

ИЗ ФОНДОВ РОССИЙСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ БИБЛИОТЕКИ

Костюк, Анатолий Петрович

1. Организационно-педагогические условия
разработки регионального компонента
государственного стандарта общего среднего
образования

1.1. Российская государственная библиотека

Костюк, Анатолий Петрович

Организационно-педагогические условия разработки регионального компонента государственного стандарта общего среднего образования [Электронный ресурс]: Дис. канд. пед. наук : 13.00.01 . -М.: РГБ, 2003 (Из фондов Российской Государственной библиотеки)

Общая педагогика

Полный текст:

<http://diss.rsl.ru/diss/03/0046/030046036.pdf>

**Текст воспроизводится по экземпляру,
находящемуся в фонде РГБ:**

Костюк, Анатолий Петрович

**Организационно-педагогические условия
разработки регионального компонента
государственного стандарта общего среднего
образования**

Калининград 1999

**Российская государственная библиотека, 2003
год (электронный текст) .**

61:00-13/831-4

КАЛИНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

На правах рукописи

Костюк Анатолий Петрович

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗРАБОТКИ
РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ГОСУДАРСТВЕННОГО
СТАНДАРТА ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

13.00.01. общая педагогика

Научный руководитель
кандидат исторических наук,
доцент А.П.Клемешев

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Калининград

1999

СОДЕРЖАНИЕ	2
ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА КАК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	14
1.1. Сущность государственного стандарта общего среднего образования	14
1.2. Особенности регионального компонента образовательного государственного стандарта	41
1.3. Условия реализации содержания общего среднего образования в регионе	60
Выводы по первой главе	79
ГЛАВА 2. УСЛОВИЯ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ГОСУДАРСТВЕННОГО СТАНДАРТА СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	81
2.1. Базисный учебный план – как фактор разработки регионального компонента государственного стандарта среднего образования	81
2.2. Особенности подходов к отбору содержания при разработке регионального компонента государственного стандарта среднего образования	103
2.3. Организационно-правовое и ресурсное обеспечение разработки и внедрения регионального компонента государственного стандарта среднего образования	124
Выводы по второй главе	134
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	136
ЛИТЕРАТУРА	140

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. К концу XX века уже достаточно четко прослеживается довольно прочная взаимозависимость экономики и образования. Становится очевидным фактом, что нормальное существование современного общества невозможно без полноценного функционирования системы образования. Учебно-образовательная деятельность становится массовой и обязательной составляющей повседневной жизни человека. Достигнутый уровень образования не только отражается на образе его мышления, но и открывает для него соответствующие возможности социокультурного самоопределения. Образование превращается в один из первостепенных факторов экономического развития, служит важным инструментом внутренней и внешней политики. Поэтому в настоящее время происходит весьма интенсивный поиск путей повышения его эффективности. Мировой опыт свидетельствует, что одним из таких направлений является стандартизация образования.

Процесс реформирования общего среднего образования в России посредством его стандартизации детерминируется, с одной стороны, стремлением избавиться от жесткого государственного диктата, дать свободу широкому педагогическому творчеству и, с другой стороны, желанием сохранить содержательную основу образования, придав ей достаточную гибкость, возможность соответствовать меняющейся социокультурной среде. Стремительность перемен породила необходимость в существовании определенной меры, образца, который служил бы исходной точкой организации и регулирования отношений и деятельности в сфере образования, определяя прогрессивный вектор развития.

Несомненно, что данный подход к решению проблем стандартизации общего среднего образования вызывает неослабевающий интерес к ней исследователей.

Актуальность исследования определяется, во-первых, вектором развертывания глобальных процессов стандартизации в образовании вообще и в общем среднем в частности, а во-вторых спецификой регионализации образовательного пространства России.

Необходимо отметить, что отечественная педагогическая наука во многом подготовила необходимую теоретическую и практическую базу для осуществления подобного рода изменений. Так, в частности, была обоснована необходимость обращения к структуре деятельности при анализе структуры содержания образования (Л.С.Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов и др.). Весьма серьезные шаги были сделаны в направлении создания обобщенной концепции содержания образования (М.Н. Скаткин, И.Я. Лerner, В.В. Краевский). Поиск новых подходов к пониманию содержания образования переносит акцент в познании объективно и вне человека существующего мира на мир самого человека (Ш.А. Амонашвили, Б.М. Бим-Бад, В.В. Давыдов, Б.Т. Лихачев, Е.А. Ямбург и др.). В конечном итоге это привело к созданию завершенной концепции содержания образования (а содержание образования является главным элементом стандартизации), которая в целостном виде содержится в работах В.С. Леднева.

Разрабатывались общие подходы к стандартизации образования (В.П. Байденко, В.П. Беспалько, А.П. Валицкая, Н.Ф. Золотухина, И.А. Колесникова, И.Л. Наумченко, С.А. Расчетина, Н.А. Селезнева, В.М. Соколов, А.И. Субетто, В.С. Ямпольский); способы построения образовательных стандартов (М.В Рыжаков); необходимость создания прочной правовой базы (Е.Б. Буслов Н. Сивцева, Н.И. Хохлов); уделялось внимание изу-

чению зарубежного опыта стандартизации образования (Н.М. Воскресенская В. Лещинер, Д. Полторак, Г.В. Перфилова, В.Г. Разумовский); внедрению зарубежных стандартов в практику российских школ (Е.И. Бражник). Но в завершенной форме создание методологии и технологии разработки государственных образовательных стандартов общего среднего образования содержится в ряде работ С.Е. Шишова.

В структуре стандарта особое внимание привлекает региональный компонент. Он дает возможность осуществления вариативности образования, отражения регионального многообразия России и способствует демократизации системы образования. Необходимо отметить, что российские регионы (Вологда, Казань, Мурманск, Пермь, Рязань, Саранск, Санкт-Петербург, Якутск) весьма активно включились в исследование данного направления, что привело к серии публикаций, содержащих определенные материалы по различным проблемам регионального компонента¹. Обобщается опыт разработки и внедрения регионального компонента (Н.В. Кузьпелева); рассматриваются отдельные вопросы теории, технологии разработки и введения регионального компонента и создаются необходимые методические материалы (А.В. Даринский, М.В. Рыжаков, В.В. Судаков, В.С. Леднев, В.М. Лянцевич, С.Е. Шишов); разрабатывается региональный базисный учебный план как генеральный уровень представления государственного образовательного стандарта (В.В. Судаков) и создается методология и технология разработки и введения регионального компо-

¹ Методологические основы разработки регионального компонента государственных образовательных стандартов. –Пермь, 1996. Федеральный и национально-региональный компоненты государственных образовательных стандартов. –Якутск, 1996. Разработка национально-региональных компонентов государственных образовательных стандартов. Материалы семинара-совещания руководителей органов управления образованием. –М.: Изд-во Вологодского ИПК и ППО, 1996.

нента государственного стандарта общего среднего образования (А.В. Салихов).

Анализ литературы показывает, что проблемы региональных компонентов государственных образовательных стандартов довольно разнообразны и тесно переплетены с другими процессами регионализации. Это усугубляется слабой разработанностью всей регионоведческой проблематики, несовершенством понятийного аппарата, превалированием огромного эмпирического массива и преимущественно экономической направленности исследований. В отсутствие государственных стандартов в сфере общего среднего образования преобладают стихийные процессы, когда общеобразовательные учреждения вынуждены при планировании образовательного процесса, действовать методом проб и ошибок. Руководители региональных органов управления образованием тоже испытывают затруднения из-за отсутствия действенного и гибкого механизма воздействия на образовательную ситуацию. Возникшее противоречие требует дальнейшего теоретического осмысления и разработки научных основ его преодоления. Несмотря на то, что существует целый ряд достаточно серьезных работ по всему спектру, связанных с данным направлением проблем, многие вопросы требуют своего дальнейшего изучения. В частности, такие как: определение сущности стандарта; выяснение его региональных особенностей; особенностей функционирования региональной системы образования; разработка принципов и критериев отбора содержания регионального компонента; разработка регионального базисного плана и обоснование организационно-правового и ресурсного обеспечения его реализации, являются открытыми, а наполнение их конкретным эмпирическим материалом еще далеко не завершено и научные основы этого процесса до сих пор в значительной степени не разработаны. Отсутствие на-

учного (педагогического) обоснования организационно-педагогических условий разработки регионального компонента государственного стандарта общего среднего образования сдерживает эффективность поступательного процесса реализации возможностей образовательной сферы в развитии регионов. В этом суть решаемой автором данной работы проблемы исследования. Исследуемая проблема вследствие ее сложности и значимости требует комплексного междисциплинарного анализа и предполагает научный поиск на теоретико-методологическом, прикладном и эмпирическом уровнях.

Цель исследования - выявить организационно-педагогические условия, необходимые для разработки и реализации регионального компонента государственного стандарта общего среднего образования.

Объект исследования - региональная система общего среднего образования в условиях его стандартизации.

Предмет исследования - региональный компонент государственного стандарта общего среднего образования как основа региональной системы образования.

Гипотеза исследования - основана на предположении о том, что региональный компонент государственного стандарта общего среднего образования на этапе системных изменений в содержании образования становится тем необходимым элементом, который позволяет сохранить единство образовательного пространства страны, и дает весьма широкий простор для гибкого развития вариативного образования. При этом важно, чтобы:

- цель регионального компонента государственного стандарта общего среднего образования и цели других структурных элементов

региональной системы образования были согласованы на основе общих тенденций развития региона;

- отбор содержания регионального компонента государственного стандарта общего среднего образования производился в соответствии с региональными особенностями и с учетом существующих взаимосвязей между субъектами и объектами образовательного процесса;
- способы реализации регионального компонента государственного стандарта общего среднего образования соответствовали его сути: т.е. осуществлялись на прочной организационной и правовой базе и имели экономически и социально обоснованное ресурсное обеспечение.

Задачи исследования. Цель исследования и выдвинутая гипотеза обусловили необходимость решения следующих задач:

1. Определить теоретические основы разработки государственного стандарта общего среднего образования, рассмотреть его сущность.
2. Выявить особенности регионального компонента государственного стандарта общего среднего образования, определить его структуру и функции.
3. На основе теоретического анализа проблемы и материалов эмпирических исследований определить способы разработки и реализации регионального базисного учебного плана общеобразовательных учреждений региона как генерального уровня представления содержания регионального компонента государственного стандарта общего среднего образования.
4. Обосновать подходы, применяемые к отбору содержания при разработке регионального компонента государственного стандарта общего

среднего образования, и определить организационно-правовое и ресурсное обеспечение его реализации.

Методологической основой исследования явилась совокупность философских концепций, положений о социально-исторической обусловленности процессов воспитания и развития личности, активной роли среды в личностном развитии, культурно-историческая теория развития личности, положения системного подхода, дидактические концепции содержания образования.

Основанием для исследования явились Закон РФ “Об образовании”, программные документы Правительства, решения руководящих органов сферы образования РФ о стандартизации общего среднего образования.

Для решения поставленных задач и проверки исходных положений использовались следующие методы. Теоретические: анализ проблемы и предмета исследования, выделение подсистем сложных объектов, системный анализ, целостный, интегральный подходы к исследованию педагогических явлений. Эмпирические: изучение нормативных актов и научной литературы по теме исследования, изучение опыта функционирования школ, диагностика состояния педагогических объектов и выявление тенденций их развития, изучение школьной документации, наблюдение, опрос, интервью. При обработке количественных данных использовались методы математической статистики.

Исследование проводилось в несколько этапов.

На первом этапе (1994-1995 г.г.) изучалась научная литература по проблеме исследования и смежным с ней проблемам, проводились накопление эмпирического материала, и опытная педагогическая работа. На этом этапе изучался определенный массив статистических данных, отече-

ственний и зарубежный опыт по проблеме разработки региональных компонентов государственных стандартов общего среднего образования. На этом этапе были сформулированы проблема и гипотеза исследования, его структура.

На втором этапе (1995-1997 г.г.) проводилось исследование, в ходе которого разрабатывались основы регионального базисного учебного плана общеобразовательных учреждений Калининградской области и уточнялись проблема и цель исследования; разрабатывались подходы к составлению учебных программ; разработана программа развития системы образования г. Балтийска.

На третьем этапе (1997-1999 г.г.) подводились основные результаты предпринятого исследования, проводился комплексный анализ результатов, их обработка и систематизация, осуществлялось уточнение выводов и внедрение результатов исследования в педагогическую практику.

Базой исследования являлись общеобразовательные учреждения г.Балтийска, г.Советска, г.Калининграда.

Достоверность результатов исследования обусловлена опорой на понятийно-терминологический аппарат, апробацией его результатов, опорой на современные научные концепции и длительную опытную педагогическую работу. Выдвинутые в диссертации гипотезы проверены и подтверждены результатами педагогической практики.

Научная новизна наиболее существенных результатов работы состоит в новом подходе к процессу разработки регионального компонента государственного стандарта общего среднего образования, заключающемся в: 1) уточнении сущности государственного стандарта общего среднего образования в региональном преломлении; 2) обосновании понятия “регион” сквозь призму функций региональной системы образования как

особого духовно-пространственного элемента и установлении зависимости эффективности функционирования региональной системы образования от других процессов регионализации; системы образования;

Теоретическая значимость исследования. Оно вносит определенный вклад в развитие междисциплинарного подхода в разработку регионального компонента государственного стандарта общего среднего образования. В нем выявлены возможные направления реализации регионального компонента государственного стандарта, определяемые региональными особенностями. Данное исследование устраняет пробелы в проблеме, связанной с решением способов отбора содержания регионального образования. Результаты исследования углубляют и теоретические положения, раскрывающие связь содержания образования и других элементов образовательной деятельности. Содержащиеся в нем положения и выводы могут способствовать повышению эффективности разработки учебных планов и программ в средней школе. Полученные результаты исследования позволяют вести дальнейшие теоретические разработки многопланового отношения между учебным материалом и региональными особенностями.

Практическая значимость исследования заключается в том, что выдвинутые в нем положения позволяют разрешить противоречие, связанное с стихийным педагогическим поиском вариативности регионального образования и отсутствием научно обоснованных подходов к разработке и реализации регионального компонента государственного стандарта общего среднего образования. Практические и методические рекомендации и указания, разработанные автором, используются руководителями органов управления образованием, а также педагогами общеобразовательных учреждений г. Балтийска, Советска, Калининграда.

На защиту выносятся следующие положения:

Успешность процесса разработки регионального компонента государственного стандарта общего среднего образования определяется совокупностью определенных в исследовании условий, которые включают:

- разработку регионального базисного учебного плана общеобразовательных учреждений, основанную на принципах отбора содержания образования (выделения основных структурных компонентов образования) и принципах структурирования компонентов образования (учебных курсов, объединенных в циклы) и определения их связи;
- определение особенностей отбора содержания регионального компонента государственного стандарта общего среднего образования, обусловленного наличием выявленной в исследовании совокупности связей;
- формирование необходимого организационно-правового и ресурсного обеспечения.

Апробация исследования и внедрение полученных результатов.

Основные положения и результаты исследования обсуждались и были одобрены на заседаниях кафедры социальной педагогики и социологии образования КалГУ (Калининград), а также на научно-практических конференциях профессорско-преподавательского состава КалГУ (Калининград, 1994–1999 г.г.). Результаты исследования используются работниками органов управления образованием, директорами и учителями общеобразовательных учреждений Калининградской области.

Структура диссертации: состоит из введения, двух глав, заключения, списка основной используемой литературы.

Во Введении обосновывается актуальность исследования, описывается научный аппарат и основные этапы исследования.

В первой главе — "РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА КАК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ" изложены материалы анализа различных подходов к исследованию сущности регионального компонента и особенностей его формирования в условиях региона, проанализировано состояние этой проблемы в теории и практике системы общего среднего образования.

Во второй главе — "УСЛОВИЯ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ГОСУДАРСТВЕННОГО СТАНДАРТА ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ" выявлены детерминанты влияющие на формирование условий разработки регионального компонента государственного стандарта образования; разработан региональный базисный учебный план общеобразовательных учреждений Калининградской области, основывающийся на совокупности принципов; определены подходы при отборе содержания регионального компонента, а также обосновано организационно-правовое и ресурсное обеспечение.

В Заключении излагаются основные выводы проведенного исследования.

ГЛАВА 1. РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ
ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА КАК
ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1.Сущность государственного стандарта общего среднего образования

Понятие “стандарт” предполагает некий образец, эталон, модель, принимаемые за исходные для сопоставления с ним других подобных объектов. Он может быть разработан как на материальные предметы (продукцию, эталоны, образцы веществ) так и на нормы, правила, требования различного характера.

По отношению к образованию сам термин стал использоваться сравнительно недавно в результате реформирования системы образования и получил правовое закрепление в Законе РФ “Об образовании”. В частности, в статье 7. “Государственные образовательные стандарты”, определяется, что в Российской Федерации устанавливаются государственные образовательные стандарты, включающие федеральный и национально-региональный компоненты, порядок разработки, утверждения и введения которых определяется Правительством Российской Федерации. В статье 8 (Понятие системы образования) выделены две характеристики стандартов: а) различного уровня; б) направленности. Разрабатываемые государственные образовательные стандарты должны на конкурсной основе.

Государственные образовательные стандарты из области законодательства, опережающего реальное состояние системы образования, переходят в стадию разработки и реального внедрения в практику образовательных систем.

Вполне естественно, что процесс разработки государственного стандарта общего среднего образования, протекающий как организованно, так и стихийно, на основе концептуального плюрализма, породил и множество вопросов, связанных, прежде всего, с разработкой его теории. Как считает Байденко В.И. "потребность создания аутентичной образованию, обществу и личности теории образовательного стандарта вызрела... в недрах самой социальной и образовательной практики"². Более того, сделана попытка впервые разработать подход к раскрытию методологии стандартизации непрерывного образования на базе использования методического потенциала (принципов, законов) системотехники. Это рассматривается как часть становления науки об образовательных стандартах - образовательной стандартологии³. Но, несмотря на то, что существует целый ряд достаточно серьезных работ по всему спектру, связанных с данным направлением проблем, определение сущности стандарта является открытым, а его наполнение конкретным эмпирическим материалом еще далеко не завершено и научные основы этого процесса до сих пор в значительной степени не разработаны. Это обстоятельство осознается многими исследователями, работающими не только в педагогике, но и в сопредельных с ней предметных сферах. В поворотные моменты в истории любой научной

² Байденко В.И. Проблема формирования целостных, концептуальных, теоретических и методологических оснований образовательного стандарта как актуальная междисциплинарная научная проблема//Седьмой симпозиум: Квалиметрия человека и образования: методология и практика. Проблема измеримости образовательных стандартов и квалиметрического мониторинга в сфере образования. Кн.1. Политика качества образования и проблема квалиметрического мониторинга в сфере образования. -М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. С. 38.

³ См.: Суббето А.И. Методология стандартизации непрерывного образования: проблемы и пути их разрешения. -М.,-С-Пб. Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1998.

дисциплины происходит вполне естественное переосмысление предыдущих этапов ее развития: актуализируются скрытые направления, пересматриваются традиционные взгляды, включаются авангардные идеи, привлекаются данные из других сопредельных наук или делаются попытки создать интегративные системы познания с использованием новых открытий, методов и т.п. Полагаем, что при исследовании проблем стандартизации образования превалирующим должен быть междисциплинарный системный подход, который даст возможность создать целостную теорию образовательного стандарта. В настоящее время необходимо более полно и всесторонне рассмотреть и уточнить, прежде всего, понятие сущности государственного стандарта общего среднего образования и представить теоретически и структурно систематизированное его содержание применительно к педагогической науке.

Под сущностью принято понимать совокупность устойчивых внутренних связей, свойств, отношений, составляющих его основу, которые определяют все остальные внешние стороны, признаки и любые проявления.

Попытаемся с этих позиций уточнить сущность государственного стандарта общего среднего образования. Полагаем, что для решения этой задачи необходимо ответить, как минимум, на следующие вопросы:

1. Какие существуют подходы в разработке государственных образовательных стандартов как механизма развития образовательных программ, с целью более конкретного и предметного определения места и роли стандарта общего среднего образования в их системе?
2. В чем заключаются требования к образовательному стандарту с точки зрения потребностей образования и общества в целом (его назначение)?

3. Какова структура, характер внутренних связей, свойств и отношений образовательного стандарта, каковы его функции, что является определяющим?

Безусловно, что при рассмотрении этих вопросов следует опираться на организационно-управленческие и содержательно-педагогические аспекты проблемы.

Обратимся к первому вопросу.

Проблемам стандартизации образования посвящен целый ряд публикаций и обсуждений. Многие авторы, зачастую принадлежащие к различным отраслям научного знания, пытаются, прежде всего, определить методологические и теоретические основы разработки государственных образовательных стандартов⁴. Осуществленный анализ позволяет выделить два, весьма отличительных по своей сути направления. В.М.Соколов определяет их как гуманистическое⁵ и нормативное⁶ и показывает, что в основе лежит реально существующее диалектическое противоречие между

⁴ Более подробно об этом см., например: Байденко В.И. Стандарты в непрерывном образовании: современное состояние - М., Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998., Коломиец Б.К. Образовательные стандарты и программы: инвариантные аспекты - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999.

⁵ См., например: Колесникова И.А. Методологические основания педагогической деятельности по разработке и реализации образовательных стандартов//Образовательные стандарты: Материалы международного семинара/С-Пб.: Изд-во “Образование”, 1995. Валицкая А.П. Модели образовательных систем и подходы к стандартизации // Там же. Валицкая А.П.Образование в России: стратегия выбора. -С-Пб.: РГПУ им. А.И.Герцена.1998. Золотухина Н.Ф. Методологические и социокультурные проблемы разработки образовательных стандартов// Образовательные стандарты: Материалы международного семинара. -С-Пб.: Изд-во “Образование”, 1995. С. 136-138.

⁶ См., например: Бесpalко В.П. Стандартизация образования: основные идеи и понятия//Педагогика, № 5, 1993. С. 16-26.

двумя тенденциями⁷. Это, прежде всего “стремление к такой степени гуманизации образования, которое ведет к абсолютизации интересов и потребностей личности и в значительной мере отрицает выраженные в нормах интересы общества (а, следовательно, и личности как системного элемента общества); с другой стороны, это - абсолютизация диагностируемых образовательных норм, описывающих уровень образованности выпускника определенной системы образования, конкретного образовательного учреждения, что, в идеале, обеспечит стабильность единого образовательного пространства и реальное управление всей системой непрерывного образования”⁸. И, как следствие, представители первой тенденции обоснованно, обеспокоены тем, что федеральный образовательный стандарт ликвидирует, или, по меньшей мере, жестко ограничит вариативность образования, приостановит инновационные процессы и вновь приведет к нивелированию личности обучаемого и выпускника. В обобщенном виде их беспокоит следующее:

- опасность завышения в стандартах уровня требований к учебной подготовке школьников;
- возможность превращения стандарта в новый способ отнять у школы появившиеся в последние годы свободы организации процесса обучения;
- опасность построения на основе стандартов жесткого экономического или административного регулирования системы обучения;

⁷ Соколов В.М. Основы проектирования образовательных стандартов (методология, теория, практический опыт). –М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1996.

⁸ Соколов В.М. Указ. соч. С. 9.

- возможная необъективность контроля, административные искажения на местах идей, заложенных авторами стандартов;
- опасность превращения заниженного стандарта в тормоз развития образования.

Представители нормативного подхода считают, что без четкой, однозначной фиксации в государственном образовательном стандарте диагностируемых требований к свойствам и качествам, которыми должен обладать выпускник конкретной ступени непрерывного образования и, сопряженных с этими требованиями, процедур и инструментов диагностики реальное управление образовательными системами невозможно⁹.

Полагаем, что эти положения требуют достаточно пристального рассмотрения. Во-первых, указанные противоречия являются отражением известных диалектических противоречий между личностью и обществом, которые в течение длительного периода в истории нашего общества утверждались как основное правило жизни и всецело доминировали как в образовании, так и в других сферах. Это привело к формированию достаточно глубоких жизненных психологических установок и стереотипов поведения не только непосредственно у педагогов, но и у тех, кто в настоящее время осуществляет реформирование системы образования (управленцы различного уровня, политики, учёные и т.д.), и преодоление которых, становится в настоящее время императивом; во-вторых, это напрямую затрагивает проблему соотношения федерального и регионального компонентов государственного образовательного стандарта их взаимодействия и взаимозависимости; в-третьих, что представляется весьма значительным и заслуживает внимания, попыткой Соколова В.М. разрешить данные противоречия путем создания теории, позволяющей сформулиро-

⁹ Соколов В.М. Указ. соч. С. 10.

вать совокупность основных принципов, методов, и алгоритмов создания образовательных стандартов¹⁰.

Попробуем рассмотреть, естественно, сообразуясь с нашими целями, хотя бы в самом сжатом и схематическом плане основные положения предложенной теории.

По мнению Соколова В.М. в полной системе непрерывного образования¹¹ абстрактная (состоящая только из понятий) система образовательных стандартов является подсистемой. Поэтому создание системы стандартов должно осуществляться в двух измерениях:

Подсистемы стандартов, хотя бы по основным уровням системы непрерывного образования.

Согласованной системы образовательных стандартов по иерархическим ступеням одного уровня системы непрерывного образования (федеральный, региональный, стандарт (или его аналог) конкретного образовательного учреждения)¹².

В этом ракурсе определяется глобальная миссия подсистемы образовательных стандартов:

- в системе непрерывного образования, при фиксированном начальном состоянии и определенных (в перспективе) ресурсах (кадры, финансы, материальная база) - обеспечение ее эффективного функционирования и развития;
- в системе непрерывного образования и вне ее - нормативно установленные гарантии качества подготовленности выпускников,

¹⁰ Соколов В.М. Указ. соч. С. 11

¹¹ Под системой непрерывного образования понимается: школа базовая и полная, все уровни профессионального образования, повышение квалификации, дополнительное образование.

¹² Соколов В.М. Указ. соч. С. 31.

информация о гарантированном уровне образовательных услуг, мотивация участников образовательного процесса¹³.

Отсюда логически вытекает, что образовательный стандарт (как элемент системы образовательных стандартов) есть совокупность общественно и/или профессионально признанных норм и требований к уровню подготовленности выпускника к данной образовательной системе, отражающих цели ее функционирования и развития¹⁴. Учитывая тот факт, что система образовательных стандартов имеет иерархическую по управлению структуру, которая предполагает обязательное включение требований образовательного стандарта более высокого уровня в совокупность требований образовательного стандарта более низкого уровня, в своем определении стандарта Соколов В.М. вполне закономерно увязывает требования к подготовке выпускников с целями функционирования и развития образовательной системы, которые в конечном итоге совпадают с целями развития общества. И на этой основе строится содержательная сторона образовательного стандарта, при освоении которой происходит своеобразное разрешение вышеуказанного противоречия между личностью и обществом.

Итак, можно сделать вывод, что при разработке государственных образовательных стандартов чрезвычайно важно, во-первых, рассматривать их во взаимосвязи и как подсистему по основным уровням системы непрерывного образования, и как ее согласованную систему по иерархическим ступеням одного уровня; во-вторых, безусловно, увязывать образовательный стандарт с целями функционирования и развития образовательной системы, определяемыми социальным заказом общества.

¹³ Соколов В.М. Указ. соч., С.32.

¹⁴ Там же, С.33.

Принимая во внимание данный подход, перейдем к рассмотрению второго вопроса и попытаемся проанализировать требования, которые предъявляются к государственному образовательному стандарту общего среднего образования с точки зрения потребностей образования и общества в целом.

Несомненно, что разработка и использование стандартов является объективно необходимой деятельностью по упорядочению практики, ее систематизации в соответствии с исторически изменяющимися потребностями общества.

В обществе, которое формируется на исходе XX века, чрезвычайно возрастает социальная и культурная роль образования, изменяется его место в обществе, по иному рассматриваются функции. По мнению Черненко А.К. анализ разработки нового видения образования позволяет сказать, что концептуальным стержнем российского образования являются развитие и саморазвитие личности¹⁵. При этом методологически образование рассматривается как некоторая достаточно свободная деятельность или активность, целью которой является человек.

Домinantой становится мысль, что подлинный прогресс общества выражается не в определенной сумме экономических показателей, при всей их безусловной важности, а в том, созданы ли условия, дающие человеку возможность наиболее полно раскрыть свои лучшие интеллектуальные и нравственные качества, свои творческие способности¹⁶. Основы такого подхода были заложены еще К.Д.Ушинским, который рассматривал человека как предмет воспитания во всем многообразии его отношений с

¹⁵ Черненко А.К. Правовая составляющая в сфере науки и образования (метод анализа и конструирования). – Новосибирск: изд-е Института философии и права СО РАН, 1997. С. 8.

¹⁶ Образование в мире на пороге XXI века. М., 1991. С. 3.

себе подобными, с социальной средой и природой.¹⁷ И в этом плане в достаточно завершенном виде определяется антропологический подход к образовательной деятельности, который истолковывается как ее мировоззренческая, гносеологическая, теоретическая и практическая ориентация на человека как свою главную цель и ценность.¹⁸ Вслед за В.В.Чистяковым¹⁹ полагаем, что трудно найти альтернативу такому подходу, ибо именно глубокий синтез знаний о человеке как субъекте образования способствует развитию системного педагогического мышления преподавателя и воспитателя, их профессиональному самосознанию, способности увидеть специфически человеческое в каждом ученике, друг в друге, в многообразных формах отношений к миру, в развитии способности оценивать уникальность сознания и личности в целом. И образование понимается в данном случае не как внешний для человека процесс его обучения и воспитания (учебно-воспитательный процесс), а как институциализированный и/или индивидуализированный способ обретения человеком самого себя в системе социальных и культурных связей²⁰. В частности, в современной социологии принято проводить различие между формальным и неформальным образованием. Термин “формальное образование” подразумевает, во-первых, существование в обществе специальных учреждений

¹⁷ Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. Т. 1-2. –М., 1974.

¹⁸ Зотова Н.К., Смирнова Н.В. К постановке проблемы антропологических оснований образования.//Антропологические основания образования. Ученые записки ОИУУ. Том.3. Оренбург. Изд - во ОИУУ, 1998. С. 9. См. также Рахлевская Л.К. Педагогическая антропология (человековедение) в системе непрерывного образования. –Томск: 1997.

¹⁹ Чистяков В.В. Системный подход в современной педагогической антропологии. -Ярославль: 1995.

²⁰ Зотова Н.К., Смирнова Н.В. Указ. соч. С. 11. См. также: Обатурова Г. Антропологическая концепция как основа общечеловеческого содержания образовательных стандартов//Образовательные стандарты. Материалы международной конференции. –М.: 1997.

(школы, училища, техникумы, вузы и др.), осуществляющих процесс обучения. Во-вторых, господствующая в современном обществе система образования подчиняется официально предписанному со стороны государства образовательному стандарту, который определяет минимальные границы знаний и умений, требуемые обществом в различных областях профессиональной деятельности. Кроме того, государственный образовательный стандарт в явном или неявном виде содержит определенные социокультурные ориентации, связанные с обучением и воспитанием молодого поколения в соответствии с:

- а) нормативным каноном личности (гражданина), принятом в данном обществе;
- б) нормативным требованиям к выполнению распространенных в данном обществе социальных ролей.

Поэтому деятельность системы формального образования определяется господствующими в обществе культурными стандартами, идеологией и политическими установками, которые воплощаются в проводимой государством политике в области образования.

Под неформальным образованием понимается несистематизированное обучение индивида знаниям и навыкам, которые он стихийно осваивает в процессе общения с окружающей социальной средой (друзьями, сверстниками и др.) или путем индивидуального приобщения к культурным ценностям, усвоения информации из газет, радио, телевидения и т.д. Неформальное образование является важной составной частью социализации индивида, помогает ему осваивать новые социальные роли, способствует духовному развитию, но по отношению к системе формального образования в современном обществе оно играет вспомогательную роль.

В настоящее время процессы происходящие в образовании носят глобальный характер:

- модернизируется содержание образования, методы и средства обучения;
- складываются новые отношения между образовательными институтами и сферой труда;
- совершенствуются системы подготовки и переподготовки кадров.

По определению, сформулированному Ледневым В.С., образование представляет собой “общественно организуемый и нормируемый процесс постоянной передачи предшествующими поколениями последующим социально значимого опыта, представляющий собой в онтогенетическом плане процесс становления личности в соответствии с генетической и социальной программами”²¹. И вполне закономерно, что из переосмыслиния роли, места и функций образования, совершенно по иному трактуется и роль государственного образовательного стандарта. Понятно, что вне нормативов система образования нормально функционировать не может. Но под стандартизацией следует понимать не столько жесткую регламентацию в организации и развитии системы образования, сколько средство стимулирования ее к саморазвитию и самосовершенствованию. Отсюда логически вытекает необходимость иного рассмотрения содержания образования и возможных вариативных путей его стандартизации, что требует обращения к внутренней структуре стандарта, особенностям и характеру его внутренних связей, свойств и отношений. Поэтому перейдем к третьему вопросу.

²¹ Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. –М.: Высшая школа. 1991. С. 24.

По сути, стандарт образования, определяемый в рамках федерального и национально-регионального компонентов, является вариативной основой для разработки базисного учебного плана. Последний в свою очередь конструируется уже как трехкомпонентная модель, включающая республиканский, региональный и школьный компоненты. Однако если наполнение первых двух компонентов остается прерогативой научно-исследовательских учреждений, то формирование школьного компонента содержания образования становится проблемой конкретного педагогического коллектива и самого учителя. В этой связи по отношению к стандарту общего среднего образования выдвигаются ряд требований. Наиболее удачным, с нашей точки зрения, их формулирование содержится в работе Рыжакова М.В. К ним относятся:

1. Стандарт должен учитывать состояние социокультурной среды, потребности и возможности заинтересованных сторон и приниматься на основе их согласия.
2. Стандарт должен быть ориентирован, прежде всего, на нормирование конечного результата.
3. Должны соблюдаться согласованность и преемственность стандартов по всем ступеням и областям образования.
4. Содержание и структура стандарта должны быть функционально полными с точки зрения развития личности. Речь идет о полноценности образования в школе в целом и на каждой ступени в соответствии с ее спецификой.
5. Описание единиц содержания в стандарте должно быть оптимизировано до уровня достаточности, позволяющей сохранить их целостность, системность и полноту с точки зрения целей образования.

6. Своей структурой и содержанием стандарт должен отражать баланс интересов и компетенции государства, региона, школы, которые в свою очередь, исходят из склонностей, способностей и интересов.

7. Своим содержание стандарт должен способствовать нормализации учебной нагрузки школьников.

8. Содержание стандарта должно быть ориентировано на различные категории пользователей - учеников, их родителей и педагогов, органов управления образованием.

9. Стандарт должен быть технологичным, рассчитанным на возможность инструментальной проверки.

10. В стандарт могут включаться лишь нормы, прошедшие достаточную проверку практикой школы.²²

В этих требованиях достаточно четко ощущается (особенно в пунктах 3, 6,) созвучие с вышеупомянутым подходом к проектированию государственных образовательных стандартов Соколова В.М., но в них налицо существует большая конкретизация и, более того, рассмотрение стандарта как части более общей системы, включающей также систему объективной оценки достижений учащихся, мониторинг, аттестацию, аккредитацию, инспектирование и др²³, которые напрямую затрагивают проблему оценки качества образования²⁴. Тем не менее, по своей природе образовательный

²² Рыжаков М.В. Место стандартов в системе общего образования//Стандарты и мониторинг в образовании. 1998. № 1, С. 41-42.

²³ Рыжаков М.В. Указ соч. С. 42.

²⁴ См.: Квалиметрия человека и образования: Проблемы создания национальной системы оценки качества образования в России//Сборник научных трудов. Часть I. II. Под научной ред. А.И. Субетто и Н.А. Селезневой. -М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1995. Квалиметрия человека и образования: Проблемы создания национальной системы оценки качества образования в России//Сборник научных трудов. Часть III. IV. Под науч-

стандарт, несомненно, является весьма удобным и мощным средством управления. Поэтому, отмечает Рыжаков М.В., всегда есть опасность вместо одной бюрократической машины в образовании получить новую, естественно, более совершенную и, полагает, что избежать данной опасности возможно при помощи предельной минимизации перечня объектов стандартизации, а лучше - нахождением среди них такого, воздействие на который дает наиболее всеобъемлющую и целостную реакцию всей системы²⁵. Проведенные исследования показали, что оптимальным объектом стандартизации в образовании Российской Федерации в настоящий период является содержание образования, которое в наибольшей степени способно учесть комплекс интересов всех социальных сообществ, участвующих в образовательном процессе²⁶. Содержание образования в структуре человеческой деятельности выступает тем гуманитарным и динамическим средством, овладение которым еще в школьном возрасте, а затем и в процессе профессионального становления, и в широких сферах социальной адаптации приучает человека к тому, что он осмысленно конструирует свой жизненный путь, отношения и выбор в социальном пространстве²⁷. Развитие содержания образования требует обязательной антропологической

ной ред. А.И. Субетто и Н.А. Селезневой. -М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1995. Квалиметрия человека и образования: методология и практика. Национальная система оценки качества образования в России //Тезисы докладов. Под научной ред. А.И. Субетто и Н.А. Селезневой. -М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1996. Седьмой симпозиум. Квалиметрия человека и образования: Методология и практика. Проблемы измеримости образовательных стандартов и квалиметрического мониторинга образования. Кн. 1-2. -М.: 1998.

²⁵ Рыжаков М.В. Указ соч. С. 42.

²⁶ Шишов С.Е. Указ. соч. С. 113.

²⁷ Перминова Л.М. Содержание образования с позиций самоидентификации личности//Педагогика, 1997, № 3, С. 36-39.

экспертизы - определения того, в какой мере достижения учащихся в результате образовательной деятельности отвечают их потребностям в социокультурной адаптации и развитии. Без этого в выработке образовательной политики на уровне нации, региона, школы по-прежнему будет преобладать политико- и экономикоцентризм, предпочтение педагогов и руководителей образования по-прежнему будут превалировать над потребностями и интересами потребителей образовательных услуг. В этой связи следует отметить, что стандартизация содержания общего образования посредством базисного учебного плана (или иного нормативного документа, выполняющего ту же функцию) является общей тенденцией реформаторских процессов в образовании в различных странах.

В Российской Федерации содержание образования является одним из факторов экономического и социального прогресса общества и должно быть ориентировано:

- на обеспечение самоопределения личности, создания условий для ее самореализации;
- на развитие гражданского общества;
- на укрепление и совершенствование правового государства²⁸.

Содержание является тем уникальным основополагающим стержнем, который достаточно прочно и в то же время достаточно гибко соединяет все уровни системы образования, определяет их последовательность и преемственность. Воздействие на содержание образования, эволюционные и/или революционные его изменения влекут за собой изменение ос-

²⁸ Закон Российской Федерации “Об образовании”//Бюллетень Комитета по высшей школе Министерства науки, высшей школы и технической политики Российской Федерации. 1993. №1. С. 9.

тальных компонентов системы. Содержание образования также влияет на учебно-методический комплекс, методы и формы обучения.

В то же время, в современных условиях содержание образования не следует однозначно (как это было принято ранее) определять как совокупность знаний умений и навыков, а трактовать расширительно с учетом современных тенденций развития образования.

Весьма значительный вклад в создании обобщенной концепции содержания образования сделали М.Н.Скаткин, И.Я.Лернер и В.В.Краевский²⁹. По их мнению потребность не только в знающем, но и в способном к творчеству, ответственном за свою судьбу и судьбу окружающего мира приводит к расширенному пониманию содержания образования как четырехкомпонентной системы, включающей:

- знания о природе, обществе, технике, человеке, способах деятельности;
- опыт осуществления известных способов деятельности;
- опыт творческой деятельности;
- опыт эмоционально-ценостного отношения к миру, деятельности.

Перминова Л.М. рассматривает содержание образования, как бинарную интегративную систему, в которой инвариантная структура видов деятельности (познавательная, коммуникативная, ценностно-ориентационная, трудовая, эстетическая и физическая) наполнена инвариантом состава содержания, включающим: знания, способы деятельности (умения и навыки), опыт творчества и опыт эмоционально-ценостного

²⁹ См.: Скаткин М.Н. Ставский П.И. Проблемы теории политехнического обучения на современном этапе//Советская педагогика.1973.№ 2. Краевский В.В. Проблемы обоснования обучения. -М.: 1977.

отношения к действительности³⁰. Все же, как нам представляется, в целостном своем виде в современном понимании она содержится в работах Леднева В.С³¹. Вслед за Ледневым В.С. полагаем что “содержание образования - это содержание триединого целостного процесса, характеризующегося, во-первых, усвоением опыта предшествующих поколений, во-вторых, воспитанием типологических качеств поведения личности, в-третьих, умственным и физическим развитием человека”³². А поскольку ведущим видом деятельности в образовании является обучение, направленное в первую очередь на усвоение опыта, то в структуре содержания образования в полном объеме отражается структура опыта личности, выражаяющаяся четырьмя пересекающимися между собой группами компонентов:

1. Качества личности, инвариантные предметной специфике деятельности, т.е. соответствующие наиболее общей структуре деятельности (познавательная культура, направленность личности, трудовые качества, коммуникативная, эстетическая и физическая культура);
2. Опыт предметной деятельности, дифференцируемый по степени общности ее видов (общее и специальное образование, а также их “пересечение” - политехническое образование);

³⁰ См., например: Перминова Л.М. Теоретические основы конструирования содержания школьного образования. Дисс. на соиск. уч. степ. докт. пед. наук. – М.: МГПУ им. В.И.Ленина, 1995. Перминова Л.М., Баранов П.А., Ермолаева Л.К., Махинько Л.Н. Опыт введения регионального компонента в содержание образования//Педагогика. 1998. №4.

³¹ См.: Леднев В.С. Содержание образования. -М.: Высшая школа, 1989. Леднев В.С. Непрерывное образование: структура и содержание. -М.: АПН СССР, 1988. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. -М.: Высшая школа, 1991.

³² Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. -М.: Высшая школа, 1991. С. 26.

3. Опыт личности дифференцируемый по принципу теория - практика (знания и умения);

4. Опыт личности дифференцируемый по творческому признаку (ре-продуктивная и творческая деятельность).

Эта структура опыта личности “переносится” и на структуру содержания образования, будучи переведенной, конечно, при этом в дидактический план, т.е. в план образования соответствующих качеств личности.³³ Как считает Гребенюк О.С., выпускники школ должны иметь следующие свойства личности:

- интеллектуальную сферу, примерно соответствующую следующим показателям: самостоятельность и практичность мышления; сформированные мыслительные навыки; качества ума, познавательные умения и умения учебного труда; развитие внимания и память; осознанное владение приемами и способами умственной работы;
- мотивационную сферу, включающую достаточно развитые потребности к интеллектуальной деятельности, в знаниях и способах их освоения; в саморазвитии и самовоспитании; потребности в жизненном самоопределении, в самосознании себя и своих реальных возможностей; навыки целеполагания и принятия решений; общезначимые мотивы учения и труда;
- эмоциональную сферу, характеризующуюся развитыми навыками управления школьником своими эмоциями и чувствами; осознанным пониманием эмоциональных состояний и причин, их порождающих; навыками саморегуляции и саморелаксации; умение вла-

³³ Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. -М.: Высшая школа, 1991. С. 27.

деть собой; адекватной самооценкой и объективной оценкой других;

- волевую сферу, позволяющую школьнику проявить самостоятельность, инициативу, выдержку, самообладание, уверенность в своих действиях, настойчивость в преодолении трудностей для достижения цели;
- сферу саморегуляции, характеризующуюся свободой выбора целей и средств их достижения, осознанностью выбора; совестливостью и самокритичностью; разносторонностью и осмысленностью своих действий; умением соотносить свое поведение с действиями других людей; добропорядочностью, рефлексией, оптимистичностью;
- предметно-практическую сферу, включающую в себя общие и специальные способности, достаточно развитые умения учащихся в различных сферах деятельности (познавательной, трудовой, духовной, спортивной, художественной, ценностно-ориентационной и коммуникативной);
- экзистенциальную сферу, включающую представление школьника о своем теле, его физических особенностях. Как носителя его личных и социальных значений; умение преодолевать “комплексы”, “чувство дефективности своего внешнего облика”, осознание небезразличного отношения к самому себе (своей внешности, своему внутреннему миру); сформированность значимых социальных установок, таких как преданность, честность авторитетность, настойчивость, единство слова и дела; ответственность школьника

за то, каков он есть, ответственность за себя самого, за свой образ жизни, понимание того, что человек создает себя сам³⁴.

Возникает вполне закономерный вопрос: как подвергнуть стандартизации содержание образования, чтобы иметь достаточно педагогического пространства для формирования вышеуказанных сфер личности школьника учитывая, что содержание образования охватывает, не только содержание учебного материала, но и в известной мере характер учебной деятельности, технологию, методы и формы обучения, поскольку качества личности, содержание воспитания и развития во многом зависят не только от того, что изучается, но и от того, как изучается³⁵?

На Всероссийский конкурс по разработке федеральных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования были представлены работы в которых содержались чрезмерно расширительные трактовки содержания образования. Помимо содержания учебного материала, туда включалось: содержание учебных ситуаций, естественно возникающих или искусственно создаваемых в классных комнатах; вспомогательное, дополнительное содержание, вводимое учителем; содержание традиций и норм жизни школьного сообщества; содержание архитектурных форм (здание, кабинеты, учебная мебель) и дизайна в образовательном учреждении; содержание интегративных категориально-понятийных структур, призванных задать представление о картине мира в пространстве личностного самоопределения учащихся; содержание собственных форм организации трансляции и ком-

³⁴ Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности. Изд-во Кал. гос. ун-та. -Калининград.: 1995.

³⁵ Леднев В.С. Указ. соч., С. 28.

муникативного взаимодействия в классной комнате³⁶. Как справедливо считает Шишов С.Е., подвергая стандартизации подобное расширительное понимание содержания образования неизбежно приводит к абсолютизации образовательных стандартов, к слишком жесткой фиксации основных параметров образовательного процесса. Стандартизация же педагогических методик и технологий не только излишне, но и опасно, поскольку приводит к унификации мыслительной деятельности школьников, к ограничению творческой инициативы педагогов³⁷. Поэтому, основываясь на Законе РФ “Об образовании”, вслед за Шишовым С.Е., мы полагаем, что в рамках федерального и национально-регионального компонента стандарт образования включает:

- описание содержания образования на каждой из его ступеней, которое государство обязано предоставить обучаемому в объеме необходимой общеобразовательной подготовки и требования к минимально необходимому качеству подготовки учащихся в рамках указанного объема содержания;
- максимально допустимый объем учебной нагрузки школьников по годам обучения;
- требования к уровню подготовки выпускников.

Установить эти показатели возможно лишь при условии, если стандартом определен минимальный и притом функционально полный (в образовательном смысле) набор образовательных областей применительно к

³⁶ Цит. по: Шишов С.Е. Организация и технология разработки государственных стандартов общего среднего образования. -М., Вологда 1997. С. 102.

³⁷ Там же, С. 103.

каждой из ступеней образования³⁸. По мнению Т.Захаровой в психолого-педагогических, дидактических и методических исследованиях и практике школ выделяются два основных вида дифференциации содержания обучения: уровневое и профильное. Уровневое предусматривает формирование на основе требований к обязательной подготовке учащихся повышенных уровней овладения материалом. Профильное - предусматривает объединение учащихся в относительно стабильные группы, где идет обучение предмету по особым программам, которые различаются различным содержанием, требованиями к знаниям и умениям школьников³⁹. Это подтверждает мысль, что стандарт не есть программа по предмету, он не предназначен для того, чтобы диктовать, как следует учить. По стандарту, как по базисному плану, не будет работать ни одна школа: учителя и ученики работают по программам и учебникам. Но также как на основе базисного плана строится учебный план школы, так и на основе стандарта строятся различные программы образовательных учреждений. Это дает достаточную, на наш взгляд, возможность для обеспечения вариативности образования. Но она может быть реализовано, как минимум, при двух условиях:

- a) если стандарт обеспечит существенное сокращение объема обязательного содержания образования (ведь если они окажутся чрезмерно перегруженными обязательным содержанием, поле свободы для составителей учебных программ будет фактически сведено к нулю, а лозунг вариативности станет пустой декларацией);

³⁸ Шишов С.Е. Организация и технология разработки государственных стандартов общего среднего образования. -М., Вологда: 1997. С. 114.

³⁹ Захарова Т. Стандарты образования и дифференциация содержания обучения в средней школе//Стандарты в образовании. -М.:1997. С. 109-110.

- б) если будет четко прописана гибкая процедура применения стандарта для управления и контроля.

В этом плане для более полного понимания сущности государственного стандарта общего среднего образования следует обратиться к его основополагающим функциям. Под функциями социальных институтов (каковым, несомненно, является образование) обычно понимают различные последствия их деятельности, влияющие определенным образом на сохранение и поддержание стабильности социальной системы в целом. Можно утверждать, что они тесно взаимосвязаны и выступают в единстве. А их описание помогает также понять формы и способы представления стандарта в соответствующих документах. Мы разделяем точку зрения исследователей⁴⁰, которые выделяют следующие функции:

Функция сохранения единого образовательного пространства считается особенно значимой в период перехода от унитарной школы к эпохе вариативных образовательных программ. Стандартизация предполагает, в этом случае, способность учета интересов различных представителей конкретных социальных групп, где наиболее значимыми факторами являются социальная предметность и социальная преемственность. Образовательные стандарты должны сыграть стабилизирующую и регламентирующую роль, не ограничивая развития специфических региональных подходов, возникновения различных типов школ, создания вариативных программ. Стандарты должны быть разные для массовой школы и для инновационных образовательных учреждений, доказавших педагогической общественности свою способность гибко и динамично осуществлять обновление

⁴⁰ См.: Салихов А.В. Разработка и введение национально-региональных компонентов государственных стандартов общего среднего образования. - М.: Педагогическое общество России, 1998. - С 43-45. Шишов С.Е. Указ соч., С. 109-111.

образовательного процесса. Фиксируя объем и уровень полноценного образования, стандарты должны служить основой для разработки вариативных учебных программ и учебных комплектов.

Функция социального гарантирования направлена на решение социальных проблем отдельных личностей и групп, на создание условий, благоприятствующих восстановлению или улучшению способности выпускников школ к социальному функционированию. Это интегративная, междисциплинарная функция, направленная на удовлетворение социально гарантированных и личностных интересов и потребностей различных (и прежде всего социально уязвимых) групп населения. Образовательные стандарты осуществляют социально-технологическое сопровождение социальных гарантий, включая разработку различных нормативов, определяющих верхние и нижние границы уровня и качества бесплатных образовательных услуг, для удовлетворения индивидуальных и общественных потребностей.

Образовательный стандарт должен гарантировать и социальное развитие, в ходе которого происходит существенные количественные и качественные изменения в социальной сфере общественной жизни или отдельных ее компонентах - социальных отношениях, социальных институтах, социально-групповых и социально-организационных структурах.

Функция управления. Ее реализация связана с возможностью коренной перестройки существующей системы контроля и оценивания качества результатов обучения. Стандарт предусматривает использование системы объективных измерителей качества подготовки обучающихся.

Получение достоверной информации о реальном состоянии дел в школе создает условия для принятия обоснованных управленческих решений - от учителя до органов федерального уровня. Общеобразовательные

стандарты фиксируют базовый объем содержания образования и требования к качеству обученности школьников.

Функция гуманизации образования. Эта функция, принципиально важная для демократизации школьного образования, связана с тем влиянием, которое стандарты оказывают на совершенствование учебного процесса в школе. Определение минимально достаточных требований к обученности дает возможность для дифференциации обучения, для овладения материалом на различных уровнях. Возникает предпосылка для разрешения противоречия между правами и обязанностями ученика: школьник обязан выполнить государственные требования к уровню общеобразовательной подготовки, и имеет право двигаться в овладении содержанием образования дальше. Возможность ограничиться при изучении трудного или нелюбимого учебного предмета минимальными требованиями снижает нагрузку и позволяет ученику полнее реализовать свои интересы и склонности. Открытая и четкая информация о стандартах дает возможность школьнику осознанно и индивидуально выбирать наиболее приемлемые для него пути своего развития. Такой подход к содержанию образования снимает неоправданное эмоциональное и психологическое напряжение учащихся, позволяет каждому обучаться на посильном ему уровне, формирует положительные мотивы учения. Это может внести значительный вклад в становление личности и укрепление здоровья школьника.

Функция управления качеством образования. Она включает понятие гарантии качества, расширяет и развивает его. В условиях рыночной экономики каждая желающая выжить организация должна способствовать созданию культуры качества. Культура качества возникает тогда, когда решение проблемы потребителя становится целью каждого штатного работника, служащего этой организации, и при этом администрация органи-

зации позволяет им это делать. При рассмотрении качества с позиции всеобщего, решающее значение остается за потребителем.

Итак, мы выделили функции государственного стандарта общего среднего образования, которые в завершенном виде уточняют понятие его сущности. Подведем основные итоги.

* Государственный стандарт - это необходимое вариативное нормирование динамично развивающихся процессов в сфере образования вообще и в сфере общего среднего образования в частности;

* Государственный стандарт - это элемент согласованной по иерархии системы управления, а именно: федеральный (определяет те нормативы, соблюдение которых обеспечивает единство образовательного пространства России, а также интеграцию личности в систему мировой культуры); национально-региональный (определяет те нормативы, которые относятся к компетенции регионов, например, в области родного языка и литературы, географии, искусства, трудовой подготовки и т. д.); конкретного образовательного учреждения (устанавливает объем школьного компонента содержания образования, отражающего специфику и направленность отдельного учебного заведения);

* Содержание образования является основным сущностным элементом в государственном стандарте и рассматривается как фактор, влияющий на познавательный и жизненный опыт ученика, формирующий ценностное отношение к знаниям и самому себе как развивающейся личности и является главным объектом стандартизации лишь в той части, которая не приводит к унификации мыслительной деятельности школьников и ограничению творческой инициативы педагогов;

* Содержание образования очеловечивается, обогащается в реальном образовательном процессе за счет профессионально-личностного опыта учителя и ученика.

В большей степени вышеизложенное возможно учитывать при разработке вариативной части содержания образования - национально-регионального компонента, по существу определяющего и школьный компонент, что целесообразнее рассмотреть в отдельном параграфе.

1.2. Особенности регионального компонента государственного образовательного стандарта общего среднего образования

Определение особенностей регионального компонента государственного образовательного стандарта общего среднего образования возможно с нашей точки зрения путем ответа на следующие, ключевые с нашей точки зрения, вопросы:

1. Что собой представляет понятие “регион”?
2. Чем обусловлен процесс регионализации образования”?
3. Какова структура и содержание региональной системы образования?

Попытаемся ответить на первый вопрос.

К сожалению, к настоящему времени понятие “регион” является достаточно дискуссионным в современном регионоведении⁴¹ ибо единого

⁴¹ Регионоведение понимается как комплексная, интегральная социально-экономическая дисциплина, изучающая закономерности процесса формирования и функционирования (включая управление) социально-экономической системы региона (субъекта Российской Федерации) с учетом исторических, демографических, национальных, религиозных, экологических, политico-правовых, природно-ресурсных особенностей, места и роли в общероссийском и междуна-

понимания “регионального” нет. Как справедливо отмечено Корнюшкиным Н.П., чаще всего под “региональностью” подразумевается лишь формальная принадлежность разрабатываемого документа к той или иной области, городу, району и т.д.⁴² Типичным также является мнение о том, что проблема регионализации есть проблема децентрализации, разделения властно-распорядительных, финансово-экономических функций между федерацией и регионами, передача целого ряда управленческих функций на места.

Между тем проблематика регионализации оказалась наиболее сложной именно в методологическом отношении (а не только в нормативно-правовом, финансовом, материально-техническом или в содержательном (например, образовательный стандарт) плане)⁴³. И это не случайно. Регион в России становится главным объектом экономических и политических отношений. К нему проявляют пристальное внимание не только политики но и ученые представляющие различные отрасли научного знания, при том разных научных направлений и школ (даже в рамках одной отрасли), основывающихся на разных методологических подходах. Отсюда большое количество разнотений и противоречий. Поэтому перед учеными все чаще встает важнейшая необходимость сопоставления отраслей научных дисциплин, то есть совершенствование механизма их интеграции и выработки конкретного единого понятия “регион”, определение его границы и таксо-

родном разделении труда. См.: Игнатов В.Г., Бутов В.И. Регионоведение (методология, политика, экономика, право). - Ростов н/Д: Издат. центр “МарТ”, 1998. С. 8.

⁴² Корнюшкин Н.П. Регионализация образования: методологический и технологический аспекты. -Саратов.: ТОО “Водолей - 94”, 1996. С. 92.

⁴³ См.: Собкин В.С., Писарский П.С. Типы региональных образовательных ситуаций в Российской Федерации. Труды по социологии образования. Т IV. Выпуск V. -М.: Центр социологии РАО, 1998. С. 8.

нирование⁴⁴. Попытаемся проанализировать некоторые существующие подходы в определении понятия “регион”, которое несет в себе, прежде всего, социально-географический смысл, определяя конкретное административно-территориальное образование.

“Регион (от лат. *regio*, род. п. *regionis* – область) – 1) то же, что район; территория (акватория), часто очень значительная по своим размерам, не обязательно являющаяся таксономической единицей в какой-либо системе территориального членения”⁴⁵.

“Под регионом понимается часть территории Российской Федерации, обладающая общностью природных, социально-экономических, национально-культурных и иных условий. Регион может совпадать с границами территорий субъектов Российской Федерации либо объединять территории нескольких субъектов Российской Федерации”⁴⁶.

За рубежом понятие “регион” трактуется несколько иначе. Термин “регион” в соответствии со статьей 3 устава Ассамблеи Европейских Регионов (АЕР) “относится к уровню правительства, следующего сразу после центрального, с политическим представительством, гарантированным существованием выборного Регионального Совета или, при его отсутствии, ассоциацией или органом, учрежденным на региональном уровне местными властями на следующем за ними более низком уровне”⁴⁷. Выделяют

⁴⁴ Бильчак В.С., Захаров В.Ф. Региональная экономика: Монография /Под ред. В.С.Бильчака. - Калининград: Янтарный сказ, 1998. С. 22.

⁴⁵ Советский энциклопедический словарь. – М., 1987. С. 1111.

⁴⁶ Основные положения региональной политики в Российской Федерации. Регионология//1996. – N 2. – С. 12. Гладкий Ю.Н., Чистобаев А.И. Основы региональной политики: Учебник. - С-Пб.: Изд-во Михайлова В.А., 1998. - С. 23.

⁴⁷ Ю. И. Федоров. Ассамблея Европейских Регионов. Регионология//1995. – N 1. – С. 43.

также отдельные регионы где располагаются те или иные страны с их интересами⁴⁸.

Что же является определяющим в понятии региона?

Историческое развитие нашей страны приводило к многообразным процессам создания различного рода административно-территориальных объединений. В основе могли лежать различные факторы: политические, социально-экономические, но в итоге они приводили к формированию существенных различий между ними. Главным образом они выражаются в специфиности экономической структуры регионов, специализации их в каком-либо направлении научно-технической деятельности, промышленного или сельскохозяйственного производства, ориентации на выпуск определенной продукции.

Поэтому термин “регион”, в первую очередь, означает некоторую территорию, границы которой задаются, главным образом, в соответствии с административным выделением пространства, на которую распространяется властно-исполнительная деятельность идущая из некоторого центра социально-экономического управления. В этом плане происходит и формирование определенной региональной политики под которой принято понимать деятельность государства по регулированию экономического, социального, этнополитического, экологического развития страны в пространственном (региональном) аспекте⁴⁹. Из этого следует, что такая политика должна строиться дифференцированно. Региональная политика любой центральной власти всегда направлена на сохранение определенной

⁴⁸ Г.М. Федоров, В.С. Корнеевец. Социально-экономическая география Балтийского региона: Учебное пособие/Калинингр. ун-т. -Калининград: 1999. С. 5.

⁴⁹ А. М. Поздняков, Ю. С. Дульщиков. Основные положения государственной региональной политики Российской Федерации. Регионология// 1995. – N 1.

целостности и управляемости всей территории на основе либо соподчиненности интересов образующих его регионов интересам центра, либо согласования этих интересов.

И, в таком нашем понимании, понятие “регион” будет тождественно понятию “субъект Российской Федерации”. Безусловно, что в соответствии с экономическими процессами формирования и развития региона складывается и его особая социальная структура.

По мнению Бильчака В.С. и Захарова В.Ф. “регион” - это социально-экономическая пространственная целостность, характеризующаяся структурой производства всех форм собственности, концентрацией населения, рабочих мест, духовной жизни человека на единицу пространства и времени, имеющая местные органы управления своей территорией (область, край, республика)⁵⁰. Важным моментом для нас в данном определении является наличие в нем определяющего (по нашему мнению) аспекта: целостности. Она подразумевает определенное органическое сочетание трех групп основополагающих факторов: экономического, социального, духовного. И в этом плане регион выступает как промежуточная (между конкретным делом, предприятием, семьей и т.д. и страной в целом) пространственно-духовная единица занимающая в ценностном сознании каждого проживающего на данной территории определенное место. Можно ее определить как край. Это достаточно большая территория, включающая в себя обычно несколько областей. Примерами могут быть Поволжье, Центрально-Черноземный район, Северный Кавказ, Урал и др. Общее региональное сознание жителей такого края сформировано под влиянием множества факторов. Это активные экономические, культурные, родственные и другие связи, транспортная доступность, общность природных условий,

⁵⁰ Бильчак В.С., Захаров В.Ф. Указ. соч. С. 22

культурно-исторические предпосылки. В ходе исторического развития сформировалась особенная региональная духовность, определилось чувство местного патриотизма. Особенностью здесь является иное духовное отношение к окружающему пространству. В этом случае мы можем говорить о наличии особого регионального сознания, которое имеет свои механизмы формирования, каналы трансляции и специфику воспроизведения. Более того, на этой основе происходит складывание особой региональной духовной общности людей, жителей данного региона.

В этой связи, руководствуясь целями и задачами нашего исследования, регион нас интересует не столько с понятийной точки зрения сколько как социально-экономическое и географическое пространство, в котором происходит социализация человека, формирование, сохранение и трансляция норм образа жизни.

Как уже отмечалось в п.1.1., в современных условиях перехода от авторитарных к демократическим методам политического и социально-экономического управления, повышения роли органов местного самоуправления, деидеологизации и либерализации общественной жизни, со всей очевидностью возрастает особый смысл образования. Ибо, в конечном итоге, только образование сейчас оказывается тем главным социальным институтом, посредством которого возможны трансляция и воплощение базовых ценностей и целей развития российского общества и общечеловеческих ценностей. А так как образовательный процесс осуществляется на территории всей страны по-разному в зависимости от специфических региональных особенностей то можно предположить, что региональный фактор играет решающую роль в повышении эффективности федеральной

модели развития образования⁵¹. Образование же, затрагивающее интересы всех и каждого, в этом случае может выполнить роль консолидирующего системообразующего (в частности, градообразующего) фактора, в том числе и интегрирующего фактора в процессах национальной консолидации.

Исполнить эту миссию образование сможет, по нашему мнению, при выполнении, по крайней мере, двух взаимосвязанных условий:

1. Оптимальная регионализация образования;
2. Обеспечение вариативности образования.

Рассмотрим, что понимается под регионализацией образования. Прежде всего, следует уточнить, в чем заключается региональная специфика, какими особенностями она обусловлена? Для этого из ряда исследований, посвященных проблемам регионального образования⁵², обратимся к

⁵¹ Волович Л.А. Национально-региональный фактор повышения эффективности федеральной модели развития образования в России//Региональные особенности реализации федеральной программы “Развитие образования в России. Материалы конференции(26-29 мая 1997 г. г.Казань). -Казань: Карпол, 1997. -С. 156.

⁵² См., например: Всероссийская научно-методическая конференция “Интеграция региональных систем в образовании”. Ижевск, 13-14 ноября 1996г./Региональная политика Российской Федерации в области образования. Вып. 9.НИИ регионологии при Мордовском ун-те. –Саранск.: 1997. Макаркин Н.П., Наумченко И.Л. Интеграция региональных систем образования. Из опыта работы регионального учебного округа Мордовского университета. -Саранск: Изд-во Мордовск. ун-та, 1996. Интеграция региональных систем образования. Тезисы Всероссийской научно-практической конференции 16-18 мая 1995 г. -Саранск: Изд-во Саранск. ун-та, 1995. Национально-региональный компонент образования в условиях его стандартизации//Сборник материалов Всерос. научн.-практ. конференции 30-31 мая 1997. -Бирск: Изд-во Бир ГПИ, 1997. Образование в регионе: опыт, проблемы, инновации. –М.: ИПК и ПРНО МО, 1996. Петровичев В.М. Региональное образование: организация, управление образованием. -Тула:-1994. Развитие региональных систем образования: методология, теория, практика. -Рязань: Ряз.обл. ин-т разв.образов., 1997. Региональные особенности реализации федеральной программы “Развитие

мнению Гильманова С.А., которое в большей степени соприкасается с предметом нашего исследования. Вначале он определяет круг регионального, куда включает все, что связано с конкретным географическим и социально организованным пространством. Это следующие особенности:

- исторические и культурологические (традиции, нравы, особенности образа жизни и характерные ценности);
- природно-географические (ландшафт, климат, полезные ископаемые и т.д.);
- социально-географические (плотность населения, характер поселений, традиционные занятия, удаленность от других регионов, средства сообщения);
- социально-демографические (национальный состав, миграционные процессы, половозрастная структура, характер воспроизводства населения, типы семьи и др.);
- социально-экономические (типы и характер производства, профессиональная структура, уровень жизни населения, перспективы экономического развития, экономическая зависимость от других регионов и др.);
- административно-политические (территориальное расположение и границы региона, тип инфраструктуры, организация и функционирование органов управления);

образования в России". Материалы конференции. –Казань: Карпол,–1997. Намсараев С.Д. Национально-региональная система образования: теория и практика. -Улан-Удэ:. Бэлиг, 1996.

- политические (роль политических факторов в жизни региона, тенденции суверенизации, межрегиональные и межгосударственные связи)⁵³.

Взяв, перечисленные особенности за исходные, можно с большой долей уверенности сделать вывод, что процесс регионализации образования ими всецело детерминирован.

Регионализация предполагает постепенный перенос центра тяжести реформ в регионы с параллельным формированием при этом необходимой правовой и организационной базы. Она затрагивает многие сферы целостной общественной практики, в том числе образование. Регионы поставлены перед необходимостью разработки собственных моделей, проектов и систем регионального образования⁵⁴. Но потенциал децентрализации в области образования на сегодняшний день не только не реализован, но и в ряде случаев обернулся негативом. И в этом плане “регионализация образования” это, прежде всего, политико-управленческая деятельность в регионе направленная на выстраивание связей сферы образования с другими сферами социума (позирование образования)⁵⁵. Полагаем, что это есть своеобразное обретение некоего нового статуса образования в условиях обретения статусных позиций других структурных элементов региона, и оптимальное сочетание принципа региональности с принципом федеральности. Главное в этой проблеме, чтобы процесс регионализации не обернулся процессом провинциализации. А это требует выработку соответствующих концептуальных схем, решения организационных, методологиче-

⁵³ Гильманов С.А. Региональные аспекты развития систем образования // Интеграция региональных систем образования. -Саранск.: Изд - во Мордовского университета., 1995. -С. 28.

⁵⁴ Регионализация образования: методологические и технологические аспекты. -Саратов.: 1996. -С. 98.

ских и других вопросов, связанных с гармоничным функционированием двух управленческих структур: федерального центра и регионов.

Позиция Гильманова С.А. заключается в том, что регионализация образования есть ничто иное, как превращение региональных образовательных систем в самостоятельных субъектов формирования сферы образования и включает в себя:

1. Ориентацию на потребности личности, реализуемые в конкретной социальной среде;
2. Формирование единого образовательного пространства региона;
3. Учет конкретных особенностей региона при организации деятельности системы образования;
4. Разработку сфер и направлений деятельности системы образования как активной силы, изменяющей среду;
5. Разработку учебных предметов, видов общественной практики, охватывающих природные, географические, промышленные, исторические, культурные особенности, национальные, этнические и бытовые традиции региона⁵⁶.

Мы склонны считать, что принципиальных разногласий между этими двумя подходами нет. Ибо деятельность по выстраиванию связей сферы образования с другими сферами социума в конечном итоге предполагает превращение ее в самостоятельный субъект формирования сферы образования. Более того, взаимодействие образования и социального развития региона является основным условием, которое обеспечит жизнеспособность, целостность, эффективность и устойчивость развития региона, его оптимальное функционирование в российских и международных эконо-

⁵⁵ Там же, -С. 93.

⁵⁶ Гильманов С.А.Указ. соч. -С. 29.

мических, научных и культурных процессах. Это важно особенно в современных условиях, когда ослабление государственного регулирования социальных процессов на федеральном уровне перекладывает основную тяжесть решения проблем взаимодействия образовательной и социальной сферы на плечи региональных органов власти. И, наоборот, превращение региональных образовательных систем в самостоятельных субъектов формирования сферы образования возможно лишь в результате конкретной политico-управленческой деятельности. И поэтому речь в данном случае идет о разных, но взаимосвязанных и взаимозависимых аспектах одного и того же социального института (образования), а именно: функциональном и содержательном. Будем считать, что функциональный аспект это оптимальное взаимодействие управленческих элементов федерального центра и региона, а содержательный - предусматривает в своей основе учет всех вышеперечисленных региональных особенностей при сохранении определенных общих характеристик. Указанные аспекты по-новому определяют сущность и назначение региональной системы образования. По мнению Ф.Ильдархановой, регионализация также предполагает развитие образовательной системы через разнообразные образовательные инновации, развитие межрегиональных взаимодействий и отражение этих процессов в содержании образования, автономию в выборе приоритетных ориентаций на мировые, федеральные и региональные образцы⁵⁷. Стало быть, процесс регионализации образования со всей очевидностью напрямую связан с развитием системы образования. Поэтому возникает необходимость рассмотреть, что собой представляет образовательная система вообще и региональная образовательная система в частности?

⁵⁷ Ильдарханова Ф. Регионализация образования: проблемы и перспективы//Стандарты в образовании. –М.: 1997. -С. 116.

Как известно, система есть взаимосвязанное единство отдельных частей, образующих новое (по сравнению с каждой из частей и их совокупностью) качество, которому присущи свои специфические черты⁵⁸, и ее развитие как сложного социального организма, определяется ее внутренним потенциалом⁵⁹. А для того, “чтобы всесторонне познать систему, нужно изучить, прежде всего, ее внутреннее строение, то есть установить из каких компонентов она образована, каковы ее структура и функции, а также силы, факторы обеспечивающие ее целостность, относительную самостоятельность”⁶⁰.

Под образовательной (педагогической) системой мы будем подразумевать “множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов подчиненных целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения”⁶¹. В статье 8 Закона РФ “Об образовании” система образования в стране закрепляется как совокупность:

- а) системы преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности;
- б) сети реализующих их образовательных учреждений различных организационно-правовых форм, типов и видов;

⁵⁸ Сериков Г.Л. Элементы теории системного управления образованием. Часть 1. Системное видение образования. -Челябинск.: 1994. -С. 89-90.

⁵⁹ Н.А.Ерохов, О.Г.Прикот. Теоретико-методологические основания исследования развития образовательных систем//Теоретико-методологические основы исследования проблем развития региональной образовательной системы. -Череповец:, Изд - во Череповец. гос. пед. ин - та, 1996. -С. 8.

⁶⁰ Афанасьев В.Г. О системном подходе в социальном познании//Вопросы философии. 1973. № 6.

⁶¹ Методы системного педагогического исследования: Учебное пособие(под ред. Н.В.Кузьминой).-Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. -С. 10.

в) системы органов управления образованием и подведомственных им учреждений и предприятий⁶².

Попытаемся экстраполировать данную совокупность на региональный уровень. Трансформация образовательной системы предполагает осуществление целого комплекса мероприятий, который бы служил механизмом реализации поставленных задач. Процесс реформирования образования ориентирован обычно на реформирование содержания обучения, изменение учебно-методического обеспечения и трансформацию организационной структуры модели различных образовательных учебных заведений. Более глубокая реформа затрагивает и функционирование всей структуры образовательной системы, что с неизбежностью приводит к изменению взаимосвязей между отдельными элементами системы, а также к возникновению новых структур. И в этом плане региональная система образования является весьма специфическим объектом по проявлению интересующих нас аспектов исследования, ибо в ней пересекаются процессы и интересы Федерации, региона, муниципальных образований. Она выступает одновременно как подсистема федеральной системы образования и как подсистема социально-экономической сферы региона. И, находясь одновременно в составе двух систем в качестве структурного элемента, региональная система образования подвергается воздействию как государственных, так и региональных органов управления. Таким образом, между системой образования, рассматриваемой в качестве подсистемы, и социально-экономической системой в целом существуют определенные (функциональные) зависимости, благодаря которым обеспечивается стабиль-

⁶² Закон Российской Федерации “Об образовании”//Бюллетень Комитета по высшей школе Министерства науки, высшей школы и технической политики Российской Федерации. 1993. №1. -С. 5.

ность и развитие общества. Именно в этом качестве она должна быть незамкнутой, целенаправленной, активно адаптивной системой. Ибо, реализуя свои цели, она развивается в определенной среде, самым непосредственным образом связана с ней. Поэтому создание динамической модели образовательной системы вовсе не означает необходимости выполнения, каких-то раз и навсегда, данных алгоритмов. Не обязательно должна присутствовать и жесткая последовательность написания программ определенного уровня общности и целостности. Для динамической демократической образовательной системы достаточно присутствие всех типов программирования одновременно, поскольку они постоянно будут дополнять и развивать друг друга. Следование определенным алгоритмам необходимо на этапе запуска функционирования новой модели образовательной системы, когда необходимо четко определить предельные цели развития и миссию системы, ее основные параметры и форматы. Стало быть, анализ собственно образовательных и педагогических проблем невозможен без рассмотрения роли и места образования в региональном социуме, его взаимосвязей с экономикой, социальной сферой, культурой, духовной жизнью. Полагаем, что эффективность ее развития во многом определяется следующими условиями:

- 1) наличии социальных норм и предписаний, регулирующих поведение людей в рамках данной сферы (т.е. образования);
- 2) интеграции системы в социально-политическую и ценностную структуру региона, что, с одной стороны, обеспечивает ее формально-правовую основу деятельности, а с другой - позволяет осуществить социальный контроль над соответствующими типами поведения;

3) наличии материальных средств и условий, обеспечивающих успешное выполнение системой нормативных предписаний и осуществление социального контроля.

Главное предназначение региональной системы образования заключается в реализации социального заказа региона. Вполне естественно, что отражая, дифференцированные интересы (т.е. исходные причины человеческого поведения и главные причины социальных действий) всех социальных субъектов региона он не может быть единым. Каждая обособляющаяся социальная группа формирует свой заказ образованию⁶³.

К социальным субъектам можно отнести: социальные общности, группы (демографические, поселенческие, профессионально-образовательные, социально-классовые, этнические и другие) и социальные организации (предприятия, организации, управленические структуры).

Основными социальными факторами оказывающими решающее воздействие на функционирование региональной системы образования являются: демографическая ситуация (половозрастная структура населения, рождаемость, бракоразводная ситуация, миграция и др.); экономическая ситуация (специализация хозяйства, исполнение бюджета, ситуация на рынке труда и потребительском рынке и др.); социально-бытовая среда (качество жилищно-бытовой сферы, коммуникации, развитость культурно-образовательной, научной среды, общественно-культурная (религиозная) активность, информационная среда); медико-экологическая ситуация (структура, динамика взрослой и детской заболеваемости, обеспеченность

⁶³ Артюхов М.В. Социальное обоснование процессов дифференциации в образовании//Дифференциация образования. Региональная стратегия и тактика обеспечения инновационных процессов. (Под ред. Артюхова М.В., Вержицкого Г.А.). -М., Новокузнецк: ИПК г. Новокузнецка, 1996. -С. 23.

медицинскими услугами, загрязненность среды); социальная ситуация (криминогенная ситуация, дифференциация социальных групп, структура и динамика доходов населения, социально-политические ориентации, уровень социальной активности и др.). Также сюда можно отнести и ведущие идеи и ценностные ориентации, составляющие эмоционально-нравственный фон жизни социума и определяющие умонастроения людей.

В свою очередь система образования становится в современных условиях одним из самых важных и динамических элементов социальной инфраструктуры. Перемены в системе образования должны опережать изменения в других сферах, готовить их. В противном случае экономика вынуждена будет опираться на все более отстающую от ее требований систему образования и сдерживать темпы социально-экономического развития. Пока же со стороны других сфер общественной жизни образование не рассматривается как действенное средство, инструмент обеспечения и развития всех и каждой сфер жизнедеятельности общества. Более того, само образование тоже себя в этом качестве не рассматривает, преследуя свои узко-ведомственные цели, и не пытается себя реализовать как социальное средство решения общественных задач, не доказывая делом свою полезность в каждом конкретном случае общественной практики. Стало быть, не менее важной задачей для оптимизации функционирования системы образования является четкое представление об отношении социума (т.е. населения села, поселка, города, области) к образовательной системе и ее отдельным элементам.

Известно, что деление государственного образовательного стандарта на два компонента, является разделением компетенций федеральных и национально-региональных органов управления. И, если требования федерального уровня известны, то специфика регионального компонента тре-

бует в каждом отдельном случае тщательного анализа и весьма серьезной проработки.

Вслед за Гильмановым будем считать, что региональный компонент - это интегрирующее включение в цели, виды, содержание, структуру деятельности всех субъектов образовательного процесса различных аспектов регионализации образования. Оно воплощается:

1. В содержании деятельности всех субъектов образовательного процесса: органов административного управления, методистов, руководителей образовательных учреждений, педагогов, учащихся, научных работников;
2. В видах их деятельности: программной, организационно-управленческой, преподавательской, учебной, методической, научной;
3. В разработке состава и технологий реализации основного системообразующего элемента образования - состава и структуры содержания образования.

Первых два аспекта определяют условия среды, наполняют духовную жизнь субъектов образования реальными проблемами, способствуют становлению и развитию рынка образовательных услуг, что в конечном итоге способствует формированию стабильности в регионе. В общем плане речь идет о формировании своеобразной региональной образовательной идеологии. Преимущественно эти процессы происходят без их нормативного определения и закрепления.

Третий аспект характерен тем, что именно в нем происходит разделение компетенций федеральных и национально-региональных органов управления в главном элементе стандартизации - содержании образования, его определении и нормативном закреплении в соответствующем документе представления стандарта. Как известно в настоящее время до при-

нятия государственных образовательных стандартов таким документом является базисный учебный план.

Салихов А.В. под региональным компонентом образования понимает процесс и результат освоения учащимися знаний, умений и навыков, органическое сочетание которых обеспечивает им конкурентоспособность на региональном рынке труда, успешную карьеру в избранной области деятельности, а также возможность переобучения в новой профессиональной сфере деятельности в соответствии с собственными жизненными планами или потребностями регионального рынка труда⁶⁴. Следовательно, региональный компонент заложен в основу образовательной деятельности и реализуется в четырех направлениях:

- - использование региональных политических, социально-экономических, культурологических данных в качестве иллюстративного, наглядного дидактического материала;
- - изучение отдельных тем государственных программ по материалам региона, города, края;
- - разработка новых региональных программ (спецкурсов, факультативов);
- - включение в учебно-воспитательный процесс вопросов краеведения⁶⁵.

Отсюда вытекает важная задача - определение регионального в содержании образования, ибо природная, социально-экономическая, куль-

⁶⁴ Салихов А.В. Указ. соч. -С. 157.

⁶⁵ Подольхова Н.В. Реализация регионального компонента в организации учебно-воспитательного процесса в школе//Дифференциация образования. Региональная стратегия и тактика обеспечения инновационных процессов. Под ред. Артюхова М.В., Вержбицкого Г.А. - М., Новокузнецк: 1996. -С. 395.

турная непохожесть различных территорий России гарантирует многообразие национально-региональных компонентов образовательных стандартов. У регионов могут и должны быть свои образовательные цели и приоритеты. И содержание образования в каждом из них будет в определенных рамках варьироваться, причем весьма существенно.

Таким образом, подводя итоги можно отметить:

* Региональная система образования субъектов Российской Федерации, занимает в образовательном пространстве страны особое место, поскольку регион выступает как пространственно-духовная единица, в которой происходит социализация человека, формирование, сохранение и трансляция норм образа жизни, а образование в современных условиях играет в этом процессе решающую роль.

* Регионализация образования должна осуществляться в тесном не противоречивом взаимодействии с процессами регионализации происходящими во всех других сферах жизнедеятельности.

* Для решения своих задач региональная система образования должна быть незамкнутой, целенаправленной, активно адаптивной системой, направленной как на формирование знаний, умений и навыков, так и на воспитание человека не только знающего, но и способного к творчеству, ответственного за свою судьбу и судьбу окружающего мира, который по достоинству может оценить особенности представителя другой национальности, знает историю, искусство, язык, литературу, художественные традиции своего народа, сочетает чувство национальной гордости с уважением к человеку другой этнической принадлежности.

* Региональный компонент государственного стандарта общего среднего образования должен быть заполнен таким региональным содер-

жанием, которое определяется специфическими региональными особенностями.

1.3. Условия реализации содержания среднего образования в регионе

Условия реализации содержания среднего образования предполагают следующие моменты:

- а) специфика региона;
- б) состояние общего среднего образования в регионе;
- в) состояние содержания и педагогических технологий общего образования в регионе.

Обозначенные аспекты целесообразнее рассматривать на примере конкретного региона, имеющего весьма ярко выраженную специфику. По нашему мнению, таким уникальным регионом, по сути являющимся эксклавом, выступает Калининградская область.

Как известно, Калининградская область возникла в составе России (хотя в административно-территориальном плане была отделена от нее Литвой и Белоруссией) в результате послевоенного территориального переустройства по решению Потсдамской конференции. В течение 1945-1949 г.г. оставшееся коренное немецкое население было депортировано, и на их место завозились переселенцы преимущественно из России, Белоруссии и Украины, которые в наибольшей степени пострадали во время войны.

В процессах заселения области, в формировании ее социально-экономической, социально-демографической, социально-географической

и других структур на протяжении послевоенной истории можно выделить ряд особенностей.

Прежде всего, это экономическая специализация региона. Был создан мощный рыболовный и транспортный флот. В 80 - е годы местные рыбаки обеспечивали 10% общесоюзного улова рыбы. К середине 80 - х рыбная промышленность занимала 20% в общей структуре региональной индустрии. Так или иначе, с морем, работой за пределами СССР была связана четвертая часть трудоспособного населения, в прибрежной зоне (включающей областной центр) - каждая третья семья⁶⁶.

Следует указать, что Калининградская область по плотности населения и концентрации городского населения принадлежит к числу наиболее развитых в стране. В первом случае общероссийский показатель превышен в 7 раз (64 человека на кв.м. против 9). Городское население равняется 78,2%, что на 5% выше российского показателя⁶⁷. При этом почти 46% населения сосредоточено в г. Калининграде.

Немаловажным является также то, что континентальные районы области, специализирующиеся в основном на сельскохозяйственном производстве, которое наполовину было сосредоточено в совхозах, уже в советское время отличались от прибрежной зоны по стилю и уровню жизни, потенциалу хозяйственной и общественной активности⁶⁸. А к середине 90 - х годов этот разрыв в значительной степени увеличился.

⁶⁶ Кучерявый П.П. Федоров Г.М. География Калининградской области. -Калининград: 1989. -С. 73.

⁶⁷ Федоров Г.М., Зверев Ю.М., Корнеевец В.С. Российский эксклав на Балтике. -Калининград.: 1997. =С. 51 - 52..

⁶⁸ Абрамов В.Н .Калининградская область: социально-политические и геополитические аспекты общественной трансформации 90 - х г.г. -С-Пб.: Нестор, 1998. -С. 28 - 29.

После распада Советского Союза и образования независимых государств, Калининградская область оказалась отделенной от России не административно-территориальными а государственными границами.

Равнодушие федерального центра по отношению к своему субъекту, а в некоторых случаях и нежелание понять специфику Калининградской области и внести определенность по поводу перспектив развития, приводит к тому, что общественное сознание все более и более становится уязвимым для экспансии чужой культуры.

Как считает Абрамов В.Н., общий кризис духовной сферы, связанный с крушением советского режима и девальвацией прежней системы ценностей, имеет свои специфические черты в Калининградском регионе. Это, прежде всего выражается в том, что у населения отсутствует возможность обращения к русской досоветской культуре, материальным и духовным элементам многовековой традиции. С другой стороны, оторванность от основной части страны, тесные контакты с гражданами других стран (с 1995 г. ежегодно область посещает или проезжает транзитом более 1 млн. иностранцев, 20 тысяч - граждане Польши и Литвы - постоянно живут в регионе) усиливают культурное давление западной цивилизации⁶⁹.

Таким образом, иностранное культурное воздействие усиливает опасность дистанцирования региона от остальной части России и, значительные группы людей (особенно молодежь), утратив связь с российскими духовными традициями, национальной системой ценностей и имея поверхностное знание зарубежной культуры, могут оказаться на деле вне ареала действий как одной так и другой, что неизбежно ведет к культурной дезориентации населения и иным духовным и социальным издержкам.

⁶⁹ Абрамов В.Н. Указ. соч. -С. 96-97.

Тем более, что существуют сценарии, связанные с выходом Калининградской области из-под суверенитета России⁷⁰.

Естественно, что в этих условиях необходима весьма продуманная и научно обоснованная культурная и образовательная политика. Главное внимание должно быть направлено на формирование уважения, любви и понимания российской национальной культуры у молодого поколения, наиболее потребляющего духовную продукцию. И это в свою очередь требует серьезных усилий в сфере образования.

Каково же состояние среднего образования в регионе?

Осуществленный анализ позволяет заключить, что сеть общеобразовательных школ в 1990-1998 гг., несмотря на недостаток финансирования, сохранилась в полном объеме и даже несколько расширилась, а их структура изменилась в пользу полных средних школ. В 1998/99 учебном году в области насчитывалось 296 государственных дневных школ и 15 вечерних. В них обучалось соответственно 135 тысяч и 4,4 тыс. учеников. В двух негосударственных общеобразовательных школах обучалось 0,2 тыс. учащихся.

Таблица 1.

Динамика роста количества школ и численности учащихся

	1985/86	1990/91	1995/96	1996/97
Число школ	298	301	309	310
В том числе:				
Дневные	275	282	294	295

⁷⁰ Зверев Ю.М. Калининградская область России в новой системе геополитических координат//Этнические и региональные конфликты в Евразии. Кн.2 Россия, Белоруссия, Украина/Общ. ред. А.Зверев, Б.Коппитерс, Д.Тренин. - М.: Изд - во "Весь Мир", 1997. - С. 73.

	1985/86	1990/91	1995/96	1996/97
Из них:				
Средние	147	157	169	179
Неполные средние	96	88	82	82
Начальные	20	25	31	30
Численность учащихся, тыс. чел.	119,4	120,7	135,9	138,0
В том числе:				
В дневных школах	110,4	116,5	131,5	133,2
В вечерних школах	9,0	4,2	4,4	4,8
Численность учителей, тыс. чел.	6,8	8,2	10,4	10,8

Источник: Калининградский областной комитет государственной статистики, 1997.

Однако рост числа школ не поспевал за динамикой количества детей школьного возраста (см. таблицу 1), которая в первой половине 1990-х гг. благодаря особенностям возрастной структуры населения увеличилась на 14%. В итоге число обучающихся в среднем в каждой школе возросло с 400 до 445. Из-за недостатка помещений увеличилась доля занятий, проводящихся во вторую и третью смены. Доля учащихся, занимающихся в первой смене, снизилась с 78 до 70% (по России - 75%).

В ближайшие годы число школьников в соответствии с демографическим прогнозом по области в целом начнет сокращаться. Однако это не означает, что проблема обеспеченности школами и сменности занятий решится автоматически. Число школьников будет сокращаться ежегодно на 2-3%, и потребуется 12 лет для их снижения до нынешнего числа мест в

школах. А территориальное перераспределение населения в ходе миграций, концентрация населения в Калининграде, его пригородной зоне и некоторых других городах предопределяет долговременную потребность в дополнительных школах в одних городах и районах при неполной загрузке в других. Поэтому потребуются средства на расширение сети школ, их реконструкцию, замену новыми ряда школьных зданий, размещающихся сейчас в малоприспособленых для этого помещениях. Около 3% школ расположены в помещениях находящихся в аварийном состоянии, 2,9% требуют капитального ремонта. 1/5 школ не имеет канализации, 7% - водопровода, 5% - центрального отопления. Необходимо выделение значительных средств на капитальное строительство и ремонт школ.

Практически не финансируется техническое оснащение школ, особенно сельских. Из-за отсутствия компьютеров, например, во многих школах ведется так называемое безмашинное изучение информатики, когда ученики изучают технику и компьютерные программы по книгам. Во многих школах отсутствуют современные технические средства обучения, оборудованные учебные лаборатории, лингафонные кабинеты. Лишь некоторые городские школы, прежде всего гимназии и лицеи, получающие спонсорскую помощь и внедряющие частично платное обучение, имеют надлежащий уровень оснащенности.

Аналогичны различия в наличии преподавательских кадров. Численность учителей за 1990-1996 гг. возросла более чем на 30%, и проблема общего дефицита учительских кадров частично решена. Однако по некоторым специальностям (иностранные языки, русский язык и литература и т.д.) учителей не хватает из-за оттока подготовленных кадров в другие сферы хозяйства. В сельских школах из-за их малокомплектности преподаватели вынуждены обеспечивать подготовку по нескольким предметам

каждый. Низкий уровень оплаты труда в сочетании с трудными его условиями делает профессию учителя менее привлекательной в сравнении с другими, особенно среди молодежи.

В то же время, общее среднее образование играет базовую роль в становлении личности.⁷¹ Леднев В.С. из всего многообразия его целей выделяет два основных аспекта:

а) социальный аспект, отражающий глобальное требование общества к общему образованию и его функции, цели общеобразовательной школы как социального института;

б) личностный аспект, т.е. цели общего образования с точки зрения формирования основных сторон личности, выделяемых в теории ее структуры⁷².

Также он указывает на идеологическую, мировоззренческую направленность общего образования и на функцию передачи последующим поколениям культуры предшествующих поколений с целью ее использования, развития и умножения⁷³. Зотова Н.К. и Смирнова Н.В. вычленяют в бесконечном многообразии индивидуально-личностных проявлений систему черт, наиболее востребованных переходной культурой рубежа веков. К таким чертам, формируемым, прежде всего, в период общего образования, могут быть отнесены:

- владение минимально необходимым или максимально возможным (в зависимости от образовательных возможностей учащихся) объ-

⁷¹ Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. М., Высшая школа. 1991. -С. 58. Щетинин В.П., Хроменков Н.А., Рябушкин Б.С. Экономика образования. Учебное пособие. - М.: Российское педагогическое агентство, 1998. -С. 15.

⁷² Леднев В.С. Указ. соч. -С. 58.

⁷³ Там же, -С. 59-60.

емом знаний, обеспечивающим адаптацию к среде и успешную реализацию личностных целей;

- сформированные интеллектуальные навыки позволяющие самостоятельно и ответственно принимать решения в ситуациях учебного, личностного социального, гражданского выбора;
- владение основными навыками способами деятельности, необходимыми для позитивного общения, продолжения учебы или трудовой деятельности, реализации своих прав и выполнения гражданских, семейных, профессиональных обязанностей;
- социально необходимый для обозримого будущего уровень общей, в том числе информационной, технологической и валеологической культуры;
- интеллектуальную, эмоциональную, нравственную причастность к лучшим проявлениям человеческой, общероссийской и национальной культуры;
- личностные качества, позволяющие продуктивно действовать для реализации своих целей в соотнесении с потребностями, правами и целями окружающих людей, общества, государства;
- жизненные ресурсы (физические, психофизиологические, духовные, интеллектуальные, образовательные и т.д., обеспечивающие жизнеспособность человека через готовность к саморазвитию, умению действовать вопреки неблагоприятным обстоятельствам, изменять их, используя социально приемлемые способы поведения)⁷⁴.

⁷⁴ Зотова Н.К., Смирнова Н.В. К постановке проблемы антропологических оснований образования.//Антропологические основания образования. Ученые записки ОИУУ. Том.3. - Оренбург.: Изд - во ОИУУ, 1998. -С. 14.

При этом, разумеется, разумеется, процесс формирования личности должен осуществляться поэтапно, учитывая возрастные особенности учащихся и логику развертывания учебного материала, а также особенности социокультурной образовательной среды.

Следует остановиться на социальном аспекте среднего образования.

Трансляция и распространение культуры в обществе - первый и самый существенный в нем процесс. Сущность его заключается в том, что посредством института образования происходит передача от поколения к поколению ценностей культуры, понимаемых в самом широком смысле слова (научные знания, достижения в области искусства и литературы, моральные ценности и нормы поведения, опыт и навыки, присущие различным профессиям и т.п.). На протяжении всей истории человечества образование являлось главным источником знаний, важнейшим инструментом просвещения общества. Известно, что культура каждого народа имеет свои национально-этнические особенности, и поэтому система образования играет исключительно важную роль в поддержании и сохранении национальной культуры, ее неповторимых и уникальных черт, приобщаясь к которым индивид становится носителем национальной психологии и национального сознания данного народа. В этом плане дальнейшая гуманитаризация образования является неизбежным результатом его совершенствования и выступает как фактор развития региональной социокультурной среды⁷⁵.

Параллельно с этим процессом происходит и социализация, или формирование у молодого поколения установок, ценностных ориентаций,

⁷⁵ См.: Гуманитаризация образования как фактор развития региональной социообразовательной среды: Материалы Всероссийской научно-практической конференции 7-8 апреля 1997 г. - Оренбург: Изд-во ООИУУ, 1997.

жизненных идеалов, господствующих в обществе. Благодаря этому молодежь приобщается к жизни общества, социализируется и интегрируется в социальную систему. Обучение родному языку, истории отечества, принципам морали и нравственности служат предпосылкой для формирования у молодого поколения общеразделяемой системы ценностей, принятой в данном обществе и культуре. Подрастающее поколение научается понимать других людей и самих себя, становится сознательным участником общественной жизни. Содержание осуществляемого системой образования процесса социализации и воспитания детей в значительной мере зависит от господствующих в обществе ценностных стандартов, морали, религии и идеологии.

Если признать, что нравственное воспитание и формирование мировоззрения является важнейшим компонентом процесса социализации, осуществляемого современной школой, то правомерно говорить о необходимости привития молодежи в первую очередь общечеловеческих ценностей и гуманистической морали. Это достигается в значительной мере в ходе изучения дисциплин гуманитарного цикла (литературы, истории, мировой художественной культуры, философии и др.), которые начинают играть все более важную роль в системе не только школьного, но и вузовского образования, оказывают вместе с тем позитивное влияние на преподавание естественно-научных и технических дисциплин.

Еще один момент свойственный периоду среднего образования это социальная селекция. Структура образовательного процесса устроена таким образом, что дает возможность уже на самых начальных этапах осуществить дифференцированный подход к учащимся с целью отбора наиболее способных и талантливых, получить молодежи тот образовательный

статус, который соответствует индивидуальным интересам и возможностям.

Весьма интересны материалы социологических исследований проведенных по программе РАО “Социология образования”. Осуществленная работа была ориентирована на выявление социокультурных макротенденций, характеризующих современное состояние системы образования на основе анализа статистических материалов государственной статистики и оперативных данных Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации. Главная цель - показать зависимость сформировавшихся в России типов образовательных систем от культурного и экономического потенциала региона.

Общая идея работы состоит в намерении показать, что социокультурная ситуация в образовании не только существенно различается в различных регионах России, но сам потенциал системы образования (особенно школьного), с одной стороны, существенно зависит от этих условий, а, с другой - он является одним из аспектов определяющих социокультурную специфику региона.

Ранее мы уже указывали на существенную роль социальных функций образования. В данной работе обращается внимание на такие из них как сохранение и трансляция культуры, социальная стратификация, профессиональная мобильность и социализация⁷⁶. И, с этой точки зрения, характеристика потенциала системы образования выступает как важная характеристика социокультурной ситуации в регионе. Указывается, что реформирование системы образования России определяют два вектора:

⁷⁶ Собкин В.С., Писарский П.С. Типы региональных образовательных ситуаций в Российской Федерации. Труды по социологии образования. Т IV. Выпуск V. -М.: Центр социологии РАО, 1998. -С. 8.

1. Связан с вхождением системы образования в рыночную экономику (формирование рынка труда в сфере образования;

2. Связан с общими политическими и социокультурными тенденциями регионализации образовательных систем⁷⁷.

Подчеркивается что, к сожалению, эта общая логика направления в реформировании образования управленческими структурами в сфере образования не была осмысlena и не послужила реальным ориентиром в проведении последовательной образовательной политики⁷⁸.

Осуществленный анализ позволяет сделать следующие выводы в отношении Калининградской области. Она характеризуется несколько более высоким, чем в среднем по России социокультурным статусом (культурный потенциал региона, культурная активность населения) и более богатыми исторически сложившимися культурными фондами (здесь немаловажную роль играет мощность образовательной сети). К позитивным факторам относят и более высокую рождаемость (естественный прирост населения), и социально-демографическую привлекательность региона (сальдо миграции). Наряду с этими позитивными моментами, следует отметить и более высокий уровень безработицы.

Характерной чертой являются крайне низкие долгосрочные инвестиции в сферу общего среднего образования (капитальные вложения на 10 000 детей), и слабое развитие системы дошкольного воспитания, начального и среднего профессионального образования⁷⁹.

Немаловажным для нас является то, что по структуре социокультурной и экономической ситуации Калининградская область относительно

⁷⁷ Собкин В.С., Писарский П.С. С. 8.

⁷⁸ Там же. С. 8.

⁷⁹ Там же, С. 59.

близка к ситуации в Санкт-Петербурге. Но наибольшие различия прослеживаются по следующим параметрам:

- % учащихся в школах с продвинутой формой обучения;
- численность студентов вузов на 100 000 чел;
- вакансий учителей 5-11 классов, просуммированные по предметам обучения городу и селу⁸⁰.

Таким образом, образовательный потенциал Калининградской области является достаточно высоким, что подразумевает его потенциальные возможности весьма эффективно осуществлять процесс реформирования. К сожалению, пока эти возможности сохраняются, большей частью, благодаря инерционным процессам в сфере образования. Дальнейшее их сохранение и умножение нуждается в серьезном финансовом укреплении, в противном случае это может привести к серьезным социальным издержкам. Факты почти постоянной готовности учительских кадров к забастовке, установление платы за образование в учебных заведениях с продвинутой формой обучения, дальнейшее увеличение дистанции между благополучными и неблагополучными школами - лишь небольшие проявления имманентно зреющих в недрах региональной системы образования негативных тенденций.

Теперь попытаемся на этом фоне рассмотреть состояние содержания и педагогических технологий общего образования в регионе.

Осуществление реформы в области образования позволило, в определенной степени, провести диверсификацию образования, обеспечить переход к образованию по выбору, предоставить возможность учащимся и их родителям выбирать учебное заведение и образовательную программу в соответствии с их склонностями, интересами и способностями. Хотя в

⁸⁰ Собкин В.С., Писарский П.С. С. 59..

данной ситуации положение становится все более сложным. Некоторые школы, особенно с продвинутыми формами обучения, ограничивают количество желающих у них учиться. Зачастую, это происходит не потому что стараются взять только лучших, а потому, что потенциал образовательного учреждения (кадровый, материально-технический, финансовый, учебно-методический и т.д.) вступает в противоречие с количеством учеников. В конечном итоге это оказывается на качестве образования. Начавшийся процесс обновления содержания образования, были разработаны новые учебные курсы, программы и учебно-методические материалы, внедрены новые формы организации учебного процесса.

В начальной школе началось внедрение моделей личностно-ориентированного обучения и программ развивающего обучения. В области естественнонаучного образования были разработаны и начали апробироваться дифференцированные по глубине и широте охвата материала учебные программы - программы углубленного и расширенного изучения, естественнонаучные программы для гуманитарных классов. В области гуманитарного образования инновационные процессы представлены особенно широко. На различных началах в общеобразовательных учреждениях области вводились и вводятся интегрированные и модульные курсы социально-гуманитарного цикла ("Человек и общество", "Мировая художественная культура", курсы по психологии, праву, экономике, социальной философии), новые курсы по русскому языку и литературе (культура речи, стилистика, риторика); получили распространение новые модели изучения иностранного языка (изучение иностранного языка с начальной школы, изучение второго языка наряду с первым на различных этапах обучения, профильное обучение в старших классах по специальным программам, таким как "Деловой английский", "Гид-переводчик" и другим).

По новому раскрывается в учебных планах содержание образовательной области "Технология", которая на старшей ступени все больше стала приобретать характер предпрофессиональной и начальной профессиональной подготовки (в рамках этой образовательной области в школах региона преподается бухгалтерский учет, автодело, технический перевод, делопроизводство, маркетинг, менеджмент). Широкое развитие в общеобразовательных учреждениях получили дополнительные образовательные услуги, в том числе и на платной основе.

Однако, в ходе масштабного разворачивания инновационных процессов в сфере общего образования региона выявились их недостаточная подготовленность, которая привела к тому, что нововведения стали приобретать стихийный, а часто деструктивный характер. Введение новых учебных курсов в ряде случаев не сопровождается детальной разработкой учебных программ и методик, их содержание нередко оказывается фрагментарным или излишне специализированным, не связанным непосредственно с базовой общеобразовательной подготовкой; в учебных планах отсутствует системность и преемственность в преподавании новых и традиционных учебных курсов.

Серьезные проблемы породило внедрение в практику начальной ступени школ моделей развивающего обучения. Это связано с тем, что технологии развивающего обучения еще недостаточно разработаны (в них, например, не просматривается преемственность младшей и средней ступени школы), нет доступных массовых учебников и методической литературы, зачастую отсутствует специальная подготовка у учителей для работы по этим программам.

Большинство современных школ направляют свои усилия на то, чтобы предоставить учащимся для одновременного изучения как можно

больше предметов, а это увеличивает объем информации, приводит к перегрузке учащихся и не способствует их общему развитию. Многие школы нового типа, ориентируясь на тот или иной вуз, вводят содержание образования пропедевтического характера, отражающее специфику вуза, но не отвечающее интересам большинства учащихся. Часто за счет углубления различных предметов предполагается подготовить “исследователя-энциклопедиста”, “широкообразованного естественника”, “гуманитария-краеведа”. Поэтому содержание образования то отстает от современного состояния науки, то оказывается перегруженным.

Развитие вариативного образования подготовило почву для широкого привлечения в школу профессорско-преподавательского состава вузов. Наряду с положительным эффектом, выражющимся, прежде всего в повышении интеллектуального потенциала педагогических коллективов школ и создании условий для более интенсивного профессионального общения между преподавателями высших и средних учебных заведений, имеются и негативные последствия этого. В большинстве случаев не проводилась адаптация учебных программ и педагогических технологий к условиям обучения в школе, в учебном процессе не учитывались возрастные психологические особенности школьников, что привело к перегрузкам учащихся и снижению усваиваемости учебного материала.

Серьезные проблемы связаны с введением в учебные планы школ курсов, призванных отразить содержание нового социального опыта. Поскольку дидактические основы этих курсов еще не сформированы и отсутствуют апробированные учебные программы и методики преподавания для общеобразовательной школы, большое значение здесь имеют личность учителя, его мировоззрение, уровень его социологической, политологической, правовой, экономической подготовки.

Обновление содержания, расширение вариативности образования породили серьезные проблемы в сфере образования региона, которые привели к размыванию традиционного содержания общего образования, перегруженности учебных планов второстепенными, с точки зрения базового образования, учебными предметами, снижению качества общеобразовательной подготовки.

Важным показателем актуализации этих проблем является низкий уровень знаний, умений и навыков учащихся по предметам, составляющим ядро базового общего образования, выявленный в ходе вступительных экзаменов в высшие учебные заведения.

Основными причинами обострения данных проблем являются:

- недостаточная определенность содержания и структуры обязательной (стандартной) общеобразовательной подготовки;
- необоснованные изменения сложившегося содержания подготовки в сторону перераспределения учебной нагрузки от базовых общеобразовательных к профессионально ориентированным курсам;
- изменение содержания школьных программ не за счет развивающих образовательных компонентов, а за счет наращивания объемов конкретных знаний, умений и навыков профессионального характера;
- использование учебных программ и педагогических технологий, не прошедших экспертизу и апробацию;
- дефицит педагогических кадров, владеющих новыми педагогическими технологиями и способных работать по новым учебным программам.

Важнейшим поводом обострения рассматриваемых проблем стало необоснованное стимулирование процесса перехода к различным вариантам учебного плана общеобразовательной школы и массовая кампания по

разработке и внедрению авторских учебных программ и инновационных технологий.

Одной из наиболее значимых предпосылок преодоления сложившейся ситуации является введение базисного учебного плана общеобразовательной школы, где определена структура содержания школьного образования в целом и структура общеобразовательной подготовки в частности.

Необходимо сказать также о проблеме снижения роли школьного образования в процессе подготовки обучающихся к послешкольной социальной адаптации. Важнейшим показателем обострения данной проблемы явилось снижение уровня общей социальной адаптации выпускников общеобразовательных школ и превращение их в "группу риска" по мере роста безработицы.

Среди причин, породивших эту проблему можно назвать:

- отсутствие у управленицев всех уровней ясных представлений о перспективах реструктуризации экономики региона, о ситуации на рынке труда;
- чрезмерная профессионализация старшей ступени школьного образования, стереотипно ориентированная на сложившуюся ранее структуру высшего профессионального образования;
- отсутствие в школьных образовательных программах компонента, отражающего специфику социально-экономической и социокультурной ситуации в регионе.

Одним из наиболее реальных путей решения этой проблемы является разработка и введение в образовательные программы регионального компонента образования.

Специфика тенденций общественного развития Калининградской области со всей очевидностью предполагает включения в региональный компонент образовательного стандарта такого содержания образования, которое бы способствовало значительному усилению федерального компонента в части решения задач общекультурного и общегосударственного значения.

Региональный компонент государственного стандарта общего среднего образования Калининградской области должен быть заполнен таким содержанием образования, которое бы способствовало преодолению отчуждения подрастающего поколения от национальной культуры и воспитывало его как активного субъекта поликультурного общества. Проблема заключается в ликвидации нарушенного культурного равновесия и восстановлении равноправного диалога культур.

Говоря о состоянии содержания общего образования в регионе, в качестве заключения следует отметить:

1. Развитие вариативности образования создало предпосылки для обновления содержания образования, приведения его в соответствие с современными требованиями социальной среды;
2. Отсутствие единой региональной политики в сфере образования привело к тому, что эти возможности не были использованы в полной мере или же были использованы неправильно, в результате чего произошел разрыв содержания образования в различных общеобразовательных учреждениях и ослабление базовой общеобразовательной подготовки.;
3. В настоящее время региональная система образования еще сохраняет минимальный социально приемлемый уровень реализации своих основных функций, но происходит это, в значительной степени, за счет сложившегося ранее кадрового и методического потенциала.

4. Сохранить существующий уровень в сфере среднего образования и создать предпосылки для его развития возможно в результате разработки и внедрения регионального компонента государственного образовательного стандарта.

Выводы по гл.1.

1. В результате осуществленного анализа можно предположить, что государственный образовательный стандарт - это элемент согласованной по иерархии системы управления, а именно: федеральный (определяет те нормативы, соблюдение которых обеспечивает единство образовательного пространства России, а также интеграцию личности в систему мировой культуры); национально-региональный (определяет те нормативы, которые относятся к компетенции регионов, например, в области родного языка и литературы, географии, искусства, трудовой подготовки и т. д.); конкретного образовательного учреждения (устанавливает объем школьного компонента содержания образования, отражающего специфику и направленность отдельного учебного заведения);

2. Региональная система образования субъектов Российской Федерации, занимает в образовательном пространстве страны особое место, поскольку регион выступает как пространственно-духовная единица, в которой происходит социализация человека, формирование, сохранение и трансляция норм образа жизни, а образование в современных условиях играет в этом процессе решающую роль. Для решения своих задач региональная система образования должна быть незамкнутой, целенаправленной, активно адаптивной системой, направленной как на формирование знаний, умений и навыков, так и на воспитание человека не только знающего, но и способного к творчеству, ответственного за свою судьбу и судьбу окружающего мира, который по достоинству может оценить осо-

бенности представителя другой национальности, знает историю, искусство, язык, литературу, художественные традиции своего народа, сочетает чувство национальной гордости с уважением к человеку другой этнической принадлежности.

3. Преодоление разрыва содержания образования в различных общеобразовательных учреждениях региона и ослабления базовой общеобразовательной подготовки возможно путем разработки и реализации регионального компонента государственного образовательного стандарта посредством базисного учебного плана, который должен быть заполнен региональным содержанием, определяемым его специфическими особенностями.

ГЛАВА 2. УСЛОВИЯ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ГОСУДАРСТВЕННОГО СТАНДАРТА ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Базисный учебный план – как фактор разработки регионального компонента государственного стандарта общего среднего образования

В первой главе представлено решение изучения теоретических основ разработки государственного стандарта общего среднего образования, но необходимо, основываясь на полученных данных и используя материалы эмпирических исследований определить способы разработки и реализации его регионального компонента. Наше исследование является частью проведенного большого комплексного исследования проблем региона (Калининградской области), проводящегося в период 1992-1996г.г. преимущественно учеными Калининградского государственного университета под научным руководством профессора Медведева Н.А., с периодическим участием ведущих ученых из Российской академии образования. Лаборатория социологических исследований Института комплексного изучения регионов при Калининградском государственном университете, в которой автор работал в качестве научного сотрудника, исследовала проблемы развития региональной системы образования. Работа проводилась в тесном взаимодействии с областными и муниципальными органами управления образованием и по их заказу. Основная цель заключалась в разработке оптимальной структуры и содержания управления региональной системой образования в соответствии с Законом РФ “Об образовании”. Для этого была разработана обширная программа исследований, включающая теоретиче-

ские и эмпирические методы, опытную проверку и апробацию. Источниками служили научная и методическая литература, данные статистики областного и муниципального уровней, данные полученные в результате проведения стандартизированного и нестандартизированного интервью, включенного и невключенного наблюдения, бесед с работниками сферы образования различного уровня. В ходе работы полученные данные широко обсуждались на серии семинаров с участием руководителей муниципальных органов управления образованием, директоров школ, в результате которых корректировались учебные планы общеобразовательных учреждений, включающий региональный компонент государственного образовательного стандарта общего среднего образования. Итогами проделанной работы явились разработки программ управления системой образования городов Балтийска, Советска, Калининграда. Также была разработана программа управления областной системой образования и региональный базисный учебный план.

Как указывалось ранее, региональный базисный учебный является генеральным уровнем представления регионального компонента государственного стандарта общего среднего образования, поэтому логика нашего исследования требует решения следующих вопросов:

1. Что собой представляет федеральный базисный учебный план?
2. В чем состоит назначение регионального базисного учебного плана?
3. Каковы его функции, структура и содержание?
4. Каковы принципы отбора и структурирования содержания?

Обратимся к первому вопросу.

Базисный учебный план, разработанный в соответствии с Законом "Об образовании", был введен Приказом Министерства общего и профес-

ционального образования РФ (№ 322 от 09.02.98) и является основным государственным нормативным документом в сфере школьного образования. Он есть ни что иное, как выражение своеобразного механизма социального управления в сфере образования и выступает в качестве генерального уровня представления государственного образовательного стандарта для системы общеобразовательных учебных заведений Российской Федерации. Структура базисного плана предусматривает (Леднев В.С., Рыжаков М.В., Салихов А.В., Шишов С.Е.):

1. Инвариантную часть, или ядро, которое обеспечивает приобщение к общекультурным и национально значимым ценностям, формирование личностных качеств, соответствующих общественным идеалам. Структура базового ядра, в свою очередь, определяется взаимодействием двух факторов: с общей структурой деятельности и структурой совокупного объекта изучения. На каждой из ступеней образования, в зависимости от задач каждой из них, эта закономерность проявляется особо;
2. Вариативная часть, которая обеспечивает индивидуальный характер развития школьников, учитывает их личностные интересы и склонности.

Обе части - инвариантная и вариативная - не являются полностью независимыми. Они как бы пересекаются друг с другом. Это пересечение закономерно обусловливают три основных вида учебных занятий:

- а) обязательные занятия, составляющие базовое ядро;
- б) обязательные занятия по выбору учащихся;
- в) факультативные занятия.

Как известно, учебный процесс в образовательных учреждениях осуществляется по определенному плану. В педагогике широко распространено в основном два вида планирования: типовое и рабочее. Они приме-

няются как на различных уровнях управления образованием, так и в отдельных звеньях образовательного процесса. Типовой учебный план разрабатывается и утверждается Федеральными органами власти. Он включает в себя:

- обязательные виды учебной деятельности и общее распределение времени между ними;
- обязательные фундаментальные и технологические учебные курсы с указанием времени, отводимого на их изучение;
- виды практик и их примерный удельный вес;
- общее время, отводимое на занятия по выбору учащихся и на факультативные занятия;
- время для самостоятельной работы;
- контрольные мероприятия;
- виды выпускных работ (экзамены);
- процент учебного времени, находящегося в ведении образовательного учреждения.

В свою очередь, рабочие учебные планы общеобразовательных учреждений разрабатываются ежегодно на основе типовых учебных планов.

До недавнего времени типовые учебные планы жестко регламентировали весь учебный процесс. В современных условиях учебное планирование должно стать принципиально иным: оно должно по-особому соединить и содержание образования, и сам образовательный процесс с его технологиями, и деятельностное развитие личности. Поэтому понятие базисного учебного плана гораздо шире, чем понятие типового учебного плана. Он представляет собой ту общую композицию содержания образования, которая входит в стандарт образования.

В качестве важнейшего элемента образовательного стандарта базисный учебный план включает в себя:

- обязательное соотношение фундаментальных и технологических дисциплин учебных курсов с указанием времени, отводимого на их изучение;
- обязательное соотношение инвариантной и вариативной части учебного плана;
- общий объем обязательной учебной нагрузки обучающийся;
- максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, включающий обязательные и факультативные занятия.

Итак, федеральный базисный учебный план общеобразовательных учреждений Российской Федерации составляет основу для разработки региональных базисных планов и служит исходным документом для финансирования образовательных учреждений. На его основании региональными органами управления образованием разрабатывается и утверждается региональный базисный учебный план. Поэтому возникает вопрос о его назначении. В чем оно заключается?

Можно предположить, что назначением регионального базисного учебного плана общеобразовательных учреждений является определение объема и структуры содержания общего образования, позволяющих обеспечить эффективное усвоение новыми поколениями жителей области того социального опыта, который становится основой их деятельности в новых условиях нашего региона. Он должен базироваться на обобщении опыта работы педагогических коллективов по обновлению содержания образования, совершенствованию педагогических технологий и новых форм организации учебно-воспитательного процесса. Это позволяет сохранить единое образовательное пространство в регионе и определить каждому образовательному учреждению "зону своего ближайшего развития", сфор-

мировать свою индивидуальную, образовательную программу, ориентированную на особенности контингента детей.

Региональный базисный учебный план общеобразовательных учреждений носит нормативный характер. Он фиксирует “рамки” для учебного плана учреждений общего среднего образования и должен быть полностью или частично использован школами при составления собственного учебного плана. Из этого следует, что содержание и структура регионального базисного учебного плана определяются:

- уровнем развития общего образования в регионе;
- специфическими образовательными потребностями региона, обусловленными его геополитическими, культурно-историческими и социально-экономическими особенностями;
- образовательными потребностями личности, обусловленными этими региональными особенностями.

Региональные особенности достаточно определенно детерминируют, в свою очередь, особенности содержания реализуемого в регионе общего среднего образования. Полагаем что данные особенности заключаются:

- в его направленности на удовлетворение, прежде всего запросов личности и потребностей общества, существующих в конкретном региональном образовательном пространстве;
- в его развивающих индивидуальность и личность возможностях;
- в его вариативности, позволяющей реализовать эти возможности;
- в его гибкости, позволяющей оперативно реагировать на запросы граждан, живущих в данном регионе.

При анализе проблем разработки регионального базисного учебного плана уместно использование понятий “функциональная и креативная

грамотность". Под понятием "функциональная грамотность" здесь понимается умение осваивать и реализовывать уже существующие социальные роли, что можно трактовать как социально-репродуктивный результат образования. Более условный характер носит понятие "креативная грамотность", под которой понимается умение личности критически осмысливать и творчески перерабатывать существующие социальные роли, создавать новые образцы деятельности и поведения, что можно трактовать как социально-созидательный результат образования.

Следовательно, назначением регионального базисного учебного плана является определение объема и структуры содержания общего образования, способных обеспечить эффективное усвоение новыми поколениями жителей области социального опыта, необходимого им в дальнейшей жизнедеятельности не только в условиях нашего региона, но и в условиях социального и экономического реформирования в целом.

Рассмотрев назначение регионального базисного учебного плана перейдем к определению его важнейших функций, которые он реализует. По нашему мнению к ним можно отнести:

1. Определение объема знаний, умений, соответствующих уровням элементарной, базовой и функциональной грамотности (регионального общеобразовательного стандарта).
2. Определение объема и структуры содержания общего образования, способных обеспечить достижение уровня креативной грамотности.
3. Создание организационных и научно-методических условий для обеспечения функциональной грамотности учащихся и формирования у них предпосылок профессиональной грамотности.

Отсюда следует, что существует необходимость рассмотрения основных показателей, которые свидетельствуют о реализации региональ-

ным базисным учебным планом своих функций. Как показали исследования таковыми являются:

- моральная удовлетворенность выпускников реализацией своих прав и свобод, как члена общества;
- получение дальнейшего образования;
- оптимальное трудоустройство;
- успешность адаптации выпускников в новой социальной среде;
- уровень базовой общеобразовательной подготовки учащихся;
- создание в рамках регионального базисного учебного плана учебных курсов (в том числе интегрированных), направленных на развитие личности учащихся;
- создание на основе регионального базисного учебного плана программ непрерывного образования “детский сад - школа” и “школа - учреждение профессионального образования”.

Тщательно организованный сбор информации и мониторинг обозначенного процесса дают возможность определения направленности формирующихся тенденций и корректировки определенных элементов базисного учебного плана. А это уже напрямую затрагивает содержание регионального компонента. Для характеристики содержания регионального компонента базисного учебного плана был проанализирован эмпирический материал затрагивающий деятельность в этом направлении ряда школ Калининградской области, который дал возможность выявить три существующие в этом плане подхода.

Первый из них наиболее очевиден и заключается в создании новых учебных курсов (дисциплин, факультативов, семинаров и т.п.) в рамках часов, отведенных базисным учебным планом. Такой подход, при всей

своей простоте и рациональности, имеет ряд существенных недостатков, главными из которых являются следующие:

1. Создаваемые новые учебные дисциплины непродолжительны по времени и, следовательно, не могут во всей полноте и взаимосвязи охарактеризовать ту задачу, на решение которой направлен курс.
2. Вновь создаваемые курсы часто характеризуют значимые особенности только данного региона, не учитывая его взаимосвязи с другими.
3. Значимость ряда таких курсов за пределами региона весьма невелика, так как они характеризуют элементы того социума или среды, где находятся образовательные учреждения.
4. С другой стороны, обучающийся в одном регионе не может знать содержание регионального компонента соседнего региона.
5. Часть курсов, вводимых региональными органами управления, характеризуя культуру и особенности региона, лишь в незначительной степени позволяют развивать у учащихся различные типы мышления, самостоятельность, активность, адаптируемость к быстро меняющимся условиям в стране в целом.

Второй подход представляет собой другой аспект проблемы стандартов в образовании. Сторонники данного подхода утверждают, что рациональнее использовать время, выделяемое на региональный компонент образования, для углубления изучения ряда учебных курсов, что, по их мнению, повышает качество образования в регионе. Такой подход дает возможность создать некоторый более высокий базовый уровень образования выпускников школ, что позволит им легко продолжить обучение в вузах и быстро адаптироваться к социальным условиям. Данный подход не лишен объективности, но также имеет ряд недостатков:

1. Выпускники школ недостаточно осведомлены о культурно-исторических и геополитических особенностях региона и, следовательно, слабо представляют перспективу его развития, требования к человеку, проживающему в этом регионе.

2. Зачастую перегрузка в содержании образования не приводит к развитию личности учащегося, а лишь способствует его узкой специализации.

3. Описанный подход ориентирует учащихся школ на поступление в вузы, что не всегда оправдано. Во-первых, в ряде регионов намечается избыток специалистов с определенным высшим образованием, во-вторых, невозможность поступить в вуз может привести к психологическим срывам и профессиональной неопределенности как результату ломки личного профессионального плана.

Третий подход к организации содержания регионального компонента общего среднего образования заключается в сочетании первых двух, то есть в использовании времени, отведенного как на федеральный, так и на региональный компонент базисным учебным планом, на формирование крепкого базового образования, удовлетворяющего современным требованиям как данного региона, так и позволяющего выпускнику школы быстро адаптироваться к социальным условиям иных регионов в сочетании с изучением особенностей региона проживания.

Таким образом, третий подход позволяет:

1. Дать учащемуся полноценное базовое образование, соответствующее государственному стандарту общего среднего образования.
2. Пересмотреть, обновить содержание образования, рассматривая его “через призму” особенностей и перспектив развития региона.

3. Более глубоко и полно раскрыть особенности региона в их связи с развитием личности учащегося.

Именно такой подход должен быть повсеместно распространен ибо он позволяет учитывать все социальные, экономические и геополитические особенности региона и те цели, которые ставит перед собой система образования.

Для Калининградской области как анклавной территории с относительно замкнутым образовательным пространством необходимость разработки и введения собственного базисного учебного плана общеобразовательных учреждений особенно актуальна.

Ниже в таблице 2. приведены на примере Калининградской области особенности региона и их учет в региональном учебном плане.

Таблица 2.

Влияние особенностей региона на построение учебного плана

	Особенности региона	Учет особенностей региона в региональном учебном плане
1.	Наличие в регионе мигрантов с различным образовательным уровнем	Нивелирование недостатка в образовании путем усиления базовой подготовки
2.	Полиэтнический состав населения	Введение курса “Основы этнологии”, имеющий целью формирование толерантности представителей различных этносов друг к другу
3.	Безработица, повышенная трудовая мобильность	Расширенное и углубленное базовое образование, позволяющее поступить в различные вузы или легко найти работу

	Особенности региона	Учет особенностей региона в региональном учебном плане
4.	Перспективы развития СЭЗ в регионе, развитие частного предпринимательства	Введение курса “Основы экономики и предпринимательства”, формирование у учащихся самостоятельности, предприимчивости, ответственности
5.	Внедрение новых технологий в связи с интенсивным развитием региона	Введение курса “Информатика и вычислительная техника”, “Использование электронно-вычислительной техники”
6.	Повышенная конфликтность в обществе, проблемы социализации, общечеловеческие ценности	Введение курса “Основы психологии и социологии”
7.	Наличие международных границ, перспективы развития области как транспортного узла	Углубленное изучение иностранных языков
8.	Близость зарубежных образовательных центров, интенсификация этно-культурных коммуникаций	Усиление базовой и гуманитарной подготовки учащихся
9.	Оторванность от корней российской культуры	Изучение истории России, истории края, русской и мировой художественной культуры

	Особенности региона	Учет особенностей региона в региональном учебном плане
10.	Недостаточно активное осуществление основных направлений Программы развития региона	Усиленная подготовка по профессиональному самоопределению
11.	Нестабильное экономическое развитие региона	Универсализация базового образования, позволяющая быстро адаптироваться к изменениям социально-экономической среды региона

Нет сомнений в том, что каждый регион сам по себе уникален, обладает многими, только ему присущими особенностями. Хотя существует достаточно много и общих черт. Все же рискуем предположить, что эти общие черты имеют лишь внешнюю схожесть, а внутреннее содержание и структура имеют определенные, а в ряде случаев и существенные различия. Например, возьмем обозначенную в таблице 2. первую особенность: наличие в регионе мигрантов с различным образовательным уровнем. Казалось бы существует много регионов, в которых находится некоторое количество мигрантов. Их статистическое количество в сравниваемых регионах может быть примерно одинаковым. Но если проанализировать их, хотя бы по следующим показателям: возраст; национальная принадлежность; образовательный ценз; соотношение мужчин и женщин; из каких регионов прибыли; мотивы миграции; то становится понятным что при внешних (количественных), примерно равных параметрах, внутренние, качественные характеристики могут иметь довольно весомые различия. То же можно сказать и о такой особенности как наличие безработицы и высо-

кой трудовой мобильности. В частности, такие показатели как возраст безработных; профессия; образование; в разных регионах будут иметь разное значение. Но остается общим подход к учету их в региональном учебном плане. Отсюда вывод: отбор содержания образования при построении регионального базисного плана должен осуществляться посредством тщательного качественного анализа всех необходимых параметров.

Обобщение научной литературы по изучаемой проблеме привело нас к выводу о том, что в основе построения регионального базисного учебного плана общеобразовательных учреждений должны лежать следующие две группы принципов:

- принципы отбора содержания образования (выделения основных структурных компонентов образования);
- принципы структурирования компонентов образования (определения их связи).

Рассмотрим ведущие принципы отбора содержания образования. В качестве таковых по нашему мнению выступают:

1. Принцип научности - содержание учебных курсов должно соответствовать современному уровню развития науки.
2. Принцип гуманитаризации - содержание учебных курсов должно быть личностно ориентировано. Критерии отбора содержания образования должны включать не только потребности общества, но и потребности развития индивида и социализации его личности. Содержание образования рассматривается как педагогическая модель обращенного к школе социального заказа. Но необходимо учитывать и потребности человека в образовании для его существования.

3. Принцип связи обучения с жизнью - школьное образование должно знакомить учащихся с основными областями человеческих знаний, которые он может использовать в своей повседневной жизни.

Теперь определим ведущие принципы структурирования содержания образования:

1. Принцип целостности - региональный базисный учебный план включает в себя все базовые стороны общего образования, на которых могут строиться образовательные программы для любых видов общеобразовательных учреждений.

2. Принцип вариативности - региональный базисный учебный план общеобразовательных учреждений включает в себя совокупность образовательных областей, соответствующих тем областям знаний, которые необходимы человеку для успешной адаптации в современном мире. Отсутствие жесткого деления образовательных областей на учебные предметы позволяет образовательным учреждениям варьировать предметы внутри этих областей, расширяя или сужая их объем в зависимости от профиля учреждения. В непрофильных образовательных областях наиболее перспективным направлением является разработка интегрированных учебных курсов, дающих системное и целостное представление о мире.

3. Принцип сочетания концентрического и линейного построения учебных курсов. Примером применения этого принципа является построение цикла социальных дисциплин. На младшей ступени представления о социальной жизни формируются в ходе изучения курса "Окружающий мир", затем эти представления развиваются на средней ступени в пропедевтическом курсе "Введение в обществознание", который на старшей ступени разворачивается в веер социальных курсов, таких как "Основы

социологии, социальной психологии и этнологии", "Основы правовых и политических знаний", "Основы экономики и предпринимательства".

4. Принцип движения от ребенка к миру и от мира к ребенку - обучение должно опираться на личный опыт обучающегося, идти от понятного, близкого к теоретическим обобщениям; теоретические знания должны иметь практическое применение в повседневной жизни.

Исходя из обозначенных принципов при конструировании базисного учебного плана содержание образования следует отражать с учетом возрастных особенностей учащихся, в соответствии со ступенями среднего образования. Единая основа учебного плана всех ступеней общеобразовательной школы - осуществление принципа преемственности содержания образования.

Базируясь на обозначенных принципах мы разработали региональные базисные учебные планы всех ступеней среднего образования.

Основным назначением младшей ступени является обеспечение элементарной грамотности как основы функциональной грамотности, развитие творческих способностей личности.

Элементарная грамотность включает в себя: навыки чтения, письма и счета, владение устной и письменной речью, умение понимать прочитанное, владение простейшими понятиями об окружающем мире, уровень развития общих способностей, достаточный для получения основного образования.

Таблица 3.

Региональный базисный учебный план младшей ступени

Учебные предметы	Количество часов в неделю в классах						
	Программа 1-3			Программа 1-4			
	I	II	III	I	II	III	IV
Русский язык	5	5	5	4	4	5	5
Литература, чтение	5	5	5	3	4	5	5
Иностранный язык	1	1	1	1	2	2	2
Математика	5	5	5	4	4	4	4
Окружающий мир	1	1	1	1	1	1	1
Введение в историю	1	1	1	1	1	1	1
Музыка	1	1	1	1	1	1	1
ИЗО	1	1	1	1	1	1	1
Физическая культура	2	2	2	2	2	2	2
Труд	2	2	2	2	2	2	2
Всего:	24	24	24	20	22	24	24
Факультативы	2	3	3	2	3	3	3

Учебные предметы	Количество часов в неделю в классах						
Итого:	26	27	27	22	25	27	27

Использование вариативной части учебного плана дает возможность с одной стороны более успешно реализовывать идеи личностно-ориентированного характера содержания образования (например, введение пропедевтического курса истории в начальных классах, раннее изучение иностранного языка, введение второго иностранного языка и т.д.); с другой стороны, позволяет удовлетворить образовательные потребности большей части детей: от одаренных и высоко мотивированных до детей, нуждающихся в педагогической поддержке.

Назначением средней ступени является формирование базовой грамотности, то есть такого уровня усвоения конкретного социального опыта (в виде знаний, умений, навыков, базовых социальных ценностей) и развития общих способностей, который может обеспечить продолжение образования на старшей ступени школы или в учреждениях начального и среднего профессионального образования.

Основное общее образование не рассматривается в рамках регионального базисного учебного плана как законченное образование.

Таблица 4.

Региональный базисный учебный план средней ступени

Учебные предметы	Количество часов в неделю в классах				
	V	VI	VII	VIII	IX
Русский язык	7	7	5	4	4

Учебные предметы	Количество часов в неделю в классах				
Литература	4	4	4	4	4
Иностранный язык	4	4	4	4	4
История	2	2	2	2	2
Введение в обществознание	-	-	-	-	2
Математика	5	5	6	6	5
Природа	2	-	-	-	-
География	-	2	2	2	2
Биология	-	2	2	3	2
Физика	-	-	2	2	3
Химия	-	-	-	2	2
Музыка	1	1	1	-	-
ИЗО	1	1	1	-	-
Черчение	-	-	-	-	1
Трудовое обучение	2	2	2	2	2
Физкультура	2	2	2	2	2
Всего	30	32	33	33	35
Факультативы	2	1	2	2	1
Итого	32	33	35	35	36

Как следует из таблицы 4. основу регионального базисного учебного плана для средней ступени составляют традиционные учебные предметы,

знакомящие учащихся с основами знаний об окружающем мире, курсы, направленные на развитие коммуникативной культуры, логического мышления, нравственной культуры.

В региональный базисный учебный план добавлены часы на изучение русского языка и литературы, иностранного языка, математики; в образовательную область "Общество" включен интегрированный курс "Введение в обществознание", который должен заложить основы правовой, экономической и социологической культуры личности.

Назначением старшей ступени общеобразовательной школы является обеспечение функциональной грамотности учащихся, создание предпосылок для перехода от функциональной к креативной грамотности, формирование основ профессиональной грамотности.

Для старшей школы характерны вариативность и многопрофильность, ориентация учеников на дальнейшую свою профессиональную деятельность и конкретное высшее учебное заведение.

Таблица 5.

Региональный базисный учебный план старшей ступени

Учебные предметы	Количество часов в неделю в классах	
	X	XI
Литература	4	4
Иностранный язык	4	4
Основы культурно-исторических знаний	4	4
Основы правовых знаний и политологии	1	1

Учебные предметы	Количество часов в неделю в классах	
Основы социологии, социальной психологии и этнологии	1	1
Основы экономики и предпринимательства	1	1
Математика	5	4
Естественные дисциплины	8	7
Физкультура	2	2
Технология	2	2
Итого	32	30
Обязательные занятия по выбору образовательного учреждения	—	2
Максимальная обязательная нагрузка учащегося	32	32
Факультативные занятия	6	6
Максимальная нагрузка учащегося	38	38

В региональный базисный учебный план включены:

- в образовательную область "Языки и литература" дополнительные часы на изучение иностранного языка, использовать которые предполагается, исходя из особенностей школы: это может быть углубленная языковая подготовка по одному из языков - немецкому или английскому, или изучение второго иностранного языка;

- в образовательную область "Общество" - "Основы культурно-исторических знаний", включающую, наряду с отечественной историей, историей нового и новейшего времени, историю края и основы культурологии (истории культуры); а также расширенный курс общественных дисциплин, предполагающих более глубокое знакомство с основами правоведения, социологии, социальной психологии, политологии и экономики;
- в образовательную область "Технология" - вместо традиционного трудового обучения учебные курсы "Технология использования персональных ЭВМ", "Основы профессионального выбора", "Библиографическая работа". Данные курсы позволят заложить основы знаний, умений и навыков, необходимых учащимся в их будущей профессиональной деятельности практически в любой отрасли экономики.

Традиционные учебные предметы, такие как физика, химия, география и биология, включены в образовательную область "Естественные дисциплины". Распределение часов между учебными курсами (предметами) внутри этой образовательной области проводится образовательными учреждениями самостоятельно.

Региональный базисный учебный план предусматривает 2 часа в XI классе на обязательные предметы по выбору образовательного учреждения, которые могут быть использованы на углубленное изучение или коррекционную работу по учебным предметам, включенным в инвариантную часть плана, или для введения дополнительных предметов по профилю школы.

Сделаем выводы.

Региональный базисный учебный план является концентрированным выражением региональной политики в сфере общего образования. По его содержанию и структуре можно судить о характере и направленности общего образования. В условиях автономизации, расширения самостоятельности образовательных учреждений региональный базисный учебный план является одним из тех инструментов регулирования содержания образовательных программ, который позволяет управлять развитием отдельного общеобразовательного учреждения в интересах развития всей региональной системы образования. Поэтому особенно важным является отбор содержания при разработке регионального компонента школьного образования.

2.2. Особенности подходов к отбору содержания при разработке регионального компонента государственного стандарта среднего образования

Общие теоретические требования к содержанию образования закреплены в статье 14 Закона РФ “Об образовании”:

1. Содержание образования является одним из факторов экономического и социального прогресса общества и должно быть ориентировано на:
 - обеспечение самоопределения личности, сознание условий для ее самореализации;
 - развитие общества;
 - укрепление и совершенствование правового государства.
2. Содержание образования должно обеспечивать:

- адекватный мировому уровень общей и профессиональной культуры общества;
- формирование у обучающегося адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы (ступени обучения) картины мира;
- интеграцию личности в национальную и мировую культуру;
- формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества;
- воспроизводство и развитие кадрового потенциала общества.

Эти требования, имеющие нормативное значение, указывают направление движения и предписывают соблюдать определенный уровень желаемых для общества стремлений. Принимая их во внимание и, исходя из принципов отбора содержания образования, определенных в п. 2.1., предполагаем, что при отборе содержания регионального компонента, включаемого в учебные программы, необходимо руководствоваться также положением о наличии между объективными явлениями или отражающими их величинами формы устойчивой связи. Связь может быть непосредственной и косвенной, постоянной и временной, существенной и несущественной и т.д.

В соответствии с задачами нашего параграфа и опираясь на проведенный в предыдущем параграфе анализ попытаемся выявить с чем соотносятся связи содержания образования. На основе анализа материалов исследования, полученных эмпирическим путем, мы можем предположить, что существует непосредственная, постоянная и существенная связь содержания образования и: а) личности учащегося, во всех ее проявлениях; б) содержания социального опыта; в) системы образования; г) особенно-

стей взаимодействия учащегося и учителя. Помимо этого существует преемственность содержания образования на всех уровнях образования.

Логика нашего исследования требует необходимости предметного рассмотрения обозначенных видов связей с целью определения возможных подходов при отборе содержания образования, отражающего региональную специфику для конструирования учебных программ.

Связь содержания образования и личности учащегося, во всех ее проявлениях. В содержании учебной программы напрямую или косвенно должна быть отражена необходимость развивать в учащихся следующие личностные качества:

1. Социальную компетентность, базирующуюся на знаниях особенностей функционирования общества, и уверенность, базирующуюся на осознании своей индивидуальности и самоценности.
2. Понимание достоинств и недостатков не только окружающих, но и себя самого, толерантность как высшее проявление демократизма.
3. Социальную и интеллектуальную любознательность и готовность к исследовательскому риску.
4. Привычку опираться на собственные силы и готовность нести ответственность за свои поступки.
5. Уважение и стремление к доброте, справедливости, честности, дружелюбию, сопереживанию, терпению, взаимопомощи.
6. Умение находить общий язык с людьми всех возрастов, рас, социального положения и образовательного уровня.

Бесспорным фактом, учет которого необходим при формировании содержания учебных программ, является знание и использование возрастных особенностей учащихся средних общеобразовательных школ для

предотвращения когнитивных и педагогических конфликтов и повышения результативности процесса обучения.

Для каждого возраста характерен ряд личностных психофизиологических и следовательно социальных особенностей. Так, особенностями личности учащегося младшего школьного возраста являются: малая дифференцированность восприятия; тесная связь его с действиями, практической деятельностью ребенка, повышенная эмоциональность; слабое произвольное внимание, его небольшая устойчивость; конкретность мышления, склонность к механическому запоминанию; недостаточность воли, импульсивность характера, капризность, упрямство, пытливость, любознательность и доверчивость; начало формирования внутреннего плана действий, неустойчивость рефлексии; выбор профессии на уровне ролевых игр.

Для среднего школьного возраста характерно интенсивное физическое развитие, начало полового созревания, стремление к самостоятельности и самовоспитанию; чувство взрослости, повышенная критичность, неуравновешенность характера; стремление к общению, к участию во “взрослой жизни” и в жизни группы, повышенная возбудимость и эмоциональная впечатлительность; расширение области интересов и их дифференциация, формирование аналитико-синтетического восприятия предметов и явлений; противоречивость внимания, проявление способностей к абстрактному и формирование творческого мышления; формирование оценки личностных способностей; формирование общей направленности личности, интерес к моральным проблемам, формирование новых нравственных идеалов и увлеченность ими, осознание потребности в труде и выборе профессии; испытание затруднений и разочарования в учебной дея-

тельности, изменение первоначальных профессиональных намерений, формирование профессионального идеала.

Нужно учитывать, что учащихся старших классов отличает физическая зрелость, развитие чувства самоутверждения и желание самовыражения, развитие чувства товарищества, появление чувства любви, установка на совершенствование; развитие навыков самообучения, избирательное отношение к учебным предметам, смысловое запоминание, избирательное внимание, высокий уровень обобщения и внешняя критичность мышления; интерес к теоретическим вопросам; развитие моральных и социально-нравственных качеств, готовность к труду, осознание необходимости нахождения своего места в профессиональном мире, профессиональное самоопределение.

Связь содержания образования и структуры и содержания социально-го опыта. Содержание обучения должно как можно более точно отражать тот социальный опыт, который будет необходим учащимся в их будущей жизни, причем, как в отношении объема и уровня опыта, так и в отношении творческих, преобразующих этот опыт, способностей.

При таком подходе актуальной становится задача формирования социально компетентной личности, которая обязывает к такому построению содержания образования, которое по составу своих элементов было бы аналогично составу элементов и структуре социального опыта - знание о мире, опыт осуществления способов деятельности, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально - ценностного отношения. Основы именно этого опыта в его конкретном воплощении передаются новому поколению средствами общего, специального и общественного образования и воспитания. Очевидно, что отсутствие одного из компонентов содержания образования, как элемента социального опыта, неизбежно приводит к непол-

ной социальной компетентности, что наносит ущерб не только личности учащегося, но и обществу в целом.

Если это теоретическое положение о содержании образования не учитывать на уровне учебных программ и учебных пособий, резко снижается не только результативность обучения, но и социальная адаптированность учащихся. Несоблюдение этого правила в не столь отдаленные времена привело к неосознанности места и роли опыта эмоционально-ценостного отношения и, как следствие, проблемам в эмоциональном воздействии на учащихся. В результате воспитательную функцию обучения сейчас во многом возлагают на учебный материал и методы обучения.

Связь элементов социального опыта, их функций и способов усвоения их содержания достаточно четко прослеживается в таблице 6.

Таблица 6

Связь элементов социального опыта

Состав социального опыта и содержание образования	Функции элементов в социальной культуре формирования личности	Способы усвоения видов содержания
Знания о мире	Онтологическая, ориентировочная, оценочная	Восприятие, осознание, запоминание
Опыт осуществления способов деятельности	Воспроизведение социальной культуры	Воспроизведение по образцу в знаковой ситуации

Состав социального опыта и содержание образования	Функции элементов в социальной культуре формирования личности	Способы усвоения видов содержания
Опыт творческой деятельности	Преобразование и развитие социальной культуры (природы и общества)	Решение проблем и проблемных задач
Опыт эмоционально-ценостного отношения	Избирательное отношение и регулирование действий в соответствии с потребностями	Переживание

Социальный опыт человека в настоящее время огромен по своему объему, содержит позитивное и негативное, признание и отрицание. Для обучения в школе отбираются только основы этого опыта, выраженный в мыслях педагога, - необходимый минимум учебных предметов, знаний и способов деятельности, но содержание образования должно включать и достаточно полно характеризовать все элементы социального опыта. Следовательно, как содержание образования в целом, так и любой учебный предмет, отражающий основы наук или практической деятельности, на любой ступени обучения, интегрированный или неинтегрированный, должен сохранять все эти компоненты.

Каждый компонент социального опыта имеет свои особенности, которые должны быть прослежены на всех этапах его восприятия в ходе образовательного процесса. Необходимо учитывать, что между компонента-

ми существуют сложные комплексные взаимосвязи. Так, каждый последующий компонент содержания социального опыта опирается на предыдущий, но освоение каждого последующего компонента приводит к изменению предыдущего, восприятию его на ином, более высоком уровне.

Первые три элемента социального опыта (знания о мире, опыт осуществления способов деятельности и опыт творческой деятельности) создают материал для системы ценностных ориентаций, которая формируется в потребностно-мотивационной сфере личности. Выраженная в эмоциях, эта сфера имеет свое содержание не только в зависимости от объектов, на которые она направлена. Эмоции служат избирательному формированию ценностей, их системы, но и сами являются объектом ценностного отношения. Таким образом, содержанием этого опыта является система ценностей общества, качества эмоционального отношения, адекватное воззрениям и идеалам общества.

Учебные программы часто характеризуются тем, что содержат информацию, уже хорошо известную детям. Необходимо избегать наличия в программе сведений, даваемых впрок и явно не связанных с конкретной действительностью и деятельностью в ближайшие три - пять лет, так как изменяющиеся социальные условия быстро приводят к устареванию данного социального опыта и нигилистскому переосмысливанию содержания образования учащимися.

Оптимальность содержания учебных программ требует тщательного анализа элементов социального опыта, диагностики знаний учащихся, мотивов их учебной деятельности и, как следствие, четкую формулировку целей преподаваемого предмета. В основу таких программ можно положить следующие принципы:

- содержание учебной программы должно предусматривать детальное и углубленное изучение наиболее важных проблем и идей, которые интегрируют знания со структурами мышления;
- учебная программа должна предусматривать развитие критичного, творческого, продуктивного мышления, а также навыков его практического применения, что позволяет учащимся переосмысливать имеющиеся знания и генерировать новые;
- учебная программа не должна быть константна, она должна давать возможность приобщаться к постоянно меняющемуся, развивающемуся знанию и к новой информации, прививать учащимся стремление к приобретению новых знаний;
- учебная программа должна предусматривать наличие и свободное использование фактического материала, требующего самостоятельного мышления и умения делать выводы;
- учебная программа должна поощрять инициативу и самостоятельность детей в учебе и развитии, должна развивать их сознание и самосознание, должна способствовать пониманию связей с обществом, природой и культурой.

Вопрос о пригодности передаваемых знаний - это один из наиболее острых вопросов, которые возникают во время принятия решения о включении того или иного предмета в учебный план школы. Если относительно предметов, традиционно составляющих ядро общеобразовательной подготовки более или менее ясно, то новые предметы, призванные передавать социальный опыт, вызывают много возражений, среди которых немало связано с излишней академичностью и наукообразностью их содержания, оторванностью его от личного опыта учащихся.

Необходимо переосмысливать материал социального опыта с точки зрения его роли в формировании мировоззрения, позитивных моделей социального поведения. При этом не следует забывать, что содержание образования тоже является частью социального опыта.

Основным средством формирования мировоззрения и позитивных моделей социального поведения является не нравоучение или назидание, а стимулирование интеллектуальной деятельности учащихся, направленной на обсуждение и осмысление социальных ценностей и норм, законов, образцов поведения.

Зная соотношение элементов процесса обучения, содержание социального опыта, современные условия и качество обучения, можно выделить следующие факторы, отрицательно сказывающиеся на процессе обучения, учет которых также необходим при формировании содержания учебных программ:

- несоответствие между уровнем подготовленности учащихся и содержанием образования;
- несовпадение трех важнейших факторов: мотивов учебной деятельности учащихся, содержания образования и поставленных учителем целей;
- несоответствие между характером учебного материала и методов, приемов обучения;
- несовпадение содержания учебного материала и ситуации его изучения, влияние психологического климата в группе, классе или школе;

Связь содержания образования и системы образования. В современной педагогике уже укрепилось положение о единстве содержательной и процессуальной стороны обучения, которое означает, что содержание образования реализуется лишь в процессе обучения в ходе непосредственно-

го общения учителя и ученика. Учет этого положения позволяет так представить содержание образования в учебных материалах, чтобы они в максимальной степени соответствовали как целям, так и условиям обучения. Само содержание образования будет тогда педагогическим воплощением целей образования и создаст возможность эффективного процесса обучения. Следовательно, необходимо рассматривать содержание образования “через призму” процесса обучения и таким образом проверять верность его формирования. Предлагаемые в ряде учебных программ изменения подчас не достигают цели именно из-за несвязанности предлагаемого для осознания содержания обучения, методов обучения и закономерностей усвоения содержания образования.

В ряде современных изданий утверждается, что учебная программа содержит определенный сокращенный и свернутый человеческий опыт, предназначенный для передачи в ходе обучения и воспитания. Однако, современная учебная программа хранит в скрытом виде как общечеловеческий опыт, так и общепедагогический опыт. Следовательно, в программе, кроме специального опыта, которому учат, моделируется и сам процесс обучения - педагогический опыт. Такая программа - не просто модель человеческого опыта, а чрезвычайно сложная, комплексная, совмещающая в себе различные виды опыта модель. Такая модель всегда отображает в себе существующий педагогический опыт, что является главным для понимания сущности учебной программы, но может тормозить применение иных педагогических технологий.

Качество процесса обучения зависит от совокупности целого ряда факторов и условий. Эта совокупность факторов, условий и взаимодействий можно назвать педагогической системой, а явления, происходящие в ней - педагогическим процессом. Отсюда, в программе как модели обще-

человеческого педагогического опыта всегда моделируется определенная педагогическая система. Следовательно, если программа - модель педагогической системы, то ее совершенство в значительной степени зависит от педагогической системы, которая в ней смоделирована.

Поскольку учебная программа является моделью определенной педагогической системы, то в ней должны быть отражены такие элементы системы, как цели обучения и воспитания, раскрыто содержание предмета, указаны рекомендуемые дидактические процессы и предпочтительные организационные формы обучения данному предмету. Совершенствование современных учебных программ состоит в корректном, с точки зрения психолого-педагогической науки, описании в ней каждого элемента будущей педагогической системы в такой форме, чтобы, с одной стороны, достигалась однозначность понимания программы и ее существования, а с другой, не сковывалась свобода и инициативность учителя, было место для творческого подхода.

Базой для составления учебной программы должны быть не только верно поставленная цель и адекватный отбор содержания, но и указание тех дидактических процессов, с помощью которых можно в той или иной степени гарантировано достичь заданных целей обучения. Эти требования практически не выполняются в действующих учебных программах и учителю не оказывается необходимой помощи в этом отношении. Он предоставлен самому себе, что часто обозначается как свобода творчества.

Если цели обучения (в большей степени) и его содержание в определенной мере стабильны, то выбор дидактического процесса - это действительно творческая, оптимизационная задача для педагога.

Из сказанного выше можно сделать обоснованный вывод о том, что необходимым элементом учебной программы должны являться также

обоснование и предложение наиболее оптимальных организационных форм обучения, то есть тех учебных условий, в которых должен быть осуществлен учебный процесс. Отбирая учебный материал и учитывая уровень мотивации и потребностей учащихся, необходимо предвидеть и моделировать те условия и ту деятельность, которая поможет учащемуся быстро и глубоко осмыслить материал, предложить такую творческую активность, которая сможет формировать требуемые качества личности, предвидеть, какие ценности можно сформировать на его основе.

Связь содержания образования и особенностей взаимодействия учащегося и учителя. В самом содержании образования, косвенно или напрямую, в той или иной степени всегда заложен тот тип межличностных отношений, который предпочитает составитель учебных программ. Именно это может привести к тому, что учитель, пользуясь учебной программой, попадает под влияние заложенной в ней системы педагогического взаимодействия. При составлении программ необходимо помнить основные особенности двух типов взаимодействия учителя и учащегося в ходе образовательного процесса.

Характеристика субъект-объектных отношений.

Цель, которую ставит перед собой педагог, работающий в этом типе отношений, - передача знаний, умений и навыков в соответствии с “планом и социальным заказом”, формирование личности учащегося.

В ходе педагогической деятельности проявляется следующая установка учителя: ученик - объект педагогического воздействия; учитель при изучении ребенка выделяет и использует те особенности, которые помогают успешно воздействовать, управлять; условное принятие; принятие учителем всей ответственности на себя.

При этом взаимоотношения с учащимися дистанцированы, стандартизированы. Тип взаимодействия - “Родитель - Ребенок”.

Взаимный контакт строится на монологе или жестко контролируемом обмене информацией. Применимы методы жесткого “программирования” постоянного контроля, инструкций и предписаний, методы наказания.

Результатом такого типа взаимодействия является неблагоприятный психологический климат в группе, напряженность, ожидание неприятностей, сниженная активность, замкнутость. Преобладает внешняя мотивация учения.

Характеристика субъект-субъектных отношений.

Цель, которую ставит перед собой педагог, работающий в этом типе отношений, - развитие ребенка как активной самостоятельной личности, способной к жизни в постоянно меняющимся окружающем мире и саморазвитию.

В ходе такой активности проявляется следующая установка: ученик - субъект педагогического взаимодействия; интерес к познанию и пониманию уникальных особенностей, склонностей и интересов ребенка; позиция равенства; разделения ответственности с учеником.

При этом, взаимоотношения с учащимися открытые, эмоциональнонасыщенные, складываются планомерно и держатся долгий промежуток времени. Тип отношений “Взрослый - Взрослый” или “Взрослый - Ребенок”.

Взаимный контакт строится на диалоге. Применяются методы проблемного обучения, широко используются методы поощрения активности.

Результатом такого типа взаимодействия является благоприятный психологический климат в группе, самостоятельность и творчество, положительная мотивация учения, стремление к саморазвитию.

Содержание образования, как часть социального опыта, очеловечивается, обогащается в реальном образовательном процессе за счет профессионально-личностного опыта учителя и личностного опыта ученика.

Учебные программы должны позволить учителям школ через свое поведение, понимание и взаимодействие с учащимися продемонстрировать, что они:

- уважают и понимают ребенка, ценят его как личность и индивидуальность;
- понимают, принимают и ценят то, что хотят передать ребенку в интеллектуальном, социальном и моральном плане;
- не оказывают “давления” на ребенка и всегда готовы прийти на помощь в случае необходимости;
- помогают учащемуся использовать собственные силы, самому найти выход из сложившейся педагогической ситуации.

Необходимо постоянно поддерживать обратную взаимосвязь с учащимися для изучения его восприятия, процессов осмыслиния и качества использования знаний на практике.

Таким образом, при формировании содержания образования в соответствии с предложенными характеристиками необходимо учитывать и все то, что относится непосредственно к практике обучения. Формирование содержания составляет лишь часть конструирования обучения в целом и должно учитывать единство его содержательной и процессуальной сторон. Конструированию подлежат и содержание, и методы, и организационные формы обучения на всех уровнях.

При конструировании педагогического процесса, как целостной структуры, будут учитываться и взаимодействовать нормы и факторы, регулирующие как процессы моделирования и проектирования обучения, так и процесс непосредственной деятельности субъектов педагогического процесса - учителя и учащегося.

Преемственность содержания образования на всех уровнях образования. Одним из путей повышения качества и эффективности образования а также механизмом регулирующим целостность образовательной системы является деятельность по обеспечению непрерывности образования. Непрерывность образования предусматривает право любого человека, получившего документ о завершении образования в одном учебном заведении поступить на обучение в другое учебное заведение без каких-либо препятствий. Непрерывность образования подразумевает также взаимодействие между институтами образования, которое обеспечивает содержательную, технологическую и организационную преемственность в обучении. На региональном уровне она должна постоянно быть объектом самого пристального внимания и заботы органов управления. В противном случае неизбежны существенные перекосы в функционировании образовательной системы целой страны. Нарушение непрерывности образования приводит к весьма серьезным проблемам. Так, например, для нашей национальной системы образования характерен сегодня ряд разрывов между институтами средней школы и высшего образования, что вызвано нарушением механизма преемственности образования, которые реализуются при помощи инструментов доступа и допуска к образованию.

Доступ к высшему образованию это возможность любого человека в границах национальной системы образования свободно претендовать на получение образования более высокого уровня при наличии соответст-

вующих документов. Доступ к образованию не может быть лимитирован на основе никаких дискриминационных правил, включая дискриминацию по полу, религии, языку и т. д. Реализация доступа к образованию является свидетельством развития демократических институтов в стране и характеризует значимость гражданского общества и демократического общественного сознания.

Наряду с механизмом реализации доступа к образованию большое значение имеет механизм реализации допуска к образованию. Допуск к образованию предполагает анализ учебным заведением качества документов об образовании и вынесение решения о том, насколько абитуриенты, желающие обучаться в данном учебном заведении готовы к этому по своей подготовке. Баланс допуска и доступа к образованию является важнейшим элементом реализации принципа непрерывности образования и обеспечения устойчивости образовательной системы.

Такие системы в виде университетских комплексов, комплексов “школа - училище - ВУЗ” уже функционируют с той или иной степенью результативности. Разработка и внедрение подобной системы, как на общегосударственном уровне, так и на уровне региональном, требует ряда существенных преобразований в содержании образования. Главными из этих требований являются:

- совместимость учебных программ общеобразовательной средней школы, учреждений среднего специального и высшего профессионального образования;
- оптимизация содержания образовательных программ с позиций недублирования учебных курсов школы и профессиональных учебных заведений;

- единство качества и уровня образовательных программ в школах и профессиональных учебных заведениях;
- совмещение методов и форм преподавания в учреждениях образования всех уровней;
- внедрение единых критериев оценки уровня готовности обучаемого на разных уровнях образования;

Результатами внедрения элементов системы непрерывного образования являются:

- повышение уровня и качества образования на всех уровнях системы непрерывного образования;
- заблаговременная более эффективная адаптация учащегося к следующему этапу системы;
- введения индивидуального обучения, учитывающего не только уровень подготовки учащегося, но и его психолого-педагогические особенности личности;
- формирование новой системы профессиональной ориентации и изменение структуры профессионального самоопределения.

Содержание образования все более понимается как результат синергетического взаимодействия учебного материала (программ, планов); педагогических и образовательных технологий; форм организации образовательного процесса; способов управления образованием в различного типа образовательных инфраструктурах. Этого содержания пока еще нет, как адекватного образовательным потребностям личности, запросам общества и заказу государства, но как вызов социокультурной ситуации образовательному сообществу, оно, конечно, существует.

Следовательно, перспективным является создание сквозных учебных программ на всем протяжении обучения - от средней школы до окончания высшего профессионального учебного заведения.

При структурировании содержания учебных программ, содержащих региональный компонент образования следует применять блочный подход.

Каждый блок предназначен для выполнения определенной учебной функции, а в целом они позволяют преподавателю обеспечить передачу учащимся относительно самостоятельной и завершенной части учебного материала и установить, на каком уровне обученности ученики усвоили информацию.

В соответствии с этим основными требованиями к разработке таких учебных программ является включение в них следующих основных блоков:

- блок по выявлению исходного уровня обученности и набора корректирующих заданий для овладения базовыми знаниями;
- блок содержания, который представляет собой структурированный по урокам и учебным ситуациям учебный материал;
- блок мотивации, гуманитаризации и экологизации, который содержит материалы к каждому занятию по формированию и развитию познавательного интереса к предметам и будущей профессии, воспитания гуманистического и экологического отношения к миру на основе проблемной подачи материала;
- блок фундаментализации знаний, который представляет собой свернутое, укрупненное представление материала, основанного на выделении в нем самого существенного (либо теорий и концепций, либо методов познания);

- блок обязательных тренировочных заданий, который включает в себя определенное количество учебных работ разного уровня самостоятельности и разновидностей (в том числе экспериментальные с использованием ПЭВМ);

- блок компенсации текущих пробелов в знаниях, который позволит обучающимся самостоятельно приобрести или пополнить знания, содержит текущий контроль по итогам каждого задания, самооценку и возможность обосновать свои притязания на более высокую отметку;

- блок контрольных тестов, который содержит набор научно обоснованных уровневых заданий, позволяющих объективно оценивать результат и качество обученности по итогам изучения учебного курса;

- блок развития логико-аналитического мышления, критического ума и творчества (который должен присутствовать постоянно).

В свою очередь учебная программа должна удовлетворять следующему ряду требований:

1. Содержать объяснительную записку, в которой кратко и обоснованно характеризуется сущность данной учебной дисциплины (курса), его цели, задачи (или функции), специфика и значение для решения задач школы и образовательной программы данной ступени, дано представление о требованиях к предмету, о методической системе достижения указанных целей и описаны средства их достижения.

Таким образом, основными разделами объяснительной записи являются:

- название учебной дисциплины (курса),
- место в учебном плане учреждения образования (школы),
- цели учебного дисциплины (курса),

- обоснование отбора содержания и общей логики последовательности его изучения,
- общая характеристика учебного процесса, включающая информацию о методах, формах и средствах обучения,
- определение новизны содержания по сравнению с уже существующими учебными программами.

2. Включать в себя диагностируемые результаты, то есть характеристику тех наиболее важных знаний и умений, наличие которых у учащихся может служить критерием освоенности дисциплины (курса).

3. Отражать учебный план учебной дисциплины (курса), характеризующий количество времени, необходимое для изучения тем дисциплины (курса).

4. Указывать основные понятия, рассматриваемые в курсе.

5. Содержать собственно учебную программу, то есть подборку тем и в рамках них учебного материала.

6. Иметь список литературы, причем желательно разделенный на две части: для учителя и для учащегося .

Достаточно жестко и полностью сформулированные структура и содержание учебной программы позволяют, в дальнейшем, перейти к элементам критериально ориентированного обучения.

Под критериально ориентированным обучением мы понимаем такую технологическую модель обучения, которая отличается ориентированностью на определенный эталон, достижение которого является целью. Таким эталоном могут быть цели обучения или содержание образования, выраженное в учебной программе. При этом решается одна из важнейших проблем процесса обучения - адекватная оценка уровня знаний и умений учащегося. Текущая оценка станет играть роль обратной связи и являться

формирующей, т. е. оценивающие суждения носят содержательный характер и помогают скорректировать деятельность учителя и учащегося. Применяемые в ходе такого обучения тесты позволяют с большой степенью достоверности определить уровень приближения знаний и умений учащихся к требованиям учебной программы. При этом конкретные методы педагогического взаимодействия учителя и учащегося могут быть разнообразны, с учетом их личностных и профессиональных особенностей.

Сделаем вывод: определение оптимальных подходов и осуществление необходимого отбора содержания при составлении учебных программ является важным этапом при разработке регионального компонента школьного образования. Но для практической реализации заложенных в нем направлений и идей требуется необходимое ресурсное обеспечение и проведение необходимых организационно-правовых мероприятий.

2.3. Организационно-правовое и ресурсное обеспечение разработки и внедрения регионального компонента государственного стандарта общего среднего образования

Как подчеркивалось выше, под образованием понимается целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, семьи, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения обучающимся определенных государством образовательных уровней (образовательных цензов). Поэтому образовательные стандарты носят социальный характер, повышают упорядоченность в системе образования, гарантируют права субъектов образования. Главное в этом процессе принадлежит качеству образования, под которым подразумевается уровень дос-

тижения отдельного гражданина и общества в целом в процессе обучения, определяемый в рамках государственного стандарта образования.

Осуществление процесса стандартизации и управления качеством в системе образования предполагает проведения определенных организационных мероприятий, и обеспечения необходимого ресурсного потенциала следующих уровней:

- уровень управления системой образования и ее компонентами;
- уровень научных исследований, практических разработок образовательных стандартов и моделей обеспечения стандартизации и управления качеством;
- уровень методического обеспечения;
- уровень кадрового обеспечения;
- уровень создания и функционирования служб обеспечения;
- уровень мониторинга качества в системе образования и ее компонентах;
- уровень информационной и просветительской работы.

Организационная концепция введения регионального базисного учебного плана общеобразовательных учреждений представляет собой модель действий, которые необходимо предпринять областному Управлению общего, профессионального образования и науки в рамках его компетенции для организационного обеспечения введения регионального базисного учебного плана в образовательных учреждениях области.

Организационно-правовое обеспечение введения регионального базисного учебного плана осуществляется с помощью трех основных методов: нормативного, программно-целевого и договорного.

Нормативный метод находит свое выражение в принятии региональным органом управления образованием нормативных актов, регламенти-

рующих введение регионального компонента образования. Региональный базисный учебный план носит рекомендательный характер, поэтому регулирование введения его в общеобразовательных учреждениях может осуществляться с помощью региональных нормативов дополнительного финансирования регионального компонента общего образования. Условия, объем, и особенности финансирования должны быть закреплены в основном нормативном акте, касающемся образования, - региональном законе об образовании.

Право на дополнительное финансирование из средств областного бюджета (региональную надбавку) смогут получать общеобразовательные учреждения, работающие по региональному базисному учебному плану и подтвердившие в ходе аттестации продуктивность работы. Для этого разработаны критерии деятельности образовательного учреждения соответствующего статуса (лицеи, гимназии) в Типовом положении по аттестации учреждений образования.

Оценка продуктивности работы образовательного учреждения, реализующего учебные программы в рамках регионального базисного учебного плана, должна будет проводиться на основе результатов итоговых тестовых заданий по тем направлениям областей знания, которые выбраны школой. Стандартизированная контрольно-оценочная деятельность осуществляется Центром экспертизы учебных программ и тестовых заданий, структурным подразделением Управления общего, профессионального образования и науки Администрации Калининградской области.

Использование нормативного метода регулирования введения регионального базисного учебного плана целесообразно при наличии необходимой для этого методической базы: программ учебных курсов, методических пособий для учителей, учебников для учащихся.

Все основные аспекты нормативного регулирования введения регионального компонента общего образования должны найти отражение в областном законе об образовании.

Программно-целевой метод дает возможность оптимально использовать дефицитные ресурсы в сфере образования региона, направляя их через механизм целевых программ на финансирование разработок и апробации новых учебных программ по предметам, включенными в региональный базисный учебный план, в том числе не только по новым, но и по традиционным предметам, если введение регионального компонента образования требует пересмотра их содержания.

Предусматриваются три варианта использования программно-целевого метода для организационного обеспечения введения регионального базисного учебного плана.

Первый - разработка новых учебных программ по отдельным предметам на базе нескольких школ в рамках локальных целевых программ под научно-методическим руководством Калининградского государственного университета и методическим руководством Калининградского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования.

Второй - создание комплекса учебных программ (начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования) - учебной программы образовательного учреждения (школы) в которую входят: общая формулировка программы, включающая анализ ситуации, выделение проблем и недостатков, формулировка целей назначения программы и определения областей профессионального самоопределения выпускника, а также конкретная формулировка учебной программы, включающая содержание программы, набор и структуру учебных предметов, педагогическое

ские методы и методики, организационные формы, учебный план, способы и критерии оценки подготовленности учащегося в соответствии с целями учреждения. Научно-методическое руководство разработкой учебных программ подобного типа может осуществлять Калининградский государственный университет и Калининградский областной институт повышения квалификации и переподготовки работников образования.

Третий - создание в рамках целевой программы "Региональный компонент общего образования" на базе одной или нескольких из школ Калининградской области экспериментальной площадки по разработке и апробации комплекса учебных программ и обеспечивающих их учебно-методических материалов для всех ступеней общего образования. Научно-методическое руководство экспериментом должен осуществлять Калининградский государственный университет как региональный центр подготовки педагогических кадров, методическое руководство - Калининградский областной институт повышения квалификации и переподготовки работников образования.

Разработанные в рамках целевых программ учебные программы в дальнейшем будут внедрены в общеобразовательных учреждениях региона с помощью нормативных методов управления содержанием образования.

Инициатива отдельных образовательных учреждений по разработке и апробации учебных программ и учебно-методических материалов, отражающих региональный компонент образования, но по тем или иным причинам не получивших аккредитацию в рамках целевых программ, может быть реализована через механизм договоров с Калининградским государственным университетом (КГУ), Калининградским государственным техническим университетом (КГТУ), Балтийской государственной академией

рыбопромыслового флота (БГАРФ) и другими учреждениями высшего образования.

Эффективное использование договорных начал непосредственно связано с перестройкой системы образования в регионе на основе "горизонтальной" и "вертикальной" интеграции образовательных учреждений в региональную систему образования с научно-методическим центром университетского типа.

Для организационного обеспечения введения регионального базисного учебного плана Управление общего, профессионального образования и науки администрации Калининградской области должен предпринять следующие организационные действия:

1. Принять региональный базисный учебный план общеобразовательных учреждений Калининградской области в качестве элемента регионального стандарта общего образования.
2. Разработать и закрепить законодательно механизм дополнительного финансирования учреждений образования, эффективно работающих по региональному учебному плану.
3. Разработать и утвердить положение о целевых программах Управления общего, профессионального образования и науки администрации Калининградской области, включающее описание механизмов реализации целевых программ.
4. Разработать и утвердить концепцию целевой программы "Региональный компонент общего образования". Утвердить статус школы - экспериментальной площадки по разработке и апробации комплекса учебных программ и учебно-методических материалов.

Управление качеством образования предполагает разработку и осуществление системы мер, позволяющих экономически эффективно пре-

доставлять образовательные услуги, обладающие таким качеством, которое отвечает требованиям потребителя. Одной из таких мер является мониторинг качества, который подразумевает отслеживание ситуации, сложившейся в том или ином образовательном учреждении и системе образования в целом, через определенные критерии и мягкую корректировку их деятельности в соответствии с установленными образовательными стандартами и нормами. Мониторинг позволяет оценить деятельность объекта, поставить диагноз его состояния, определить возможности реабилитации, наметить возможные пути развития.

Мониторинг структурно-содержательного аспекта качества образования предполагает диагностику по следующим направлениям:

- ученик (требования к содержанию программ, требования к уровню подготовки)
- педагог (требования к профессиональной компетентности, перечень противопоказаний)
- школа (уровень экономического и материально-технического обеспечения, организационно-педагогического обеспечения)
- управленец (требования к профессиональной компетентности, требования к системе управления)

В функциональном аспекте речь идет о легитимизации стандартов для аттестации всех участников образовательного процесса: ученика, педагога, школы, управленческих структур.

Важнейшим условием введения регионального базисного учебного плана является создание соответствующего финансового и кадрового обеспечения.

Финансовое обеспечение введения регионального базисного учебного плана предполагает деятельность в двух направлениях:

- увеличение финансовых ресурсов региональной системы школьного образования;
- целевое использование средств в сфере школьного образования области.

Увеличение финансовых ресурсов региональной системы школьного образования возможно как за счет увеличения централизованного фонда финансовых ресурсов, так и за счет создания условий для активного привлечения собственных средств образовательных учреждений для финансирования введения регионального базисного учебного плана.

Основным источником финансирования введения регионального базисного учебного плана являются средства областного и местного бюджетов. Для увеличения бюджетных средств, направляемых на нужды образования, предполагается предпринять следующие действия.

Первое - часть средств, полученных от введения 1% сбора на нужды образования, могла бы направляться на финансирование перспективных программ и проектов в сфере образования, в том числе и на введение регионального базисного учебного плана в общеобразовательных учреждениях области.

Второе - формирование за счет части собственных средств образовательных учреждений и централизованных внебюджетных доходов регионального и местных Фондов поддержки образования, которые бы не только аккумулировали внебюджетные финансовые средства, направляемые на финансирование целевых программ развития региональной и местных систем образования, в том числе и на введение регионального базисного учебного плана, но и выступали как инвесторы и участники финансового рынка, используя получаемые доходы в качестве дополнительных источников финансирования целевых затрат Фондов.

Важным элементом создания финансового обеспечения введения регионального базисного учебного плана является проведение четкой финансовой политики в сфере образования, ориентированной прежде всего на целевое использование финансовых ресурсов как из централизованных бюджетных средств, так и из регионального и местных Фондов поддержки образования. Используя социальные механизмы и определенным образом организованные социальные отношения, направив на их формирование политико-правовые и административные средства, можно сделать коммерчески-выгодной деятельность по вложениям в образование, по принципу "вложил-получи" за сам факт вложения.

Создание кадрового обеспечения введения регионального базисного учебного плана предполагает создание системы переподготовки и повышения квалификации педагогов, работающих по учебным программам, разработанным в рамках регионального базисного учебного плана. Для решения этой задачи предполагается новые организационные механизмы.

Первый - организация подготовки и повышения квалификации педагогов, работающих на старшей ступени школы, на базе инновационного комплекса "школа-вуз". Общеобразовательные учреждения, входящие в инновационный комплекс, служат экспериментальной площадкой по апробированию учебных программ, разработанных при участии преподавателей Калининградского государственного университета и методистов Калининградского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования. КГУ и КОИПК и ПРО осуществляют научно-методическое руководство экспериментом, организуют на базе этих школ постоянно действующие учебно-методические семинары. Результаты эксперимента обобщаются и выносятся на обсуждение с участием широкой педагогической общественности области. По итогам экспери-

мента проводятся курсы переподготовки и повышения квалификации педагогов, начинающих работу по учебным программам, разработанным в рамках регионального базисного учебного плана, которые публикуются для широкого к ним доступа.

Второй - организация повышения квалификации педагогов начальной школы на базе Центра развивающего обучения, который может быть создан при участии КГУ и КОИПК и ПРО.

Создание Центра развивающего обучения позволит объединить усилия различных образовательных учреждений города по разработке, апробации и внедрению экспериментальных программ развивающего обучения.

Центр развивающего обучения будет выполнять функции научно-методического обеспечения программ развивающего обучения (проведение исследований, квалифицированное отслеживание результатов экспериментов по развивающему обучению), координации экспериментальной работы по разработке, апробированию и внедрению программ развивающего обучения.

Сделаем выводы:

1. Осуществление организационно-правовых мероприятий на основе трех основных методов: нормативного, программно-целевого и договорного и четкой финансовой политики в сфере образования, ориентированной прежде всего на целевое использование финансовых ресурсов как из централизованных бюджетных средств, так и из регионального и местных Фондов поддержки образования, позволяет оптимизировать процесс реализации регионального компонента государственного образовательного стандарта.

2. Необходимым атрибутом ресурсного обеспечения реализации регионального компонента государственного образовательного стандарта является мониторинг качества, который подразумевает отслеживание ситуации, сложившейся в том или ином образовательном учреждении и системе образования в целом, через определенные критерии и мягкую корректировку их деятельности в соответствии с установленными образовательными стандартами и нормами.

3. Важнейшим условием введения регионального базисного учебного плана является создание соответствующего финансового и кадрового обеспечения.

Выводы по главе 2.

1. Назначением регионального базисного учебного плана является определение объема и структуры содержания общего образования, способных обеспечить эффективное усвоение новыми поколениями жителей области социального опыта, необходимого им в дальнейшей жизнедеятельности не только в условиях нашего региона, но и в условиях социального и экономического реформирования в целом. И в таком своем качестве он является концентрированным выражением региональной политики в сфере общего образования. По его содержанию и структуре можно судить о характере и направленности общего образования. В условиях автономизации, расширения самостоятельности образовательных учреждений региональный базисный учебный план является одним из тех инструментов регулирования содержания образовательных программ, который позволяет управлять развитием отдельного общеобразовательного учреждения в интересах развития всей региональной системы образования.

2. В определении оптимальных подходов для осуществление необходимого отбора содержания образования регионального компонента государственного стандарта общего среднего образования, при составлении учебных программ следует руководствоваться наличием следующих видов связей:

- а) связь содержания образования и личности учащегося, во всех ее проявлениях.
- б) связь содержания образования и содержания социального опыта.
- в) связь содержания образования и системы образования.
- г) связь содержания образования и особенностей взаимодействия учащегося и ученика.

3. Условия реализации регионального компонента государственного стандарта среднего образования должны соответствовать его сути: т.е. базироваться на прочной организационной и правовой базе и иметь экономически и социально обоснованное ресурсное обеспечение.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате исследования был осуществлен анализ состояния региональной системы образования в условиях реформирования. Для этого был привлечен значительный массив статистического материала, касающийся не только сферы образования но и сопредельных сфер. Помимо этого анализировались данные полученные в результате различного рода интервью, бесед, обсуждений на семинарах, конференциях, курсах повышения квалификации как с руководителями органов управления образованием так и с директорами и учителями общеобразовательных учреждений Калининградской области. В частности выявлялись мнения по перспективам и направлениям развития регионального образования; о возможных путях реформирования управления образованием; о социальных последствиях инновационных процессов в регионе; о содержании образования; о направлениях формирования регионального компонента государственного стандарта; о существующих региональных особенностях и их влиянии на содержание образования; о функциях региональной системы образования; о преемственности учебных планов и программ, их структуре и специфике; о потенциале региональной системы образования; о необходимом организационно-правовом и ресурсном обеспечении инновационных процессов.

В итоге удалось обнаружить определенные закономерности в развитии региональной системы образования, выявить специфику их проявления и механизм формирования.

В частности то, что региональная система образования субъектов Российской Федерации, занимает в образовательном пространстве страны особое место, поскольку регион выступает как пространственно-духовная единица, в которой происходит социализация человека, формирование,

сохранение и трансляция норм образа жизни, а образование в современных условиях играет в этом процессе решающую роль. В результате происходит формирование определенного “регионального” мировоззрения, идеологии. Но эта идеология не есть нечто отличное и, более того, чуждое идеологии всей страны. Данный феномен выступает как модифицированное региональное сознание или самосознание, которое занимает промежуточное место в цепочке “я” - “регион” - “страна”. Рискнем заключить, что в современных условиях именно это сознание является консолидирующим фактором объединительных тенденций. Отсюда вырастает роль образования, которое выступает единственным социальным институтом непосредственным образом влияющим на развитие указанного сознания. Для решения своих задач региональная система образования должна быть незамкнутой, целенаправленной, активно адаптивной системой, направленной как на формирование знаний, умений и навыков, так и на воспитание человека не только знающего, но и способного к творчеству, ответственного за свою судьбу и судьбу окружающего мира, который по достоинству может оценить особенности представителя другой национальности, знает историю, искусство, язык, литературу, художественные традиции своего народа, сочетает чувство национальной гордости с уважением к человеку другой этнической принадлежности.

Нам удалось выявить специфику региональных особенностей Калининградской области и разработать региональный базисный учебный план общеобразовательных учреждений. Было обосновано, что преодоление разрыва содержания образования в различных общеобразовательных учреждениях региона и ослабления базовой общеобразовательной подготовки возможно путем разработки и реализации регионального компонента государственного образовательного стандарта, который должен быть за-

полнен региональным содержанием, определяемым его специфическими особенностями.

Введение регионального базисного учебного плана общеобразовательных учреждений инициирует процесс разработки, апробации и введения модифицированных и авторских учебных программ. Предлагаемый региональный базисный учебный план уже включает в себя целый ряд новых учебных предметов и курсов (прежде всего это интегрированные курсы "Основы экономики и предпринимательства", "Основы социологических, психологических и этнологических знаний", "Основы правовых и политических знаний", "Основы культурно-исторических знаний" и другие). Учебно-методическое обеспечение этих курсов, как и других, раскрывающих региональные особенности, еще предстоит создавать.

Введение новых учебных предметов в общеобразовательную школе может вызвать ряд серьезных педагогических проблем. Назовем некоторые из них.

1. Неподготовленность части учителей к преподаванию предметов, призванных раскрывать новый социальный опыт. Речь здесь идет не столько об отсутствии необходимой теоретической подготовки, сколько об отсутствии необходимого современного социального опыта.

2. Отсутствие сформированных дидактических основ новых учебных предметов. Следствием этого может стать фрагментарность и разноуровневость в подаче учебного материала, увлечение второстепенным материалом в ущерб основному.

3. Недостаточный учет возрастных особенностей и особенностей социального опыта учащихся.

Решение указанных проблем возможно на основе создания комплексного методического обеспечения новых учебных предметов, важнейшим элементом которого являются учебные программы.

Мы исходим из того, что наше исследование является лишь частью необходимой работы по проблемам регионального компонента государственного стандарта общего среднего образования, которую следует продолжить, особенно после принятия законодательных актов о введении государственных стандартов содержательных областей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамов В.Н.Калининградская область: социально-политические и geopolитические аспекты общественной трансформации 90 - х г.г. -С-Пб.: Нестор, 1998. -158 с.
2. Амонашвили Ш.А. Созидая человека. -М.: 1982.
3. Амонашвили Ш.А. Педагогическая симфония. Ч. 1-3. - Екатеринбург: 1992.
4. Артюхов М.В. Социальное обоснование процессов дифференциации в образовании//Дифференциация образования. Региональная стратегия и тактика обеспечения инновационных процессов. (Под ред. Артюхова М.В., Вержицкого Г.А.). -М., Новокузнецк: ИПК г. Новокузнецка, 1996. -441 с..
5. Афанасьев В.Г. О системном подходе в социальном познании//Вопросы философии. 1973. № 6.
6. Байденко В.И. Проблема формирования целостных, концептуальных, теоретических и методологических оснований образовательного стандарта как актуальная междисциплинарная научная проблема//Седьмой симпозиум: Квалиметрия человека и образования: методология и практика. Проблема измеримости образовательных стандартов и квалиметрического мониторинга в сфере образования. Кн.1. Политика качества образования и проблема квалиметрического мониторинга в сфере образования. -М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. - 198 с.
7. Байденко В.И. Стандарты в непрерывном образовании: современное состояние - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. -249 с.

8. Беспалько В.П. Стандартизация образования: основные идеи и понятия//Педагогика, № 5, 1993. С. 16-26.
9. Беспалько В.П. Проблема образовательных стандартов в США и России//Педагогика, 1995. № 1. С. 89-94.
- 10.Бильчак В.С., Захаров В.Ф. Региональная экономика: Монография /Под ред. В.С.Бильчака. - Калининград: Янтарный сказ, 1998. - 316 с.
- 11.Бражник Е.И. Зарубежные образовательные стандарты в школах Санкт-Петербурга//Образовательные стандарты: Материалы международного семинара. -С-Пб.: Изд-во “Образование”, 1995. С. 122-127.
- 12.Буслов Е.Б. Пути совершенствования образовательного законодательства в Российской Федерации//Стандарты и мониторинг в образовании. 1998. № 3. С. 15-20.
- 13.Валицкая А.П. Модели образовательных систем и подходы к стандартизации // Образовательные стандарты: Материалы международного семинара. -С-Пб.: Изд-во “Образование”, 1995. С. 72-78.
- 14.Валицкая А.П.Образование в России: стратегия выбора. -С-Пб.: РГПУ им. А.И.Герцена, 1998. -127 с.
- 15.Всероссийская научно-методическая конференция “Интеграция региональных систем в образовании”. Ижевск, 13-14 ноября 1996г./Региональная политика Российской Федерации в области образования. Вып. 9./НИИ регионологии при Мордовском ун-те. –Саранск: 1997. -218 с.
- 16.Волович Л.А. Национально-региональный фактор повышения эффективности федеральной модели развития образования в России//Региональные особенности реализации федеральной программы

“Развитие образования в России. Материалы конференции(26-29 мая 1997 г. г.Казань). -Казань: Карпол, 1997. С. 156.

17.Воскресенская Н.М. Поиски государственных образовательных стандартов за рубежом//Педагогика. -1994. -№ 2. -С. 112-117.

18.Гильманов С.А. Региональные аспекты развития систем образования // Интеграция региональных систем образования. -Саранск: Изд - во Мордовского университета, 1995. -С. 28.

19.Гладкий Ю.Н., Чистобаев А.И. Основы региональной политики: Учебник. - С-Пб.: Изд-во Михайлова В.А., 1998. -659 с.

20.Государственные образовательные стандарты и их реализация в системе непрерывного образования. Тезисы докладов к научн.-метод. конф. вузов Северо-Кавказского региона 8-10 октября 1996 г. - Новочеркасск. НГТУ, 1996. -200 с.

21.Гребенюк О.С.Педагогика индивидуальности. Изд-во Кал. гос. ун-та, -Калининград.: 1995.

22.Гуманитаризация образования как фактор развития региональной социообразовательной среды: Материалы Всероссийской научно-практической конференции 7-8 апреля 1997 г. -Оренбург: Изд-во ООИУУ, 1997. -148 с.

23.Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении: логико-психологические проблемы построения учебных предметов. -М.: 1972.

24.Давыдов В.В. Модульный анализ и конструирование социума. -М.: Институт социологии РАН, 1994.

25.Давыдов В.В, Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. - М.: 1986.

26.Даринский А.В. Региональный компонент содержания образования//Педагогика. 1996. № 1. С. 18-20.

27.Ерохов Н.А., Прикот О.Г. Теоретико-методологические основания исследования развития образовательных систем//Теоретико-методологические основы исследования проблем развития региональной образовательной системы. -Череповец: Изд - во Череповец. гос. пед. ин - та, 1996. С. 8.

28.Закон Российской Федерации “Об образовании”//Бюллетень Комитета по высшей школе Министерства науки, высшей школы и технической политики Российской Федерации. 1993. № 1. С. 5.

29.Захарова Т. Стандарты образования и дифференциация содержания обучения в средней школе//Стандарты в образовании. -М.: 1997. С. 109-110.

30.Золотухина Н.Ф. Методологические и социокультурные проблемы разработки образовательных стандартов// Образовательные стандарты: Материалы международного семинара. -С-Пб.: Изд-во “Образование”, 1995. С. 136-138.

31.Зотова Н.К., Смирнова Н.В. К постановке проблемы антропологических оснований образования //Антропологические основания образования. Ученые записки ООИУУ. Том.3. -Оренбург: Изд - во ООИУУ, 1998. -164 с.

32.Игнатов В.Г., Бутов В.И. Регионоведение (методология, политика, экономика, право). - Ростов н/Д: издат. центр “МарТ”, 1998. -320 с.

33.Ильдарханова Ф. Регионализация образования: проблемы и перспективы//Стандарты в образовании. –М.: 1997. -С. 116.

34.Интеграция региональных систем образования. Тезисы Всероссийской научно-практической конференции 16-18 мая 1995 г. - Саранск: Изд-во Саранск. ун-та, 1995. -138 с.

35.Квалиметрия человека и образования: Проблемы создания национальной системы оценки качества образования в России//Сборник научных трудов. Часть I. II. Под научной ред. А.И. Субетто и Н.А. Селезневой. -М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1995. -242 с.

36.Квалиметрия человека и образования: Проблемы создания национальной системы оценки качества образования в России//Сборник научных трудов. Часть III. IV. Под научной ред. А.И. Субетто и Н.А. Селезневой. -М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1995. -133 с.

37. Квалиметрия человека и образования: методология и практика. Национальная система оценки качества образования в России //Тезисы докладов. Под научной ред. А.И. Субетто и Н.А. Селезневой. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1996. -212 с.

38.Колесникова И.А. Методологические основания педагогической деятельности по разработке и реализации образовательных стандартов//Образовательные стандарты: Материалы международного семинара/С-Пб.: Изд-во “Образование”, 1995. С. 78-83.

39.Коломиец Б.К. Образовательные стандарты и программы: инвариантные аспекты - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. -220 с.

40.Концепция системы региональных образовательных стандартов для общеобразовательных учебных заведений Пермской области. -

Пермь: Изд-во Пермск. обл. ин-та повыш. квалиф. работн. образов., 1997. -73 с.

41.Корнюшкин Н.П. Регионализация образования: методологический и технологический аспекты. -Саратов: ТОО “Водолей - 94”, 1996. -156 с.

42.Краевский В.В. Проблемы обоснования обучения. -М.:1977.

43.Кузьпелева Н.В. Национально-региональный компонент образовательных стандартов: опыт и проблемы//Тезисы докладов международной конференции “Образовательные стандарты: проблемы и перспективы. МЦНТИ, -М.: 1995. С. 194-196.

44.Кучеряый П.П. Федоров Г.М.География Калининградской области. -Калининград: 1989. -152 с.

45.Леднев В.С. Непрерывное образование: структура и содержание. -М.: 1988.

46.Леднев В.С. Содержание образования. -М.: Высшая школа, 1989.

47.Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. -М.: Высшая школа, 1991. -224 с.

48.Леднев В.С. О концепции стандарта общего среднего образования//Тезисы докладов международной конференции “Образовательные стандарты: проблемы и перспективы”. -М.: МЦНТИ, 1995. -С. 198-203.

49.Леднев В.С. Стандарты общего образования: от пути к реализации//Стандарты и мониторинг в образовании. 1998. № 1. С. 31-39.

50.Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. -М.: 1976.

51.Лернер И.Я. Философия дидактики и дидактика как философия. -М.: 1995.

- 52.Лещинер В., Полторак Д. Нормы и стандарты исторического образования в англоязычных странах.//Преподавание истории в школе. - 1993. -№ 6. -С. 35-41.
- 53.Лихачев Б.Т. Философия воспитания. Специальный курс: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. -М.: Прометей, 1995. - 282 с.
- 54.Лянцевич В.Н. Региональный компонент образовательного стандарта по географии: опыт и проблемы//Гезисы докладов международной конференции "Образовательные стандарты: проблемы и перспективы. МЦНТИ, -М.: 1995. С. 204-207.
- 55.Макаркин Н.П., Наумченко И.Л. Интеграция региональных систем образования. Из опыта работы регионального учебного округа Мордовского университета. -Саранск: Изд-во Мордовск. ун-та, 1996. - 113 с.
- 56.Материалы областной научно-педагогической конференции учителей "Национально-региональный компонент государственного образовательного стандарта по предметам гуманитарного цикла: проблемы, поиски, находки". -Мурманск: Мурманский обл. научн.-метод. центр системы образования, 1994. -176 с.
- 57.Медиаобеспечение национально-регионального компонента образования. Аннотированный библиографический указатель. - Кемерово: Кемеровск. обл. ИУУ, 1997. -42 с.
- 58.Методологические основы разработки регионального компонента государственных образовательных стандартов. -Пермь: 1996.
- 59.Методы системного педагогического исследования: Учебное пособие(под ред. Н.В.Кузьминой).-Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. -172 с.

60. Намсараев С.Д. Национально-региональная система образования: теория и практика. -Улан-Удэ: -Бэлиг, 1996. -240 с.
61. Наумченко И.Л. Стандартизация образования//Педагогика. 1997. № 2. С. 30-33.
62. Национально-региональный компонент в образовании: (для школ Архангельской области). -Архангельск: Изд-во Поморск. межд-го пед. ун-та, 1994. -82 с.
63. Национально-региональный компонент образования в условиях его стандартизации//Сборник материалов Всерос. научн.-практ. конференции 30-31 мая 1997. -Бирск: Изд-во Бир ГПИ, 1997. -303 с.
64. Обатурова Г. Антропологическая концепция как основа общечеловеческого содержания образовательных стандартов//Образовательные стандарты. Материалы международной конференции. -М.: 1997. С.167.
65. Образование в мире на пороге XXI века. -М.: 1991. 120 с.
66. Образование в регионе: опыт, проблемы, инновации. -М.: ИПК и ПРНО МО, 1996. -91 с.
67. Образовательные стандарты в Российской Федерации. Материалы по разработке национально-региональных компонентов государственного образовательного стандарта. -Якутск: 1996. -138 с.
68. Образовательные стандарты и контроль качества образования. -Вологда: 1996. -100 с.
69. Образовательные стандарты как основа создания учебных планов и программ. Тезисы докладов международного семинара 17-22 октября 1994 г. -Рязань: Изд-во РГПУ, 1994. -74 с.
70. Образовательные стандарты//Материалы международной конференции. -Вологда. Вологодский ИПК и ППК, 1995. -131 с.

71.Основные положения региональной политики в Российской Федерации. Регионология//1996. – № 2. С. 6-12.

72.Образование в регионе: опыт, проблемы, инновации. – М.:ИПК и ПРНО МО, 1996.

73.Педагогическая антропология: Учебное пособие/Авт.-сост. Б.М. Бим-Бад. -М.: Изд-во УРАО, 1998. -576 с.

74.Перминова Л.М. Теоретические основы конструирования содержания школьного образования. Дисс. на соиск. уч. степ. докт. пед. наук. – М.: МГПУ им. В.И.Ленина, 1995.

75.Перминова Л.М. Содержание образования с позиций самоидентификации личности//Педагогика, 1997. № 3. С. 36-39.

76.Перминова Л.М., Баранов П.А., Ермолаева Л.К., Махинько Л.Н. Опыт введения регионального компонента в содержание образования//Педагогика. 1998. №4. С. 35.

77.Перфилова Г.В. Проблемы стандартизации образования: европейский контекст//Школьные реформы и образовательные стандарты. -М.: 1995. С. 52-70.

78.Петровичев В.М. Региональное образование: организация, управление образованием. -Тула: Приокское книжное издательство, 1994. -228 с.

79.Подольхова Н.В. Реализация регионального компонента в организации учебно-воспитательного процесса в школе//Дифференциация образования. Региональная стратегия и тактика обеспечения инновационных процессов. Под ред. Артюхова М.В., Вержбицкого Г.А. -М., Новокузнецк: 1996. С. 395.

80.Поздняков, Ю. С. Дульщикив. Основные положения государственной региональной политики Российской Федерации. Регионология// 1995. – № 1.

81.Развитие региональных систем образования: методология, теория, практика. -Рязань: Ряз.обл. ин-т разв. образов., 1997. -53 с.

82.Разумовский В.Г. Государственный стандарт образования superдержавы мира к 2000 году//Педагогика. -1993. -№ 3. -С. 92-100.

83.Разумовский В.Г. Планы и проблемы школьной реформы в США//Наука и жизнь. -1994. № 6. -С. 50-56.

84.Разработка национально-региональных компонентов государственных образовательных стандартов//Материалы семинара-совещания руководителей органов управления образованием России. - М.: Изд-во Вологодского ИПК и ППО, 1996. -138 с.

85.Разработка региональных компонентов образовательных стандартов. Материалы региональной научно-методической конференции. -Уфа: Уфимский гос. авиа. техн. ун-т, 1997. -85 с.

86.Расчетина С.А. Современная социокультурная ситуация и стандарт образования: (методологический аспект) // Образовательные стандарты: Материалы международного семинара. -С-Пб.: Изд-во “Образование”, 1995. С. 765-71.

87.Рахлевская Л.К. Педагогическая анропология (человековедение) в системе непрерывного образования. –Томск: 1997.

88.Региональные особенности реализации федеральной программы “Развитие образования в России”. Материалы конференции. – Казань: Карпол, 1997. -164 с.

89.Региональный компонент государственного образовательного стандарта: вопросы теории, технологии разработки и введение

ния//Материалы международного семинара/Сост. В.С. Леднев и др. - Вологда: Изд-во Вологодского ИПК и ППК, 1996. -131 с.

90.Рыжаков М.В. Федеральные образовательные стандарты в контексте демократических преобразований в России//Тезисы докладов международной конференции “Образовательные стандарты: проблемы и перспективы”. -М.: МЦНТИ, 1995. -С. 224-223.

91.Рыжаков М.В., Судаков В.В., Шишов С.Е. О разработке национально-региональных компонентов государственного образовательного стандарта//Методические материалы по разработке стандартов содержания образования “Федеральный и национальный компоненты государственных образовательных стандартов”. -Якутск: 1996. -С. 69-81.

92.Рыжаков М.В. Место стандартов в системе общего образования//Стандарты и мониторинг в образовании. 1998. № 1, с. 41-42.

93.Рыжаков М.В. Способы построения стандарта//Стандарты и мониторинг в образовании. 1999. № 2. С.35-38.

94.Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Т. 1-2. -М.: 1989.

95.Салихов А.В.Разработка и введение национально-региональных компонентов государственных стандартов общегосударственного образования. - М.: Педагогическое общество России, 1998.

96.Седьмой симпозиум. Квалиметрия человека и образования: Методология и практика. Проблемы измеримости образовательных стандартов и квалиметрического мониторинга образования. Кн. 1-2. -М.: 1998. -309 с.

97.Сериков Г.Л. Элементы теории системного управления образованием. Часть 1. Системное видение образования. -Челябинск: 1994. - 169 с.

98.Сивцева Н. О разработке закона о национально-региональных компонентах государственных образовательных стандартов Республики Саха (Якутия)//Стандарты в образовании. -М.: 1977. С. 194-196.

99.Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. -М.: 1980.

100.Скаткин М.Н., Ставский П.И. Проблемы теории политехнического обучения на современном этапе//Советская педагогика. 1973. № 2.

101.Собкин В.С.,Писарский П.С. Типы региональных образовательных ситуаций в Российской Федерации. Труды по социологии образования. Т IV. Выпуск V. -М.: Центр социологии РАО, 1998. -96 с.

102.Соколов В.М. Стандарты в управлении качеством образования. -Н.Новгород: Изд-во Нижегородского ун-та, 1993. -95 с.

103.Соколов В.М. Основы проектирования образовательных стандартов (методология, теория, практический опыт). -М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1996. -86 с.

104.Советский энциклопедический словарь. – М.: 1987. -1600 с.

105.Субетто А.И. Качество - это достоинство человека, нации. и общества. -М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1992. -40 с.

106.Субетто А.И. Методология стандартизации непрерывного образования: проблемы и пути их разрешения. -М. -С-Пб.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. -70 с.

107.Судаков В.В., Рыжаков М.В. О разработке региональных компонентов государственного образовательного стандарта//Дидакт. 1996. № 4(13). -С.242-243.

108.Судаков В.В., Воогт Йоке. Процедуры разработки образовательных стандартов//Методологические основы разработки регионального компонента государственных образовательных стандартов. -Пермь: 1996. -С. 111-124.

109.Судаков В.В. Региональный компонент государственных образовательных стандартов: от идеи к реализации// Методологические основы разработки регионального компонента государственных образовательных стандартов. -Пермь: 1996. -С. 147-155..

110.Судаков В.В. Стандартизация образования и творчество педагога//Федеральный и национальный компоненты государственных образовательных стандартов". -Якутск: 1996. -С. 151-156.

111.Судаков В.В. Технологические приемы разработки стандартов региональных образовательных областей//Стандарты и мониторинг в образовании. 1999. № 2. -С.38-45.

112.Судаков В.В. Региональный базисный план: сравнительный анализ подходов// Стандарты и мониторинг в образовании. 1998. № 1. С.44-59.

113.Учебные стандарты школ России. Государственные общеобразовательные стандарты начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования. Кн.1. Начальная школа. Общественно-гуманитарные дисциплины. Под ред. В.С Леднева, Н.Д. Никандрова, М.Н. Лазутовой. -М.: "ТЦ Сфера", "Прометей", 1998. -380 с.

114.Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. Т. 1-2. -М., 1974.

115.Федоров Г.М., Зверев Ю.М., Корнеевец В.С. Российский эксклав на Балтике. Калининград. 1997. С. - 51 - 52.

116.Федоров Г.М., Корнеевец В.С. Социально-экономическая география Балтийского региона: Учебное пособие. Калининградский ун-т. -Калининград, 1999. -159 с.

117.Федоров Ю.И. Ассамблея Европейских Регионов. Регионалогия//1995. – N 1. – С. 43.

118.Федеральный и национально-региональный компоненты государственных образовательных стандартов. –Якутск:, 1996.

119.Хохлов Н.И. Образовательное законодательство как отрасль права//Иновационные образовательные технологии на рубеже ХХ-ХХI в.в. Материалы к международн. научн.-практ. конференции 27-28 октября 1998 г. Часть 1. -Казань: Изд-во “Унипресс”, 1998. С.28-30.

120.Черненко А.К. Правовая составляющая в сфере науки и образования (метод анализа и конструирования). – Новосибирск: изд-е Института философии и права СО РАН, 1997. -24 с.

121.Чистяков В.В. Системный подход в современной педагогической антропологии. -Ярославль:, 1995.

122.Шишов С.Е. О федеральном компоненте государственных образовательных стандартов для образовательных учреждений//Тезисы докладов Всероссийской конференции “Измерения в педагогике”. -С-Пб.: 1994. С. 18-22.

123.Шишов С.Е. Образовательные стандарты в контексте прав человека//Сборник научных трудов “Методологические основы разработки регионального компонента государственных образовательных стандартов”. -Пермь: 1996. С. 138-146.

124.Шишов С.Е. Необходимость стандартизации содержания общего среднего образования //Методические материалы по разработке стандартов содержания образования “Федеральный и национальный

компоненты государственных образовательных стандартов". -Якутск: 1996. С. 35-42.

125.Шишов С.Е. Образовательные стандарты и качество образования//Сборник научных трудов "Образовательные стандарты и контроль качества". -Вологда: 1996. С. 25-34.

126.Шишов С.Е. Организация и технология разработки государственных стандартов общего среднего образования. -М.:, Вологда: 1997.

127.Шишов С.Е. Понятие компетентности в контексте качества образования//Стандарты и мониторинг в образовании. 1999. № 2. С. 30-35.

128.Щетинин В.П., Хроменков Н.А., Рябушкин Б.С. Экономика образования. Учебное пособие. - М.: Российское педагогическое агентство, 1998. -306 с.

129.Этнические и региональные конфликты в Евразии: в 3 кн.: Кн.2 Россия, Украина, Белоруссия/ Общ. ред. А. Зверев, Б. Копптерс, Д. Тренин. -М.: Изд-во "Весь Мир". 1997. -224 с.

130.Ямбург Е.А. Эта скучная наука управления. -М.: 1992.

131.Ямбург Е.А. Школа для всех: Адаптивная модель: (Теоретические основы и практическая реализация). -М.: Новая школа, 1996. - 352 с.

132.Ямпольский В.С. Образовательный стандарт - интересы личности и общества/Материалы международной конференции "Образовательные стандарты и личность". -Многоуровневое высшее педагогическое образование, вып. 13. Ч. 1. -Омск: Омский гос. пед. университет, 1995.