы, как ее открытость и использование возможностей социума — как локального сообщества, так и страны и мира.

Необходимые изменения в профессиональной деятельности учителя удобно показать через изменение функций учителя. Состав функций профессионально-педагогической деятельности определяется системой необходимых изменений процесса обучения под воздействием факторов, определяющих новое качество образования, которое в современных условиях понимается как качество подготовки выпускника к успешной самостоя-

тельной жизнедеятельности в условиях неопределенности современного общества. Среди них:

- ориентация педагогических целей на самореализацию ученика и определение результата образования через компетентность выпускника;
- включение в содержание образования учебного материала, самостоятельно найденного и предъявленного учащимися;
- использование образовательных технологий (снятие обучения учеником), которые требуют от учителя проявления новых профессиональных ролей — координатора, организатора, помощника, консультанта — и ориентированы на командную работу учителей;
- изменение характера взаимодействия учителя и учеников, связанного с установкой учителя на развитие ученика средствами своего предмета;
- расширение образовательной среды школы и поиск партнеров, выступающих субъектами образования ребенка;
- изменение оценки достижений обучающихся (формализованная и аутентичная оценка), что требует от учителя умений диагностики и гибкой коррекции педагогического процесса;
- готовность учителей к изменениям профессионально-педагогической деятельности.

Реализация в практике данных изменений предполагает, что в деятельности учителя наряду с традиционными, условно названными в исследовании «линейными», функциями — обучения и воспитания, будут проявляться и новые (интегративные) функции, отражающие изменения деятельности учителя, ориентированные на обеспечение нового качества школьного образования в контексте тенденций, характеризующих развитие современного общества.

Функции, связанные с отношениями, возникающими собственно в процессе обучения и воспитания, и формирующие ядро профессионально-педагогической деятельности, — это функции обучения и воспитания школьника. Однако в изменившейся социокультурной ситуации функции обучения и воспитания трансформируются в функцию **содействия образованию школьника**; при этом функция обучения претерпевает изменения в силу акцентуации личностных целей обучения школьника, а функция воспитания приобретает особый смысл, поскольку пронизывает весь педагогический процесс, формируя условия для воспроизводства ценностей. При этом функция содействия образованию школьника, т. е. создания средствами педагогической деятельности условий для проявления самостоятельности, творчества, ответственности ученика в образовательном процессе и формирования у него мотивации непрерывного образования, может рассматриваться как **ведущая функция профессионально-педагогической деятельности** учителя.

Содействие образованию школьника становится особенно актуальным сегодня, когда качественное образование для всех является едва ли не самой важной задачей не только системы образования, а и государства, поскольку успешное решение данной задачи гарантирует стабильный общественный прогресс и конкурентоспособность государства.

Функция содействия образованию школьника проявляется в первую очередь в отборе учителем содержания образования по предмету на основе пересечений информационных потоков учителя и учащихся, опоры на скрытый опыт учащихся, извлекаемый из культуральных ресурсов, которыми школьники реально обладают, а также межпредметной интеграции знаний в учебных и социальных проектах. Предметное содержание при этом приобретает практикоориентированный характер и обеспечивает не только умение решать практические задачи, связанные с предметным содержанием, но и способствует становлению компетентностей школьников, например через решение ситуационных задач.

Реализация данной функции определяет выбор учителем образовательных технологий — проектного, исследовательского, рефлексивного обучения, развития критического мышления, информационно-коммуникативных технологий. Названные технологии не только решают задачи освоения содержания предмета, но и способствуют становлению компетентностей: информационной, социальной (направленной на решение задач взаимодействия с людьми), личностной (направленной на решение задач собственного развития, самоопределения, реализации собственного потенциала), что коррелирует с личностными целями обучения.

Содействуя образованию школьника, учитель использует открытую образовательную среду, которую можно рассматривать как совокупность образовательных ресурсов. Задача учителя состоит в том, чтобы согласовать отношения между различными образовательными ресурсами, так, чтобы сформировать пространство освоения предмета и понимание того, где и когда предметное знание понадобится в жизни. Открытая образовательная среда создает реальные или переживаемые условия образования школьника. Необходимо иметь в виду, что к образовательным ресурсам может быть отнесен не только объективный предметный мир, но и мир коммуникаций, связей и взаимоотношений. Таким образом, в фокусе внимания учителя находятся проявления школьника в процессе освоения и конструирования разнообразных образовательных сред. При использовании учителем открытой образовательной среды для школьников создаются условия индивидуального выбора образовательных ресурсов. Таким образом, появляется возможность у учащихся конструировать индивидуальные образовательные среды, которые выступают средством приобретения опыта и знаний, актуализирующих жизненный опыт ребенка в учебно-познавательной деятельности и способствующих приобретению нового опыта, который затем используется в обучении.

Содействие образованию ребенка проявляется и в выборе разнообразных способов оценки и учета достижений учащихся, разнообразных оценочных шкал и оценочных материалов. В современных условиях особенно актуальными становятся способы учета достижений, основанные на самооценочных процессах (портфолио, дневник достижений, тетрадь «Самоопределение», профиль умений и пр.). Учитель создает условия для совместной с учащимся деятельности в данном направлении, предлагая к использованию технологии учета достижений, которые требуют от учащегося самооценки, самостоятельной постановки целей, коррекции процесса учения. Технологии учета достижений, в свою очередь, требуют от учителя диагностики результатов учащихся и коррекции образовательного процесса.

Функция содействия образованию ребенка неразрывно связана с **функцией проектирования**. Основное содержание деятельности современного учителя при реализации данной функции составляет совместное со школьником проектирование индивидуального образовательного маршрута. Вклад учителя в проектирование индивидуального образовательного маршрута состоит в проектировании условий образовательного выбора школьника. Что это за условия? Во-первых, это предметное наполнение учебного плана. Казалось бы, это прерогатива не отдельного учителя, а образовательного учреждения в целом. Однако современный учитель либо создает, либо осуществляет поиск и реализует курсы по выбору учащихся на этапе предпрофильной подготовки и профильного обучения в старших классах. Учитель особым способом организует образовательную среду, который заключается в концентрации ресурсов среды относительно учащегося или группы учащихся. Учитель дополняет систему формализованной оценки освоения предмета оценкой аутентичной, через достижения фиксирующей продвижение учащегося в образовательном процессе.

В современной школе становится весьма значимой субъектная позиция учителя. Ранее эта позиция рассматривалась с точки зрения управления учителем процессом обучения. Однако сегодня вновь очень актуальным становится вопрос о позиции учителя, когда он реально включается в процесс принятия управленческих решений на уровне школы, в организацию и проведение опытно-экспериментальной работы по изменению процесса обучения, предвосхищает последствия и несет ответственность за принимаемые решения и осуществляемые изменения, просчитывает возможные риски, строит общественные отношения на основе взаимопонимания и партнерства. В связи с этим можно утверждать, что учитель осуществляет **управленческую функцию**, которая реализуется в двух направлениях: определение образовательной политики и координация деятельности субъектов образовательного процесса.

Субъектная позиция учителей в определении образовательной политики означает необходимость определения их роли лидеров в образовании и проявляется в участии учителей в формировании политики в области образования на разных уровнях — от уровня школы, когда учитель принима-

ет активное, действенное участие в проектировании образовательной программы школы, до участия в определении государственной политики в области образования, когда учитель принимает участие в общественных и общественно-педагогических дискуссиях по актуальным вопросам развития образования, достижения качества образования.

В современных условиях открытого образования в образовательном процессе участвуют не только учитель и школьники. Школа активно привлекает родителей, сотрудничает с учреждениями профессионального и дополнительного образования, учреждениями науки и культуры. Именно поэтому проявляется необходимость координации деятельности субъектов образовательного процесса как особого направления реализации управленческой функции для решения учителем собственных профессиональных задач. Принятие учителем ответственности за координацию деятельности тех или иных субъектов образования является основой выстраивания учителем вертикальной или горизонтальной карьеры, повышения его мобильности. Как указано выше, функция содействия образованию ребенка требует:

– во-первых, установления отношений сотрудничества с коллегами внутри школы, в межшкольных образовательных программах сетевых моделей взаимодействия в профильном обучении (модели «школа—школа», «школа — учреждение дополнительного образования», «школа — профессиональное учебное заведение» и пр.), то есть реализации ансамблевого характера профессионально-педагогической деятельности;

– во-вторых, расширения деловых контактов учителя с социальными партнерами образования: родителями, представителями других образовательных учреждений, общественных организаций, предприятий, учреждений науки и культуры.

Успешная реализация новых функций учителя возможна при их принятии учительством. Учитель осознает необходимость реализации новых функций на основе рефлексии сложившегося опыта профессионально-педагогической деятельности, его развития под влиянием современных социокультурных факторов, что, в свою очередь, стимулирует целенаправленное самообразование учителя. Поэтому в современной профессионально-педагогической деятельности выделяются функции, направленные на себя, на собственный профессиональный рост учителя, то есть **рефлексивная функция и функция самообразования**, которые рассматриваются как сопутствующие ведущей функции — содействия образованию школьника. Эти функции определяют смысл профессионально-педагогической деятельности учителя, в том числе инновационных изменений в ней, проведение самоидентификации со стандартными представлениями о профессии и приоритетами профессиональной деятельности, обусловленными современной социокультурной ситуацией.

КАКОВА ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К ИЗМЕНЕНИЯМ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ?

Как мы выяснили ранее, в современных условиях усиливается необходимость реализации субъектного подхода в обучении, обеспечения безусловного права каждого ребенка активно выбирать и самостоятельно конструировать свою школьную жизнь. В школе приоритетными должны стать три новых «предмета»: как эффективно учиться, как думать и принимать решения, как стать самостоятельно действующим менеджером своего будущего. Действительно, молодое поколение вступает в мир, изменения в котором фиксируются во всех сферах жизни: научной и технологической, политической, экономической, социальной и культурной. Становление общества знания, обучающегося общества существенно меняет статус образования.

Понятно, что при этом существенно изменяется роль учителя: от трансляции знаний и способов деятельности он переходит к совместному проектированию индивидуальной траектории интеллектуального и личностного развития каждого ребенка и педагогической поддержке и сопровождению продвижения школьников по индивидуальному образовательному маршруту.

Задачей данного раздела является определение готовности учительства к изменениям профессионально-педагогической деятельности. Задача выполняется:

- через выявление тенденций, определяющих изменения на рынке труда в сфере образования;
- выявление динамики изменения ценностных ориентаций учительства, как особой социально-профессиональной группы, в связи с изменением экономических, социальных и политических реалий России;
- определение специфики его профессиональных установок и ориентаций, в частности через выявление удовлетворенности профессиональной деятельностью и отношение к современному состоянию образования;
- определение факторов, влияющих на готовность учителей к реализации стратегий обновления образования и качественное улучшение своей профессиональной деятельности.

Содержание раздела базируется на данных официальной отечественной статистики, международной статистики об образовании, оперативной информации Министерства образования РФ, оперативной информации Комитета по образованию Санкт-Петербурга, а также на результатах панельного исследования, которые основываются на важнейших моментах исследований Центра социологии образования РАО, исследований жиз-

ненных и профессиональных ценностей российских и зарубежных (английских и голландских) учителей средних школ, проведенных автором. В частности, изучались такие вопросы, как принятие учителями стратегий обновления образования в России и их готовность к реализации новых ценностей образования в профессионально-педагогической деятельности.

Необходимо оговориться, что в России исследование готовности учителей к реализации стратегии развития общего образования проводилось в нескольких регионах, в частности в Санкт-Петербурге, Москве, Карелии, Пскове, Тамбове и Ярославле.

Всего в исследовании приняли участие 813 учащихся и около 70 учителей 14 образовательных учреждений 5 регионов Российской Федерации, а также около 700 учителей петербургских школ.

Исследования, проведенные, в частности, Центром социологии образования РАО, показывают, что численность педагогических кадров в сфере общего образования увеличивается. Общая численность педагогических кадров в системе общего среднего образования с 1981-го по 1996 год увеличилась в 1,6 раза, то есть более чем на одну треть. При этом необходимо отметить, что пик активного притока новых кадров в сферу образования приходится на вторую половину 1980-х годов. Именно на этот период приходится активное вхождение в общественное сознание идей «перестройки», и, следовательно, можно сделать вывод о том, что привлекательность педагогической профессии обуславливается не только экономическими факторами, но и общей социокультурной обстановкой в стране. Очевидно, смена авторитарных установок сделала педагогическую профессию привлекательной для значительного числа людей.

Как нам представляется, определенной иллюстрацией этого явления может служить возврат выпускников школ в свое образовательное учреждение после получения педагогического образования. К сожалению, мы не можем делать выводы о подобной тенденции, поскольку не проводили масштабного изучения. Однако директора школ, с которыми мы сотрудничали в рамках опытно-экспериментальной работы, реализации программы развития районной образовательной системы в Центральном районе Санкт-Петербурга (около 15 образовательных учреждений), приводят факты, свидетельствующие о возвращении значительного числа бывших выпускников в качестве учителей. Этот факт говорит, по-видимому, о комфортной обстановке в школе, о возможности творческой работы, поддерживаемой администрацией школ, о возможности самореализации в опытно-экспериментальной работе, инновационной деятельности.

Приток педагогических кадров на рынок труда в сфере образования определяется также: изменениями в содержании образования, а именно введением новых предметов; изменениями и дифференциацией педагогической деятельности, появлением новых специальностей — школьного психолога, социального педагога, классного воспитателя, ассистента учи-

теля информатики и т. д.; активного развития негосударственного сектора в образовании, где на одного учителя приходится неизмеримо меньшее, по сравнению с государственной школой, количество учеников (соответственно 14 и 3 человека).

Затем, начиная с середины 1990-х годов, наблюдается некоторый спад притока новых кадров в сферу образования, что, однако, не меняет в целом общей тенденции увеличения количества педагогических работников, трудоустраивающихся в системе образования. На примере исследований, проведенных в Санкт-Петербурге, необходимо обозначить по крайней мере две заметные тенденции. Во-первых, значительное увеличение кадров в сфере образования обеспечивается не за счет увеличения собственно учительского корпуса, а за счет представителей других педагогических специальностей — классных воспитателей, социальных педагогов, педагогов системы дополнительного образования, психологов, валеологов, работников библиотек, медиатек и медиацентров и пр. Во-вторых, значительное место среди учителей занимают сегодня работники без профессионального педагогического образования, а прошедшие переподготовку, в частности, на двух- и трехгодичных курсах в системе повышения квалификации и переподготовки работников образования.

Динамика уменьшения притока новых кадров в сферу образования, конечно, может быть связана с мощным проявлением социально-экономических факторов, резко снизивших привлекательность профессии, особенно для молодых специалистов. Так, практически 100 % из общего числа студентов, ответивших на вопрос о будущей работе, что не собираются идти работать в школу, в качестве главной причины назвали невозможность обеспечить желаемое качество жизни посредством профессионально-педагогической деятельности.

Подобное сокращение численности новых кадров, очевидно, может быть также связано с сокращением спроса из-за насыщения рынка представителями других педагогических специальностей, занявших новые, неучительские вакансии в школах.

Однако может быть и другое объяснение, на что указывают данные исследования привлекательности профессии, которая в немалой степени обеспечивается творческим характером труда, возможностями реализации гуманистических ценностей в отношениях с ребенком. Причина сокращения притока новых кадров заключается в разочаровании реальным положением дел в сфере образования, когда деятельность учителя излишне регламентирована планами и программами, когда учитель отстранен от управления образованием, когда в связи с необходимостью реализации перегруженных информацией предметных программ он практически не имеет временных ресурсов на организацию совместной творческой деятельности с учащимися, на самообразование.

Итак, анализ данных указывает на достаточно существенное расширение рынка труда в сфере образования. На наш взгляд, это прямая иллюстрация глобальной тенденции мирового образовательного пространства — движения к обществу знания, обучающемуся обществу, когда особо пристальное внимание уделяется сфере первичного образования, и именно уровню общего среднего образования.

Анализируя структурные особенности рынка труда в образовании, обратим внимание еще на некоторые его особенности, среди которых, например, дифференциация педагогической деятельности, появление новых специальностей: школьного психолога, социального работника, классной дамы и др. Безусловно, непросто оценить потребности в этих относительно новых для массовой школы специалистах. В этом плане отчасти можно апеллировать к опыту других стран, учитывая при этом сложившиеся традиции в системах образования и особенности менталитета. Так, например, в Санкт-Петербурге имеются образовательные учреждения, где в каждом классе есть освобожденный от преподавательской деятельности классный руководитель. А вот в школах Англии подобной должности соответствует так называемый «глава параллели» (head of the year), и такая должность освобожденного главы параллели вводится при наличии 4–6 классов на одной параллели.

Итак, данные исследования свидетельствуют о явно выраженной тенденции расширения рынка труда в сфере образования. Необходимо отметить, что это общемировая тенденция, которая подтверждает сделанные ранее выводы о том, что развитие человека становится действительным приоритетом, а не декларацией. Образование становится все более человекоемким: в эту сферу втягивается все больше человеческих ресурсов для воспитания нового поколения и обеспечения нового качества образования.

Однако факт расширенного воспроизводства трудовых ресурсов в сфере образования, приток новых кадров в образование вызывает и определенные проблемы, в частности, проблему воспроизводства профессиональных установок и общей профессиональной культуры новой генерации учителей, которая усиливается уходом из сферы образования в силу ряда причин (старения, ухода в другие профессиональные сферы) значительной части педагогического корпуса. Есть определенная опасность утраты понимания гуманистической миссии учителя в педагогической деятельности («создание условий для развития ребенка в процессе обучения») и заполнения образовавшейся целевой ниши лишь прагматическими целями («отработка причитающегося заработка»).

Особый интерес для нашего исследования представляет анализ структуры профессиональных ценностей учителя.

Система ценностей учителя является основой при определении целей его профессиональной деятельности, поскольку ценности есть отношения к миру, к людям и себе.

Наше исследование ценностей учителя было направлено на выяснение того, какие объекты или явления профессиональной деятельности являются несущими смысл значениями для учителя и определяют его профессиональное целеполагание.

В исследовании зафиксировано, что ценностно-смысловое отношение учительства к профессиональной деятельности характеризуется гуманистическими ценностями: учитель видит свое назначение в создании условий для самореализации ребенка, однако конкретизирует данную цель-идеал через цели, направленные на становление культурного типа личности уходящего в прошлое индустриального общества (а именно исключительно цели усвоения предметного знания, что часто выражается в ориентации на то, как ребенок запомнил учебный материал).

Рассматривая оценку учителем состояния школьного образования, необходимо было изучить, насколько, по мнению учителей, общеобразовательная школа удовлетворяет современным требованиям общества. Мы провели сравнение результатов изучения учительства как социально-профессиональной группы, осуществленного Центром социологии образования РАО, с данными, полученными в экспериментальной части нашего исследования, что позволило определить тенденции изменений за последнее десятилетие. Число учителей, считающих, что в этом плане все благополучно, невелико (примерно 5%). Показательно, что эта величина практически не меняется за последние 10 лет. При этом зафиксировано значительное уменьшение количества учителей, полагающих, что школа находится в критической ситуации, а также рост числа учителей, выступающих за необходимость изменений, скорее всего, в силу того, что российский учитель обладает достаточно сильным и устойчивым чувством социальной ответственности и рассматривает свою деятельность как миссию, сохраняя общую ориентацию педагогической профессии на развитие ребенка, гуманизм, творчество.

Также зафиксировано, что наиболее критичной по отношению к современной школе и, в частности, к ее способности обеспечить современное качество образования является группа учителей со стажем от 8 до 13 лет. Эта же группа, очевидно, в силу указанного факта, является наиболее отзывчивой на изменения и инновации в профессиональной деятельности.

Наиболее привлекательными аспектами профессиональной деятельности учителя считают «творческий характер труда», «возможность принести пользу людям», «интеллектуальный характер профессии». Учителями выделяются аспекты, которые характеризуют гуманистическую, творческую направленность профессионально-педагогической деятельности, интеллектуальный характер труда учителя. Эти факты позволяют сделать вывод о том, что у современного учителя имеется мотивационный потенциал, который позволит ему перестроить свою профессиональную дея-

тельность в соответствии с современными целями достижения нового качества образования.

Что касается готовности современного учителя к обеспечению требуемого в современной социокультурной ситуации качества образования, в исследовании получены следующие данные.

Рассматривая оценку учителем состояния школьного образования, необходимо было изучить, насколько, по мнению учителей, благополучна ситуация в современной общеобразовательной школе (рис. 8). Число учителей, считающих, что в этом плане все благополучно, невелико (примерно 5%). Показательно, что эта величина за последние 10 лет практически не меняется.

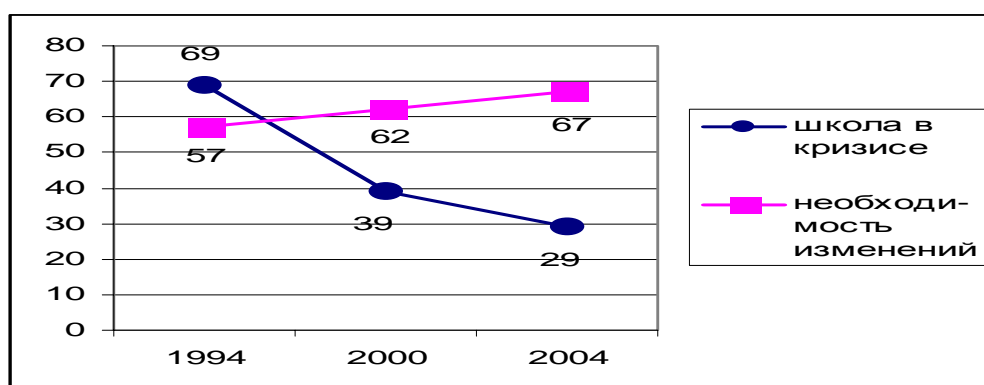


Рис. 8. Оценка учителями состояния школьного образования

При этом необходимо отметить, что явно растет понимание необходимости изменений, скорее всего, в силу того что российский учитель обладает достаточно сильным и устойчивым чувством социальной ответственности и рассматривает свою деятельность как миссию, сохраняя общую ориентацию педагогической профессии на развитие ребенка, гуманизм, творчество. При этом зафиксировано, что наиболее критичной по отношению к современной школе и, в частности, к ее способности обеспечить современное качество образования является группа учителей со стажем от 8 до 13 лет. Эта же группа, возможно, в силу указанного факта, является наиболее отзывчивой на изменения и инновации в профессиональной деятельности.

Существенную разницу в принятии инноваций удалось зафиксировать у учителей школ, проводящих опытно-экспериментальную работу и инновационную деятельность, в отличие от школ, где такая работа системно не проводится. Очевидно, одной из причин является различие в оценке учителями факта удовлетворения школой потребностей общества в плане подготовки выпускников к самостоятельной успешной жизнедеятельности: 65% учителей школ, функционирующих в режиме традиционной деятельности, и лишь 17% учителей школ, работающих в режиме ОЭР, полагают, что со-

временная российская школа удовлетворяет потребности современного общества и ей не нужны изменения.

Необходимо отметить, что учителя инновационных школ, включенные в опытно-экспериментальную работу, осуществляя системные изменения образовательного процесса в современной школе, значительно меняют и саму профессионально-педагогическую деятельность, порождая ее новые функции; в таких школах определяются направления поиска новых возможностей для карьерного и профессионального роста через делегирование учителям ответственности за реализацию тех или иных функций профессиональной деятельности, в том числе, посредством выделения нового должностного функционала и новых форм аттестации учителей.

На основании полученных данных можно сделать вывод о необходимости существенных изменений профессионально-педагогической деятельности, которые способствовали бы разрешению противоречия между инвариантом привлекательности отдельных ее аспектов и возможностями профессионального роста.

КАКИЕ ПРИНЦИПИАЛЬНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ НЕОБХОДИМО ОСУЩЕСТВИТЬ В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ ДЛЯ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ШКОЛЫ?

Готовность учителя к реализации новых функций профессионально-педагогической деятельности зависит от характера педагогического образования. **Основная идея профессиональной подготовки** будущего учителя к освоению новых функций профессиональной деятельности заключается в следующем: поскольку **новые ценности** не могут быть транслированы способом информирования и последующего воспроизведения, то они должны **осваиваться способом проживания**.

Современное профессиональное образование учителей ориентировано прежде всего на подготовку предметников, в то время как новые, социокультурно обусловленные функции профессионально-педагогической деятельности акцентируют внимание на собственно педагогической составляющей профессиональной подготовки, подчеркивая ее особую роль в педагогическом образовании.

Очевидно, что современное педагогическое образование должно быть ориентировано на создание условий для становления профессиональной компетентности. Если за основу профессиональной педагогической подготовки в вузе выбирается **компетентностный подход**, это означает необходимость задачного построения содержания подготовки, создания условий для выбора и построения индивидуального образовательного маршрута, активной самостоятельной образовательной деятельности, комбинирования независимой и аутентичной оценки.

В Российском государственном педагогическом университете им. А. И. Герцена выделены **пять групп профессиональных задач учителя** (видеть ученика в образовательном процессе, строить образовательный процесс, направленный на достижение целей школьного образования, устанавливать взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса, создавать и использовать образовательную среду, проектировать и осуществлять профессиональное самообразование), на которые и должна быть направлена подготовка педагогов¹³.

Охарактеризуем, как строится обучение учителя современной школы, готового к реализации новых функций профессионально-педагогической деятельности **на примере подготовки учителя для основной школы**.

¹³ Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / Под ред. В. А. Козырева, Н. Ф. Радионовой. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004.

При определении целей образовательной профессиональной программы (ОПП) учителя основной школы следует ориентироваться на необходимость подготовки специалистов для решения **стратегических задач модернизации основной школы**, в частности, на основные линии этой реорганизации (касающиеся образовательного процесса):

- **Реализация компетентностного подхода в обучении.** Приоритетными направлениями являются коммуникативная компетентность как способность вступать в коммуникацию с целью быть понятым; социально-правовая компетентность как способность действовать в социуме с учетом позиций других людей; информационно-технологическая компетентность как способность работать с информацией и использовать различные информационные технологии, а также предметная компетентность как способность анализировать и действовать с позиции отдельных областей человеческой культуры.

- Организация процесса обучения и оценки достижений в соответствии с особенностями подросткового возраста (возраста самоопределения), что требует превращения всего богатства культурных предметов, с которыми встречается ребенок в основной школе, в материал для его самоопределения. Таким образом, современная основная школа ориентируется не на знакомство с основами наук, а на **собственное (практическое) действие с позиции данной науки**.

- Достижение базового уровня образования по завершении основной школы.

Структурообразующим организационным принципом основной школы является последовательная индивидуализация образовательных маршрутов учащихся, последовательное увеличение разнообразия форм деятельности учащихся и формирование у ребенка способности к проектированию.

Проектная организация обучения в основной школе задает условия для реализации основных направлений Стратегии модернизации общего образования:

- интеграции учебного содержания;
- развития пользовательских навыков в информационных технологиях;
- формирования коммуникативных и социальных компетентностей (в сфере родного и иностранных языков).

Таким образом, **цель подготовки учителя основной школы** в контексте модернизации общего образования заключается в содействии становлению профессиональной компетентности учителя, позволяющей решать профессиональные задачи в соответствии со стратегическими целями модернизации основного образования.

Данная цель может быть реализована в рамках следующего образовательного маршрута образовательной профессиональной программы подго-

товки учителя основной школы: три года — базовая профессиональная подготовка (общекультурная, общепедагогическая, пропедевтическая методическая) + один год (специальная) = бакалавр образования.

Представляется необходимым выделить **три этапа становления профессиональной компетентности**.

Цель первого этапа становления профессиональной компетентности учителя основной школы может быть сформулирована следующим образом: содействовать становлению базовой профессиональной компетентности путем развития социально актуальных ключевых компетентностей, заложенных в общеобразовательной школе, в первую очередь в социально-правовой, информационно-технологической и коммуникативной сферах.

Ведущими на данном этапе являются дисциплины, создающие условия для развития ключевых компетентностей, педагогика играет системообразующую роль, поскольку обеспечивает проявление ключевых компетентностей в контексте профессиональной педагогической деятельности. **Общая логика развертывания образовательного процесса на первом этапе** может быть представлена следующим образом: от определения студентами сущности педагогической деятельности и ее ценностных характеристик, а также профессиональной компетентности педагога и формирования представлений о профессиональных задачах педагога (в педагогических учебных элементах модуля), к развитию ключевых компетентностей в учебных элементах информационно-технологического, языкового и социально-правового направлений в контексте профессиональной деятельности и далее — к определению образовательных возможностей образовательного учреждения путей и способов обучения и самообразования, то есть определение собственного образовательного маршрута (в педагогических учебных элементах).

Рассмотрим вариант достижения цели первого этапа, для чего предлагается ввести в учебный план первого курса **образовательный модуль «Введение в профессиональную деятельность: современный учитель»**, который носит ориентационный, пропедевтический характер.

Целевое назначение модуля состоит в содействии овладению студентом опытом решения профессиональной задачи, связанной с собственным профессиональным становлением, на основе знаний о профессиональной педагогической деятельности и развития ключевых компетентностей в социально-правовой, информационно-технологической, языковой сферах.

Учебную деятельность студентов организует команда преподавателей, работающих на данном факультете вуза, отделения колледжа (преподаватели педагогики, предмета направления, методики предмета направления, права, информатики, иностранного языка, при этом ведущую роль играет преподаватель педагогики). Команда преподавателей разрабатывает содержание учебных элементов модуля, определяет пути взаимодействия на

лекционных, семинарских, тьюторских занятиях, в рамках педагогического практикума, а также в организации самостоятельной работы студентов. При необходимости к разработке содержания и организации освоения студентами любого учебного элемента преподаватели могут пригласить к участию специалистов иных специальностей (психологии, МХК и других).

Содержание модуля раскрывает студенту сущность педагогической деятельности, ее ценности, обсуждаются проблемы становления профессиональной компетентности учителя, для чего вводится понятие профессиональной компетентности (базовой и специальной), а также профессиональной задачи. Студенты знакомятся с группами профессиональных задач, которые решает учитель основной школы.

Ведущие технологии обучения — рефлексивное обучение, развитие критического мышления, групповое взаимодействие. Необходимо, чтобы студенту в учебном заведении был обеспечен доступ в Интернет и хорошую библиотеку. Аудиторных занятий (два часа в неделю в течение учебного года) достаточно для общих обсуждений и презентаций, а остальное время отводится на самостоятельную работу. Безусловно, необходимо знакомство с деятельностью образовательных, культурных, социальных учреждений и т. д., в зависимости от целей учебных элементов. Знакомство может осуществляться во время посещения, ознакомления с документацией, путем просмотра видеосюжетов, на встречах с сотрудниками учреждений.

Учебная деятельность студентов направлена на знакомство с профессиональными задачами уровня базовой профессиональной компетентности — особенно подробно происходит знакомство со способами решения задач, связанных с созданием образовательной среды, взаимодействием с различными субъектами образовательного процесса, социальными партнерами учителя, самообразованием педагога, частично — с задачами, связанными с видением ребенка в образовательном процессе и его адекватным построением и реализацией. Образовательная деятельность студентов организуется таким образом, чтобы он понимал и умел опираться на ключевые компетентности при решении профессиональных задач (работа с информацией, использование ИКТ, соблюдение социально-правовых норм, использование иностранного языка).

При освоении **всех** учебных элементов студенты выполняют различные задания, в том числе с использованием электронно-коммуникативных технологий, иноязычных источников информации, акцентированием внимания на соблюдении социально-правовых норм, работают в парах, группах, что позволит полноценно выполнить задание итоговой аттестации по освоению образовательного модуля «Я — учитель».

Итоговая аттестация по освоению образовательного модуля

В качестве итогового задания микрогруппы студенты представляют разработку в рамках общей темы «Я — учитель», которая может быть конкретизирована самостоятельно или при помощи преподавателя (в рамках тьюторских занятий). Для разработки могут быть предложены следующие темы:

- «Современный подросток» — профессиональные задачи 1, 3, 4;
- «Как я буду учить *математике*» (предмет будущей специализации студентов) — задачи 1, 3, 4;
- «Школьные традиции» — задачи 1, 3, 4;
- «Школьная медиатека» — задача 3;
- «Самоуправление в школе» — задача 4;
- «Кто помогает учителю?» — задачи 3, 4;
- «Через 10 лет я буду...» — задача 5;
- «Я делаю карьеру» — задача 5;
- «Образовательные возможности ... (образовательного учреждения, в котором обучается студент)»;
- «Альманах проблем и решений».

Ожидаемый результат освоения образовательного модуля: самоопределение студента в ценностях педагогической профессии, знание задач профессиональной деятельности, проявление ключевых компетентностей в условиях квазипрофессиональной деятельности, умение планировать индивидуальную и групповую деятельность по обучению и самообразованию.

Оценка освоения образовательного модуля

Очевидно, наиболее целесообразным способом оценки освоения студентами учебных элементов модуля является накопительная система, когда студент получает определенный балл за каждое выполненное задание в рамках учебных элементов, а также за итоговое задание. Общая оценка может быть приведена в соответствие с пятибалльной системой оценки студентов.

Итоговое задание оценивается командой преподавателей, педагогики, информатики, права, иностранного языка. Возможна экспертная оценка студенческих разработок со стороны педагогов и практических работников, занимающихся делами подростков. Возможна оценка однокурсниками умения взаимодействовать при выполнении группового задания.

На первом этапе ***начинается формирование портфолио студента.*** Студент обязательно должен проанализировать и продумать форму представления в портфолио собственных достижений в рамках данного модуля, рефлексии учебно-профессионального опыта и задач следующего этапа становления профессиональной компетентности.

Критерии оценки итогового задания ориентированы на проявление студентами следующих умений:

- сформулировать и показать актуальность выбранной проблемы, раскрыть ее практическую направленность;
- комплексно использовать разные источники (в том числе иноязычные) для формулирования репрезентативных выводов и практических рекомендаций;
- строить социально-правовые взаимоотношения при работе в группе, а также предусмотреть проблемы социально-правовых взаимоотношений в разработке;
- строить коммуникативную ситуацию с учетом особенностей ее субъектов;
- умение на основе полученных данных и рефлексии учебно-профессионального опыта планировать дальнейшую учебную и самообразовательную деятельность.

На втором этапе становления профессиональной компетентности основной упор делается на становление базовой компетентности.

Для достижения данной цели решаются следующие задачи: овладеть системой психолого-педагогических знаний, педагогическими технологиями организации деятельности школьников, способами оценки достижений, скорректировать собственный образовательный маршрут, продолжая самообразовательную деятельность.

Организация подготовки будущего учителя основной школы на втором этапе становления профессиональной компетентности ориентирована на особенности организации обучения подростков.

Цель второго этапа — содействие развитию базовой профессиональной компетентности на основе результатов первого этапа становления профессиональной компетентности учителя (развитие ключевых компетентностей в контексте профессионально-педагогической деятельности) путем развития опыта решения профессиональных задач учителя основной школы.

Ведущей на втором этапе является дисциплина «Педагогика», поскольку в процессе ее освоения создается теоретико-практическая основа решения совокупности профессиональных задач учителя основной школы.

Процесс обучения студентов на втором этапе разворачивается в следующей логике: на основе представлений о профессиональной компетентности педагога, сформированных на первом этапе в процессе освоения образовательного модуля «Введение в профессиональную деятельность: современный учитель», студент конкретизирует профессиональные задачи учителя основной школы, осваивает в образовательном процессе предметную теоретическую и практическую базу их решения и переходит к педагогическому практикуму решения задач в условиях квазипрофессиональной деятельности, а затем реализует способы решения задач в период производственной практики; во время итоговой аттестации защищает продукт

решения конкретной профессиональной задачи, интегрирующий содержание всех изучаемых на данном этапе дисциплин.

Ожидаемый результат: студент вычленяет проблемы и противоречия из реальных ситуаций и документов, формулирует профессиональную задачу, определяет способы решения, способствующие положительному разрешению противоречий, осуществляет решение задачи и презентацию продуктов учебной деятельности.

Очевидно, модульные программы учебных курсов предоставляют наилучшие возможности для реализации подобной интеграции, поскольку учебные элементы модуля обязательно предполагают изучение теории и истории вопроса, решение практических задач, оценку достижений в рамках учебного элемента и рефлексии приобретенного опыта.

Освоение предполагает **организацию самостоятельной исследовательской деятельности студентов**. В рамках семинарских и тьюторских занятий студенты знакомятся с организацией педагогических исследований, их методологией и выбирают темы для самостоятельных микроисследований, которые осуществляют микрогруппой, используя известные им на данный момент методы исследования (анализ документов, литературы, опрос, интервью, наблюдение и пр.).

Педагогические явления, исследуемые студентами, рассматриваются на лекционных и семинарских занятиях в рамках учебного курса. На тьюторских занятиях преподаватель работает с микрогруппами. На семинарских занятиях при этом проводятся презентации промежуточных результатов работы микрогрупп. В рамках семинарских занятий проводится не только обсуждение научных проблем, освоение учебного материала предполагает решение профессиональных задач, которые выносятся также на аттестацию по данному учебному курсу.

Смысловыми акцентами **практической деятельности** студентов является решение задач и проектирование профессиональной деятельности.

Представим примеры задач для оценивания компетентности студентов.

1. В школе сложилось такое положение дел, при котором родителям явно не хватает информации о целях, результатах и содержании образовательного процесса, участниками которого являются их дети. Растет число мелких и крупных конфликтов, связанных с неинформированностью или недостаточной информированностью родителей. Директор вынужден решать многочисленные «мелкие вопросы» с родителями лично. Для изменения ситуации решено создать «Справочник для родителей» (по начальной, средней и основной школе соответственно).

Задание:

Разработайте структуру такого справочника для одной (для каждой) ступени образования. Обоснуйте необходимость наличия там соответствующих разделов. Сформулируйте рекомендации по его общему стилю, тону. Напишите краткий бизнес-план по осуществлению проекта на практике.

2. Вас не удовлетворяет традиционная пятибалльная система текущей и итоговой аттестации по вашему предмету. Она не позволяет в должной степени развивать самоанализ и самооценку учащихся, дает мало простора для экспертной оценки, часто неверно интерпретируется родителями.

Задание:

Разработайте проект (формы оценок, оценочные процедуры и критерии) собственной системы текущей и итоговой аттестации учащихся, которая была бы совместимой с традиционным «балльным подходом», но давала бы вам значительно более широкие возможности взаимодействия с учениками и их родителями.

3. Одной из задач Службы сопровождения школы является диагностика успешности и затруднений учащихся в образовательной деятельности.

Задание:

Пользуясь знаниями из области психологии и педагогики и соответствующим справочным инструментарием, разработайте диагностическую программу по изучению (измерению, оценке) (варианты): 1. Готовности ученика к освоению программы на углубленном уровне; 2. Выявлению причин учебных затруднений; 3. ...

Критерии оценки предъявляемых решений задач таковы:

- четкая формулировка профессиональной задачи;
- теоретическое обоснование решения/предъявляемого продукта;
- широкий охват источников информации, в том числе на иностранном языке;
- предъявление способа решения;
- логика решения (как последовательность шагов, способствующих решению задачи);
- полноценная презентация продукта решения.

Кроме того, в процесс освоения педагогических учебных курсов необходимо **встроить модули**, позволяющие учителю основной школы полноценно решать задачи модернизации общего образования «Модернизация содержания общего образования», «Оценка достижений подростка», «Проектирование в школе», «Компетентностный подход».

Студенты используют полученные знания и умения в рамках **психолого-педагогического практикума**, реализуемого на втором этапе, или педагогического практикума «Моделирование профессиональной деятельности», реализуемого на третьем этапе становления профессиональной компетентности. В рамках практикума студентам может быть предложен кейс, характеризующий образовательное учреждение (группу учащихся, конкретного ребенка). На психолого-педагогическом практикуме студенты выделяют про-

блемы школы (класса, ребенка) и (или) возможные направления развития (взаимодействия), формулируют задачи, предлагают способы их решения.

Задание выполняется в режиме проектной деятельности микрогруппой студентов и может быть ориентировано на решение любой группы профессиональных задач. При этом студенты могут опираться на разработки и материалы, подготовленные на первом этапе в рамках образовательного модуля «Введение в профессиональную деятельность».

На втором этапе целесообразно ввести педагогическую производственную практику. В рамках *практики* студенты апробируют (в целом или фрагментарно) подготовленные в процессе обучения проекты и представляют руководителю практики отчет, содержащий описание результатов, показав, соответствуют ли они первоначальному замыслу автора (авторов). Содержание материалов может быть связано внеклассной (организация конкурсов, проектной деятельности детей и т. д.), организацией информационного пространства школы, образовательной среды школы, взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса или организаторами социальных проб подростков, партнерами школы и т. д.

Образовательные стратегии педагогических учебных курсов предусматривают возможности личного участия и развития опыта и способностей студентов, направлены на развитие базовой профессиональной компетентности. При этом, безусловно, в развитие результатов первого этапа, поощряются навыки, важные для проявления ключевых компетентностей (например, принятие решений в социальном контексте на основе понятой и принятой информации, участие в преобразованиях, критическое осмысление педагогических концепций и межгрупповое взаимодействие).

К приоритетным образовательным стратегиям второго этапа прежде всего относятся модульное обучение, обучение посредством кейсов (пакета ситуаций для принятия решений). Также используется широкий спектр образовательных практик — реальных и имитационных, таких, например, как рефлексивное обучение; технологий развития критического мышления, социального взаимодействия в обучении. Технология проектного обучения позволяет наилучшим образом реализовать данный подход. В процессе проектной деятельности студенты изучают теорию и историю вопроса в рамках рассматриваемой проблемы и на этом основании предлагают ее решение, привлекая также знание контекста ситуации, ориентируясь на собственные ценностные ориентации, высказывая свою педагогическую позицию.

Итоговая аттестация этапа предполагает защиту проектного продукта решения профессиональной задачи.

На третьем этапе основной *целью профессиональной подготовки* является содействие становлению специальной профессиональной компетентности (в рамках предметно-методической подготовки). На данном эта-

пе студенты осваивают способы решения задач базовой профессиональной компетентности в формате преподавания предмета.

На этом этапе осуществляется предметная специализация образовательного процесса, когда студенты погружаются в изучение предмета специализации, а также методики его преподавания, которая становится ведущей дисциплиной, опираясь при этом на дисциплины, изучаемые на предыдущем этапе.

Общая логика развертывания образовательного процесса на третьем этапе может быть представлена следующим образом: от курсов педагогических дисциплин и дисциплин социально-правового, информационно-технологического, языкового направлений к методическим курсам, интегрирующим результаты предшествующих этапов и поддерживаемых спецкурсами и факультативными курсами по дисциплинам направлений, затем к педагогической практике и интегрированной итоговой аттестации в форме защиты проекта решения конкретной профессиональной задачи и представления портфолио, отражающего профессиональный рост студента.

Для реализации цели данного этапа предлагается ввести в учебный план **педагогический практикум «Моделирование профессиональной деятельности»**. Практикум может быть организован как непрерывный в течение трех семестров (по окончании изучения дисциплины «Педагогика»), с выделением специальных часов в учебном плане. В рамках практикума организуется самостоятельная работа студентов с сопровождением в виде тьюторских занятий. Студенты выполняют индивидуальные и групповые проектные разработки, которые затем реализуются на производственной практике в образовательном учреждении. Проекты студентов могут быть разработаны также в рамках психолого-педагогического практикума на предыдущем этапе. В этом случае на данном этапе основное внимание уделяется решению профессиональных задач средствами предмета специализации студента, поскольку именно на этом этапе изучается методика преподавания предмета.

Практикум предполагает организацию **кейсового обучения, командную работу студентов** и может быть реализован как образовательный модуль. По блокам (разделам) практикума проводятся общие конференции студентов с презентацией промежуточных продуктов деятельности. Руководство практикумом осуществляют одновременно кафедры педагогики, психологии, физиологии, методики обучения, информатики. Необходимо предусмотреть возможность консультаций преподавателей предметов общекультурного блока (права, информатики, иностранного языка), любых других предметов по необходимости.

В рамках практикума студентам может быть предложен кейс «Современная школа», насыщенный, например, следующими документами: «Образовательная программа школы», «Устав школы», паспорт школы, харак-

теристика кадрового состава, характеристика контингента учащихся, перечень ближайших культурных и образовательных учреждений, диагностические и аналитические материалы — данные медицинских обследований детей, характеристика уровня обученности, справка из отдела внутренних дел микрорайона школы и т. д. Наилучший вариант реализации практикума возможен в том случае, когда студентам предлагается кейс, насыщенный реальными документами, характеризующими конкретную школу, конкретный класс, где студент будет проходить педагогическую практику, конкретного ученика, с которым студент может проводить реальную работу. По данным документам студенты выделяют проблемы школы (класса, ребенка) и (или) возможные направления развития (взаимодействия), формулируют задачи (с учетом профессиональных задач, выводящих на базовую профессиональную компетентность), предлагают способы их решения. Задание выполняется в режиме самостоятельной проектной деятельности микрогруппой студентов или самостоятельно, в зависимости от содержания решаемых проблем.

Учебная деятельность студентов в рамках практикума позволяет освоить различные аспекты профессиональной деятельности учителя основной школы в формате, приближенном к реальной профессиональной деятельности и реализовать самостоятельно выполненные проектные разработки на производственной практике.

В рамках *производственной практики* студенты апробируют (в целом или фрагментарно) подготовленные в процессе обучения проекты и представляют руководителю практики отчет, содержащий описание результатов, показав, соответствуют ли они первоначальному замыслу автора (авторов). Содержание материалов может быть связано как с учебной работой (проведение уроков по предмету), внеклассной (организация конкурсов, проектной деятельности детей и т. д.), организацией информационного пространства школы.

По окончании педагогической практики проект защищается на общей конференции с представлением результатов реализации. Очевидно, за короткий период практики не всегда возможно зафиксировать полностью результаты проектирования (особенно отсроченные), поэтому студенты представляют результаты через зафиксированные отношения участников организованного взаимодействия к деятельности, иной характер взаимоотношений между ними, изменившиеся позиции субъектов взаимодействия и т. п. Критерии оценки проектов представлены выше.

Итоговая аттестация предполагает презентацию, оценку и самооценку достижений студента. Будущий учитель основной школы на итоговую аттестацию представляет продукт самостоятельного проектирования, а также портфолио, насыщенный материалами по собственному выбору, с целью обозначения собственного профессионального роста.

Подобная образовательная профессиональная программа ориентирована на подготовку студентов — будущих учителей к реализации новых функций профессионально-педагогической деятельности, в первую очередь за счет следующих ее составляющих:

- содержания образования, которое, с одной стороны, предполагает изучение таких тем, как, например, «Компетентный подход» или «Образовательная среда современной школы», с другой стороны, интегрирует не только содержание дисциплины «Педагогика», но и других дисциплин ОПП с целью становления компетентности будущего учителя;

- образовательных технологий, которые предполагают «проживание студентами» современных способов обучения и ориентированы на интерактивность, самостоятельность и продуктивность действий обучающихся;

- форм учета и оценки достижений студентов, направленных на активизацию механизма самооценки и понимания смысла самооценочной деятельности в образовательном процессе;

- образовательной среды, в создании которой принимают участие не только преподаватели, но и студенты, в частности, создавая и размещая в виртуальном пространстве (например, за счет использования технологии организации виртуального форума) различных информационных ресурсов;

- условий, стимулирующих рефлексивную деятельность студентов, в частности, специальных заданий, подразумевающих рефлексии изученного учебного материала, опыта обучения в вузе или изученного учебного курса, опыта профессиональной деятельности, приобретенного на педагогической практике.

КАКИЕ ПУТИ И ФОРМЫ ПОДГОТОВКИ РАБОТАЮЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ИЗМЕНЕНИЯМ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ЦЕЛЕСООБРАЗНО ИСПОЛЬЗОВАТЬ СЕГОДНЯ?

Подготовка учителя к работе в современной школе, обеспечивающей качественное образование для всех, очевидно, должна осуществляться в следующей логике: от профессиональной рефлексии педагогической деятельности, в результате которой учителя приходили к выводу о необходимости достижения качества образования для всех и, в связи с этим, о необходимости изменений в профессиональной деятельности; далее к проектированию изменений в деятельности, их осуществлению, анализу результатов и принятию новых ценностей образования и профессионально-педагогической деятельности.

Основная идея освоения новых функций педагогической деятельности работающими учителями базируется на положениях концепции отношения человека к труду Мак Грегора—Маслоу, которое характеризуется через следующие параметры:

1. Главная мотивация профессиональной деятельности — самореализация как руководителей, так и сотрудников. Стремление к самореализации выдвигает новые цели и ценности, что прежде всего проявляется в поиске и освоении принципиально нового.

2. Максимальная ответственность. Авторитет достигается признанием талантов, знаний, заслуг.

3. Дух команды, сотрудничества, творческая атмосфера, когда осуществляется руководство не подчиненными, а творческим процессом.

4. Сочетание автономности и индивидуализма с коллективизмом и командной работой.

5. Самообучаемость.

6. Система ценностей базируется на социальных целях и этических ценностях.

7. Работа осуществляется творческими группами и структурами различного назначения.

8. Стремление к нововведениям позволяет быстро реагировать на внешние условия и изменять их.

Опираясь на данную концепцию, можно предложить принципы организации деятельности школы, ориентиром жизнедеятельности которой является профессиональное развитие учителей:

- понимание школы как обучающейся организации, объединяющей людей общими ценностями;

- ориентация на создание условий для самореализации человека, постоянного обновления профессионально-педагогической деятельности, обусловленного внутренним стремлением учителя и школы к совершенству, к которым отнесены:

- создание системы корпоративного образования;
- делегирование полномочий;
- разработка системы поощрений педагогических инициатив.

Вторым основанием разработки форм освоения новых функций профессионально-педагогической деятельности работающими учителями стал анализ сложившегося (как положительного, так и отрицательного) опыта освоения нового учителями в рамках повышения квалификации. Для этого мы воспользовались данными исследования в рамках государственной программы «Дети Чернобыля», а также исследованиями Санкт-Петербургской академии постдипломного образования, чтобы изучить потребности учителей школы, — в каких направлениях педагогической деятельности им более всего требуются новые знания и какие профессиональные проблемы их более всего интересуют. Выполнение данного проблемного анализа позволило определить содержание деятельности по организации освоения учителями новых функций профессионально-педагогической деятельности.

Выяснилось, что учителя более всего считают себя готовыми к собственно преподавательской (обучающей) деятельности и менее — к другим направлениям педагогической работы.

Более всего потребность в повышении квалификации учителя связывают с потребностью в новых знаниях (примерно для 70% учителей это является основным мотивом для посещения курсов повышения квалификации и переподготовки). На втором месте — разрешение противоречия между необходимостью в новых знаниях и их наличным уровнем. Запросы учеников, родителей, администрации влияют на образовательные потребности не более 9% учителей. Очевидно, можно сделать вывод о том, что знаниевая ориентация профессионально-педагогической деятельности переносится учителями и на собственное обучение. При этом степень максимальной удовлетворенности всеми курсами примерно одинаковая (максимально удовлетворены незначительное число педагогов, в основном учителя показывают среднюю удовлетворенность). Можно предположить, что ориентация курсов повышения квалификации на знаниевый компонент не является удовлетворительной в современных условиях в силу востребованности использования на рабочем месте новых образовательных технологий, способов учета и оценки достижений школьников, предполагающих самооценочную деятельность, умений, связанных с созданием образовательной среды. Ясно, что в знаниевой парадигме освоить подобные умения весьма проблематично.

Важным представляется и вывод о том, что в случае профессиональных затруднений учителя чаще всего обращаются к коллегам, затем — к администрации образовательного учреждения. Это означает, что возможность использования потенциала педагогического коллектива образовательного учреждения достаточно высока.

Освоение новых функций учителями может осуществляться в рамках **двух стратегий**, в результате реализации которых учителя присваивают новые ценности образования и учатся их реализовывать в своей профессионально-педагогической деятельности через новые функции. Это стратегии:

- инновационная деятельность по актуальным направлениям развития отечественного образования;
- повышение квалификации «на рабочем месте» в формате корпоративного обучения.

Обе **стратегии важно выстроить в логике педагогической рефлексии**. Для этого было важно организовать встречи (педагогические советы, научно-практические конференции, круглые столы, педагогические чтения), где возможно обсуждение проблем современного образования, логика которого может быть следующей:

- характеристика того или иного аспекта современной ситуации в образовании;
- выделение существенных черт ситуации, противоречий;
- определение нескольких альтернативных способов действия или характеристика альтернативного способа действия в опыте конкретного образовательного учреждения или учителя; оценка способов действия с точки зрения возможностей детей, возможностей образовательного учреждения или педагога, а также возможностей организации педагогического процесса.

Приведем пример организации **инновационной деятельности учителей** в одном из районов Санкт-Петербурга. Безусловно, позитивным фактом является организация такой работы в образовательном учреждении в рамках опытно-экспериментальной работы или режиме реализации программы развития учреждения. Однако в случае системных изменений неизмеримо более значимой является работа на уровне района или города. В нашем примере инновационная деятельность определялась спецификой участия школы **в реализации программы развития образовательной системы района**.

В районе были организованы педагогические форумы:

- научно-практическая конференция «Современная ситуация образования»;
- семинары для директоров образовательных учреждений, завучей по учебно-воспитательной работе и опытно-экспериментальной работе;
- педагогические чтения для учителей образовательных учреждений района.

В результате обсуждений были определены основания разработки программы развития:

- анализ современной социокультурной ситуации;
- проблемы, фиксируемые в системе образования района;
- результаты реализации предыдущей программы развития образовательной системы района (РОС).

Следующим этапом стало проведение проектировочного семинара, на котором были определены приоритетные направления развития районной образовательной системы на 2003–2007 годы:

- реализация компетентностного подхода в общем образовании;
- информатизация образования;
- создание условий для реализации разнообразных образовательных потребностей учащихся;
- ориентация на успешность ребенка в обучении;
- обеспечение профессионального роста педагога и реализации инновационного потенциала педагогических коллективов.

На семинаре в результате работы творческих групп данные направления развития были представлены через подпрограммы Программы развития «Качество образования»: «Компетентностный подход», «Профильная школа», «Информатизация образования», «Комфортная школа» и «Педагоги».

Общая цель программы была сформулирована следующим образом: формирование открытой социально-педагогической системы, обеспечивающей непрерывное образование в образовательных учреждениях как культурных центрах микросреды, способной удовлетворять запросы различных социальных слоев населения, содействовать профессиональному росту педагогов и реализации творческого потенциала педагогических коллективов.

Цель была конкретизирована в основных задачах программы:

- обеспечить качество образования, соответствующее современным требованиям;
- содействовать реализации стратегических направлений обновления российской школы и региональной системы образования;
- способствовать формированию открытой информационной образовательной среды района;
- сформировать условия для реализации инновационного потенциала педагогических коллективов района.

Освоение учителями управленческой функции происходило не только в период разработки Программы развития районной образовательной системы, но и *в период участия их в работе по реализации программы*:

- в деятельности советов подпрограмм, осуществляющих их научно-методическое и организационное сопровождение;
- в проектной деятельности групп, разрабатывающих проекты в рамках подпрограмм и обеспечивающих их реализацию.

Механизмом реализации Программы развития РОС педагогическое сообщество района избрало проектную деятельность, учитывая ее инновационный потенциал, направленность на решение актуальных проблем, продуктивность, презентативность результатов. Именно участие образовательных учреждений в разработке и реализации проектов позволило организовать освоение учителями функций содействия образованию ребенка, проектировочной, управленческой (в плане координации деятельности субъектов образовательного процесса), рефлексии и самообразования.

Представим, как была организована *работа по освоению учителями школ района новых функций профессионально-педагогической деятельности*.

Необходимо отметить, что Программа развития образовательной системы района стала системообразующим фактором общей работы по повышению качества школьного образования и формирования поля обсуждения общих проблем.

Каждое образовательное учреждение, на добровольной основе включаясь в реализацию программы развития, определяло наиболее значимую для собственного развития тему.

Рассмотрим, *каким образом осуществлялась деятельность учителей по освоению* новых функций.

Выбор направления деятельности осуществлялся на педагогическом совете, которому в некоторых школах предшествовали:

- административные совещания (в том числе расширенные — с приглашением наиболее опытных учителей-методистов или учителей, эффективно апробирующих современные методики организации образовательного процесса или разрабатывающих собственные методики);
- семинары методических объединений;
- заседания временных творческих коллективов.

На педагогических советах обсуждались проблемы школьного образования в современной социокультурной ситуации, обсуждались предложения по осуществлению необходимых изменений в профессиональной деятельности учителей и выбирались конкретные направления данных изменений как приоритетные для данного образовательного учреждения.

Выбор направления инновационной деятельности, таким образом, осуществлялся на основании анализа возможностей и интересов педагогического коллектива, проблем образовательного учреждения (в частности, особенностей контингента школьников).

В таком подходе к организации деятельности учителя по освоению новых функций существует определенный риск: направление инновационной деятельности может оказаться значимой не для каждого педагога. Нейтрализация данного риска осуществлялась, во-первых, добровольным участием педагогов в инновационной деятельности, во-вторых, позитивным настроением более восприимчивой к инновациям части учителей и их ак-

тивной деятельности по презентации достижений и вовлечению коллег в общую работу.

По освоению функции содействия образованию школьника учителя школ района работали в трех направлениях:

- обновление содержания образования с учетом современных целей образования;

- апробация образовательных технологий, позволяющих наиболее успешно реализовать задачи модернизации содержания образования и достичь поставленных целей;

- разработка системы оценки достижений учащихся, адекватной новым образовательным целям.

Результатами работы стали:

- подборки тем для учебно-научных исследований по различным предметам и имеющих межпредметный характер;

- темы проектных работ (по предмету, межпредметных, социальных);

- методические разработки интегрированных уроков, проведение которых осуществлялось двумя или даже тремя педагогами разных предметов;

- сборники ситуационных задач.

Понятно, что работа над содержанием образования обеспечивалась использованием образовательных технологий, в частности, технологий проектного и исследовательского обучения, которые особенно активно использовались учителями.

Критериями отбора данных технологий выступили: интерактивность, деятельностный характер, направленность на поддержку индивидуального развития школьника, предоставление ему необходимого пространства свободы для принятия самостоятельных решений, творчества, выбора содержания, способов учения, диалогичность, перенос акцента с запоминания информации на изучение действительности.

В результате работы учителей в районе **сформирован банк методических разработок уроков, внеклассных и внешкольных мероприятий с использованием образовательных технологий** проектного и исследовательского обучения.

Содействие образованию школьников, осуществляемое через отбор содержания и выбор образовательных технологий, закономерно выразилось в поисках **новых форм учета достижений учащихся**, поскольку названные инновационные способы трансформации учебного процесса в образовательный потребовали расширения способов и форм оценки образовательных результатов.

Для этого учителями были апробированы:

- различные варианты портфолио (портфолио работ, портфолио достижений);

- творческие книжки школьника;

– специально разработанные дневники школьника (модифицированный под современные задачи вариант традиционного дневника).

Названные формы оценки и учета достижений школьников позволили учителям осуществлять оценку образовательных результатов, на которые современная система оценки знаний и умений учащихся не распространяется:

- активность;
- организованность;
- творчество;
- ориентация на индивидуальный прогресс;
- умение работать в группе.

Вторая стратегия освоения учителями новых функций на рабочем месте может быть условно названа **«корпоративное обучение»**.

Идея так называемого корпоративного обучения, которое рассматривается как способ повышения квалификации педагогического коллектива в целом, так и отдельного педагога в частности получает в современной школе значительное распространение.

Идея корпоративного обучения родилась почти столетия назад, пионерами в этом плане стали такие крупнейшие корпорации, как IBM, General Motors, предприятия Силиконовой долины. Начиная с 80-х годов прошлого столетия идея получила самое широкое распространение в мире бизнеса. При этом развиваются две модели, не противоречащие, а скорее, как показывает практика, дополняющие друг друга.

1. Компания как обучающая организация становится ресурсным центром для смежных компаний, распространяя при этом свой опыт инноваций посредством оказания новых видов услуг — высококачественное образование и тренинги.

2. Компания как обучающаяся организация использует тренинги по инновационным методикам и методам непрерывного совершенствования с целью увеличить поток идей от всех своих сотрудников. Кроме того, используется так называемое «перевернутое» управление, когда каждому сотруднику делегируется часть ответственности за общее дело.

Наверное, возникшие в последние 10–15 лет совершенно новые бизнес-модели можно назвать крупнейшим уроком, преподанным миром бизнеса миру образования.

Д. А. Мур, один из разработчиков «высокотехнологичного цикла выбора жизненного пути» в компаниях Силиконовой долины, утверждает, что в большинстве отраслей промышленности 2% сотрудников являются новаторами, а 13% с готовностью принимают все новое. В терминах высокотехнологических отраслей промышленности это означает, что 2% работников — энтузиасты новых технологий, 13% — визионеры, 35% — «прагматики», которые будут использовать предложенную идею, только если она уже «отшлифована», 35% — «консерваторы», которые примут

новшества только под давлением со стороны клиентов, и оставшиеся 15% — «скептики».

Все это имеет прямое отношение к системе образования. Исходя из наблюдений исследователей, системы образования по всему миру работают согласно тому же колоколообразному графику, как и промышленность: около 2% учителей являются новаторами, а 13% готовы первыми принять и использовать новые идеи на практике. К сожалению, в системе образования практически отсутствуют механизмы, способные делать инновации мгновенно доступными для учителей.

Подводя итоги данному блоку рассуждений о новых возможностях для повышения профессионального роста педагогов в формате корпоративного обучения, представим модель обучающейся организации, составленной Гордоном Драйденом для британской компании The Burton Group PLC.

Модель обучающейся организации

Общий фокус — на будущем	
Понимание «очертаний грядущего», «революции в обучении», «революции в мышлении» и «революции в мгновенных средствах связи»	
Двойная задача руководителей высшего звена	
Управление: устанавливать и реализовывать краткосрочные цели, привлекая других людей.	
Лидерство: руководить строительством нового, устойчиво развивающегося мира будущего, ставя перед собой все более смелые цели	
Корпоративная культура	
Каждый — ученик-энтузиаст.	Каждый вносит позитивный вклад.
Каждый — учитель, наставник, тренер.	Каждый — сам себе менеджер.
Каждый — творческий мыслитель	Каждый активно участвует в делах организации
Подготовка и развитие	
Формулирование и реализация как личных, так и корпоративных целей. Подготовка в целом не обязательно должна быть посвящена освоению навыков, связанных с работой. Достаточно добавить навыки познания и научить человека учиться, используя современные технологии обучения и опираясь на критическое мышление	
Цикл обмена информацией	
Создание, упрощение и хранение любой важной информации должно стать чрезвычайно легким и прозрачным процессом, кроме того, информация должна стать доступной для каждого. Необходимо поощрять людей за то, что они делятся своими идеями с другими и разрушить синдром «здесь не выдумывают».	

Идеи партнерства, со-действия, взаимодействия в обучении и повышении квалификации педагогов набирают силу сегодня и в существующих формах повышения квалификации и переподготовки педагогов. Что касается корпоративного обучения, именно в силу указанных причин можно полагать, что корпоративное обучение является мощным источником и стимулом профессионального роста педагогов современной школы.

Идея корпоративного обучения сегодня особенно эффективно реализуется, когда обучение происходит в рамках проблематики, необходимой образовательному учреждению для развития, в формате инновационной деятельности или опытно-экспериментальной работы, проведения исследований или реализации проектов.

Рассмотрим, каковы возможности корпоративного обучения для образовательных учреждений:

- возможность гибкого реагирования на меняющуюся ситуацию в образовании;
- постоянный характер обучения, то есть повышение квалификации на рабочем месте осуществляется непрерывно в течение всей профессиональной карьеры учителя;
- возможность осуществления не только предметной переподготовки учителей, но также и межпредметной и внепредметной;
- возможность организации командной работы учителей школы;
- возможность распространения ценного опыта отдельных учителей школы по приоритетным направлениям развития системы образования;
- постоянное повышение квалификации всего коллектива школы, а не только отдельных педагогов;
- оказание непрерывной квалифицированной методической помощи конкретным учителям по решению конкретной проблемы;
- возможность в большей степени учитывать особенности как самого учителя, так и школы, в которой он работает.

В школах сегодня *используются следующие модели корпоративного обучения учителей:*

1. Традиционная модель, которая включает теоретико-практические занятия; практическую деятельность по применению освоенных способов решения проблем; консультации; организацию рефлексивной деятельности учителей.

2. Организация «командной» работы учителей школы для решения конкретной, общей для всех проблемы. Учителя школы включаются в процесс разработки конкретного продукта, например пакета разнообразных методических материалов, учебно-методического комплекса, системы оценки образовательных результатов учащихся параллели классов или ступени школьного образования и т. д. Разработанный продукт апробируется разными учителями в практической деятельности, затем полученные результаты обсуждаются и вносятся необходимые коррективы. Для подготовки учителей организуются обучающие семинары, практикумы, тренин-

ги. Учителя различных специальностей объединяются в творческие группы. Для экспертизы разработанных продуктов в школе создается, например, экспертный совет, проводятся психолого-педагогические консилиумы и др.

3. Организация самостоятельной исследовательской деятельности учителя. В рамках обучающих семинаров учителя знакомятся с организацией педагогических исследований, выбирают темы для самостоятельных микроисследований, которые осуществляют либо в микрогруппе, либо индивидуально. Темы микроисследований различных микрогрупп согласуются с программой развития школы. Для проведения исследований учителя используют известные им методы педагогических исследований (анализ документов, литературы, опрос, интервью, наблюдение и пр.), разнообразные диагностические методики. Обучающие семинары проводят либо приглашенные специалисты, либо тьюторы — специально подготовленные учителя данной школы. Обязательно планируется проведение презентации промежуточных результатов работы микрогрупп. В рамках обучающих семинаров проводится обсуждение наиболее важных для данной школы проблем, обсуждаются способы решения профессиональных задач.

К *основным рискам организации корпоративного обучения* могут быть отнесены:

1. Формализация содержания деятельности педагогов, преобладание теоретических форм обучения над практическими.

2. Изолированность содержательной деятельности в рамках отдельного образовательного учреждения от существующей практики в районном и городском образовательном пространстве.

3. Отсутствие действенной системы информирования об обучении в отдельном ОУ.

Преодолением указанных противоречий является установление горизонтальных связей между образовательными учреждениями, создание профессиональных сообществ педагогов, сетевого взаимодействия на уровне отдельных методических объединений разных школ, что стало возможным благодаря общей работе учителей и образовательных учреждений над реализацией Программы развития районной образовательной системы. Результаты корпоративного обучения учителей представлялись на научно-практических конференциях, педагогических чтениях, семинарах по проблематике проектов, на заседаниях экспертного совета при районном управлении образованием.

Таким образом, задачи обеспечения качественного образования для всех могут быть решены в результате подготовки работающих учителей к успешной реализации новых функций профессиональной деятельности, и в первую очередь функции содействия образованию ребенка.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В современных условиях меняется статус образования, поскольку со второй половины XX столетия серьезно исследуется вклад образования в экономический рост, в повышение качества жизни через категорию человеческого капитала, который определяется образованием человека.

Именно поэтому становится чрезвычайно актуальной проблема качества образования, его нового понимания.

Сегодня серьезно рассматривается влияние социокультурного контекста на качество образования. Социокультурная ситуация детерминирует требования к выпускнику школы, которые, в свою очередь, отражены в требованиях к качеству образования и определяют его цели, реализуемые учителем в профессиональной деятельности.

В ситуации образования в Российской Федерации в плане достижения качественного образования для всех становится актуальной такая функция профессиональной деятельности учителя, как содействие образованию каждого ребенка школьного возраста.

Содействие образованию школьника предполагает создание средствами педагогической деятельности условий для проявления самостоятельности, творчества, ответственности ребенка в образовательном процессе и формирования у него мотивации непрерывного образования.

Наряду с ведущей выделяются соподчиненные функции деятельности учителя: функция проектирования индивидуального образовательного маршрута; функция управления.

Принятие учителем новых функций зависит от его культурно-профессиональной идентичности, которая проявляется в ценностных установках, реализуемых в процессе профессионально-педагогической деятельности, что позволяет сделать вывод о том, что создание условий, содействующих образованию ребенка, возможно в том случае, если учитель готов к пониманию изменений на основе профессиональной педагогической рефлексии, служащей основой его самообразования.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что ориентиром необходимых изменений в профессионально-педагогической деятельности должно быть осознание новых ценностей образования и готовность к реализации новых функций профессиональной деятельности.

Данный вывод определяет основную идею подготовки учителя к освоению новых функций профессиональной деятельности: поскольку новые ценности не могут быть транслированы способом информирования и последующего воспроизведения, они должны осваиваться способом проживания.

Для этого предлагается в вузовском образовании:

- 1) осмыслить роль и место педагогики и других общепрофессиональных дисциплин в профессиональной подготовке учителя;
- 2) определить способы педагогизации среды профессиональной подготовки учителя;
- 3) осуществить изменения процесса реализации профессиональных образовательных программ на основе компетентностного и контекстного подходов.

Что касается подготовки работающего учителя, то стратегиями освоения функции содействия образованию школьника становится участие учителей и педагогических коллективов в инновационной и опытно-экспериментальной деятельности по решению задач современного образования. При этом в качестве тактического решения организации освоения учителями новых функций может быть принята идея корпоративного обучения учителей.

Итак, сегодня при существующем дефиците финансирования системы образования, различиях в ресурсном обеспечении школ является не достаточно использованным педагогический потенциал учительского корпуса. Именно на этот ресурс необходимо делать ставку в сегодняшней ситуации в России. Именно таким образом может быть решена основная задача российского образования — достижение качественного образования всеми детьми, обучающимися в школе.

Елена Витальевна Пискунова

**ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ
СОВРЕМЕННОГО КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ВСЕХ:
ОПЫТ РОССИИ**

Редактор *Н. И. Иовчак*
Бильд-редактор *Т. В. Соболева*

Подписано в печать 25.01.2007 г. Формат 60 x 84¹/₁₆. Гарнитура Таймс.

Печать офсетная. Бумага офсетная. Объем: 5,0 уч.-изд. л.;

5,0 усл. печ. л. Тираж 500 экз. Заказ .

Издательство РГПУ им. А. И. Герцена. 191186, С.-Петербург,
наб. р. Мойки, 48

Типография РГПУ им. А. И. Герцена.
191186, С.-Петербург, наб. р. Мойки, 48