

В статье анализируется проблема организации дошкольного и начального образования детей в Японии. Раскрывается учебный процесс, начальное образование, дошкольное воспитание Японии, возраст начала обучения, школьная зрелость.

N. Klochko

### **ORGANIZATIONAL PRINCIPLES OF CHILDREN'S ELEMENTARY EDUCATION IN JAPAN**

In the article the author analyses the problem of organization of children's preschool and initial education in Japan. Author analyses studying process, primary education, entering age to school Japan, studying readiness, experience of foreign countries.

*Стаття надійшла до редакції 1.02.2010*

**УДК 378**

*И.А. Сладких  
г. Харьков, Украина*

### **ПАРАДИГМА КРИТЕРИЕВ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ (РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ XX ВЕКА)**

**Постановка проблемы.** Эффективность решения проблемы подготовки будущих специалистов в современной высшей школе во многом зависит от эффективности преподавателя, как организатора образовательно-воспитательного процесса. В педагогической теории и практике на протяжении десятилетий сформирована концепция «критерий эффективности преподавателя», которая обозначает некоторые образовательные и социальные ценности.

"Эффективность преподавателя" обычно определяется как эффект деятельности преподавателя на реализацию некоторой ценности. Обычно, ценность принимает форму некоторой образовательной цели, определенной в рамках желаемого поведения студента, его способностей, привычек, или характеристик. Следовательно, окончательный «критерий преподавательской эффективности» обычно рассматривается как достижения обучаемых студентов.

**Целью данной статьи** является обзор и анализ существующих в трудах зарубежных ученых методов оценивания эффективности преподавательской деятельности. Приведена представленная к обсуждению иерархия полученных критериев эффективности преподавателя.

**Изложение основного материала.** Определением эффективности данного критерия является анализ различия в достижениях студентов до и после влияния деятельности преподавателя. Аскерман, Митзел и Гросс в своих исследованиях рассматривали процесс обучения студентов в котором использовался уровень их достижений как критерий эффективности преподавателя [1; 21].

Известные значительные исследовательские работы (Барр, Кастетгер, Стэндле, Фатту, Домас, Тайдеман, Митзел, Морш, Вилдер, Руанс, Томлинсон, Воттерс) относительно критериев преподавательской эффективности неизменно содержат в своих заголовках такие термины как "эффективность", "компетентность", "оценка" и "оценивание"

[4; 5; 7; 9; 12; 13; 14; 16; 17; 18]. Переменные в исследовании относительно обучения проводимого согласно парадигме «критерия эффективности» принадлежат двум категориям: переменные критерия и потенциальные корреляции [12; 24].

Частичные и многократные корреляции также могут быть вычислены между наборами двух или более переменных: переменной предположения и переменной критерия. Анализ фактора (по Счмиду) может применяться к межкорреляциям полной «батареи» переменных, состоящей из набора переменных и критериев переменных [15].

Ученые, занимающиеся исследованием подбора персонала признают парадигму «критерия эффективности» применимой также и в этой области. Состояла ли цель в том, чтобы выбирать студентов колледжа или служащих, клинических физиологов или пилотов самолета, преобладала та же самая парадигма: получив критерий, сразу находится его применение. Широко распространенное использование и практическая ценность такого исследования были характеризованы как «выдающееся достижение социальных наук в недавних десятилетиях» [8, с. 3]. Легко понять преданность этому настолько успешному исследованию и в настоящее время большей части ученых-педагогов.

Целесообразно рассмотреть типы критериев эффективности, выделенные некоторыми учеными в процессе их многолетних исследований [10].

В педагогической науке, как в других областях применяемая парадигма «критерий эффективности» приняла специальные формы. Кроме вопроса о том, что потенциал коррелирует, многие исследования были посвящены непосредственно вопросу критерия. Теперь мы обращаемся к рассмотрению парадигм, которые были развиты для проблемы критерия. Возможно, наиболее расширенное изучение парадигмы «критерия эффективности» проводилось на протяжении нескольких десятилетий в Университете Висконса [5].

В результате исследований было внесено в список семь категорий «критериев эффективности преподавателя», используемых в обучении в этом Университете наряду с частотой их использования [6, с. 30]. Эти данные приведены в таблице.

Таблица

Критерии и частота их использования в Висконсене

Критерии		Частота
1.	Производственная оценка	
	а) руководителем (надзирателем)	9
	б) директором	24
	в) другими контролирующими лицами	51
	г) преподавателями	20
	д) ведомственным персоналом в области специализации	4
	е) ведомственным государственным персоналом	11
	ж) самооценка	11
2.	Оценка пэра (равного по положению)	6
3.	Подсчет студенческого успеха	70
4.	Студенческая оценка	16
5.	Объединение тестов успеха и интеллектуальных тестов для измерения эффективности преподавания	14
6.	Уровни практического преподавания	13
7.	Комбинация или объединение некоторых вышеупомянутых критериев	83
Общий итог:		332

Исследование проведенное в Университете Висконса и результаты, обработанные Бичером ясно показывают плодотворность использования парадигмы «критерия эффективности» в образовательном процессе [6].

Дальнейшая парадигма «критерия эффективности преподавателя» может быть получена из аннотируемой библиографии (1000 наименований) представленной Домасом и Тайдеманом в 1950 году [9]. Проведенный анализ показал зависимость парадигмы от следующих отличительных особенностей:

1. Между преподавателями производственного обучения и преподавателями-педагогами;
2. Между критериями, основанными на :
  - а) достижениях студента;
  - б) суждениях администратора, преподавателя непосредственно, товарища преподавателя, студентов или несведущих лиц;
  - с) тестировании «педагогических способностей», и т.д.
3. Между критериями достижений студента:
  - а) «объективно» наблюдаемый;
  - б) «субъективно» оцененный администраторами или преподавателями.

На рисунке 1 показана схема критериев, основанных на вышеприведенных различиях [9, с. 214]. Было отмечено, что эти критерии воплощают отличительные точки «окончательного довода» и «уровней», рассматриваемых ниже.

В процессе исследования, проводимого Комитетом по Критериям Эффективности преподавателя был сформулирован «окончательный довод» парадигмы для таких критериев. Эта парадигма располагает критерии эффективности преподавателя на континууме,двигающемся от «конечного» к «начальному». Некоторые исследователи считают, что на вершине иерархии «окончательного довода» мог бы быть такой критерий как «эффект преподавателя на достижения его студентов и успех в жизни». Ниже мог бы располагаться такой критерий, как «эффект преподавателя на достижения его студентов в последующем обучении». Следующим, на третьей позиции мог бы быть критерий «эффект преподавателя на достижения его студентов в текущих образовательных целях». Намного ниже в иерархии было бы «удовлетворение родителей преподавателем», «уровень преподавателя в практическом изложении учебной дисциплины», «уровень преподавателя в образовательных курсах», «интеллект преподавателя» [2, с. 243-244]. Схематическое изображение этих критериев парадигмы в предлагаемом расположении показано на рисунке 2.



Рис. 1 – Парадигма критериев эффективности преподавателя, полученная из классификации аннотаций Домасом и Тайдеманом

Каждый критерий этой парадигмой, зависел от его законности, от его корреляции, и от его функциональных отношений с критериями, расположенными выше на континууме. Такое расположение критериев вызвало много критики исследователей, изучающих экономическое образование (обучение финансовому и банковскому делу). Их доводы были основаны на неудовлетворенности позицией некоторых критериев или отсутствием желаемых на этом континууме. Разряд некоторых из этих критериев был горячо обсужден, так как и следовало было ожидать. Например, некоторые педагоги считали, что удовлетворение руководителя преподавателем имеет весомое значение на карьере преподавателя; поэтому этот критерий должен располагаться выше в иерархии, и исследование должно быть направлено к предположению этого. Другие придерживались того, что независимо от его связи с «реальной жизненной» необходимостью преподавателя, этот критерий показан, чтобы быть некоррелированным с выгодами студентов, и следовательно полезен и не должен игнорироваться.

**«Окончательный критерий»**


- 
1. Эффект Преподавателей на:
    - Достижение студентов и успех в жизни
    - Достижение студентов в последующем обучении
    - Достижение студентов в текущих образовательных целях
    - Удовлетворение студентов преподавателем
    - Удовлетворение родителей преподавателем
    - Удовлетворение руководителей преподавателем
  2. Ценности преподавателя или оценочные отношения
  3. Знание преподавателем педагогической психологии и менталитета
  4. Эмоциональное и социальное состояние преподавателя
  5. Знание преподавателем методов построения учебного плана
  6. Знание преподавателем учебного предмета
  7. Интерес преподавателя к изучаемому материалу
  8. Уровень преподавателя в практическом изложении учебной дисциплины
  9. Уровень преподавателя в образовательных курсах
  10. Интеллект преподавателя

Рис. 2 –Иерархия критериев эффективности преподавателя

Список критериев, показанных на рис. 2 применим, прежде всего, к уже работающим преподавателям. Все же имеются другие стадии карьеры преподавателя, критерии которых нуждаются в исследовании относительно парадигмы критерия обучения. В своем

втором сообщении, Комитет по Критериям Эффективности представил парадигму критериев, организованных на основе различных уровней, или стадий, в прогрессии от кандидата на преподавателя, практически обучающегося на рабочем месте к полноправному работающему преподавателю [3].

Преподавателя были разделены на четыре различных уровня, или стадии, карьеры: (1) предполагаемый «преподаватель в обучении», (2) студент, обучающийся по программе педагогики, (3) студент, только закончивший обучение на преподавателя, и (4) практически работающий преподаватель.

Все решения относительно людей на каждом из этих уровней принимают различные формы.

На уровне (1), мы принимаем решения относительно претендентов на допуск к образовательным программам по педагогике, или мы пытаемся обеспечивать руководство для выпускников средней школы относительно их пригодности к обучению профессии преподавателя.

На уровне (2), мы принимаем решения относительно программ для подготовки преподавателей на основе очевидности или предположений относительно желанных возможных положительных воздействий этих программ на эффективное последующее влияние преподавателей на учеников; или, мы принимаем решения относительно руководства студентами, которые обучаются по педагогическим программам.

На уровне (3), решения состоят в легализации преподавателей или приеме преподавателей на работу из числа дипломированных специалистов-педагогов.

На уровне (4), решения сделаны относительно предоставления срока пребывания преподавателям, или выбор из числа преподавателей, или для новых положений (должностей), или для специальных назначений, например, увеличений жалованья. Очевидно, показатели на более высоких уровнях могут служить как критерии для предположений на более низких уровнях.

Как представлено, парадигма эффективности имеет только два класса переменных: предположения и критерии. «Окончательные доводы» и «уровни» для критериев парадигмы подразумевают не необходимое изменение. В любых точках на «Окончательных доводах» или «уровнях» критерий может быть выбран или изменен. Как Митзел выразился [11, с. 2], «...В течение прошлых 50 лет для исследования относительно «эффективности преподавателя», был характерен перескок непосредственно от переменных предположения до переменных критерия ...».

Исследование этой парадигмой было масштабное: были проведены сотни занятий, выдающие тысячи коэффициентов корреляции. В целом, эксперименты, проводимые, в процессе этих занятий выдали неутешительные результаты: корреляции, которые являются незначительными, непоследовательными и противоречивыми от одного исследования к следующему, и обычно испытывали недостаток в педагогическом и психологическом значении.

Однако выводы, приведенные в рассмотренных научных трудах не потеряли своей важности и в современных условиях развития педагогики и психологии. Их практическое применение в образовательном и воспитательном процессе по-прежнему актуально. Более того, их углубленный анализ может стать весомым подспорьем в исследовательской работе педагогов, психологов и социологов.

**Список литературы:** 1. Ackerman, W. 1. Teacher competence and pupil change. *Harvard educ. Rev.*, 1954, 24, 273-289. 2. American Educational Research Association, Committee on the