

УДК 004.942

К ВОПРОСУ О КАЧЕСТВЕ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Р. З. Акилов¹

¹ ramil.akilov@mail.ru; МАОУ СОШ №2 с. Акъяр, Республика Башкортостан

В настоящей статье автор проводит научные рассуждения о современных проблемах образования в целом и школьного, в частности. В статье определяется категория «качество образования», выделяются общие принципы повышения требований к качеству образования. Обосновывается эффективность систематического обучения в общеобразовательных школах, а также подвергаются критике некоторые положения государственного стандарта образования.

Ключевые слова: образование, среднее образование, ФГОС, качество образования, образовательные стандарты.

Принципиально новые политические и социально-экономические условия выдвигают иные требования к подготовке обучающихся на всех уровнях образования. Данная тенденция четко обозначена в Концепции модернизации российского образования, одной из ключевых идей которой является идея о необходимости формирования нового качества российского образования. Новое качество требует иных критериев его оценки. В проекте Национальной доктрины развития российского образования отмечается необходимость осуществления мер по обеспечению высокого качества образования, обучения, воспитания и развития подрастающего поколения. Проблема качества в педагогических исследованиях разрабатывается в следующих направлениях: понятие качества образования; способы оценивания качества образования; целостность системы и качество образования; взаимодействие ступеней образования и его качество; фундаментализация образования и его качество, факторы, обуславливающие качество образования; рыночная среда и качество образования; механизм управления качеством образованием, информационные технологии, мониторинг и качество образования; система управления качеством образования и др.

Качество как понятие трактуется неоднозначно: существенные признаки, свойства, особенности, отличающие один предмет или явление от другого; свойство, достоинство, степень пригодности к чему-либо. Понятие «качество образования» в его философской интерпретации может быть применено к различным моделям образовательной практики и понимается как совокупность существенных потребительских свойств продукции, образовательных услуг, значимых для потребителя. При такой трактовке выделяют два признака качества любой продукции (услуг): наличие у нее определенных свойств и ценностей, востребованных потребителем.

В Федеральном законе Российской Федерации «Об образовании» качество образования трактуется как определенный уровень знаний и умений, умственного, физического и нравственного развития, которого достигли выпускники образовательного учреждения в соответствии с планируемыми целями обучения и воспитания. Следует отметить, что понятие «качество» приобретает специфические своеобразные характеристики на уровне разрабатываемых в регионе концепций и моделей системы управления качеством образования[1].

В контексте различных методологических и теоретических подходов сложились неоднозначные представления и о качестве образования. В личностно-ориентированном образовании - это уровень развития личности, ее направленности и способностей. В культуросообразной модели качество определяется как творчество личности. В аспекте деятельностного подхода под качеством понимается заданный объем знаний и умений, как результат обучения и воспитания. Системный подход обуславливает понимание качества как готовность выпускника одной образовательной системы к вхождению в другую. Авторы по-разному трактуют понятие «качество образования», обнаруживая его характеристики или в компонентах педагогического процесса или в конечном результате, т. е. в уровне развития личности. В науке сделана попытка найти зависимости педагогического процесса, обеспечивающие качество образования и качество результата профессиональной подготовки.

Повышение требований к качеству товаров и услуг в условиях обострившейся конкуренции, возникшей в результате расширения экономических связей, заставляет сегодня по-новому переосмыслить концепцию качества. Качество рассматривается теперь как универсальный инструмент управления всеми аспектами деятельности организации с точки зрения ее непрерывного усовершенствования посредством усиления конкурентоспособности. Качество - это всемирный приоритет, символ цивилизованного развития и будущей выживаемости цивилизации. Проблема качества образования может рассматриваться в двух аспектах: с точки зрения педагогики изучается эффективность образовательных процессов, их роль в формировании определенной системы личностных качеств, профессиональной компетенции выпускника вуза, а с точки зрения экономики - качество проявляется в результативности работы, «отдаче» на производстве.

Е. В. Бондаревская считает, что качество образования предусматривает не только хорошее усвоение некоторой суммы знаний по определенным предметным областям, но и формирование свободной, гуманной, духовной, творческой, практической личности[2].

На наш взгляд, качество образования - это такой уровень протекания образовательных процессов, при котором их субъекты получают все духовные и материальные предпосылки для самореализации и самосовершенствования, для восприятия всех ценностей, общечеловеческих смыслов и информации, накопленных в мировой культуре, и развития своего «Я» в ходе адаптации к постоянно усложняющимся условиям жизни. Качество образования чаще всего рассматривается как совокупность знаний, а в рамках компетентностного подхода как наличие комплекса профессиональных компетенций, позволяющих выпускнику вуза адаптироваться к условиям производства. Понятие качества образования с трудом поддается определению, поскольку оно является многомерным и обладает сложной динамикой развития, которая обусловлена как изменениями в деятельности учебных заведений, так и трансформацией окружающей их социальной, экономической, технологической и политической среды.

К сожалению, невозможность получения полноценного образования закладываются ещё в начальных классах. Всем известно, в русском языке нет соответствия между звучанием и написанием, и писать надо так, как видим и по правилам, но не так, как говорим и слышим. До середины 80-х годов прошлого века использова-

ли зрительно-логический метод обучения, про фонетику упоминали только в 5-м классе, и все были грамотными.

Современные учебные программы, основанные на фонетическом методе обучения, который разработан и внедрён Д.Б. Элькониным и его учениками, ведут к формированию слуховой доминанты: звучание слова становится для ребёнка первичным, главным, а буквы, написание — вторичным. С 1-го по 6-й класс учащиеся выполняют ещё и массу заданий на звуковую запись слов, т.е. пишут: «малако» (молоко), «йожык» (ёжик), «акиан» (океан) и пр. В итоге такого обучения, спасибо Д.Б. Эльконину и его последователям, дети пишут, как слышат, а выпускники школ в абсолютном большинстве не только неграмотны, но и не владеют осмысленным чтением, т.е. не могут читать художественную и научную литературу, потому что не понимают содержания текстов[3]. Естественно, о культурном и общем интеллектуальном развитии говорить не приходится. За последние десятилетия существенным изменениям подверглись и методы преподавания математики — в результате дети не овладевают навыками счёта. Даже в 4-5-х классах многие учащиеся не умеют считать с переходом через десяток, не владеют навыками умножения и деления. К такому печальному результату приводят следующие нововведения: заучивание состава числа и таблицы сложения, обучение счёту с использованием линейки. Модернизаторы методов обучения, к сожалению, не вполне понимают функции и возможности различных психических процессов.

Например, возможности памяти ограничиваются хранением и воспроизведением информации в том виде, в каком она была запомнена. Операторных возможностей память не имеет. Это прерогативы мышления. Следовательно, когда дети заучивают состав числа, они просто запоминают и потом воспроизводят определённые образцы, но при этом собственно считать не учатся и не умеют.

Современные первоклассники не учатся и не умеют оперировать числами, которые они заучивают. Чтобы как-то продвинуть детей в счёте, им показывают, как считать, используя линейку. Линейка позволяет наглядно производить операции в пределах 20 и закрепляет навыки наглядных манипуляций, в результате чего дальнейшее освоение действий с многозначными числами, операций умножения и деления, требующих выхода в многомерные абстрактные представления, оказываются невозможными. Далее учащиеся учат таблицу сложения, но поскольку они не вычисляют, то у них не формируется такой интеллектуальной структуры, как представительство числового поля, и таблицу умножения они освоить не могут[4].

Нет проблем только у тех детей, которые научились хорошо считать до поступления в школу (около 30-40% первоклассников), но и у них начинает тормозиться дальнейшее развитие математических способностей, так как собственно математикой на уроках учащиеся занимаются сейчас значительно меньше, чем 10-15 лет назад. Сейчас особые надежды возлагаются на разработанный Институтом стратегических исследований в образовании РАО нормативный документ — Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС). Видимо, с учётом невозможности остановить падение уровня знаний учащихся, в ФГОС выдвигаются новые цели образования, которые А.Г. Асмолов комментирует следующим образом: «Целью образования становится общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, обеспечивающее такую ключевую компетенцию как умение учиться» [5].

Приоритетной становится задача развития, чтобы школьники могли, если захотят, учиться самостоятельно. К сожалению, падению качества образования способствуют и нововведения, рекомендуемые в ФГОС. Дело в том, что, в соответствии с приоритетными задачами развития, более половины времени урока уходит на общие рассуждения или выполнение психологических игровых заданий. Учитель пытается подвести детей к тому, чтобы они поставили, осознали цель урока, обсудили конкретные задачи, составили план, последовательность действий по достижению цели и решению поставленных задач. У современных первоклассников не остаётся времени на отработку элементарных навыков счёта, чтения, грамотного письма. Заданий на дом не задают, т.е. и дома они лишены возможности совершенствовать предметные навыки. Зато имеются ежедневные внеурочные, якобы развивающие занятия, на которых дети так перевозбуждаются и устают, что начисто забывают всё, что было на основных уроках в первой половине дня.

До школы, пока не началось систематическое обучение, ребёнку не приходится ежедневно сталкиваться с информационными потоками, обобщать и усваивать новые знания, т.е. операциями мышления он пользуется только время от времени. Соответственно, у него не отрабатывается и не закрепляется какой-либо вариант мышления. С началом школьного обучения значительно (в разы), скачкообразно возрастает объём новой информации, которую ежедневно приходится обрабатывать и усваивать ребёнку. И тот способ обработки информации, который будет постоянно, на протяжении первых трёх-четырёх лет использовать ребёнок, закрепится в виде операциональных структур, т.е. способов мышления.

Именно поэтому Л.С. Выготский резко критиковал принцип «наглядности и образности» в организации учебного материала в начальных классах, т.к. благодаря этому происходит закрепление наглядно-образного, примитивного, детского мышления. Переходя в среднюю школу, такой ребёнок испытывает трудности при изучении наук, так как у него не сформировались операции, необходимые для восприятия и понимания закономерностей построения научных знаний[6].

Если снова обратиться к самому Л.С. Выготскому, то он в экспериментальном исследовании доказал, как следует строить обучение в начальных классах, чтобы у всех детей сформировать понятийное мышление[6].

Ещё в 20-е годы прошлого века он показал, какое влияние оказывает усвоение научных понятий детьми в начальной школе (1-4 классы) на развитие их спонтанного мышления, т.е. того наглядно-образного мышления, которое у них сложилось до поступления в школу. Эксперимент проводился при внедрении в начальную школу новой программы по обществоведению. Для сравнения развития научных и спонтанных понятий в конце каждого учебного года проводилось тестирование: школьникам предлагались однотипные интеллектуальные задания, но на различном — научном (обществоведческом) и житейском — материале. Сравнительный анализ развития тех и других понятий в течение 4-х лет обучения показал, что «в образовательном процессе развитие научных понятий опережает развитие спонтанных. В области научных понятий мы имеем дело с более высокими уровнями осознания, чем в области житейских понятий. Поступательный рост этих высоких уровней в области научного мышления и быстрый прирост житейских понятий свидетельствуют: накопление знаний неуклонно ведёт к повышению уровня научного мышления,

что, в свою очередь, сказывается на развитии спонтанного мышления и доказывает ведущую роль обучения в развитии школьника» [6].

Обучение в начальной школе в рамках проектно-деятельностного подхода позволило бы формировать и закреплять конкретные навыки, которые используются в проекте, если бы этих проектов было хотя бы более десятка в год. Два-три проекта не дают вообще ничего. Однако выполнения и десятка проектов недостаточно, чтобы выделились обобщающие принципы и операции. Для того чтобы они обобщились в умения или компетенции, чтобы из них абстрагировались общие схемы действия или принципы, необходимо понятийное мышление, которого у учащихся начальной школы нет. Их отдельные конкретные навыки так и останутся конкретными навыками, но при этом не произойдёт и никакого интеллектуального развития, которое обеспечивалось бы, если бы дети изучали науки. В новых образовательных стандартах особое значение придаётся формированию универсальных учебных действий (анализ ситуации, выделение причинно-следственных связей, постановка цели, планирование деятельности, оценка результатов и пр.).

Действительно, универсальные учебные действия (УУД) формируются в результате обобщения конкретных учебных действий, но результат обобщения (степень его универсальности) зависит от того материала, с которым имеет дело ребёнок [7]. Если ребёнок изучает науки и последовательно осваивает приёмы научного мышления и решения задач, то действительно постепенно формируются универсальные умения как более высокий уровень абстрагирования, выделения общего алгоритма деятельности, который един для всех сфер познания и практики. Объективный анализ ситуации, выделение причинно-следственных связей, прогноз развития событий невозможны без логики понятийного мышления.

Универсальные учебные действия - это навыки, формирующиеся на основе понятийного мышления. Они формируются именно при изучении наук посредством абстрагирования общих аналитических операций, а потом используются в любой деятельности, в том числе, и практической. Но не наоборот. На основе практической деятельности не сформировать универсальные учебные действия.

Практическая деятельность поливариативна в исполнении, не подчинена объективным законам, поэтому в ней ситуативно могут использоваться разнообразные схемы, выявить устойчивый и применимый в различных жизненных ситуациях алгоритм практически невозможно [8]. На основе практической деятельности можно выделить только конкретные последовательности действий, которые существенно различаются в разных сферах, но не общую операциональную логику деятельности. Цель образования состоит не столько в том, чтобы дать детям конкретные знания, а в том, чтобы научить их думать. Сам процесс обучения должен не заключаться в запоминании различных полезных сведений и фактов, отработке практических навыков, а способствовать развитию понятийного мышления.

Окончив школу, подросток выходит во взрослый мир, где действуют объективные законы природы и общества, следовательно, при наличии у него понятийных структур, он сможет адекватно оценивать ситуации, в которые будет попадать, правильно понимать события, с которыми имеет дело. Любые научные знания, с которыми молодой человек будет знакомиться впоследствии, он сможет понимать и усваивать без заучивания, они как бы сами встроятся в его понятийные структу-

ры, занимая логично предназначенные для этого места. Его жизненные наблюдения также будут вписываться в «понятийную сетку», в результате чего обеспечится адекватность восприятия и понимания их объективной логики[9].

Если в процессе обучения у подростка не формируется понятийное мышление, то сохраняется «детская» неосознанность собственных интеллектуальных операций и невозможность их произвольного использования. Он, заучив правила и формулы, не видит область их применения, не умеет ими пользоваться. Также он затрудняется в переносе интеллектуальных навыков в аналогичные, а тем более в частично трансформированные ситуации, так как не понимает, что эти ситуации аналогичны, не может преобразовать используемые им алгоритмы, объяснить или доказать правильность выбранного способа действий и полученного результата, не замечает нелогичности, ошибочности собственных выводов, противоречия в высказываниях[10].

Имеющиеся у молодого человека теоретические знания оказываются несвязанными с его практической деятельностью, пониманием текущих событий, не помогают в решении жизненных или учебных задач. При этом большинство теоретических знаний поверхностны, схематичны, не представляют целостной системы, подросток не видит внутреннюю логику изучаемых наук, уроки кажутся непонятными и неинтересными. В дальнейшем для такого индивида возможно овладение только узкой специализацией в конкретной сфере деятельности, когда работа не требует использования знаний из смежных областей.

Проблемной становится адаптация к динамично изменяющемуся миру. Если понятийные структуры не сформировались, то человек неадекватно представляет суть ситуации, с которой имеет дело, не осознаёт нелогичности собственных рассуждений и умозаключений, не считает нужным проверять или обосновывать выводы. И в итоге принимает решения, которые не приводят к желаемому результату. Однако причиной неудач он считает неблагоприятное стечение обстоятельств, нерадивость сотрудников, происки конкурентов или просто невезение, но сомнений в логике собственных умозаключений у него не возникает. Так как же необходимо реформировать образование? Как указывают на первой же странице авторы стандарта, «Федеральный образовательный государственный стандарт среднего (полного) общего образования представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации основной образовательной программы среднего (полного) образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию».

Проблема заключается в том, что требования не доведены до такого уровня конкретизации, чтобы их можно было реализовать. Более того, к документу, именуемому ФГОС, не применим сам термин «стандарт», так как[11]:

- 1) отсутствует чёткий перечень однозначно понимаемых показателей или характеристик, которые должны быть сформированы у ученика в процессе обучения;
- 2) нет методик для измерения данных характеристик;
- 3) нет нормативных значений, на которые необходимо ориентироваться в результате измерений;
- 4) нет допустимых отклонений, когда ещё можно говорить о соблюдении норматива.

В разработанном «нормативном» документе нет ничего, что позволило бы его определить как стандарт. Фактически разработанный документ является перечнем административных требований, обращённых к учителям. Как учителя будут добиваться того, чтобы выпускники школ были похожи на придуманные авторами ФГОС красивые описания, это никого не интересует. На учителей возлагается также и диагностика (или мониторинг, как теперь это принято называть) результатов развития учащихся, которую они должны проводить ежегодно. Педагогам необходимо самим разработать, что и как измерять. Педагог должен «точно воспроизводить инструкции, не нарушать предложенного порядка и регламента, чтобы не исказить процедуру и, соответственно, результаты» [12]. По роду профессионального образования диагностикой результатов развития учащихся должен заниматься психолог, но роль психолога в ФГОС не прописана вообще. Будущие педагоги в процессе обучения в вузе получают представление о психологических методах исследования личности, но не овладевают этими методами в такой степени, чтобы их использовать.

Литература

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 03.07.2016) "Об образовании в Российской Федерации"(с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2016) // "Российская газета". - № 303. - 31.12.2012.
2. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования/ Е. В. Бондаревская. - Ростов на Дону: Изд-во РГПУ, 2011. - 186 с.
3. Байтенова А. К. Качество рождает система/ А. К. Байтенова // Гарантии качества профессионального образования: сборник статей. - М., 2012. - С. 93.
4. Коротков Э. М. Управление качеством образования/ Э. М. Коротков. - Москва, 2006. - 43 с.
5. Асмолов А. Г. Процессы модернизации отечественного образования/ А. Г. Асмолов // Материалы XIV международной конференции. - СПб., 2013. - С. 61.
6. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. — Москва: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2005. - 157 с.
7. Шарифов С. В. Система менеджмента качества / С. В. Шарифов, Ю. В. Толстова. - Санкт-Петербург: Питер, 2014. - 118 с.
8. Матрос Д. М. Менеджмент качества в школе на основе стандартов серии ГОСТ Р ИСО 9000-2001, новых информационных технологий и образовательного мониторинга / Д. М. Матрос. -Москва: Центр педагогического образования, 2013. - 31 с.
9. Джораев В. О. Концептуальные подходы к формированию финансовой стратегии развития системы образования / В. О. Джораев // Научный журнал Куб-ГАУ. - 2014. - № 24(8). - С. 34-37.
10. Давыдова Л. Н. Различные подходы к определению качества образования / Л. Н. Давыдова //Качество. Инновации. Образование. - 2015. - № 2. - С. 5-8.
11. Зонис М. Качество образовательных услуг -главное условие успеха / М. Зонис //Новые знания. - 2011. - № 2. - С. 69.
12. Адлер Ю. П. МИСиС: повышение качества подготовки специалистов/ Ю. П. Адлер, А. И. Кочетов и др.// Стандарты и качество. - 2012. - № 2. - С. 68-72.

ABOUT QUESTION OF THE QUALITY OF EDUCATION IN MODERN RUSSIA

R. Akilov

In this article the author carries out scientific arguments about the current problems of education in

general and schools in particular. The article defines category of the quality of education, highlighted the general principles to improve the quality of education requirements. Substantiates the effectiveness of systematic training in secondary schools, and also criticized several provisions of state education standards.

Keywords: education, secondary education, GEF, the quality of education, educational standards.

УДК 5530.12+531.51

ЭЛЕКТРОННЫЙ ЖУРНАЛ «АРХИТЕКТУРА КАЗАНИ»

К.К. Асеян¹, А.А. Фазуллина²

¹ aseyan2014@mail.com; МБОУ «Школа №57» Кировского р-на г.Казани

² afazullinav@mail.ru; МБОУ «Школа №57» Кировского р-на г.Казани

Представлен электронный журнал, посвященный архитектуре Казани, ее достопримечательностей, с удобной системой ссылок; журнал может быть использован как туристический навигатор, и, в частности, как мобильное приложение.

Ключевые слова: электронный журнал, архитектура, Казань, Google Maps.

Увлечение архитектурой неизбежно привело к естественному желанию исследовать архитектуру родной Казани, а это, в свою очередь, - к идее создания электронного журнала с одноименным названием. Анализ достопримечательностей нашего города выявил огромное разнообразие архитектурных стилей и эпох. Получился электронный путеводитель по архитектурным достопримечательностям Казани с удобной системой ссылок.

Далее описывается структура журнала.

1) Карта Казани. На карте расположены архитектурные достопримечательности города, каждая из которых является гиперссылкой, открывающей информацию о ней. Сама карта является активной гиперссылкой в случае подключенного интернета и имеет выход на приложение Google Maps.

2) Глоссарий - статьи об архитектурных стилях. В словаре поясняются термины, которые встречаются в статьях журнала и которые работают, как гиперссылки.

3) Статьи о достопримечательностях города с описанием их архитектуры, истории.

Впоследствии путеводитель был перенесен в приложении Google Maps, в котором создана карта с архитектурными достопримечательностями Казани. Карта может использоваться в дополнении к мобильному приложению.

Литература

1. Айдаров Р. С. Архитектура деревянных жилых домов Казани второй половины XIX - начала XX веков: учебное пособие для студентов, обучающихся по направлению "Архитектура" / Р. С. Айдаров. - Казань: Казан. гос. архитектур.-строит. ун-т, 2012. - 152 с.

2. [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://www.iske-kazan.ru/arkhitektura-kazani>.