

УДК 37.07

**В.Н. Волков**

*Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования*

## К ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ИЗМЕНЕНИЙ В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье анализируются изменения в системе школьного образования конца XX – начала XXI веков, вызванные процессами глобализации. На основе работ философов и педагогов обозначен противоречивый характер глобализации и раскрыты особенности ее влияния на школу. В статье определены источники и субъекты-инициаторы изменений в системе школьного образования. Изменение в образовании определяются как постоянные и имеющие концептуальный характер. На этой основе предложена модель управления школой в изменяющихся условиях. Автором представлены результаты исследования, проведенного среди директоров школ и экспертного сообщества сферы образования.

Глобализация, изменения в образовании, противоречия развития системы образования, управление школой, модель управления школой в изменяющихся условиях.

The article analyzes changes in the school system in the late XX – early XXI centuries, triggered by processes of globalization. The scientific works indicated to the contradictory nature of globalization and the peculiarities of its impact on school. The article defines the sources and subjects-initiators of changes in the school system. Change in education is defined as regular one, and has a conceptual nature. On this basis the model of school management in a changing environment is suggested. The author presents the results of a study conducted among school principals and experts of education.

Globalization, changes in education, the contradictions of the development of the education system, management of school, the model of school management in a changing environment.

### Введение

Проблема изменений и изменчивости представляется одним из интереснейших объектов научных исследований. Это положение актуально для точных, естественно-научных и гуманитарных наук. Педагогика не является исключением. Образовательная система изменялась на протяжении всего периода своего существования. Это происходило по разным причинам: в соответствии с запросами и потребностями общества, иногда опережая их, и в соответствии с логикой внутреннего развития самой школы. Современный этап развития системы образования характеризуется особенно масштабными и разнонаправленными изменениями. Оценивая характер происходящих изменений и подчеркивая их направленность, можно сказать, что «изменения в образовании носят характер нравственного и экономического императива» (К. Хазбэндс).

### Основная часть

Происходящие изменения затрагивают всех участников образовательных отношений и все структурные части образовательной системы. В системе школьного образования изменения выражаются в:

- стандартизации содержания образования и условий образовательной деятельности;
- развитии системы поддержки индивидуального прогресса учащихся;
- обновлении образовательной среды школы и использовании для решения образовательных задач территориальных социо-культурных сред;

- новых подходах к обеспечению профессионализма педагогических работников;
- развитии механизмов общественно-профессиональной оценки качества образования;
- совершенствовании практик государственно-общественного управления образованием;
- изменении технологий управления школой;
- обновлении финансово-экономических механизмов деятельности школы.

Перечисленные направления изменений определены в ходе теоретического анализа и носят в целом позитивный характер. Изучение в 2015 г. мнений представителей петербургского экспертного сообщества, работающих в системе образования, позволило отнести к наиболее значимым такие изменения, как: обновление содержания образования и технологий обучения (86 %), организация образовательной среды школы и использование территориальных социо-культурных сред (71 %) и поддержка индивидуального прогресса учащихся (51 %). Остальные выделенные в ходе теоретического анализа изменения были указаны по итогам опроса как значимые, но меньшим числом опрошенных (от 30 до 45 %). Необходимо отметить, что респонденты отметили рост бюрократизации в российском школьном образовании, что позволило дополнить приведенный выше список изменений новой характеристикой, свидетельствующей о неоднозначности происходящих изменений в образовании.

Происходящие в школе изменения имеют серьезные основания, которые придают им уже обозначен-

ный масштабный и разнонаправленный характер. Ученые ищут ответы на вопрос о причинах изменений. Поиск ведут не только ученые-педагоги, но и философы, социологи, экономисты, историки и политологи. Основываясь на содержании научных работ, можно утверждать, что изменения образовательной системы в последние десятилетия следует позиционировать в контексте глобализации.

Глобализация – универсальный процесс всемирной экономической, политической и культурной интеграции и унификации. Процесс глобализации имеет нелинейный характер и наиболее существенно проявился в конце XX века, хотя на некоторые его аспекты и ранее обращали внимание философы и социологи. Учитывая относительную новизну и сложность явления глобализации, ученые всесторонне исследуют ее проявления и дают ей разные определения. В самом общем виде глобализация представляет собой процесс, непосредственно связанный с феноменом исторического процесса (М.А. Мунтян). С.Н. Гавров рассматривает глобализацию как «процесс формирования либеральной цивилизации во всемирном масштабе, прежде всего в институциональной и, в несколько меньшей степени, ценностно-нормативной части, ведущий к максимальной проницаемости границ национальных социокультурных систем, их контекстуализации, когда ряд функций национальной системы передается на транснациональный уровень, к открытости каналов межкультурной коммуникации» [4, с. 103].

В науке можно встретить различные характеристики и оценки роли глобализации. Оценки глобализации, несмотря на ее объективный характер, различны и подтверждают тезис о нелинейности процесса и «взрывном» характере его проявлений именно в последние десятилетия. В ряду критических суждений можно привести позиции современных российских философов А.С. Панарина и В.В. Миронова. А.С. Панарин резко критикует глобализационные процессы как патологические и деконструктивистские. По мнению автора, они разрушают единые национальные образовательные пространства, которые обладали мощным интегрированным вертикальным и горизонтальным потенциалом, обеспечивая развитие и продвижение индивида. Деструктивный характер выражается в том, что разрушаются устоявшиеся базовые принципы, позволявшие «свести к минимуму роль наследуемых, стартовых условий, фатально предопределяющих судьбу личности в традиционном сословном обществе», и предоставить индивиду через качественное образование «реализовать свои самые дерзновенные планы» [16, с. 623]. В.В. Миронов, в свою очередь, выделяет в глобализации «два противоположных вектора»: «интеграционная составляющая... – дезинтеграционная составляющая, порождаемая, в частности, агрессивным характером навязывания интеграции», также давая негативную оценку, схожую с позицией А.С. Панарина [11, с. 36]. При этом, по его мнению, глобализация «несет опасность выбора упрощающих моделей интеграции», что может быть опасно для образования как социального института подготовки новых поколений

на основе опыта предшествующих – «образование в рамках общекультурных трансформационных процессов оказывается в центре происходящих изменений» [11, с. 38].

Развитие цивилизации в условиях глобализации предопределяет положение образования, как системы, сохраняющей базис модернизации цивилизационных и социо-культурных основ общества. Не случайно, подчеркивая взаимосвязь глобализации и образования, С.Н. Гавров обозначает, что для обеспечения модернизации «необходимо поддерживать более высокий темп социокультурной динамики», который в опережающем режиме могут задавать и поддерживать именно образовательные институты [4, с. 87]. Многие авторы подчеркивают приоритетную роль образования и определяют его значение наравне с экономическими процессами. Так В.Н. Никитенко, отмечает, что «система народного образования и результаты ее деятельности не менее значимы для мирообразования, чем хозяйственная деятельность человека – экономика» [13, с. 195–196]. Эту позицию разделяют М.К. Горшков и Ф.Э. Шереги, отмечая, что модернизация образования является «органической частью» и одновременно «условием успеха модернизации экономики» [6, с. 43–44]. С.В. Булаева и О.Н. Исаева выделяют закономерность «параллельного развития системы мирового образования с развитием системы мирового хозяйства» [3, с. 30].

Исследуя влияние глобализации на изменения в самой системе образования, А.П. Егоршин отмечает «переход к новой парадигме образования» [9, с. 70]. По мнению автора, это непосредственно выражается в общедоступности качественного образования, непрерывности, новаторском характере образования, фундаментальности обязательных основ образования на каждом его уровне. Под влиянием глобализации в системе образования стали проявляться маркетизация, корпоратизация и делокализация, а также наметилось изменение «природы «агентств», осуществляющих управление образованием» [20, с. 329]. А.М. Новиков подтверждает изменившуюся роль образования, приводя такой пример: «если в феодальном обществе «путь наверх» обуславливался сословным происхождением, в капиталистическом обществе – материальным благосостоянием родителей, то в нынешнем постиндустриальном обществе он целиком определяется уровнем образования» [15, с. 30]. Исследуя изменения в образовании, обусловленные глобализацией, авторы отмечают не только изменение роли системы образования в современном обществе, но и выявляют многообразные трансформации внутри самой системы. Подобное положение фиксируется в международных исследованиях (Teacher's Matter, TALIS и др.), представляется и анализируется в докладах различных международных организаций (ЮНЕСКО, ОЭСР, Совет Европы, Международная комиссия по образованию для XXI века и др.). Это свидетельствует об объективном и универсальном характере происходящих изменений.

На основе мнений ученых и материалов международных исследований можно утверждать, что сис-

тема образования существенно изменяется под влиянием глобальных процессов и эти изменения носят концептуальный характер. Проведенный теоретический анализ позволяет утверждать, что источники происходящих изменений различны по происхождению, их инициируют разные субъекты, которые оказывают различное влияние на школьное образование (см. табл. 1).

Таблица 1

**Источники и субъекты-инициаторы  
концептуальных изменений  
в системе школьного образования**

| Уровень | Происхождение источников изменений                                                    | Субъекты-инициаторы                                                              |
|---------|---------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|
| 1       | Социально-экономические противоречия (объективные мировые тенденции)                  | Транснациональные корпорации, международные организации и объединения стран      |
| 2       | Инициативы государственных структур                                                   | Правительство и ведомства стран, органы управления регионов                      |
| 3       | Инициативы школьных и научно-педагогических институтов                                | Общественные и общественно-профессиональные объединения, научные сообщества      |
| 4       | Интересы и потребности участников образовательных отношений в образовательной системе | Педагоги и руководители школ, обучающиеся и их родители (законные представители) |

Для определения сущностных особенностей связи изменений в образовании с глобализацией и общего характера ее влияния на систему образования, можно взять за основу позицию И.А. Колесниковой и Е.В. Титовой. Опираясь на мнение этих авторов, базовым проявлением концептуальности следует рассматривать отражение в изменениях структуры и содержания образования фундаментальной сущности явлений и процессов социально-экономического развития [10]. Причина столь существенного влияния социально-экономических изменений на систему образования заключается в том, что система образования является наиболее социально-ориентированным институтом, и она первой попадает под воздействие внешних факторов. Отчасти такое влияние усиливается в виду объективных внутренних противоречий, имеющих в образовании, например, между:

- превращением человека в «гражданина мира» и сохранением его индивидуальности;
- объявленными целями образования, путями их достижения и конечными результатами;
- потенциалом идей гуманистической педагогики и слабостью социально-педагогической инициативы;
- традициями и инновациями в образовании;
- ростом объема информации и возможностями человека в ее усвоении и др. [3], [7], [17].

В указанном контексте происходящие изменения, несомненно, формируют широкий спектр вызовов для школьного сообщества, требующих инновационных решений в педагогической и управленческой области.

В последние годы в российской науке появилось много работ, обращенных к проблеме социокультурных изменений в работе школы и их воздействию на образовательный процесс. При этом анализ концептуальности изменений в области целей, содержания, организации обучения, поддержки прогресса учащихся и профессионализма учителя с позиций воздействия этих процессов на создание новых моделей управления школой не разработан в достаточной мере. Многие исследователи рассматривают изменения в образовании через анализ социокультурных условий определенной школы и территории. Это представляется недостаточным для комплексного анализа системы образования и прогноза ее изменений. Для решения этой задачи необходимо учитывать состояние и тенденций развития образовательной политики на всех уровнях от международного до уровня отдельного учреждения. Примером следования такой логики может служить междисциплинарный анализ в науке проектов и результатов реформ образования в России и за рубежом [2], [7], [14], [18].

Анализ образовательных реформ в СССР и России дает представление об их результативности. Обращаясь к теме реформирования образования в советский и постсоветский период, А.М. Новиков отмечал, что они проводились достаточно часто (1957, 1964, 1968, 1984, 1988 и 1992 гг.), но не приносили существенных эффектов. По мнению автора, с 1992 г. сложился новый формат преобразований – модернизационные проекты и программы [15]. Сходную оценку реформам образования в СССР дает Э.Д. Днепров. Он считает, что проводимые изменения «не были подкреплены ни научным обоснованием, ни необходимыми финансовыми, кадровыми и прочими ресурсами». Это приводило к тому, что «каждая последующая реформа или реорганизация школы вела к все большему ее дисбалансу, к расширенному воспроизводству ошибок и обострению школьных проблем» [7, с. 24]. Такое положение перепредопределило не только их результат, но и в значительной степени будущее всего государства. В основе модернизации российского школьного образования 2000-х гг. Э.Д. Днепров выделяет «три капитальных новации»: «кардинальное изменение взгляда на суть и значение стандарта», при котором «стандарт предстает теперь как инструмент реформирования и развития, а не консервации образования», «генеральный, системный, целенаправленный пересмотр всего содержания школьного образования» и «введение профильного обучения на старшей ступени школы» [7, с. 332–334].

Оценки учеными модернизации российской школы в начале XXI века содержат различные характеристики, уточняющие содержание происходящих изменений. По мнению В.М. Ананишневой, в 1991–1996 гг. российская школа решала разнообразные задачи, в том числе две наиболее значимые: «расши-

рение доступа к образованию в новых экономических условиях» и «совершенствование содержания и форм образования» [1, с. 14–15]. Изучая трансформации российской системы образования, Ю.А. Тюрина выделила «ключевые факторы и детерминанты структурных и концептуальных изменений образования», среди главных факторов названы «властные отношения, национально-культурные особенности россиян, цикличность изменения» [18, с. 8–11]. Проводимые реформы способствовали «отходу от идеологизации и восприятия человека как части системы» и, закрепив в образовательной политике новые приоритеты, открыли «дорогу новым формам и методам обучения» [5, с. 13–16]. Некоторые авторы считают, что «суть реформы образования последних лет состоит в делегировании права решать многие вопросы, связанные с функционированием школы, на уровень самой школы» и это необходимо для повышения ответственности за результаты работы при росте самостоятельности в выборе методов и средств деятельности [19, с. 197]. Последнее замечание важно, так как предполагает изменение характера деятельности ее руководителя и управленческой подсистемы школы в целом в соответствии с проводимыми образовательными реформами.

Представляется, что одна из главных причин обозначенного отношения к проектам развития системы образования и в целом кризисного положения в российском школьном образовании заключается в отсутствии консенсуса заинтересованных сторон в приоритетах необходимых изменений и в попытках решить одновременно все задачи быстро и простыми средствами.

Наряду с выделением положительных изменений в школьном образовании, внимание некоторых авторов обращено к изучению новых противоречий, характерных для современного этапа развития. Ситуация в образовании характеризуется одновременным существованием «либеральной» и «консервативной» образовательных парадигм, их противоречивостью по отношению к ментальным установкам части населения [2], [8]. При этом М.В. Богуславский отмечает циклическую природу модернизации, определяя, что «процессам модернизации образования, как правило, присущи ускорения и замедления, своего рода «волны», специфическим образом их ритмизирующие в каждом конкретном случае» [2, с. 9]. Т.П. Днепров также указывает на «инверсионный характер» изменений в российском школьном образовании [8, с. 15].

Чтобы подчеркнуть концептуальный характер изменений в школьном образовании, можно привести мнение Э.Д. Днепров, который считает, что «в современном информационном обществе образование испытывает едва ли не самые крупные внутренние изменения за всю свою историю» [7, с. 366–367]. Изучение концептуальных изменений школьного образования сейчас приобретает первостепенное значение для определения имеющегося в них потенциала развития и выявления деструктивных факторов. Это может стать основой для прогнозирования и проектирования способов адаптации школы как ве-

дущего социального института к происходящим и будущим изменениям, участием в их «проектировании». Средством достижения этого может стать моделирование управления школой в изменяющихся условиях на основе следующих базовых требований:

- потребность в обеспечении устойчивости модели по отношению к внешним и внутренним изменениям;
- использование в качестве основы управления концепции «распределенного» лидерства;
- изменения в целеполагании и ресурсном обеспечении всех решений;
- обеспечение развития школы по четырем укрупненным направлениям деятельности: образовательный процесс, кадровая политика, финансовое и материально-техническое обеспечение, внешнее взаимодействие и социальное партнерство;
- наличие в школе инновационной системы;
- следование принципу государственно-общественного управления образованием.

Для проверки выделенных на основе теоретического анализа базовых требований к модели управления школой в изменяющихся условиях в 2015–2016 гг. было проведено исследование (анкетирование или интервью) среди трех категорий респондентов: руководителей общеобразовательных учреждений (2 группы) и представителей петербургского экспертного сообщества, работающих в системе образования (1 группа). В исследовании приняли участие 261 человек:

- 190 директоров: 122 из Санкт-Петербурга и 68, представляющих города 15 регионов России;
- 71 петербургский эксперт в области образования.

Респондентам было предложено оценить 6 базовых требований к модели управления школой в изменяющихся условиях. Среди 6 требований самым значимым респондентами было признано «использование в качестве основы управления концепции "распределенного" лидерства». Важно отметить, что мнения разных категорий респондентов совпали – данное требование заняло лидирующие позиции в ответах всех трех категорий респондентов (68–80 %). Все группы респондентов согласны с определением значимости инновационной подсистемы школы как важного и эффективного средства управления: по группам расхождение оценок минимально и составляет 4 % (от 66 до 70 %). Наличие указанного требования к модели управления школой в современных условиях исключительно важно, так как инновации в образовании необходимы для мотивации педагогов к улучшению работы, способствуют совершенствованию образовательных технологий, условий осуществления образовательного процесса и собственно управления школой. Признание респондентами инновационной системы наглядно свидетельствует о ее потенциале в решении имеющихся противоречий образовательной и управленческой практики в школе.

Анализ показывает, что принцип государственно-общественного управления образованием (ГООУ) рассматривается всеми группами респондентов как

наименее значимое условие проектирования модели управления школой (35–51 % ответов респондентов). Этот результат получен, несмотря на то, что принцип государственно-общественного управления закреплён в Законе об образовании, начиная с 1992 г., и предположительно отражает позицию респондентов, основанную на личном опыте взаимодействия с органами ГОУО. Оценки руководителями общеобразовательных учреждений регионов России роли ГОУО как базового требования моделирования управления современной школой на 14 % выше, чем у директоров петербургских школ. Такое положение можно объяснить участием многих регионов страны (31 субъект Российской Федерации) в комплексном проекте модернизации образования в 200–2009 гг., что дало импульс развитию ГОУО в школах и позволило руководителям образовательных учреждений на практике определить его возможности для развития образования.

При рассмотрении ответов респондентов обращают на себя внимание существенные различия в 22–23 % оценок двумя группами руководителей школ и экспертами некоторых базовых требований к модели (см. табл. 2).

Таблица 2

**Различия в оценках респондентов  
некоторых базовых требований  
к модели управления школой**

| Базовое требование                                                                           | Руководители | Эксперты |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|----------|
| Потребность в обеспечении устойчивости модели по отношению к внешним и внутренним изменениям | 47–52 %      | 69 %     |
| Изменения в целеполагании и ресурсном обеспечении решений                                    | 56–57 %      | 79 %     |

На основе представленных в табл. 2 данных можно предположить причину различий в оценках разными группами респондентов двух названных базовых требований. Она может заключаться в различии подходов школьных управленцев-практиков и ученых-педагогов к определению значения этих требований к управлению школьной организацией как наиболее теоретизированных, включающих такие понятия «целеполагание» и «устойчивость». Это позволяет ученым определять значение названных требований как фундаментальное и более значимое для моделирования и, следовательно, давать им более высокие оценки по сравнению с оценками практиков.

Сводные данные о мнениях по категориям респондентов графически представлены на рис. 1. Представленные результаты анкетирования (интервью) позволяют считать, что все базовые требования, выделенные в ходе теоретического анализа, признаны респондентами как значимые характеристики модели управления школьной организацией в условиях концептуальных изменений в образовании. Это подтверждает правильность их выделения, однако тре-

бует продолжения исследования на большей выборке респондентов для уточнения.

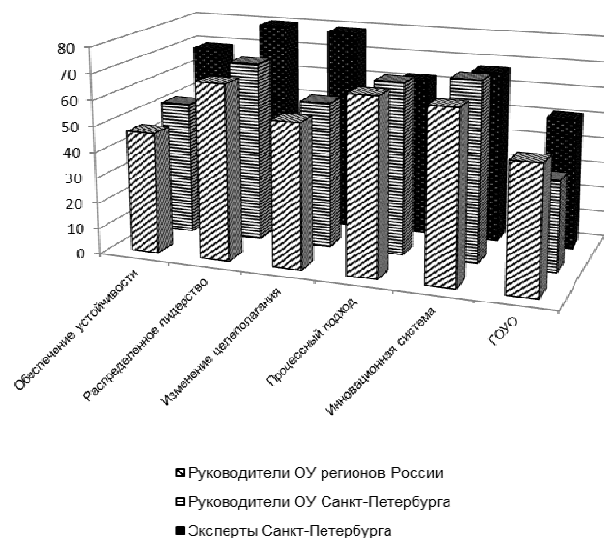


Рис. 1. Выбор респондентами базовых требований к модели управления школьной организацией (оценка признаков модели, % респондентов)

Отдельным направлением работы с материалами опроса стала проверка полноты сформулированных требований к модели управления школой в условиях концептуальных изменений. Данная работа осуществлялась через анализ представленности базовых требований в ответах респондентов. Среднее количество признаков, которыми характеризуется модель, составило 3,6 из 6 максимально возможных. При этом отмечен незначительный разброс мнений о полноте требований к модели управления школой по трем группам респондентов в среднем от 3,4 до 3,9 указанных признаков:

- директора образовательных учреждений регионов России – 3,5 признака;
- директора образовательных учреждений Санкт-Петербурга – 3,4 признака;
- представители экспертного сообщества Санкт-Петербурга в области общего образования – 3,9 признака.

Данные о мнениях по категориям респондентов графически представлены на рис. 2. Полученные данные могут быть интерпретированы следующим образом:

1. У руководителей общеобразовательных учреждений и у экспертов в сфере образования есть понимание сложности и масштабности решаемых в образовательной системе задач, а также необходимости комплексного подхода к проектированию модели управления школьной организацией.

2. Мнения руководителей общеобразовательных учреждений, расположенных в разных регионах России, в отношении полноты набора предложенных базовых требований к модели управления школой существенно не отличаются (в среднем 3,4 и 3,5 признака), что позволяет отметить общее понимание директорским корпусом потребности в проектирова-

нии и практической реализации многокомпонентной модели управления.

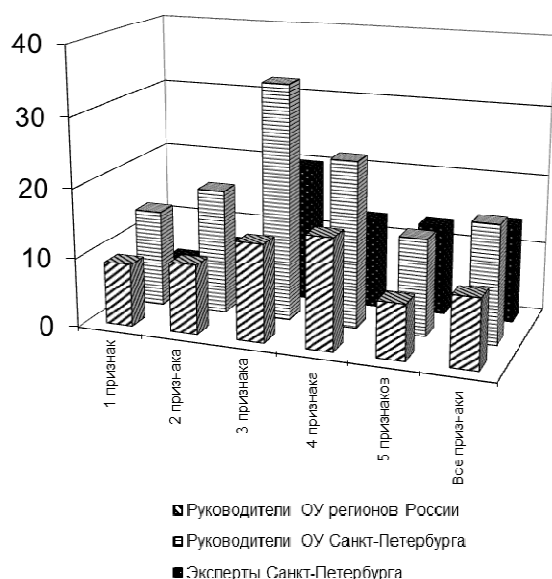


Рис. 2. Выбор респондентами базовых требований к модели управления школьной организацией (количество признаков модели, % респондентов)

3. Представители экспертного сообщества выделяют больше базовых требований к разрабатываемой модели управления школьной организацией (в среднем 3,9 признака), чем руководители общеобразовательных учреждений, что может быть объяснено имеющимся у них представлением о разнообразии существующих управленческих практик, обусловленным опытом экспертной деятельности в отношении значительного количества образовательных учреждений и возможность сравнения и анализа управленческих практик в разных организациях.

В целом можно отметить, что оценка респондентами предложенных требований к модели управления продемонстрировала общее понимание директорами и экспертами необходимости изменения существующих подходов к управлению школой для повышения эффективности управленческой деятельности и обеспечения качества образования.

## Выводы

На основе теоретического анализа и исследования можно сделать ряд выводов:

1) школьное образование в последние десятилетия динамично изменяется под влиянием внешних факторов, вызванных глобализацией, и в определенной степени в зависимости от объективных и субъективных факторов внутри самой образовательной системы;

2) при организации управления школой следует исходить из понимания происходящих изменений как постоянных «эмпирических сущностей», планировать и оценивать решения с учетом «того, насколько точно определены системообразующие понятия "функционирование", "поддержание" и "развитие", а также понятие "цель"» [12, с. 34];

3) управление школой в условиях концептуальных изменений требует не только поиска и использования новых средств, технологий и подходов, а управленческая практика полностью должна быть выстроена в логике концептуального проектирования систем организационного управления;

4) прогнозируя постоянство изменений в школьном образовании целесообразно моделировать новую (изменять существующую) систему управления школой на основе выделенных базовых требований к модели управления.

## Литература

1. Ананишнев В.М. Управление в сфере образования (социологический анализ). М., 1997. 204 с.
2. Богуславский М.В. Консервативная стратегия модернизации российского образования в XX – начале XXI веков // Проблемы современного образования. 2014. № 1. С. 5–11.
3. Булаева С.В., Исаева О.Н. Система мирового образования: современные тенденции развития. Рязань, 2012. 128 с.
4. Гавров С.Н. Социокультурная традиция и модернизация российского общества. М., 2002. 146 с.
5. Гельмс А.В. Реформы системы образования в Российской Федерации: концептуальный замысел, практическая реализация, общественное восприятие (1991–1999 гг.): автореф. дис. ... канд. ист. наук. М. 2012. 20 с.
6. Горшков М.К. Модернизация российского образования: проблемы и перспективы. М., 2010. 352 с.
7. Днепров Э. Д. Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки. М., 2011. 456 с.
8. Днепров Т. П. Преодоление консервативно-либерального противостояния в отечественном образовании на основе национальной толерантности: автореф. дис. ... д-ра ист. наук. Тюмень, 2011. 47 с.
9. Егоршин А.П. Управление российским образованием. Н. Новгород, 2012. 384 с.
10. Колесникова И.А., Титова Е.В. О научно-педагогических параметрах качества стратегического документа в области образования // Непрерывное образование: XXI век. 2015. № 1 (9). С. 12–36.
11. Миронов В.В. Размышления о реформе // Вестник Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова. Сер. 20: Педагогическое образование. 2013. № 3. С. 32–70.
12. Никаноров С.П. Метод концептуального проектирования систем организационного управления. // Социология: методология, методы, математическое моделирование. 1996. №7. С. 29–52.
13. Никитенко В.Н. Народное образование в системе мирообразования // Философия образования. 2012. № 6 (45). С. 192–196.
14. Новиков А.М. Постиндустриальное образование. М., 2008. 136 с.
15. Новиков А.М. Почему реформы образования малоэффективны? // Народное образование. 2003. №8. С. 15–24.
16. Панарин А.С. Глобализация как вызов жизненному миру // Вестник Российской академии наук. 2004. Т. 74. С. 619–626.
17. Попов Е.Б. Гуманистическая педагогика в образовательной действительности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2007. 47 с.
18. Тюрина Ю.А. Трансформация образования в советской и постсоветской России – сравнительный анализ: автореф. дис. ... д-ра социол. наук. СПб., 2010. 44 с.

19. Фархатдинов Н.Г., Евстигнеева Н.В., Куракин Д.Ю., Малик В.М. Модели управления общеобразовательным учреждением в условиях реформ: опыт социологического анализа // Вопросы образования. 2015. № 2. С. 196–219.

20. Цветкова Н.Ф. Глобализация и образование – эволюция политики современного государства // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 101. С. 326–331.

#### References

1. Ananishnev V.M. *Upravlenie v sfere obrazovaniia (sociologicheskii analiz)* [Education Management (sociological analysis)]. Moscow, 1997. 204 p.

2. Boguslavskii M.V. Konservativnaia strategiiia modernizatsii rossiiskogo obrazovaniia v XX – nachale XXI vekov [Conservative strategy of modernization of Russian education in the XX – beginning of XXI century]. *Problemy sovremenogo obrazovaniia* [Problems of modern education], 2014, №1, pp. 5–11.

3. Bulaeva S.V., Isaeva O.N. *Sistema mirovogo obrazovaniia: sovremennye tendentsii razvitiia* [Global education system: current trends]. Ryazan, 2012. 128 p.

4. Gavrov S.N. *Sociokul'turnaia traditsiia i modernizatsiia rossiiskogo obshchestva* [Sociocultural tradition and modernization of the Russian society]. Moscow, 2002. 146 p.

5. Gel'ms A.V. *Reformy sistemy obrazovaniia v Rossiiskoi Federatsii: konceptual'nyi zamysel, prakticheskaiia realizatsiia, obshchestvennoe vospriiatie (1991–1999 gg.): avtoref. dis. ... kand. ist. Nauk* [Reforms of the education system in the Russian Federation: the conceptual plan, practical implementation, public perception (1991–1999 gg.). Doct. Dis.]. Moscow, 2012. 20 p.

6. Gorshkov M.K. *Modernizatsiia rossiiskogo obrazovaniia: problemy i perspektivy* [Modernization of Russian Education: Problems and Prospects]. Moscow, 2010, 352 p.

7. Dneprov E.D. *Noveishaia politicheskaiia istoriia rossiiskogo obrazovaniia: opyt i uroki* [Recent political history of Russian education: experience and lessons]. Moscow, 2011, 456 p.

8. Dneprova T.P. *Preodolenie konservativno-liberal'nogo protivostoianiia v otechestvennom obrazovanii na osnove natsional'noii tolerantnosti: avtoref. dis. ... d-ra ist. Nauk* [Overcoming conservative-liberal opposition in the domestic education on the basis of national tolerance. Doct. Dis.]. Tiumen', 2011, 47 p.

9. Egorshin A.P. *Upravlenie rossiiskim obrazovaniem* [Russian Education Management]. N. Novgorod, 2012, 384 p.

10. Kolesnikova I.A., Titova E.V. O nauchno-pedagogicheskikh parametrokh kachestva strategicheskogo dokumenta v oblasti obrazovaniia [On the scientific and educational settings as a strategic document in the field of education]. *Neprevyaynoe obrazovanie: XXI vek* [Continuing education: XXI century], 2015, № 1 (9), pp. 12–36.

11. Mironov V.V. Razmyshleniia o reforme [Reflections on the Reform]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta im. M.V. Lomonosova. Ser. 20: Pedagogicheskoe obrazovanie* [Bulletin of Moscow State University. MV Lomonosov. Ser. 20: Teacher education], 2013, № 3, pp. 32–70.

12. Nikanorov S.P. Metod konceptual'nogo proektirovaniia sistem organizatsionnogo upravleniia [Conceptual design of systems of organizational management method]. *Sociologiya: metodologiya, metody, matematicheskoe modelirovaniie* [Sociology: methodology, methods, mathematical modeling], 1996, №7, pp. 29–52.

13. Nikitenko V.N. Narodnoe obrazovanie v sisteme miroobrazovaniia [Education in the system of world formation]. *Filosofiiia obrazovaniia* [Philosophy of Education], 2012, № 6 (45), pp. 192–196.

14. Novikov A.M. *Postindustrial'noe obrazovanie* [Post-industrial education]. Moscow, 2008. 136 p.

15. Novikov A.M. Pochemu reformy obrazovaniia maloefektivny? [Why are education reforms ineffective?]. *Narodnoe obrazovanie* [Education], 2003, №8, pp. 15–24.

16. Panarin A.S. Globalizatsiia kak vyzov zhiznennomu miru [Globalization as a challenge to the world of life]. *Vestnik Rossiiskoi akademii nauk* [Herald of the Russian Academy of Sciences], 2004, T. 74, pp. 619–626.

17. Popov E.B. *Gumanisticheskaiia pedagogika v obrazovatel'noi deistvitel'nosti: avtoref. dis. ... d-ra ped. Nauk* [Humanistic pedagogy in the educational reality. Doct. Dis.]. St.Peterburg, 2007, 47 p.

18. Tiurina Ju.A. *Transformatsiia obrazovaniia v sovetskoii i postsovetskoii Rossii – sravnitel'nyi analiz: avtoref. dis. ... d-ra sociolog. Nauk* [Transformation of education in the Soviet and post-Soviet Russia - a comparative analysis. Doct. Dis.]. St.Peterburg, 2010, 44 p.

19. Farhatdinov N.G., Evstigneeva N.V., Kurakin D.Ju., Malik V.M. *Modeli upravleniia obshcheobrazovatel'nyim uchrezhdeniem v usloviiah reform: opyt sociologicheskogo analiza* [Models of management educational institution in the conditions of reform: experience of the sociological analysis]. *Voprosy obrazovaniia* [Problems of Education], 2015, № 2, pp. 196–219.

Cvetkova N.F. Globalizatsiia i obrazovanie – evoliutsiia politiki sovremennogo gosudarstva [Globalization and Education - the evolution of the modern state policy]. *Izvestiia Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena* [Proceedings of the Russian State Pedagogical University A.I. Herzen], 2009, № 101, pp. 326–331.

УДК 37.373, 37.378

Н.В. Иванова, М.А. Виноградова, А.В. Красушкина  
Череповецкий государственный университет

## КИНОДИДАКТИКА КАК СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ В СФЕРЕ СОХРАНЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье представлены общеметодологические требования к построению и содержательному наполнению образовательного пространства подготовки будущих педагогов к решению задач в сфере сохранения социального здоровья дошкольников, раскрыта методика использования кинофильмов в работе со студентами.