

ИЗДАЁТСЯ С 1803 ГОДА
(№ 1449)

ТОЛЬКО ОКОЛО 40% РОДИТЕЛЕЙ
СЧИТАЕТ, ЧТО ШКОЛА ПОЗВОЛЯЕТ
УЧАЩИМСЯ БЕЗ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ СДАТЬ ГИА-9,
И ВСЕГО 25% ИЗ НИХ ПОЛАГАЮТ,
ЧТО ШКОЛА МОЖЕТ ХОРОШО
ПОДГОТОВИТЬ ИХ ДЕТЕЙ
К СДАЧЕ ЕГЭ.

6 /2015

НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

В номере:

РУССКИЙ
ЯЗЫК

Сопротивление педагогов
школьным реформам

Изменения в условиях
работы учителей

Зарплата учителей –
что изменилось за два года?

Институционализация
школ-хозяйств

Образовательный
мини-технопарк

За что следует награждать
золотыми медалями?

Замысел воспитательного
эксперимента

НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Сентябрь 2015 — 70-летие окончания Второй мировой войны



Во всех школах учебный год начнётся с осмысления этой даты. 70 лет назад завершилась самая кровопролитная война в истории человечества. Война, подтолкнувшая мир на край гибели. В боевых действиях участвовали 62 государства, на территории которых проживало свыше 80% населения земного шара, военные действия охватили территории 40 государств, погибло не менее 70 миллионов человек. В результате войны ослабла роль Европы в общемировой политике. Главными державами в мире стали США и СССР. В финансовом мире доминирующая роль Соединенных Штатов стала очевидной. Ценой огромных потерь обрёл политическую независимость Китай. Промышленность СССР, США, Германии показала возможности работы в напряжённых условиях. Когда-то нас удивляло название, данное американцами знаменитому документальному сериалу о Великой Отечественной, — «Неизвестная война». В каждом доме хранились в сервантах и секретерах, стояли на комодах или висели «в красных углах» фотографии бойцов и командиров Красной армии в гимнастёрках времён Великой Отечественной — это были реликвии павших или живых отцов и дедов. Сегодня сложнее рассказывать школьникам о войне. Наверное, необходим анализ статистических данных — в том числе и экономических. Анализ разных интерпретаций итогов Второй мировой войны: советской, германской, американской. Без всестороннего знания мы будем не готовы к новым историческим вызовам.



ИЗДАЁТСЯ С 1803 ГОДА (№1449)

Журнал основан имп. Александром I в 1803 году

НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

№ 6 · 2015

Зарегистрирован Комитетом РФ по печати.
Свидетельство о регистрации № 203 от 22 июня 1994 г.

Учредители журнала: Министерство образования РФ, Российская академия образования, Педагогическое общество России, АНО «Издательский дом «Народное образование»

Редакционная коллегия:

Алексей Кушнир, главный редактор журнала «Народное образование»
Александр Асмолов, директор Федерального института развития образования, академик РАО
Владимир Беспалько, академик РАО
Игорь Бестужев-Лада, академик РАО, Председатель общественной организации «Педагогическое общество России»
Анатолий Вифлеемский, доктор экономических наук
Светлана Вишникина, выпускающий редактор журнала «Народное образование»
Дмитрий Григорьев, доцент, кандидат педагогических наук
Александр Кузнецов, министр образования и науки Челябинской области
Александр Литвинов, заслуженный учитель РФ, директор СШ № 10 г. Лабинска
Валерия Мухина, академик РАО
Андрей Остапенко, профессор Кубанского государственного университета, г. Краснодар
Марк Поташник, академик РАО
Нина Целищева, выпускающий редактор журнала «Народное образование»
Евгений Ямбург, доктор педагогических наук, академик РАО

Редакция:

Алексей Кушнир (главный редактор), **Светлана Лячина** (ответственный секретарь),
Татьяна Абрамова (редактор), **Светлана Вишникина** (редактор),
Арсений Замостьянов (консультант), **Тамара Ерегина** (редактор),
Ольга Подколзина (старший редактор), **Евгений Руднев** (выпускающий редактор),
Нина Целищева (редактор), **Елена Шишмакова** (редактор выпуска),
Ирина Горская (перевод)

Производство: **Анна Ладанюк** (дизайн), **Ольга Денисова** (художник),
Максим Буланов (вёрстка), **Артём Цыганков** (технолог),
Людмила Асанова (корректор)

Адрес редакции: 109341, Москва, ул. Люблинская, д. 157, корп. 2.
Тел./факс: (495) 345-52-00. Бесплатный звонок по России: 8-800-100-21-76
E-mail: narob@yandex.ru; narodnoe@narodnoe.org; www.narobraz.ru

При создании журнала используются лицензионные продукты компании Adobe Systems Inc. (www.Adobe.ru)

Редакция журнала в своей работе использует лицензионную
Справочную Правовую Систему КонсультантПлюс

Услуги по обслуживанию Системы КонсультантПлюс
оказывает информационный центр «Сплайн»

сплайн.рф
СПЛАЙН

www.debet.ru (495) 580-2-555

КонсультантПлюс
надежная правовая поддержка



Дорогие друзья, коллеги, подписчики!



Хочу поблагодарить вас за многолетнее сотрудничество и поддержку!

К сожалению, экономическая ситуация, которая сложилась в журнале сегодня, такова, что нет возможности продолжить выпуск журнала в привычном формате. Простое решение: вернуть вам – подписчикам – деньги, во-первых, почти неосуществимо, во-вторых, неприемлемо по следующим соображениям. Журналу 212 лет, он является объектом культурного наследия, и мы не можем взять и прекратить его существование «лёгким движением руки».

Все наши попытки найти поддержку государства или бизнеса пока безуспешны, но мы – редакция – не складываем руки и не отказываемся от борьбы.

*Как главный редактор я несу прямую ответственность за существование, успехи и неудачи издания. Рано или поздно возможность достойно продолжить историю старейшего журнала России будет найдена, но сегодня мы предлагаем то единственное решение, которое можем реализовать. Каждому подписчику будет доставлен журнал вот в таком виде! Здесь вы видите индивидуальный код, по которому можно скачать электронную PDF-версию журнала с нашего сайта **www.narodnoe.org***

123456

*Электронные носители информации уже давно стали основными в педагогическом сообществе. Мы надеемся, что вы сможете успешно пользоваться журналом и в электронном виде, но понимаем, что по разным причинам кому-то из вас, наших подписчиков, нужен непременно «твёрдый» бумажный журнал. В этих особых случаях напишите нам по адресу: **no.podpiska@yandex.ru** Мы изготовим для вас персонально бумажный экземпляр журнала или CD-диск и направим вам почтой.*

Очень надеюсь на понимание! Ваша поддержка поможет нам сохранить «Народное образование» в российском образовательном пространстве, хотя и в новом – электронном качестве.

*С уважением, **Алексей Кушнир**,
главный редактор*

СОДЕРЖАНИЕ

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

М.М. Поташник
**Падение с недостижимой
высоты**

9

Зарплаты учителя. Должностная компетенция за приобретённую методическую литературу. Всероссийский конкурс «Учитель года». Присвоение звания «Народный учитель РФ». Девятый вал отчётности.

И.Ф. Дементьева
**Воспитательные цели и достижения
русской семьи в условиях
глобализации**

16

Природа современного детства и родительства. Изменения целей и методов воспитания детей в семье. Основные качественные изменения жизнедеятельности русской семьи как института воспитания детей в связи с наступлением глобализации. Сравнительный анализ трансформации целей семейного воспитания в эпоху социализма и в условиях рыночной экономики.

В.И. Загвязинский
**От социальной стратегии
к образовательной практике**

26

Практическая методология и обучающая практика. Качество подготовки педагогов. Семинары для учителей и директоров школ.

М.А. Пинская,
Е.А. Ленская,
А.А. Пономарёва,
И.В. Брун,
С.Г. Косарецкий
М.Б. Савельева
**Что мы узнали о наших
учителях и директорах?
Результаты международного
сравнительного исследования TALIS-2013**

34

Проект «Международное исследование по вопросам преподавания и обучения» (Teaching and Learning International Survey, TALIS). Русские учителя в исследовании TALIS. Директора русских школ в исследовании TALIS. Ресурсы и климат школы.

Л.Н. Данилова
**Сопротивление педагогов
школьным реформам**

48

Причины активного и пассивного сопротивления реформированию. Образовательные традиции. Мотивация педагогов.

Н.С. Козина,
М.А. Пинская,
С.Г. Косарецкий
**Изменения в условиях
работы учителей**

52

Эффективное преподавание и квалифицированные учителя являются ключевым условием, обеспечивающим конкурентное качество подготовки и высокие достижения учащихся. Результаты опроса учителей характеризующие изменения в их социальном положении, условиях для работы и профессионального развития. Исследование проводилось в рамках Мониторинга Экономики Образования (МЭО).

Т.Л. Клячко
**Зарплата учителей –
что изменилось за два года?**

61

Средняя учительская зарплата. Мониторинг эффективной деятельности школ. Нагрузка учителя. ЕГЭ и ГИА.

СОДЕРЖАНИЕ

Е.М. Авраамова
**Социально-экономическое
положение учителей в разных
странах мира**

65

Зарплата учителя и его социальный статус. Преподавание как карьерная перспектива.

НАРОДНЫЙ ПРОЕКТ

А.Б. Вифлеемский
**Институционализация
школ-хозяйств**

75

Устав и наименование школы-хозяйства. Профессиональное обучение. Образовательная программа. Учебно-методические объединения школ-хозяйств.

Е.Ю. Илалдинова,
М.Э. Суханова
**Концепция «образовательный
мини-технопарк» в современной
педагогической практике**

83

Детско-взрослое производство. Продуктивный труд. Мини-технопарки в городских и сельских школах.

Т.Н. Немирич
**Детско-взрослое производство
малочисленной школы
Экономический
и воспитательный эффект**

87

В малочисленной школе села Кулиш Иркутской области, где всего около 50 учеников, несколько лет назад создано и успешно действует школьное детско-взрослое многопрофильное производство. Школа перестала обращаться к начальству и спонсорам с протянутой рукой — о финансовой помощи. Она обзавелась сельхозтехникой, укрепила материальную базу образовательного процесса, даёт своим питомцам надёжную предпрофильную подготовку. Главное — педагоги воспитывают в детях трудолюбие, ответственность за качество своей работы на производстве. И хотя в районе у кулишских учителей нет последователей, директор школы Т.Н. Немирич и её коллеги убеждены: возрождению села будут способствовать люди умеющие и любящие трудиться, а не бездельники. Об опыте этой школы — рассказ её директора.

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

М.П. Гурьянова
**Стратегия действий
в интересах детей**

93

Вопросы директора школы. Основополагающие концептуальные основания и составляющие построения социально-ориентированного образовательного пространства школы. Институт социальных педагогов. Центры психолого-медико-социальной помощи детям. Признаки сформированности социально-ориентированного образовательного пространства учреждения.

Н.Ф. Ильина
**От требований ФГОС
к новым образовательным
результатам**

101

Проблемы и трудности в достижении планируемых результатов в условиях введения новых федеральных государственных стандартов общего образования. Как достичь новых образовательных результатов? Подходы к оценке новых образовательных результатов.

СОДЕРЖАНИЕ

Ю.А. Бурдельная
**Сетевое взаимодействие
обеспечит эффективную
реализацию образовательных
программ**

106

Главная проблема сетевого взаимодействия — понятие («сетевая форма реализации образовательных программ»), способы и формы её реализации в образовательной практике (договор, «сетевая» образовательная программа, государственное (муниципальное) задание). Сетевое взаимодействие образовательных организаций как действенный механизм усиления их ресурсообеспеченности для получения современного качества образования.

Е.А. Николаенко
**Школа и клуб как партнёры
регионального развития**

109

Культурная политика. Клубные учреждения. Программы научно-технического творчества. Культурные центры.

Л.П. Совина
**Роль наставничества
в подготовке тьюторов**

114

Три стратегии образования, отражающие совершенно различные представления о целях, содержании и формах организации образования. «Образование на протяжении всей жизни». Новые педагогические профессии, связанные с сопровождением обучающихся. Появление в российском образовании практик тьюторства обусловлено запросом на индивидуализацию обучения на всех уровнях: в среднем образовании, высшем, послевузовском, дополнительном профессиональном.

Консультации

Е.Л. Болотова

119

Профильный класс. Открытый урок. Перечень нормативных документов для оказания платных дополнительных образовательных услуг в сфере общего образования. Экстернат. Переход из начальной школы. Переход в другую школу. Проведение уроков в классе с компенсирующим обучением. Как забрать документы из школы. Нормы наполняемости классов и деления на группы. Продолжительность урока в 2–9-х классах. Изменения в ООП начальной школы в связи с введением нового Федерального закона об образовании. Какой документ регламентирует обучение умственно отсталых школьников только в 1 смену?

С.Б. Хмельков

123

Обучение на дому. Удлиненный оплачиваемый отпуск. Досрочное назначение пенсии. Аттестация.

ТЕХНОЛОГИЯ

И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ

А.В. Могилев
**Что наша жизнь?
Геймификация!**

125

Родовое понятие игры. Поиск подлинных и смыслодержущих определений. Цели и ценности образовательных игр. Классификация. Применение игр в структуре занятий. Причины пренебрежения игровыми методами. Что важно знать практическому педагогу об играх? Учебная игра как решение вопросов деградации процесса обучения.

СОДЕРЖАНИЕ

А.А. Мурашов
**Безотказные
риторические приёмы**

132

Риторические приёмы: запланированная неожиданность, кризис, амортизация, децентрализация и эмпатия, спор, отзеркаливание.

А.А. Пивоваров
**«Теорема» о триединой
дидактической цели урока**

138

Образовательная, развивающая, воспитательная дидактическая цель. Доказательство единства. Цель и задача.

В.В. Робский
**Управление рефлексивной
позицией педагога**

146

Развитие рефлексивных способностей учащихся. Субъектность, рефлексия, продуктивный конфликт. Обучение рефлексии. Рефлексивность педагогической деятельности. Использование рефлексии для внутришкольной системы оценки метапредметных результатов, выраженных в универсальных учебных действиях.

Консультации

154

Ответы на вопросы о комплектации образовательных учреждений средствами мультимедиаоборудования и возможности применения его в учебном процессе.

ШКОЛА

И ВОСПИТАНИЕ

Е.А. Ямбург
Пусть долгим будет разговор

157

Размытые метафоры и ментальные эмоции. Коллаборационизм. Повседневная жизнь людей в оккупации. Единый учебник истории.

А.А. Остапенко
**За что следует награждать
золотыми медалями?**

162

Оценка за прилежание — критерии и исторические контексты. Термины «прилежание», «прилежность», «прилежный». Перечень правил поведения. Образ прилежания: история и современность. Медаль «За благонравие и успехи в науках» для лучших выпускниц женских гимназий. Современная школа как сфера услуг. Педагогика прав и педагогика обязанностей.

Д.В. Григорьев
**Замысел воспитательного
эксперимента: в поисках опоры**

168

Эксперимент как поиск решения проблемы. Выход на уровень полноценного эксперимента в сфере воспитания. Варианты замысла эксперимента. Социокультурные прототипы образовательных (в том числе, воспитательных) практик. Критерии социокультурного прототипа и модели воспитания. Проектирование в поле трендов воспитания. Перспективы производственной сферы. Будущее гуманитарно-производственных и технико-производственных воспитательных практик.

СОДЕРЖАНИЕ

В.П. Созонов
Анатомия девиантного поведения

171

Учителям хорошо известно: трудный ребёнок — это тот, которому в жизни трудно. Неудовлетворённые потребности, неумение выстроить гармоничные отношения с родителями, учителями, сверстниками, эмоциональное одиночество — всё это тяжким психологическим грузом оседает в душе ребёнка. Но часто ли педагоги проявляют стремление и способность проникнуть в душу школьника, понять, что в ней творится, чем обусловлены поступки подростка, его поведение? А ведь без такого знания не может быть эффективного воспитания. О способах проникновения учителя в душу ребёнка, о возможности познать его «изнутри» и тем самым понять мотивы поступков, предупредить девиантное поведение — предлагаемая статья.

Н.Г. Белова,
А.Е. Шевченко,
И.Ю. Шустова
Школа в педагогическом колледже

182

Организации, которые успешно функционируют и развиваются, способны быстро реагировать на изменения так называемой внешней среды. Как сделать эти изменения успешными? Как правильно планировать под эти изменения человеческие и материальные ресурсы, финансовые инвестиции? Как правильно оценить возникающие риски?

А.Н. Фомина,
В.Г. Микульская
Трудные жизненные ситуации: как их воспринимают подростки и чем могут помочь взрослые

186

Стратегии преодоления. Стратегии и тактики совладения. Конфликтное взаимодействие и учебные трудности. Опосредованная помощь.

Л.А. Нижегородова
А где же ученики?

192

Новые требования в процессе обучения и воспитания учащихся. Введение ФГОС и серьёзные изменения в деятельности, как всего образовательного учреждения, так и каждого педагога. Психическое здоровье учащихся, индивидуализация образовательных маршрутов, создание психологически безопасной и комфортной образовательной среды. Адаптация педагогов к иным структурным, содержательным и технологическим компонентам. Профессиональное развитие в новом поле.

Л.И. Гриценко
Демократическое управление А.С. Макаренко в контексте современных научных знаний

196

Психологический климат. Воспитательный коллектив. Взаимосвязь детского и педагогического управления.

В.В. Морозов
«Воспитание человека — дело счастливое» Опыт А.С. Макаренко и современная педагогика

203

Макаренко — бренд педагогики, ориентированной на воспитание «человека производящего». Как организовать детскую жизнь? Каким содержанием её наполнить? Где скрытые резервы воспитания, которые способствуют преодолению узких мест педагогической практики? Что делает нас понятными или непонятыми в стремлении к радости совместных с детьми открытий? Познание путей педагогического мира и поиск ответов в педагогическом наследии России.

Консультации

О.В. Козачек

209

Как организовать детский досуг. Как научить пересказывать. Личный дневник. Как организовать групповые поездки.

Д.А. Богданова
**Подводные камни
социальных медиа**

213

Социальные медиа. Современные подростки и молодёжь и превалирование общения в социальных сетях и мобильных приложениях. Пользователи социальных сетей, собирающие по разным причинам значительное число последователей («фоловеров») — законодатели «моды». Линч мобы. Кибербуллинг.

Требования к материалам, представляемым в редакцию для публикации

Редакция принимает к рассмотрению материалы, отвечающие профилю журнала, не публиковавшиеся ранее в других отраслевых изданиях и в Интернете, подготовленные в формате Word (rtf).

Объём представляемого материала в формате Word (включая сноски, таблицы и рисунки) не должен превышать 30 тысяч знаков с пробелами. Фотографии и графические рисунки к статьям присылаются в формате jpg, tiff с разрешением от 300 dpi. Ссылки на литературу делаются в тексте путём постраничных ссылок со сквозной нумерацией по статье.

Статья должна сопровождаться аннотацией на русском и английском языках и подборкой ключевых слов. Укажите имя, отчество и фамилию автора, учёную степень, звание, место работы, должность, а также контактные телефоны, почтовый адрес с индексом и e-mail.

Рассмотрение материалов существенно ускорится при наличии рецензий специалистов, известных в соответствующей области знаний. Плата за публикацию не взимается.

Передача автором материалов в редакцию рассматривается редакцией и автором как добровольная и безвозмездная передача прав на произведение Автономной некоммерческой организации «Издательский дом «Народное образование». В случае, если материалы для публикации передаются автором на иных условиях, эти условия должны быть отражены в сопроводительном письме.

Уважаемые коллеги!

Убедительно просим вас обращать внимание на сроки подписания журнала в печать. Если журнал приходит к вам со значительным опозданием, просим сообщить об этом в местное почтовое отделение, в редакцию и в агентство «Роспечать» по адресу: 123995, ГСП-5 Москва, просп. Маршала Жукова, д. 4. Тел. (495) 101-25-39.

Редакция не вступает в переписку с авторами по поводу содержания статей и рецензий. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов. Ответственность за достоверность информации, содержащейся в публикуемых материалах, несут авторы. Ответственность за содержание рекламных материалов несёт рекламодатель.

Подписано в печать 16.08.2015. Формат 84×108 1/16. Тираж 3000 экз.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Печ. л. 16,0. Усл.-печ. л. 26,88. Заказ №

АНО «Издательский дом «Народное образование»
109341, Москва, ул. Люблинская, д. 157, корп. 2. Тел.: (495) 345-52-00.
Бесплатный звонок по России: 8-800-100-21-76.
www.narobraz.ru

Отпечатано в филиале «Чеховский Печатный Двор» ОАО «Первая Образцовая типография».
142300, Московская область, г. Чехов, ул. Полиграфистов, д. 1.
Сайт: www.chpk.ru E-mail: marketing@chpk.ru
Отдел продаж услуг (многоканальный тел.): 8 (499) 270-73-59.

ПАДЕНИЕ С НЕДОСЯГАЕМОЙ ВЫСОТЫ



Марк Максимович Поташник,
*действительный член (академик)
Российской академии образования,
профессор, доктор педагогических наук
e-mail: mark.potashnik@mail.ru*

Словосочетание «большая ложь» означает пропагандистский приём, суть которого сводится к следующему: если вам говорят достаточно большую ложь и повторяют её часто, то простодушные люди поверят, что им говорят правду. Чем более чудовищных масштабов ложь, чем она бессовестнее и циничнее, тем скорее люди в неё поверят. Потому что людям в голову не приходит, что врать можно настолько масштабно. И учителя тут не исключение.

- зарплата учителя
- денежная компенсация за методическую литературу
- конкурс «Учитель года»
- отчётность

Большая ложь

Вспомним известную с юности многим опытным педагогам цитату В.И. Ленина из его работы «Странички из дневника», написанной в 1923 году, о том, что народный учитель должен быть у нас поставлен

на такую высоту, на которой он никогда не стоял, не стоит и не может стоять в буржуазном обществе. Это истина, не требующая доказательств. К этому положению дел мы должны идти систематической, неуклонной, настойчивой

работой и над его духовным подъёмом, и над его всесторонней подготовкой к его действительно высокому званию.

Эту фразу каждый год и по многу раз, к месту и не к месту и всегда с пафосом повторяли все, кто занимал любой руководящий пост в системе образования, все политики, особенно партийные бонзы, общественные деятели, и учителя страны по наивности поверили в неё, хотя обман был уже в самый момент цитирования: дело в том, что у В.И. Ленина словом «званию» фраза не заканчивается, и за ней в том же предложении следует: «и, главное, главное и главное — над поднятием его материального положения». Поскольку в СССР и позже в России учителя всегда были самой низкооплачиваемой категорией бюджетников и всегда почему-то забывали об этом, то никто из властей ничего и не собирався менять. В памяти от ленинской цитаты оставалась только её начальная (красивая, возвышенная, поднимающая самоуважение) часть, реализация которой тоже требовала немалых денег, но это уже не имело никакого значения.

Государственные мужи, политики полагали, что многократным повторением ленинской цитаты они поднимают учителя на ту самую высоту. Сейчас Ленина цитировать не принято, но власти повторяют суть той же цитаты другими словами. И не предпринимают никаких действий, чтобы учитель хотя бы оставался на прежнем уровне той самой высоты. Более того, как мы покажем ниже, то, что предпринимается, последовательно обеспечивает, если можно так выразиться, падение авторитета учительской профессии в стране, падение с той самой мифической высоты, на которую учителей никогда и никто не поднимал.

Пространство единое, а зарплаты разные

Общеизвестен факт: в России зарплата учителей зависит от возможностей регионального бюджета. Иначе говоря: работая с одним

и тем же числом детей в классе, по тем же самым программам, но проживая в разных регионах, учителя получают разную зарплату независимо от качества работы. В газонефтяных регионах, Москве, Питере и т.п. она в разы выше. Если бы эти различия были незначительные, никто бы и говорить об этом не стал. Но когда в одних регионах (их меньшинство) средняя зарплата до 80 тысяч рублей в месяц, а в других (которых большинство) — 18 тысяч рублей за тот же труд, то это можно назвать не иначе, как несправедливость, если учесть, что речь идёт о государственных школах одной страны.

Несправедливость и вызывает чувство унижения большей части учителей. Но названным фактом она не исчерпывается. Тут столько лукавых «нюансов», придуманных как чиновниками-финансистами, так и теми, кто от образования: дьявол (то есть обман, мерзость, коварство и т.п.) кроется в деталях.

Власть предрасположена любить оперировать именно средними уровнями зарплат. По стране этот уровень выглядит даже терпимо — 34 тысячи рублей, что чуть больше, чем даже у уборщицы в любой бизнес-структуре. Но что такое среднее значение? Если простым языком жизни, то: у Пети — 10 яблок, а у Васи — 0. В среднем у обоих — по 5 яблок. Если одни едят мясо, а другим хватает только на капусту, то в среднем все едят голубцы.

Это метафора. А вот реальный факт из письма с приложенным документом о зарплате: «При нагрузке 30 часов (это неимоверная перегрузка учителя — М.П.), руководстве школьным музеем боевой славы и 30-летним стажем работы моя зарплата составляет... 16 000 руб., из которых после вычета подоходного налога остаётся 13 920 руб.». Учитель работает в сельской школе в одной из областей Северо-Западного федерального округа, недалеко от Санкт-Петербурга. И таких писем передо мной множество. И это уже не метафоры, а реальная жизнь.

Унижающие лукавые «нюансы» этим не исчерпываются. Чиновники, постоянно оперирующие вроде как приличными средними значениями зарплаты, забывают, что учителей не мытьём, так кáтаньем, любыми средствами вплоть до шантажа и угрозы увольнения заставляют брать сверхнормативную нагрузку в 30 часов или учителей начальной школы — вести два класса (в разных сменах). При таком подходе халтура, низкое качество обучения неизбежны. А о воспитании и развитии и говорить не приходится.

Добавим к этому ещё «нюанс» — бесплатное ведение изматывающей учителей документации **И** в электронном виде, **И** на бумаге.

Всем этим чувство несправедливости усиливается до состояния горечи, психологического и психического страдания, безысходности, полной утраты уважения к себе.

Оставим без комментария сравнение зарплаты учителей в России и в развитых странах так не нравившегося нам Западу. Сколько получает учитель в России, знает каждый читатель. Сравним с **минимальной** зарплатой учителей в месяц (разумеется, переведённой в рубль): в США — 143 200 руб.; в Канаде — 206 700 руб.; в Швеции — 278 700 руб. и т.п.

С драной овцы хоть шерсти клок

Речь пойдёт об иезуитской отмене денежной компенсации за приобретённую методическую литературу. История вопроса такова. В редакции Закона об образовании 1992 г. эта компенсация составляла 10% от оклада. Если увеличивался оклад, то увеличивалась и компенсация, что справедливо, так как компенсировались потери от инфляции. В 1996 г. 10% заменили на минимальный размер оплаты труда (МРОТ), который тоже ежегодно обновляется с учётом инфляции. Если бы эта норма была сохранена, то сейчас компенсация была бы примерно 6 тысяч рублей в месяц. Властям ещё тогда это показалось чрезмерным, и компенсацию (и в процентах от оклада, и в МРОТ) по-тихому заменили на фиксированную сумму в... 100 рублей. Бесчестная, бессовестная хитрость была в том, что фиксированная сумма уже не индексировалась.

А теперь скажите, уважаемый читатель, какую книгу, методическое пособие может купить учитель за эти ничтожные 100 рублей, если даже любой профессиональный журнал в сфере образования стоит не меньше 300 рублей за один номер?

Но даже и эту (и прямо, и косвенно) жалкую унижительную подачку государства не просто было получить. Финансисты регионального (а значит, тоже государственного) уровня власти придумали издевательскую процедуру её получения: бухгалтерии на местах стали требовать документы, подтверждающие приобретение (квитанции с названиями брошюры, товарные чеки и обязательно чеки кассового аппарата), хотя всё это было незаконным, и они знали это.

А во многих территориях пошли ещё дальше: чтобы сократить себе объём работы, упростить расчёты, стали присовокуплять эти 100 рублей к зарплате. И тогда уже автоматически из этой суммы удерживались 13% подоходного налога, то есть и без того ничтожная компенсация уменьшилась до 87 рублей, что тоже было незаконно, поскольку в нормативных актах чётко было оговорено: сумма выплаченной компенсации налогообложению не подлежит. Это грубое нарушение закона творили **все бухгалтерии с молчаливого согласия чиновников — руководителей органов образования, чьим подразделением эти бухгалтерии.**

А сейчас в новом Законе «Об образовании в РФ» (статья 108) компенсацию сделали частью оклада, и её де-факто и де-юре вовсе не стало.

«Ну и что же тут унижающего для учителя? Кризис, санкции, пожары в Сибири и т.п.», — наверняка скажут чиновники. Разъясним ситуацию.

Прежде всего все вышеназванное унижение было осуществлено до кризиса, до санкций. А главное в сути — государство проявило очередное неуважение

к профессии учителя. В приснопамятные советские времена власти (чиновники) всё-таки понимали: чтобы учителю быть профессионалом, ему нужно постоянно читать, развиваться, заниматься самообразованием, постоянно изучать ребёнка, знать всё новое, что касается образования детей, чтобы быть им интересными, соответствовать быстро меняющимся требованиям времени. Доплата за методическую литературу была не только какой-то компенсирующей добавкой к нищенской зарплате учителя (хотя и это имеет значение), но в определённой мере фактором, стимулирующим педагогов к постоянному самообразованию. Нынешние же чиновники так далеки от проблем учителя, что сочли компенсацию чрезмерной роскошью, ибо работа учителя, по их мнению, по сути — трансляция каких-то знаний. Это ли не унижение профессии учителя в обществе! А если добавить то, как от учителей незаконно требовали документального подтверждения использования 100 рублей по назначению (это было просто оскорбление недоверием, особенно на фоне воровства многих чиновников, то есть властей, всегда процветавшего в России), и то, каким иезуитским способом школьных педагогов лишили компенсации, будет очевидно, что так власть может поступать только с теми гражданами страны, которых оно, как говорят, ни в грош не ставит, то есть не ценит и не уважает. Какая уж тут высота!

Безвестные герои страны

Всероссийский конкурс «Учитель года». Кажется бы, хорошая идея, призванная только повышать авторитет педагогов страны. Но посмотрим, во что она превращена усилиями власти предержавших.

Сначала вспомним, сколько времени, людей, денег и других ресурсов уходит на проведение школьного, районного, городского, регионального, всероссийского этапов этого конкурса. Представим, сколько нервов и душевных сил тратят учителя-участники, те, кто их готовит, отбирает, ищет деньги на командировки и т.д. Ну а что же в итоге?

Вы можете вспомнить и назвать имена победителей хоть какого-то Всероссийского конкурса «Учитель года»? Вам знаком опыт работы кого-то из победителей этого конкурса за последние 25 лет?

Вы в каком-нибудь федеральном журнале или газете видели фотографию кого-то из победителей, статью хоть об одном из них? О победителях была выпущена какая-то книга с биографиями этих педагогов и главное — с описанием опыта их работы — того, что следовало бы позаимствовать учителям страны?

Подобным вопросам несть числа, и утвердительных ответов на них нет.

Меня всегда удивляло фарисейство и ханжество руководителей образования страны, когда они с фальшивым уважением патетично говорили об учителе, но палец о палец не ударили, чтобы хоть как-то осветить этот конкурс на телевизионных экранах, где осуществляется самое эффективное формирование взглядов, общественного мнения обо всём и обо всех в стране. Телевизионный эфир буквально кишит программами о склоках, сваргах, скандалах, интимной жизни, многочисленных жёнах, мужьях, любовниках артистов, других известных людей и — на это и время, и деньги в изобилии находят. Но у телевизионщиков даже государственных каналов не находится времени, чтобы рассказать о лучших учителях страны, о конкурсе «Учитель года России».

Мы с вами видим, как в День милиции, День прокурорских и других работников в Государственном Кремлевском дворце или даже в залах самого Кремля устраиваются торжественные приёмы, даются праздничные концерты, вручаются награды лучшим из рук первых лиц государства. Но ничего подобного не было при вручении дипломов и символа (хрустальный пелikan) лауреатам и победителям Всероссийского конкурса «Учитель года России». Это торжество как знак уважения к учительской профессии никогда не освещалось

на телевидении, в лучшем случае в информационных программах (несколько... секунд) и то не каждый год. Это спортсменам дарят квартиры, дорогие автомобили. А победителям конкурса «Учитель года России» — только символ (статуэтку).

Даже когда тогдашний Президент России своим указом объявил 2010 год Годом учителя в России, даже в этот, казалось бы, особенно торжественный для педагогов год вручение дипломов и статуэтки проходило где-то в кулуарах и без освещения по телевидению и в средствах массовой информации.

В Положении о конкурсе говорится, что проводится он Минобрнауки РФ и его цель — выявление, поддержка и поощрение передовых школьных учителей, **распространение их педагогического опыта** и повышение престижа труда учителя. А теперь ответьте себе, уважаемый читатель, вы хоть что-то из названного видите, слышите, читаете, чувствуете?

Ещё факт. В России 15 лет назад Указом Президента было учреждено звание «Народный учитель РФ» — **высшее** почётное звание в стране и, как сказано в Указе, **за выдающиеся заслуги в области педагогики**. Ежегодно этого звания удостоиваются только 2–4 человека. Ситуация с ними та же, что и с победителями Всероссийского конкурса «Учитель года»: о них никто не знает, об их выдающихся заслугах нигде ни в СМИ, ни в речах работников федерального Минобрнауки ничего не говорится.

Комментируя присвоение звания «Народный учитель РФ» 21 мая 2015 г., корреспондент телеканала НТВ с искренним удивлением произнёс: «Я и не знал, что у нас есть народные учителя, ибо их так мало — в десять раз меньше, чем народных артистов РФ из числа эстрадных певцов, поющих всякую пошлятину и считающих себя звёздами. В народе их называют выпускниками многочисленных фабрик звёзд — звездюками и звездючками». Как с этим не согласиться? И разве это нормально?

Ну и какие чувства, какая память от всего этого, какая польза, как говорят, в сухом остатке? Да никакая, только дополнительный аргумент, подтверждающий формализм и бездушие государства в отношении к учителям, ощущение не-

внимания и униженности, если к лучшим из лучших такое отношение.

Девятый вал отчётности

Казалось бы, тут и рассуждать не о чем, поскольку из заголовка раздела всё ясно. Но мы всё-таки перечислим часть документов, которые требуют от учителей сейчас в современной российской школе. Прежде всего это ежемесячные справки об эффективности работы. Делается это под предлогом сбора информации для школьной комиссии, которая распределяет стимулирующую часть зарплаты. Если информацию не подать, лишишься премии по итогам месяца. Если ты работаешь ещё и классным руководителем, то подавать надо ещё и справку об эффективности воспитательной работы. Придумки находят различные: число участников мероприятий, количество побед, грамот; отдельный отчёт сдаётся по работе с двоечниками (дополнительные занятия, динамика оценок, контрольные мероприятия); из справки по аккредитационной экспертизе видно, что собирались такие данные: число участников, призёров и победителей предметных олимпиад за последние пять лет, по уровням: школьный, муниципальный, региональный, федеральный; информация по участию учащихся в работе конференций, конкурсов по тем же трём уровням. Кроме этого отчёты по мероприятиям местного органа управления образованием: «Кросс нации»; «Первенство по волейболу»; «Лыжня России»; «Конкурс творческих работ «Сильные духом»; «Конкурс плакатов «Здоровому образу жизни — ДА!»; «Конкурс театральных постановок по стихам детских поэтов XX века»; «Конкурс чтецов «Жизнь и подвиг»; «Экомарафон: конкурс видеороликов»; «Конкурс «Любителей кроссвордов и головоломок»; «Всероссийская викторина «Отечественная война 1812 года»; «Всероссийская дистанционная викторина «Ах, Эрмитаж, ах, Эрмитаж!».

Ещё большой отчёт «Участие в общественно полезных акциях, направленных на выполнение задач образовательной программы школы». Указывается число участников по классам в акциях: «Поздравь учителя»; «Память» (уборка территории возле обелиска); «Птичья столовая»; «Конкурс сувениров «Подарок металлу»»; «Всероссийская дистанционная викторина «Васины задачки»; «Всероссийский дистанционный межпредметный турнир «Разнобой»; «Международный чемпионат начальной школы «Вундеркинд»; «Всероссийский конкурс детских творческих работ «Моя семья».

При всём этом, конечно, присутствует отчёт в виде таблицы успеваемости, которая называется теперь «Результаты промежуточной аттестации учащихся... в текущем учебном году»: по каждому классу указывается число учащихся на «2», на «3», на «4» и «5»; далее идёт текстовая отчётность по рубрикам: использование медиатеки и цифровых образовательных ресурсов; использование мультимедиапроекторов, интерактивных досок в образовательном процессе; использование для предметов инвариантной части учебного плана учебных изданий, рекомендованных (допущенных) Минобрнауки РФ; отчёт о работе родительских патрулей, анализ причин семейного неблагополучия (форма даётся); о реализации инновационной деятельности; о состоянии дел в сфере обеспечения безопасности дорожного движения; о плане проведения единой антинаркотической акции; о подписке на периодические издания; информация о предполагаемом количестве обучающихся из многодетных семей; о проведении конкурса сочинений «Иммунизация жизненно важна для каждого ребёнка»; мероприятий в рамках «Весенней (осенней, зимней...) недели добра»; о выпускниках, поступивших в престижные вузы; о прогулах; о состоянии здоровья учащихся; о совершённых учениками правонарушениях; о степени прохождения программ; о движении учащихся; об использовании сети Интернет и т.д. и т.п. — несть числа.

Перед сдачей статьи в редакцию мне пришло письмо из сельской школы. Оно стоит того, чтобы быть прочитанным и ужаснуться:

«Здравствуйте, Марк Максимович! Года два—три назад с нас даже запрашивали отчёт о количестве отчётов (видимо, чтобы с бюрократизацией бороться). Потом был приказ министерства о сокращении объёмов отчётности. Но ничего не уменьшилось, наоборот — добавилось значительное число электронных мониторингов на основании писем Департамента образования: о заполнении информации об оплате труда работников учреждений образования; об организации питания учащихся; о мониторинге ИКТ-инфраструктуры в системе общего образования; о проведении мониторинга оздоровительной кампании; о проведении мониторинга доступности качества дошкольного образования (у нас много школ с дошкольными группами); мониторинг реализации национальной образовательной инициативы «Наша новая школа»; о заполнении информации по запросу Счётной палаты РФ; о предоставлении сведений об интернет-ресурсах.

Очень много запросов идёт от Института развития образования, который то ли выполняя поручения, то ли по собственной инициативе, постоянно «просит» очень объёмную информацию: о готовности к внедрению ФГОС (**больше сотни(!)** вопросов, требующих в том числе подсчёта количества различных наглядных пособий, оборудования), наличие соответствующей среды для обучения детей с ОВЗ (тоже огромные простыни текста от характеристик здания до всех прочих условий).

Однако самое большое раздражение вызывают чуть ли не ежедневные информационные запросы о проведении мероприятий к каким-либо датам и всегда с пометкой «Срочно!!!». Вот некоторые названия отчётов из последних: об асоциальных проявлениях в подростковой среде (несколько таблиц ежеквартально); о состоящих на учёте ВПШК и наличии (отсутствии) правонарушений школьниками (прокуратура ежемесячно); о проведении мероприятий по благоустройству; об оформлении зданий к 9 мая; о проведении акции «Гражданин электронной России».

В кризис добавились постоянные запросы о том, на какие цели требуется финансирование с обязательными расчётами, сметами и обоснованиями — бессмысленная работа, потому что денег всё равно не выделяют. А если и выделяют, то какие-то крохи и не на то, что нужно школе, не на то, что мы запрашивали, а на то, что решат сами чиновники. Прямо вредительство какое-то».

И это не весь перечень, а выборка наиболее объёмных справок, отчётов, информационных.

Самое отвратительное, что те, кто запрашивают эти сведения, ничего из представленного им не читают, а складывают в стопки, папки, уверенные, что грамотно выполнили свою работу. А поскольку отсутствует обратная связь, позволяющая учителю получить оценку хотя бы своей исполнительской дисциплины, то невозможно понять, как именно эти отчёты, справки, информации учитываются в образовательной муниципальной, региональной и государственной политике, то есть вся эта мучительная работа становится абсолютно бессмысленной, отупляющей и этим унижающей учителя, но, что самое главное, вредной для детей, для образования страны в целом.

Становится понятной горькая самоирония современных педагогов России: «Дети — это то, что мешает учителям готовить справки, отчёты и работать с документами». Для тех чиновников, которые считают, что учитель обязан предоставлять любую нужную им информацию, напомним: **сколько времени и сил учитель потратит на подготовку отчётов и справок, столько времени, сил он недодаст детям, и потому все, кто требует эту ненужную информацию, — злостные вредители по отношению к детям, школе, образованию и в конечном счёте — по отношению к стране.**

* * *

Отдельный материал в подтверждение заголовка статьи можно было бы написать об отвратительном недоверии к учителю. Как тут не вспомнить незаконное требование ежемесячно представлять квитанции, накладные и чеки, подтверждающие расход 100 рублей именно на методическую литературу; а бесконечные проверки явки детей и учителей даже на добро-

вольные мероприятия (субботники, митинги, форумы и т.п.), пресловутый ЕГЭ с его инквизиторскими формами проведения. Видя всё это, уже появилось новое — хамство родителей и детей. Вспомним недавний факт: отец из категории жлобов с толстым кошельком шлёт SMS учителю: «И как ты собираешься жить в нашем посёлке дальше?» — учительница поставила четвёрку(!) за контрольную работу его дочери.

А униженный и, как сказали бы на молодёжном сленге, опущенный учитель? Одни (лучшие) уходят из сферы образования, другие молча добросовестно работают, несмотря ни на что, но никто уже не протестует против чиновничьего произвола. А как может раболепный учитель воспитать достойного и гордого гражданина своей страны? Об этом чиновники не задумываются и за падение авторитета учителя, учительской профессии никакой ответственности не несут. Риторический вопрос: **«Какое будущее может быть у страны, где систематически принижается и падает авторитет наставников-учителей, занимающихся воспитанием, обучением, развитием детей?»** НО

Вышла в свет новая книга

М.М. Поташник, М.В. Левит

«КАК ПОМОЧЬ УЧИТЕЛЮ В ОСВОЕНИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ»

*Пособие для учителей, руководителей
школ и органов образования*

Справки: тел. (495) 953-99-12; (495) 953-21-70
Заказ книги: e-mail: pedobsh@mail.ru

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ЦЕЛЕДОСТИЖЕНИЯ российской семьи в условиях глобализации

Изабелла Фёдоровна Дементьева,
главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт изучения детства,
семьи и воспитания РАО», доктор социологических наук

В отечественной научной литературе существует мнение о том, что использование западных моделей глобализационного развития на российской почве носит условный и декларативный характер, поскольку происходит навязывание чуждых концепций, игнорирующих отечественный исторический опыт¹. В качестве примера указываются особенности национально-этнической ментальности россиян, для которых исторически близок приоритет коллективистских ценностей над индивидуалистическими в отличие от западных концепций глобализации, основанных на первичности интересов личности, субъекта. Переориентация россиян на западные ценности по этому показателю носит, по мнению учёных, искусственно навязываемую форму и может спровоцировать определённые социальные противоречия в российском обществе и семье.

- глобализация • семья • дети • семейное воспитание • семейные ценности
- цели и методы воспитания

Традиционная ориентация россиян на коллективистские ценности корректирует и их отношение к ценности личной свободы, также декларируемой в рамках теории глобализации и рассматриваемой глобалистами в качестве ведущего критерия оценки уровня общественного развития. Для российского менталитета характерно скорее отношение к личной свободе как результату высокого уровня совершенствования общества в целом: не столько свобода отдельного индивида, сколько свобода всех граждан.

По-разному понимают глобалисты и россияне проблему глобального образовательно-воспитательного пространства в связи

с несовпадением понятий идентичности и самоидентификации.

Идентичность, определяемая западными учёными как основа социальной интеграции, в глобализирующемся обществе представляет собой бегство от индивидуально переживаемых страхов, от одиночества в сообществе лиц, переживающих те же личностные проблемы. Идентичность, таким образом, — «короткий отдых от одиночества»². В отличие от западных сообществ для большинства россиян актуальна идентификация по признакам религиозной,

¹ Ларионова Т.В. К проблеме устойчивости образовательных систем в глобально-региональном мироустройстве // *Философия образования*. — 2013. — № 1. — С. 10.

² Бауман Э. *Индивидуализированное общество*. — М.: Логос, 2002. — С. 191.

культурной, национальной, этнической общности. На этом фоне возникает проблема содержания воспитательного процесса российской семьи, которая, с одной стороны, представляет ячейку современного глобализирующегося общества, а с другой — не может отрешиться от традиционных принципов самоидентификации при транслировании своего социального опыта подрастающему поколению.

Одним из существенных проявлений глобализации в рамках конкретной российской семьи являются реформы образования, цель которых — сближение образовательных систем России и развитых европейских государств (Болонская система, ЕГЭ). Эти реформы носят противоречивый характер, поскольку эффективность их для российского образования не всегда очевидна, а результаты внедрения новых образовательных программ не однозначны.

Российские семьи рассматривают реформы системы образования последних лет как искусственно навязанные и усложняющие процесс получения детьми качественного образования и их профессиональной подготовки. В результате беспрецедентного давления на семью посредством новых требований в сфере образования семейное воспитание претерпевает существенную деформацию, связанную с невозможностью для родителей строить осознанный и логически выверенный воспитательный процесс.

Интенсивные процессы трансформации, происходящие в российском обществе, привели к изменению семейной идеологии в целом, в том числе целей, задач, содержания, методов семейного воспитания.

Одним из существенных признаков интенсификации социальных процессов, характеризующих развитие мирового сообщества в направлении глобализации, стали информационные сети, объединяющие деятельность громадных масс населения различных стран. Тотальное включение детей и молодёжи в процесс информационного обмена с глобальным миром приводит к значительному изменению роли семьи как воспитательного института, нивелируя её авторитет и снижая эффективность действий в сфере воспитания.

Влияние глобализации на все без исключения социальные процессы определяется также развитием общемировой системы экономики и её воздействием на все сферы жизнедеятельности государств и народов. Поскольку семья — первичная составляющая государственного институционального устройства, то именно она становится непосредственным объектом воздействия глобализации и несёт на себе бремя социальных последствий как на уровне семейной группы, так и на уровне конкретного выполнения ею функции воспитания детей.

Изменения российской семьи как института воспитания в условиях глобализации

Глобализация порождает кризис унаследованной из прошлой эпохи модели социального института семьи. Предназначенная для реальности другого рода, она испытывает затруднения при усвоении происходящих перемен. Возникает поиск нового самоопределения и новой идентичности российской семьи как воспитательного института.

Новое поколение детей появляется на свет в совершенно ином культурном окружении, чем то, в котором воспитано поколение их родителей³. Между тем именно взрослые определяют направление социализации ребёнка, предлагая свои стандарты поведения, которым он должен подчиняться. Непонимание родителями природы современного детства ведёт к недобровольному принятию ребёнком системы ценностей и представлений о мире, признанной взрослыми, к обеднению собственного «Я» ребёнка, его индивидуальности. Возникает обратный эффект воспитания: из-за особенностей менталитета родителей формируются препятствия к развитию и личностному росту ребёнка, закрываются другие пути его жизненного устройства.

³ Штомпка П. Социология. — М., 2004. — С. 250.

Глобализация привносит в российское общество элементы капиталистической культуры, которая навязывает потребительские ценности и жажду материального успеха, что встречает отпор в традиционалистской российской семье и её воспитательной идеологии. Глобализация в идеале не предполагает становление единой цивилизации, базирующейся на общечеловеческих ценностях. Сохранение собственной индивидуальности социокультурного пространства в условиях экспансии западной модели общества возможно лишь при опоре российской семьи на отечественные традиции в процессе воспитания подрастающего поколения.

Происходит униформизация образа жизни семьи, что актуализирует защиту и сохранение семьёй своей региональной идентичности, в том числе с помощью воспитания в детях традиционных ценностных ориентиров.

Глобализация упрощает миграционные процессы. Это означает, что принадлежавший исключительно местному населению общий запас социально значимых благ (образование, медицина, отдых) теперь придётся делить с пришельцами. Они становятся конкурентами в таких вопросах, как: рабочие места, заработки, потребительские товары, места в школах и университетах, в учреждениях социальной защиты, опеки, в медицинских учреждениях.

Мобильный образ жизни в условиях глобализации становится нормой. Но если в развитых странах Европы и Северной Америки переезд семьи на новое место жительства мотивируется намерением улучшить качество жизни (от хорошего к лучшему), то в России в настоящее время смена места проживания семьи связана с необходимостью выживания и носит, как правило, вынужденный характер (в связи с военными действиями, безработицей, вспышками национальной нетерпимости в бывших союзных республиках). Смена постоянного места жительства для российской семьи равносильна катастрофе, так как в силу особенностей менталитета она

тесно связана с социальным окружением, идентифицирует себя с локальным сообществом в месте постоянного обитания. Если в развитых странах мира характерно движение в сторону сближения, консолидации глобальных связей и сетей (наглядный пример — ЕС), то на постсоветском пространстве продолжается процесс поляризации бывших союзных республик, что приводит на уровне семьи к большим рискам и большей уязвимости в реализации жизненных планов.

Если мобильность западной семьи есть её добровольный выбор, то в российской семье она носит вынужденный характер и диктуется жизненной необходимостью. Таким образом, смена места жительства, миграция семей на территории Российской Федерации приводит к издержкам воспитания детей, поскольку происходит неизбежная смена среды обитания, социальных коммуникаций, часто возникает языковой барьер, ломаются традиционные установки образа жизни.

Переход к рыночным отношениям как одно из следствий нарастающей глобализации привёл к возникновению дисбаланса в предложении и спросе на профессии на рынке труда. Несоответствие между спросом на специалистов и их подготовкой в системе образования осложняют включение молодёжи в трудовой процесс, деформируют их профессиональную траекторию. Для семьи образование детей, их специальность и квалификация сегодня ценятся особенно высоко как капитал для инвестирования в гарантированное и перспективное занятие, как способ достижения ребёнком жизненных благ по принципу «уровень образования → затраты → жизненные блага».

Глобализация, насаждая идеологию крайнего индивидуализма и потребления как главной жизненной цели, приводит к расколу общества на сверхбогатых и сверхбедных, провоцируя социальное неравенство. Воспитательные возможности семьи находятся в прямой зависимости от нали-

Семейный капитал как воспитательный ресурс

чия в ней семейных ресурсов (капитала семьи). При этом социальное неравенство проявляется не только на уровне чисто материальных возможностей семьи (доходы, устройство детей в специализированные образовательные организации, дополнительные развивающие образовательные услуги), но и на уровне социального статуса семьи (образование родителей, сфера занятости, стиль жизни, культурное потребление). В ситуации семейного воспитания основными признаками социального неравенства являются социальный и культурный капиталы семьи⁴. Одна из базовых составляющих социального капитала семей — уровень жизни. Проследим, какой процент в общей численности малоимущих семей России составляют малоимущие семьи с несовершеннолетними детьми (см. табл. 1).

Обратим внимание, что 64% малоимущих семей имеют несовершеннолетних детей, а значит, испытывают трудности при их воспитании. При этом половина таких семей имеют одного ребёнка. Материальные трудности обуславливают их неготовность к рождению следующих детей. В целом по России доля детей, проживающих в семьях с доходами ниже величины прожиточного минимума, демонстрирует следующая таблица (см. табл. 2).

Современные цели воспитания в значительной степени скорректированы трансформацией социальных, экономических и политических условий жизнедеятельности населения. Семейное воспитание подвержено масштабным изменениям его целей, задач и содержания. Всё более значимым условием достижения эффективности результатов воспитания становятся личностные характеристики взрослых членов семейной группы (уровень образования, здоровья, сфера занятости, уровень жизни, система ценностей), составляющие семейные ресурсы, или семейный капитал. Семейный капитал — понятие более широкое, чем материальный фактор семьи. Это неотъемлемый элемент, обуславливающий эффективность семейного воспитания ребёнка при условии одновременного осуществления родительского контроля, семейной поддержки, насаждения авторитета взрослых членов семьи. Семейный капитал основан на взаимном доверии, определении

Таблица 1

Доля малоимущих домашних хозяйств с детьми в возрасте до 16 (18) лет в общей численности малоимущих домашних хозяйств^{1),2)}

	2011 ³⁾	2012 ³⁾	2013 ³⁾
Доля малоимущих домашних хозяйств с детьми в возрасте до 16 (18) лет в общей численности малоимущих домашних хозяйств	59,7%	62,2%	64,0%
из них, имеющих:			
одного ребёнка	32,7	33,4	32,7
двух детей	20,6	21,3	22,3
трёх и более детей	6,5	7,5	9,0

¹⁾ Показатель рассчитан по данным выборочного обследования бюджетов домашних хозяйств, начиная с итогов за 2014 год — по итогам (ежегодного) выборочного наблюдения доходов населения и участия в социальных программах.

²⁾ Домашние хозяйства со среднедушевыми располагаемыми ресурсами ниже прожиточного минимума.

³⁾ до 16 лет.

Источник: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/motherhood/#

⁴ Константиновский Д.Л. Неравенство и образование. Опыт социологических исследований жизненного старта российской молодёжи (1960-е годы — начало 2000-х). — М.: ЦСП, 2008. — С. 98.

Таблица 2

Доля детей в возрасте до 16(18) лет, проживающих в домашних хозяйствах со среднедушевыми доходами ниже прожиточного минимума¹⁾

	2011 ²⁾	2012 ²⁾	2013 ²⁾
Из них:			
детей в возрасте до 7 лет (в процентах от общей численности детей в возрасте до 7 лет)	18,7	15,8	15,9
детей в возрасте от 7 до 16 (18) лет (в процентах от общей численности детей в возрасте от 7 до 16 (18) лет)	21,1	19,8	20,3

¹⁾ Показатель рассчитан на основе материалов выборочного обследования бюджетов домашних хозяйств и макроэкономического показателя среднедушевых денежных доходов населения, начиная с итогов за 2014 год, по итогам (ежегодного) выборочного наблюдения доходов населения и участия в социальных программах

²⁾ до 16 лет.

Источник: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/motherhood/#

взаимных обязанностей и ожиданий, формировании и внедрении в семье социальных норм и правил поведения. Необходимая предпосылка для формирования устойчивого семейного капитала как воспитательного ресурса — тесное взаимодействие между всеми членами семьи при условии свободы и индивидуального выбора, то есть добровольность участия в совместных действиях по воспитанию детей.

Семья с готовностью вкладывает свои ресурсы в воспитание детей, поскольку ожидает получить отдачу, превышающую издержки. Таким образом, накопление в ребёнке запаса знаний, навыков, способностей, мотиваций к деятельности имеет экономическую ценность и может служить источником будущих доходов и выгод. В условиях глобализации роль семейного капитала (ресурсов семьи) неизмеримо возрастает, становясь значимым фактором жизненного успеха детей.

Неравенство возможностей

Глобализация вызвала появление и рост социальной дифференциации в наиболее массовом секторе образования — на школьном уровне. В результате сокращения бюджетно-

го финансирования образования и широкого распространения платности обучения сокращаются шансы определённых групп населения к качественному образованию. Усиливается дифференциация молодёжи по показателю «массовое — элитарное» образование. Неравенство возможностей проявляется в законодательном закреплении права школы предоставлять обучение предметам развивающей направленности на платной основе, в допустимости осуществлять индивидуальный отбор в образовательную организацию, праве вводить плату за обучающие программы повышенного уровня трудности. Образование в стране перешло преимущественно на рыночную основу, что приводит к пирамиде стремлений и запросов в среде молодёжи прежде всего по принципу материальных возможностей их семей.

Гедонизм как смысл жизни

Глобализация кардинально изменила установку населения и семьи на упорный труд как средство достижения жизненного успеха. В развитых странах произошёл переход к так называемому обществу потребления, сопровождаемый «гедонистической революцией». На смену культа труда пришёл культ удовольствия, наслаждения, который становится смыслом жизни всё

большого числа молодых людей. Объявленный официальными институтами России курс на первичность удовлетворения индивидуальных потребностей в противовес первичности интересов общества, существовавшей в эпоху социализма, создал благоприятную почву для утверждения этого принципа в массовом сознании людей. В сфере семьи стремление супругов удовлетворять в первую очередь свои индивидуальные потребности и желания привело к сокращению рождаемости. Уменьшается родительское внимание к уже рождённым детям, что приводит к дефициту родительской любви, фрустрации детей, снижению у них чувства защищённости в семье как «психологического убежища».

Гедонистская направленность жизненных целей складывается у молодого поколения не спонтанно, а под влиянием новых веяний в жизнеустройстве родительской семьи. Подтверждением могут служить данные исследований, проведённых в областных центрах России на аудитории людей среднего возраста. Их рекомендации в адрес детей, начинающих семейную жизнь, включают пожелание «пожить сначала для себя», не обременяясь рождением ребёнка. Родители ориентируют своих детей на такое поведение, культивируя в них эгоцентризм, индивидуальную свободу и получение личных удовольствий от жизни.

«Не отстать от времени»

Глобализация представляет собой транснациональную модель развития мира, принципиально новое явление, олицетворяющее понятие «современность». Становление новой семейной общности в таких условиях неизбежно связано с драмой разрушения старых семейных отношений и принципов внутрисемейного взаимодействия, в том числе связанных с воспитанием детей. Стремительность современных перемен не позволяет оглянуться, оценить плюсы и минусы прошлого и взять из него всё положительное, наработанное поколениями. Семья вынуждена в ускоренном режиме принимать навязанные ей социальные изменения как объективный закон жизни и направляет все усилия к тому, чтобы «не отстать от времени». В ситуации таких стремительных реформ необходимо регулярно отслеживать, как модернизируется российская

семья и как она адаптируется к новым жизненным обстоятельствам, обуславливающим воспитание детей.

В условиях глобализации, по оценке известного британского социолога З. Баумана, семья как социальный организм, как коллектив, связанный системой взаимных обязательств, перестаёт быть актуальной. «Обязательства, действительные «пока не разлучит нас смерть», превращаются в контракты, действующие «пока испытывается удовольствие», контракты временные по своему определению и замыслам и легко нарушаемые, как только один из партнёров сочтёт более выгодным для себя выйти из игры. Узлы партнёрства рассматриваются как вещи, которые следует потреблять, а не производить; они подчиняются тем же критериям оценки, что и другие предметы потребления». Столь практический подход супругов к своим семейным отношениям, безусловно, влияет на воспитательную идеологию семьи, формируя у детей такие специфические нравственные качества, как потребленчество, эгоцентризм, гедонизм, цинизм в отношениях с другими, даже самыми близкими людьми.

Глобализация кардинально изменила подходы семьи к гендерному воспитанию детей. Современные приоритеты в воспитании мальчиков и девочек заключаются не в закреплении стандартов маскулинности/феминности, а в мобилизации потенциала партнёрских взаимоотношений полов. Содержание семейного воспитания включает сегодня развитие способностей реализации гибкого полоролевого репертуара, отвечающего культуре взаимоотношения полов, способности противостоять негативным явлениям полоролевой социализации.

В ряду основных качеств, определяющих кризис отечественной системы воспитания в последние десятилетия, В.В. Сериков называет кризис целей: утратилось представление о том, какого

человека мы хотим воспитать. Поскольку семейное воспитание носит конкретно-исторический характер, оно тесно связано с социально-экономическим, политическим и культурным состоянием общества и его составляющей — семьей⁵.

Цели семейного воспитания

Они различаются по содержанию и характеру в зависимости от ценностной системы конкретной семьи, а также от возрастных параметров ребёнка-воспитанника. На ранней возрастной стадии (младший дошкольный возраст) цели воспитания в семье включают навыки самообслуживания, основы гигиены, самосохранения. Следующая стадия взросления ребёнка (старший дошкольный возраст) включает первичные навыки культуры поведения, физического и интеллектуального развития. Школьный возраст предполагает выявление и развитие индивидуаль-

ных способностей, а также профессиональную ориентацию ребёнка. Наряду с такими сугубо инструментальными целями, связанными с конкретными результатами, предполагается освоение ребёнком духовно-нравственных и аксиологических основ воспитания.

Основные требования, предъявляемые обществом к семье как субъекту воспитания детей, состоят в повышении воспитательной ответственности родителей, формировании социально ответственного родительства. С изменением требований к семейному воспитанию в современных условиях развития российского общества связана модификация целей, стоящих перед родителями. Проведём сравнительный анализ наиболее значимых целей семейного воспитания, имевших место в эпоху социализма, и аналогичных целей в условиях современных рыночных реформ (см. табл. 3).

Таблица 3

Трансформация целей семейного воспитания в современной России

	Цели семейного воспитания в эпоху социализма	Цели семейного воспитания в условиях рыночной экономики
1.	Первичность интересов общества по отношению к интересам личности	Первичность личных интересов
2.	Непререкаемость авторитета родителей (взрослые знают жизнь лучше), авторитарность родителей	Построение партнёрских отношений родителей с ребёнком (субъект-субъектные отношения), демократизм
3.	Профорентация в семье с учётом личностных способностей и интересов ребёнка	Профорентация ребёнка по принципу гарантии от безработицы
4.	Родительский контроль как способ закрепления родителями своего авторитета	Родительский контроль как средство обеспечения физической безопасности ребёнка в ситуации объективного нарастания рисков и насилия в обществе
5.	Приобщение ребёнка к домашнему труду как принцип трудового воспитания	Поощрение родителями трудовой занятости ребёнка как мера пополнения семейного бюджета или зарабатывания ребёнком денег на карманные нужды
6.	Стремление родителей повысить свой авторитет в глазах детей (родители — главные советчики, главные субъекты идентификации детей)	Формирование у ребёнка личной ответственности, самостоятельности в принятии решений в связи с большей адаптированностью детей к изменениям социального фона, делегирование ребёнку прав

⁵ Сериков В.В. К созданию современной теории воспитания: методологический аспект / Теоретико-методологические проблемы современного воспитания. Сб. науч. тр. — Волгоград: Перемена, 2004. — С. 81—88.

	Цели семейного воспитания в эпоху социализма	Цели семейного воспитания в условиях рыночной экономики
7.	Воспитание традиционных семейных ценностей	Поощрение в детях новых ценностей рыночного общества (личный интерес, гедонизм, индивидуализм, предприимчивость, соразмерность собственных усилий ожидаемым результатам)
8.	Приверженность нравственным принципам прошлой эпохи	Формирование новой нравственной идеологии (личная инициатива, конкурентоспособность повышение значимости материальных ценностей над моральными, предприимчивость, практицизм)
9.	Патернализм, культивирование зависимости ребёнка от родителей, гиперопека	Личная независимость ребёнка, предоставление относительной личной свободы в сочетании с повышением личной ответственности, самостоятельность в принятии решений, личное самоопределение ребёнка
10.	Ограждение ребёнка от внутрисемейных проблем, его ориентирование на решение исключительно школьных задач	Активное включение ребёнка в насущные проблемы семьи (материальные проблемы, здоровье, межродительские отношения и т.п.)
11.	Формирование в ребёнке стремления к достижениям в обществе относительно равных возможностей	Формирование в ребёнке достижительных целей с учётом обострения в обществе социального неравенства
12.	Ориентация родителей на реализацию в детях несостоявшихся собственных жизненных планов (компенсаторный механизм)	Ориентация родителей на достижение ребёнком личного жизненного успеха, конкурентоспособности
13.	Ориентация родителей на общественные формы воспитания и социализации детей (пионерские, комсомольские организации)	В условиях вакуума детских общественно-политических организаций и отсутствия объективных возможностей повышения контроля родителей над детьми возрастает значение межпоколенной кооперации с прауродителями в целях подключения их к процессу воспитания внуков
14.	Активное посещение детьми учреждений дополнительного образования на бесплатной основе в соответствии с интересами и способностями ребёнка	В связи с коммерциализацией сферы учреждений дополнительного образования и перехода их на преимущественно платную основу посещение ребёнком этих учреждений обусловлено материальными возможностями семьи и готовностью родителей идти на дополнительные расходы для развития детей
15.	Социальный патернализм способствовал автоматическому решению ряда внутренних проблем семьи посредством мер государственной социальной политики (бесплатное здравоохранение и образование, защита от криминала, экологическая защита). Семья не была подготовлена к самостоятельной организации своей защиты и преодолению трудностей	Развитие в семье навыков здоровьесбережения, формирование экологического сознания, учёт последствий бездумной эксплуатации природных ресурсов, формирование антинаркотической устойчивости у детей, повышение их сопротивляемости к криминогенным ситуациям, повышение их правовой грамотности
16.	Имидж сверхдержавы обуславливал высокое гражданское самосознание родителей, принимаемое их детьми как часть семейной идеологии	Усвоение взрослыми в семье принципов гражданского общества и стремление передать новые ценности детям (свобода выражения своих взглядов, публичность высказываний, права человека)

В таблице наглядно продемонстрировано, как изменение целей и ценностей общества ведёт к изменению содержания целей семейного воспитания. Специфика социального момента

в осуществлении семьёй своей воспитательной функции состоит в необходимости учёта стремительных изменений мира в рамках глобализации и порождения

кризиса унаследованных семьёй ценностных ориентиров. Наиболее значимые изменения в воспитательной стратегии семьи, приводящие к диссонансу прошлого с настоящим при формировании личностных качеств ребёнка, можно проследить по табл. 4.

Таким образом, изменения в жизнедеятельности российской семьи, связанные с наступлением глобализации, привели к значительной трансформации целей и методов семейного воспитания в новых условиях её функционирования.

В концептуальном плане определение причин, влияющих на изменение указанных целей и методов, можно сформулировать следующим образом.

Процессы в общественном развитии России в последние десятилетия носили явно выраженный кризисный характер: нарастало

и продолжает нарастать социальное неравенство с его непосредственным влиянием на процесс осуществления семьёй функции воспитания; в ряде регионов сохраняется высокий уровень безработицы, что приводит к падению авторитета родителей как воспитателей в глазах детей; интенсифицируется процесс трудовой миграции родителей в поисках места работы, что сокращает возможности непосредственного общения в семье воспитателей с воспитуемыми.

Проблемы и цели воспитания детей в российской семье стали рассматриваться в контексте мировых проблем и целей семейного воспитания.

Кризис семейного воспитания носит не внутрисемейный характер, а выходит за пределы семьи и становится частью общесистемного кризиса общества.

Таблица 4

Диссонанс в формировании личностных качеств детей в процессе изменения социально-экономического устройства России

Эпоха социализма	Эпоха рыночной экономики
Коллективизм	Индивидуализм
Равенство	Меритократия (привилегии элит)
Поощрение рядового члена трудового коллектива	Поощрение ориентации на личный успех, конкурентность
Высокая личная безопасность	Способность к риску
Предопределённость жизненного пути	Личная инициатива в построении жизненного сценария
Опекунство и иждивенчество	Расчёт на себя, личная ответственность
Ориентация на прошлое	Ориентация на будущее
Пассивность, индифферентность	Стремление к достижениям
Авторитет взрослых в семье	Игнорирование жизненного опыта старшего поколения
Ведущая ориентация на высокое образование	Ведущая ориентация на материальные ценности
Установка на национальные российские ценности	Установка на евро-американские культурные ценности
Нетерпимость к наркокультуре	Наркопотребление как молодёжная субкультура
Пуританское сознание («в России нет секса»)	Культивирование сексуально выраженных образцов поведения

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

Появилась и стала насущной потребность периодического отслеживания изменений в сфере семейного воспитания по следующим критериям: семейное воспитание как система, как процесс, как результат.

Возникла необходимость усиления демократических основ и принципов семейного воспитания.

С изменением социальной реальности возникли новые противоречия семейного воспитания, которые требуют осмысления, разрешения и учёта в практической деятельности (трудовая миграция, возрастание ценности материальных благ, приоритет индивидуального над общественным).

Активизировались проблемы в сфере семейного воспитания, выходящие за пределы его компетенции и носящие объективный характер: семейное воспитание в меняющемся обществе с его глобальными проблемами.

Изменились цели семейного воспитания, которые направлены на решение двух главных проблем: определение места и роли семейного воспитания в жизни личности и определение места и роли семейного воспитания в жизни общества.

В качестве реального результата развития целей семейного воспитания в современной России можно выделить следующие составляющие:

- переход от модели воспитания личности в интересах общества к модели приспособления общественных потребностей к личностным с первичностью и приоритетом личных интересов и ценностей;
- пересмотр содержания воспитания: от приоритета общественных интересов к приоритету индивидуальных;
- пересмотр сущности воспитательной деятельности родителей как субъектов воспитания: от авторитарного (субъект-объектного) взаимодействия с воспитуемым к диалоговому и партнёрскому (субъект-субъектному) взаимодействию;
- пересмотр технологического обеспечения воспитательного процесса в семье: от непосредственного личностного контакта родителя с ребёнком к опосредованному контакту, с участием ИТ-технологий;
- изменение системы ценностей (семейных, молодёжных, общества в целом);
- формирование новых качеств личности воспитуемого, соответствующих требованиям времени;
- в противовес традиционному приоритету семьи в системе воспитательных действий — переход к равновлияющей роли других воспитательных институтов: образования, ИТ, социальной среды, сверстников. **НО**

ОТ СОЦИАЛЬНОЙ СТРАТЕГИИ к образовательной практике¹



Владимир Ильич Загвязинский,
заведующий кафедрой Тюменского государственного
университета, профессор, академик РАО,
доктор педагогических наук
e-mail: rao@utmn.ru

Когда в 2003 году в научно-педагогической школе Тюменского государственного университета было принято решение о проведении для начинающих исследователей и их научных руководителей серии межрегиональных Урало-Сибирских семинаров по практической методологии педагогического поиска, связанного с инновационным развитием образования, то возникли возражения, что методология не может быть практической, что на практику она воздействует только опосредованно, преломляясь через теории, методики и технологии.

• *практическая методология* • *семинары* • *обучающая практика* • *системный подход* • *практикоориентированность* • *качество подготовки педагогики*

Семинар

Однако замысел организаторов семинара как раз и заключался в том, чтобы проработать каналы тесной связи, единства теории и практики, чтобы камнем преткновения, барьером тесной связи науки и практики не выступала трудная процедура внедрения научных разработок в практику, когда учёных часто небезосновательно обвиняют в отрыве от реальной практики и её возможностей, а учёные справедливо указывают на то, что без научного знания практика остаётся бескрылой, малоперспективной и недостаточно эффективной.

Теперь, по истечении уже 12 лет ныне действующего семинара, можно подвести некоторые итоги. Практико-ориентированный методологический семинар, предназначенный для исследователей-соискателей, аспирантов, докторантов, их научных руководителей и консультантов, а также для практиков-руководителей, методистов, педагогов-исследователей, себя оправдал. Проведено шесть циклов семинаров-практик (по четыре семинара в цикле), в каждом из которых проработан маршрут движения от идеи до её реализации, а всего 24 сессии, в которых

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда в рамках проекта «Формирование практико-ориентированной исследовательской деятельности педагога в многоуровневом университетском образовании» (регистрационный номер НИОКР 114071440036).

сочетались и теоретические занятия (лекции, обсуждения, круглые столы), и практикумы (анализ проектов, отчётов, статей, мини-защиты диссертаций). Через систему семинара прошло около двух тысяч участников, а на каждой сессии семинара присутствовали от 70 до 150 педагогов-исследователей из разных территорий Урала и Сибири. Многие прошли один, а некоторые и по 2–3 цикла занятий, защитили и реализовали свои проекты и диссертационные работы. В проведении семинаров участвовали академики РАО, члены-корреспонденты, профессора.

Семинар в ряду многих других мер и мероприятий способствовал выходу г. Тюмени и Тюменского региона в ряды лидеров образовательной системы России. Тюменский регион Минобрнауки РФ был утверждён региональным консультантом по реформированию образования, а в 2014 году Тюмень заняла первое место по оценке эффективности образования среди городов России с населением более 500 тыс. жителей. Такое же почётное место занял город Ишим Тюменской области среди малых городов России.

Практическая методология

Подход, который мы условно назвали «практической методологией педагогического исследования», по существу охватывает не только исследование, а весь образовательный процесс, всё поле образовательных инноваций на разных уровнях проектирования и реализации образования. Речь идёт, таким образом, не только о методологии исследования и не только о методологии педагогики как базой для педагогики науки, а о методологии всех видов деятельности в образовательной сфере, то есть о **методологии образования** и даже ещё шире — от стратегии и миссии образования до конструирования и реализации образовательного процесса на всех его уровнях и этапах, включая меры по поддержке функционирования и инновационного развития образовательных систем и организаций, а также подготовку и переподготовку педагогических кадров.

На верхних этапах управления — а это социальная стратегия развития, образовательная

и преобразовательная политика, методология, которые помогают увидеть перспективы, наметить ориентиры, но уже на уровне реализации политики (общих управленческих решений) — необходимо найти методы принятия решений и методику их реализации, т.е. использовать идеи, подходы, аппарат методологии. Далее необходимо выбрать способы управления, разработки и реализации педагогических решений с учётом особенностей конкретной ситуации, наличия опыта и ресурсов (уровни теории, методики и практики).

Высокая миссия методологии в том и заключается, чтобы стратегические и методологические идеи и установки «работали» на всех уровнях преобразующей деятельности: от государственной стратегии и политики управления, общей теории образования до конкретной методики и практики модернизации образовательных систем, организаций и учреждений.

Для достижения реальных результатов нужна согласованность, преемственность, системность на всех уровнях принятия и реализации решений. В конкретных обстоятельствах принятия решений чиновники, а нередко и педагоги, либо игнорируют установки общей стратегии и методологии, либо действуют по принципу полярного выбора «или-или»: белое или чёрное, используем или отвергаем.

Именно исходя из такой позиции практикоориентированность противопоставляется теоретической подготовке, общение учащихся с «живым» педагогом — работе с техническими средствами обучения, индивидуализация — коллективной работе, исполнительство — творчеству. Между тем в педагогике в качестве глубинной характеристики целей, содержания и результатов всегда выступала гармония, а в качестве критерия и способов использования разнонаправленных по внутренней сути воздействий —

мера их сочетания и взаимодействия. Однако в процессе реальных трансформаций образования за последние четверть века возникли зияющие разрывы в системе: социальная стратегия — образовательная политика — научная методология — теоретический комплекс научного обеспечения — практика обновления и развития образования.

Проблемы

Результаты известны. Российское образование сильно отстало от западных и восточных стран-лидеров мирового образования, накопились нерешённые проблемы, а качество научно-педагогических исследований заметно снизилось, ослабло их влияние на практику.

Проследим некоторые из этих опасных явлений. Возник явный разрыв, рассогласование между декларируемой, построенной на основе гуманно-деятельностной концепции, стратегией образования и проводимой органами управления образовательной политикой, выстроенной на основе законов и принципов экономики и трактующей образование как сферу услуг, не очень понятно кому: детям, родителям, работодателям, государству. Услуга — это совсем иное чем «служение» — высоким идеалам, нравственным ценностям, людям, Отечеству. Однокоренные слова «служение» и «услуга» имеют совершенно разное смысловое наполнение.

Возник опасный разрыв в системе «педагогическая наука — образовательная практика». Парадоксально, что наука и практика находятся как бы в параллельных мирах, хотя существуют (скорее сосуществуют) в одном высоком ведомстве — Министерстве образования и науки РФ. В результате оскудевает наука, лишённая своего живительного источника — творческой практики, в которой ростки инициативы, стремления к поиску заглушены (пока, слава Богу, ещё не совсем) директивно-бюрократическим прессом «сверху» — от того же Министерства и усердных чиновников на местах. Образовательную

практику буквально душит, лишает кислорода острый рецидив давней бюрократической болезни, которой страдало ещё советское образование. Сегодня педагогу, работающему на полторы — две ставки в сочетании с многочисленными обязанностями как воспитателя, классного руководителя и к тому же загруженного излишней бумажно-компьютерной волокитой, не до творчества: нужно просто выжить, чтобы хотя бы эпизодически общаться со своими учениками и коллегами.

Приняты необоснованные решения о размерах финансирования образования, о мерах реорганизации образовательных учреждений, их часто механического слияния и укрупнения под общим девизом «оптимизации», запоздалые решения о зарплате в образовании и многие другие. Очень много споров возникло вокруг решения о введении ЕГЭ. Сейчас идёт его модернизация.

Усовершенствования ЕГЭ несколько смягчают его отрицательное воздействие на реализацию основных задач школы, на развивающее влияние школьного обучения и воспитания, но не исключают его основного порока: он не диагностирует ни одного из важнейших результатов образования: развития способностей, личных и гражданских качеств, готовности к жизни, социальной зрелости, а следовательно, и не нацеливает школу и педагога на их формирование. Не соответствуя требованиям новых образовательных стандартов, он по-прежнему отражает полное недоверие к педагогу, к педагогическому сообществу, ибо их мнение, их опыт одиннадцатилетнего общения с взрослеющим человеком оказываются ненужными, как и все заслуги и достижения выпускника. Они находят теперь отражение в портфолио, что может помочь набрать несколько дополнительных баллов при поступлении в вуз, однако в основном при этом учитываются только баллы ЕГЭ и победы на престижных конкурсах по предметам.

Весьма нетрудно продолжить список таких рассогласований, односторонних мер и подходов, наносящих большой ущерб образованию. Практика в этих условиях оказалась дезориентированной и совершенно оторванной от исходных стратегических положений и методологических установок, открытой для подчинения чиновничьему произволу, административному диктату. А теория, оторванная от источников творчества педагогов, утратила свою продуктивность.

Причины и следствия

Минуло четверть века с начала послеперестройной эпохи реформирования отечественного образования, и вполне понятна озабоченность всего общества наличием непродолженных кризисных явлений, серьёзным отставанием образовательной системы от требований экономического и социокультурного развития. Отстают и система управления этой системой, и система её научного обеспечения и подготовки педагогических кадров. Совершенно правомерно возникает вопрос: где корни, истоки такого состояния, которое тормозит развитие, является ли это неизбежным следствием неблагоприятно сложившихся объективных условий или непродуманных решений?

Конечно, тотальное изменение социального уклада, экономический кризис, глубокие общественные трансформации создали серьёзные затруднения в развитии образовательной системы, потребовали её серьёзной реконструкции. Но в дальнейшем всё большую роль начинают играть непрерывная реорганизация системы, конкретные управленческие решения. Анализ характера и последствий многих из них показывает, что это были не системные, учитывающие и личностные, и социальные последствия, политические, экологические, культуuroобразующие, экономические, оздоравливающие, демографические и иные факторы, решения, а меры, рассчитанные на быстрые, но подчас призрачные выгоды, не учитывающие их комплексные, перспективные последствия, не только позитивные, но и негативные эффекты. Это относится к решениям с подушевым финансированием образования, которое привело к ликвидации многих тысяч сельских школ и, соответственно, сельских поселений к решению об укрупнении

школ и вузов и резком сокращении вузовских филиалов (отток молодёжи из небольших городов и ограничение их культурно-интеллектуальной сферы), о введении ЕГЭ (дезориентация системы общего среднего образования, а во многом и высшего профессионального, во многом лишённого основного способа отбора в вуз талантливой молодёжи), и решения об обязательном присоединении вузовской системы к Болонскому соглашению (в Европе оно добровольное), и многие другие. Ещё неясно, к чему приведут жёсткие решения о сокращении и реорганизации педагогического образования, хотя университетский вариант формирования новой генерации педагогов сейчас представляется перспективным (но опять-таки, обеспечат ли университеты кадрами сельские школы?).

Вынужденные и очень крутые нормативно-репрессивные меры по пресечению коррупции в сфере подготовки научных кадров дали пока только количественные результаты (число диссертаций сократилось за два года вдвое), но вкуче с громадной перегрузкой педагогов отсекали громадную часть педагогического корпуса от творческо-поисковой работы.

Системный подход

Нужно извлечь уроки, проанализировать сделанное за четверть века. Тогда и выявляется острая необходимость *системного подхода* к образованию. Нужно осознать и положить в основу любых преобразований и трансформаций представления о том, что существует единая целостная социальная система страны, которая включает подсистему образования — воспитания и обучения подрастающего поколения (основную и, так называемую, дополнительную), подсистему непрерывного повышения культуры и квалификации кадров, подсистему подготовки педагогических кадров и подсистему научного

и научно-методического обеспечения функционирования и развития образования. Эти подсистемы связаны между собой единой кровеносной сетью, сбои в любой подсистеме очень болезненно сказываются на всём социальном и образовательном организме. Общую направляющую функцию в этой системе призваны выполнять стратегия и политика (управления), где важную роль играет Минобрнауки и другие управляющие органы, ведающие спортом и молодёжной политикой, культурой, здравоохранением, а также наука в лице РАН, Российской академии образования, Высшей школы экономики.

Необходима единая личностно социальная и культурологическая по содержанию, деятельностная по характеру ориентация всех элементов образовательной системы, чтобы была создана сильная, дееспособная система научного обеспечения образования, а для этого выработан подход к образованию как к широкой социальной сфере, синтезирующей образовательную практику, научное обеспечение, культуру, образ жизни, обеспечивающий через возвращение молодёжи и подготовку кадров все сферы экономики, управления, бизнеса, правопорядка и безопасности страны.

В управлении это должно обеспечить единство социальной стратегии, практики управления и реформирования образования на всех уровнях — федеральном, региональном, муниципальном, а также научно-методологическом, теоретическом и практическом.

Дело, однако, не только в ошибочных, перспективно непроработанных и поэтому рискованных решениях. Даже верные, обоснованные решения должны быть методологически и методически проработаны, испытаны на отдельных объектах (опережающее внедрение, пилотные эксперименты) и только после этого рекомендованы для массовой практики, иначе они не принесут должных результатов.

Качество подготовки педагогов

Решение коренной проблемы качества российского образования прежде всего зависит от качества подготовки нового поколения педагогов в учебных заведениях страны, от той реформы системы высшего педагогического образования, которую энергично проводит Минобрнауки РФ. Было принято решение о ликвидации тех педагогических вузов, деятельность которых на основании принятых критериев (чуть позже подвергнутых критике и существенно изменённых) была признана неэффективной. В большинстве случаев эти вузы были присоединены на правах филиалов к ведущим педагогическим и государственным университетам. На начало 2015 г. из 71 педагогического вуза осталось 25. Возникла угроза ликвидации педагогического профессионализма, профессиональной компетентности педагогов, их готовности работать в образовании.

Ведущим ориентиром реформы образования Министерством была определена практикоориентированность, которая противопоставлена доминированию теоретической подготовки (видимо, по традиционному принципу «или-или»). Требование практикоориентированности возникло не случайно, оно назрело, ибо оторванное от практики педагогическое образование — академические лекции, учебная, а ныне частично виртуальная, ограниченная во времени, часто знакомящая с далеко не лучшими достижениями практика не обеспечивают должного качества образования, достаточной готовности выпускника к преодолению трудностей работы со сложным контингентом дошкольников, школьников, родителей, студентов.

Вариант присоединения пединститутов и академий к государственным университетам, в большинстве уже имеющим опыт подготовки педагогов, представляется достаточно перспективным. Но нас в данном случае интересует взаимосвязь и взаимодействие установки на практикоориентированность, более сильной в пе-

дагогических вузах с достаточно серьёзной психолого-педагогической и методической подготовкой, и традиционного курса на фундаментальность, научную подготовку, культуру оёмкость, раннее приобщение студентов к науке, что, несомненно, относится к преимуществам университетской подготовки специалистов. Возникла непростая задача «уложить» оба эти направления в сжатые сроки (4 года) прикладного или академического бакалавриата, что требует поиска способов интеграции учебных программ, теоретической насыщенности практики и практически-прикладной направленности изучения теоретических дисциплин.

Напрашивается вывод, что приведённые нестыковки, нерациональные решения во многом вызваны нарушением нормальных связей и функций отдельных элементов в системе научного управления инновационным развитием образования, а именно в системе уже обозначенных нами связей социальной стратегии государства, образовательной политики, научной методологии, теоретической базы и практики реализации управленческих решений в образовательном процессе.

Приоритеты

Определим прежде всего содержание основных компонентов системы «управление-наука-образование», учитывая, что и содержательное наполнение каждого компонента, и их связи можно определить только условно, ибо все они многообразны и взаимосвязаны. В советский период приоритетная роль отдавалась политике партии и государства, которые определяли актуальные задачи и цели на перспективу, а стратегия (прежде всего политическая) должна была обеспечивать их выполнение и вытекала из политики.

Сейчас, исходя из общей теории управления (менеджмента) в образовании, соотношение этих понятий и отражаемой ими реальности изменилось. При всех различиях в толковании указанных понятий приоритет отдаётся общей стратегии развития общества, государства, социальной сферы, а политика определяется как система установок для деятельности по реализации стратегии.

Приведём принципиальную схему связей и взаимодействий основных компонентов развивающейся образовательной системы.

Все блоки высоко значимы, все должны работать в единой системе, быть взаимосвязаны отношениями взаимосодействия; и всё же подчеркнём особую роль в этой системе блока: стратегия — политика — методология. Последняя должна обеспечить преобразование положений стратегии и политики в теории и практике отечественного образования.

В последнее время наметились признаки позитивных тенденций в образовательной политике, что вселяет надежду на более гармоничное её воздействие на все компоненты педагогического процесса и на неутраченные пока возможности возрождения эффективности и высокого статуса российского образования². Позитивные тенденции просматриваются, в частности, в том, что ЕГЭ реконструируется, что приняты реальные меры по улучшению материального положения работников образования, оздоровлению науки и особенно аттестации научных кадров. В образовательных стандартах нового поколения заложен в качестве основного методологического ориентира компетентностный подход с установкой на воспитание «человека культуры», включающий требования надпредметного и межпредметного подходов, овладения универсальными учебными действиями. В стандарты вошли и требования к воспитанию как в учебной, так и во внеучебной деятельности.

Семинары

В системе семинаров и опубликованных к ним учебных пособий мы стремились помочь педагогам, исследователям

² Загвязинский В.И. Нет ничего более практичного, чем методология // Народное образование. — 2015. — № 3.

и тем, кто стал или стремится стать педагогом-исследователем, овладеть осознанными, построенными на научной основе способами реализации проектов, искусством инновационного развития образования.

В содержании шести проведённых циклов семинаров мы придерживались одинаковой тематической логики. Первое занятие посвящали постановочному этапу исследования, общему, панорамному обзору всего маршрута поиска; второе занятие — формированию авторской концепции и понятийной системы исследования, обоснованию идей, замысла, гипотезы, поиска; третье — инструментарию, методическому оснащению, технологии поиска; четвёртое — систематизации, интерпретации, обобщению, оформлению и защите полученных результатов.

Стратегические установки, анализ реальной политики, принципиальные положения методологии в каждом новом цикле повторялись (состав участников обновлялся), а вот позиции, аспекты рассмотрения, акценты, фактический материал варьировался, обновлялся, чтобы постоянные слушатели получали новую информацию, новые стимулы для совершенствования.

Изменялась и конкретная тематика семинаров, и содержание форм и методов работы.

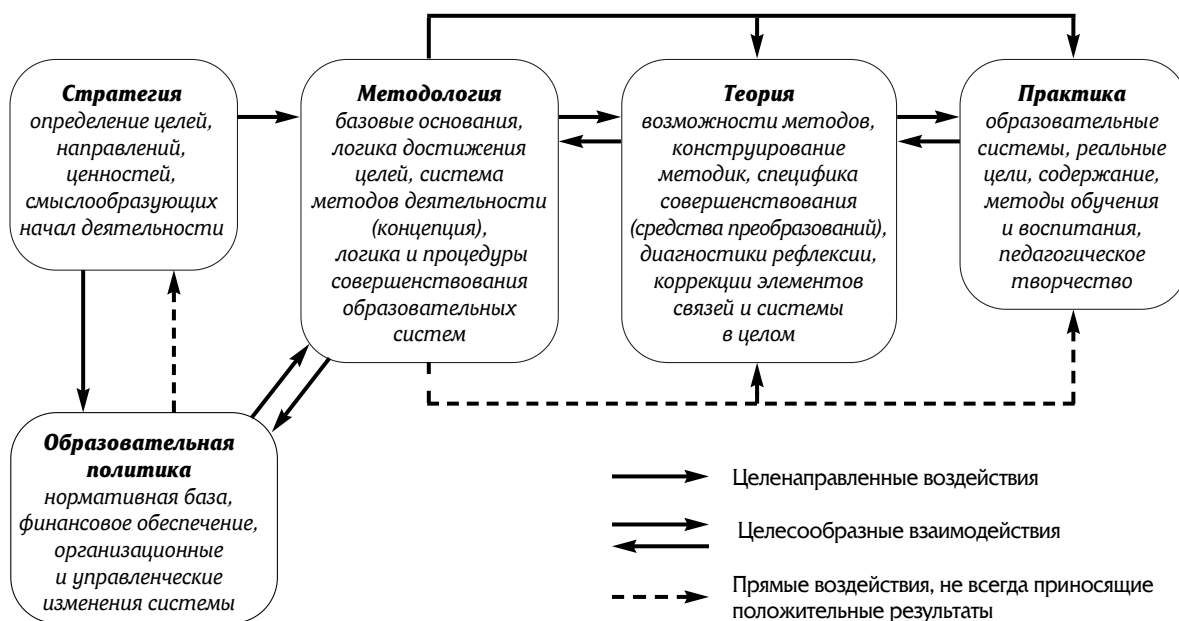
Варианты тем первого занятия:

- Актуальные проблемы современной образовательной ситуации и роль педагогической науки. Выбор и обоснование темы исследования.
- Прогнозирование, моделирование и проектирование в теории и практике развития образования.
- Постановочный этап научно-педагогического исследования: тема, проблема, цель, задачи, общая логика поиска.
- Инновационные исследовательские подходы в проектировании образования на современном этапе его реформирования.

Общая цель занятия — выбор и содержание тем, так или иначе раскрывающих ведущие проблемы современной ситуации и перспективы развития отечественного образования.

Варианты тем второго семинара:

- Творческое ядро педагогического исследования: идея, замысел, гипотеза.



- Формирование авторской концепции научно-педагогического исследования.
- Разработка концепции и схемы исследовательской процедуры.
- Содержание, логика и механизмы научного поиска в сфере образования.

Ведущая цель занятия — обеспечить выход на творческий, созидательный уровень разработок.

Темы третьего семинара:

- Инструментарий педагогического исследования.
- Конструирование и реализация авторской методики исследования современных проблем образования.
- Тематическое разнообразие и инструментальная специфика современных научно-педагогических исследований.
- Опытно-экспериментальное исследование в педагогике: содержание и логика.

Замысел этого этапа — обеспечить научную корректность исследовательской процедуры, авторскую позицию, сочетание традиционных и инновационных методов.

Темы заключительного занятия:

- Содержание завершающего этапа исследования, создание текста и представление результатов к защите.
- Обобщение и представление результатов исследования: интегративный подход.
- Рефлексия и интеграция полученных результатов на завершающем этапе исследования. Процедура апробации и защиты выполненной работы.
- Интерпретация и адресная направленность результатов педагогического исследования.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

Направленность занятий — обеспечение рефлексии, углублённой интеграции, готовности результатов к практической реализации.

Как видно даже из формулировок тем, в них по-разному сделан акцент на актуальность и перспективность темы; на использование накопленного научного потенциала и собственного (авторского) творчества; сочетание обобщения опыта и экспериментирования.

Мы стремились стимулировать активность участников семинара, анализировали и обсуждали их работы (или ключевые фрагменты работ), обязательно проводили работу над ошибками и индивидуальные консультации, экспертизу представленных сочинений (отчётов, статей, диссертаций). К каждому семинару готовили компьютерные презентации и сборники материалов семинара для каждого участника. Плата за участие в семинарах не взималась.

* * *

Нужно выстроить дальнейшее инновационное реформирование образования так, чтобы снять барьеры, сблизить политику со стратегией, чтобы вернуть науку образованию, а науке — практику, в которой бьются живая мысль, инициатива и творчество раскрепощённого от инструктивно-отчётного рабства педагога. **НО**

ЧТО МЫ УЗНАЛИ О НАШИХ учителях и директорах?

Результаты международного сравнительного исследования TALIS-2013

Марина Александровна Пинская,
ведущий научный сотрудник Центра социально-экономического развития
школы Института образования Национального исследовательского
университета «Высшая школа экономики», кандидат педагогических наук,
e-mail: m-pinskaya@yandex.ru

Елена Анатольевна Ленская,
декан факультета «Менеджмент в сфере образования» МВШСЭН,
кандидат педагогических наук, e-mail: lenskaya@universitas.ru

Алёна Александровна Пономарёва,
младший научный сотрудник Центра мониторинга качества
образования Института образования Национального исследовательского
университета «Высшая школа экономики», e-mail: aponomareva@hse.ru

Ирина Викторовна Брун,
стажёр-исследователь Центра мониторинга качества
образования Института образования Национального исследовательского
университета «Высшая школа экономики», e-mail: ibrun@hse.ru

Сергей Геннадьевич Косарецкий
директор Центра социально-экономического развития школы,
Института образования Национального исследовательского университета
«Высшая школа экономики», кандидат педагогических наук,
e-mail: skosaretski@hse.ru

Майя Борисовна Савельева,
главный аналитик Центра социально-экономического развития школы,
Института образования Национального исследовательского университета
«Высшая школа экономики», e-mail: msaveleva@hse.ru

Проект «Международное исследование по вопросам преподавания и обучения» (Teaching and Learning International Survey, TALIS) — масштабное и авторитетное международное исследование учителей. Оно проводится Организацией по экономическому сотрудничеству и развитию (ОЭСР) для сбора и сравнения информации об учителях и директорах в разных странах в таких ключевых областях, как: подготовка и профессиональное развитие учителей; оценка качества работы; руководство школой, установки и приёмы преподавания; удовлетворённость работой, уверенность в своих профессиональных способностях.

• TALIS • учителя и директора • профессиональные способности • оценка качества работы • руководство школой

Хотя TALIS не ставит своей целью объяснить учебные достижения школьников, однако исследование позволяет выявить факторы, которые могут быть непосредственно связаны с результатами обучения. В 2013 году в исследовании участвовало 37 стран, включая Россию.

Исследование, проведённое Институтом образования НИУ «Высшая школа экономики» при поддержке Минобрнауки России, в России охватило 4 000 учителей и 198 директоров в 200 школах 14 регионов Российской Федерации. Эти исследования позволяют провести межстрановые сопоставления характеристик педагогических кадров и углублённый анализ состояния отечественного учительского корпуса.

Участие в TALIS актуально для России, поскольку проводится в период существенных изменений: повышение уровня заработной платы учителей, введение профессионального стандарта педагога, переход на эффективный контракт, модернизация педагогического образования. Для выработки эффективной политики чрезвычайно важно иметь надёжную информационную базу, поскольку она позволит предлагать обоснованные решения и получать своевременную и полную обратную связь в отношении уже реализуемых мер.

Российские учителя в исследовании TALIS

Общая характеристика

Доля женщин среди учителей в России составляет 85%, чем существенно отличается от среднего по исследованию, где женщин среди учителей 68%.

Как видно из диаграммы на рис. 1, почти половина учителей России — 48% — это люди среднего возраста, от 30 до 49 лет. Молодых учителей в возрасте до 30 лет столько же, сколько в среднем по странам, и по-прежнему немного — 12,3%, но доля учителей моложе 25 лет вдвое больше, чем в среднем. С момента проведения первого исследования доля молодых учителей несколько выросла, в 2009 году она составляла 11%. Доля учителей предпенсионного и пенсионного возраста — от 50 до 59 лет — в России приближается к трети и составляет 30%, что больше среднего по исследованию. Кроме того, 10% учителей, работающих в школе, старше 59 лет. Таким образом, можно сказать, что в России происходит омоложение учительского корпуса, свидетельствующее о росте привлекательности учительской профессии. В то же время дисбаланс между уровнем оплаты труда и размером пенсии удерживает в профессии высокую долю педагогов старших возрастов.

Педагогическое образование получили 94,6% российских учителей, что больше, чем в среднем по исследованию (90,06%). Отечественные педагоги, получая профессиональное образование, значительно чаще проходили подготовку практически по всем предметам, но реже совмещают преподавание нескольких

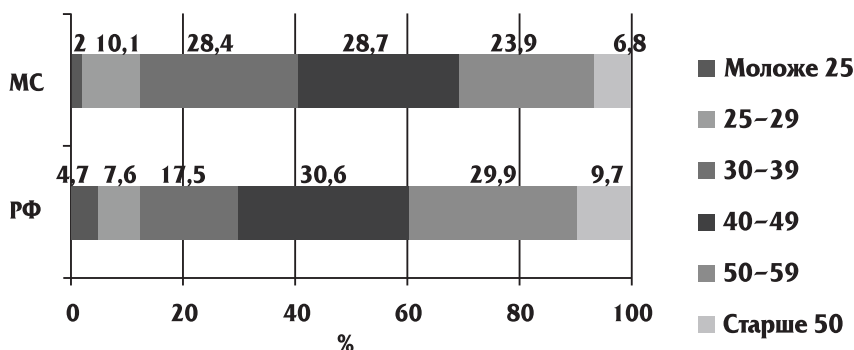


Рис. 1. Возрастная структура учительских кадров, %

предметов, чем в среднем участники исследования других стран. У нас несколько предметов преподают 53% учителей, а в среднем по странам таких учителей 73%. Наши учителя оказываются опытнее большинства других учителей: их стаж работы в школе превышает 20 лет, причём больше 15 лет они не меняли школу. В среднем продолжительность работы в данной школе и общий школьный стаж составляют 10 и 16 лет соответственно.

Условия работы

Наши учителя работают больше, чем в среднем по странам. Их рабочая неделя превышает 46 часов, в среднем в странах-участниках длительность рабочей недели не больше 38 часов. На преподавание российский учитель тратит только половину своего времени — 23,5 часа, а в среднем по странам чуть больше половины — 20 часов. При общем сходстве структуры рабочего времени ощутимо больше времени (на треть) у наших учителей занимает общая административная работа, прежде всего отчётность, — более 4 часов (при среднем по странам 3 часа). Нагрузка российских учителей высока, её структура не является пока оптимальной, прежде всего по объёму времени, которое учителя тратят на административную деятельность (см. рис. 2).

В среднем в классах у наших учителей 19–20 учеников, при средней наполняемости класса в других странах 24 человека. По оценкам наших учителей, в их школах значительно меньше детей с ОВЗ, чем в среднем по исследованию. В классах, в которых учителя преподают, также существенно меньше (чем по средним оценкам) учащихся, которых можно отнести к тем или иным проблемным группам. Иными словами, состав классов, в которых преподают наши учителя, оказывается более благополучным и с точки зрения наличия у учащихся учебных проблем и особенностей, и относительно их социальной среды. Возможные причины таких оценок и того, что школы, как и учителя, не «видят» неблагополучный контингент, в том, что они

не получают ни финансовой, ни методической поддержки для работы с такими детьми. Характеристики контингента не учитываются при оценке работы школы.

Профессиональное развитие

Возможно, с этим обстоятельством связаны и особенности профессионального развития, в которое активно включены российские учителя. Российские учителя не видят существенных препятствий для своего профессионального развития. В отличие от зарубежных коллег, обстоятельства, связанные с работой, мешают нашим учителям значительно реже, чем семейные обязанности. Наиболее популярными были направления, связанные с предметными знаниями и методикой преподавания, новыми педагогическими и информационными технологиями. Чуть менее часто учителя повышали квалификацию в области оценивания и управления классом, реже в методах индивидуального обучения и консультирования и обучения разным типам ключевых компетенций. И весьма редко выбирали такие направления, как *обучение учащихся с ограниченными возможностями здоровья, преподавание в поликультурной или многоязычной среде*. Профессиональные приоритеты далеки от инклюзивной политики, требований ФГОС и профессионального стандарта.

Профиль запросов российских учителей отличается от профиля, характерного для большинства стран-участниц. Профессиональные приоритеты наших учителей лежат в поле преподавания, *центрированного на учителе*. Международный тренд, вполне соответствующий отечественным ФГОСам, — преподавание, *центрированное на ученике*.

То же можно сказать и про систему оценивания достижений учеников. Наши учителя ориентированы на использование стандартизированных тестов, в то время как общим трендом стало использование более гибких методов оценивания. Почти 28% российских учителей никогда

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

не занимались разработкой собственной системы оценивания, в среднем по исследованию таких только 6%. И наоборот: лишь 4% наших учителей никогда не применяют стандартизованных тестов, в то время, как в среднем по странам их почти четверть.

В России созданы благоприятные условия для повышения квалификации и профессионального развития учителей. При этом содержание программ и профессиональные запросы учителей не вполне ориентированы на требования ФГОС, профессионального стандарта, где предусмотрена индивидуализация учебного

процесса, приоритетов в области развития инклюзивного образования и работы с детьми из социально неблагополучных семей. Актуальной остаётся задача преодоления разрыва между системой повышения квалификации, профессиональным стандартом учителя и системой оценки качества его работы.

Для российских учителей большее значение, чем для их коллег, имеют последствия оценки качества работы.

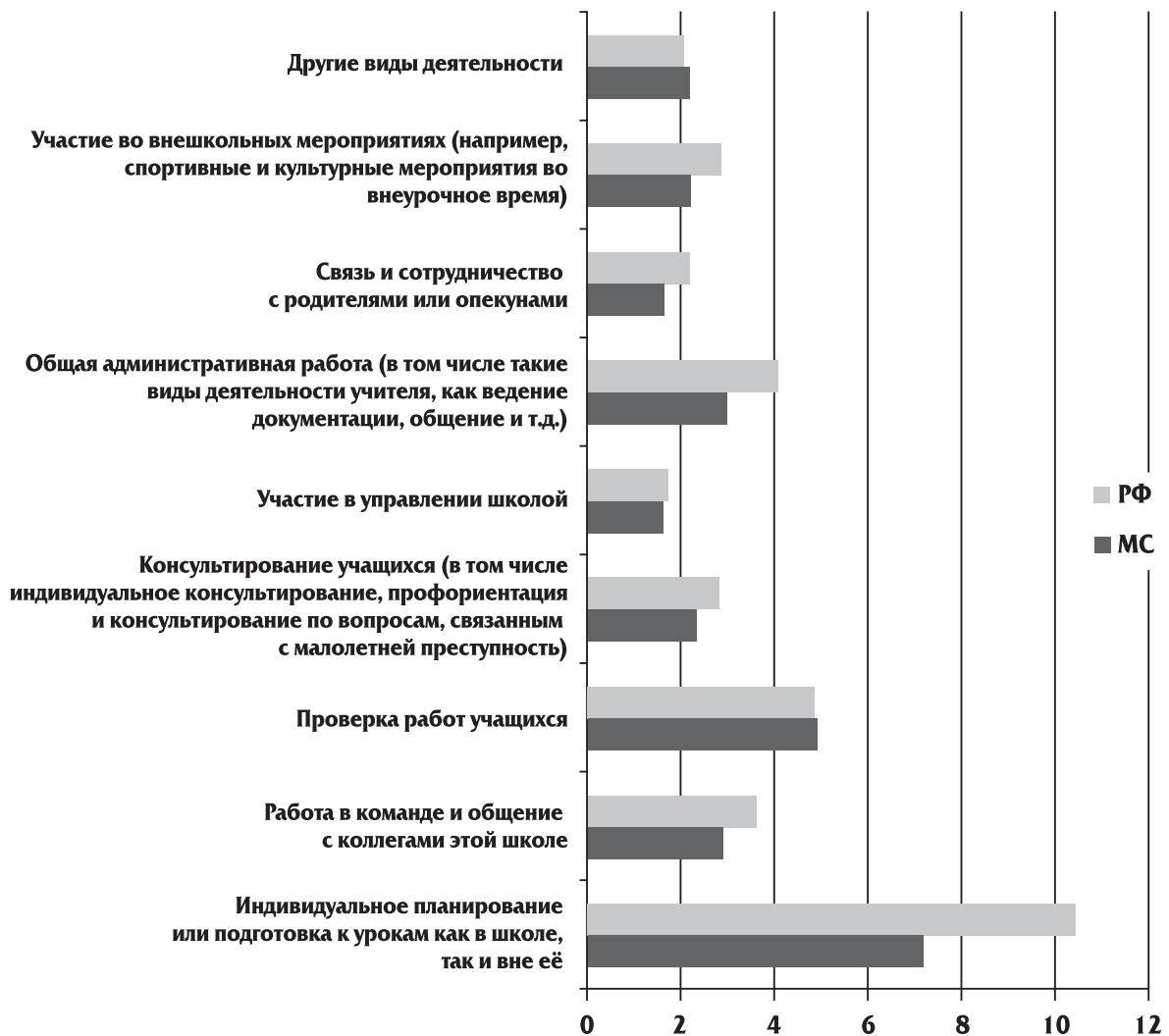


Рис. 2. Структура рабочего времени учителей (часы)

О значительном увеличении заработной платы в случае позитивной оценки говорят 18% наших учителей (среднее значение 8%). В свою очередь, 38% наших учителей согласились, что учитель, постоянно показывающий плохое качество работы, будет уволен (среднее значение 33%).

В оценке своей профессии и места работы российские учителя и директора проявляют позитивный настрой, их оценки близки к средним международным.

Второй этап — анализ данных исследования в группах, выделенных по характеристикам обучаемого контингента учащихся и возрастным характеристикам учителей.

Дифференциация по социальному контексту (характеристикам контингента) и возрасту

Выделение групп основывалось на данных о следующих характеристиках учащихся:

- учащиеся, чей родной язык отличается от языка (языков) обучения;
- учащиеся с низкой академической успеваемостью;
- учащиеся с ограниченными возможностями здоровья;
- учащиеся, у которых наблюдаются проблемы с поведением;
- учащиеся, живущие в неблагоприятных социальных условиях.

По результатам факторного анализа был сформирован один фактор, который включил перечисленные пункты. Были выделены три группы учителей: группа с низким индексом сложности контингента (в классе от 0 до 10%

сложных учеников), средним (от 10 до 30% сложных учеников) и высоким (в классе более 30% сложных учеников).

Дальнейший анализ показал существенную дифференциацию оценок и установок учителей, принадлежащих к разным группам, а также различия в уровне их профессиональной подготовки.

В наиболее сложных классах работают больше учителей, не имеющих высшего образования (см. табл. 1).

Это же относится и к группе самых молодых учителей, в которой меньше учителей, имеющих высшее образование, — 84%.

Учителя третьей группы, работающие в классах наибольшей сложности, так же, как и молодые учителя, ниже оценивают степень своей профессиональной подготовки. Они значительно реже, чем их коллеги в других группах, оценивают свою подготовку как «очень хорошую».

Несмотря на то что в группе, обучающей наиболее сложный контингент учащихся, выше доля молодых учителей и меньше средний возраст учителей (41,5 года), учителя этой группы реже участвуют в программах ввода в профессию. Надо отметить, что реже участвуют в вводных программах и самые молодые учителя, уступая всем остальным возрастным группам (см. табл. 2).

Эта ситуация отчасти может компенсироваться тем, что у 30% учителей моложе 29 лет есть официальные наставники.

Таблица 1

Уровень образования в группах с разным индексом сложности контингента

Образование	Низкий индекс	Средний индекс	Высокий индекс
Общее или начальное среднее образование	1,16	1,06	6,67
СПО	9,03	5,64	9,90
Высшее образование	89,17	92,79	83,27

Таблица 2

Участие в программах ввода в профессиональную деятельность

Вводные программы	Низкий индекс	Средний индекс	Высокий индекс	Менее 29 лет	30–39 лет	40–59 лет
Я принимал(а)/принимаю участие в программе вводного ориентационного этапа	62,69	55,96	46,78	43,67	50,77	64,36
Я принимал(а)/принимаю участие в неофициальной вводной ориентационной деятельности, которая не является составной частью программы	48,50	48,53	39,22	38,37	42,67	50,89
Я принимал(а)/принимаю участие в общем и/или официальном знакомстве со школой	64,52	63,08	55,47	58,96	57,68	66,53

Но, безусловно, негативным аспектом является то, что наиболее молодые учителя меньше всех включены в систему профессионального развития. Как показано на диаграмме (см. рис. 3), они реже своих старших и опытных коллег участвовали во всех видах профессионального развития, в том числе в наиболее активных и современных формах, включая разнообразные формы сотрудничества и коллегиальной работы.

Данные исследования свидетельствуют, что именно молодые учителя и те, кто работают с наиболее сложными детьми, больше других сталкиваются с барьерами в профессиональном развитии, как показано на диаграмме. При

этом надо учесть, что в этих же группах учителя чаще других сообщали, что получают материальную поддержку и помощь администрации (но не плановое время) для своего профессионального развития.

Проблемы в области профессионального развития также касаются и группы учителей, работающих с наиболее неблагополучными детьми, как видно из диаграммы на рис. 3.1.

Эти учителя отстают и в том, какие формы работы были включены в их

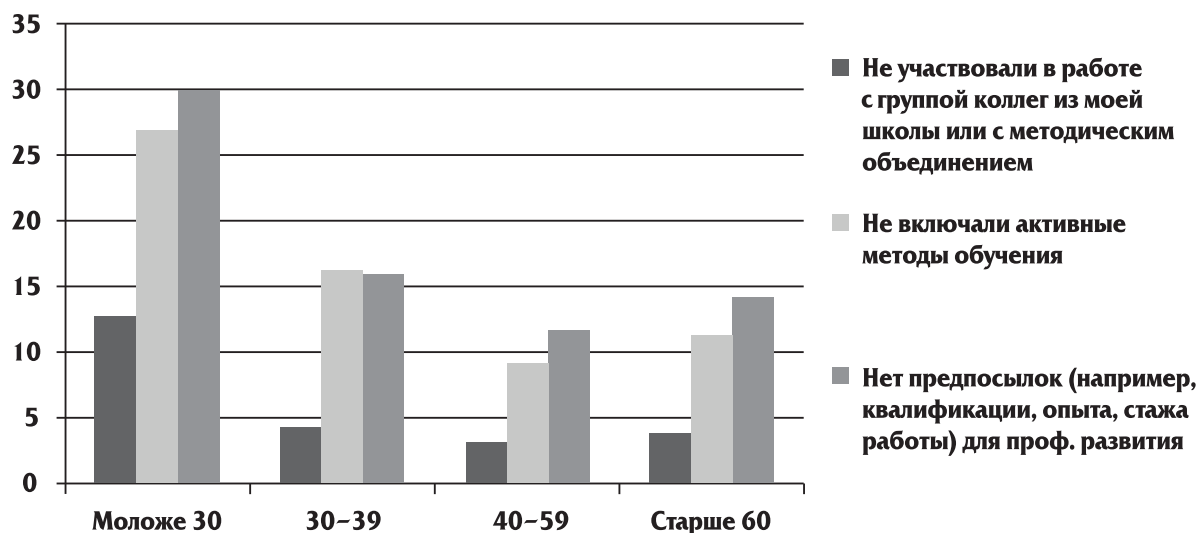


Рис. 3. Барьеры профессионального развития у молодых учителей, %

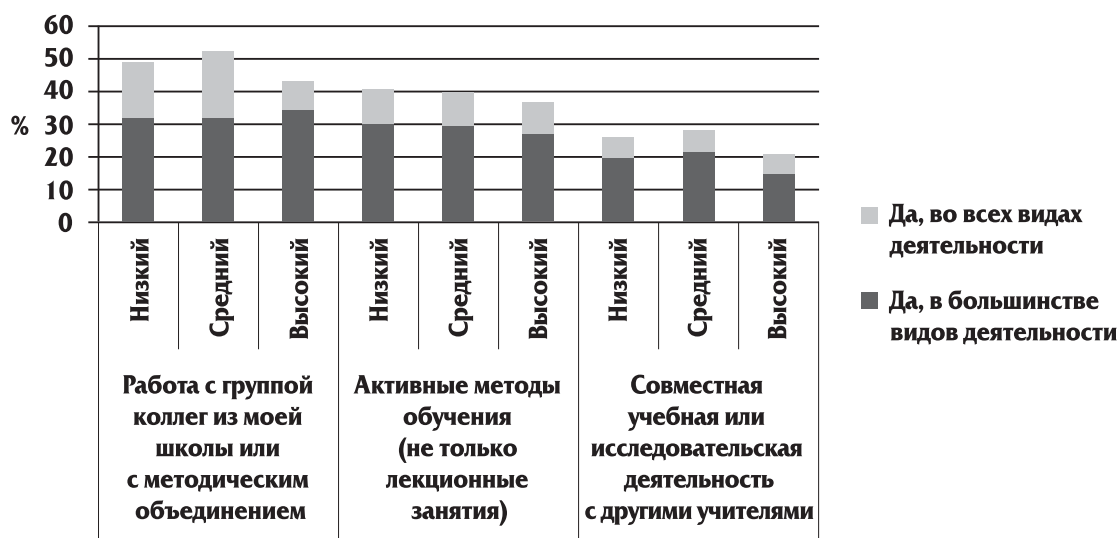


Рис. 3.1. Формы работы, включённой в различные деятельности профессионального развития в течение последних 12 месяцев, %

профессиональное развитие, и в том, на что оно было направлено. Прежде всего это касается профессиональных умений учителя и способов работы, соответствующих требованиям ФГОС, таких как *обучение междисциплинарным навыкам и методы разви-*

тия компетенций, необходимых для будущей работы или учёбы. При этом надо отметить важный положительный момент. Учителя в этой группе чаще, чем все остальные, проходят повышение квалификации в своих «целевых» областях:

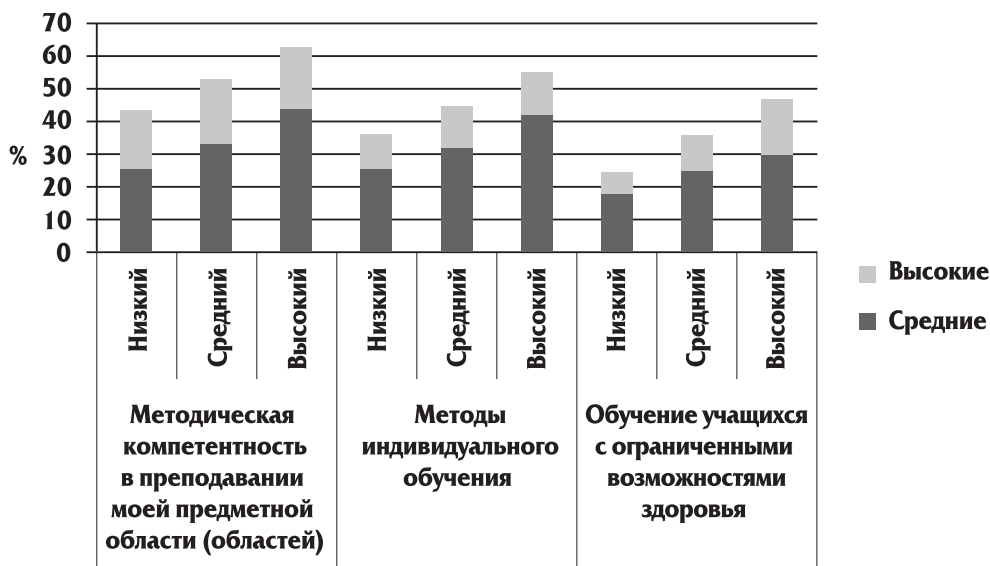


Рис. 4.1. Острые и средние запросы на повышение квалификации в группах с разным индексом сложности контингента, %

работа с детьми с ОВЗ и преподавание в поликультурной или многоязычной среде. Но, как и в случае с молодыми учителями, обнаруживается системное отставание в области современных активных и коллективных форм профессионального развития.

На фоне этого отставания проявляется более выраженный запрос на повышение своего профессионального потенциала у наиболее молодых учителей и тех, кто работает в наиболее сложных классах. Именно эти учителя, как свидетельствуют данные, выше оценивают свои профессиональные дефициты. На рис. 4.1 и 4.2 представлены диаграммы, отражающие степень выраженности острых и средних запросов на повышение квалификации в определённых областях в разных группах учителей.

На запросах молодых учителей остановимся подробнее. Дело в том, что нехватка умений в области управления классом объяснима для тех, кто недавно пришёл в школу, так же, как понятны их преимущества во владении ИКТ. Но то, что только что завершившие профессиональную подготовку молодые учителя испытывают дефицит в области педагогических технологий и преподавательских умений, отвечающих требованиям ФГОС и профессионального стандарта, таких как *методы индивидуального обучения* или *обучение учащихся с ограниченными возможностями здоровья*

вья, свидетельствует о серьёзных проблемах в области педагогического образования.

Исследования предоставляют и другие свидетельства того, что молодые учителя острее других переживают нехватку профессиональных умений. Об этом свидетельствует то, как они организуют работу класса на уроке. Молодые учителя значительно реже, чем старшие коллеги, предоставляют учащимся возможность работать активно и самостоятельно, например, в группах и над проектами. И даже свои несомненные преимущества в области ИКТ они не «конвертируют» в соответствующие формы работы учеников. Их ученики используют ИКТ даже реже, чем те, кого обучают педагоги старшего возраста, менее оснащённые информационными умениями. У 21% молодых учителей и у 18,6% учителей старше 60 лет этого не происходит никогда.

Молодые учителя так же, как учителя, работающие в неблагополучных классах, должны решать сложные проблемы в управлении классом и организации работы на уроке. У молодого учителя

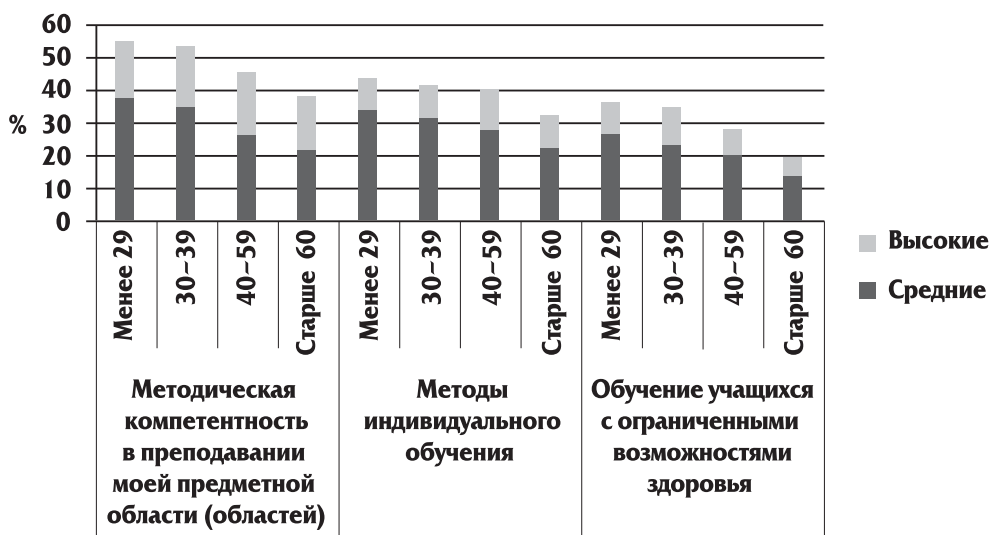


Рис. 4.2. Острые и средние запросы на повышение квалификации в разных возрастных группах, %

на преподавание и обучение остаётся 72,6% времени урока, у учителя в сложном классе — 72,3% времени, а у их коллег старшего возраста или работающих в благополучных классах — 88% времени. По сути, обеспечение дисциплины и поддержание порядка на уроке — наиболее сложная задача для не имеющего опыта педагога в любом классе. Поэтому важным сигналом служит информация о том, как молодые учителя оценивают своё положение в школе, насколько они удовлетворены работой и профессией в целом. Между тем ситуация неоднозначна. Молодые учителя оценивают престиж профессии выше, чем старшие коллеги: 58,7% молодых учителей и только 41% учителей среднего возраста считают, что *профессия учителя ценится в обществе*. Однако в оценках своей школы молодые учителя критичнее своих старших коллег. Тревожным сигналом должно восприниматься то, что 32–33% учителей моложе 29 лет и от 30 до 39 лет считают, что, *может быть, было бы лучше выбрать другую профессию*. Среди учителей среднего возраста так думают 18%.

Наиболее критично настроены учителя, работающие с неблагополучными детьми. Среди них в выборе профессии сомневаются 38%, а среди их коллег в наиболее благополучных классах только 18,5%. Молодые учителя

и учителя, работающие в сложных классах, в целом ниже оценивают школьный климат.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что учителя, обучающие неблагополучные контингенты, и молодые учителя нуждаются в расширении возможностей профессионального развития, прежде всего проходящего в активных и коллегиальных формах, а также в иных возможных способах поддержки.

Вводный период в преподавательскую деятельность может повысить шансы молодых учителей на успешную адаптацию к требованиям школьной практики, особенно в классах с проблемным контингентом.

Содержание педагогического образования не позволяет молодым учителям преподавать в соответствии с современными требованиями к активному обучению и не обеспечивает их умениями, соответствующими ФГОС и профессиональному стандарту педагогической деятельности. Это подтверждает важность его реорганизации.

Однако молодые учителя выше других оценивают престиж профессии учителя и свою работу в целом.

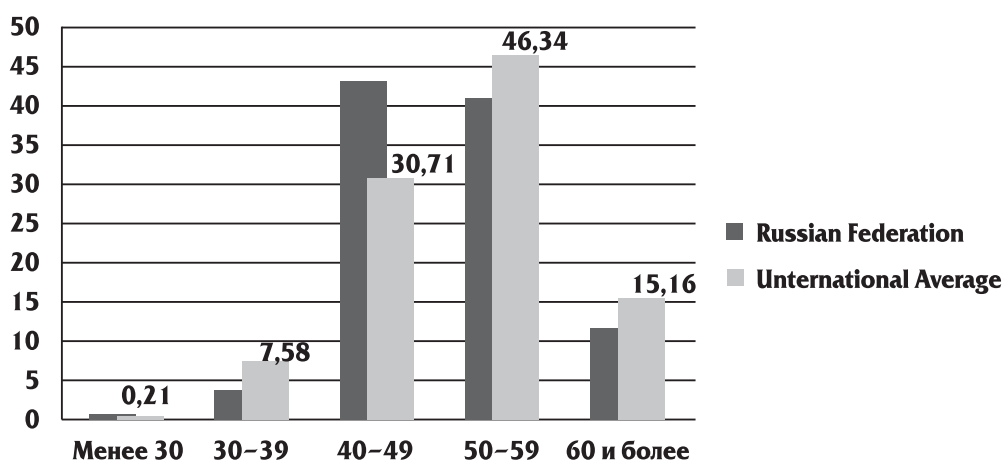


Рис. 5. Возраст директоров в России и мире, %

Директора российских школ в исследовании TALIS

Общая характеристика

Из 250 директоров школ, принявших участие в исследовании TALIS, 77,57% составляют женщины. Этот процент существенно выше, чем в среднем по странам, принявшим участие в исследовании TALIS, где директоров-женщин только 49,84%. Что же касается возрастного состава, то средний возраст российского директора около 51 года, и это чуть ниже среднего по странам участникам исследования (52 года). При этом у нас меньше, чем в среднем по странам мира, директоров в возрасте старше 60 лет, но существенно больше директоров в возрасте 40–49 лет, которых у нас почти 43%, это самая многочисленная возрастная группа. Здесь мы, пожалуй, выгодно отличаемся от некоторых стран-лидеров.

Интересно, что в сёлах России, в небольших школах работают самые молодые директора, а в городах-миллионниках — самые возрастные.

Практически все директора школ имеют высшее образование, как и их коллеги за рубежом.

Исследование показало, что российские директора чаще всего сочетают работу директора

с преподавательской нагрузкой. Процент директоров, которые преподают наряду с полной нагрузкой директора, в России в два раза с лишним выше, чем в среднем по ОЭСР.

Согласно данным исследований, такой показатель следует рассматривать как положительный, поскольку директора, которые продолжают преподавать, даже если их учительская нагрузка очень невелика, не теряют связи с педагогическим процессом и лучше понимают проблемы и потребности своих коллег-учителей.

Нагрузка

Согласно данным TALIS, российский директор больше, чем его коллеги за рубежом, занят административной и управленческой деятельностью, под которой в данном исследовании понималось, в том числе, участие в разного рода собраниях и встречах, посвящённых управлению школой. В среднем директора стран, участвовавших в исследовании, тратят на административную деятельность 41% времени. Такое количество административной нагрузки исследователи TALIS считают высокой



Рис. 6. Образование директоров: программа или курс по подготовке директоров или школьному администрированию, %

и опасаются, что директору не хватит времени для других важных задач. А российские директора тратят на административную работу 53% своего времени, и только 16% времени посвящают педагогическому руководству, куда, скорее всего, входит и их собственная педагогическая деятельность. Такой процент административной нагрузки самый высокий среди всех стран-участниц.

Подготовка

Количество российских директоров, получивших возможность пройти подготовку по управлению школой до вступления в должность, оказалось значительно меньшим, чем в среднем по странам, участвовавшим в TALIS. До назначения директором такая программа оказалась доступной только 6,45% директоров, в то время как в других странах в среднем — 26,48%. Благополучнее всего подготовка кадрового резерва в маленьких населённых пунктах. Там процент прошедших подготовку по управлению школой до вступления в должность существенно выше — около 30%.

Педагогическому лидерству и у нас, и в других странах учат недостаточно, при этом процент российских директоров, прошедших такую подготовку, ниже. Это означает, что большое количество директоров приходят работать в школу, не обладая необходимой подготовкой, и учатся уже «на марше».

В Сингапуре, например, подготовку по управлению школой до вступления в должность проходят 65% будущих директоров, в США — 68,5%. В Японии, Корее и Сингапуре большое внимание уделяется подготовке в области педагогического лидерства, непосредственно связанной с управлением образовательными результатами. Там эту подготовку ещё до вступления в должность проходят не менее 50% директоров, причём в Японии и Корее подготовке педагогическому лидерству уделяется даже больше внимания, чем подготовке управлению школой.

Состав школ

Российские школы в среднем небольшие, около 350 учащихся. Даже в городах-миллионниках количество учащихся не превышает 660 человек. Самые большие школы в Юго-Восточной Азии, где средний размер школы около 1000 человек, в странах Европы размер школ, как правило, сопоставим с российским.

Количество управленческого и административного персонала в российских школах невелико, как, впрочем, и в среднем по странам-участницам. Но в ряде стран процент административного и управленческого персонала значительно выше, чем в России. Так, например, в Сингапуре на 100 учителей и педагогических работников приходится 31 администратор и менеджер, и это не случайно. С недавних пор в Сингапуре принято нанимать дополнительный административный штат для того, чтобы освободить учителя от всех видов деятельности, не являющихся его основным предназначением: ведь главная задача учителя — хорошо учить детей, не отвлекаясь на писание отчётов и отслеживание посещаемости. Подобная же политика в последнее время стала проводиться и в Англии, и в Австралии. Эти страны стали ориентироваться на учителя как на главный ресурс повышения качества образования. Это означает, что его важно сохранить как профессионала, не перегружая административной деятельностью.

В некоторых регионах России в последнее время наблюдается прямо противоположная тенденция, когда административный штат школы сокращается, а их нагрузка распределяется между учителями.

Но если посмотреть на то, сколько учеников приходится на одну единицу преподавательского и вспомогательного педагогического состава, то здесь Россия лидирует. На 352 школьника в ней приходится 53 педагога, то есть в среднем один учитель на 7 учеников. В Финляндии

на 348 учеников приходится только 39 педагогов, один на 9 учеников, в Сингапуре на 1251 ученика — 101 педагог, то есть один на 12 учеников, в США на 556 учеников — 48 педагогов, то есть один на 11 учеников.

При этом российские директора отмечают, что в их школах мало детей, для которых язык обучения не является родным: таких детей у нас по оценкам директоров в три раза меньше, чем в среднем по странам-участницам. Значительно меньше в наших школах и детей с ограниченными возможностями здоровья и даже тех, кто живёт в неблагоприятных социальных условиях. Заметим, что число последних у нас, как правило, определяется приблизительно: в отличие от стран, где существуют чёткие критерии того, кого следует отнести к этой группе.

На вопрос о наличии в школе управленческой команды российские директора почти единодушно ответили, что она у них есть, и процент таких респондентов (97%) выше, чем в среднем по странам-участницам TALIS. 84% школ России имеют управляющие советы, и эта цифра близка к средней по странам-участницам. Но, судя по ответам директоров, роль управляющих советов в России не определилась до конца, а распределённое лидерство в большинстве школьных команд существует лишь на бумаге. 40% российских директоров сообщили, что все важные решения они принимают самостоятельно, причём в школах больших городов число таких ответов доходит до 62%.

Отсутствие коллегиальности более характерно и для директоров, чей возраст превышает 60 лет. Напротив, молодые директора больше склонны делегировать полномочия: 100% директоров моложе 40 лет имеют управляющие советы, и только 20% директоров в возрасте 40–50 лет сообщили, что важные решения принимают самостоятельно.

Работа с преподавательским составом

Большинство российских директоров выше оценивают поддержку, которую они оказывали своим учителям, чем их коллеги из других стран.

Что же касается мер, принимаемых по результатам всех видов обсуждения и анализа работы учителей, то российские директора пользуются мягкими мерами. В большинстве случаев они обсуждают результаты своего анализа с учителем и разрабатывают с ним план профессионального развития, иногда назначают ментора и лишь изредка применяют карательные меры — увольнение, сокращение заработной платы, невыплату премий и др. Тем не менее тех, кто упомянул карательные меры, в России больше, чем в странах Европы.

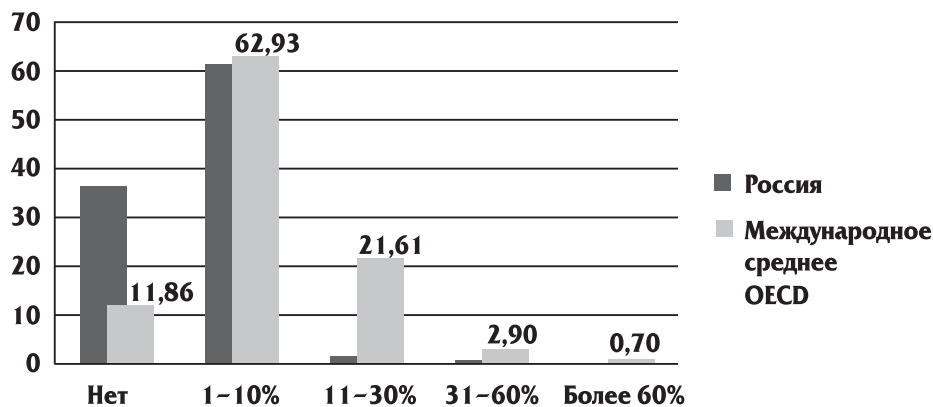


Рис. 7. Процент учащихся с ОВЗ

Ресурсы и климат школы

Несмотря на все те меры, которые предпринимаются в школе для совершенствования образовательных результатов учащихся и улучшения работы учителей, российские директора фиксируют целый ряд проблем. 44% директоров полагают, что в школах не хватает квалифицированных учителей, а 10% считают, что их не хватает значительно. При этом в небольших городах и средних городах число недовольных квалификацией своих учителей иногда превышает 60%. Эти цифры существенно выше средних по странам-участницам TALIS, в Финляндии подобного рода ответов почти в три раза меньше, в большинстве других успешных стран их меньше в 1,5–2 раза. Единственная страна, которая более критично относится к качеству подготовки своих учителей, — Япония, где этим качеством недовольны более 78% директоров.

А вот о дефиците учителей, способных обучать детей со специальными потребностями, сообщают лишь 30% директоров и только 6% полагают, что их не хватает значительно. В других странах озабоченность нехваткой таких кадров гораздо выше — в среднем около 48% директоров фиксируют такую проблему, а в Японии и Франции — 74%. Видимо задачу полноценной инклюзии в этих странах воспринимают более серьёзно, чем в России, где процесс только начался, а жёсткие требования к качеству подготовки детей с ОВЗ пока отсутствуют. Более всего осознают дефицит таких учителей директора школ малых и средних городов, где, очевидно, процесс инклюзии идёт более интенсивно.

Значительно к лучшему, по мнению директоров, изменилась ситуация, связанная с разного рода нарушениями со стороны учащихся. Если в 2008 году российские директора были озабочены успеваемостью и дисциплиной своих учеников (46% утверждали, что их ученики не мотивированы к учёбе, 57% — что у учеников много

дисциплинарных проблем, 35% — что образовательные результаты учеников ухудшились и 27% отмечали, что в их школах распространена наркомания), то в 2013 году в качестве главной проблемы директора указывали только списывание, по всем остальным параметрам наши показатели ниже средних по странам. Возможно, причина такого резкого улучшения в том, что вопросы в анкетах разных лет сформулированы по-разному и это не позволяет качественно сравнить данные опроса.

Что же касается проблем, связанных с поведением учителей, то их, по мнению российских директоров, немного. 57% директоров сообщили, что учителя в их школах никогда не опаздывают, в то время как по странам средняя цифра составила 20%, а в ряде стран такой ответ дали не более 1% директоров. Прогулы без уважительных причин нехарактерны не только для России, но ответ, что такого в их школе не случается никогда, дали 96% наших директоров, в то время как в большинстве стран процент таких ответов не выше 50.

Директора российских школ, как и их зарубежные коллеги, удовлетворены своей работой: лишь небольшой их процент не согласился с тем, что преимущества этой профессии перевешивают её недостатки и почти все они довольны работой именно в данной школе. Но вот среди директоров маленьких сельских школ процент недовольных существенно выше: 28% не согласны с тем, что преимущества профессии перевешивают её недостатки, 11% сожалеют, что решили стать директором и 52% считают, что профессия учителя мало ценится в обществе.

Основные выводы

- В России постепенно омолаживается учительский и директорский корпус, но процент учителей в возрасте старше 60 лет остаётся высоким.

- Нагрузка российских учителей выше, чем в большинстве стран; доля административной, преимущественно бумажной, работы в России тоже выше.
- Российские директора заняты административной деятельностью больше своих коллег, и времени на работу с учителями и детьми у них остаётся меньше, чем у учителей развитых стран.
- Наиболее популярные направления повышения квалификации, которые выбирают российские учителя, связаны с совершенствованием предметных и методических знаний. Как учителя, так и директора видят меньше необходимости в подготовке кадров по проблемам инклюзии и поликультурного образования, это означает, что политика в этой области пока не воспринимается как приоритетная. И учителя, и директора российских школ «не замечают» детей с проблемами в своих школах, что не может не тревожить.
- Почти все директора в России прошли подготовку к должности, однако большинство из них проходило эту подготовку уже после вступления в должность, и эту ситуацию нужно исправлять.
- У учителей, работающих с наиболее сложным контингентом учащихся, образовательный ценз и подготовка ниже, чем у учителей, работающих в более комфортных условиях; они в большей степени отмечают потребность в дополнительной подготовке.
- Российские директора и учителя по-прежнему сетуют на недостаток ресурсов, как кад-

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

ровых, так и материальных, но по сравнению с 2008 годом потребности в ресурсах существенно снизились.

- Российский директор не до конца использует потенциал управляющей команды и почти не делегирует полномочия, связанные с распределением ресурсов. Их необходимо обучать принципам распределённого лидерства. У молодых директоров стремление к распределённому лидерству выше.
- Российские директора считают регулярную оценку деятельности учителей важной задачей и полагают, что такая оценка реально способствует совершенствованию результатов работы, но, по мнению учителей, нередко случаи, когда такая оценка делается для галочки и не приводит к конструктивным решениям.
- Вместе с тем российские учителя и директора правильно выделяют приоритеты и стремятся соответствовать современным представлениям о качестве их работы.
- По мнению и учителей и директоров, в российских школах довольно благополучная обстановка. Главной проблемой остаётся списывание, и директора здесь явно нуждаются в помощи.
- Российские директора ценят и любят свою работу и довольны её результатами, хотя более критичный взгляд на результаты работы мог бы стать хорошим стимулом для развития. **НО**

СОПРОТИВЛЕНИЕ ПЕДАГОГОВ школьным реформам



Лариса Николаевна Данилова,
доцент Ярославского государственного
педагогического университета им. К.Д. Ушинского,
кандидат педагогических наук
e-mail: yar-da.1@mail.ru

Школа неизменно противится изменениям, и, с одной стороны, в этом её спасение от ненужных трансформаций, а с другой, — это мешает реформированию: система общего образования, как известно, — одно из самых сложнореформируемых объектов в социальной сфере.

• активное и пассивное сопротивление • причины сопротивления • мотивация учителей • информирование

Сопротивление активное и пассивное

Один из законов физики гласит, что действие вызывает противодействие. Подмечено, что он распространяется и на социальные науки. Так, изменения в общественных институтах всегда встречают сопротивление, т.е. влекут за собой деятельность, направленную на противодействие изменениям. Образовательная система противится любым изменениям, и бесконфликтная реализация реформ — это, скорее, исключение, чем правило. Следовательно, такая реакция системы естественна. Для оптимизации управления процессами изменений реформаторы и органы управления образованием должны ожидать сопротивления и уметь с ним работать.

Сопротивление выражается в установках людей и в их действиях, связанных с нежеланием или отказом осуществлять вводимые в школу перемены и поддерживать замысли реформаторов.

Сопротивляться школьным реформам могут родители и учащиеся, наука и вузы, оппозиционные политические силы, освещать изменения в невыгодном свете могут и СМИ. Но более всего для педагогики важно неприятие реформ учителями — людьми, осуществляющими намеченные властями преобразования в школах и классах.

Встречается, по меньшей мере, две формы сопротивления педагогов реформированию: активная и пассивная. К активной форме относятся отказ принимать и использовать изменения, когда педагоги не согласны с утверждением об их целесообразности, а также деятель-

ность, направленная на дискредитацию реформ. Такое сопротивление всегда открыто и демонстративно.

Пассивное сопротивление проявляется как личное неприятие и как формальное участие. В первом случае педагогам не нравятся изменения (что может озвучиваться или замалчиваться), однако в работе они вынуждены действовать в соответствии с новыми нормами, которые эти изменения вводят в школе. Формальный подход также предполагает выполнение предписаний реформаторов, однако лишь для видимости, для соблюдения формальной стороны вопроса, но не для решения поставленных в ходе реформ задач. Бюрократический стиль работы, игнорирование каких-то решений и саботаж — типичные проявления пассивного сопротивления.

Образовательной традицией в Западной Европе стало активное сопротивление реформам в виде деятельности, нацеленной на их дискредитацию. Вспомним крупные массовые акции протеста педагогов и учащихся в Италии (2008, 2010 гг.), Испании (2012 г.) или во Франции (2008—2009 гг.), сопровождавшиеся забастовками, пикетами, митингами и демонстрациями, волной недовольства в СМИ. Непопулярность таких реформ затрудняет их проведение для реформаторов, прежде всего на законодательном уровне.

Любопытный пример сопротивления европейских педагогов и широкой общественности представляет недавний случай в немецком Баден-Вюртемберге. С 2015 г. в этой Земле вводятся программы полового воспитания на основе принципа «одобрения сексуального разнообразия», и это официальная формулировка. Сопротивляясь планам властей, один учитель организовал голосование по этому вопросу на своём сайте в Интернете. Описав проблему и популярно показав разницу между одобрением и проявлением терпимости к сексуальному разнообразию, он пытался за 3 месяца собрать 100 тыс. подписей, необходимых, согласно местному законодательству, для отмены проекта. По всей стране петицию поддержали даже более 192 тыс. граждан, но поскольку лишь 82 тыс. из них проживали в Баден-Вюртемберге, она была отклонена. Этот пример показателен именно

потенциалом и силой сопротивления. Кроме того, он подтверждает, что далеко не всегда оно сопровождается неподчинением властям, массовыми забастовками или даже столкновениями с полицией: куда действеннее могут быть цивилизованные формы и методы сопротивления педагогов (ведь инициатива была очень близка к набору требуемых 100 тыс., и если бы агитация протестующих была несколько активнее, правительству Земли пришлось бы отказаться от своих планов).

По-своему эффективным и опасным может быть и пассивное сопротивление педагогов. В 2011 г. «Учительская газета» опубликовала мнение о модернизации образования директора одной сельской школы в Дагестане¹. Его эмоциональная неоднозначная статья начинается словами: «Я саботирую всякие реформы в образовательном деле на уровне своей школы». Критикуя школьные преобразования последних лет, автор частично поясняет, как именно он и его школа сопротивляются реформам. «Мы преподаём математику по учебникам Колмагорова, физику — по учебнику Кикоина, химию, биологию (ботанику и зоологию) — по учебникам советских времён, но с обязательным использованием материалов последних научных открытий... Не буду вводить в школе основы никаких религий и культур... Я против новых ФГОС и не буду их вводить. Втихаря буду работать по старым стандартам... ЕГЭ считаю большой ошибкой... Поэтому помогал и буду помогать детям сдавать ЕГЭ доступными способами». Заканчивается статья словами: «Если все учителя школ станут консерваторами и дружно будут саботировать реформы, то выстоим до лучших времён. Учителя всей России, соединяйтесь!»

¹ Кошевой В. Я, наверное, саботажник, или Кому выгодно примитивное образование // Учительская газета. — 2011. — № 09.
<http://www.ug.ru/insight/24>

Причины сопротивления реформам

Оставив в стороне отношение к позиции автора, можно наглядно увидеть ту роль, которую играет педагог в школьных реформах: как и чем заниматься с учениками у себя в классе, в конечном счёте, решает именно учитель, руководствуясь целым комплексом своих личных и профессиональных качеств, принципами, взглядами на мир, гражданской позицией, сложившейся ситуацией.

Отношение педагогов к реформам в большей мере определяется влиянием изменений на их профессиональную деятельность, чем личными мотивами. Есть немало *причин сопротивления педагогов реформам*:

- нет понимания необходимости перемен (объясняется слабой информированностью учителей). При повышении квалификации соответствующие курсы предлагаются педагогам несвоевременно, не повсеместно и формально, а самостоятельное освоение изменений учителями может приводить к ошибкам, фрустрации и другим проблемам;
- недовольство реформами, в разработке которых реформаторы не учитывают мнение педагогов;
- недовольство ожидаемой неопределённостью. Реформа есть переход от известного к неизвестному, поэтому многие предпочитают сохранять статус-кво во избежание трудностей реформирования и его непредвиденных результатов;
- несогласие с содержанием или методами изменений, ведущими, по мнению учителя, к ухудшению условий его труда;
- консервативность образовательной системы;
- сложность переориентации мышления учителей.

Чтобы провести непопулярные реформы с минимальными социальными и политичес-

кими издержками, реформаторы должны ещё на этапе планирования изучить уровень социального недовольства в обществе (в региональном разрезе и в динамике за несколько лет) и уровень недовольства в образовательной системе, знать его формы и условия возникновения, спрогнозировать степень вероятности массового протеста в результате конкретных школьных реформ, продумать меры, позволяющие снизить риск сопротивления. Они должны предусматривать процессы сопротивления и своевременно вести профилактику.

Мотивация педагогов

Один из соответствующих методов — *мотивация учителей*. В управлении школьным реформированием следует учитывать, что повысить мотивацию педагога на преобразования проще, если уменьшить или снять влияние факторов, вызывающих его недовольство этими преобразованиями, прежде всего, уменьшить академическую и «бумажную» нагрузку на учителя при сохранении и без того невысокой заработной платы. Избежать этой перегрузки может уменьшение отчётности учителя там, где это допустимо.

В этом смысле примечателен опыт школьных реформ в Финляндии, не случайно они считаются успешными, а финская школа признана одной из лучших в мире по качеству образования. Реформы не были оторваны от школы, поскольку разрабатывались при активном содействии профсоюзов и учителей (участие в экспериментах, в обсуждении и т.д.). Учителям было изначально гарантировано сохранение условий их труда. В ходе реформирования произошёл постепенный отказ от нормы регулярного предоставления учителями отчётности о своей деятельности. Чуть позже свою роль в мотивировании учителей сыграло повышение зарплаты и социального статуса финского учителя. И наконец, здесь постоянно велась просветительская работа и подготовка учителей к реализации реформ.

Примером противоположного рода может служить опыт информатизации российской школы. На местах реформа часто сводилась к увеличению числа компьютеров и компьютерных классов в школах и лишь в незначительной степени касалась улучшения программного обеспечения педагогического процесса и компьютерной грамотности педагогов. Эти дефициты усиливались пассивным сопротивлением педагогов: мотивация учителей на применение информационных технологий в образовании была крайне низкой, так как реформа требовала от них затрат на обучение.

Информирование педагогов

Предубежденность против конкретных изменений также вызывает опыт школьных реформ, накопленный учителем за его профессиональную карьеру (учителя с большим стажем знают, что реформы проводятся время от времени, и уже имеют представление о поведении в этих условиях, а главное — они знают, что реформы не просто приходят и уходят, а проваливаются и порой даже вредят школе, поэтому для кого-то тратить время и силы на пустое и бесполезное с этой точки зрения — занятие не менее бесполезное). Бороться с личной предубежденностью помогает только грамотное и своевременное *информирование педагогов*.

Информирование должно начинаться ещё на этапе подготовки преобразований и продолжаться в ходе всего реформирования школы, даже дольше: после завершения преобразований информирование ведётся уже о достигнутых результатах, успехах и неудачах. Информационная поддержка реформационного процесса заключается не только в разъяснении предстоящих изменений, обоснованности и выбранных мер. Для учителей информационная поддержка не менее важна, чем методическая, поскольку им предстоит реализовать изменения на местах. Между тем, как показывает прак-

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

тика, реформы часто не осмысливаются педагогами и доходят до них в поверхностном виде как отрывочные представления об изменениях, что, естественно, не способствует эффективному реформированию. У педагогов должна быть возможность обмениваться друг с другом знаниями о смысле предлагаемых перемен, что поможет разобраться, как использовать нововведения, зачем они нужны. Средствами информирования педагогов могут выступать: профессиональный диалог, создание групп поддержки учителей, привлечение их к педагогическим исследованиям, занятия на курсах повышения квалификации.

Обсуждение

Преодолению сопротивления педагогов также способствует *открытое обсуждение* планов и проектов школьных реформ. Сопротивление может быть свидетельством недоработок в подготовке и внедрении реформационных преобразований. Поэтому для эффективности реформационного процесса и деятельности школы при выраженном активном сопротивлении реформаторам стоит обратить внимание на аспекты, вызывающие массовое недовольство и, насколько это возможно, скорректировать планы.

* * *

Таким образом, принятие реформы учителями как непосредственными участниками изменений зависит от их вовлечённости в подготовку реформирования, от информированности, соответствия реформаторских замыслов существующей социально-образовательной практике и культуре, от личной мотивации и лишь частично — от объективной ценности преобразований. **НО**

ИЗМЕНЕНИЯ В УСЛОВИЯХ РАБОТЫ УЧИТЕЛЕЙ

Наталья Сергеевна Козина,

аналитик Центра социально-экономического развития школы
Института образования Национального исследовательского университета
«Высшая школа экономики»
e-mail: KozinaNS@gmail.com

Марина Александровна Пинская,

ведущий научный сотрудник Центра социально-экономического развития школы
Института образования Национального исследовательского университета
«Высшая школа экономики», кандидат педагогических наук
e-mail: m-pinskaya@yandex.ru

Сергей Геннадьевич Косарецкий,

директор Центра социально-экономического развития школы
Института образования Национального исследовательского университета
«Высшая школа экономики», кандидат педагогических наук
e-mail: skosaretski@hse.ru

В статье представлены результаты опроса учителей в рамках мониторинга экономики образования (МЭО), который проводит Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» совместно с Аналитическим центром Юрия Левады. В 2014 году в обследовании приняли участие 1777 учителей. Вниманию читателей предлагаются результаты, характеризующие изменения в социальном положении учителей, условиях для работы и профессиональном развитии.

- заработная плата учителя
- дополнительная занятость
- стимулирующие выплаты
- оценка качества работы
- дополнительное образование
- повышение квалификации

Во всём мире растёт заинтересованность в подготовке хороших учителей, привлечении их к работе на длительное время, в их профессиональном развитии, мотивации их труда.

По результатам международных исследований образовательных достижений учащихся (PISA, TIMSS, PIRLS) в докладах OECD¹

¹ Creating Effective Teaching and Learning Environments First Results from TALIS, OECD, 2009; Teachers Matter OECD PUBLISHING, Paris 2005.

и McKinsey² в первом десятилетии XXI века сформулирован однозначный вывод, что эффективное преподавание и квалифицированные учителя являются ключевым условием, обеспечивающим конкурентное качество подготовки и высокие достижения учащихся.

Усилия национальных политиков в сфере образования должны быть направлены

² Mona Mourshed, Chinezi Chijioke and Michael Barber. How the world's most improved school systems keep getting better McKinsey & Company, 2010.

к тому, чтобы привлекать и удерживать в системе лучших учителей, мотивировать их к качественному труду, создавать условия для непрерывного профессионального развития.

В России в течение последних лет задача совершенствования качества учительского корпуса является приоритетной целью образовательной политики. Реализуются конкретные меры в областях, признанных сегодня ключевыми для достижения качественных изменений, таких как: оплата труда учителей, оценка качества их работы, организация подготовки и повышения квалификации.

Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики» предусматривал «доведение в 2012 году средней заработной платы педагогических работников образовательных учреждений общего образования до средней заработной платы в соответствующем регионе».

Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (статья 99) включил важнейшую норму: «расходы на оплату труда педагогических работников муниципальных общеобразовательных организаций, включаемые органами государственной власти субъектов Российской Федерации в нормативы, определяемые в соответствии с пунктом 3 части 1 статьи 8 настоящего Федерального закона, не могут быть ниже уровня, соответствующего средней заработной плате в соответствующем субъекте Российской Федерации, на территории которого расположены такие общеобразовательные организации».

В 2014 году принята комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций, разработан профессиональный стандарт.

Чтобы повысить эффективность реализуемых мер, необходимо оперативно получать разнообразную и качественную информацию относительно их влияния на профессиональную деятельность, условия работы учителей, их удовлетворённость своим положением и заинтересованность в профессиональном росте. Без такой информации оценка реализации государственной образовательной политики невозможна,

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

а прогноз развития системы общего образования бесоснователен.

Обследования учителей общеобразовательных организаций в рамках мониторинга экономики образования проводятся с 2006 года. Он включает комплекс вопросов, касающихся социального положения учителей, условий их работы и профессионального развития. Рассмотрим полученные в обследовании 2014 года результаты.

Зарплата и дополнительная занятость

На протяжении всех лет обследования заинтересованность (интересная работа) остаётся для учителей самой важной характеристикой рабочего процесса (64%). Этот показатель выше, чем заработная плата, которая стоит на втором месте (45%).

До 43% учителей, участвовавших в обследовании, работают на полную ставку. Половина учителей работают больше, чем на одну ставку: 30% сказали, что работают от 1 до 1,5 ставки, 20% работают больше, чем на 1,5 ставки.

Естественно, что для 93% учителей основной источник их доходов — преподавание и административная работа в школе. Средний заработок от основной деятельности по данным ответов учителей составил 27 305 рублей. Динамика роста средней заработной платы в номинальном выражении за преподавание и административную деятельность показана на рис. 1. Как видим, заработная плата росла с 2011 по 2014 годы, в период реализации Указа Президента и положений ФЗ-273.

В связи с введением Единого государственного экзамена (ЕГЭ) и Основного государственного экзамена (ОГЭ) появился запрос на учителей, которые будут готовить выпускников средней и старшей школы непосредственно

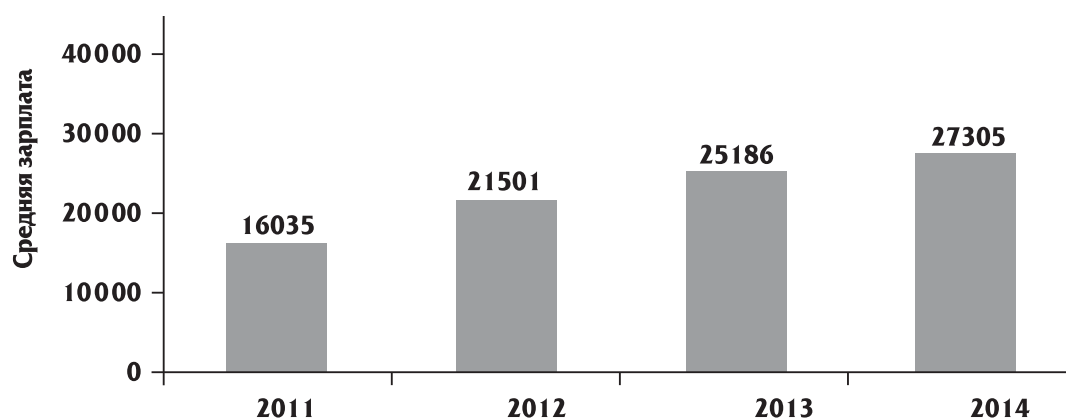


Рис. 1. Динамика изменения средней заработной платы учителей за преподавание и административную работу в школе, 2006–2014 гг. (в рублях)

к сдаче экзаменов. Второй важный источник доходов для учителей — доходы от репетиторства (21%), им занимаются 13% учителей. По сравнению с опросами предыдущих лет доля сократилась.

Следует отметить, что доход, который учителя получают от репетиторства и частных образовательных услуг, растёт по мере увеличения населения в населённом пункте, в более крупных городах средние доходы выше.

Одно из условий так называемого эффективного контракта — «уровень оплаты труда, при котором работник готов отказаться от иных, дополнительных к основному видов занятости. До 46% учителей сказали, что им тяжело определить желаемый уровень заработной платы, при которой они отказались бы от всех других видов дополнительной деятельности. До 47% учителей ответили, что согласились бы сосредоточиться на основной работе в школе при условии достижения определённого уровня заработной платы. В среднем, уровень желаемой зарплаты равняется 55 082 рублям, то есть учителя (независимо от населённого пункта) хотели бы получать заработную плату практически в два раза выше текущей.

Стимулирующие выплаты

При введении новой системы оплаты труда и эффективного контракта делается серьёзная

ставка на стимулирующие выплаты, которые должны мотивировать учителей к повышению качества работы. Какие критерии качества используются в системе стимулирования? По мнению учителей, для начисления стимулирующих выплат больше всего учитываются результаты ЕГЭ и ГИА (53%). Активное профессиональное развитие на втором месте, его отметили 40% учителей. На третьем — текущие учебные достижения и личностные результаты учащихся, эти показатели отметили 39% опрошенных.

Важность тех или иных критериев изменяется в зависимости от типа населённого пункта, в котором работает учитель. Что касается результатов ЕГЭ и ГИА, то они высоко учитываются во всех населённых пунктах, кроме сельской местности. В школах, которые расположены в сёлах, значительно меньше по сравнению со средним процентом ответов учитываются академические достижения учащихся (баллы государственных экзаменов и личностные результаты учащихся), что, скорее всего, связано с ограниченной социальной мобильностью после окончания школы. Также в гораздо меньшей степени, чем в среднем, учитываются профессиональные умения учителя, методическая компетентность в преподаваемой области. А вот обучение учащихся с ограниченными возможностями здоровья — приоритетный показатель, который учитывается при начислении стимулирую-

щих выплат, отметило 20% учителей из сельских школ, в то время как в среднем его отмечают только 13%.

В Москве академические достижения учащихся и методическая компетентность учителя в преподавании предметной области также учитываются значительно меньше, чем в среднем по ответам всех учителей. В городах с населением от 100 тыс. человек до 1 млн, которые при этом являются областными центрами, наоборот, эти показатели учитываются гораздо выше.

Что касается элитных школ, то для них, безусловно, главными параметрами, которые учитываются при начислении стимулирующих выплат, являются академические результаты школьников. Академическое образование для них — приоритетный ориентир, и учебные достижения учащихся служат сигналом для других родителей, что в этой школе дают хорошее образование.

В обычных средних общеобразовательных учреждениях в большей мере уделяется внимание способности учителя обучать детей с ограниченными возможностями здоровья (14%), содержание отзывов родителей и опекунов (12%) и обучение учащихся из неблагополучных семей (8%). Эти данные соответствуют распределению детей по элитным и обычным школам согласно их контекстным характеристикам. В обычных школах учится гораздо меньшая доля детей, у которых оба родителя имеют высшее

образование, и большая доля детей из неполных и неблагополучных семей, а также из семей, где один или оба родителя безработные. Соответственно, контингент формирует другие запросы к навыкам и компетенциям учителей.

Академические достижения учащихся не являются приоритетом в частных школах. Они в большей степени ориентированы на особый учебный климат, обеспечивая определённые технические и ресурсные стандарты, а также уверенность в том, что ваш ребёнок учится вместе с детьми из семей со схожим социально-экономическим статусом. Лишь 34% (в среднем 53%) отметили результаты ЕГЭ и ГИА как показатель, влияющий на распределение стимулирующих выплат.

Изменения в условиях работы учителя

Очень важный блок вопросов относился к изменениям, которые произошли в условиях деятельности учителей, в школьном климате и в положении учителей внутри школы за последние два года. Результаты ответов учителей представлены на рис. 2.



Рис. 2. Изменения в условиях деятельности учителей за последние два года, 2014 г.

Около 62% учителей отметили рост заработной платы, в том числе 10% — значительный. Уменьшение зарплаты отметили 12% учителей, число учителей, считающих, что заработная плата за последние два года уменьшилась, — 21%. Возможно, это связано с тем, что в Москве сосредоточена большая часть вошедших в выборку укрупнённых школ. В укрупнённых школах доля отметивших уменьшение заработной платы составила 18%.

Объём нагрузки, связанный с проведением уроков, для 48% остался без изменений. Более 41% отметили рост, в том числе 8% — значительный. В наибольшей степени эта нагрузка увеличилась в Москве (16%) и в сёлах (21%).

До 54% ответивших отметили рост нагрузки, не связанной с проведением уроков, включающей в себя проверку тетрадей, внеурочную деятельность, воспитательную работу, в том числе 18% — значительный. Более 42% считают, что объём данного типа нагрузки не изменился.

Больше всего респондентов (24%) отметили значительный рост нагрузки, которая связана с отчётностью.

Большинство учителей не наблюдают роста наполняемости класса (52%), для 42% он заметен, в том числе 8% из них указали на значительный рост.

Учителям также предлагалось оценить изменения по ряду параметров, которые характеризуют школьный климат. Ответы учителей соотносятся с ответами на предыдущий вопрос: мы видим, что вовлечённость учителей в работу, связанную с внешней отчётностью, увеличилась для 47%. Около 44% сказали что этот вид занятости остался без изменений, 43% учителей отметили рост возможности учеников получить дополнительную помощь от учителя, если она им необходима. Треть учителей (29%) ответила, что опоздание и пропуски уроков значительно или несколько уменьшились, но при этом 22% отметили снижение интереса учеников



Рис. 3. Изменения в условиях работы учителей за последние два года, 2014 г.

к занятиям. По остальным позициям больше половины учителей согласились, что они остались без изменений и чуть меньше трети учителей отметили рост (рис. 3).

Ещё одна группа вопросов касалась изменений социального положения. Тенденции в этой области противоречивы. Более трети учителей отметили, что за последние два года у них значительно или несколько уменьшились возможности путешествий и отдыха, в том числе за рубежом, (38%) и возможности приобретения необходимых бытовых вещей, одежды, продуктов питания (36%). При этом около четверти опрошенных отмечают значительный или умеренный рост возможностей посещать культурные мероприятия, в том числе театры и музеи (24%), изучать педагогическую литературу и следить за педагогической прессой (27%), знакомиться с новинками художественной литературы (23%) (см. рис. 4).

Профессиональное развитие учителя

Возможность профессионального развития учителей — важный фактор в формировании корпуса учителей с высоким уровнем профессионализма. Результаты обследования свидетельствуют, что у учителей была возможность принять участие в мероприятиях по повышению квали-

фикации за последние три года. До 70% учителей проходили курсы повышения квалификации в институте повышения квалификации работников образования их региона. Чуть больше половины учителей (56%) отметили мероприятия по профессиональному развитию на рабочем месте, включая семинары, тренинги, мастер-классы и лекции приглашённых специалистов. Заметную часть составляют учителя, повышающие квалификацию в университетах. Их доля приближается к доле получающих услуги по повышению квалификации в методических центрах.

В обследованиях учителей и руководителей общеобразовательных организаций предлагалось ответить на вопрос о дефицитах навыков и знаний, необходимых для эффективной работы учителя. Около 28% опрошенных учителей ответили, что им всего достаточно для эффективной работы.

Более 24% опрошенных учителей считают, что навыки работы в области компьютерных и информационных технологий являются главным дефицитом, который препятствует эффективной работе. Интересными представляются различия



Рис. 4. Изменения положения учителей за последние два года, 2014 г. (в процентах от численности опрошенных)

в ответах учителей частных и государственных (муниципальных) школ. Значимо большее число учителей частных школ (29%) отметили этот фактор как препятствующий эффективной работе.

В общей выборке обследования учителей вторым по значимости дефицитом был назван навык работы с учащимися, имеющими проблемы в поведении, третьим — знания требований ФГОС, четвёртым — методики обучения одарённых учащихся. У учителей частных школ иерархия основных дефицитов не имеет отличий, но степень их выраженности значимо меньше.

В связи с расширением сфер использования новых технологий растёт важность освоения информационно-коммуникативных технологий. В опросе учителей попросили выделить из предложенного набора не более пяти наиболее важных составляющих профессиональной деятельности. Почти половина опрошенных (49%) отметили освоение новых информационных технологий. Эта позиция уступила только такому базовому элементу профессиональной деятельности, как «подготовка к уро-

кам и проверка работ учеников» (65%). Среди других аспектов работы, которые попали в пять «наиболее важных», — освоение методов формирования у учеников критического мышления и умения решать проблемы, подготовка учеников к участию в олимпиадах и разработка дифференцированных заданий для учеников с разными возможностями и особенностями обучения (см. рис. 5).

Судя по данным обследования учителей, можно сказать, что ноутбук или стационарный компьютер стали привычным инструментом в работе учителя. В среднем 84% учителей ответили, что пользовались этими устройствами в течение учебного года.

Второе по популярности средство — медиа-проектор, который использовали больше половины опрошенных учителей, а треть (отметило больше трети учителей) — электронная (интерактивная) доска. Такие средства, как мобильные технологии и электронные учебники, используются существенно меньшим числом учителей, но уже достигнутый уровень (16% и 14% соответственно)



Рис. 5. Что учителям считают в данный момент наиболее важным для своей работы, 2014 г.

позволяет предполагать в дальнейшем высокие темпы роста. В свою очередь, оборудование для видеоконференций, цифровые лаборатории и облачные сервисы пока, по данным обследования, — экзотика в российских школах.

Примечательно, что только 8,6% учителей отметили, что не используют никаких из указанных средств. Обследование не выявило значимых различий в ответах учителей в городах с различной численностью населения, сельской местности, в обычных школах и школах повышенного уровня (см. рис. 6).

Динамика ответов учителей (см. рис. 7) свидетельствует, что компьютер — обыденный инструмент в работе на протяжении четырёх последних лет, а вот медиапроектор и электронная доска приобрели значимо большую популярность в 2014 году. В 2014 году медиапроектором пользовались 61% учителей по сравнению с 55% в 2013 году, а электронной доской — 37% по сравнению с 26% в 2013.

Учителям задавался вопрос о том, сколько в среднем часов в неделю они пользуются перечисленными ими техническими средствами. Ноутбуком или стационарным компьютером в среднем учителя пользуются 13 часов в неделю, око-

ло 10 часов в неделю — электронной доской и около 8 часов — медиапроектором. В Москве, в среднем, учителя пользуются перечисленными техническими средствами чаще — 18, 12 и 10 часов в неделю соответственно. В сёлах и посёлках городского типа значимо меньше учителя используют стационарный компьютер и электронную доску (10 и 7 часов в неделю соответственно).

Выводы

Ведущее значение в мотивации профессиональной деятельности учителя играют творческий характер деятельности, социальные гарантии и польза для общества.

Значительная часть учителей почувствовали рост заработной платы, однако по-прежнему использует дополнительные источники дохода, хотя доля педагогов, вовлечённых в репетиторство, несколько снизилась.

Несмотря на рост заработной платы, сохраняется разрыв между текущей



Рис. 6. Технические средства, которые использовали в прошлом учебном году в ходе своих занятий учителя, 2014 г. (в процентах от численности опрошенных)

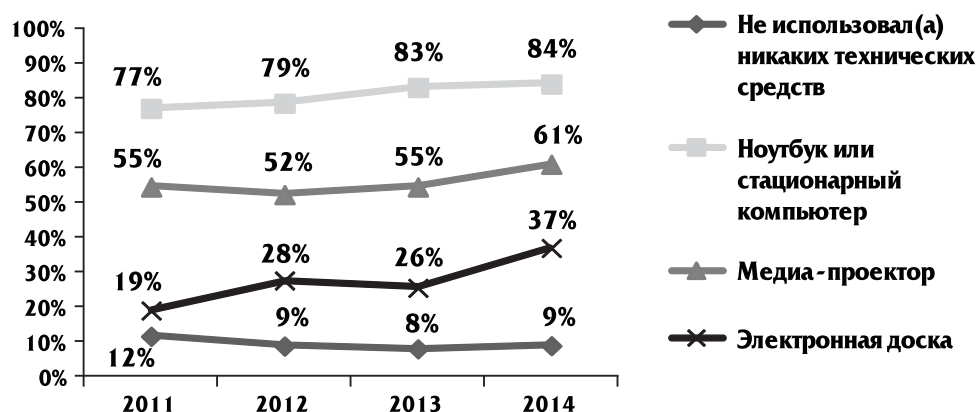


Рис. 7. Динамика применения наиболее популярных технических средств, 2014 г.

заработной платой и заработной платой, при которой педагоги могли бы сосредоточиться на своей основной деятельности.

О том, что действующий контракт не является эффективным с точки зрения концентрации усилий педагогов на основной деятельности, говорит и то, что размер желаемой заработной платы по их оценкам должен превышать реальный вдвое.

В оценке профессиональной деятельности учителей преимущественно используются показатели, которые поддаются количественной оценке, и на периферии внимания остаются параметры, характеризующие преподавание и процессы, происходящие в классе. Приоритетное основание для получения стимулирующих надбавок — учебные результаты школьников. Показатели, отражающие активность учителя в обмене опытом и профессиональном сотрудничестве, наращивании собственной методической и предметной компетентности, участия в управлении школой, индивидуальной работе с учениками так же, как оценка родителей и учеников, отступают на второй план.

Результаты исследования показали, что учителя активно вовлечены в профессиональное развитие. Более половины участвуют в различных видах деятельности профессионального развития на рабочем месте. Можно ожидать, что распространение этих форм работы, признанных в международной практике наиболее

продуктивными для приобретения нового профессионального опыта, приведёт к эффективному повышению профессиональных компетенций учителей. Основным запросом учителей в области профессионального развития в течение ряда лет остаётся повышение ИКТ-компетенции. Именно дефицит навыков в области компьютерных и информационных технологий учителя считают главным дефицитом, который препятствует эффективной работе, и воспринимают его более остро, чем дефицит умений работать с учащимися, имеющими проблемы в поведении или недостаточные знания в области ФГОС. ИКТ учителя считают вторым по значимости элементом своей работы в целом. Это подтверждает гипотезу о том, что существует ряд областей, где у учителей сохраняется дефицит знаний и навыков, которые необходимо учитывать при разработке программ профессионального развития.

Между тем результаты исследования позволяют говорить о том, что именно в области информационных компетенций достигнут убедительный прогресс, ноутбук или стационарный компьютер стали привычными инструментами в работе учителя и используются подавляющим большинством учителей. Этого пока нельзя сказать об использовании на уроке другого современного средства обучения — электронной доски, но рост показателя её использования впечатляет. **НО**

ЗАРАБОТНАЯ ПЛАТА УЧИТЕЛЕЙ – ЧТО ИЗМЕНИЛОСЬ ЗА ДВА ГОДА?



Татьяна Львовна Клячко,
директор Центра экополитики непрерывного
образования Российской академии народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ,
доктор экономических наук
e-mail: tatlr@br.ru

Указ Президента РФ В.В. Путина № 597 от 12.05.2012 г. предусматривал «доведение в 2012 году средней заработной платы педагогических работников образовательных учреждений общего образования до средней заработной платы в соответствующем регионе». В 2012 г. среднемесячная зарплата учителей равнялась 22,1 тыс. рублей, а средняя по экономике России превысила 26,6 тыс. рублей.

Таким образом, средняя учительская зарплата в 2012 г. составляла 83,1% от средней по экономике России. С тех пор задача доведения средней зарплаты учителей до средней зарплаты по Российской Федерации превратилась в постоянную, которая решается с переменным успехом.

• средняя учительская зарплата • нагрузка учителя • результаты мониторинга • качество образования • престиж профессии учителя

Средняя учительская зарплата

В первом квартале 2013 г. средняя зарплата учителей составляла 93,9% от средней по России. По итогам первого полугодия 2013 г. удалось, наконец, достичь поставленной цели: средняя зарплата учителей превысила среднюю зарплату в российской экономике — 100,6%. Но затем она вновь опустилась ниже 100% — по итогам девяти месяцев 2013 г. её уровень составил 94,9%. После этого спада (относительно средней заработной платы по России) начался достаточно длительный рост, хотя по итогам 2013 г. учительская средняя зарплата так и не дотянула до 100%

от средней зарплаты в экономике страны. В 2014 г. история повторилась — рост до конца первого полугодия и превышение 100%, а затем спад, и 96,7% в конце рассматриваемого периода. При этом с 2012 г. средняя зарплата учителей в России выросла на 9 400 рублей или на 42,5% относительно её величины в 2012 г. За два года на повышение зарплаты учителей и её удержание на достигнутом уровне было израсходовано почти 150 млрд руб. В субъектах РФ это привело (наряду с повышением средней зарплаты воспитателей детских дошкольных учреждений, педагогических работников организаций дополнительного образования детей,

преподавателей и мастеров производственного обучения образовательных организаций начального и среднего профессионального образования, а также различных категорий медицинских работников) это привело:

- к резкому сокращению инвестиционной деятельности за счёт бюджетных средств, в том числе в развитие региональных инфраструктур;
- значительному росту долговой нагрузки на региональные бюджеты;
- сокращению (оптимизации) сети образовательных организаций, укрупнению школ;
- росту в ряде субъектов Федерации расходов на заработную плату в бюджетах образовательных организаций до 95% (школы Москвы и Санкт-Петербурга, городов-миллионников, регионов-лидеров по экономическому развитию с высоким уровнем средней заработной платы по экономике);
- росту учительской нагрузки.

При этом проблема повышения собственно качества образования отошла на второй план, уступив первое место задаче повышения учительской заработной платы.

Мониторинг

В 2014 г. ужесточение контроля при сдаче Единого госэкзамена привело к снижению среднего балла практически по всем предметам на 8–10 баллов. Однако полученную картину нельзя рассматривать как объективную, поскольку для избежания массовых двоек по обязательным предметам (русский язык и математика) минимальные баллы были существенно снижены: по русскому языку с 36 баллов до 24, а по математике с 24 до 20 баллов. Соответственно, изменения в оплате учительского труда не позволяют делать выводы ни о росте качества образования, ни его сохранении на прежнем уровне, ни о его снижении. В системе образования до сих пор нет измерителя качества образования и его результатов, а следовательно, и результатов деятельности школ.

Но, что ещё более важно, большинство учителей не ощутили значимых изменений в своём материальном положении, не почувствовали существенного повышения заработной платы.

Центр экономики непрерывного образования РАНХиГС в 2013–2014 гг. провёл две волны мониторинга эффективности деятельности школ в связи с ростом заработной платы учителей. Мониторинг проводился в четырёх субъектах РФ, разных по уровню социально-экономического развития: Москве — регионе-лидере, Свердловской области — регионе, опережающим по экономическому развитию и росту доходов населения, Воронежской области — регионе среднего уровня развития и Ивановской области — высокодотационном регионе.

В этих субъектах РФ средняя заработная плата учительства увеличилась за два года (с начала 2013 г.) в Москве всего на 2,3 тыс. рублей, в Воронежской области — на 4,4 тыс. рублей, в Свердловской области — на 4,2 тыс. рублей, а в Ивановской области — на 2,5 тыс. рублей.

Таким образом, наименьший прирост оказался в мегаполисе с высокими заработными платами и высокодотационном регионе, где, однако, этот небольшой прирост составил, тем не менее, 14,4% к первоначальному уровню (в Москве — 4,0%), а в Воронежской и Свердловской областях — 21,6% и 15,4% соответственно. Следовательно, если судить по объективным данным, то наименее заметным повышением заработной платы оказалось в столице, наиболее — в Свердловской области.

Если рассматривать результаты повышения заработной платы учителей относительно средней заработной платы по соответствующему субъекту Федерации, то Москва и Ивановская область в 2014 г. не удержали позиций, завоеванных в 2013 г., а Свердловская

и Воронежская области смогли это сделать. Вместе с тем субъективно повышение заработной платы в рассматриваемых регионах ощутили менее половины учителей.

Судя по ответам (рис. 1), только 6% учителей ощутили значительное увеличение своей заработной платы. А всего почувствовали некоторое улучшение ситуации с оплатой учительского труда 47% респондентов, при этом 53% (т.е. больше половины) позитивных сдвигов не почувствовали. Это означает, что значительные финансовые вливания государства в систему общего образования не дали, к сожалению, ожидавшегося эффекта; растёт дифференциация заработной платы внутри учительских коллективов.

Соответственно, повышение средней заработной платы учителей не решило основные проблемы — улучшения социального и профессионального самочувствия педагогических работников школ, а также роста их мотивированности на повышение качества преподавания.

Одновременно многие учителя отметили, что у них выросла нагрузка, т.е. повышение их заработной платы сопровождалось ростом интенсивности труда: большинство учителей работает на полторы-две ставки.

Нагрузки учителя

Между тем повышение заработной платы учителей было задумано как переход к «эффективному контракту», когда учитель сможет сосредоточиться на своей педагогической деятельности, получит возможность более качественно готовиться к урокам, овладевать новыми знаниями и образовательными технологиями. Распространено мнение, что 18 часов на ставку учителя — это мало, поэтому работа на полторы или даже две ставки вполне допустима. Однако 18 часов в недели аудиторной нагрузки предполагают ещё 18 часов внеурочной работы учителя: занятия с отстающими, ведение дополнительных занятий и факультативов, проведение экскурсий, методическую работу, заполнение различных документов. Кстати, и учителя, и директора школ отмечают, что в последние годы количество бумажной работы резко возросло.

При работе учителя на полторы ставки (27 часов) его общая нагрузка возрастает до 54 часов, что значительно больше нормативной рабочей недели в Рос-

По сравнению с прошлым учебным годом Вы стали получать в месяц:



Рис. 1. Распределение ответов учителей на вопрос: «Повысилась ли заработная плата учителя?»

сии, равной 41 часу, а при работе на две ставки (36 часов) общая нагрузка становится запредельной — 72 часа или 12 часов в день (при шестичасовой рабочей неделе). Соответственно, при такой нагрузке учитель либо не выполняет положенной работы, либо у него физически не остаётся времени на профессиональный рост. А это уже становится значимым препятствием для повышения качества школьного образования. Ясно, что вопрос определения оптимальной нагрузки учителя должен быть поставлен как один из важнейших при реформировании организационно-экономического механизма современной российской школы.

В 2014 г. повышение средней заработной платы учителей привело даже в таком экономически благополучном городе, как Москва, к серьёзным дисбалансам в экономике школы. Так, по данным, размещённым на сайтах московских школ (а Москва провела большую работу по обеспечению прозрачности распределения бюджетных средств) в бюджетах многих московских школ оплата труда превысила, как выше было отмечено, 95%. Следовательно, дальнейший рост средней заработной платы учителей в Москве возможен только за счёт сокращения в школах вспомогательного персонала, что приведёт к ещё большему росту нагрузки учителей. А это, в свою очередь, может повлечь за собой снижение качества образования, а не его рост, что должно было стать следствием повышения средней заработной платы учителей.

ЕГЭ и ГИА

Вместе с тем проводимый мониторинг показал, что родители учащихся школ достаточно позитивно оценивают ситуацию с образованием их детей. Если по поводу школьного образования в целом оценки родителей, как правило, негативны, то оценка той конкретной школы, где учится их ребёнок, напротив, позитивна. Однако, хорошо относясь к школам своих детей, родители, тем не менее, слабо им доверяют, если речь идёт о подготовке к независимой аттестации знаний учащихся — ЕГЭ и ГИА — 9 (ОГЭ¹).

Только около 40% родителей считают, что школа позволяет учащимся без дополнительной подготовки сдать ГИА-9, и всего 25% из них полагают, что школа может хорошо подготовить их детей к сдаче ЕГЭ. Точно такие же результаты были получены в 2013 г., т.е. за год мнение родителей в лучшую сторону не изменилось. Другими словами, родители не почувствовали, что повышение заработной платы учителей привело к повышению качества школьного образования. Но, что крайне важно, в связи с тем, что повышение учительской заработной платы широко обсуждалось в обществе, прежде всего в СМИ, родители учащихся перестали считать учителей бедными людьми, а стали относить их к среднему классу. Можно сказать, что это изменение в отношении родителей к учителям дорогого стоит: учитель становится равным партнёром. И именно переход к партнёрским отношениям участников образовательного процесса, выстраивание новых отношений между семьёй и школой может быть использован для улучшения ситуации в школьном образовании.

Таким образом:

Повышение заработной платы пока экономически мало сказалось на положении большинства учителей: 53% учителей не почувствовали существенного приращение их заработной платы, несмотря на то что государство потратило на эти цели весьма значительные бюджетные средства. Более того, возросла дифференциация заработной платы внутри учительских коллективов, что далеко не всегда ведёт к росту эффективности деятельности школ. Вместе с тем произошло значимое изменение в социальном восприятии учителя: общество отнесло учителя к среднему классу, что повышает престиж учительского труда и может привлечь в школу молодых учителей. **НО**

¹ ОГЭ — основной государственный экзамен (независимый экзамен по окончании основной школы), раньше он назывался ГИА-9, т.е. государственная итоговая аттестация девятиклассников.

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЕ положение учителей в разных странах мира



Елена Михайловна Аврамова,
заведующая лабораторией Института социального
анализа и прогнозирования Российской академии народного
хозяйства и государственной службы при Президенте РФ
(Москва), профессор, доктор экономических наук
e-mail: eavraamova@yandex.ru

Сопоставительные исследования уже давно привели к выводу о связи социально-экономического положения учителя, качества преподавания и эффективностью развития образовательной системы в целом. Имея это в виду, в качестве объекта исследования положение учителя в разных странах мира выбраны государства, чьи системы школьного образования регулярно занимают высокие позиции в рейтингах, составляемых международными организациями.

- социальный статус педагога
- преподавание как карьерная перспектива
- зарплата учителя
- образовательный рейтинг
- профессиональная подготовка учителя

Особенности социально-экономического положения учителей

Сопоставление основных параметров социально-экономического положения учителя в разных странах мира¹ позволило сделать вывод о том, что уровень социального статуса преподавателей зависит не только от уровня их доходов и от оценки эффективности систем школьного образования, но представляет собой результат восприятия образовательной системы в местной традиции. Так, наиболее высокий уровень

социального статуса преподавателей, отмеченный в Китае, предположительно может быть связан с существующей в этой стране культурой почитания учителя и старшего поколения в целом, воспитанной тысячелетиями конфуцианской традиции. При этом в Китае учителя находятся в относительно привилегированном положении, зарабатывая в 2–3 раза больше среднего уровня дохода, оцениваемого в \$ 7 320 в год по официальным данным за 2013 год.

Единственной европейской страной, где социальный статус учителя достигает хотя бы 50 баллов, оказалась Греция, где уровень дохода преподавателей существенно ниже, чем в других государствах

¹ Global Teacher Status Index, Varkey Foundation 2013 <https://varkeygmsfoundation.org/teacherindex>

ЕС, и чья позиция в международных рейтингах невысока. Подобная ситуация, как и в случае с Китаем, может быть объяснена лишь за счёт влияния местной культурной традиции, существенно отличающейся от традиций Западной Европы. Существенное отличие от ситуации в Китае заключается в том, что положение Греции в рейтингах PISA значительно ниже рейтинга китайской системы школьного образования.

Схожая с Китаем ситуация и в Турции: местная традиция создаёт практику исключительно уважительного отношения к преподавателям, однако на уровне международного рейтинга эти особенности не сказываются: Турция занимает предпоследнее место в списке стран по данному показателю.

Один из предметов международного сопоставления² — вопрос о преподавании как карьерной перспективе. Лидерами по этой позиции сравнения стали Китай, Южная Корея, Греция и Сингапур. Среди опрошенных жителей Китая около 80% сказали, что отнеслись бы к выбору ребёнка, решившего стать учителем, скорее положительно или положительно. В Южной Корее аналогичный показатель составил 89%, а в Греции и Сингапуре — 79% и 80% соответственно. Отрицательно реагируют на подобную перспективу 20% опрошенных в Китае, 11% — в Южной Корее, 21% — в Греции и 20% — в Сингапуре.

Наименее удачным карьерным выбором работу учителя назвали в Израиле, Португалии и Бразилии: против подобной карьеры там выступают соответственно 53%, 54% и 47% опрошенных, в качестве положительного сценария карьеры работу учителя рассматривают соответственно 47%, 46% и 53% респондентов.

Интересно, как в разных странах рассматривают преподавание в школе по сравнению

с другими профессиями. В качестве наиболее часто упоминаемых аналогий выступали: социальный работник, врач, медсестра, библиотекарь, представитель местных властей. Из перечисленных видов занятости наиболее часто с учителями сравнивали социальных работников (около 70% респондентов), вторым по популярности вариантом оказалась работа библиотекаря, которую назвали наиболее схожей по статусу с преподаванием в США, Бразилии, Франции и Турции. Сходство с работой медсестры в работе учителя стало самым популярным ответом в Новой Зеландии, а с представителями властей учителей сравнили большинство респондентов из Японии. В Китае, лидирующем в рейтингах уважения к профессии преподавателя, школьных учителей наиболее часто сравнивают с врачами, чего практически не случается среди выборок из европейских стран.

Что касается уровня дохода учителей, то он существенно варьируется от государства к государству. Большинство всех опрошенных респондентов — 95% убеждены, что учителя заслуживают более высокого уровня дохода, чем тот, который учителя имеют в реальности. Исключением стала Япония, где уровень дохода преподавателей действительно сравнительно высок, и в среднем респонденты указали в качестве справедливого уровня дохода преподавателя чуть меньшую цифру, чем их реальный доход в их представлении, причём реальный уровень дохода учителей намного превышает обе цифры.

США

В США экономическое положение преподавателей выходит на одно из первых мест в мире, несмотря на существенный разброс уровня заработка преподавателей в зависимости от конкретного штата, уровня школы, её специализации и т.д. По данным Национальной образовательной ассоциации, в 2012–2013 годах средний уровень стартовой ставки преподавателей составил \$ 36 141, при этом

² Policy Paper: Lessons from PISA, McGRAW-HILL RESEARCH FOUNDATION <http://www.mcgraw-hillresearchfoundation.org/wp-content/uploads/pisa-intl-competitiveness.pdf>

верхней границей стала планка в \$ 48 631 (штат Нью-Джерси), а нижней — \$ 27 274 (штат Монтана).

Несмотря на высокий уровень дохода преподавателей, сравнительная позиция США в образовательном рейтинге несколько ниже среднего уровня при рассмотрении показателей 21 государства: в последнем исследовании успеваемости PISA США заняли 36 место по математике, 28 место по естественным наукам и 24 место по чтению.

Подобная ситуация отмечается не только международными организациями, но и американскими исследователями и специалистами в сфере школьного образования. Так, согласно отчётам исследовательского фонда МакГроу-Хилл, подготовленным бывшим руководителем образовательного округа штата Вирджиния доктором Стивеном Пейном, президентом совета директоров общеобразовательных школ штата, снижение статуса школьных учителей напрямую связано со снижением позиции США в международном рейтинге PISA. Отчёт в целом стал реакцией на публикацию результатов исследования PISA 2010 года, продемонстрировавшей существенное ухудшение позиций в рейтинге в сравнении с предыдущим десятилетием; при этом государства, занимавшие верхние позиции ранее, в среднем не снизили уровня эффективности систем школьного образования. По оценкам экспертов ОБСЕ и сотрудников Института Гувера Стенфордского университета, повышение среднего балла в исследованиях PISA на 25 единиц в течение ближайших двадцати лет в долгосрочной перспективе может дать экономике США около 41 триллиона долларов на протяжении всей жизни поколения, которое благодаря подобному достижению получит более качественное и современное образование. Достижение уровня показателей Финляндии в тестах PISA позволило бы повысить суммарный доход целого поколения жителей США на 103 триллиона долларов.

В качестве одной из основных причин снижения позиции в рейтингах PISA авторы доклада сопоставляют снижение социального статуса преподавателей со снижением позиции учащихся в рейтингах PISA и TIMSS, ссылаясь на несколько различных исследований, проведённых в двухтысячные годы. Согласно докладу Наци-

ональной образовательной ассоциации от 2005 года, профессию школьного преподавателя больше нельзя отнести к разряду престижных и высокостатусных. Лишь в единичных случаях родители современных школьников положительно отнеслись бы к решению своих детей стать школьными учителями. Многие из них при этом считают профессию учителя «лёгкой», в то время как большинство успешных преподавателей тратят на работу существенно больше времени, чем представители профессий, оплачиваемых на аналогичном уровне, что приводит к снижению уровня оплаты при почасовом подсчёте, несмотря на то что в абсолютном значении зарплаты американских преподавателей на международном уровне выглядят очень высокими. О снижении социального статуса преподавателей также свидетельствует то, что около половины молодых преподавателей предпочитают менять профессию в течение первых пяти лет после начала работы.

Также стоит отметить, что несмотря на высокие зарплаты в сравнении с учителями других стран, доход школьных преподавателей в США остаётся существенно ниже дохода представителей многих других профессий, требующих аналогичного времени и усилий, затрачиваемых на профильное образование.

Великобритания

Экономическое положение школьных учителей в Великобритании выглядит несколько менее высоким, чем в среднем в государствах Западной Европы, зарплаты школьных преподавателей существенно ниже, чем в Германии и Нидерландах, но выше, чем в Финляндии и Испании. Доход преподавателя может существенно различаться в зависимости от уровня школы, стажа преподавателя, а также от района, в котором расположена школа. Так, для Лондона стартовая ставка школьного учителя равна \$ 41 250, при средней стартовой ставке

по всей стране в \$ 33 000. Для наиболее опытных преподавателей уровень дохода может достигать \$ 97 500 в столице и \$ 87 150 по стране в среднем. Уровень социального статуса преподавателей в Великобритании заметно выше, чем, например, в Германии.

Большинство британских участников исследования Global Teacher Status Index — 75% уверены, что оплата труда преподавателей должна варьироваться не только в зависимости от их стажа и расположения школы, но и от профессионализма преподавателя и успешности дальнейшей образовательной и профессиональной деятельности его учеников.

Авторы исследования The status of Teachers and Teaching profession: Views from inside and outside the profession указывают на разделившиеся почти поровну мнения: привлекательной профессией преподавание назвали 50,2% опрошенных, непривлекательной — 49,8%. Из 45 принимавших участие в опросах в качестве респондентов школьных преподавателей 25 назвали свою работу привлекательной, 18 не согласились с этим утверждением и двое не смогли однозначно определить свою позицию по данному вопросу. При этом в отличие от большинства государств, принявших участие в исследовании Global Teacher Status Index, уровень социального статуса и привлекательности профессий учителя начальной школы и средних классов полностью совпадают, причём результаты более ранних исследований демонстрировали более низкий уровень социального статуса преподавателей начальной школы. Такая ситуация была зафиксирована в отчётах 1967 и 1971 годов.

Финляндия

Система школьного образования Финляндии сегодня одна из наиболее эффективных в мире по версии тестирования PISA и TIMMS. В качестве ключевых особенностей современного финского подхода к школьному образованию можно отметить стремле-

ние к сокращению качественного разрыва в уровне различных школ, постоянное повышение уровня требований к профессионализму преподавателей, возможность влиять на стратегии образовательных реформ для рядовых преподавателей и всех заинтересованных граждан.

Система школьного образования Финляндии реформируется практически непрерывно на протяжении последних сорока лет. Местным властям предоставлены крайне широкие полномочия как в непосредственном управлении школами, так и в инициативах по изменению системы школьного образования. Разработка учебных программ входит в компетенцию отдельных школ и советов локальных общин, на централизованном уровне школы финансируются и определяются общие стратегические положения развития. Опираясь на высокие показатели финских учащихся в международных тестированиях успеваемости PISA и TIMMS, реформы, направленные на привлечение максимально широкого круга граждан, заинтересованных в развитии национальной образовательной системы, можно назвать весьма успешными.

Особое внимание уделяется профессиональной подготовке преподавателей: для работы в финской школе необходимы два высших образования, одно из которых — педагогическое, отбор студентов на связанные с преподаванием в школе специальности осуществляется с особой строгостью.

Вместе с тем уровень социального статуса преподавателей в Финляндии не слишком высок в сравнении с лидерами рейтинга Global Teacher Status Index, несмотря на крайне высокие показатели государства в рейтингах PISA и наиболее высокий уровень доверия населения к системе школьного образования в рейтинге Global Teacher Status Index. Уровень дохода преподавателей сравнительно невысок для государств Западной Европы, стартовая зарплата школьного учителя начинается от \$ 20 300 в год. По мнению участников опросов Global Teacher Status Index в Финляндии,

преподаватели заслуживают более высокого уровня дохода, при этом около 80% респондентов считают, что уровень дохода учителей должен зависеть от успеваемости учеников и их дальнейшей образовательной активности. Финляндия оказалась одним из немногих государств, где респонденты сообщили о недостаточном уровне влияния профсоюзов учителей на условия труда и уровень дохода.

Южная Корея

В числе ключевых особенностей южнокорейской системы школьного образования стоит отметить её крайне быстрое развитие во второй половине XX века. Об эффективности южнокорейской системы школьного образования говорит то обстоятельство, что государство стабильно входит в число мировых лидеров по результатам международных тестирований учащихся средних школ PISA и TIMMS.

Южная Корея — один из лидеров рейтинга Global Teacher Status Index, занимает четвертую позицию по уровню социального статуса школьных преподавателей. Одновременно с этим Южная Корея находится в пятёрке государств — лидеров в области достижений учащихся общеобразовательных школ по версии рейтинга PISA. Несмотря на эти достижения, исследование демонстрирует невысокий уровень доверия населения к системе школьного образования и уверенности в том, что уровень профессионализма преподавателей достаточный.

Доход преподавателей в Южной Корее существенно варьируется в зависимости от стажа и типа школы, стартовая ставка для начинающего специалиста составляет \$ 18 720 в год, при этом ставка опытного преподавателя может превышать её в несколько раз, средний уровень дохода преподавателей составляет около \$ 43 000 в год. Представления респондентов об актуальном и справедливом доходе для школьных учителей существенно ниже среднего дохода.

Япония

В отличие от соседней Южной Кореи, Япония начала современную историю системы школьного образования с попытки децентрализации. К окончанию Второй мировой войны образо-

вательная система выполняла задачу по патриотическому воспитанию и была крайне централизованной. Начатые с новым экономическим и политическим курсом реформы были нацелены на формирование у учеников навыков группового общения и уважения к мнению окружающих.

Вместе с тем японская система школьного образования сохранила характерные для местной культуры практики, такие как воспитание максимального трудолюбия и прилежности у учащихся. Государственные и частные школы в Японии дополняют огромное количество учебных заведений, предлагающих дополнительные образовательные услуги; востребованность таких заведений, а также услуг частных репетиторов крайне высока среди учащихся, планирующих продолжать учёбу в высших учебных заведениях.

Япония продемонстрировала самый низкий уровень социального статуса школьных учителей из всех азиатских государств, принимавших участие в исследовании Global Teacher Status Index, и заняла одно из последних мест в общем списке, обойдя лишь Израиль, Бразилию, Чехию и Италию. Несмотря на сравнительно низкий уровень социального статуса преподавателей, уровень эффективности японской системы школьного образования признан на международном уровне: из принимавших участие в Global Teacher Status Index государств Япония занимает пятое место согласно рейтингу PISA.

Также выделяется на общем фоне доходность работы школьного учителя: средний доход преподавателей составляет около \$ 45 000 в год. Впрочем, как и в Южной Корее, стартовая ставка начинающего учителя весьма существенно отличается от среднего дохода в профессии, составляя \$ 17 800 в год. Представления участников опросов о доходе преподавателей совпадает с их мнением о справедливой для этой работы

заработной плате. Средний доход школьного учителя составляет около \$ 27 000 в год.

Германия

Германия занимает одну из нижних строк рейтинга уровня социального статуса учителей, обходя по этому параметру всего пять государств, два из которых находятся в Европе — Италию и Чехию. Несмотря на сравнительно невысокий социальный статус преподавателей, система школьного образования Германии получает неплохие оценки в международных тестированиях эффективности PISA, находясь в середине списка государств, участвовавших в Global Teacher Status Index.

Респонденты из Германии продемонстрировали существенные различия в статусе учителей начальных и средних классов и директоров школ: отношение к преподавателям средних классов и директорам соответствует середине общего рейтинга, в то время как социальный статус германских учителей начальных классов оказался заметно ниже, занимая пятую строчку с конца из 21 государства. Германия оказалась на одном из последних мест и по такому параметру, как уважение к учителям со стороны учащихся.

Уровень дохода немецких учителей сравнительно высок как по европейским, так и по общемировым меркам. Начальная ставка для молодого преподавателя составляет около \$ 32 500, средний доход преподавателя составляет около \$ 42 500, по этому параметру Германия занимает пятое место среди включённых в исследование государств. При этом представления респондентов о доходе школьных учителей совпадают с цифрами реальных доходов, а представление о справедливом уровне дохода несколько превышает первые два параметра.

Франция

Франция по уровню социального статуса школьных преподавателей занимает одно

из лидирующих мест в сравнении с другими европейскими государствами, уступая только Нидерландам и Великобритании. Одна из особенностей положения Франции в рейтинге Global Teacher Status Index — более высокий уровень социального статуса учителей начальных классов: аналогичная ситуация всего в двух государствах, принявших участие в исследовании, — в Китае и Турции. Сравнительно невысок, по мнению французских респондентов, и уровень уважения учащихся к преподавателям: менее половины опрошенных считают, что ученики в целом склонны уважительно относиться к учителям.

Уровень дохода французских преподавателей сравнительно низок, стартовая ставка для начинающего карьеру школьного преподавателя составляет около \$ 17 000, средний доход немногим ниже \$ 30 000 в год.

Идея дифференциации оплаты преподавательского труда в зависимости от успеваемости учащихся не слишком популярна среди французов: уверены в необходимости подобной практики около 19% опрошенных, склоняются к этой идее около 42%, меньше положительных откликов эта идея получила только в трёх государствах: Швейцарии, Нидерландах и Испании.

Бразилия

Ключевая особенность бразильской системы школьного образования — обязательный характер обучения только в начальных классах. В сочетании с довольно низким уровнем жизни и существенным имущественным расслоением общества это приводит к частому отказу от продолжения образования после начальной школы в пользу раннего начала трудовой деятельности.

Имущественное расслоение социума усугубляется за счёт разрыва в качестве образования в более обеспеченных и бедных регионах. Несмотря на необязательный характер среднего образования, государство поддерживает сеть учебных заведений

профессиональной направленности и технических школ, обеспечивающих государство специалистами среднего уровня.

Общая ситуация с образованием признаётся властями неблагоприятной, и в последнее десятилетие Бразилия последовательно повышала расходы на систему образования.

Бразилия по результатам исследования Global Teacher Status Index оказалась одной из стран с наименьшим уровнем социального статуса школьных учителей, худшие показатели продемонстрировал только Израиль. Несмотря на крайне низкий уровень социального статуса преподавателей, бразильские респонденты продемонстрировали рекордную степень уверенности в том, что уровень квалификации учителей достаточен для того, чтобы дети получали качественное образование: в этом показателе Бразилия лидирует среди всех принявших участие в исследовании государств. Также сравнительно высокий процент опрошенных считают работу учителя достаточно привлекательной, чтобы желать своим детям карьеры в этой отрасли.

При высоком уровне доверия к учителям и сравнительно высокой популярности преподавательской карьеры бразильцы демонстрируют крайне низкое мнение о работоспособности системы школьного образования в целом. Несмотря на скептицизм опрошенных в отношении бразильской системы школьного образования, позиция государства в рейтингах PISA — худшая из всех участников исследования, в то время как школьные образовательные системы пяти государств — Египта, Греции, Южной Кореи, Турции и Израиля — оцениваются респондентами из этих стран ещё ниже, чем бразильская. Таким образом, респонденты из Бразилии продемонстрировали максимальный разрыв между воспринимаемым качеством системы школьного образования и её реальной позицией в международных рейтингах.

Уровень дохода школьных учителей в Бразилии — один из самых низких среди исследованных в рамках Global Teacher Status Index государств: средний доход преподавателя составляет около \$ 17 000 в год, при этом в представлении респондентов эта цифра намного ниже: около \$ 12 500. Справедливым уровнем дохода для учителей бразильские рес-

понденты считают \$ 22 500, что даёт один из самых больших в исследовании разрывов между представлением респондентов о реальном и справедливом уровнях дохода преподавателей. При сравнении дохода бразильских преподавателей с доходами их европейских коллег цифры в абсолютном выражении существенно различаются, однако часть этой разницы может быть объяснена различием в уровне жизни и размерах дохода государства на душу населения, в случае Бразилии составляющим всего \$ 11 310 при \$ 34 660 в Финляндии, \$ 34 000 во Франции и \$ 36 010 в Германии.

Израиль

Система школьного образования Израиля включает несколько типов школ: государственные, государственно-религиозные, религиозные и арабские. Образование — объект пристального внимания властей, на его нужды тратится около 10% государственного бюджета, что довольно значительно в международной практике.

Одной из особенностей последних десятилетий развития системы школьного образования в Израиле стало сокращение финансирования образования в конце XX века, которое привело к снижению престижа профессии преподавателя и уходу многих специалистов на работу в смежные отрасли. Результатом стало перемещение государства в международных рейтингах по успеваемости в области точных наук с первых позиций в 60-х годах прошлого века до 33 места в мире к 2002 году.

Несмотря на эту проблему, Израиль остаётся на одном из первых мест в мире по распространённости высшего образования, которое получили около 45% населения, подавляющая часть необходимого финансирования образовательные учреждения всех уровней получают от властей, и уровень доступности образования остаётся крайне высоким.

Израиль стал аутсайдером рейтинга Global Teacher Status Index, оказавшись на последнем месте из 21 государства с двумя баллами из 100 возможных. Низкий уровень социального статуса преподавателей наблюдается и в отношении учителей начальных и средних классов, и в отношении директоров школ. Крайне низкий результат демонстрирует и опрос о воспринимаемом респондентами отношении к учителям со стороны учащихся. В качестве приемлемой карьерной перспективы для своих детей преподавательскую деятельность называют менее 10% респондентов — это самый низкий результат из всех принявших участие в исследовании стран. Профессионализм учителей также оценивается крайне низко: по этому параметру Израиль тоже занимает последнее место из 21 исследованных государств. Уровень эффективности системы школьного образования в целом также не слишком высок: из 21 государства Израиль занимает 17 место по уровню оценки школьного образования. Рейтинги PISA демонстрируют схожий результат: из 20 государств, охваченных Global Teacher Status Index и участвующих в тестированиях PISA, Израиль занимает 18 место.

Уровень дохода израильских преподавателей составляет в среднем около \$ 32 500 в год, что несколько ниже, чем в лидирующих по этому параметру государствах, но при сопоставлении уровня дохода учителя с уровнем валового внутреннего продукта (\$ 29 600) преподавательский доход относительно высок. Представления респондентов об уровне дохода учителей существенно занижены в сравнении с реальным доходом, представления о справедливом уровне дохода также заметно ниже, чем средняя заработная плата школьного учителя. Как и в случае с другими государствами, продемонстрировавшими низкий уровень оценки национальной системы школьного образования, в Израиле крайне популярна идея дифференциации оплаты труда учителей в зависимости от успеваемости учащихся. По этому показателю Израиль уступает лишь Египту: согласны с этой идеей около 52% респондентов, скорее согласны — 36%.

Италия

Италия оказалась на одной из последних строк рейтинга Global Teacher Status Index с результатом в 13 баллов из 100 возможных. Низкий уровень социального статуса замечен как у учителей начальных и средних классов, так и у директоров школ. Более 40% респондентов уверены в том, что учащиеся относятся к преподавателям без должного уважения. Единственный параметр, в котором Италия оказалась на первых позициях, — это вопрос о степени влияния учителей на качество образования: по мнению большинства респондентов, роль учителей в школьной жизни крайне важна. Уровень оценки системы школьного образования в целом средний для исследованных государств, позиция в рейтингах PISA существенно ниже средней: 16 место из 20 участвующих в исследовании государств. Менее 30% респондентов указали карьеру школьного учителя как перспективную для своих детей.

Средний уровень дохода итальянских учителей составляет около \$ 28 600 в год, что немногим ниже уровня валового внутреннего продукта, составляющего \$ 29 840. Несмотря на относительно низкую оценку эффективности национальной системы школьного образования, идея дифференциации оплаты труда преподавателей в зависимости от успеваемости учащихся мало популярна: уверены в необходимости такого подхода 30% респондентов, ещё 36% считают её приемлемой, что ставит Италию на 16 место по популярности дифференцированной оплаты труда преподавателей среди государств, принимавших участие в исследовании.

Нидерланды

Основополагающий принцип построения системы школьного образования Нидерландов заключается в свободе образования — любая разновидность школы, востребованная местной общиной, вне

зависимости от её тематической или религиозной направленности финансируется за счёт государства.

В рейтинге Global Teacher Status Index Нидерланды занимают позицию несколько выше среднего уровня, из европейских государств уступая в уровне социального статуса преподавателей только Греции и превосходя государства с аналогичным голландскому уровню валового внутреннего продукта. Общая оценка национальной системы школьного образования достаточно высока, по этому параметру государство уступает лишь Японии, Швейцарии, Сингапuru и Финляндии. Примечателен тот факт, что в Нидерландах наиболее точно в сравнении с показателями других стран совпали уровень оценки респондентами эффективности образовательной системы и её сравнительная позиция в рейтингах PISA. Уровень доверия к профессионализму преподавателей также достаточно высок и превышает средний уровень среди участвующих в исследовании государств.

Уровень доходов школьных преподавателей в Нидерландах довольно высок как в абсолютном выражении, так и относительно уровня жизни и показателя валового внутреннего продукта (\$ 40 970), хотя последний показатель несколько выше средней заработной платы преподавателя, составляющей около \$ 37 200 в год. Реальный уровень дохода совпадает с представлением респондентов о справедливом уровне заработной платы преподавателей, а воспринимаемый ими уровень дохода немногим ниже реального.

Сингапур

Сингапурская система школьного образования — одна из наиболее привлекательных на международном уровне, чему способствуют сразу несколько обстоятельств. Среди них высокий уровень требований к профессионализму преподавателей, несколько языков, используемых как основные в ходе получения образования, включая английский и китайский, крайне высокие позиции национальной системы школь-

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

ного образования в международных рейтингах PISA и TIMMS, а также высокий уровень экономической активности в регионе, создающий высокую потребность в квалифицированных кадрах.

Население Сингапура, согласно исследованию, высоко оценивает уровень эффективности национальной системы школьного образования, по этому показателю Сингапур находится на третьем месте в рейтинге Global Teacher Status Index. По мнению большинства респондентов, учащиеся уважительно относятся к своим учителям, по этому показателю государство занимает третье место.

Уровень оплаты труда преподавателей в Сингапуре — один из самых высоких в абсолютном выражении среди участвующих в исследовании государств: средний уровень дохода учителя составляет \$ 47 750 в год. В отношении к уровню валового внутреннего продукта эта цифра выглядит скромнее, чем в абсолютном выражении, — уровень ВВП Сингапура составляет \$ 61 803. Несмотря на высокий уровень социального статуса школьных преподавателей, респонденты отметили в качестве справедливого уровня дохода учителей цифры существенно меньшие, чем реальный уровень дохода сингапурских преподавателей.

* * *

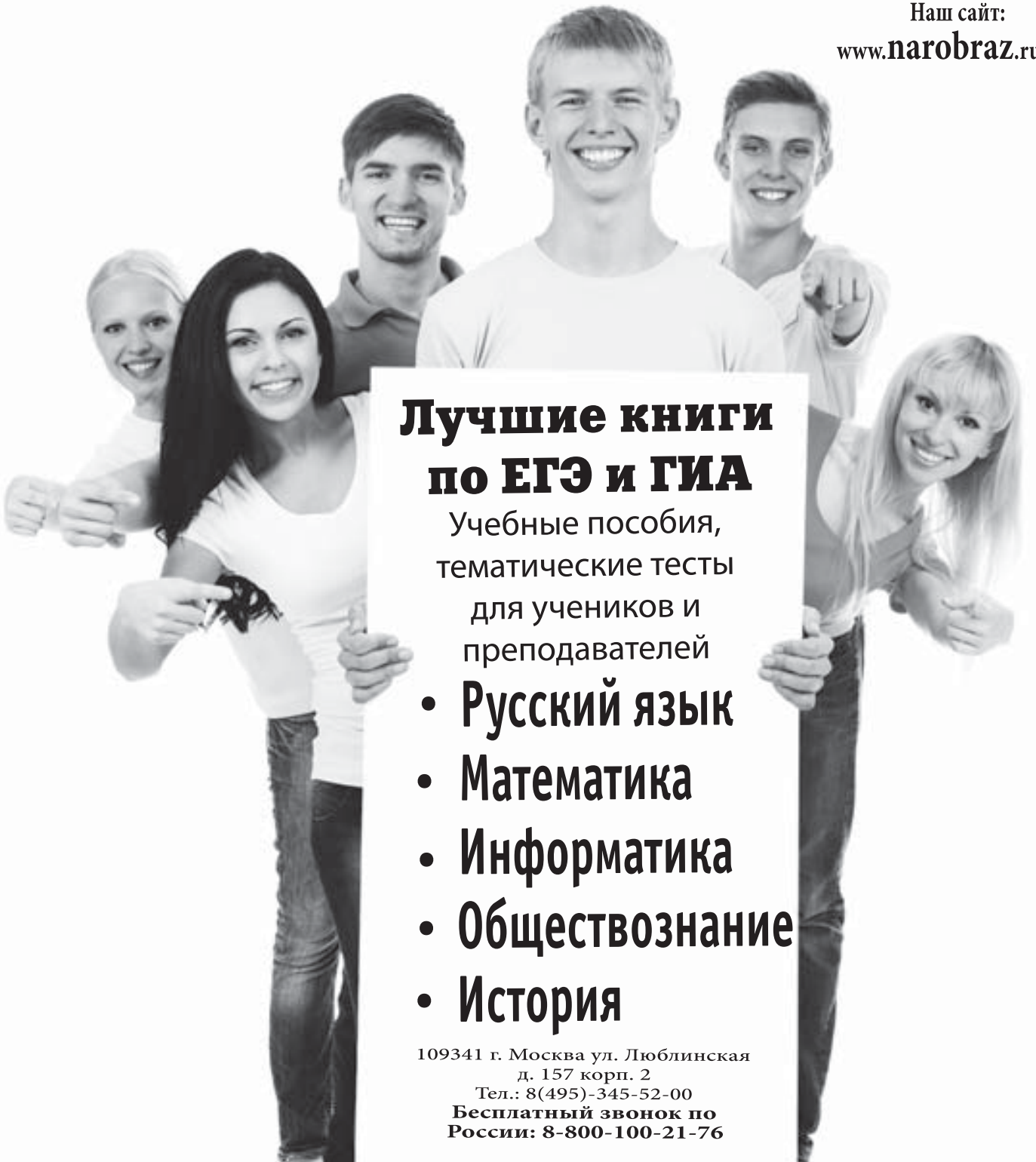
Итак, в выбранных для рассмотрения государствах образовательные системы приходили к используемой в настоящий момент модели функционирования в несхожих исторических, экономических и культурных условиях, развиваясь как в рамках собственной образовательной традиции, так и усваивая опыт, накопленный зарубежными образовательными системами, и добиваясь тем или иным образом устойчиво высоких позиций в международных рейтингах образовательных систем. **НО**



ИД "НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ"
"НИИ ШКОЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ"

УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ

Наш сайт:
www.narobraz.ru



Лучшие книги по ЕГЭ и ГИА

Учебные пособия,
тематические тесты
для учеников и
преподавателей

- Русский язык
- Математика
- Информатика
- Обществознание
- История

109341 г. Москва ул. Люблинская
д. 157 корп. 2

Тел.: 8(495)-345-52-00

Бесплатный звонок по
России: 8-800-100-21-76

ИНСТИТУЦИАЛИЗАЦИЯ ШКОЛ-ХОЗЯЙСТВ



Анатолий Борисович Вифлеемский,
*действительный член Академии педагогических
и социальных наук, доктор экономических наук
e-mail: abw@infonet.nnov.ru*

Конкурс им. А.С. Макаренко, ежегодно проводимый редакцией «Народное образование», показывает, что, несмотря на все проблемы с финансированием образования и пренебрежительным отношением государства, школы-хозяйства продолжают работать. Более того, многим сельским школам только такой режим работы позволяет выжить в условиях очередного социально-экономического кризиса, охватившего Россию. Дополнительные финансовые ресурсы, получаемые подсобным школьным хозяйством, служат развитию учебно-материальной базы школы и даже используются на оплату труда учителей.

Институционализация школ-хозяйств в образовательном пространстве России важна прежде всего в рамках собственно образовательной деятельности, которая в школах-хозяйствах принципиально отличается от образовательной деятельности в обычных школах. Сегодня школе-хозяйству приходится отстаивать своё право на особенные образовательные программы, ориентированные на воспитание хозяина земли — труженика. Педагогическая наука должна помочь в разработке примерных основных общеобразовательных программ для школ-хозяйств, учитывающих особенности их деятельности.

• образовательная организация • школа-хозяйство • устав
общеобразовательного учреждения • основная и дополнительная
общеобразовательные программы • профессиональное обучение

Устав и наименование школы-хозяйства

Важнейший документ, определяющий деятельность школы, — её устав. Требования к уставам регламентированы законом, при этом специфика деятельности школы-хозяйства должна отражаться в её уставе.

В соответствии со статьёй 23 Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в РФ» наименование образовательной организации должно содержать указание на её тип и организационно-правовую форму. Согласно части 6 статьи 108 Закона об образовании в РФ при переименовании образовательных организаций их тип указывается с учётом их организационно-правовой формы.

Кроме того, в наименовании образовательной организации могут использоваться наименования, указывающие на: *особенности осуществляемой образовательной деятельности* (уровень и направленность образовательных программ, интеграция их различных видов, содержание программы, специальные условия их реализации и (или) особые образовательные потребности учащихся), а также *дополнительно осуществляемые функции*, связанные с предоставлением образования (содержание, лечение, реабилитация, коррекция, психолого-педагогическая поддержка, интернат, научно-исследовательская, технологическая деятельность и другие функции).

Согласно части 6 статьи 108 Федерального закона об образовании при переименовании образовательных учреждений их тип указывается с учётом их организационно-правовой формы. Типы образовательных организаций установлены в части 2 статьи 23 Федерального закона об образовании.

Таким образом, устав должен отражать особенности деятельности школы в режиме школы-хозяйства, а в наименовании такой школы вполне может быть указано и «школа-хозяйство» как особенность образовательной деятельности с использованием школьного подсобного хозяйства.

Официальные разъяснения положений статьи 23 Федерального закона об образовании содержатся в письме Минобрнауки России от 10 июня 2013 г.

№ ДЛ-151/17 «О наименовании образовательных учреждений». В письме обращается внимание на то, что понятие «образовательная организация» используется в Федеральном законе об образовании в связи с тем, что образовательные организации могут создаваться не только в форме учреждения. Одна из организационно-правовых форм некоммерческих организаций — учреждение (казённое, бюджетное, автономное). Федеральным законом об образовании не предусмотрено включение в наименование образовательной организации общеродового названия всех юридических лиц — «организация», из чего следует, что в наименовании образовательных учреждений слово «учреждение» не требуется заменять словом «организация».

Министерство также сообщило, что к числу необязательных сведений, указываемых в наименовании образовательной организации по её желанию и (или) желанию её учредителя, относятся следующие:

- указание на тип для государственных и муниципальных учреждений (казённое, бюджетное, автономное), предусмотренный Законом о некоммерческих организациях;
- указание на форму собственности («государственная», «муниципальная» или «частная») с целью информирования потребителя образовательных услуг;
- *указание на особенности осуществляемой образовательной деятельности* (уровень и направленность образовательных программ, интеграция их различных видов, содержание образовательной программы, специальные условия реализации программ и (или) особые образовательные потребности учащихся) или *дополнительно осуществляемые функции*,

связанные с предоставлением образования (содержание, лечение, реабилитация, коррекция, психолого-педагогическая поддержка, интернат, научно-исследовательская, технологическая деятельность и другие);

- включение в наименование официального наименования «Российская Федерация» или «Россия», а также слов, производных от этого наименования, по разрешению, выдаваемому в порядке, установленном Правительством РФ;
- использование в наименовании имени гражданина, символики, защищённой законодательством России об охране интеллектуальной собственности или авторских прав, а также полного наименования иного юридического лица как части собственного наименования, в порядке, предусмотренном Законом о некоммерческих организациях.

В письме Минобрнауки приводятся различные примеры соответствующих закону переименований, например: муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Школа» должно быть переименовано в муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Школа».

Таким образом, с учётом возможности отражения особенностей осуществляемой образовательной деятельности (таких как использование производственного труда в качестве важного воспитательного фактора) и выполнения дополнительно осуществляемых функций, связанных с предоставлением образования (в частности, таких как использование в образовательном процессе возможностей школьного подсобного хозяйства), например, Муниципальное автономное образовательное учреждение «Малаховская средняя общеобразовательная школа» может быть в рамках приведения наименования к требованиям Федерального закона об образовании, может быть переименовано в *Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Малаховская школа-хозяйство»*.

Устав школы-хозяйства необходимо будет изменять в соответствии с новыми требованиями, согласно которым ряд положений устава необходимо будет перенести в локальные акты. В качест-

НАРОДНЫЙ ПРОЕКТ

ве основной цели деятельности школы-хозяйства в уставе можно написать:

«образовательная деятельность по образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования, в том числе обеспечивающих дополнительное развитие навыков производственного труда и трудовое воспитание учащихся».

В уставе образовательной организации должны содержаться следующие сведения (наряду с информацией, предусмотренной законодательством):

- *тип образовательной организации:* для школы-хозяйства типом образовательной организации будет являться общеобразовательная организация;
- *учредитель или учредители:* как правило, школы-хозяйства имеют в качестве учредителей органы местного самоуправления, при этом функции и полномочия учредителей обычно возлагаются на органы управления образованием соответствующего муниципального образования.
- *виды реализуемых образовательных программ* с указанием уровня образования и (или) направленности. Согласно требованиям статьи 23 Федерального закона об образовании общеобразовательная организация — образовательная организация, осуществляющая в качестве основной цели её деятельности образовательную деятельность по образовательным программам начального общего, основного общего и (или) среднего общего образования. Кроме того, школы-хозяйства могут реализовать образовательные программы дошкольного образования, дополнительные общеобразовательные программы, программы профессионального обучения;
- *структура и компетенции* органов управления образовательной организацией, порядок их формирования и сроки

полномочий. Школы-хозяйства, как правило, имеют свои специфические органы самоуправления, обеспечивающие успешную деятельность подсобного хозяйства, школьного производства, в которые активно вовлечены учащиеся. Такие органы управления школой-хозяйством следует также отражать в её уставе.

Образовательная программа школы-хозяйства

Исходя из сформулированной основной цели деятельности школы-хозяйства становится понятно, что ключевой вопрос институционализации школ-хозяйств — определение специфики реализуемых такими школами образовательных программ.

Прежде всего отметим, что специфика образовательной деятельности школы-хозяйства отражается во всех реализуемых ею образовательных программах. И все они должны быть приведены в соответствие с требованиями нового Федерального закона об образовании.

Школы-хозяйства, осуществляющие образовательную деятельность по имеющим государственную аккредитацию образовательным программам, разрабатывают образовательные программы в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами и с учётом соответствующих примерных основных образовательных программ.

Акценты на трудовом образовании, воспитании хозяина должны пройти по всем утверждённым школами-хозяйствами образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования. Также школы-хозяйства для достижения своих целей развития навыков производственного труда и трудового воспитания учащихся реализуют дополнительные общеобразовательные программы и программы профессионального обучения, позволяющие дать выпускнику рабочую профессию.

Основные и дополнительные образовательные программы утверждаются в установленном порядке образовательным учреждением самостоятельно, их согласование или утверждение органами управления образованием не требуется.

Как указывается в Письме Минобрнауки РФ от 19.04.2011 № 03–255 «О введении федеральных государственных образовательных стандартов общего образования» формат примерной основной образовательной программы начального общего образования представляет собой модель основной образовательной программы образовательного учреждения. Поэтому базисный учебный план как раздел примерной основной образовательной программы имеет рекомендательный характер.

Учебный план как раздел основной образовательной программы школы разрабатывается на основе базисного учебного плана, входящего в структуру примерной основной образовательной программы. *Основная образовательная программа, а значит, и учебный план утверждаются в соответствии с уставом школы.*

Согласно статье 11 Федерального закона «Об образовании в РФ» федеральные государственные образовательные стандарты включают в требования к структуре основных образовательных программ (в том числе соотношению обязательной части основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательных отношений) и их объёму; условиям реализации основных образовательных программ, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям; результатам освоения основных образовательных программ.

Правила разработки, утверждения федеральных государственных образовательных стандартов и внесения в них изменений утверждены Постановлением Правительства РФ от 05.08.2013 № 661. Согласно пункту 5 Правил проекты стандартов могут быть разработаны

в инициативном порядке на безвозмездной основе. При этом разработанные проекты направляются разработчиками в Минобрнауки России для рассмотрения и утверждения. Стандарт утверждается Минобрнауки РФ.

В соответствии со статьёй 12 Федерального закона «Об образовании в РФ» примерные основные образовательные программы разрабатываются с учётом их уровня и направленности на основе федеральных государственных образовательных стандартов, если иное не установлено настоящим федеральным законом. Примерные основные образовательные программы включаются по результатам экспертизы в *реестр примерных основных образовательных программ* (государственная информационная система). Информация в реестре общедоступна.

Порядок разработки примерных основных образовательных программ, их экспертизы и ведения реестра, особенности разработки, включения в такой реестр примерных основных профессиональных образовательных программ, содержащих сведения, составляющие государственную тайну, и примерных основных профессиональных образовательных программ в области информационной безопасности, а также организации, которым предоставляется право ведения реестра, устанавливаются федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования, если иное не установлено настоящим федеральным законом.

К экспертизе примерных основных общеобразовательных программ с учётом их уровня и направленности (в части учёта региональных, национальных и этнокультурных особенностей) привлекаются уполномоченные органы государственной власти субъектов РФ.

Порядок разработки примерных основных образовательных программ, их экспертизы и ведения реестра утверждён приказом Минобрнауки России от 28.05.2014 № 594.

Примерные программы включают:

- *рекомендуемую учебно-методическую документацию* (примерный учебный план, пример-

ный календарный учебный график, примерные рабочие программы учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов), определяющую рекомендуемые объём и содержание образования определённого уровня и (или) определённой направленности,

- планируемые результаты освоения образовательной программы,
- примерные условия образовательной деятельности, включая *примерные расчёты нормативных затрат оказания государственных услуг по реализации образовательной программы.*

Проекты примерных основных общеобразовательных программ разрабатываются по заказу Минобрнауки РФ и (или) учебно-методическими объединениями в системе общего образования, проекты примерных основных профессиональных программ разрабатываются участниками отношений в сфере образования (далее — разработчики).

Таким образом, представляется целесообразным создание учебно-методического объединения школ-хозяйств в системе общего образования России (УМО ШХ), которое бы разработало примерную программу по уровням общего среднего образования для школ-хозяйств. При этом на первом этапе УМО ШХ могло бы разработать примерные рабочие программы по отдельным учебным предметам в соответствии со спецификой школ-хозяйств. Также УМО ШХ могло бы давать обоснованные заключения на авторские программы педагогов школ-хозяйств, облегчая их использование в образовательной деятельности школ-хозяйств.

В письме Минобрнауки РФ от 19.04.2011 № 03–255 «О введении федеральных государственных образовательных стандартов общего образования» констатируется, что программы отдельных учебных предметов, курсов

в структуре основной образовательной программы школы есть не что иное, как рабочие программы по отдельным учебным предметам. Разрабатываются они на основе примерных программ учебных предметов, которые входят в структуру примерной основной образовательной программы.

Поскольку разработка основной образовательной программы школы относится к её компетенции, в компетенции школы и распределение полномочий по разработке отдельных структурных компонентов программы.

Авторские программы учебных предметов, разработанные на основе примерных программ, могут рассматриваться как рабочие программы. Вопрос о возможности их использовать в структуре основной образовательной программы школы решается самой школой. И рецензии опытных педагогов, которые вошли бы в УМО ШХ, на авторские программы учебных предметов помогли бы школам-хозяйствам в формировании основной образовательной программы, соответствующей новым ФГОС всех уровней общего образования.

Создание УМО школ-хозяйств

В соответствии со статьёй 19 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в РФ» *учебно-методические объединения в системе образования создаются федеральными органами исполнительной власти и органами исполнительной власти субъектов РФ, осуществляющими государственное управление в сфере образования, и действуют в соответствии с положениями, утверждёнными этими органами. Типовые положения об учебно-методических объединениях в системе образования утверждаются федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции выработки государственной политики и нормативно-правового регулирования в сфере образования.*

Приказом Минобрнауки России от 15.10.2014 № 1322 утверждено Типовое положение об учебно-методических объединениях в системе общего образования, согласно пункту 3 которого учебно-методические объединения создаются по виду образования — общему образованию.

Федеральные учебно-методические объединения создаются: Минобрнауки России по виду образования — общему образованию;

- иными заинтересованными федеральными органами исполнительной власти в зависимости от специфики образовательной деятельности в сфере общего образования (при необходимости).

Региональные учебно-методические объединения создаются органами исполнительной власти субъектов РФ, осуществляющими государственное управление в сфере образования, по виду образования — общему образованию (при необходимости).

Учебно-методическое объединение для решения задач, установленных настоящим Типовым положением, имеет право в соответствии с законодательством России: распространять информацию о своей деятельности; вносить в органы государственной власти предложения по вопросам государственной политики и нормативного правового регулирования в сфере образования, содержания образования, кадрового, учебно-методического и материально-технического обеспечения образовательной деятельности; участвовать в выработке решений органов государственной власти по вопросам деятельности системы общего образования; участвовать в подготовке проектов нормативных правовых актов и других документов по вопросам образования; оказывать информационные, консультационные и экспертные услуги в сфере своей деятельности.

Основные направления деятельности учебно-методических объединений являются:

- в сфере федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: подготовка предложений в Минобрнауки России по проектам федеральных государственных образовательных стандартов общего образования; участие в разработке проектов федеральных государственных образовательных стандартов общего образования; методическое сопровождение реализации федеральных государственных образовательных стандартов общего образования;

- в сфере примерных основных общеобразовательных программ (далее — примерные программы): разработка примерных программ; взаимодействие с органами государственной власти субъектов РФ, указанными в части 12 статьи 12 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в РФ», религиозными организациями (централизованными религиозными организациями) при экспертизе примерных программ; обеспечение научно-методического и учебно-методического сопровождения примерных программ;

- в сфере государственной аккредитации образовательной деятельности, государственного контроля (надзора) в сфере образования: мониторинг реализации федеральных государственных образовательных стандартов общего образования по результатам государственной аккредитации образовательной деятельности, государственного контроля (надзора) в сфере образования; участие в разработке контрольно-измерительных материалов для оценки знаний, умений, навыков и уровня сформированности компетенций учащихся;

- в сфере профессионального совершенствования деятельности педагогических работников: участие в разработке программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки по вопросам общего образования; участие в разработке профессиональных стандартов.

Типовое положение устанавливает, что при создании учебно-методического объединения определяется организация, на базе которой создаётся объединение (далее — ответственная организация), утверждается Положение о нём и его председатель. Такой ответственной организацией для УМО школ-хозяйств мог бы

стать Федеральный институт развития образования, если, конечно, федеральный орган исполнительной власти будет заинтересован в развитии специфики образовательной деятельности школ-хозяйств в сфере общего образования.

При отсутствии возможности создать специализированное УМО школ-хозяйств его можно включить в работу уже созданного УМО общего образования. Типовое положение предоставляет учебно-методическим объединениям право при необходимости создавать секции, рабочие группы, отделения: по уровням общего образования; по направлениям (профилям) образовательных программ; по обеспечению деятельности учебно-методического объединения в отдельных регионах. Таким образом, могут быть созданы секции школ-хозяйств при федеральном УМО общего образования, секции сельскохозяйственного профиля и т.п.

Приказом Минобрнауки России от 25.03.2015 № 277 создано федеральное Учебно-методическое объединение по общему образованию на базе Российской академии образования. Председатель федерального УМО по общему образованию — президент Российской академии образования Л.А. Вербицкая.

Совершенствование законодательства об образовании

Статьёй 86 Федерального закона об образовании установлены особенности обучения по дополнительным общеразвивающим образовательным программам, имеющим целью подготовку несовершеннолетних учащихся к военной или иной государственной службе, в общеобразовательных организациях, профессиональных образовательных организациях. В рамках обучения по образовательным программам основного и среднего общего образования,

интегрированным с дополнительными общеразвивающими программами, имеющими целью подготовку несовершеннолетних учащихся к военной или иной государственной службе, в том числе к государственной службе российского казачества, создаются соответствующие общеобразовательные организации со специальными наименованиями «Президентское кадетское училище», «Суворовское военное училище», «Нахимовское военно-морское училище», «кадетский (морской кадетский) военный корпус», «кадетская школа», «кадетский (морской кадетский) корпус», «казачий кадетский корпус».

Между тем в соответствии с положениями Стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года национальные интересы государства на долгосрочную перспективу заключаются в том числе в повышении конкурентоспособности национальной экономики, превращении России в мировую державу, деятельность которой направлена на поддержание стратегической стабильности и взаимовыгодных партнёрских отношений в условиях многополярного мира.

Указом Президента РФ от 30.01.2010 № 120 утверждена Доктрина продовольственной безопасности страны, согласно которой продовольственная безопасность Рос-

сии — одно из главных направлений обеспечения национальной безопасности страны в среднесрочной перспективе, фактор сохранения её государственности и суверенитета, важнейшая составляющая демографической политики, необходимое условие реализации стратегического национального приоритета — повышения качества жизни российских граждан путём гарантирования высоких стандартов жизнеобеспечения.

В школах-хозяйствах фактически реализуются программы основного общего и среднего общего образования, интегрированные с дополнительными общеразвивающими программами и программами профессионального обучения, имеющими целью подготовку несовершеннолетних учащихся к трудовой деятельности в сельском хозяйстве (преимущественно). В этой связи и при необходимости решать государственную проблему обеспечения продовольственной безопасности страны полагаем необходимым внести дополнения в Федеральный закон об образовании и определить особенности обучения по дополнительным общеразвивающим образовательным программам и программам трудового обучения, имеющим целью подготовку несовершеннолетних учащихся к трудовой деятельности в общеобразовательных организациях со специальным наименованием «школа-хозяйство». **НО**

КОНЦЕПЦИЯ «ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ мини-технопарк» в современной педагогической практике



Елена Юрьевна Илалтдинова,
заведующая исследовательской лабораторией
«Воспитательная педагогика А.С. Макаренко»
Нижегородского государственного университета,
доцент, кандидат педагогических наук
e-mail: ilaltdin@mail.ru



Мария Эдуардовна Суханова,
учитель истории и обществознания,
социальный педагог школы № 81, г. Нижний Новгород

Международный конкурс имени А.С. Макаренко школ-хозяйств, ежегодно проводимый редакцией журнала «Народное образование» как реальное, живое дело педагогической и макаренковедческой общественности, существует уже более 10 лет. Это достаточно большой срок, который подтверждает жизнестойкость и жизнеспособность, социальное значение и востребованность идей и практики педагогически целесообразной организации производственного труда подростков и молодёжи в форме образовательного мини-технопарка.

- школа-хозяйство
- детско-взрослое производство
- мини-технопарки в городских и сельских школах
- ценность продуктивного труда

Детско-взрослое сообщество

Инновационная, продуктивная идея детско-взрослого сообщества и производства прочно вошла в научный оборот и сферу педагогической практики. Значение личной и социальной ценности труда в современном обществе осознана

и принята сегодня педагогической общественностью.

Эта проблематика актуализируется в полномасштабной коммерциализации общества, превращения молодёжи в глубоко зависимых, нерелексивных потребителей.

Молодые потенциальные профессиональные кадры вовлечены в «эру потребления»¹, где молодёжь была выбрана не случайно, а как самая податливая прослойка общества. Юному человеку не дают возможности даже на мгновение выпасть из системы потребления, делают приложением к вещам. Распространение потребительской идеологии на волне современной массовой культуры деформирует практически все институты и механизмы социализации, в том числе и образование, превращая его в один из механизмов системы потребления.

В этих условиях представляется чрезвычайно важным осмысление и обобщение опыта интерпретации концепции «Образовательный мини-технопарк»². Дальнейшее развитие продуктивной и социально-значимой идеи организации воспитания на основе образовательного детско-взрослого производства требует осмысления промежуточных итогов и определения перспектив.

Конкурс

С этой целью проведено анкетирование участников³ XIII Международного конкурса им. А.С. Макаренко в городе Владимире,

¹ Хайкин В.Л., Григорьев Д.В. Детско-взрослая созидающая общность как институт воспитания [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. № 1. URL: http://psyedu.ru/journal/2014/2/Haikin_Grigoryev_1.phtml

² Илалтдинова Е.Ю., Кушнир А.М. Школьный мини-технопарк и детско-взрослое образовательное производство: понятийно-сущностный аспект // Народное образование. — 2012. — №4 — С. 70–74.

³ Представляет определённый интерес характеристика педагогического корпуса участников Конкурса, организаторов и участников детско-взрослого производства. 44% педагогов имеют стаж работы до 10 лет, Это молодые специалисты, ищущие эффективные идеи, стремящиеся к идеалам. 40% педагогов имеют стаж более 20 лет. Это педагоги, уже имеющие практический опыт традиционного воспитания и опыт реализации идей эффективного воспитания средствами продуктивного педагогически целесообразного труда. Респонденты считают эту деятельность интересной (48%), позволяющей им создавать новое, идти в ногу со временем (48%), и видят в этой проблематике социальный заказ общества.

проходившем с 1 по 5 апреля 2015 года. Организаторы детско-взрослого производства (40% участников XIII Конкурса им. А.С. Макаренко) подтверждают необходимость дальнейшего развития этой инновационной идеи и эффективной практики, видят целесообразность дальнейшего осмысления с выявлением всех особенностей и возможностей современного социального образовательного пространства.

При этом 92% участников конкурса подтверждают бесспорную актуальность идеи детско-взрослого производства в современных условиях. Детско-взрослое производство как основа образовательного мини-технопарка способствует: развитию учебной и профессиональной мотивации, воспитанию трудоспособности и трудолюбия; формированию технологической культуры, умений делать, применять знания; развитию способности легко переходить от роли подчинённого к роли руководителя и наоборот; воспитанию социальной ответственности⁴. Образовательный мини-технопарк 48% опрошенных участников Конкурса считают лучшей формой воспитания, они видят в нём огромный потенциал для того, чтобы помочь подросткам адаптироваться к современной жизни, овладеть системой социальных ценностей, навыков, таких качеств личности, как: ответственность, трудолюбие, самостоятельность, инициативность (качества представлены по убывающей линии в восприятии респондентами).

Объективные трудности, которые испытывает современное движение школ-хозяйств, развивающееся в форме образовательного мини-технопарка, возникли не сегодня. Так же, как в советское время, они обусловлены отсутствием сформированной в массовом сознании трудовой морали, личностно значимой системы ценностей труда. При поверхностном рассмотрении это одинаково противоречит

⁴ Кушнир А.М. «Наша новая школа» не совсем наша и вовсе не новая // Народное образование. — 2010. — № 7. — С. 9–20.

и провозглашённым идеалам социализма, его трудовой школы, и ожидаемому от рыночной экономики росту значения предпринимательских, профессиональных качеств личности, способствующих развитию экономики страны, личной ответственности за качество и результаты труда. В массовом сознании сохраняется установка на труд как на наказание, как на специальное средство перевоспитания, игнорируется ценность продуктивного труда для жизни, социального взросления и становления личности.

Но результаты опроса организаторов и участников детско-взрослого производства показывают в то же время неоднозначность выводов о неприятии идей воспитания на материальной основе детско-взрослого производства на уровне принятия решений. На местном, организационном уровне 50% организаторов детско-взрослого производства, участвующих в XIII Конкурсе им. А.С. Макаренко, видят, что коллеги и ближайшее окружение понимают значение своей деятельности, её инновационной сущности.

Конечно, это можно рассматривать в пессимистичном контексте как отсутствие у половины сторонников движения детско-взрослых производств поддержки. Но, принимая во внимание сложность внедрения инновационных идей, объективную трудность восприятия инновационной деятельности, особенно в консервативной по своей природе педагогической среде, мы придерживаемся оптимистичного подхода к педагогической деятельности. Сомнений не вызывает, что образовательный мини-технопарк — инновационная идея и практика, обладающие всеми признаками инновационности, что подтверждают большинство участников Конкурса им. А.С. Макаренко, детско-взрослых производств, которые видят инновационный потенциал своей деятельности.

На местном уровне существует достаточно высокий уровень поддержки идей и практики образовательного мини-технопарка (56% респондентов утверждают, что не сталкивались с непониманием своих идей и деятельности со стороны коллег). Не только педагоги, но и подростки поддерживают идею образовательного мини-технопарка. Так, 65% опрошенных учащихся 7–9-х классов городской общеобразо-

вательной школы социально неблагополучного района хотели бы иметь возможность участвовать в деятельности школьного мини-технопарка при школе или вне её, то есть выявлено соответствие в восприятии этой идеи и практики в педагогическом корпусе и среди подростков, не имеющих возможности принять участие в работе образовательного мини-технопарка в своей школе.

В городе и на селе

Каким же образом в современной практике на содержательном уровне интерпретируется идея образовательного мини-технопарка на основе детско-взрослого производства? На Конкурсе были равно представлены городские и сельские образовательные организации. При этом содержание представленных материалов показало большую отдалённость проектов городских школ от концептуальных идей, заложенных в основу детско-взрослого производства, школьных мини-технопарков, выстроенных в макаренковской логике воспитания на основе педагогически целесообразного производства³.

Таким образом, мы можем предположить, что близость сельской школы к жизни, некоторая изолированность и сплочённость ближайшего социума, ограниченность негативных социальных воздействий, ещё сохранившаяся отстранённость от ценностей общества потребления создают благоприятные условия для интерпретации идеи школьного мини-технопарка в русле воспитания, развития социальных и личностных ценностей труда.

Сегодня сохраняется тенденция на обучение труду, за рамками представленных конкурсных материалов остаётся проблема

³ Кушнир А.М., Аксенов С.И. Школьный мини-технопарк в опыте А.С. Макаренко // Народное образование. — 2012. — № 2. — С. 73–81.

связи производственного труда и воспитания. До 48% организаторов детско-взрослого производства рассматривают возможность дальнейшего трудоустройства подростков по полученной профессии, отмечают ценность практических навыков, приобретаемых учащимися; 40% отмечают ценность воспитания трудолюбия и активной социальной позиции в процессе работы в образовательном мини-технопарке.

Участниками конкурса не показана практика участия школьников в управлении хозяйственно-экономической деятельностью. До 60% участников Конкурса утверждают, что их учащиеся участвуют в самоуправлении, при этом только 44% приводят факты проведения учащимися маркетинговых исследований и рекламы, в 32% детско-взрослых производств подростки участвуют в планировании производства, в 24% отмечается участие подростков в распределении прибыли, в экономических расчётах, в 16% — в составлении финансового плана.

Выявлен некоторый дисбаланс в сочетании материальных и моральных стимулов труда. Если в советской педагогике переоценивали моральные стимулы, то сейчас мы наблюдаем перекося в сторону материальных стимулов участия подростков в деятельности образовательного мини-технопарка, что подтверждается данными анкетирования участников конкурса и учащихся общеобразовательных городских школ (80% педагогов считают денежную выгоду ведущим стимулирующим фактором для работы учащихся). Педагоги среди общего числа мотивационных факторов (личный пример, самореализация, получение навыков, дальнейшее трудоустройство, независимость и т.д.) учащиеся отдают предпочтение материальной выгоде (32%).

Образовательный мини-технопарк представляет собой уникальную форму для обеспечения «скрытой педагогической позиции» педагога. Воспитательное воздействие детско-взрослого производства скрыто от подростка. При правильной педагогически целесообразной организации установка подростка на получение материальной выгоды не препятствует воспитательному процессу, здесь реализуется «принцип параллельности» в воспитании. Материалы, представленные на Конкурс, показали, что найдены формы интеграции детско-взрослого производства в педагогически целесообразную организацию жизни детей.

Есть трудности в поиске форм организации постоянной занятости подростков, обеспечения всего цикла труда. Среди материалов, представленных на Конкурс, были и такие, которые полностью не соответствуют концепции «Образовательный мини-технопарк». Важно, что участникам Конкурса удалось определить нормативную базу регулирования деятельности образовательного мини-технопарка.

Таким образом

Современная интерпретация концепции «Образовательный мини-технопарк» вышла по ряду позиций на более высокий уровень по сравнению с интерпретацией идеей трудового воспитания А.С. Макаренко в советской педагогике, например, в разрешении проблемы дисбаланса сочетания материальных и моральных стимулов труда. Но в то же время в силу консерватизма педагогики сохраняются искажения концепции, в частности в том, что подростки, как правило, не участвуют в управлении производством. **НО**

ДЕТСКО-ВЗРОСЛОЕ ПРОИЗВОДСТВО малочисленной школы

Экономический и воспитательный эффект



Татьяна Николаевна Немирич,
*директор общеобразовательной школы № 16 д. Кулиш
Чунского района Иркутской области*

Свою трудовую деятельность я начала после окончания Иркутского педагогического института. По распределению была направлена в Чунский район, где мне предложили два места: в посёлке Чунском городского типа и учителя математики в школе деревни Кулиш, находящейся от районного центра в 45 километрах, а дальше — вековая тайга... Выбор сделала в пользу сельской школы. Родом я из деревни, окончила сельскую школу и не понаслышке знакома с её проблемами, с особенностями.

Так в 1987 году приступила к работе учителем в 16-й Кулишской восьмилетней школе, где преобладающее население — потомки прибывших в начале прошлого века переселенцев-татар. Народ это крепкий, трудолюбивый, прибывший в таёжную глухомань по Столыпинской реформе.

Школа — печаль моя и радость

Школа того времени — это коллектив, в основном, временщиков, приехавших заработать, и выпускников средней школы, не поступивших по разным причинам в институты. Учителей местных — всего трое... Жители настороженно ожидали: когда же молодая приезжая учительница «катапультируется» отсюда... Но я осталась. С тех пор и работаю в школе. Она — моя жизнь, моя печаль и радость...

Печали начались очень скоро — политический, экономический и социальный кризис, поразивший российское село, не обошёл стороной и нашу деревню. Не избежал исчезновения крепкий Кулишский колхоз — главный союзник и помощник школы.

И в это самое нестабильное время — в 1995 году, я была назначена директором школы. Новое здание школы сдано в эксплуатацию год назад с массой

недоделок (строили его, как и везде на селе, шабашники).

Впоследствии винила себя в том, что вместе с коллективом молчаливо соглашалась с таким «строительством», где делалось всё как попало, спустя рукава... За это и поплатилась: через полгода рухнула крыша здания школы — не выдержали стропила из-за «экономии» горе-строителей. Благо, беда произошла вечером, никто не пострадал. В ту пору помогать нам никто и не собирался, даже начальство образовательное не приехало на место происшествия. Восстанавливали школу своими силами — всем коллективом: учителя, кочегары, подсобные рабочие. Это была своего рода репетиция: этим же составом несколько позже строили теплицу с подземным обогревом, помещения для скотного двора, мастерские для детей, просторный гараж для ещё отсутствующей техники... Всё это стоило от нужды: безработные родители, полуголодные дети, без желания работающие учителя, месяцами не получающие заработную плату. Мысль «как выжить?» в столь трудное время не давала покоя ни днём ни ночью. Мы мучительно искали выход из этой ситуации. И нашли... А подтолкнула к решению грустная бытовая ситуация.

...Накануне Нового года председатель сельсовета предупредил: «Денег на утренник выделить не можем, ищите спонсоров, просите. И мне дал адрес конторы ОРС (Отдела рабочего снабжения), не имеющей никакого отношения к нашей школе. Мне учинили допрос в ОРСе: почему к ним пришла, что нужно. Унизительно это было, тем более что вся спонсорская помощь — 2,5 килограмма конфет детям...

Это был мне урок на всю оставшуюся жизнь... А утром всё было решено: станем зарабатывать сами! Конечно, встретила сопротивление своих коллег. Много, очень много было вопросов, сомнений, проблем. Убедило одно: иначе, не выживем.

Будет у нас производство!

Провели, как теперь принято выражаться, «модернизацию» школьного образовательного процесса: в вариативную часть учебного плана ввели курсы: «Огородничество», «Машиноведение с основами сельскохозяйственной техники», «Хозяйка сельского дома», «Основы животноводства», «Традиции татарского народа». Программы согласовали с Главным управлением общего и профессионального образования Иркутской области, с областным Институтом повышения квалификации работников образования.

Параллельно с этим для организации производственного обучения, профессиональной ориентации школьников, производства сельскохозяйственной продукции для улучшения питания учащихся создавали подсобное хозяйство школы: завели кроликов, несколько овец, а вот завести корову не хватило средств. Обратилась к главе района Николаю Григорьевичу Иванову с просьбой предоставить ссуду на три года в размере 10 000 рублей. Спасибо ему — в нашем подсобном хозяйстве появилась бурёнка...

Замечу в скобках: как это ни грустно, найти поддержку, союзников со стороны коллег — директоров школ района не удалось. Хотя и семинары проводили, и в гости на праздники приглашали...

Одновременно на летний период мы покупали цыплят, для экономии средств выезжали на птицефабрику, что за 800 км на старенькой «Ниве». В очередной поездке, в конце апреля, чуть не погибли при переезде разбушевавшейся реки. Но цыплята сослужили добрую службу. В областной газете сообщили о конкурсе социальных проектов «Губернское собрание». Наш проект «Юный птицевод» был признан значимым. Губернатор Иркутской области вручил грант в размере 30 000 рублей. На эти деньги купили инкубатор на 550 яиц. И уже с 2004 года в учебный план школы ввели курс

«Птицеводство» — по 1 часу в неделю в 5–6-х классах. В осенне-зимний период ребята изучают теоретический материал и выполняют практические работы: делают кормушки и поилки для птиц, ухаживают за ними по графику. С середины февраля изучают теоретические вопросы инкубации, а в конце марта начинается первая закладка в инкубатор. Школьники сортируют яйца, укладывают в специальные решётки, что с первого раз очень сложно, потому что в отличие от гусиного куриное яйцо необходимо укладывать вертикально. Через 6–7 дней овоскопируют, заносят все данные в электронные таблицы, высчитывают процент оплодотворённых яиц. Ученики также следят за влажностью в инкубаторе, ближе к сроку вывода устанавливают клетки, обрабатывают их и с нетерпением ждут начала наклёва.

С апреля по июнь делаем три закладки яиц в инкубатор, выводим по 350 цыплят за одну закладку. 270 цыплят оставляем и растим до взрослого состояния, а остальных реализуем в возрасте до 5 суток. Ведётся строгий учёт, дети знают, сколько они заложили яиц, какой процент яиц оказались после первого овоскопирования неоплодотворёнными, сами подсчитывают количество цыплят, процент вывода и экономический эффект. По ранее полученным заявкам принимают участие в реализации цыплят, выручку заносят в таблицу доходов.

Это не единственный производственный курс. В учебном плане школы их несколько:

- **Птицеводство** (5–6-й классы, 1 час в неделю);
- **Зоогиена с основами ветеринарии** (7-й класс, 1 час в неделю);
- **Выращивание растений** (8–9-й классы, 0,5 часа в неделю);
- **Защита растений** (6-й класс, 1 час в неделю);
- **Земледелие с почвоведением** (8-й класс, 0,5 часа в неделю);
- **Ведение молочного хозяйства** (8-й класс, 0,5 часа в неделю);
- **Машиноведение (сельхозтехника)** (8–9-й класс, 0,5 часа в неделю);
- **Огородничество** (7-й класс, 2 часа в неделю);
- **Агротехника растениеводства с основами агробизнеса** (8–9-й классы, 2 часа в неделю).

Теоретические знания, полученные на факультативах, наши ученики закрепляют на практике

в летнем профильном лагере дневного пребывания, где труд, отдых и оздоровление не отделимы друг от друга. Место расположения лагеря — протока реки Уды в 13 км от деревни Кулиш. Школа организует также детские оздоровительные площадки кратковременного пребывания: каждый год две смены по 30 учащихся в каждой, и 17 учащихся принимает профильный лагерь.

Пребывание детей как на детских оздоровительных площадках кратковременного пребывания, так и в круглосуточном загородном лагере, на протяжении всех лет работы бесплатное. На необходимые статьи — транспортные расходы, медикаменты, культурно-массовые мероприятия — школа выделяет со своего счёта, оплату питания мы софинансируем бесплатными продуктами из своего подсобного хозяйства. Конечно, большая доля в финансовом плане ложится на школу. Поскольку мы участвуем в конкурсах социально-образовательных программ, то в случае победы получаем финансирование, которое нам очень помогает. Так, за образовательную программу «Пусть будут на речке чистые воды, и плавают в ней гусей хороводы» нам выделили как победителям 39 000 руб., а за программу «Я в хозяева пойду, пусть меня научат» — 29 000 руб. В профильном лагере мы реализуем свои образовательные программы.

Благодаря подсобному хозяйству школы, все курсы имеют практическую направленность. Так, факультатив «Птицеводство» помог учащимся овладеть навыками птицеводства от закладки инкубатора до выращивания взрослых кур и гусей. На факультативе «Животноводство» ребята учатся ухаживать за животными, заготавливать им корма.

Трудятся школьники с удовольствием, ведь труд — норма сельской жизни и, наверное, единственное средство благополучия.

Участвовали мы и в других проектах: «Я в хозяева пойду, пусть меня научат», «Пусть будут на речке чистые воды, и плавают в ней гусей хороводы», «Как нам сохранить село» и др. Все они получили на конкурсах материальную поддержку. Это позволило нам пополнить учебно-материальную базу, ввести в 2006 году предпрофильную подготовку, предопределившую введение профильного обучения в старшем звене школы. А в 2007 году в рамках национальной программы «Образование» школе был подарен столь долгожданный трактор «Беларусь МТЗ-82» с навесным оборудованием. Это обогатило предпрофильную подготовку школьников. Ребята используют трактор и для помощи сельчанам — он и огороды пашет, и дороги зимой чистит, и сено косит, и свозит его на школьную ферму.

Мы поставили целью — вырастить из нынешних сельских детей будущих специалистов — хлеборобов, животноводов, овощеводов. Им через несколько лет возрождать село, остановить отток из него трудоспособного населения.

Содержание образовательного процесса в школе максимально приближено к повседневной жизни детей, к реальной практике сельскохозяйственного производства и к социальной жизни села. *Коллективный труд на общую пользу стал стержнем школьной гуманистической воспитательной системы. Технологию воспитания мы взяли у Антона Семёновича Макаренки....*

Сегодня в школьной жизни главенствует труд, порождающий гармоничные отношения детей и взрослых.

В нашей малочисленной школе — 47 учеников, 98% выпускников поступают на бюджетной основе в высшие и средние учебные заведения — в сельскохозяйственную академию, педагогические университеты и колледжи.

Производственный труд помог нам не только выжить, но и благополучно жить. Достаточно сказать, что в школе стопроцентный охват го-

рячим бесплатным питанием ребят. Правонарушений и преступлений среди учащихся нет, занятость учащихся во внеурочное время — 100%. Растёт качество обучения, отсутствует отсев, растёт мотивация детей к учёбе и производственному труду.

Экономика школьного производства

Это понятие — многофакторное. Пополняется учебно-материальная база школы. За последние три года приобретены компьютерная техника, инкубатор, холодильное оборудование для столовой, мебель, спортивное оборудование, спутниковая антенна. Проведён ремонт (вполне современный) классных комнат, установили пожарную сигнализацию, подключили Интернет.

В условиях, когда сельским школам ждать помощи неоткуда, мы выгодно отличаемся от других школ района. Благодаря вырубленным с подсобного хозяйства средствам приобрели оргтехнику, спортивный инвентарь, морозильные камеры, дополнили библиотечный фонд. В школе каждый год за счёт заработанных школьных средств осуществляем косметический ремонт, проводим детские праздники.

Финансовые итоги школьного производства таковы. Школа заработала на продаже:

- рассады — 3 400 руб.;
- цыплят — 16 990 руб.;
- птицы — 12 070 руб.;
- мяса крупного рогатого скота, кроликов, баранины, кур — 23 469 руб.;
- молочной продукции — 15 669 руб.;
- вспашке огородов — 8 394 руб.;
- продаже яиц — 7 927 руб.;
- овощей — 39 720 руб.

Качество продукции — лучший показатель спроса. Всё делаем своими руками: выращиваем рассаду, собираем урожай, готовим корм для скота, закладываем яйцо в инкубатор, выводим птицу. В хозяйстве трудятся все — учителя, учащиеся, вспомогательный персонал. Привлекаем родителей — только на добровольной основе.

В экономике очень важный показатель — прибыль. Но этот показатель — не единственный. Наша задача — воспитать у детей жизнестойкость, уважение к себе, создать для них ситуацию успеха.

Практика убеждает: эффективная производственная деятельность оправдана и с экономической, и, что не менее важно, с образовательной и воспитательной точек зрения. Это дополнительная возможность углублять знания, получать профессиональные навыки. Это и существенный «оградительный фактор»: дополнительная занятость трудом бережёт от негативного влияния на детей безделья. И, конечно, это и фактор нравственный: школьники продолжают традиции предков, впитывают культуру своего народа, его бытия.

Всякие попытки построить будущее без того, чтобы дети работали руками — бессмысленны.

Огромную роль в производственном воспитании играет в нашем деле наследие великого педагога-реформатора Антона Семёновича Макаренко. И творческие конкурсы трудовых школ им. А.С. Макаренко, которые проводит журнал «Народное образование». В 2010 году в этом конкурсе участвовала и наша школа, заняла в нём 3-е место.

Все эти годы мы ведём наблюдения над сельскими школьниками, занятыми трудом, начиная с 1-го класса, до окончания школы и вступления в трудовую жизнь. Уже на начальном этапе исследования нам удалось проследить, что подростки 14–16 лет, принимавшие участие в производственном сельскохозяйственном труде и получавшие заработную плату за свой труд, добросовестно относились и к учебному труду. После окончания школы они органично включались в трудовую деятельность, отличались дисциплинированностью и высокой производительностью труда. Они бережнее относятся к машинам, орудиям труда, животным, природе. Ясно, что труд играет важную роль в формировании социальной компетентности выпускников сельской школы, способствует формированию их жизненного призвания.

При проведении исследования мы придавали большое значение организационным мероприя-

тиям. Необходимо было обеспечить единство воспитательных усилий школы и семьи, поддерживать постоянную связь с учителями трудового обучения, заведующим подсобного хозяйства школы, бригадирами — для правильного выбора видов труда, для его учёта и оплаты.

Требовалось также определить место классных руководителей, директора, его заместителей по учебной работе в руководстве производственным сельскохозяйственным трудом подростков сельской школы.

Разумеется, мы отдавали себе отчёт в том, что вовлечение всех подростков сельской школы в производственный сельскохозяйственный труд — дело нелёгкое, требующее активной помощи со стороны семьи. Педагогам школы удалось убедить родителей в правильности намеченного школой пути, и вот уже на протяжении нескольких лет родительская общественность оказывает нам большую помощь.

Классные руководители старших классов проанализировали все основные трудовые процессы школьного производства, ознакомились с ними практически. Зная теоретическую подготовку школьников, объём их практических умений и навыков, их индивидуальные интересы и наклонности, классные руководители подбирали для каждого ученика посильную работу.

Несколько лет назад с согласия родителей мы трудоустроили учащихся восьмого и девятого классов на работу в птичник, причём по бригадам: одна бригада работала в инкубатории, вторая ухаживала за молодняком птицы в течение месяца. Это был первый продолжительный труд 13–14-летних школьников. Большинство из них было уже приучено к физическому труду, но отдельные подростки относились к нему пренебрежительно. Классные руководители не только проверяли ход работы, но и сами принимали в ней активное участие, воспитывая своим примером, помогая в деталях осваивать профессию.

Мы увидели ещё один ценнейший аспект коллективного производственного труда: он помогает обнаруживать ленивых и нерадивых, подсказывает пути индивидуальной работы с ними. С другой стороны, с первого же дня работы стали выделяться учащиеся, которые и работали добросовестно, и стремились постигать все тонкости порученного дела.

Сущностным наблюдением стало то, что подростки осознают социальную ценность своей деятельности в обществе. А это уже гражданская позиция молодого человека.

Но вот что огорчает. Все эти годы работы по возвращению в школу производственного труда мы испытываем крайне противоречивые влияния на коллектив. С одной стороны, родители, утратившие веру в первостепенное значение труда в жизни человека, увидели, как меняются их дети. Они стали более активны в жизни, охотно включались в домашние дела, по-взрослому участвуют в семейном совете. За это они благодарны школе, охотно откликаются на наши просьбы, обращаются ко мне со своими социальными проблемами (с 2005 года меня избрали депутатом Чунской районной Думы первого созыва). В прошлом году зарегистрирована общественная организация — Попечительский совет школы. Родители одобряют овладение основами агробизнеса. Больше того: теперь дети несут в семьи передовые агротехнологии.

Мысль о том, что школьное производство должно быть передовым и высокоприбыльным, нам настойчиво внушали на курсах повышения квалификации, которые входят в программу Международного конкурса им. А.С. Макаренко. Среди технологий, которые нам рекомендовали — производство биогумуса с помощью дождевых червей.

В 2012 году я прошла обучение (в г. Коврове Владимирской области в корпорации Грин-ПКИК) по теме «Дождевые черви и плодородие почвы». Теперь при школе есть вермиферма по выращиванию элитных дождевых червей и производству плодородного

биогумуса. Этот опыт переняли семьи наших учеников. Ребята участвуют в реализации социального проекта «Дождевые черви и плодородная земля». Выпускники успешно трудоустраиваются и готовы сами оплачивать своё дальнейшее образование, если не удастся поступить на бюджетные места. Всё это радует.

Но, с другой стороны, все эти 17 лет работы мы находимся в атмосфере внешней недоброжелательности и со стороны коллег — директоров школ, о чём я уже упомянула, и со стороны администрации. Несмотря на успешное участие в различных конкурсах, на полученные гранты и премии, мы не находим понимания и союзников в социальном окружении. В этом году школа стала призёром конкурса моделей агробизнес-школ на образовательном форуме-2015, который проводился в Прибайкалье. Нас не только никто из местной администрации не поздравил, но запретили публиковать на страницах районной газеты информацию об этом событии. Пишу об этом не из чувства обиды, а по причине полного недоумения: как при таком отношении к производственному труду мы будем поднимать село, увеличивать рабочие места, улучшать качество жизни сельчан?

Это ведь проблема не только нашей школы, а всей страны: труд перестал быть приоритетной категорией общественной жизни, перестал быть значимым и для подрастающего поколения. Последствия этого очевидны: выпускники сельских школ готовы идти куда угодно, заниматься чем угодно, либо совсем не работать и жить на пособия, — только бы не заниматься малопrestижным для них сельскохозяйственным трудом. Но мы не унываем, не опускаем руки. Напротив, энергично продолжаем совершенствовать начатое дело. — повседневный производственный труд старшеклассников, в основу которого легло педагогическое наследие великого учителя Антона Семёновича Макаренко. **НО**

СТРАТЕГИЯ ДЕЙСТВИЙ в интересах детей

Марина Петровна Гурьянова,

заведующая лабораторией содержания и технологий социально-педагогической деятельности с детьми и семьями ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», профессор, доктор педагогических наук

Зависимость школы от социальных проблем общества актуализирует социально-педагогическую модель образовательного процесса в школе, ставит директорский корпус перед необходимостью формирования социально-ориентированного пространства школы, предусматривающего стратегию действий в интересах детей, их социальной защиты.

• социальные проблемы в образовании • социально-ориентированное пространство школы • школьный социальный педагог • социально-педагогические услуги

Каждому директору школы сегодня важно задаваться вопросом: учатся ли в школе дети из малообеспеченных и замещающих (приёмных, опекунских, патронатных) семей, неполных и многодетных семей; дети из семей «группы риска», где родители лишены родительских прав, утратили родительские навыки

и пренебрегают потребностями детей; где один или оба родителя злоупотребляют алкоголем или имеют наркотическую зависимость, или имеют совокупность признаков неблагополучия (к примеру, инвалидность, низкий достаток, отсутствие работы, ветхое жильё,

алкогольная зависимость); где один или оба родителя имеют туберкулёзную интоксикацию или открытую форму туберкулёза; где допускают жестокое обращение с детьми (побои, оставление в опасности, отказ в заботе и уходе, недоедание, агрессивная реакция родителей на просьбы детей); где родители имеют признаки асоциального поведения (склонность к конфликтам и скандалам, воровство, пренебрежение пожарными и санитарными нормами в условиях многоквартирных домов).

Директору необходимо владеть информацией о том, есть ли в школе дети, воспитывающиеся в семьях с недостатком материальных средств, с низким уровнем культурной компетентности родителей; с отсутствием у родителей работы; с чрезмерной занятостью родителей на работе. Учатся ли в школе дети, имеющие проблемы со здоровьем, психические и физические заболевания; дети с ограниченными возможностями здоровья, с задержкой психического развития. Есть ли в школе педагогически запущенные дети, дети с девиантным, асоциальным, криминальным поведением; дети, имеющие разного рода зависимости (игровая, Интернет, табакокурение, токсикомания, алкоголизм, наркомания, клептомания); дети с отклонениями в поведении (инфантилизм, агрессивность, нон-конформизм и др.).

Руководителю образовательной организации нужно озадачиться и такими вопросами: сталкивались ли учителя с проблемами агрессивного, девиантного поведения подростков, дискриминации детей по разным основаниям; конфликтами между учениками, учениками и педагогами; проблемами школьной дезадаптации, отторжения отдельных детей от образования и воспитания, непосещения детьми школы, другими социальными проблемами.

Практика свидетельствует, что *социально-ориентированная образовательная деятельность* осуществляется не в полной мере. Многие образовательные учреждения

дистанцируются от проблем детей из малообеспеченных, социально неблагополучных семей, имеющих проблемы со здоровьем. Образовательные учреждения недостаточно работают по преодолению безнадзорности, асоциального поведения детей и молодёжи, социального сиротства, по профилактике неблагополучия детей; по обеспечению адресной социальной поддержки учащихся из числа малообеспеченных семей, из числа детей с ограниченными возможностями здоровья, сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; по расширению доступности дошкольного и дополнительного образования для детей, особенно из малообеспеченных семей; по реализации программ физического воспитания и оздоровления детей, подростков, учащейся молодёжи. Подобная ситуация свидетельствует как о серьёзных недоработках в деятельности органов управления образованием, так и перспективах их развития.

Социально-ориентированное пространство школы

Образование становится отраслью, занимающейся не только подготовкой человеческого капитала, но и профилактикой неблагополучия детей.

Современное школьное образование не замыкается рамками образовательной организации, оно охватывает образовательную и социальную деятельность социокультурных объектов окружающей школу среды, предоставляя растущему человеку возможность выстроить личностное самообразовательное пространство в широком спектре образовательных ресурсов современного реального социокультурного и информационного пространства, а также получить детям с особыми нуждами социальную помощь.

Открытая образовательная среда школ охватывает пространство школы, а также ближайший и отдалённый социум, интегрируя его образовательный потенциал

в интересах воспитания, образования, развития и социальной защиты человека.

Важно, чтобы образовательное пространство школы было структурировано и управляемо, тогда оно будет «работать» на удовлетворение образовательных потребностей всех детей, предлагая адекватные формы реализации образовательных потребностей и интересов конкретного человека.

Развиваются новые современные формы образования: сетевые, гибкие мобильные дистанционные формы образования, особенно по подготовке родителей к воспитанию, которые становятся отличительной чертой современного образовательного пространства школы, что значительно расширяет круг государственных и общественных субъектов, участвующих в образовательных процессах.

Каковы же *составляющие* социально-ориентированного образовательного пространства школы? Мы видим их такими:

- наличие в штатном расписании школы должности школьного социального педагога, педагога-психолога, педагога дополнительного образования, по возможности медицинского работника, логопеда;
- банк данных об учащихся школы, их семьях;
- программа социально-педагогической поддержки учащихся, включающей такие разделы, как, диагностика, ранняя профилактика неблагополучия ребёнка, организация социально-воспитательной работы с детьми и семьями в школе и по месту жительства, социально-педагогической помощи учащимся и их семьям, контроль и анализ результативности социально-педагогической деятельности школы;
- перечень социально-педагогических услуг, оказываемых школой;
- программа социального партнёрства школы и родителей, школы и социальных служб города, района.

Институт социальных педагогов

Без участия этих специалистов, чья профессиональная деятельность заключается в обеспечении социально-педагогической работы

с детьми и семьями в социуме, невозможны: реализация стратегии социокультурной модернизации образования, предполагающей усиление социальной направленности образовательного процесса, развитие социально-культурной функции образования; обеспечение педагогического влияния школы на социум; организация социального партнёрства школы и семьи; расширение сферы социально-педагогической деятельности школы с детьми и семьями по месту жительства учащихся; развитие образовательного социума городских и сельских поселений, где школа является системообразующим субъектом педагогического процесса.

Особенно актуальна социокультурная модернизация образования для сельских территорий страны, где социальный и культурный векторы развития образования играют роль в сохранении жизнеспособности сельских сообществ, преодолении последствий кризисных явлений в социальной жизни села и прежде всего ситуаций неблагополучия семей с детьми.

Современная школа не может заниматься только воспитанием и предметным обучением учащихся, не уделяя при этом должного внимания вопросам сохранения и укрепления здоровья учащихся в период их обучения в школе, вопросам дополнительного образования, социально-педагогической поддержки учащихся в профессиональном самоопределении, в преодолении ситуаций, связанных с трудностями в обучении, поведении, личностном развитии.

Решение этих школьных вопросов становится и в России делом профессионально подготовленных к этой работе кадров. В числе таких специалистов: педагоги-психологи, социальные педагоги, педагоги дополнительного образования.

Кадровое обеспечение школ такими специалистами не везде благополучно.

Введение нормативно-подушевого финансирования, например, для сельских малочисленных школ обернулось катастрофической потерей школами этих специалистов, «удорожающих», по мнению федерального центра, государственное финансирование школ. И это при том, что потребность в этих специалистах именно в школах этого типа очень высока.

Современная школа, работающая с «нормальными детьми», не может ничего не делать для уменьшения нарастающего потока дезадаптированных детей. О каких детях идёт речь? О детях школьного возраста, которые нигде не обучаются; чьи родители не имеют постоянного источника дохода; о труднообучаемых и трудновоспитуемых детях, о детях, злоупотребляющих алкоголем, имеющих вредные привычки; о детях, склонных к асоциальному, противоправному поведению; о детях, стоящих на диспансерном учёте по поводу наркомании, токсикомании, на учёте в КДН и ЗП; о детях девиантного поведения; о детях, склонных к бродяжничеству и бродяжничающих.

По мнению А.А. Северного, президента независимой ассоциации детских психиатров и психологов, существует противоестественный разрыв между учреждениями, работающими с «нормальными» детьми, и различными структурами, осуществляющими коррекцию отклоняющегося развития и поведения детей, (специальные школы, реабилитационные центры, интернаты, приюты, колонии и др.). Если первые «поставляют» контингент дезадаптированных детей и подростков, при этом ничего не делая, чтобы уменьшить нарастающий поток дезадаптированных детей, то вторые всё более и более расширяются, чтобы поглотить несовершеннолетних, выпавших из естественного бытия, не будучи ни организационно, ни методически обеспеченными для полноценной реабилитации таких несовершеннолетних до их адекватного состояния и возвращения в естественную среду.

Но ведь созданы в 1990-е годы в системе образования России *центры психолого-медико-социальной помощи детям*, решающие проблемы таких детей, скажет заинтересованный читатель. Да, действительно, это так. Эти образовательные организации, расположенные, как правило, в районных центрах, стремятся работать на заказ всех школ города, района (во всяком случае, большинство из них). Но, например, в сельском социуме, где большие расстояния между райцентром и школами, отсутствие у центров собственного транспорта не позволяют их специалистам охватить все школы района, чтобы удовлетворить потребности в психолого-медико-социальной помощи всех детей, живущих в районе и нуждающихся в такой помощи. Подобная ситуация диктует необходимость активного участия и учителей школ в судьбе дезадаптированных детей.

Практика показывает: проблемы дезадаптированных детей можно решить только на основе кооперирования усилий всех институтов социума. А для этого необходим *посредник между ребёнком, его семьёй и социальными службами*, каким и является социальный педагог.

Современная школа не может быть безучастной к детям, которые воспитываются в семьях, находящихся в трудной жизненной ситуации и в социально опасном положении. Речь идёт о детях, которые недоедают, подвержены жестокому обращению со стороны родителей, не имеют необходимых школьных принадлежностей и сезонной одежды, плохо владеют русским языком, которые больны, неухожены, запущены, остались без попечения родителей, испытывают дефицит родительского внимания, трудности в обучении, в преодолении вредных привычек.

Многие учителя пытаются решать социальные проблемы детей, требующие тесной работы школы с родителями и выхода педагогов в социум — сказывается чувство профессионального долга.

Учителя-предметники вынуждены включаться в решение социальных проблем детей, зачастую за счёт своего личного времени, по личной инициативе, без надежды на оплату дополнительной работы. Но на смену учителям советского поколения приходят молодые педагоги. И они уже не желают работать ненормированно, бесплатно, на одном энтузиазме. Потому что сегодняшняя жизнь заставила их твёрдо усвоить правило: надо хорошо выполнять ту работу, за которую тебе платят.

При всех изменениях последних лет одно остаётся неизменным — большинство школ, особенно сельских, по-прежнему, кроме образовательной и воспитательной функций, выполняют ещё и другие, несвойственные ей как типовому учреждению *общего образования*. И среди таких функций — *социально-педагогическая поддержка детей*.

Системная работа школы и семьи невозможна без деятельности социального педагога, который, согласно своим должностным обязанностям, призван работать с детьми и семьями.

Деятельность школьного социального педагога ориентирована на укрепление взаимодействия школы и семьи, включение родителей в образовательный процесс, на установление партнёрских отношений с социокультурными объектами социума, на предотвращение семейных конфликтов и налаживание доброжелательных отношений детей и родителей.

В системе социальных взаимодействий *школы и среды* важнейшим является такое направление, как *социальное партнёрство семьи и школы*. От тесной взаимосвязи этих главных институтов социализации во многом зависит качество образования и воспитания детей, подростков, молодёжи; их нравственное, жизненное и профессиональное самоопределение; социальное благополучие семьи.

Говоря о принципе социального партнёрства семьи и школы, нельзя не понимать, что в современных условиях всё меньше родителей могут выступать в этой роли. Бесспорно, школы России функционируют в условиях социумов с разным потенциалом благополучия детей. В сельском социуме, например, есть

поселения, где только от 40 до 60% родителей могут выступать в роли социального партнёра школы. Современной сельской школе, к сожалению, всё чаще приходится иметь дело с социально неблагополучными, асоциальными семьями, семьями маргинального типа, семьями мигрантов, имеющих детей, которые более всего нуждаются в социально-педагогической помощи и социально-педагогическом патронате со стороны школы, ибо часто такие семьи представляют среду воспитания, губительно действующую на ребёнка.

Представим типичную ситуацию. Для учителя и социального педагога ясно, что данная семья воспитывать ребёнка не может. Семья, испортившая ребёнка, не поймёт поучений педагога. Если он начнёт натаскивать семью на педагогические действия, он может ещё больше испортить дело. Но это вовсе не значит, что нельзя воздействовать на семью. Наконец, школа обязана ей помочь. И лучший способ воздействия — через ребёнка, через обеспечение контактов с благополучными семьями.

Современная школа не может полноценно развиваться, не используя воспитательный и образовательный потенциал окружающей школу среды. Отличительная черта многих школ — интеграция усилий с социокультурными объектами социума. На практике взаимосвязь школы и окружающей её среды во многом обеспечивает социальный педагог. Социальный педагог помогает учителям школы максимально использовать педагогические ресурсы социально-природной среды в образовательно-воспитательном процессе школы. Участие детей в социокультурных, трудовых практиках, которые во многом организуются усилиями социального педагога, позволяет добиваться того, чтобы реальная жизнь становилась для детей позитивным обучающим и воспитывающим фактором. Воспитание детей

строится с опорой на историко-культурные, народно-национальные традиции, интегрированный потенциал социальной среды.

На практике же, считает Т.П. Сепянен, зам. главы администрации Пряжинского национального района Республики Карелия, сохранить должность социального педагога в штатных расписаниях образовательных организациях очень сложно, особенно на селе, но при определённых условиях можно. Первое — наличие у школы средств на фонд оплаты труда не только учителей, но и педагогических работников, сопровождающих образовательный процесс. Но средств, как известно, всегда не хватает, тем более что в последние годы многие задачи образовательной политики, например, повышение заработной платы учителей, принято решать за счёт изыскания внутренних ресурсов или сокращения «неэффективных» расходов. Второе — наличие нормативного акта регионального уровня, в котором определяется наличие в штатном расписании школы такой категории работников, как психолог, логопед, социальный педагог, педагог-дефектолог. Но по Закону об образовании в РФ формирование штатного расписания — компетенция непосредственно образовательного учреждения (организации).

Большинство директоров признаёт необходимость должности школьного социального педагога, чтобы обеспечить полноценный процесс обучения и воспитания для всех детей независимо от социального положения семьи, но далеко не каждый руководитель предусматривает соответствующую ставку.

В зону внимания школьных социальных педагогов школы сегодня в первую очередь попадают дети из семей группы риска, а также дети, испытывающие эмоциональные переживания из-за временных трудностей в семье, из-за конфликта со сверстниками; трудно адаптирующиеся в школе и т.д.

Анализ содержания деятельности школьного социального педагога выявил такую особен-

ность его работы: большая доля трудозатрат приходится не на общение с детьми, а на взаимодействие со взрослыми, от которых зависит положение ребёнка. Работая в социуме, социальный педагог старается в течение рабочего дня попасть в различные службы: ЗАГС, управление пенсионного фонда, социальные службы, полицейский участок, поликлинику и т.д. Иногда режим работы социального педагога составляется таким образом, чтобы его рабочее время пришлось на вечерние или даже ночные часы, что необходимо для посещения семей или участия в рейдах.

Подобная ситуация даёт повод руководителю образовательной организации судить о деятельности школьного социального педагога как о выполнении им функций, не свойственных школе, и вынуждает руководителей сокращать эту должность из штатного расписания школы при первом требовании учредителя экономить бюджетные средства, предусмотренные непосредственно на образовательные услуги.

При расчёте средств субвенции на образование, направляемой в муниципалитеты из вышестоящего бюджета, учитываются расходы только на образовательные услуги, такие как численность учащихся, количество классов, количество образовательных программ, соотношение учитель — ученик и прочие количественные показатели. Среди них нет места расходам на социально-педагогические услуги, такие как количество детей, нуждающихся в особой заботе, в социально-педагогическом сопровождении. В нынешней ситуации любой директор школы может предпочесть ставке школьного социального педагога ставку тьютора, если руководитель организации профессионально мотивирован на высокое место в рейтингах по ЕГЭ, а не на благополучие ребёнка. Можно возразить, что благополучие детей не имеет отношения к отрасли образование, что это сфера ответственности другого ведомства —

социальной защиты. В этой ситуации следует твёрдо сказать одно: благополучие детей должно стать приоритетным направлением деятельности всех ведомств. Именно на такой подход нацеливает Указ Президента Российской Федерации «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы».

Социально-педагогические услуги

Это новый вид педагогической деятельности, который может потенциально осуществлять школа на бесплатной основе (если в штате школы есть социальный педагог, педагог-психолог) или платной основе.

Сегодня социально-педагогические услуги законодательно закреплены в очень ограниченном объёме. В Федеральном законе «Об основах социального обслуживания граждан» от 28 декабря 2013 года № 442-ФЗ, который вступил в силу 1 января 2015 года, зафиксировано 8 видов социальных услуг, в том числе и *социально-педагогические*, которые включают:

- а) профилактику отклонений в поведении и развитии личности получателей социальных услуг;
- б) формирование у них позитивных интересов (в том числе в сфере досуга);
- в) организацию их досуга;
- г) оказание помощи семье в воспитании детей.

Анализ содержания вышеперечисленных социально-педагогических услуг свидетельствует, что в Законе сущность социально-педагогической работы с детьми и семьями трактуется очень узко, приоритет отводится ограниченными функциями социальной педагогики как области практики.

Сегодня школы получают **субвенции только на образовательные услуги**. Необходимо законодательное закрепление широкого спектра социально-педагогических услуг хотя бы на региональном уровне. Подобная законодательная инициатива, с одной стороны, требует определить нормативы их финансирования; с другой — позволит:

- а) создать рабочие места для дипломированных социальных педагогов;
- б) образовательным организациям и социальным учреждениям получать гарантированные субвенции и на социально-педагогические услуги;
- в) сохранять в штатах образовательных организаций и социальных учреждений должности социальных педагогов.

Если говорить о содержании социально-педагогических услуг, то они могут включать следующие виды деятельности:

- социально-педагогическая диагностика личностного развития детей, их интересов, склонностей детей, проблем, потенциальных возможностей;
- организация образовательной помощи детям в усвоении учебного материала, в обеспечении доступности групп продлённого дня, дошкольного и дополнительного образования; детям из семей мигрантов — в овладении русским языком; детям-инвалидам — в обучении навыкам самообслуживания, общения, в развитии творческих способностей, направленных на самореализацию, развитие личности;
- организация социально-педагогической помощи детям в преодолении вредных привычек, различного рода зависимостей; в преодолении отказа от образования, воспитания; в преодолении конфликтных ситуаций, дискриминации в школе и по месту жительства; организация помощи в гармонизации детско-родительских отношений, отношений ребёнка со сверстниками; в предотвращении неблагополучия детей, жестокого обращения родителей, взрослых с детьми и пр.;
- организация воспитательной помощи детям в личностном, жизненном, профессиональном, нравственном самоопределении;
- формирование у детей позитивных интересов (в том числе в сфере досуга); организация досуга (праздники,

экскурсии и другие культурные мероприятия);

- организация помощи детям в защите их прав; в трудоустройстве, в устройство их в интернаты и/или приюты; детям из числа сирот и оставшихся без попечения родителей — в обеспечении жильём, пособиями, пенсиями, оформлении сберегательных вкладов, использовании ценных бумаг и пр.;
- социально-педагогическая подготовка родителей к воспитанию детей, оказание воспитательной помощи родителям в получении социально-педагогического образования;
- индивидуальный социально-педагогический патронаж семей с детьми, находящихся в сложной жизненной и социально опасной ситуации;
- педагогическое консультирование родителей по вопросам воспитания детей, особенно детей с проблемами в развитии, в поведении, в состоянии здоровья; гармонизации детско-родительских отношений;
- педагогическая коррекция поведения детей, имеющих различные отклонения в развитии, поведении, состоянии здоровья;
- экстренная социально-педагогическая помощь детям из малообеспеченных и социально неблагополучных семей (содействие в обеспечении бесплатным горячим питанием или наборами продуктов; в обеспечении детей одеждой, обувью и другими предметами первой необходимости; в получении временного жилого помещения; оказании юридической, психологической помощи).

Выводы

Целевая ориентация деятельности руководства школы — создание условий для формирования социально безопасной, развивающей, воспитывающей образовательной среды для детей. Эта цель выполняет системообразующую роль в построении социально ориентированного образовательного пространства школы.

Необходимость построения социально ориентированного образовательного пространства школы обусловлена необходимостью решения образованием таких социально-педагогических задач, как: обеспечение равного доступа к образованию детей, независимо от места жительства, состояния здоровья; ранняя профилактика неблагополучия детей; организация социально-педагогической поддержки детей из малообеспеченных семей, из семей, где родители ведут асоциальный образ жизни; социальная адаптация к образовательному процессу детей, учащейся молодёжи из семей мигрантов; создание в образовательных учреждениях оптимальных условий для обучения детей-инвалидов, детей с ОВЗ; укрепление и сохранение здоровья детей в период их обучения в школе; развитие системы эффективного взаимодействия школьного социального педагога, педагога-психолога с различными специалистами школы и другими субъектами социально-воспитательного и социально-образовательного процесса. **НО**

ОТ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС К НОВЫМ образовательным результатам

Нина Фёдоровна Ильина,

заведующая научно-методическим отделом Красноярского краевого института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, доцент кафедры педагогики Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, доктор педагогических наук

• образовательные результаты • коллективная мыслительная деятельность • операционализация образовательных результатов

С 2011 года во всех образовательных организациях России вводятся новые федеральные государственные образовательные стандарты в начальной школе, что требует изменения всех аспектов школьного образования: подходов к организации образовательного процесса, содержания и технологий обучения, управления, организации методической деятельности и т.п. Все эти изменения направлены на получение новых типов образовательных результатов (предметные, метапредметные, личностные), которые в большинстве случаев на сегодняшний день не получены, хотя сделано очень много по реализации требований. Так, на конец 2012 года по данным службы по контролю в области образования Красноярского края было выявлено, что в 80% образовательных учреждений из 54 (в которых были комплексные проверки) требования новых стандартов выполняются не полностью. Большая часть замечаний связана с содержанием основной образовательной программы учреждения.

«Первая волна» ФГОС начального общего образования прошла, а пла-

нируемых результатов по личностным и метапредметным результатам так и не достигли. В чём же причины? Как получить планируемые результаты в рамках реализации новых стандартов?

Для начала попытаемся ответить на вопрос: что под образовательными результатами понимают учителя? Диагностика показывает, что представление об образовательных результатах у большинства учителей не соответствует требованиям ФГОС. Когда надо привести примеры разных типов образовательных результатов у конкретных учеников (Институт образования человека «Эйдос»), то под образовательными результатами учителя понимают формальные достижения или занятия учеников (места в олимпиадах, конкурсах, участие в кружках), обобщённые умения, например, отстаивать свою точку зрения, некоторые способности (эрудированность, логичность и т.п.).

Каждый учитель должны ответить на вопрос о том, как формировать новые образовательные результаты и как их измерять? Когда мы спрашиваем

учителей, приехавших на повышение квалификации, о том, какие новшества появились в школе в связи с введением ФГОС ООО, всегда первое, что называют — системно-деятельностный подход. Но когда начинаем спрашивать о том, в чём его сущность, то в основном ответы, так или иначе, звучат о включении учащихся в деятельность. Задаём следующий вопрос, а чем отличается он от деятельностного подхода? Здесь практически ответов нет. Это говорит о том, что сущность системно-деятельностного подхода не до конца понята, и она не часто обсуждается в коллективах. В основу этого непростого подхода положена схема, так называемая «пятислойка» Г.П. Щедровицкого, и её нужно обсуждать как на уровне методологическом, чтобы понять сущность, так и на технологическом и методическом уровнях, для того, чтобы можно было затем применять в своей практической деятельности. И только тогда мы сможем ответить на вопрос об образовательных результатах, соответствующих новым стандартам.

Каковы средства реализации новых стандартов и соответственно достижения планируемых результатов? По нашему мнению, это основная образовательная программа школы, но, несмотря на значительные содержательные и организационные вклады в это направление работы, как показывает анализ деятельности пилотных образовательных организаций, в разработке её существуют значительные трудности.

Таким образом, все проблемы, так или иначе, связаны с разработкой и реализацией основной образовательной программы образовательной организации.

На основе анализа практики введения новых стандартов в пилотных школах выделены трудности, с которыми сталкиваются образовательные организации при разработке основных образовательных программ и путей их решения.

Трудности в организации разработки основной образовательной программы основного общего образования

Мы рассматриваем основную образовательную программу в качестве инструмента организации предстоящей деятельности всего педагогического коллектива. Обсуждая разработку основной образовательной программы образовательной организации, хотелось бы обратить внимание на методологический принцип программирования предстоящей деятельности — «кто деятельность программирует, тот её и реализует». Поэтому в разработку основной образовательной программы должен быть включён весь педагогический коллектив школы, представители родителей — как заказчики на содержание образования детей, представители коллегияльных органов управления (в зависимости от типа организации по степени финансово-хозяйственной самостоятельности управляющих или наблюдательных советов).

Как показывает практика, это далеко не так. В 2010–2011 годах в рамках реализации проекта «Повышение качества обучения школьников предметам естественно-математического цикла в Красноярском крае» по результатам предпроектного исследования было выявлено, что только в 43% образовательных учреждений в разработке образовательной программы принимает участие весь педагогический коллектив, в 11% образовательная программа разрабатывается только администрацией школы, и что особо настораживает — только в 12% школ к данному процессу привлекаются управляющие советы¹.

Это значит, что для организации работы по разработке основной образовательной программы руководитель и его заместители

¹ В исследовании приняли участие учителя и руководители 95 образовательных организаций Красноярского края из г. Красноярска, малых городов и сельских поселений, что составило 8,8% от общего числа образовательных организаций края.

ли должны овладеть способами организации коллективной мыслительной деятельности, и это было, с одной стороны, традицией Красноярского края, с другой — содержанием их повышения квалификации. Каждый руководитель должен понять, что если необходимо разработать основную образовательную программу и в рамках её реализации достичь планируемых результатов, то необходима управленческо-педагогическая команда (не группа, а именно команда — коллективный субъект деятельности, который имеет общие цели и волю к их реализации, средства коммуникации, совместную деятельность и обладающий рефлексивными способностями). Для формирования команды необходимы условия: совместное планирование, коллективно-распределённая деятельность, командная рефлексия. Первое и третье возможно достичь только в условиях интенсивного семинарского режима.

Практику организации коллективных работ сейчас мы пытаемся возрождать на всех уровнях компетенции: на региональном — проводя работы по разработке региональной образовательной политики и краевых проектов, на муниципальном — организуя работу по разработке муниципальных стратегий развития образования, на школьном — обеспечивая в данном подходе разработку программ развития и основных образовательных программ образовательных организаций. Для этого нужен значительный временной и интеллектуальный ресурс.

Для преодоления проблем пилотными школами по введению ФГОС ООО предлагается содержательный алгоритм разработки основной образовательной программы, который включает несколько взаимосвязанных этапов:

- понимание особенностей нового стандарта (работа с текстом всего педагогического коллекттива и школьного коллегиального органа управления);
- определение возрастной градации учащихся и видов урочной, неурочной и внеурочной деятельности, соответствующей разным возрастам;
- описание образовательных результатов, их операционализация в динамике в соответствии с возрастом;
- создание модели основной образовательной программы ступени;

- оформление основной образовательной программы ступени.

После оформления основной образовательной программы на её основе разрабатываются рабочие программы по предметам с учётом динамики учебного предмета. Чаще всего разработка рабочих программ идёт в рамках деятельности методических объединений учителей.

Каковы трудности в описании образовательных результатов в основной образовательной программе основного общего образования в соответствии с возрастом?

Во ФГОС ООО результаты сформулированы только как **требования** к результатам, которые нужно получить на конце ступени обучения, т.е. требования к **выпускнику** 9-го класса. Например: при формировании умения «...самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учёбе и познавательной деятельности, развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности» не прописано, какие результаты в соответствии с возрастом нужно получить в 5, 6, 7, 8-м классе. Поэтому пилотные школы вынуждены прописывать динамику образовательных результатов самостоятельно.

Приведём пример того, как прописывают образовательные результаты в соответствии с возрастом учащихся пилотные школы² (табл. 1).

Ещё одна проблема — в тексте ФГОС ООО образовательные результаты оформлены в общем виде и это требует их операционализации, то есть конкретизации с ориентацией на их «измеряемость».

² Здесь и далее приведены примеры материалов, разработанных управленческо-педагогической командой пилотной площадки — МАОУ «Средней общеобразовательной школы № 148» г. Красноярска.

Таблица 1

Пример оформления образовательных результатов в соответствии с возрастом учащихся

Формулировка результата в тексте ФГОС ООО	5–6-й класс	7–8-й класс	9-й класс
Умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками; работать индивидуально и в группе	В коммуникации со сверстниками и взрослым инициирует тему норм и способов регулирования отношений	Готов и пробует участвовать в предметной (не только в рамках школьного предмета) коммуникации со взрослыми и сверстниками	По отношению к взрослому выступает инициатором (с группой сверстников) проведения мероприятий, дел, проектов, имеющих резонанс в масштабах класса, ступени

Основная задача пилотных школ заключается в том, чтобы операционализировать (или перереформатировать) планируемые результаты так, чтобы:

- они стали компактными и понятными;
- соответствовали возрасту учащихся;
- стали уровневыми, т.е. могли фиксировать индивидуальный прогресс учащегося.

Приведём пример операционализации образовательных результатов (табл. 2).

Отсутствие заданной системы оценивания планируемых образовательных результатов в рамках реализации основной образовательной программы — ещё одна проблема.

Место системы оценивания в развитии образовательной системы уникально, так как именно она наиболее очевидный интегрирующий фактор школьного образовательного пространства. Кроме того, это средство диагностики проблем обучения и осуществления обратной связи, а также наиболее ясно

воплощает в себе принципы, которые положены в основу образовательного процесса.

Система оценивания создаётся для получения объективной информации о качестве освоения школьниками основной образовательной программы. Она призвана способствовать поддержанию единства всей системы образования, обеспечению преемственности ступеней образования. Основными функциями системы оценивания являются:

- *ориентация образовательного процесса* на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования;
- *регулирование (управление) системы образования* на основании полученной информации о достижении системой образования, образовательной организацией, учащимися планируемых результатов освоения ООП НОО в рамках сферы своей ответственности.

Таблица 2

Вариант операционализации образовательных результатов

УУД (из ФГОС ООО)	Образовательные результаты		
	5–6-й класс	7–8-й класс	9-й класс
Регулятивные			
Владеть основами самоконтроля, самооценки, принятия решений и осуществления осознанного выбора в учебной и познавательной деятельности	Уметь самостоятельно себя контролировать, оценивать	Уметь корректировать свою деятельность с учётом промежуточных результатов	Уметь самостоятельно себя контролировать, оценивать, принимать решения, делать осознанный выбор, в том числе и в ситуации учебных неудач

Какие причины нас заставляют менять сложившуюся систему оценивания в основном предметных результатов?

Ориентация учебного процесса на **комплексный результат** образования, являющийся **содержательной и критериальной базой** оценивания, и есть одна из причин изменения системы оценивания.

Результаты образования включают *предметные результаты* (знания и умения, опыт творческой деятельности и др.); *метапредметные результаты* (способы деятельности, освоенные на базе одного или нескольких предметов, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях); *личностные результаты* (система ценностных отношений, интересов, мотивации учащихся и др.).

Для формирования системы оценивания планируемых образовательных результатов в рамках реализации основной образовательной программы мы совместно с пилотными школами работаем над созданием комплексных заданий, позволяющих отслеживать все три группы результатов, вводим в практику работы пилотных школ механизмы поддерживающего оце-

нивания (проводим для них семинары по данной проблематике, организуем повышение квалификации для заместителей руководителей, сопровождаем деятельность их по введению системы поддерживающего оценивания непосредственно в образовательных организациях). При этом мы уже начали обсуждать в рамках региональной модели введения профессионального стандарта педагога (воспитателя) вопрос о необходимости разных специализаций педагогов. Например: учитель-диагност, тьютор, организатор проектной деятельности и т.п. в рамках коллективно-распределённой деятельности.

Таким образом, поиск ответа на вопрос: «Как достичь планируемых образовательных результатов ФГОС ООО?» — стал ещё одной производственной и образовательной задачей, как для руководителя и его заместителей, так и для педагогов, и требует комплексного подхода, коллективных действий по решению данной проблемы.

Результаты учеников — вот бесспорный судья, определяющий успешность любой образовательной реформы. **НО**

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ обеспечит эффективную реализацию образовательных программ

Юлия Анатольевна Бурдельная,
проректор по учебной работе ЧОУ ВПО «Омская юридическая академия»,
кандидат педагогических наук

Изменения, происходящие в российском образовании, наделяют ранее известные нам понятия и явления новыми смыслами. Сетевое взаимодействие, профильная сеть, индивидуальный образовательный маршрут, индивидуальный учебный план — эта практика начала развиваться с реализацией идей Концепции профильного обучения и была связана с большим количеством инноваций в школах. Что же изменилось в уже известных нам практиках десять лет спустя, уже в условиях реализации федерального образовательного стандарта общего образования и нового Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»?

- сетевая форма реализации образовательных программ
- сетевое взаимодействие образовательных организаций
- федеральный образовательный стандарт основного общего образования
- универсальные учебные действия
- внеурочная деятельность

Сетевое взаимодействие образовательных учреждений до принятия новых нормативных документов чаще всего связывалось с созданием профильных сетей в границах муниципальных образовательных систем. Профильные сети рассматривались как особое взаимодействие самых разных типов учреждений, основанное на их равном положении в системе относительно друг друга и на многообразии горизонтальных, т.е. иерархических связей¹. Внутри них между участниками сети происходил обмен недостающими ресурсами, информацией и перемещение учащихся

¹ Афанасьева Т.П., Немова Н.В. Профильное обучение: педагогическая система и управление. Книга 1. Система профильного обучения старшеклассников. Методическое пособие / Под редакцией Н.В. Немовой. — М.: АПК и ПРО, 2004. — С. 63

по индивидуальным образовательным маршрутам, создавался единый центр управления. Взаимодействие образовательных учреждений предполагало совместное использование материально-технических ресурсов (помещений и оборудования, часов для проведения элективных курсов), кадровых ресурсов (привлечение преподавателей к ведению профильных предметов и элективных курсов), совместных разработок и источников (создание комплекса сетевых образовательных программ, компьютерных обучающих программ, ресурсов сети Интернет, организации очно-заочного обучения). То есть складывалась такая система предоставления образовательных услуг, в которой учащиеся могли выбирать свои образовательные маршруты из набора образовательных ресурсов, доступных им как в рамках одного общеобразовательного учреждения, так и в рамках взаимодействия

учреждений и организаций партнёров. Наибольшим ресурсным потенциалом обладали дистанционные сети профильного обучения с территориально распределённой инфраструктурой, построенной на современных технологиях и принципах, которые де-факто играли роль объединяющей транспортной среды для сетей вузов, школ, библиотек и иных социально значимых организаций (Телешкола, ТУСУР и пр.). Это не противоречило существовавшим тогда нормам российского законодательства, но и не сопровождалось нормативным закреплением вводимых понятий, относящихся к профильному обучению (например, способов и форм, механизмов финансового обеспечения взаимодействия ОУ).

Ситуация изменилась с принятием ФГОС общего образования и Закона «Об образовании в РФ», которые закрепили новые нормы образовательной деятельности, т.е. деятельности по реализации образовательных программ. Согласно требованиям ФГОС, образовательная программа разрабатывается ОУ самостоятельно, но «при отсутствии возможности для реализации внеурочной деятельности образовательное учреждение в рамках соответствующих государственных (муниципальных) заданий, формируемых учредителем, использует возможности образовательных учреждений дополнительного образования детей, организаций культуры и спорта»². Если мы проанализируем требования стандарта, то увидим, что при разработке содержания основной образовательной программы *следует учитывать ресурсы организаций-партнёров*, например:

- *Программа развития универсальных учебных действий учащихся должна содержать описание видов взаимодействия с учебными, научными и социальными организациями, формы привлечения консультантов, экспертов и научных руководителей.*

² Приказ Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (в ред. приказов Минобрнауки России от 26.11.2010 № 1241, от 22.09.2011 № 2357); приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования».

- *Программа воспитания и социализации учащихся должна содержать описание этапов организации работы в системе социального воспитания в рамках образовательного учреждения, совместной деятельности образовательного учреждения с предприятиями, общественными организациями, в том числе с системой дополнительного образования.*

- *Программа коррекционной работы включает описание механизма взаимодействия, предусматривающего общую целевую и единую стратегическую направленность работы с учётом вариативности тактики учителей, специалистов в области коррекционной и специальной педагогики, специальной психологии, медицинских работников образовательного учреждения, других образовательных учреждений и институтов общества, реализующуюся в единстве урочной, внеурочной и внешкольной деятельности.*

Решение поставленных задач становится возможным при использовании сетевой формы реализации образовательных программ, нормативный механизм использования которой закреплён в статье 15 Закона «Об образовании в РФ». В данном случае ОУ заключается договор, а также организуется их совместная деятельность по разработке и утверждению сетевой образовательной программы. В договоре о сетевой форме реализации программ, согласно требованиям закона, указываются не только вид, уровень и (или) направленность образовательной программы, но и статус учащихся в организациях, правила приёма на обучение по образовательной программе, условия и порядок образовательной деятельности (в том числе распределение обязанностей между организациями, характер и объём ресурсов, используемых каждой организацией). Договаривающиеся стороны также определяют, какие документы и какой организацией выдаются по окончании обучения.

Устанавливая компетенции участников образовательных отношений, Закон «Об

образовании в РФ» также учитывает возможность взаимодействия организаций при осуществлении образовательной деятельности. Например, учащимся предоставляется академическое право на обучение по индивидуальному учебному плану, освоение курсов, дисциплин (модулей) преподаваемых в других ОУ, а также зачёт организацией, осуществляющей образовательную деятельность, в установленном ею порядке результатов освоения учащимися учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), практики, дополнительных образовательных программ в других организациях ОУ (пункты 3, 6, 7 статьи 34). Что же касается образовательной организации, то закон обязывает обеспечивать реализацию в полном объёме образовательных программ, создавая при этом безопасные условия обучения, воспитания учащихся (статья 28). Лицензионные требования и условия образовательной деятельности в случае использования сетевой формы реализации образовательных программ также должны отражать эти особенности (статья 91).

В новом законе прописаны и нормативы на оказание государственной или муниципальной услуги в сфере образования (статья 8, статья 99), которые определяются органами государственной власти субъектов РФ по каждому уровню образования в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами, в том числе с учётом сетевой формы реализации образовательных программ.

Таким образом, в новых документах решена главная проблема сетевого взаимодействия: закреплено само понятие («сетевая форма реализации образовательных программ»), способы и формы её реализации в образовательной практике (договор, «сетевая» образовательная программа, государственное (муниципальное) задание).

Рассмотрим пример взаимодействия школа — вуз, но уже в условиях реализации норм Закона «Об образовании в РФ» и требований ФГОС общего образования. Наиболее активно взаимодействие школы и вуза реализуется на уровне основного и среднего общего образования и связан с организацией профориентационной работы. Традиционные мероприятия,

которые студенты и преподаватели ЧОУ ВПО «Омская юридическая академия» проводят со школьниками, должны быть отражены в ООП школы, так как эта работа, как и другие виды образовательной деятельности, направлена на достижение планируемых результатов (прежде всего метапредметных и личностных). Наиболее популярные совместные мероприятия академии и школ — правовые уроки и уроки экономики, профессиональные пробы в криминалистической лаборатории, Большая экономическая игра и т.д.

В соответствии с требованиями ФГОС ООО к структуре основной образовательной программы в содержательном разделе Программы развития УУД отражаем эти совместные мероприятия образовательных организаций. Цель взаимодействия в данном случае — совместная образовательная деятельность для достижения планируемых результатов. Формы привлечения студентов и преподавателей могут быть разными — консультации, экспертиза и научное руководство научно-исследовательскими проектами школьников. Эта часть ООП ООО будет представлять обобщённую информацию, потому что конкретизация планов совместной деятельности будет отражена в Программе воспитания и социализации учащихся уже в связи с планируемыми результатами духовно-нравственного развития, воспитания и социализации школьников.

Завершающим этапом работы над ООП ООО будет проектирование учебного плана и плана внеурочной деятельности, которые позволят увидеть организационные механизмы взаимодействия. В приведённом примере все мероприятия реализуются как внеурочная деятельность. Но при определённых условиях (наличие социального заказа, необходимость повышения эффективности работы с одарёнными детьми по данному профилю, недостаточный уровень сформированности личностных и метапредметных УУД учащихся и т.п.) отдельные совместные проекты могут «переехать» в часть учебного плана, формируемую участниками образовательных отношений. **НО**

ШКОЛА И КЛУБ КАК ПАРТНЁРЫ регионального развития

Елена Александровна Николаенко,
научный сотрудник Центра государственного сектора экономики
Национального исследовательского университета
«Высшая школа экономики»
e-mail: enikolayenko@hse.ru

Школа даёт общее образование, важное и значимое; но многогранному развитию личности, ранней профориентации способствует дополнительное образование. И если школьное образование все дети получают в определённом объёме в соответствии с государственным стандартом, то нестандартизированное дополнительное образование реализуется индивидуально из-за его многообразия, разнонаправленности, вариативности, с учётом этнокультурных особенностей.

• дополнительное образование • культурная политика • культурные центры

Дети выбирают то, что соответствует их потребностям, удовлетворяет интересы. И в этом — смысл дополнительного образования: оно даёт возможность жить полноценной жизнью, реализовать себя, помогает раннему самоопределению. У детей, которые прошли через дополнительное образование, как правило, больше возможностей сделать безошибочный выбор в более зрелом возрасте.

Культурная политика

Правительством РФ 4 сентября 2014 г. была утверждена Концепция развития дополнительного образования детей, в результате реализации которой к 2020 году ожидается, что по дополнительным общеобразовательным программам будут заниматься не менее 75% детей в возрасте от 5 до 18 лет.

В этой задаче — развитию личности, способностей ребёнка должны участвовать и культурно-досуговые учреждения. В Основах государственной культурной политики, утверждённых Указом Президентом РФ в декабре 2014 года, определяющих главные направления государственной культурной политики в предстоящий период, поставлена задача усилить роль организаций культуры, в том числе домов культуры и клубов, в историческом и культурном просвещении и воспитании.

Культурно-досуговая деятельность в стране в последние годы значительно изменилась: изменились её форма и содержание, расширились формы частно-государственного партнёрства и источники финансирования, произошла реорганизация культурно-досуговых учреждений. С появлением негосударственных, частных или

общественных учреждений культуры и досуга в целом число культурно-досуговых учреждений значительно возросло, но сократилась сеть ведомственных, профсоюзных клубов и домов культуры, детских досуговых учреждений. Сократились многие направления деятельности, например: уменьшилось количество кружков технического и гуманитарного творчества, художественной самодеятельности разных жанров, клубов по интересам.

Цифры и факты

Однако в статистической базе Росстата можно найти только данные о деятельности государственных клубных учреждений, которые на данный момент составляют лишь незначительную часть клубно-досуговой сферы страны. В России в 2000 году насчитывалось 54,8 тысяч культурно-досуговых учреждений региональных и муниципальных органов культуры и других ведомств, в них — 370,2 тыс. клубных формирований и 6 млн человек — участников этих формирований. В 2013 году число учреждений такого рода сократилось до 42,4 за счёт учреждений всех ведомств, в том числе и Минкультуры России, в то же время число клубных формирований выросло до 410,0 тыс. Общее число участников в клубных формированиях составило 6,1 млн человек.

Число клубно-досуговых учреждений Минкультуры России в 2000 году составляло 52,3 тысяч единиц (95,4% от учреждений всех ведомств), клубных формирований — 343,1 тыс. единиц и 5,2 млн участников. В 2013 году — 41,7 тысяч клубно-досуговых учреждений, но они составляли уже 98,3% учреждений всех ведомств России. Число клубных формирований выросло до 400,1 тыс. единиц, а численность их участников — до 5,9 млн человек.

Сеть клубно-досуговых учреждений по регионам России размещена крайне неравно-

мерно. Так, в Чукотском автономном округе таких учреждений 8, в Республике Ингушетия — 12, в Республике Башкортостан — 2 234, в Ростовской области — 1 296. И если в среднем по России в 2013 году на одно клубно-досуговое учреждение приходилось 3,4 тыс. жителей, то в Москве — 137,7 тыс., в Республике Алтай — 1,1. Некоторые районы имеют развитую инфраструктуру, обеспечивая население услугами, в то время как другие явно плохо оснащены.

Работа клубов в недалёком прошлом была в основном ориентирована на детскую аудиторию: доля детских клубных формирований в 2010 году составляла более 52%. Однако в последнее время доля детских клубных коллективов (кружков, объединений, клубов по интересам и т. д.) снизилась и по данным Главного информационно-вычислительного центра Минкультуры РФ за 2013 год составляла в целом по России около 48%. Сократилась и численность детей, занимающихся в этих коллективах. В некоторых регионах очевидна тенденция снижения посещаемости детей, кружков самодеятельного народного творчества и развлекательных программ, что играет немаловажную роль в формировании личности. Сегодня среди подростков наибольшую популярность получают новые виды услуг, например: квест-дискотеки, фотокроссы, аквагим, видеобитвы, гитар-пати, но далеко не во всех клубных учреждениях можно их организовать.

Однако, несмотря на социально-экономические и демографические трудности, не во всех регионах России за этот период сокращалось число клубных формирований для детей и численность их участников. В Республике Алтай, Хабаровском крае, Ленинградской области, Ненецком автономном округе и г. Санкт-Петербурге число таких клубных формирований и их участников даже увеличилось, хотя и не на много, и в конечном итоге, несмотря на это увеличение, доля

детских клубных формирований во всех клубных формированиях в этих регионах за четыре года сократилась: в Республике Алтай с 45,5% в 2010 году до 44% в 2013 году, в Хабаровском крае — с 54,1% до 50,4%, в Ленинградской области — с 48,6% до 48,2%, в Ненецком автономном округе — с 46,8% до 42,6%, в г. Санкт-Петербурге — с 58,1% до 54,3% соответственно.

Региональные власти по-разному относятся к проблеме детей и подростков в клубных формированиях. Конечно, это связано со многими причинами: экономическими, демографическими, социальными и т.д. В основном ребята занимаются в клубах, кружках по месту жительства, в пределах муниципального округа. Однако доля детей и подростков, участвующих в клубных формированиях, различается в субъектах РФ на порядок, от 1,2% в Республике Ингушети до 43,1% в Еврейской автономной области. В целом по России доля населения нетрудоспособного возраста, участвующего в клубных формированиях, составляет 11,1%. (Охват детей и подростков клубно-досуговыми учреждениями в регионе был рассчитан исходя из численности населения моложе трудоспособного возраста (до 15 лет включительно).

Низкие показатели охвата детей и подростков в определённом регионе могут также означать, что они занимаются не только в кружках и самодеятельных коллективах при домах культуры и клубах: в столичных городах у них есть много альтернативных мест для занятий дополнительным образованием.

Клубные учреждения

Недостаточное финансирование муниципальных клубов, несовершенство нормативно-правовой базы, слабое материально-техническое оснащение, социальная незащищённость клубных работников и, как следствие, низкий престиж клубного учреждения и клубного специалиста — основные причины сложной ситуации в сфере клубного досуга не только детского контингента, но и взрослой аудитории.

Обратим внимание и на архитектурно-пространственную атмосферу дворцов культуры и клубов: качественная архитектурная и предметная среда воспитывает вкус, желание заниматься в красивых, чистых помещениях.

В клубных учреждениях расширяется деятельность профессионального образования: есть программы иностранного языка, пения, танцев, создаются компьютерные классы, кружки научно-технического творчества. Это помогает подросткам определиться в их дальнейшей профессиональной карьере. Клубы проводят в школах концерты, тематические вечера, лекции и другие мероприятия.

На основании Закона «Об образовании в РФ» можно заключать договоры между участниками при сетевой форме реализации образовательных программ. В статье 15 части 3 закона чётко прописано, что они должны включать: вид, уровень и (или) направленность образовательной программы (её части), статус учащихся, правила приёма; условия и порядок образовательной деятельности, в том числе распределение обязанностей между участниками сетевого взаимодействия; характер и объём ресурсов, используемых каждой организацией; выдаваемые документ или документы об образовании и (или) о квалификации; срок действия договора, порядок его изменения и прекращения.

Исходя из возможностей, предоставленных законом № 273-ФЗ, школы и клубные учреждения взаимодействуют в договорной форме, создавая учебно-воспитательные объединения (комплексы); открывают филиалы на базе школ. Клубные учреждения могут помочь в создании центров дополнительного образования в школах, в разработке и реализации совместных образовательных и культурно-досуговых программ, в повышении педагогической

квалификации педагогов дополнительного образования и учителей.

Программы

Особое внимание должно уделяться программам научно-технического творчества, которые имеют социальный смысл, помогают в определении дальнейшей профессиональной карьеры подростка. Однако возможность реализовать такие программы есть далеко не во всех клубно-досуговых учреждениях, особенно в сельской местности. Для них необходимы материальные и кадровые ресурсы, помощь региональных властей. Например, в 2013 году 15 сельских многофункциональных культурных комплексов Якутии получили грантовую поддержку в форме субсидий в размере 3 миллионов рублей. Грантовая поддержка должна укрепить материально-техническую базу муниципальных учреждений культуры сельских поселений, способствовать внедрению современных технологий. Источник финансирования — подпрограмма «Адресная поддержка культуры и искусства» государственной программы Республики Саха (Якутия) «Создание условий для духовно-культурного развития народов Якутии на 2012–2016 годы».

В качестве примера программы научно-технического творчества приведём программу «Техношкола», которая осуществляется совместно с ДК «Зодчие» г. Москвы, Московским отделением Союза машиностроителей России. Этот проект был реализован при помощи грантовой поддержки Департамента культуры г. Москвы. Программа «Техношкола» направлена на ознакомление школьников с современным промышленным производством. Первая её часть — экскурсионная: ребята видят, как собирают двигатели современных боевых самолётов, узнают, как строится оборонная промышленность России, знакомятся с людьми, занятыми в промышленной отрасли. Второй этап — моделирование: участники программы из подручных материалов конструируют

летательные аппараты. На этом этапе культурный центр, работодатель и школа работают в тесном сотрудничестве и помогают ученику не только выявить свои способности, но и «заточить» их под конкретные предприятия, учат думать и действовать в условиях реального производства. На выставке-конкурсе победители получают призы, а все участники — памятные сувениры.

Культурный центр «ЗИЛ»

Активная работа с детской и подростковой аудиторией ведётся в Культурном центре «ЗИЛ» в Москве — крупнейшем современном культурном центре городского масштаба. Занятия ведутся по многим направлениям: танец, театр, фольклор, вокал, изобразительное искусство, скульптура, курс цифровой фотографии, hand-made, английский язык, шахматы, йойоинг, раннее развитие, адаптация к школе. Всего в центре насчитывается почти 80 студий, в том числе: Дом танца ЗИЛ — крупнейший центр танца в Москве. Танцевальное направление объединяет давно сложившиеся коллективы классического, народного, бального, эстрадного танца; Центр творческого развития (программы раннего развития для детей от 1,5 лет), драматический, эстрадный, музыкальный театр, занятия вокалом, народный фольклор, научно-техническое творчество (студии по программированию 3d игр, робототехнике, автодизайну и химическая лаборатория Политехнического музея), мастерские художественного проектирования (более 10 программ от азов скульптуры и истории искусства до медиа-археологии), мастерские hand-made дизайна, современный английский язык, шахматы, Skilltoy Академия, где совместно с Российской Ассоциацией Йо-Йо проводит профессиональное обучение зрелищным играм: Йо-Йо, контактное жонглирование, жонглирование диаволо, Кендама, Astrojax, PenSpin и т.д.

Также в Культурном центре «ЗИЛ» работает детский лекторий Политехнического музея, где занимаются по программам дополнительного образования для детей 8–11 лет: лекции, семинары, дискуссии, встречи с учёными и специалистами. Посещать можно как отдельные занятия, так и целые курсы программ.

Сельский культурный комплекс

На селе перспективны комплексные культурные центры на базе одного из них, включённого в сетевое взаимодействие с остальными. Примером такого объединения организаций культуры может служить социокультурный комплекс села Почаево Грайворонского района Белгородской области. В состав социокультурного комплекса входят администрация Смородинского поселения, Почаевская средняя школа, Дом культуры, Духовно-просветительский центр г. Грайворона, библиотека, фельдшерско-акушерский пункт, Совета ветеранов, туристические усадьбы «Петривки» и «Васильково», туристический комплекс «Хутор на гранях».

Сельский культурный комплекс стал моделью реорганизации сельских учреждений культуры и в Новгородской области. Так, например, Передский сельский культурный комплекс Боровичского района включает музей, Дом культуры, два клуба, три библиотеки и кино-

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

установку. Комплекс имеет свой устав, Положение, коллективный договор, строит свою работу на основе договоров с центральной районной библиотекой на оказание методической и практической помощи в повышении квалификации кадров, использовании единого фонда, организации культурных событий. Единый фонд обеспечивает библиотечные филиалы периодическими изданиями, которые они сами выпустить не в состоянии. Работа Передского сельского культурного комплекса ведётся совместно с сельской администрацией, школой и детским садом. Организовано внестационарное обслуживание населения (на севере и северо-западе России множество мелких населённых пунктов).

* * *

В современных условиях школоцентричная модель дополнительного образования, когда все дополнительные занятия и кружки концентрируются в школе, не отвечает запросам и потребностям ребят и их семей. Сегодня мы сталкиваемся с динамически меняющимися запросами и высокими требованиями с разных сторон, и обеспечить успех могут только совместные усилия и кооперация учреждений образования и культуры. **НО**

РОЛЬ НАСТАВНИЧЕСТВА В ПОДГОТОВКЕ ТЬЮТОРОВ

Лариса Петровна Совина,

*доцент кафедры управления и экономики образования
Института повышения квалификации и переподготовки
работников образования Удмуртской Республики*

- наставник • тьютор • дополнительное профессиональное образование
- индивидуальная образовательная программа • самоопределение
- системно-деятельностный подход

Жизнь в эпоху стремительных изменений требует от образования новых ориентиров, связанных с современными требованиями развития общественных отношений, запросов экономики, меняющейся картины мира. В повседневной жизни человек сталкивается с такими вызовами, как неопределённость, отсутствие единственно верного решения, что влечёт за собой необходимость поиска, анализа и выбора одного из нескольких возможных решений возникающих проблем. Современный человек в течение жизни вынужден многократно приспосабливаться к изменениям на рынке труда, новым технологиям, эффектам глобализации. Сегодня невозможно получить «образование на всю жизнь», актуальным становится «образование на протяжении всей жизни». Знания опаздывают за изменениями — нужен опыт работы с иным, с будущим. В этих условиях педагоги школ оказываются в сложной ситуации: с одной стороны, от них требуют хорошо подготовить учеников к сдаче ЕГЭ (и они хорошо

знают, как это сделать), с другой — они осознают, что меняющийся мир будет ставить перед детьми другие задачи, совершенно не связанные с тем, к чему их готовила школа (и они не знают, что с этим делать). Смена парадигмы и стратегии образования направлена на преодоление этого разрыва. Анализируя современную ситуацию в образовании, профессор Г.Н. Прокументова считает, что сейчас одновременно удерживаются три стратегии образования, отражающие совершенно различные представления о целях, содержании и формах организации образования: стратегия, нацеленная на стандартизацию и удержание целей образования как передачу культурных образцов представлена в лице базового заказчика на образование — государства; стратегия социально-ориентированного образования представлена компетентностным подходом, ориентирована на реализацию социальных заказов, предполагающих разработку инновационных образовательных программ; стратегия антропологического подхода к образованию удерживает в качестве ключевой задачи обеспечение «места личного присутствия человека в образовании». Самой актуальной должна стать третья стратегия как механизм преодоления «антропологического дефицита в образовании». Личное присутствие

человека в своём образовании предъявляет новые требования к педагогической деятельности — создание образовательного пространства как игрового на основе «симуляций реальности и когнитивных технологий».

В таком пространстве возможно не только обучение, но и взаимообучение «учителей» и «учеников», а педагоги занимают позицию партнёров, наставников, тьюторов, навигаторов, организующих реализацию индивидуальных образовательных программ. Однако анализ практики массового образования показывает, что для большинства учреждений перспективной задачей является переход от традиционной модели к компетентностной. А индивидуализация рассматривается в качестве хорошего педагогического средства, обеспечивающего мотивацию и личную продуктивность в освоении какого-либо вида деятельности. В этих условиях невозможно реализовать «запрос экономики на развитие надпредметного образования для среды с возрастающей неопределённостью», и проблема лежит в области несоответствия традиционного образования, применяемого педагогическим сообществом сегодня, и мира, требующего от людей новых личностных качеств: быстро ориентироваться в происходящих изменениях, самостоятельно ставить цели, определять жизненные задачи исходя из меняющихся условий. Поэтому и новыми целями образования становится не передача знаний, а социально-педагогическая поддержка становления и развития личности. Подготовка педагогических работников к такой деятельности также должна измениться: необходимы новые способы образовательной деятельности в системе дополнительного профессионального образования, которые позволили бы сориентироваться в меняющейся ситуации в мире и перестроить свою образовательную деятельность на новые методологические основания, связанные с индивидуализацией образования, заявленной в новых образовательных стандартах. Кроме этого необходимо осваивать и новые педагогические профессии, связанные с сопровождением учащихся, включение которых в практику образования началось ещё в 2008 году с появлением профессии «тьютор», утверждённой и введённой в российскую систему образования приказами Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 05 мая 2008 года № 216 н и № 217 (зарегистрированы в Минюсте РФ 22 мая 2008 г. № 11731 и № 11725). Исторически профессия

тьютор сложилась в европейском образовании в виде университетского наставничества — сегодня же она становится актуальной в современном образовании, так как целями тьютора всегда было соединение личностного содержания ученика с академическими ценностями образования эпохи, что соответствует целям современной педагогики, в которой ведущим становится выход на тот же уровень: «адаптировать», сделать личностно воспринятым содержание обучения, воспитательные идеалы школы и общества. В настоящее время появление в российском образовании практик тьюторства обусловлено запросом на индивидуализацию обучения на всех уровнях: в среднем образовании, высшем, послевузовском, дополнительном профессиональном. Индивидуальная образовательная программа рассматривается как возможность выбора человеком содержания и форм своего образования, задекларирована Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», и это требует становления открытых образовательных систем, предполагающих формирование новых педагогических компетенций, связанных с сопровождением и поддержкой развития и самоопределения индивида.

Интерес к наставничеству наблюдается не только в школьном образовании, но становится мировой тенденцией на рынке бизнес-образования, где всё шире предлагаются тренинги и специализированные программы для обучения наставников как ресурса обучения и развития персонала. Возрождение наставничества, наполнение его новым содержанием необходимо в системе образования как механизм передачи инновационного педагогического опыта. Свидетельством важности этой деятельности являются проблемы, возникшие в образовании в связи с введением ФГОС: «старение» педагогических работников в школах и с их уходом из образования утрата инновационного опыта данных педагогов; отсутствие мотивации на педагогические профессии молодёжи; медленная перестройка

системы педагогического образования на новую образовательную парадигму, связанную с индивидуализацией. Следует признать, что в современном образовательном пространстве не существует реальных механизмов подготовки наставников и выстраивания наставнической деятельности. Подобная деятельность существует на уровне добровольной помощи в адаптации молодых специалистов силами опытных педагогов. Почти две трети выпускников вузов чувствуют себя дезадаптированными в новых для них условиях школы, не ощущают в себе потенциала для профессионального роста и развития карьеры. В такой ситуации развитие системы наставничества может стать одним из наиболее эффективных методов как профессиональной адаптации молодых специалистов, так и этапом в формировании тьюторских компетенций у самих наставников. В отношении к системе образования не разработаны нормативные документы, институализирующие позицию наставника в образовательных организациях. Однако высокий потенциал наставничества в подготовке педагогов к деятельности в условиях изменяющегося мира очевиден:

- в основе наставничества — взаимодействие, ценностно-ориентированная мотивация обоих субъектов, взаимный интерес; может осуществляться на любом этапе профессиональной карьеры;
- направлено на становление и повышение профессионализма в любой сфере практической деятельности; это одна из эффективных форм профессионального обучения, имеющая «обратную связь»;
- не требует дополнительных финансовых или временных затрат, так как повышение квалификации может проходить непосредственно в ходе производственного процесса.

Всё это подтверждает значимость наставничества в профессиональном становлении личности педагогов, его действенность и образовательную ценность. Сегодня образование всё чаще обращается к наставничеству как кадровой технологии, которая может обеспечить пе-

редачу посредством планомерной работы знаний, навыков и установок от более опытного сотрудника менее опытному. Целями наставничества становится оказание помощи педагогическим работникам в их профессиональном становлении, приобретении профессиональных знаний и навыков, связанных с требованиями к современному качеству образования, а также адаптации в педагогическом и детском коллективе и воспитании дисциплинированности. Подтверждением становится наставническая деятельность, организованная на «пилотных» площадках по раннему введению ФГОС в городе Сарапуле Удмуртской Республики. Инновационной группой педагогов школы ещё в начале 2000-х годов были освоены технологии системно-деятельностного подхода, такие как: критического мышления, проектно-исследовательские, портфолио, которые применялись педагогами-новаторами и давали хорошие результаты. В 2013 году, когда школы выходят на раннее введение ФГОС ООО, эти педагоги самоопределяются как наставники для той части педагогического коллектива, которая начинает работать в классах по стандарту в пилотном режиме. В процессе самоорганизации возникают эффекты командной работы: наставники инициируют создание творческих групп по освоению коллегами технологий деятельностного подхода и применению их на уроках. В творческом сотрудничестве рождаются новые формы организации образовательной деятельности, которые можно определить как подходы к нелинейному расписанию. Так была разработана неделя адаптации пятиклассников к новым условиям, получившая название «Мы вместе». Целью проведения этой недели стало самоопределение учащихся в пространстве основной школы, поэтому вся образовательная деятельность строилась в таких формах, как: игры, флэшмопы, соревнования, творческие мастерские, диспуты, психологические тренинги, способствующие формированию новых способов взаимодействия между участниками образовательных отношений (учениками, педагогами и родителями), освоению образовательного пространства основной школы.

В завершении учебного года под руководством наставников разработана программа недели самоопределения «Шанс», в ходе которой было переработано расписание для организации метапредметной деятельности: пересмотрено содержание учебных предметов, выявлена их метапредметная составляющая и занятия организованы в разных пространствах: лабораториях, заводских мастерских (ЗАО ЭГЭ), в лесопарковой зоне города, астрономическом клубе и в школьных классах. В ходе реализации этих недель у школьников появилась потребность в индивидуальных образовательных программах, что повлекло за собой потребность в тьютоском сопровождении ученических инициатив. Именно наставники стали первыми тьюторами по сопровождению индивидуальных образовательных программ. Таким образом, сложилась практика формирования тьюторских компетенций педагогов из запросов учащихся на сопровождение их деятельности, что свидетельствует о том, что наставническая деятельность становится необходимым условием для формирования тьюторских компетенций, востребованных в условиях индивидуализации образования. Занимаясь наставнической деятельностью на поле своих узко предметных компетенций, педагог осваивает деятельность с индивидуальным запросом своего подопечного, способствует ускорению процесса его профессионального становления, помогает самостоятельно, качественно и ответственно выстраивать свою образовательную деятельность. В ходе этого процесса наставник оттачивает своё мастерство в области индивидуализации образования, и приобретённые компетенции легко переносятся на тьюторскую деятельность: формирование тьюторантом индивидуального запроса на образование, создание ресурсной карты для выстраивания индивидуальной образовательной программы, сопровождение её реализации. Сравнивая функции тьютора и наставника, мы можем отметить много общего в их деятельности.

В ходе реализации *организационно-мотивационной функции* и тьютор, и наставник выявляют профессиональные дефициты и проблемы своего подопечного, помогают сформулировать цели своего образования, предлагают перечень ресурсов, необходимых для реализации образовательного запроса, но наставник сам является консультантом- профессионалом, тьютор может не быть им. Главная его задача — найти специалистов, которые могут стать кон-

сультантами по отдельным вопросам. Выполняя *проектировочную функцию*, наставник обеспечивает сопровождение становления профессиональной деятельности, передавая способы, технологии и методы, которыми владеет сам. Тьютор же не передаёт собственный опыт, а оказывает помощь в самоопределении тьюторанта и самостоятельном проектировании образовательной программы, которую далее сопровождает.

Очень важной составляющей деятельности наставника и тьютора является *рефлексивная функция*. Для обеих этих педагогических позиций необходимо организовать рефлексивную деятельность своих подопечных, только в первом случае — обучение навыкам рефлексии, а во втором — создание условий для освоения рефлексивных навыков и умений.

Опыт наставнической деятельности можно рассматривать в двух аспектах:

- во-первых, деятельность по оказанию помощи молодым педагогам в их профессиональном становлении будет способствовать развитию инновационного содержания собственной педагогической деятельности будущих тьюторов;
- во-вторых, позволит им отработать способы организации индивидуальной работы, что будет шагом к переходу на более высокий уровень профессиональной компетенции, связанной с сопровождением всего процесса проектирования и построения подопечным своей образовательной программы, начиная с работы с его первичным познавательным интересом, углублением его в ходе образовательных исследований или проектов, до специальной работы по формированию проекта самообразования.

Таким образом, наставничество как первая ступень подготовки тьюторов — профессионалов становится базой, на которой можно выстраивать следующий этап образовательной деятельности

Сравнительная таблица

Наставничество	Тьюторство
Организационно – мотивационная функция	
<ul style="list-style-type: none"> • актуализация и развитие поддерживающей образовательной среды, позволяющей молодым специалистам достигнуть необходимых профессиональных компетенций; • создание условий для становления молодых специалистов как субъектов собственной профессиональной деятельности; • оказание помощи в ориентации в ресурсах профессиональной среды и выстраивании движения по освоению профессиональных компетенций; • консультирование и поддержка педагога по предмету и помощь в затруднительных ситуациях в процессе самостоятельной деятельности; • оказание помощи в систематизации полученных теоретических знаний и практических навыков, указание способов трансформации их в будущую профессиональную деятельность 	<ul style="list-style-type: none"> • актуализация и развитие поддерживающей образовательной среды, позволяющей тьюторантам в удобном для них режиме достигнуть целей собственного развития; • создание условий для становления тьюторанта как субъекта собственной образовательной деятельности; • оказание помощи в ориентации в ресурсах среды, необходимых для выстраивания индивидуальной образовательной программы; • консультирование и поддержка тьюторанта по интересующим направлениям образовательной деятельности и помощь в затруднительных ситуациях в процессе самостоятельной деятельности
Проектировочная функция	
<ul style="list-style-type: none"> • обеспечение сопровождения становления профессиональной деятельности начинающего педагога; • оказание помощи в систематизации полученных теоретических знаний и практических навыков, указание способов трансформации их в будущую профессиональную деятельность; • обеспечение передачи знаний, навыков, технологий 	<ul style="list-style-type: none"> • обеспечение сопровождения разработки и реализации индивидуальной образовательной программы; • оказание помощи тьюторанту в понимании жизненных и образовательных целей, в выстраивании индивидуальной образовательной траектории, позволяющей приблизиться к намеченным целям; • обеспечение эффективного вертикального и горизонтального обмена информацией
Рефлексивная функция	
<ul style="list-style-type: none"> • наблюдение и фиксация личностных данных, способностей педагогов, их планов и намерений, интересов, склонностей, мотивов, готовности к социально-профессиональному самоопределению; • организация рефлексивной деятельности на этапах обучения; • создание условий для освоения рефлексивных навыков и умений «пользоваться принципом самоопределения или рамкой самоопределения в выстраивании представлений о мире, о себе и о планировании своих действий» 	<ul style="list-style-type: none"> • создание условий для освоения рефлексивных навыков и умений «пользоваться принципом самоопределения или рамкой самоопределения в выстраивании представлений о мире, о себе и о планировании своих действий»; • организация рефлексивной деятельности на этапах разработки и реализации индивидуальной образовательной программы; • содействие поиску внутренних и внешних образовательных ресурсов посредством организации продуктивной рефлексии

по освоению тьюторских практик и технологий, связанных с выявлением образовательного запроса тьюторанта, оказанием помощи в разработке индивидуальной образовательной программы и организации её сопровождения.

Реализовать такую деятельность возможно в условиях, когда система дополнительного профессионального образования будет открытым пространством, предоставляющим много-

образии ресурсов для собственного образовательного движения любого педагога.

В единстве практик наставничества и тьюторства возможно создать условия, в которых педагогические работники научатся максимально использовать различные ресурсы для построения своей образовательной программы и стать заказчиками на собственное образование, проектировать его содержание и самим нести за него ответственность. **НО**

Консультации



На вопросы отвечает **Елена Леонидовна Болотова**, профессор кафедры управления образовательными системами ФПКиППРО МПГУ, академик МАНПО, доктор педагогических наук

? Здравствуйте! Подскажите, пожалуйста, выход из ситуации. Администрация каждый год набирает 10-й профильный класс без нашего согласия. Профильный класс звучит престижнее, чем обычный. Экзамены дети сдают те, которые надо, но на оценку «3». Никакого «профильного» отбора нет, лишь бы кто пришёл. Средний балл профильного физико-математического класса — 3,3! Контрольные из горно присылают с учётом профильности, программа тоже сложная, дети её не осваивают. Самое страшное, что дети регулярно не сдают ЕГЭ, так как приходят с формальными тройками уже в среднее звено. Каждый год за плохое написание контрольных и несдачу ЕГЭ нас ругают, лишают баллов и премии, мотивируя тем, что мы плохо работаем. Но мы ведь не просили профильный класс! Мы знаем, кого выпускаем в 9 классе, закрыв глаза ставим им «3», а нам их приводят в 10-й. Да ещё заставляют работать с родителями, чтобы, не дай Бог, дети не ушли в техникум! Получается, что мы в ответе за тех, кого администрация набрала? Набирает она, а учим мы? З.Ю.

Школа неверно понимает задачи профильного образования и, самое печальное, неверно его фор-

мирует. Профильные классы — это всегда заказ обществу. Для этого обязательно проводится анализ родительских запросов и ожиданий по подготовке учащихся. Далее проводится оценка ресурсов школы для реализации этих запросов. Если нет соответствующей подготовки учителей, то принимаются меры по повышению их квалификации. Если нет достаточного опыта организации учебного процесса, то развивается сетевое сотрудничество между школами. Если нет материальной базы, методического обеспечения, то ведутся работы по их созданию. После того как обеспечительные меры были приняты, начинается процесс приёма учащихся в профильные классы. Обязательно в школе сохраняется общеобразовательный класс для возможности учащегося отказаться от предложенного профиля обучения и завершения обучения по базовой программе.

Педагогический коллектив должен разработать программу развития школы, в которой должно быть предусмотрено изменение педагогической практики начиная с на-

чальной школы. Тогда в среднее звено будут приходиться более подготовленные учащиеся. Этап основной школы должен стать этапом высокого профессионального мастерства. Если педагоги на этом этапе смирились с бесполезностью своей работы, то надо уходить из профессии либо идти учиться у тех, кто умеет работать в непростых условиях, например, у педагогов специальных (коррекционных) школ. Вот где нельзя опускать руки и необходимо стремиться видеть каждого ученика в отдельности.

С родителями надо работать так, чтобы дети быстрее находили свой жизненный путь. Если это техникум, то и замечательно. Если это 11-й класс, то у учащихся должна быть мотивация на повышенную программу обучения, следовательно, здесь надо вводить отбор учащихся. Школа не должна слепо следовать указаниям отдельных чиновников, надо взвешивать всю свою ответственность за организацию образовательного процесса. Это её компетенция, её выбор (см. ст. 28 ФЗ «Об образовании в РФ»).

? **Имеет право администрация заставить учителя с первой категорией давать открытый урок для директоров школ?**

В.

Вы должны помнить, что вы член команды. Открытые уроки — это не только презентация вашего опыта, это ещё и реклама вашей школы. Участие в таких мероприятиях предоставляется не всем педагогам, а тем, кто умеет делать что-то значимое для школы. Очевидно, администрация посчитала вас таким специалистом. Проведение открытых занятий — это часть профессиональной деятельности педагога. Следует помнить, что участие в таких мероприятиях должно быть соответствующим образом оценено.

? **По новому закону об образовании такая форма, как экстернат, насколько я знаю, не существует. Как быть, если родители ученика хотят вывести его на экстернат по математике в 9 классе? Могут ли они это сделать? Какие документы должны быть оформлены образовательным учреждением? И кто по закону будет нести ответственность за подготовку и сдачу ГИА? Как это должно быть оформлено документально?**

Ирина Анатольевна

По отдельному предмету экстерната вообще никогда не было. Обучение вне организации возможно только в форме семейного образования или самообразования. Следует помнить, что получение общего образования может быть получено в форме семейного образования,

а вот среднее общее и в форме самообразования (ч. 2 ст. 663 ФЗ «Об образовании в РФ»).

В данной ситуации учащегося можно переводить на индивидуальный учебный план, в рамках которого он будет осваивать предметы и в классе, и самостоятельно. Контроль за обучением по такому плану осуществляет администрация школы. Регулируются эти отношения только локальными актами организации.

? **Подскажите, пожалуйста, перечень нормативных документов для оказания платных дополнительных образовательных услуг в сфере общего образования?**

Галина Александровна

См. ст. 54, ст. 101 ФЗ «Об образовании в РФ», Постановление Правительства РФ от 15.08.2013 № 706 «Об утверждении Правил оказания платных образовательных услуг».

? **Помогите найти правовое решение в создавшейся ситуации: мама двух детей, переведённых в 5-й класс, посчитала, что её дети не освоили программу начальной школы на должном уровне и запретила им перейти в следующий класс. Дети в течение 1-й четверти сидят на уроках в 4 классе. Все попытки администрации школы, КДН, проверяющих отдела образования района и министерства не дали результата. Родительница категорически против обучения детей в 5 классе, хотя КДН вынесла решение, обязывающее её перевести детей в 5-й класс в соответствии**

с решением педсовета. Что делать администрации школы в этой ситуации? Другой школы в селе нет.

О.С.

Мама таких прав не имеет (см. ст. 45 ФЗ «Об образовании в РФ»). Мама имеет право выбрать школу, в которой будут учиться её дети, но не определять, сколько лет должны учиться дети в каждом классе. Уровень готовности учащегося учиться в том или ином классе устанавливаются не родителями, а школа. Напомним, что педагоги должны быть ограждены от вмешательства родителей в профессиональную деятельность (п. 2 ч. 2 ст. 46 ФЗ «Об образовании в РФ»).

Администрация государственной (муниципальной) школы не должна нарушать права детей на освоение образовательной программы следующего уровня, если учащиеся освоили предыдущий уровень обучения. Решение об освоении уровня образования принимает школа, когда утверждает на педагогическом совете итоги учебного года и приказ о переводе учащихся из одного класса в другой. Поэтому, если данные дети официально закончили четвёртый класс, то в системе государственного образования они обязаны посещать занятия в 5-м классе. Мама может реализовать свои задачи не путём навязывания своей воли администрации школы, а путём организации дополнительных занятий частным образом или в системе дополнительного образования детей.

В случае, когда родители отказываются выполнять законодательство Российской Федерации, к ним применяются меры государственного принуждения. Школа имеет право на основании решения КДН обратиться в суд за защитой прав детей на образование и поставить вопрос об ответственности родителей за выполнение ст. 43 Конституции РФ, ст. 63 Семейного кодекса, а также ч. 4 и ч. 6 ст. 45 ФЗ «Об образовании в РФ».

? Скажите, пожалуйста, как забрать документы моего ребёнка из школы, если директор не отдаёт без справки из школы, в которую мы должны перейти? Мы хотим обучаться на дому и не числиться в этой школе.

Татьяна Викторовна

В таком случае вам документы из школы не нужны. Надо написать заявление о том, что вы переходите на обучение по форме семейного образования и заключить со школой договор о прохождении промежуточной и итоговой аттестации. Далее уведомить орган управления образованием, которому подчиняется школа, о том, что вы будете обучать ребёнка самостоятельно (ч. 5 ст. 63 ФЗ «Об образовании в РФ»). Орган управления образованием на основе нормативных правовых актов должен решить вопрос о финансовой поддержке вашей инициативы. Следует помнить, что финансовое обеспечение учащегося по такой форме значительно отличается от финансирования, выделяемого на учащегося, получающего образование в организации.

? При переходе в другую школу поменялся иностранный язык: изучали английский, а в новой школе преподают немецкий. Обязан ли ученик переучиваться и посещать уроки по данному предмету?

Е.Н.

В этом случае наиболее гуманным по отношению к ученику будет организация индивидуального учебного плана, организация индивидуальных занятий по немецкому языку. Однако надо помнить, что это возможно при наличии соответствующих ресурсов школы (кадровых, материальных).

Родители, которые выбрали такую школу, должны были понимать, какие риски (проблемы) может спровоцировать перевод ребёнка в другую школу, и помочь ему преодолеть эти проблемы. Это функция не только школы, но и семьи, поскольку именно от родителей зависит, где будет учиться их ребёнок.

? Можно ли отказаться от проведения уроков в классе с компенсирующим обучением? Дело в том, что мальчики этого класса вызывают себя ведут, постоянно срывают уроки, говорят непристойности и прочее такого же рода...

Алена Викторовна

Если вам определена нагрузка на учебный год, проведена тарификация, то отказаться от её выполнения вы не можете. В этом случае будет нарушение трудового договора. Если есть проблемы вос-

питательного характера, то надо решать их вместе с администрацией школы и родительской общественностью класса. Возможна организация взаимоконтроля со стороны родителей класса, т.е. фактическое присутствие одного из родителей учащихся на уроках для последующего обсуждения обстановки в классе на родительском собрании. Со стороны администрации на какое-то время необходимо также организовать контроль посещения занятий.

В целом такое поведение учащихся на уроках может быть связано с недостаточной воспитательной работой в школе, в классе, недогруженностью учащихся учебной работой и низкой квалификацией педагога. Мы бы рекомендовали обратить внимание на первые два момента, так как профессионализм педагога формируется постепенно, на практике, а вот среда, в которой работает педагог, создаётся школой при участии её администрации.

? Пожалуйста, поясните, какие изменения надо внести в связи с введением нового Федерального закона об образовании. Спасибо.

О.Н.

Рекомендуем вам прочитать закон, особенно главы 1–7 и проверить, насколько ваша программа соответствует закону (по терминам, по требованиям к наименованию уровней обучения и т.п.).

? В письме Минпроса РСФСР от 19.06.1985 № 102-М содержатся нормы наполняемости классов и деления на группы. Но почему-то нет конкретного деления по количеству учеников, например мальчиков. А чем регламентируется наполняемость на предмете «Технология»?

Только ли СанПиНом?

Иван Николаевич

В данном случае деление класса на группы регламентируется локальными актами вашей школы. Согласно п. 31 Типового положения об общеобразовательном учреждении, утв. Постановлением Правительства РФ, от 19.03.2001 № 196 при проведении занятий по иностранному языку и трудовому обучению на второй и третьей ступенях общего образования, физической культуре на третьей ступени общего образования, по информатике и вычислительной технике, физике и химии (во время практических занятий) допускается деление класса на две группы: в городских общеобразовательных учреждениях, если наполняемость класса составляет 25 человек и в сельских —

не менее 20 человек.

В общеобразовательных учреждениях с родным (нерусским) языком обучения также допускается деление класса на две группы.

При наличии необходимых условий и средств возможно деление на группы классов с меньшей наполняемостью при проведении занятий по другим предметам, а также классов первой ступени общего образования при изучении иностранного языка.

? Какой документ регламентирует обучение умственно отсталых школьников только в 1 смену?

Светлана

СанПиН 2.4.2821–10.

Приказ Минобрнауки России от 30.08.2013 № 1015 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам — образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования».

? Может ли продолжительность урока в 2–9-х классах быть 40 минут? Не противоречит ли это СанПин? Может ли в первом классе во втором полугодии продолжительность урока быть меньше 45 минут?

Л.С.

Нет, не противоречит. См. СанПиН 2.4.2821–10. Согласно п. 10.10 документа обучение в 1-м классе осуществляется с соблюдением следующих дополнительных требований:

- учебные занятия проводятся по 5-дневной учебной неделе и только в первую смену;
- использование «ступенчатого» режима обучения в первом полугодии (в сентябре, октябре — по 3 урока в день по 35 минут каждый, в ноябре-декабре — по 4 урока по 35 минут каждый; январь — май — по 4 урока по 45 минут каждый);
- рекомендуется организация в середине учебного дня динамической паузы продолжительностью не менее 40 минут. **НО**



На вопросы отвечает **Сергей Борисович Хмельков**,
заведующий правовым отделом аппарата Профсоюза
работников народного образования и науки РФ
e-mail: khmelkov@gmail.com

? Есть заключение медицинской организации – основание для организации обучения ребёнка на дому, действительное до окончания учебного года. Может ли окончание учебного года стать основанием для уменьшения учебной нагрузки, а соответственно, и заработной платы педагогическому работнику, осуществляющему обучение на дому?

В пункте 2.6. Порядка определения учебной нагрузки педагогических работников, оговариваемой в трудовом договоре (Приложение № 2 к приказу Минобрнауки РФ от 22 декабря 2014 г. № 1601), определено, что наступление каникул для учащихся, в том числе учащихся на дому, не является основанием для уменьшения учителям учебной нагрузки и заработной платы, в том числе в случаях, когда заключение медицинской организации, являющееся основанием для организации обучения на дому, действительно только до окончания учебного года.

? Каким нормативным правовым актом регулируется продолжительность ежегодных основных удлиненных оплачиваемых отпусков педагогических работников и руководителей образовательных организаций?

Продолжительность ежегодных основных удлиненных оплачиваемых отпусков педагогических работников и руководителей образовательных организаций, а также педагогических работников организаций, осуществляющих обучение, регулируется Постановлением Правительства РФ от 14 мая 2015 г. № 466 «О ежегодных основных удлиненных оплачиваемых отпусках», принятым в соответствии со статьёй 334 Трудового кодекса РФ, пунктом 3 части 5 статьи 47, частью 7 статьи 51 и частью 4 статьи 52 Федерального закона «Об образовании в РФ».

? Я работаю учителем в частном образовательном учреждении уже три года. Могу ли я подать заявление о прохождении аттестации для установления квалификационной категории или это «привилегия» только педагогических работников государственных и муниципальных образовательных учреждений?

Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в РФ» в статье 49 определяет, что аттестация педагогических работников проводится в целях подтверждения соответствия

педагогических работников занимаемым ими должностям на основе оценки их профессиональной деятельности и по желанию педагогических работников (за исключением педагогических работников из числа профессорско-преподавательского состава) для установления квалификационной категории.

Проведение аттестации педагогических работников для подтверждения соответствия педагогических работников занимаемым ими должностям осуществляется один раз в пять лет на основе оценки их профессиональной деятельности аттестационными комиссиями, самостоятельно формируемыми организациями, осуществляющими образовательную деятельность.

Проведение аттестации в целях установления квалификационной категории педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность и находящихся в ведении федеральных органов исполнительной власти, осуществляется аттестационными комиссиями, формируемыми федеральными органами исполнительной власти, в ведении которых эти организации находятся, а в отношении педагогических

Консультации

работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность и находящихся в ведении субъекта РФ, педагогических работников муниципальных и частных организаций, осуществляющих образовательную деятельность, проведение аттестации осуществляется аттестационными комиссиями, формируемыми уполномоченными органами государственной власти субъектов РФ. Порядок аттестации педагогических работников установлен приказом Минобрнауки России от 07.04.2014 № 276 «Об ут-

верждении Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность».

? В марте 2015 г. я была принята с испытательным сроком на работу на полную ставку на должность музыкального руководителя в дошкольное образовательное учреждение. Будет ли засчитан период испытания в стаж, дающий право на досрочное назначение пенсии в связи с педагогической деятельностью?

Утвержденные Постановлением Правительства РФ от 11 июля 2002 года № 516 Правила исчисления периодов работы, дающей право на досрочное назначение трудовой пенсии по старости...» в пункте 10 устанавливают, что период испытания при приеме на работу, дающую право на досрочное назначение трудовой пенсии по старости, включается в стаж независимо от того, выдержал ли испытание работник. **НО**

ЧТО НАША ЖИЗНЬ? ГЕЙМИФИКАЦИЯ!



Александр Владимирович Могилев,
профессор Воронежского государственного педагогического университета, доктор педагогических наук

Образовательные игры нечасто применяются в учебном процесс школ и вузов, тем самым арсенал используемых методов обучения лишается одного из самых эффективных и активных. Игры должны стать обязательным элементом учебной деятельности, а их разработка — важным компонентом педагогического творчества учителей.

- образовательная игра • геймификация • дидактические игры • деловые игры
- ситуационно-ролевые игры • применение в учебном процессе • разработка

Среди активных методов обучения особое место занимают игровые методы. Эта их «особость» обусловлена целым рядом факторов: многие эксперты относят игры к высшей ступени среди всех активных методов обучения, кроме того это наиболее разнообразные по характеру, сложные в реализации, трудоёмкие и затратные учебные мероприятия. Образовательные игры позволяют

напрямую эффективно формировать, развивать и контролировать то, что называется принятием решений, ситуационным мышлением, а также (в случае группового характера игр) социальным интеллектом участников. Широкое применение дидактические игры находят в дошкольном и младшем школьном образовании, однако этот метод обучения

сталкивается в применении в российских общеобразовательной школе и вузе с трудностями и в результате оказывается малоиспользуемым.

Почему это происходит?

При обсуждении применения игр в структуре занятий многие педагоги категорически возражают против них. Впрочем, это касается и других активных методов. Типичное возражение: «Игровые методы не применимы в учебном процессе по моему предмету, они никак не помогут в обучении по ... (математике, физике, химии, биологии, русскому языку и т.д.), и поэтому как я преподавал(а) свой предмет, так и буду преподавать, без всяких игр». Учителя и преподаватели не заинтересованы в том, чтобы что-то изменять в методике обучения, они не хотят осваивать и применять новые методические приёмы и подходы. В первую очередь это, на наш взгляд, проявление глубокой профессиональной демотивации, можно сказать, выгорания значительной части педагогического корпуса. Вторая причина столь незаинтересованного отношения к игровым методам состоит в том, что традиционное изложение преподавателем предметных знаний — технология, наименее затратная в смысле приложения личной энергии, разнообразия усилий и видов деятельности педагога, наиболее простой способ преподавания, обеспечивающий формальную фиксацию результата «тема пройдена». Действительно, как бывает трудно организовать и применить учебную игру в рамках сложившейся образовательной практики!

Третья (по порядку, но не по важности) из причин пренебрежения игровыми методами состоит в значительном, если не полном, отрыве предметного содержания обучения от практической деятельности. Пройдя целый ряд ступеней последовательного усиления «научности» преподаваемого предмета, содержание обучения подверглось многократной дистилляции в плане теоретичности, снижения доли и значения того, что называется практическими приложениями и примерами. В итоге оказывается действи-

тельно непонятно, как очищенную теоретическую выжимку, передаваемый словами смысл результатов некоей научной области, отражаемой учебным предметом, можно наполнить практическим содержанием и превратить в нечто, напоминающее прикладную практическую деятельность.

Однако обратная сторона этой многократной теоретической дистилляции — практическая ненужность приобретаемых в ходе обучения знаний, постепенное осознание которой ведёт к разрушению концентрации на изучаемом материале, дисциплины в классе и в конечном итоге, к глубокому скепсису в отношении всей сферы образования и науки. Дефицит содержательной мотивации учителям приходится восполнять разного рода стимулирующими мероприятиями, поощрительными, но значительно чаще репрессивными (которые более действенны), что разрушает и систему оценивания ученика, и отношения ученик-учитель.

Противопоставить этой деградации процесса обучения можно лишь возвращение волевым порядком к содержанию обучения, имеющему практическую приложимость и значимость, а критерием этой приложимости и формой, в которой она выражается, должна стать учебная игра.

Поэтому активный возврат в российскую образовательную практику учебной игры как ведущей активной формы обучения трудно переоценить, оно способно сыграть роли критерия, лакмусовой бумажки реальной, а не формальной, модернизации учебного процесса. В практике западного образования, например, внедрение в учебный процесс игровых форм приняло массовый характер, получивший название «геймификации».

Что важно знать практическому педагогу об играх?

Проанализируем разновидности учебных игр на основе различий, разделив их по назначению игровой компоненты.

Нам пока не встречалось подобного, достаточно полного обзора различных игр.

Игры, в которых игровая компонента — средство управления мотивацией учащихся

- Обучающие (развивающие) игры — в первую очередь настольные или компьютерные среды (но они могут проводиться и с одним или несколькими партнёрами, поддерживающие и стимулирующие познавательную деятельность индивида конкретной учебно-предметной направленности, связанной, например, с запоминанием учебного материала, какой-либо информации, правила, алгоритма и т.д.).
- Тренинговые игры — разновидность обучающих игр.
- Познавательные игры — вариации обучающей игры.
- Дидактические игры — как правило, командные игры, в которых действия команд выполняются над дидактическими материалами и предполагают освоение некоего учебного материала или выполнение практических заданий с его применением. Результаты действий команд в таких играх оцениваются в баллах, поведение их подчиняется определённым правилам и направлено на выигрыш (контролирующие, обобщающие, репродуктивные игры).
- Продуктивная игра — совместная деятельность по решению какой-либо практической проблемы, предполагающая обмен мнениями, демонстрацию промежуточных результатов. Важными возможностями продуктивных игр являются: развитие умений анализировать различные проблемы, разрабатывать способы решения этих проблем, кратко формулировать основное содержание проекта, отстаивать собственные разработки в дискуссии и т.п.
- Воспитательные игры — отдельная разновидность игр, в которых целью является формирование желательных установок и поведения, что в большей степени относится к воспитательному процессу, а не к процессу обучения. Например, в воспитательных играх могут формироваться навыки этикета.

- Коммуникативные игры — игры, направленные на формирование коммуникативных навыков участников.

Игры, в которых игровая компонента определяется содержанием обучения

- Предметная игра — это деятельность с предметами материальной и духовной культуры или их заменителями, подчиняемая культурно-историческим особенностям этих предметов и имитирующая их прямое использование. Популярный вид предметных игр — исторические реконструкции.
- Сюжетно-ролевая игра (ролевая игра, ситуационно-ролевая игра) — широко исследованный вид детских игр (особенно в дошкольном возрасте). Этот вид игр направлен на моделирование и освоение социальных отношений, в них имеются сюжетная линия, связанная с моделированием в игре какой-то реальной ситуации, процесса или вида деятельности, и ролевая линия, связанная с особым поведением (роли) человека в выбранном для игры сюжете (или наборе ситуаций).
- Деловая игра — развитие сюжетно-ролевых игр, в которых деятельность участников в соответствии с распределёнными ролями протекает в условиях специально созданного условного сюжета.
- Психотехнические игры — отдельный вид игр (и упражнений), затрагивающих в первую очередь эмоционально-волевую сферу человека и направленных на достижение участниками особых психологических состояний (например, психологического комфорта, расслабления или, наоборот, концентрации), приобретения навыков саморегуляции, коррекции ошибок поведения и т.д.
- Творческая игра — это игра, которая создаётся самими участниками.

- Диагностическая игра — акцент сделан на диагностической функции — выявлении степени усвоения участниками игры содержания, положенного в основу игры, точности выполнения функций в ходе ролевой деятельности.
- Игра-драматизация — это своеобразный и самостоятельно существующий вид игровой деятельности, связанный с воспроизведением того или иного фрагмента литературного произведения. Игры-драматизации играют важную роль в развитии речи участников, их восприятии литературы, развитии коммуникативных и эстетических компетенций.

Чёткой грани между всеми этими играми нет, это не строгая классификация ввиду размытости оснований. Одна и та же игра может быть отнесена здесь к различным разделам и подразделам. Кроме того могут появиться новые игры, которые нельзя отнести ни к одной из описанных разновидностей.

С чего начать педагогу, задумавшему внедрить в свою практику учебные игры?

Начать внедрение игр в образовательный процесс следует с анализа информации об играх в данной предметной области и подбора уже существующих, простых игр, не требующих больших трудозатрат на её организацию и освоение ролей в ней, которые могли бы быть использованы в учебном процессе по рассматриваемому предмету (дисциплине). Отметим, что однократное проведение игры в учебном курсе вряд ли имеет смысл, разве что в случае, когда курс мал, а учебные игры стали постоянным, типичным методом обучения по другим, смежным курсам, проводятся на регулярной основе. Тогда организация одной-единственной деловой игры имеет смысл как итоговое мероприятие, в котором может быть продемонстрированы и оценены практические применения изученного в курсе. Это могла бы быть диагностическая игра или же контролирующая и обоб-

щающая по приведённой выше классификации. Однако более целесообразным и эффективным была бы организация ещё одной, короткой вводной игры в самом начале курса, которая, с одной стороны, продемонстрировала бы имеющиеся у учащихся начальные знания, необходимые для курса, а с другой — обнаружила бы недостаток, отсутствие знаний. Такого рода игра могла бы замотивировать учащихся, переключить их интересы на освоение предметного содержания (как говорят игротехники, распроблематизировать участников), показать значимость данного курса, выгоды, приобретаемые от его изучения. Хорошо известной и наполовину забытой практикой являются предметные КВН, сценарии которых можно найти в старых методических журналах доинтернетовской эпохи.

Это мог бы быть минимальный набор учебных игр, применяемый на начальном этапе их внедрения.

При введении учебных игр в процесс обучения педагог неминуемо столкнётся с неготовностью к этому учащихся, которую предстоит преодолевать. Эта неготовность связана с отсутствием у них необходимых компетенций, организационного и коммуникативного характера, а также компетенций, обеспечивающих применение теоретических предметных знаний в практической деятельности: 1) умения провести анализ практической ситуации; 2) выявить применимость в ней тех или иных теоретических предметных знаний; 3) синтезировать решение практической проблемы из этих теоретических знаний. Отметим, что здесь впервые, применительно к игровой ситуации, разговор о компетенциях приобретает смысл, компетенции не сводятся к традиционным для репродуктивного учебного процесса «знаниям, умениям, навыкам».

В первую очередь выявляется недостаточность у учащихся организационных компетенций, слабое владение типичными ролями, которые возникают в командах:

умения быть капитаном команды, организовать её работу, выступать от лица команды, представлять её в соответствующих ситуациях, выступать рядовым членом команды и вовлечённо выполнять его функции в зависимости от ситуации: обсуждать решаемую проблему, предлагать решения, позитивно оценивать решения, предложенные другими членами команды, развивать и совершенствовать, а затем реализовывать их практически. Помимо общей роли члена команды постоянно возникают вспомогательные роли «секретаря» команды (ответственного за фиксацию хода работы команды и подготовки различных результирующих материалов), «завхоза» (ответственного за материалы и инвентарь, если они требуются), «навигатора» (ответственно за передвижения) и т.д. Возможны и другие роли, связанные с обеспечением определённого вида работы команды.

Недостаточность командных компетенций проявляется в том, что учащийся зачастую отказывается играть ту или иную поручаемую ему роль: например, капитана команды (которая по каким-то причинам является для него психологически некомфортной, он боится ответственности или просто не знает, как это делать) или, напротив, рядового члена команды (рассчитывая на роль капитана) и т.д. К сожалению, в российской традиции детское поведение обычно весьма шаблонно, связано с ярлыками, ориентировано на жёстко закреплённые за ребёнком модели поведения, например, постоянного лидера, постоянного антилидера или просто изолированного в смысле симпатий и предпочтений члена коллектива. При этом совершенно общей установкой для нелидеров команды является отсутствие вовлечённости в групповую деятельность, ощущения ответственности за команду, за итоговый результат. В результате учащиеся часто не выполняют функций, закреплённых за ними в рамках игры, не делают порученных им заданий или просто не приходят на тот или иной этап игры.

Важным проявлением недостаточности организационных компетенций является неумение равномерно распределять ответственность и объём работы между членами команды, по предпочтениям, а не с точки зрения успешного достижения конечного результата. При этом кто-то в команде перегружен заданиями в силу того,

что стянул на себя повышенную ответственность, кому-то поручают только те задания, от которых отказываются остальные.

Дефицит организационной компетенции проявляется и в неумении управлять временем. Так, не имеющие опыта участники игры, как правило, не могут распределять время на выполнение задания шага игры, особенно, если этот шаг имеет сложный, многокомпонентный характер. Вместо соблюдения ритма при выполнении задания шага игры, обеспечивающего равномерное выполнение задания, участники углубляются в обсуждения начальных этапов задания, в исходные понятия и определения, возвращаются к распределению функций и ответственности в команде, а в результате им не хватает времени для выполнения задания.

Недостаточность коммуникативных компетенций, часто проявляющаяся у начинающих неопытных игроков, часто приводит к неэффективности общения участников игры: стремлению высказаться во что бы то ни стало, перебивая и перекрикивая друг друга, или, наоборот, к молчанию в то время, когда нужно высказываться. Вместо доброжелательной позитивной атмосферы коллективного творчества общение может пойти по конфронтационной модели, когда участники непродуктивно спорят, критикуют и оскорбляют друг друга. Особенно нежелательно стремление кого-то из участников повысить свой социальный статус в группе в процессе игровой деятельности, решить какие-то свои задачи, далёкие от задач игры в учебном процессе. Педагогу необходимо иметь в виду, что коммуникативные механизмы учащихся слабо задействованы в ходе традиционного, репродуктивного учебного процесса. Язык как средство коммуникаций практически не привлекается учащимися для решения содержательных учебных задач. Он находит применение лишь в контексте досуга, ритуальных времяпрепровождений.

Поэтому слабость коммуникативного поведения учащихся обязательно проявится в первых учебных играх. Педагог должен позаботиться об установлении в игре позитивной практики общения, заранее выработать с учащимися правила продуктивного общения, проводить рефлексию по ходу и в конце игры с тем, чтобы участники могли осознать и скорректировать недостатки своего поведения и общения в игре.

Неудачи при организации учебных игр, особенно связанные с несформированностью организационных и коммуникативных компетенций участников, никак не могут послужить основанием для отказа от практики использования игр в учебном процессе. Напротив, следует интенсифицировать проведение деловых игр, поскольку это практически единственный метод обучения, обеспечивающий формирование необходимых участников компетенций.

Постепенно, в следующие годы, следует корректировать вводную и итоговые игры с точки зрения более полного соответствия содержанию изучаемого курса и возможностям контингента учащихся, а также дополнять набор из вводной и итоговой игр какими-то ещё играми середины курса, направленными на то, чтобы более полно раскрыть содержание обучения.

Естественно, что для этого номенклатуры уже существующих игр окажется недостаточно, потребуются авторские деловые игры, разработанные педагогом для своего курса. Следующим шагом после внедрения в учебный курс существующих игр станет их самостоятельная разработка педагогом.

Как разрабатывать учебные игры?

Столкнувшись с необходимостью разработки авторской учебной игры, раскрывающей всё предметное содержание, педагогу в первую очередь следует определиться с целями игры, которую он хотел бы разработать и приме-

нить. Выбор цели первых самостоятельно разработанных игр не должен быть слишком амбициозным. Вероятно, нужно начать с простейших дидактических игр, направленных на повышение мотивации учащихся игровыми средствами в рамках обучения учебному предмету, в то же время стимулирующих формирование простейших организационных и коммуникативных компетенций. Это позволит выбрать самые простые и доступные общие сценарии дидактической игры.

Отличительной особенностью дидактических игр является наличие игровой ситуации, которая обычно используется в качестве основы метода. Деятельность участников в игре формализована, то есть имеются правила, жёсткая система оценивания, предусмотрен порядок действий или регламент.

Например, можно сформировать несколько команд из учащихся класса и предложить в командах подобрать и изготовить тот или иной дидактический материал, например, карточки с предложениями определённого вида (сложно-сочинённые, с определёнными союзами) или заданиями по математике. Заданий может быть много, они могут охватывать несколько тем или даже целый годовой учебный курс. По количеству правильно подготовленных карточек определяется победившая команда. В качестве задания может даваться проверочный материал, например, варианты контрольной работы. Выполненные коллективно такие задания помогут реализовать модель взаимного обучения учащихся друг друга. Какая-то группа учащихся может выступать в качестве жюри, она будет проверять правильность выполнения задания и определять победителя.

Вот общие принципы, которые неизменно лежат в основе дидактической игры и должны scrupulously соблюдаться:

- активность игрока;
- доступность игры;
- наглядность и виртуальность игры;
- занимательность и эмоциональность;

- индивидуальность игры;
- коллективность игры;
- целеустремлённость игрока;
- самостоятельность и самостоятельность в игре;
- состязательность и соревнование;
- результативность игры;
- проблемность игры.

Дидактические игры целесообразно использовать на различных этапах урока:

- при усвоении новых знаний;
- выработке навыков;
- формировании умений;
- при оценке результатов обучения.

Постепенно, приобретая опыт организации учебных игр разработки простейших дидактических игр, и, главное, подготовив учащихся к участию в более сложных играх, в которых игровой компонент тесно связан с содержанием обучения, педагог может перейти к разработке, например, ситуационных или ситуационно-ролевых игр.

Широко известным вариантом ситуационной игры является игра на местности, называемая «рейнджерка» (американская внучка «Зарницы»). Данный вид игр предполагает командное участие. Количество участников от 50 до 70 человек, время проведения — от 3 до 7 часов. В основе «рейнджерки» лежит простая фабула. Это может быть двусторонний конфликт, например, конфликт между разбойниками Робин Гуда и войсками шерифа Шервудского леса. Другой вариант состоит в организации соревнования, например, в обнаружении и захвате некоего объекта отрядами, представляющие разные государства (планеты, миры и т.д.). Основные игровые средства в данном случае — игровое «оружие», а также особый вид условных воздействий на игрока, называемый «магия». «Рейнджерка» может содержать моменты, предполагающие применение туристических и спортивных навыков: полоса препятствий, «верёвочный» курс, ориентирование на местности по карте или с использованием GPS, переправа через реку и т.д. В таком виде такого рода военизированная игра способствует формированию организационных и коммуникативных компетенций. Проведённая в самом начале учебного года, в лесу в выходной день или в парке, после занятий для параллели классов она может стать своеобраз-

ным запуском «школы полного дня», содействовать знакомству участников, сплочению классов, выявлению и развитию лидеров.

Классический вариант ситуационно-ролевой игры предполагает ознакомление участников с правилами игры, общей легендой и индивидуальными вводными, непосредственно само игровое ролевое взаимодействие, обмен впечатлениями после игры. Учебное содержание определяется подбором легенды игры, ролей участников и индивидуальных вводных (например, предыстории и целей, стоящих перед ролями-участниками).

В форме ситуационно-ролевой игры может проводиться изучение или закрепление многих исторических тем, например: положения Тильзитского мирного договора (других договоров), политическое положение, приведшее к Февральской, а затем Октябрьской революциям в России. Ситуационно-ролевая игра может проводиться как отдельное мероприятие или выстраиваться серией игр.

Может показаться, что по теоретическим предметам математического и естественно-научного цикла подобного рода игры придумать невозможно. Однако это не так. Ситуационно-ролевые игры на материале курсов естественно-научного цикла прямо-таки напрашиваются сами собой в формах, подсказываемых современной научной практикой: издание научного журнала, защита диссертаций, присуждение Нобелевской премии.

В процессе игры создаются исключительно благоприятные возможности для творческого и эмоционального развития участников, происходит быстрое пополнение знаний, практическое освоение навыков проведения расчётов и принятия решений в условиях реального взаимодействия с партнёрами. Учебные игры должны стать обязательным элементом учебной деятельности, а их разработка — важным компонентом педагогического творчества учителей. **НО**

БЕЗОТКАЗНЫЕ РИТОРИЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ



Александр Александрович Мурашов,
профессор Гродненского государственного
педагогического университета им. Янки Купала,
доктор педагогических наук
e-mail: alexm55@rambler.ru

Безотказные приёмы педагогической риторики — те, которые помогут современному учителю оформить высказывание точно, поставить задачу чётко, обратиться к классу убедительно и ярко. Эти приёмы помогут преодолеть затруднительную ситуацию общения с классом, а в конечном счёте — оказаться коммуникативным лидером, безусловным и неоспоримым. Удачно найденный риторический выход помогает студенту-практиканту оказаться средоточием внимания, а в конечном счёте — собственно учителем, за которым хотят идти ребята.

- *запланированная неожиданность* • *кризис* • *амортизация* • *децентрализация*
- *спор* • *отзеркаливание*

Запланированная неожиданность

В ситуации, где нет высокоумных сентенций, нет перлов красноречия и зрительного зала, замирающего в предчувствии актёрского откровения, учитель использует приём педагогической риторики, который условно обозначим как *запланированная неожиданность*, что означает исключительную важность неожиданного (для слушателя) при восприятии материала. Риторический смысл неожиданного указывает Аристотель: «Большая часть изящных оборотов получается с помощью метафор и посредством обманывания слушателя...»¹. Такое «обманыва-

¹ Аристотель. Этика: политика: риторика: поэтика: категории. — Минск: Литература, 1998. — С. 977.

ние» учитель позволяет себе исключительно в риторических целях и только тогда, когда прекрасно подготовлен к реализации этого приёма, который потому и оказывается «запланированным».

Этот приём — едва ли не самое мощное средство воздействия на аудиторию — как заинтересованную, но требующую некоей «искры», способной вывести из безразличия, так и новую, изучающую наставника (во втором случае риторический приём запланированной неожиданности не должен заслонять учебного материала, и пользоваться им нужно осмотрительно). Этот приём, неожиданный для воспринимающего (ученика), должен тщательно планироваться говорящим (учителем). Это своего рода крайняя языковая мера, когда педагог сразу и безусловно предъявляет себя в качестве коммуникативного лидера, «первого пилота», каким он должен быть

всегда. Когда мы применяем такой приём, он не осознаётся нами в качестве «экстрима», для нас это грамотный риторический ход, способный подчинить любую аудиторию и направить её мысль.

Безусловно, при подготовке такого обращения важно, чтобы ученики действительно открывали для себя новую информацию, интересную, актуальную и востребованную. Именно этот приём использует педагог, энергично показав рукой вниз и интересуясь: «Кто при Екатерине Второй ходил вверх головой?» На вербальном уровне — «вверх», а жест обращён вниз. Большинство, следуя невербальному сигналу, принимается искать, думать, вспоминать, кто мог ходить в соответствии с направлением руки. И лишь один-два догадываются: все!

С одной стороны, эта ситуация иллюстрирует безусловное доминирование невербального информационного сигнала в коммуникации; с другой стороны, ответ «все» поражает остальных: сначала — неожиданностью, а потом — абсолютной справедливостью. «Когнитивный диссонанс» приводит к кратковременному хаосу, который учителю важно преодолеть яркой или чрезвычайно востребованной каждой информацией: в первые моменты после осознающейся внезапности каждое сказанное слово воспринимается вне аналитического препарирования, но с отчётливой установкой на не менее яркое продолжение, изобилующее парадоксами.

Психологические причины, делающие неожиданную информацию наиболее действенной, были замечены давно. Так, Ф. Бэкон писал: «На разум человеческий больше всего действует то, что сразу и внезапно может его поразить; именно это обыкновенно возбуждает и заполняет воображение»². К. Гельвеций, для которого аксиоматично, что интерес находится в основе восприятия и убеждения, замечает: «Бывают люди, которых надо ошеломить для того, чтобы убедить»³. В силу своей психологической укоренённости этот приём раскрывает те ресурсы и личностные возможности, кото-

рые могли не осознаваться самим учеником. И очень важно, чтобы, обращаясь к «запланированной неожиданности», учитель, действительно «ошеломляя», то есть сообщая новые факты, показывал новые грани привычного — только тогда приём будет работать.

Тщательная рассчитанность этого приёма — его условие. Однако школьная практика изобилует ситуациями, когда рассчитывать и примерять просто некогда: учителю важно иметь такой приём в резерве, чтобы его реализация оказалась важнейшей для коммуникативного лидирования. Так, юная учительница, вчерашняя студентка, слышит с последней парты: «Ах, какие губки!» Она, не моргнув глазом, предлагает: «Так иди и возьми!» Когда обитатель последней парты, глуповато улыбаясь, подходит к её столу, она спокойно берёт губку, что лежала в качестве тряпки у доски, и протягивает: «Тебе нравятся губки: бери, играй!» Находчивость риторическая — индикатор находчивости педагогической. В этом случае учитель, коммуникативный лидер, возвращает свою роль и свою атрибутику, в чьей действительности усомнился другой лидер, ученический, которого иногда растерянно именуют «асоциальным». Именно растерянно, ибо такие лидеры представляют всё-таки микросоциум — в зависимости от того, каким они его сформируют. Для этих ребят «запланированная неожиданность» — способ проверки оппонента (учителя), и если тот не выдержит этой проверки, — коммуникативным лидером ему не бывать.

Чего стоит ситуация, показанная А. Гином: расплющив монету под трамваем, школьник положил её под стул не особенно худенькой учительницы, а посреди урока объявил, что забыл монету «под учительским стулом». Забрав бывшую монету, он может гордо продемонстрировать её ребятам, знающим толк в «приколах», — к ужасу педагогини,

² Бэкон Ф. Сочинения в 2 тт. — М.: Мысль, 1978. — Т. 2. — С. 21.

³ Гельвеций К.А. Сочинения в 2 тт. — М.: Мысль, 1974. — Т. 2. — С. 574.

заливающейся краской. Но важно не заливать краской, не спотыкаться о неожиданные препятствия, а принять пас, включившись в предложенную игру и делая её нашей. Например, так:

— А чего вы смеётесь? Хорошего человека должно быть много!

Уже потом, наедине с собой, можно дать волю эмоциям и диетам; в классе от учителя ждут, споткнётся он или будет лидировать по-прежнему, то есть каждую внезапность органически включит в контекст урока. «Запланированная неожиданность» учителя — средство организовать класс и, привлекая силу внезапности, сделать стандартное необычным, безразличное — интересным. Если же к этой технологии, интуитивно ощущая её глобальный психологический смысл, обращаются ученики — наставник обязан проявить выдержку и остроумие, поскольку речь в такие минуты идёт о его статусе и профессиональном успехе.

Кризис

Кризис — риторическая технология, в начале которой — согласие с собеседником, даже если тот весьма далёк от истины. Речь не идёт о ситуации, когда ошибку опровергнет обычный факт: кризис применим в случаях, когда спорить готовы не по фактам, а по их интерпретациям. Не следует спорить с собеседником-учеником: наша задача — подвести его самого к спору с собой, к признанию абсурдности того, что он готов был отстаивать — яростно и безапелляционно. Но «доведение до абсурда» для кризиса не главное: принципиально — согласие.

Никогда никому не стоит возражать, пока мы не получили права на это! Учитель — это, конечно, право. Но если «работает» только оно, официальное, то и ученики воспримут информацию на фактическом уровне, не сделав её достоянием своей личности. А между тем...

Однажды в малоизвестном 8-м классе мне надо было оставить мальчиков для неприятного разговора.

— Мы не останемся! — и пошли к дверям.

Я не мог допустить, что они ушли, стал в дверях. Пошли толпой прямо на меня. Но увидев, что я не двигаюсь, остановились.

— Ладно, тогда мы выпрыгнем в окно.

— Прыгайте.

А класс на высоком втором этаже... Двое мальчишек, поколебавшись, выпрыгнули в окно. Остальные испугались. Я даже подошёл к окну.

— Садитесь по местам, — сказал я.

Сели. Мы начали разговор, как будто ничего не случилось. И вдруг двое выпрыгнувших, Слава Павлов и Боря Миронов, появляются в дверях — надо же им насладиться победой!

— Нет, — сказал я, — обычно люди входят в помещение оттуда, откуда они и выходят. — И я показал на окно⁴.

Учитель не возражает ребятам, не принимается их перевоспитывать. Это не кризис «в чистом виде»; тут и «запланированная неожиданность», и согласие, даже амортизация (см. ниже), а главное, — до появления выпрыгнувших — ни одного «нет», которое ребята переносят труднее всего.

А если один из учеников ищет спора, упрекая учителя в необъективности, в пристрастии, а то и в незнании предмета, который тот в своё время изучил в деталях и во всех направлениях, — не стоит вспыхивать и ввязываться в яростную

⁴ Соловейчик С.Л. Воспитание по Иванову. — М., 1989. — С. 237.

полемику. Победителем в споре всегда будет тот, чья позиция отражает мнение большинства, «свой человек». Пока педагог не стал «своим», пока его точка зрения не завоевала смысла категорического императива — он обречён на поражение. Оно, поражение — закономерный результат любого спора: «...В мире существует только один способ одержать верх в споре — это уклониться от него... В девяти случаях из десяти спор кончается тем, что каждый из его участников ещё больше, чем прежде, убеждается в своей абсолютной правоте»⁵. Кризис — риторическая технология, которая как раз и основана на согласии как исключении спора. Это согласие важно подчеркнуть, развивать, пока спорящий с учителем не начнёт противоречить себе или приводить заведомо абсурдные доводы (например, появление Славы и Бори в классе). И учитель сможет увидеть и показать это — но не ранее, чем его точка зрения утвердится как позиция, принятая ребятами. Пока этого не произошло, он для большинства останется оппонентом, а оппонент и наставник — совершенно разные роли.

Если учитель примется что-то доказывать явно вызывающему его на словесный поединок ученику, не став для остальных, как говорят в риторике, «авторитетной инстанцией», интегрированной в само понятие «класс», — педагог обречён на неудачу. Важно, чтобы поддержка была обеспечена, и не для победы над чересчур юным оппонентом, а для реального изменения образа мыслей ребят. Поначалу будем соглашаться в таком поединке с самым абсурдным, самым нелепым. А потом, когда высокостатусный подросток ощутит себя коммуникативным лидером, дадим понять классу этот абсурд и эту нелепость. Но делать это важно без злорадства, но со снисходительной иронией, причём — от лица ребят, благодаря чему «оппонент» сразу окажется в эмоциональном вакууме.

Амортизация

Амортизация (редукция) — по сути, развитие кризиса. Он, кризис, предполагает согласие с оппонентом и медленное изменение его

⁵ Карнеги Д. Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей... — Минск: Беларусь, 1990. — С. 122.

точки зрения «изнутри», когда мы уже осознаем себя внутри единой системы ценностей. А амортизация — умение «стать» собеседником, предвидеть его возможные шаги и обезоруживающе совершать их, словно помогая другому выиграть спор.

Спор

У него много видов, немало и аргументов, как приемлемых во время педагогического диалога, так и нет. Но есть «золотое правило» спора: нет более важного умения для спорящего, чем умение молчать, не торопиться, и этой неторопливостью дать возможность противнику (увы, этого слова не избежать!) прийти к самоисчерпанности. Мы молчим — но это не значит медитативной расслабленности: мы собираемся с мыслями, чтобы на всю лавину аргументов, с каждым разом становящихся всё более беспомощными, ответить одним суждением — единственной фразой. Но сформулировать её важно не просто логично: она должна быть безупречной с точки зрения красноречия — хлесткой, а может, и неожиданной, даже парадоксальной — но непременно ставящей всё на свои места. Эта фраза должна оказаться одновременно и выводом из всего услышанного нами, и решением проблемы, к которому мы все шли. Слушая возражения, мы пытались удержаться от ответа, но не потому, что не хотелось говорить, а потому, что моделировали в сознании фразу, которая поставит точку в любом споре; объединяли оппонировавшие аргументы, редактировали заготовку, готовясь произнести свои доводы и доверчиво, и торжественно одновременно.

Важно не забыть, что слабые аргументы всегда собирают воедино, произнося их целыми периодами или перечнями; сильные — только по отдельности. Вот почему, давая иному полемисту возможность излагать свои аргументы

и сохраняя молчание, мы ведём аудиторию к подсознательному убеждению, что эти доводы — слабые, если они произносятся в единстве, не нарушаемом никакими репликами. Почувствует это и сам оппонент: с каждым суждением его полемический пыл будет ослабевать, его самоуверенность уступит место внутренней смятённости и желанию услышать наш довод. Но будем по-прежнему оставаться внешне индифферентными, лишь кивая или давая понять, что мы слушаем. И за это время подготовимся к своей итоговой фразе. К победе.

Интересно спорил античный мастер диалога Сократ. «Его манера вести спор располагала и заинтриговывала: он не чванился, как иные софисты, не бросался афоризмами и, казалось, готов был дать спорщику положить себя на лопатки. А кому не хотелось выйти победителем? Однако в итоге Сократ приводил в замешательство любого остролова»⁶. Спорящий может открыть свои слабые места, чтобы прозондировать противника — и в конечном счёте одолеть его. Между прочим, так в споре проявляется «амортизация».

Децентрация

Фактор *децентрации* — это умение сместить центр координат. К примеру, ребята пишут сочинение «Что автобус думает о пассажирах?» или «Дом — о поколениях жильцов». В педагогическом общении актуальна и *эмпатия* — умение педагога мысленно поставить себя на место ученика, чтобы взглянуть на проблему его глазами, оценить проблему в его системе координат.

Умение видеть мир «глазами другого» оказывается важным для писателя, для актёра, для стратега, обсуждающего план предстоящего сражения. Не менее важно владеть эмпатией учителю: увидев ученика словно изнутри, он легче определит его возмож-

⁶ *Мень А.В.* История религии, тт. 1–7. — М.: Слово, 1992. — Т. 4. — С. 128.

ность понять материал, уровень и качественные характеристики восприятия, сможет прогнозировать реакцию. Кстати, начинается это умение с относительно простого — достаточно мотивировать ученика на вполне определённый вывод, от «дважды два — ?» до более сложных, но очевидных реакций всего класса, хором завершающего оборванную фразу учителя. Важно, чтобы слово, сказанное вместе, было предопределено содержательно, логически и интонационно. А может, оно и не прозвучит — будет лишь подразумеваться в реплике учителя. «Доводы, до которых человек додумался сам, обычно кажутся ему куда более убедительными, нежели те, что пришли в голову другим»⁷. Пусть ребята сами делают выводы; важно только направить их мысль. Это — конструктивная основа эмпатии: педагог просит подсказать стихотворную строчку, завершить цитату, ответить на не особенно сложный вопрос, способный заинтересовать. Так рождается единство в мыслях.

Отзеркаливание

Эмпатическая модель отражается в приёме «отзеркаливания»: «Когда вы «отзеркаливаете» кого-нибудь, вы «становитесь» его зеркальным отражением. При «отзеркаливании» лексики вы возвращаете ему в точности те же слова, которые он использовал ранее»⁸. Коллега, сидящий напротив в учительской, чувствует расположение и готовность к конструктивному диалогу, увидев со стороны собственные жесты и услышав свои слова — естественно, без пародийной аффектации или старательного подражания. Непринуждённость и естественность, с какими выполняется «отзеркаливание», требуют величайшего актёрского мастерства, при котором это самое мастерство

⁷ *Паскаль Б.* Мысли. — СПб.: Северо-Запад, 1995. — С. 22.

⁸ *Боденхаммер Б., Холл М.* Учебник магии НЛП. — СПб. — М., 2004. — С. 52.

не будет заметно. Кто-то говорил, что нет ничего менее естественного, чем желание казаться естественным: в данном случае важно быть, а не казаться, и всё же — играть, то есть реализовать вполне конкретную риторическую программу. Устанавливая же *rapport* (эмпатию) в отношениях с учеником, будем повторять услышанные от него слова, причём так же серьёзно и неаффектированно. «Отзеркаливание» приводит если не к подсознательной идентификации, то к несомненному сближению позиций, разрушению психологических барьеров, мешавших диалогу.

Иногда для такого раппорта человек «играет» в другого, чтобы однажды научиться ходить его походкой, говорить его голосом, а потом — мыслить в его системе ценностей. Свидетельства продуктивности такого подражания — в обаянии известных ораторов и учителей-профессионалов.

Но перенимать манеру собеседника с целью захватить реальное коммуникативное лидерование способны не многие. Нам, однако, важно оказаться среди них, ибо установление эмпатии в отношениях с собеседником неизменно ведёт к плодотворному диалогу, где нет места излишнему критицизму и дистанцированности. Кстати, иногда учитель всматривается в ученика, держит его под нацеленным взглядом, чтобы, как ему кажется, изучить юного собеседника. Ничего, кроме отчуждения и неприязни, такая попытка не принесёт. Но, бывает, совершаем мы и другие ошибки. Быть более тонкими психологами и конструктивными собеседниками как раз и помогут приёмы педагогической риторики.

* * *

Учитель истории любит историю. Учитель математики обожает математическую чёткость и имеет обычно соответствующий склад ума.

Без любви к предмету педагогический успех исключён. Такой же любви требует к себе (и заслуживает!) аудитория. Стоит подумать о ней что-то неприятное, как речь, даже подготовленная, разрушается сама собой, и учитель, в соседнем классе воспринимавший звонок с урока как покушение на самое интересное и почти святое, теперь с тоской ждёт, когда же он наконец зазвонит. Аудитория, класс — главный фактор педагогического успеха, а для этого её, аудиторию, нужно формировать — только любовью к ней, то есть знанием того главного на свете, к чему она стремится.

Иногда нам мешают несвобода, скованность, принуждённость, переходящая в истерически-лихорадочные поиски нужного слова и стремительно спасающаяся бегством нужной мысли. Нельзя допускать этого состояния! Чем больше мы этой скованностью отдаляем себя от класса, тем активнее он даёт нам это знать. И вот уже учитель, чувствуя, что боится сидящих в классе, делает одну ошибку за другой, даже в том, что, казалось, знает идеально. Чем сильнее он боится и «отстраняет» аудиторию, тем больше таких ошибок, тем вероятнее провал. Класс даёт учителю шанс оказаться лидером общения, если он любит аудиторию, если не «отстраняет» и не «защищает» себя от неё. Это психологический стержень риторики: чтобы быть успешным оратором (учителем, журналистом, политиком), надо полюбить слушателей. Стоит ему это сделать — нужные слова и мысли сразу приходят, появляются именно та естественность и непринуждённость в общении, без которых нет хорошей речи. Хорошей аудитории. И хорошего учителя. **НО**

«ТЕОРЕМА» О ТРИЕДИНОЙ дидактической цели урока

Александр Анатольевич Пивоваров,
заведующий кафедрой Института развития образования
Кировской области, кандидат педагогических наук
e-mail: alanpi2008@mail.ru

«Кто ясно не видит цели, очень удивляется, придя не туда»

Марк Твен

Понятие «триединая дидактическая цель урока», наверное, так же старо, как и сам урок. Миллионы учителей, проектируя свои занятия, формулируют указанные цели. Формулировки эти столь же разнообразны, сколь разнообразны и сами учителя. При этом встречаются такие определения целей, на реализацию которых не хватит не только урока, но и всей жизни.

Автор за многолетнюю практическую деятельность видел тысячи подобных уроков. Всех их объединяет отсутствие какого-либо единства дидактических целей. Образовательная, развивающая и воспитательная цели формулируются достаточно свободно, независимо друг от друга и темы урока.

- образовательная, развивающая, воспитательная дидактическая цель
- формулировка цели • доказательство единства

«Живые» уроки

Возьмём наугад один из конспектов «живых уроков». Это урок по теме «Движение частиц вещества. Диффузия» (6-й класс; пропедевтика физики). (Стиль и орфография автора урока сохранены).

«Триединая дидактическая цель:

Образовательная:

- познакомить учащихся с диффузией и броуновским движением как явлениями, объясняющими положение МКТ о движении частиц вещества;
- через эксперимент подвести учащихся к гипотезе о движении частиц вещества;

- на основе жизненных ситуаций и результатов опытов ознакомить учащихся с явлением диффузии;
- на основе знания различий в молекулярном строении вещества в различных агрегатных состояниях выяснить, как зависит интенсивность диффузии от расположения частиц вещества;
- в ходе фронтального эксперимента выяснить, как зависит интенсивность диффузии от температуры;
- познакомить с броуновским движением, как с явлением, доказывающим движение частиц вещества.

Развивающая:

- продолжать формирование практических навыков, умений устанавливать причинно-следственные связи;

- формировать умение делать выводы и обобщения;
- продолжить работу по формированию умения обнаруживать в быту изучаемые явления.

Воспитательная:

- развитие коммуникативных навыков учащихся;
- продолжить воспитание отношения к физике как к экспериментальной науке».

Достаточно даже беглого взгляда на формулировки, чтобы понять, что все три цели ничем не связаны. Если в формулировке образовательной цели связь с темой урока ещё кое в чём прослеживается, то в развивающей и воспитательной целях все связи утрачены. В чём же тогда их *триединство*? Кроме того, объём образовательной цели так велик, что вряд ли его можно освоить за 40–45 минут. А развивающая и воспитательная цели сформулированы настолько общо, что справедливы на любом уроке в любом классе. И подобных примеров каждый из наших читателей может привести очень много, произведя «археологические раскопки» своих «методических сокровищ».

Непонятно, по какой причине этим важнейшим вопросом дидактики очень долгое время никто не занимался. Поэтому здесь справедливо выражение Марка Твена, вынесенное в эпиграф. Понимая важность целевого компонента конструкции уроков, особенно при реализации *системно-деятельностного* подхода, автор взял на себя смелость доказать «теорему о *триединой дидактической цели урока*».

Что такое «цель»?

Современная теория управления рассматривает два подхода к организации и смыслу деятельности. Первый ориентирован на *функциональный процесс*, а второй — на *достигнутый результат*.

В первом случае, следуя выражению Наполеона, «главное — в драку ввязаться, а там посмотрим». При этом реализуется хорошо известный философский принцип Э. Бернштейна: «Движение — всё, конечная цель — ничто». Если под конечной целью понимается, что процесс, воздействующий на некоторый объект, прекращается при достижении цели, то данное

высказывание справедливо. При этом в случае прямой постановки конечной цели (сначала ставится цель, затем определяются способы её достижения, например: *триединая дидактическая цель урока*), можно выделить несколько промежуточных целей. Если же конечная цель ставится опосредованно (выделяется некоторый процесс), то промежуточные цели практически не выделяются, то есть в этом случае цель сама по себе не является предметом управления.

Второй подход — управление по результатам, обязательно требует выделения цели деятельности. При этом цель рассматривается как образ планируемого результата. Здесь важно подчеркнуть, что под управленческой целью понимают только прогнозируемый (планируемый) *результат* деятельности, а не какие-либо *требования* к формам, видам или условиям её выполнения. Поскольку в новом ФГОС большое внимание уделяется результатам освоения основных образовательных программ, второй подход рассмотрим более подробно.

Цель и задача

Цель часто путают с задачей. Например, «цель — строительство нового спортивного зала». На самом деле «строительство нового спортивного зала» — задача, цель же — «повышение качества здоровья учащихся». Другой пример — цели и задачи создания информационно-образовательной среды школы. Цель создания информационно-образовательной среды школы: *повышение качества образования... с <было> по <стало>*. Задачи создания информационно-образовательной среды школы:

- замена устаревшего оборудования на технику, отвечающую современным требованиям;
- *снижение* затрат, связанных с документооборотом школы;
- *повышение* эффективности работы администрации: скорость и обоснованность принятия управленческих решений).

Цель обычно отвечает на вопрос «*Что нужно достичь?*», а задача — на вопрос «*Как это можно сделать?*» Цель — это образ (мысленное представление) планируемого результата деятельности по преобразованию какого-либо объекта, обеспечивающий педагогу эффективную навигацию в «прохождении» учебного материала, то есть не только результат, но и путь, ведущий к нему, для нас должны быть истинными. Применяя схему акта деятельности Г.П. Щедровицкого, где прошлое представлено средствами и способами деятельности, настоящее — действиями, а будущее — целями, отметим, что инструментом реализации поставленных целей является практика, то есть практика (деятельность) — инструмент перехода в будущее.

Формулировка цели

Существующие формулировки цели образовательной деятельности (равно как и задачи) часто весьма расплывчаты, неконкретны и не ориентированы на результат. Например, весьма распространённая формулировка «создать условия для развития творческого воображения». О чём здесь идёт речь: о создании условий или всё же о творческом воображении? На что направлена педагогическая деятельность? Если на создание условий, то она уходит далеко в сторону, порой — противоположную, и новое качество образования вряд ли можно будет достичь, и о каких конкретно условиях идёт речь?

В педагогической практике объектом преобразования является деятельность ученика, а результатом — уровень его обученности, развития и воспитанности (ТДЦ). Цель, манифестируемая как ТДЦ, направлена на достижение результатов, заявленных в стандартах второго поколения: предметных, метапредметных и личностных.

Рассмотрим особенности педагогических действий от формулировки цели в следующей таблице. Здесь во втором столбике формулировка цели начинается традиционно, со слов

«Создание условий для ...», а в третьем столбике — конкретно, например, «развитие творческого воображения». Проследим, как при этом меняются акценты педагогической деятельности (табл. 1).

Мы видим, что в первом случае конкретного результата достичь нельзя, поскольку трудно догадаться, о каких условиях идёт речь. Значит, без всякого сожаления в формулировке цели можно отказаться от «создания фантомных условий», а сразу перейти к способам педагогического влияния, поскольку результат деятельности является прямым следствием педагогического воздействия на ученика.

Вспомним, что урок — основная дидактическая единица реализации содержания образовательной программы. Поэтому цели урока должны ставиться в соответствии с целями обучения и образования как системы более высокого порядка и не могут сводиться к *целям организации занятий*: «продолжить изучение ... темы», «повторить ... разделы программы», «создать условия», «способствовать... содействовать». Такая постановка цели в современном образовании совершенно недопустима!

Отметим, что современные подходы к формулировке управленческих целей образовательной деятельности находят своё отражение в теории управления посредством требований конкретности, реальности, контролируемости целей. Совершенно не соответствуют этим требованиям цели, которые начинаются со слов: «создавать условия», «способствовать», «совершенствовать». Такие цели нельзя проверить по определённым параметрам, кроме того, они бесконечны во времени. Вряд ли соответствуют современным управленческим подходам такие цели, которые ставятся перед педагогами образовательных организаций, как: «использование лекций и семинаров», «привлечение в учебно-воспитательный процесс новых технологий обучения» и так далее. По этой причине цель нельзя формулировать, например, таким

Таблица 1

Формулировка цели педагогического действия

Акценты деятельности	Создание условий для развития творческого воображения		Примечание
	Создание условий для...	Развитие творческого воображения	
Направление педагогического воздействия	Внутри, на себя (кто должен создавать условия)?	Вне, на обучаемого (у кого должно развиваться творческое воображение)?	
Виды педагогической деятельности	Изменение образовательного пространства : создание дидактических, раздаточных материалов	Включение ученика в образовательную среду : технологии, методы, способы приёмы	
Время действия	До урока (время не ограничено)	Во время урока (время ограничено)	Есть временные границы
Продукт педагогической деятельности	Эффект : мотивация, повышение интереса к предмету	Результат : Вопросы, фантазии, мысленные образы, тезисы	Видим постепенное (как на фотобумаге) появление результата. Его можно зафиксировать, то есть измерить, «оцифровать», следовательно, сделать вывод, что цель достигнута
Технологичность	Непроверяемая, бесконечна во времени	Достижима, конкретна, различна. Состоит из подцелей	$R = R1 + R2 + R3$, каждый достигнутый результат становится средством достижения следующего
Смыслы педагогического действия	Цель «преследуют»	Цель «ставят» и достигают, приближаются к ней	
Соответствие ресурсам	Не соответствует	Соответствует	
Результат	Случайный	Закономерный (планируемый)	

образом: «В своей деятельности мы преследуем следующую цель». Цель вообще нельзя преследовать, догонять, искать!

Следовательно, от чёткой и грамотной постановки (формулировки) цели напрямую зависит и результат деятельности. Для того чтобы формулировка была грамотной (технологичной), необходимо её соответствие определённым требованиям. Как отмечается в Википедии, в концепции «управления по целям» (англ. *management by objective*) (также «управление по результатам») для достижения эффективности при постановке цель (или точнее — планируемый результат) проверяется по критериям акронима SMART:

- **Specific** — конкретная, определённая. Формулировка «немедленно нажимать кнопку» нечёткая, альтернативой будет «нажимать на кнопку в течение 1 секунды».
- **Measurable** — измеримая. Цель должна подразумевать количественную измеримость результата, то есть, говоря современным языком, цель должна быть «оцифрована».
- **Achievable** — достижимая. Цель должна быть выполнимой для конкретного исполнителя.

- Relevant — соответствующая контексту ситуации. Достижение цели должно быть обеспечено ресурсами.
- Timed/Time-bounded — привязанная к точке/интервалу времени. Нет привязки — нет цели.

Если хотя бы на один из этих параметров нельзя ответить утвердительно, значит, это не цель, а мечта. Например: «Я хочу жить лучше»: это утверждение недостижимо, поскольку нет чёткого ориентира, что значит «жить лучше».

Доказательство теоремы

От грамотности формулировки цели образовательной деятельности зависит и качество формулировки триединой дидактической цели урока. Однако, как уже было показано выше, в педагогической практике формулировки деятельности педагогов на уроке весьма далеки от самого понятия цели. В качестве примера приведём формулировку триединой дидактической цели участников конкурса «Учитель года» Кировской области.

1. История. 5-й класс. Тема урока: «Золотая Орда»

Образовательная цель. Создать условия для выявления причинно-следственных связей между процессами собирания русских земель вокруг Москвы и успехами в решении внешнеполитических задач на примере взаимоотношений с Ордой.

Комментарий. Сформулированная подобным образом цель недостижима, поскольку непонятно, о чём идёт речь: о создании условий или всё-таки о выявлении причин? Если об условиях, то не ясно — о каких?

Образовательная цель после корректировки: выявить причинно-следственные связи между процессами собирания русских земель вокруг Москвы и успехами в решении внешнеполитических задач с Золотой Ордой.

Резюме. В названной формулировке цель вполне конкретна и достижима на уроке. Выявить причинно-следственные связи можно (и записать их на доске).

Развивающая цель. Продолжить обучение интеллектуальным приёмам самостоятельной познавательной деятельности (выделение главного, структурирование учебного материала, систематизация знаний, оформление выводов).

Комментарий. Цель не имеет временных границ, так как непонятно, сколько времени можно «продолжать обучение интеллектуальным приёмам деятельности...»? О каких приёмах конкретно идёт речь? Где, в чём связь образовательной и развивающей целей? Указанную формулировку в виде лозунга можно разместить в каждом классе и на любом уроке: везде будет справедливо, но не «в тему».

Развивающая цель после корректировки: научить приёмам выделения главного, систематизации знаний на основе выявленных причинно-следственных связей.

Резюме. Эта формулировка соответствует образовательной цели. После выявления причинно-следственных связей на основе выделения главного идёт структурирование учебного материала, систематизация знаний и оформление выводов. Научить владеть этими приёмами вполне возможно на уроке. На основе анализа выявленных причинно-следственных связей учащиеся вполне в состоянии выделить главную причину — появление новых лидеров на Руси.

Воспитательная цель. Способствовать пониманию собственных интеллектуальных достижений как ценностной характеристики современного человека.

Комментарий. Какое отношение имеет данная формулировка к теме урока? Этот тезис справедлив в каждом классе и на любом уроке. Кроме того, слово «способствовать» говорит о том, что учитель не берёт на себя полную ответственность

за выполнение этой цели: он только способствует, а остальное делать должен кто-то другой.

Воспитательная цель после корректировки: показать ценностные характеристики современного человека в сравнении с патриотизмом русских граждан времён Золотой Орды.

Резюме. Вполне конкретная воспитательная цель — «показать». Если бы было написано «воспитание патриотизма...», то, несмотря на актуальность, она была бы недостижима на уроке.

Сгруппируем всё вышесказанное в виде таблицы (табл. 2).

Итак, мы доказали единство дидактических целей урока. Вначале чётко сформулировали образовательную цель урока и достигли её, выделили причинно-следственные связи. Затем внутри образовательной цели выделили развивающую. На основании анализа причинно-следственных связей выделили главную — появление новых лидеров на Руси. Внутри развивающей цели (характеристики новых лидеров) выделили одну из составляющих — патриотизм русских людей времён Золотой Орды и сравнение их с качествами современных граждан России.

Объединяющим началом дидактических целей урока служит его тема и структурная «вложенность» целей. Образно можно сказать, что образовательная цель — это пластилин (что это?), развивающая цель — каким образом

можно менять его форму (как это делать?), а воспитательная (зачем это делать?).

2. Физика. 7-й класс. Тема урока: «Линзы»

Образовательная цель: формирование представления о понятиях: линза, оптическая сила линзы;

- организовать деятельность учащихся по выяснению различий между линзами разного вида, определению их сходных черт;
- способствовать формированию умений по проведению и объяснению результатов физических опытов.

Комментарий. В предложенной формулировке не все действия учителя направлены на достижение образовательной цели. Например, организовать деятельность, способствовать формированию умений. По этой причине цель трудно проверить. Как определить, «способствовал» учитель или нет? Если способствовал, то в какой мере? Чем это способствование измеряется?

Образовательная цель после корректировки: дать представления о понятиях: линза, оптическая сила линзы.

Таблица 2

Доказательство единства целей

Цель	Образовательная	Развивающая	Воспитательная
Формулировка	Выявить причинно-следственные связи между процессами собирания русских земель вокруг Москвы и успехами в решении внешнеполитических задач с Золотой Ордой	Научить приёмам выделения главного (главной причинно-следственной связи)	Показать ценностные характеристики современного человека в сравнении патриотизмом русских граждан времён Золотой Орды
Результат	территориальная раздробленность страны затрудняет управление; нежелание платить дань Орде; появление новых лидеров (Д. Донской, А. Невский)	появление новых лидеров (Д. Донской, А. Невский)	независимость, гордость за свою страну

Резюме. Коротко, чётко и ясно. Можно вполне проверить, даны представления об этих понятиях или нет.

Развивающая цель:

- содействовать развитию умений использовать научные методы познания (наблюдение, гипотеза, следствия, эксперимент);
- развивать аналитическое мышление и творческую самостоятельность учащихся при работе в малых группах.

Комментарий. Опять «содействие». Не будем повторяться. Второй тезис «развивать аналитическое мышление и творческую самостоятельность учащихся при работе в малых группах» справедлив на любом уроке и в любом классе. Какое он имеет отношение к теме урока «Линзы»?

Развивающая цель после корректировки: научить применять научные методы познания (наблюдение, гипотеза, эксперимент) по выяснению различий между линзами разного вида, определению их сходных черт.

Резюме. Здесь можно также сделать однозначный вывод: научил учитель применять научные методы познания или нет.

Воспитательная цель:

- привитие культуры общения при работе в группе, содействовать формированию у школьников партнёрских отношений: умения излагать и отстаивать свою точку зрения, способностей в принятии совместного решения, умения анализировать свою деятельность и деятельность своих товарищей.

Комментарий. Очень обширная цель, которая вряд ли может быть достигнута на уроке.

Воспитательная цель после корректировки: показать культуру общения при работе в группах по определению фокусного расстояния предложенных линз: умений излагать и аргументированно отстаивать свою точку зрения в принятии совместного решения.

Резюме. Не нужно в формулировке целей указывать те показатели, которые нельзя измерить или увидеть. По этой причине все «красивые» слова о партнёрских отношениях в этом случае можно безжалостно убрать. Предлагаем читателям самостоятельно сделать умозаключения о единстве дидактических целей во втором примере.

Вывод

Как видим, учителя-практики (добавим — лучшие учителя) не всегда умеют грамотно формулировать цель. Основные ошибки:

- цели не «оцифрованы», то есть не измеримы, а, следовательно, недостижимы;
- цели формулируются слишком общо и свободно и к конкретному уроку имеют самое отдалённое отношение;
- формулировки целей перегружены мусорными, хотя и научными терминами, среди которых теряется смысл педагогической деятельности учителя на уроке.

На наш взгляд, триединую дидактическую цель можно представить в виде следующей таблицы. В качестве исходного мотиватора автор применил концепцию непрерывного образования, в которой равноправными признаются три вида образования: формальное, неформальное, информальное (табл. 3).

Логически оправдано вначале достижение воспитательной цели (ответили на вопрос «зачем?»), затем решаем, «как это сделать?» и потом находим ответ на вопрос «что это?». В этом случае термин «образовательная цель» можно заменить на «познавательная», так как и развивающая и воспитательная цели относятся к образовательным. Отметим также, что все три вида образования могут успешно быть реализованы на одном уроке.

Следовательно, «теорема о триединой дидактической цели» доказана.

Таблица 3

Параметр \ Вид	Формальное образование	Неформальное образование	Информальное образование
Объект влияния	Весь класс	Выделенная группа	Отдельный ученик
Элемент цели	Образовательная	Развивающая	Воспитательная
Результаты	Предметные	Метапредметные	Личностные
Вопрос	Что это?	Как это получить?	Зачем это делать?
Вид деятельности	Обучение	Тренинг	Убеждение
Методы и приёмы	Показ, рассказ, беседа	Сравнение, выявление закономерностей, выводы	Акценты, примеры, образцы
Грамотность	Фактическая грамотность	Функциональная грамотность	Экстрафункциональная грамотность
Элементы культуры	Знания	Умения	Навыки

На основании вышеизложенного можно предложить следующую последовательность целеполагания в управлении образовательным процессом.

1. Сформулировать конкретную образовательную цель, направленную на обучаемых. Далее — смоделировать образовательные результаты, то есть сформулировать конкретные прогнозируемые показатели, характеризующие обучаемых, установить, какими способами эти результаты будут измеряться. Предварительное определение способов выявления результата важно потому, что оно представляет собой критерий грамотности постановки образовательных целей. В случае невозможности оценки результата деятельности необходимо отказаться от целей — в любом случае они не будут реализованы. Важно ставить цели, сформулированные как прогнозируемый результат деятельности, а не требования к формам или методам работы, созданию материальной базы, атмосферы урока.

2. Определить требования к образовательному процессу, то есть смоделировать соответствующую цели деятельность педагогов (научить, осмыслить, показать) на уроке. Это означает необходимость изменения не только формы и методов образовательного процесса, но и его содержания.

3. На основе анализа модели образовательного процесса сформулировать требования к ресурсному обеспечению, включая как интеллектуальные ресурсы (кадровые): знания, умения, направленность деятельности педагогов, так и вопросы материально-технического и организационного обеспечения образовательного процесса. Цели — ориентиры и цели — авансы.

Таким образом, грамотно и осмысленно сформулированная цель может реально обеспечить совершенствование образовательного процесса (первый подход к организации деятельности) и достижение нового качества образования (второй подход). **НО**

УПРАВЛЕНИЕ РЕФЛЕКСИВНОЙ ПОЗИЦИЕЙ ПЕДАГОГА

Владимир Владимирович Робский,
преподаватель кафедры педагогики и психологии
Кубанского государственного университета
e-mail: vladimir-robskij@yandex.ru

«Сознание — это часть мозговых процессов, выделившаяся из них настолько, что субъективно кажется неким единством, но это единство — обманчивый результат самонаблюдения. Другие мозговые процессы, которые вздымают сознание, как океан вздымает айсберг, нельзя ощутить непосредственно, но они дают о себе знать порой так отчётливо, что сознание начинает их искать» (Станислав Лем).

• рефлексия • рефлексные способности • продуктивный конфликт • обучение рефлексии • поведенческие индикаторы

Есть проблема

Анализ содержания федеральных государственных образовательных стандартов позволяет сделать вывод, что одно из приоритетных направлений работы современного педагога — развитие рефлексивных способностей учащихся. Слово «рефлексия» или производные от него употребляются часто и в разных разделах основной образовательной программы как начального, так и основного общего образования. Словосочетание «проводить совместно с учащимися рефлексивный анализ» присутствует в квалификационных требованиях Единого квалификационного справочника. В то же время практика показывает, что самих педагогов (как будущих, так и нынешних) рефлексии специально не учат, а многие учителя рефлексивные способности не демонстрируют.

Чтобы создать условия для развития рефлексивных способностей, необходим ряд организационных мер, в основании которых идея: рефлексивные способности учащихся не менее важны (может быть, более важны), чем знания. ФГОС эту идеологию закрепляет, располагая метапредметные результаты перед предметными, а программы формирования и развития универсальных учебных действий — перед программами по предметам.

Во-первых, необходимо сделать рефлексивные способности будущего педагога предметом оценки (в вузе, колледже).

Во-вторых, реально, в том числе на бумаге (в журнале, ведомости), сделать рефлексивные способности (как универсальное учебное действие) школьника предметом оценки (как того требует ФГОС). Для этого необходимо хотя бы инструктивное письмо Министерства образования и науки, разрешающее и рекомендуемое это делать.

Данная статья предназначена для руководителей школ и имеет своей целью обратить их внимание на важность развития рефлексивных способностей педагогов.

Что такое рефлексия

В нашем словаре есть множество слов с корнем «рефлекс», и у большинства людей значение этих слов связано с «отражением». В физическом смысле это отражение лучей, а в философском — «размышление»; «внутренний опыт, самонаблюдение» (Локк); «мысль, обращённая на самое себя» (Гегель).

Рефлексивность присуща людям: мы размышляем над причинами наших удач и поражений, пытаемся определить момент, когда можно было ситуацию развернуть по-другому, задаём себе вопросы: «Что я сделал? Как я сделал? Зачем? Что было так и не так? В чём причина? А как бы я поступил на месте моего собеседника (партнёра, оппонента)? Почему, несмотря на успешное завершение проекта, у меня чувство неудовлетворённости?» Рефлексия не просто размышление, это — поиск смыслов.

«РЕФЛЕКСИЯ (от лат. reflexio — обращение назад) — способность человеческого мышления к критическому самоанализу. Различают несколько видов рефлексии. Элементарная рефлексия заключается в рассмотрении и анализе человеком собственных знаний и поступков. Такой вид рефлексии присущ почти каждому: каждый из нас хотя бы изредка задумывается над причинами собственных неудач и ошибок с тем, чтобы изменить свои представления о мире или об окружающих, исправить ошибки и постараться не допускать их в будущем. Рефлексия помогает нам учиться на своих ошибках. Научная рефлексия направлена на критическое исследование научного знания, методов и приёмов получения научных результатов, на процедуры обоснования научных теорий и законов, и находит выражение в специальных дисциплинах — логике, методологии научного познания, психологии научного творчества и т.п.»¹.

Латинское слово reflexio, которое легло в основу однокоренных слов, обозначающих интересую-

¹ Философия: Энциклопедический словарь / Под ред. А.А. Ивина — М.: Гардарики, 2004.

щие нас явления и процессы, переводится как «обращение назад». Однако рефлексивный процесс может происходить во время события, когда в ситуации «здесь и сейчас» принимаются решения, устанавливаются контакты, проясняется суть происходящего. Рефлексия возможна и до события, когда человек рассматривает будущую ситуацию, создаваемую и проигрываемую в сознании. Таким образом, *рефлексия есть неотъемлемая часть человеческого сознания, она присуща человеку и совершается постоянно по отношению к прошлому, настоящему и будущему нашего осознаваемого бытия. Чем выше уровень сознания человека, его способность «выделить себя из своего окружения для того, чтобы по-новому сугубо избирательно связаться с ним» (по С.Л. Рубинштейну), тем более осмысленна его деятельность, тем более она продуктивна. Если же педагог не может достаточно отчётливо отделить себя от окружающего мира (не просто «я есть», а «я есть такой-то, особый»), он попадает во власть ситуации, и его деятельность имеет в основном бессознательный характер, что выражается в некритичном отношении не только к внешним инструкциям и методикам, но и к самому себе, собственным стереотипам и устойчивым, окаменевшим моделям поведения. Если я не рефлексирую («не вижу») себя, я не понимаю себя, не знаю, как собой управлять.*

Рефлексия помогает человеку собрать отдельные элементы мозаики опыта в целостную картину ситуации. Для педагога такое целостное видение особенно важно, так как, не увидев систему в целом (урок, ученика, методику), он не сможет адекватно с ней взаимодействовать или ею управлять.

Субъектность, рефлексия, продуктивный конфликт

Когда мы говорим о так называемых «субъект-субъектных отношениях»

в педагогике, то имеем в виду особое отношение участников образовательного процесса друг к другу. Это особое отношение заключается в восприятии общающегося с тобой человека как существа рефлексивного по своей сути.

Субъект отличается от объекта рефлексивностью. Объект не рефлексивен — не способен, во-первых, «видеть себя со стороны», во-вторых, мысленно поставить себя на место другого. Объект не может свою деятельность перевести в модель, а на основании модели не может построить деятельность. Субъект всегда рефлексивен. Это есть главное и основное отличие.

Если я отношусь к другому субъекту как к объекту, значит, я не «вижу» его рефлексивности, т.е. его способности к рефлексии, или отказываю ему в такой способности (что, собственно говоря, для меня самого уже не будет иметь никакого значения). Основная проблема современного образования заключается как раз в невнимании к развитию этой способности у всех без исключения участников образовательных отношений и в первую очередь у педагогов, которые потом и будут учить детей, а также их родителей.

Когда мы сталкиваемся с серьёзными проблемами непонимания между людьми, нетерпимостью, которые ведут к непродуктивным конфликтам, национальной и религиозной розни, вооружённым столкновениям, то видим, что причинами их возникновения становятся либо конфликт интересов, либо отсутствие способности к рефлексии. Понимание можно описать в виде рефлексивного каламбура: «Я знаю, что ты знаешь, что я знаю».

Непонимание как следствие «нерефлексивности» ведёт к безальтернативному восприятию действительности и плохо подготовленным решениям.

В педагогике ситуация продуктивного конфликта нормальна. Но конфликтовать продуктивно можно только в условиях сильной

взаимной рефлексии, когда идёт общение двух разумов, умеющих управлять своими материальными проявлениями (телом, выражающим эмоции, интеллектом и волей). Если разум не справляется с таким управлением в силу слабости рефлексивной позиции, неумения отделить себя от материальных проявлений самого себя, то в ситуации «здесь и теперь» конфликт становится непродуктивным. Может быть, впоследствии разум вернётся к пережитому и отрефлексирует произошедшее (сделает конфликт продуктивным «в прошлом»). Но профессионализм педагога заключается в умении организовать продуктивный конфликт в настоящем, а для этого необходимо:

- сформировать (раскрыть) рефлексивную (субъектную) позицию учащегося;
- вступить в контакт с его рефлексивной позицией, организовать диалог на уровне сущностей, управляющих телом, интеллектом, эмоциями и волей;
- зафиксировать результат такого диалога в виде сформировавшихся рефлексивных позиций.

И даже если не удастся перевести конфликт из непродуктивного в продуктивный, профессиональный педагог «засеет» рефлексивную позицию ученика такими «семенами», которые, прорастая позже, позволят каким-то образом отрефлектировать прошлое и выработать новую позицию уже самостоятельно (хотя в этом случае он всё равно будет осознанно или неосознанно общаться с предполагаемой им воображаемой позицией педагога).

Отсутствие рефлексивных способностей делает любого человека объектом, которым можно легко манипулировать. Отсутствие рефлексии неразрывно связано с бессубъектностью (отрицанием себя в качестве субъекта), а бессубъектность неизбежно приводит к непродуктивности. Бессубъектный непродуктивный человек всегда ищет ресурсы (интеллектуальные, эмоциональные) за пределами себя, поэтому он легко попадает под влияние идей и учений, часто разрушительных для него

самого. Отсутствие инструмента анализа действительности (в том числе психической) делает человека объектом, зависимым от СМИ, политиков и окружающих. Развитие рефлексивной способности позволяет человеку стать субъектом и является единственным средством противодействовать манипулированию. Думается, что серьёзные изменения в общественной жизни происходят именно благодаря накоплению «рефлексивного потенциала», когда осознание отдельными людьми тенденций развития складывается в единую резонансную волну, захватывающую всё вокруг и вовлекающую в круговорот изменений. В целом для общества становление рефлексии у множества людей становится одним из главных условий устойчивого и оптимального (по форме, по средствам и методам, по приносимым жертвам) развития. В связи с этим современную систему образования можно рассматривать как инструмент инновационного развития, а задачи, перед ней стоящие, далеко выходят за рамки педагогики и требуют пристального внимания со стороны политиков всех уровней. В этом смысле осознанное внедрение ФГОС, основанное на системно-деятельностном подходе, действительно политическая задача.

Рефлексия и ФГОС. Обучение рефлексии

Есть предположение, что у многих педагогических работников не развиты рефлексивные способности. Это обусловлено, с одной стороны, отсутствием в программах подготовки педагогических кадров каких-либо попыток формировать рефлексивную позицию, а с другой стороны, в реальной педагогической практике отсутствуют требования со стороны органов управления системой к обретению такой позиции. Рефлексирующий педагог трудно управляем «сверху», поэтому чиновник не вводит критерий «способность к рефлексии» в оценку педагогической деятельности, то есть самый главный, на наш взгляд, критерий оценки исключается из обращения. Результат — сразу же меняются смыслы и приоритеты, а исходя из этого, деятельность учителя приобретает по преимуществу исполнительский, нетворческий характер, т.е. преобладает знаниевая парадигма обучения. При таком подходе нам важна усвоенная

сумма знаний, при этом не интересен процесс их усвоения.

Стержень ФГОС — системно-деятельностный подход, разворачивающий внимание педагога в сторону процесса, и даже не процесса усвоения знаний, а процесса освоения способов действий. Мне как учителю важно понять стратегию мышления и действий ученика, чтобы я мог оказать ему помощь не в приобретении фактов, а в способе их получения и обработки. *Моя цель — избавить ученика от учителя, сделать его самостоятельным.* Какие у меня как у профессионала есть для этого инструменты и методики?

При ответе на этот вопрос мы и сталкиваемся с проблемой неразвитости рефлексии как у детей, так и у самих педагогов: «Обнаружение стратегии, которой предпочитает пользоваться ученик, сопряжено с рядом методических трудностей. Они связаны прежде всего с разработкой учебных задач, допускающих поиск и реализацию разных способов их правильного решения. Вторая трудность состоит в том, что ученик, действуя, не всегда может осознавать тот реальный способ, которым он пользуется (описать его, рассказать о нём, показать), а это закрывает путь к выявлению различных способов создания образа, их коррекции в ходе обучения. Третья трудность состоит, на наш взгляд, в том, что учитель (экспериментатор) не всегда умеет общаться с учеником так, чтобы обеспечить его «открытость», т.е. вызвать у него потребность рассказать о том, что, почему и как он делает, создавая образ, снять страх ошибки, боязнь получить плохую отметку, подкрепляя радость ученика от самого процесса поиска, желание его варьировать, находить и предлагать в совместной работе с учителем (классом) новые, нестандартные способы, даже если они не всегда соответствуют конкретным целям усвоения. Только в этих условиях можно выявить

сложившиеся у ученика подходы к проработке учебного материала, ставшие для него устойчивыми, привычными, лично значимыми, а потому интересными, привлекательными, активно используемыми»².

Системно-деятельностный подход невозможен без развитой рефлексии участников педагогического процесса, которая позволяет человеку выступать с позиции субъекта образования, т.е. самостоятельно планировать и осуществлять движение по индивидуальному образовательному маршруту. *Основная проблема не в том, что мы не можем обеспечить всех учащихся такими маршрутами — мы действительно не сможем этого сделать никогда, потому что не хватает ресурсов (временных, человеческих, материальных, организационных). Основная проблема в том, чтобы **научить каждого самостоятельно обеспечивать свой индивидуальный образовательный маршрут.***

И всё начинается и заканчивается личностью учителя и воспитателя, остальные составляющие образовательного процесса не представляются столь существенными. Поэтому развитие рефлексивной позиции педагога, повышение его методологической культуры — самая актуальная задача современного профессионального педагогического образования и системы повышения квалификации. В итоге педагог, а за ним (и с его помощью) учащийся должен овладеть системой «соответствующих «метакогнитивных умений»: он должен уметь диагностировать то, что уже знает, и то, что ещё не знает; ставить перед собой определённую учебную задачу и продумывать программу её выполнения; реализовать намеченные планы: подбирать необходимый учебный материал, прорабатывать его; регулировать процесс собственного учения и контролировать успешность своих действий; анализировать и осмысливать результаты своих учебных действий,

² Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся / Под ред. И.С. Якиманской. — М.: Педагогика, 1989. — С. 160.

сопоставлять их с намеченными целями; определять направления дальнейшей работы над собой»³.

И рефлексия становится необходимым условием того, чтобы участники образовательных отношений видели противоречия ситуации и умели эти противоречия снимать (вижу проблему, пути её решения, могу сконструировать план действий и организовать себя и других для решения задач).

Какие виды деятельности педагога можно предложить для развития рефлексивных способностей?

Одно из ключевых понятий федеральных государственных образовательных стандартов общего образования — понятие «универсальные учебные действия» (УУД). Освоение коммуникативных, регулятивных и познавательных универсальных учебных действий делает человека самостоятельным, продуктивным, адекватно реагирующим на быстро меняющиеся условия. Работа с УУД предполагает рефлексивность и педагога, и ученика, она немыслима без этого. Более того, смеем утверждать, что главным результатом педагогической деятельности становится развитие рефлексивной позиции ученика, благодаря чему он становится самоуправляемым. В разделе примерной основной образовательной программы «Ведущие целевые установки и основные ожидаемые результаты» прямо заявляется: «В результате изучения всех без исключения предметов основной школы получают дальнейшее развитие личностные, регулятивные, коммуникативные и познавательные универсальные учебные действия, учебная (общая и предметная) и общепользовательская ИКТ-компетентность учащихся, составляющие психолого-педагогическую

³ Муштавинская И.В. Современные подходы к повышению квалификации: рефлексивные технологии. / Инновации в образовании: Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. — 2011. — № 4 (1). — С. 25–30.

и инструментальную основы формирования способности и готовности к освоению систематических знаний, их самостоятельному пополнению, переносу и интеграции; способности к сотрудничеству и коммуникации, решению лично и социально значимых проблем и воплощению решений в практику; способности к самоорганизации, саморегуляции и рефлексии»⁴.

Также в тексте примерной основной образовательной программы конкретно указывается на необходимость применять в образовательном процессе «учебно-практические и учебно-познавательные задачи, направленные на формирование и оценку навыка рефлексии, что требует от учащихся самостоятельной оценки или анализа собственной учебной деятельности с позиций соответствия полученных результатов учебной задаче, целям и способам действий, выявления позитивных и негативных факторов, влияющих на результаты и качество выполнения задания и/или самостоятельной постановки учебных задач (например, что надо изменить, выполнить по-другому, дополнительно узнать и т.п.)»⁵. Вообще слова «рефлексия» и его производные употребляются настолько часто, что приоритетность работы каждого учителя именно над этим вопросом несомненна.

В связи с этим к педагогам предъявляются особые требования: способность к рефлексии; способность обучать других рефлексии. Но этому не учат в педвузах, на это не обращают внимания в системе повышения квалификации, поэтому в ближайшее время школам придётся самостоятельно решать проблему методологической подготовки своих работников. И одним из приёмов развития рефлексивных способностей педагогов должна стать работа над анализом содержания УУД, прописанных в основных образовательных программах. Наш опыт показывает, что учителя используют универсальные учебные действия только тогда, когда понимают их. Каким образом такая работа может быть организована?

⁴ Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / Сост. Е.С. Савинов. — М.: Просвещение, 2011. — С. 20.

⁵ Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / Сост. Е.С. Савинов. — М.: Просвещение, 2011. — С. 14.

Во-первых, проектные методы, методы сотрудничества (в том числе и со взрослыми) делают невозможными простые репродуктивные действия и обеспечивают поиск новых способов организации деятельности. А такой поиск неизбежно связан с определением своей позиции, точки зрения, динамики её изменения. Проектная деятельность «вынуждает» педагогов и учащихся к рефлексии.

Во-вторых, групповые формы работы (в том числе и по преимуществу над проектами) предполагают анализ позиций участников взаимодействия, причём в динамике (в изменении этих позиций), что невозможно без рефлексии своей и «чужой» деятельности. Исследователи (Л.В. Путьева и Р.Т. Сверчкова) отмечают, что рефлексивность лучше всего развивается и проявляется в триадах, чем в парах или группах с большим числом участников: с одной стороны, именно появление третьего члена придаёт системе рефлексивность, а с другой стороны, небольшое количество элементов системы не позволяет отдельному элементу оказаться вне поля общего внимания, «уйти в тень» со своими мыслями и чувствами — в тройке все на виду.

В-третьих, разработка внутришкольной системы оценки метапредметных результатов, выраженных в универсальных учебных действиях. Подчёркиваем, что речь идёт не об использовании «взятой со стороны» системы оценки, а созданной самими педагогами. Смысл такой работы заключается в том, что педагоги анализируют содержание универсальных учебных действий, что невозможно без использования рефлексии, без детализации УУД через описание деятельности, в ходе которой формируются и проявляются УУД.

Содержание и последовательность шагов такой работы выглядят следующим образом.

1. Проведение цикла проблемных семинаров «Универсальные учебные действия: как они проявляются в поведении учащихся». На семинарах конкретизируются и детализируются УУД, прописанные в основной образовательной программе. Педагоги учатся формулировать элементы УУД через поведенческие индикаторы, причём делают это сообща, не раз делясь по предметным методическим объединениям. Проведением подобных семинаров достигаются очень важные эффекты:

- Интересы разных предметников сходятся на главном — личности ученика. В центр внимания выходит ученик, его качества, его развитие, у педагогов разных предметов появляются общее поле деятельности, общие смыслы. «Предметность» как препятствие для коллективной педагогической работы, отступает на второй план.
- Выработывается единое понимание сути УУД и поведенческих индикаторов, в которых они выражаются. Создаются предпосылки для объективной внутришкольной

оценки метапредметных результатов, выработываются понятные всем критерии такой оценки.

Например, вот так выглядит результат работы коллектива предметников над поведенческими индикаторами (один из вариантов).

А вот один из вариантов шкалы оценок.

2. Следующий шаг — составление графика освоения УУД и их элементов на ступени обучения. Такой шаг позволяет школьному коллективу увидеть стратегическую перспективу и спланировать педагогический процесс. Здесь особенно важно, что планирование исходит из логики развития ребёнка, которая объективно существует как отражение миропорядка, «задуманного Творцом», а не из надуманной для «здесь и сейчас» логики автора, написавшего учебник по предмету. Составляя график освоения элементов УУД, педагогический коллектив получает

Универсальное учебное действие	Поведенческие индикаторы
Регулятивное: <i>Принимать решения в проблемной ситуации на основе переговоров</i> (формулировка берётся из текста основной образовательной программы)	Адекватно (эмоционально сдержанно) реагирует на противоречия ситуации
	Задаёт окружающим вопросы, уточняющие их позиции по отношению к ситуации
	Обозначает вербально и невербально свою позицию в ситуации, аргументировано её обосновывает
	Формулирует проблему (видит противоречие в ситуации и словесно его оформляет)
	Фиксирует сходство и различия в позициях участвующих в ситуации, предлагает компромиссные решения
	Делает прогнозы развития ситуации
	Резюмирует итог переговоров

Степень проявления признака (поведенческого индикатора, элемента УУД)	Балл
Элемент УУД не освоен (никак не проявляется в поведении ученика)	0
Элемент УУД освоен слабо (редко проявляется в поведении ученика)	1
Элемент УУД освоен хорошо (часто проявляется в поведении, однако не всегда стабильно)	2
Элемент УУД освоен отлично (стабильно регулярно проявляется в поведении, ученик сам может помочь другому в его освоении)	3

Класс	Четверть	Элемент УУД	Предмет, способы формирования и развития средствами предмета

мощное орудие целенаправленного формирования УУД: все учителя в один и тот же промежуток времени будут работать на разных предметах над формированием одних и тех же качеств учащихся.

3. Синергетический эффект коллективной работы над развитием УУД усиливается ещё больше, когда мы посвящаем в суть такой работы родителей и учащихся, побуждая их выйти в рефлексивную позицию и принять участие в процессе оценки и формирования конкретных качеств. В результате улучшается взаимопонимание всех участников образовательных отношений: педагоги, дети и родители начинают мыслить категориями универсальных учебных действий, очень ясно для них выраженных в индикаторах поведения. Диалог учителя и родителя строится на новых основаниях, уходят мотивы взаимных обвинений. Благодаря введению поведенческих индикаторов, педагоги и родители начинают видеть реальные противоречия и формулировать педагогические проблемы, возникает потребность конструктивного решения педагогических задач.

4. И наконец, проведение для учителей регулярных семинаров-практикумов, посвящённых современным образовательным рефлексивным технологиям: метод проектов, педагогические

мастерские, дебаты, исследования и дискуссии, кейс-метод, технология портфолио.

Благодаря рефлексивным способностям человек выделился из царства животных, смог быстро эволюционировать, причём не за счёт быстрой сменяемости поколений, а за счёт расширения своих возможностей через применение инструментов технических и ментальных. В развитии рефлексии заключается, возможно, даже смысл нашего существования: обретение истинной свободы через рефлексию как способ осознания смысла существования. Как бы там ни было, наша жизнь невозможна без осознания того, что мы осознаем. Рефлексивность педагогической деятельности, наконец-то официально задекларированная в текстах ФГОС, требует целенаправленной, оцениваемой работы по формированию соответствующих способностей всех участников образовательных отношений. Метапредметность, универсальные учебные действия становятся основным ориентиром для всех учителей-предметников, и *разворот назад невозможен.*

*«Когда караван поворачивает назад, впереди оказывается хромой верблюд» (восточная пословица). **НО***

Консультации

Мультимедийное, интерактивное оборудование становится всё более необходимыми в образовании. На вопросы о комплектации образовательных учреждений средствами мультимедиа, о возможностях применения этого оборудования отвечают ведущие специалисты ИНТмедиа.

? В кабинете была настроена и успешно работала ИД СМАРТ с «неродным» проектором. Спустя некоторое время в «закромах» обнаружился родной короткофокусный проектор SMART UNIFI 35. Но, к сожалению, подключили его «криво», приходится переключать провода USB от проектора и от доски. Инструкции нет, поиски в Интернете оказались безрезультатными. Не можете ли вы помочь?

Вероника

Инструкцию на русском языке обязан предоставить поставщик оборудования.

Здесь — инструкция на английском:

<http://downloads01.smarttech.com/media/sitecore/en/support/product/smartboards-fpd/600series/guides/600ifirmwareupdateandusersguide19jun08.pdf>

И некоторая другая полезная информация, на английском же (в том числе и видеоинструкция по перепрошивке проектора — UF 35 Firmware Update Video): <http://smarttech.com/us/Support/Browse+Support/Download+Software/Hardware/Unifi+35+Projector+firmware/Unifi+35+Projector+firmware/Unifi+35+Projector+Firmware>

? Какова технология использования mimio?

В.П.

Приставка Mimio делает проекцию интерактивным экраном (к компьютеру подключают проектор, на доску крепят Mimio, которая взаимодействует с компьютером по проводу или WiFi).

Система Mimio — комп-проектор позволяет работать в любом софте, управляя стилусом-мышью (входит в комплект) непосредственно с проекционным экраном (в частности, набор текста можно делать с помощью экранной клавиатуры). Экраном может служить любая светлая (лучше белая, конечно) гладкая поверхность: доска, стена и пр.

Кроме того, поставляемый с комплекте софт Mimio Studio имеет большой набор функций и шаблонов, позволяющих создавать собственные уроки и презентации.

Создан сайт, на котором учителя выкладывают свои уроки (созданные в Mimio Studio), там уже много работ учителей России, удобный поиск по предметам и классам, смотрите <http://www.mimioconnect.com/ru/lessons/all/74/all/new?>

У Mimio есть режим работы с маркерной доской (проектор и компьютер не используются) — обычные маркеры одеваются в электронные пеналы и Mimio сохраняет записи или рисунки в виде графических файлов. Это режим копи-доски. Комплект называется MimioCapture.

Выпускаются устройства, дополняющие Mimio: система для голосования (комплект кнопочных пультов), документ-камера (настольная видеокамера).

Сайт с полезной информацией: <http://mimio.dymo.com/>, справа вверху — переключение на русскоязычную версию, если Ваш браузер её не видит, можно попробовать набрать <http://mimio.dymo.com/ru-EM.aspx>. Посмотрите также <http://www.mimio-edu.ru/> и http://intmedia.ru/announce.asp?ob_no=14074

? Работа с макинтошами в начальной школе. Получили для работы макинтоши, но проблемы с Windows, говорят, нужны ключи. Как и где их получить?

Елена Николаевна

Все Macintosh поставляются с предустановленной фирменной операционной системой. В дополнение к ней на любой

новый Mac можно установить систему Windows (точнее, её имитацию) с помощью утилиты Boot Camp. При включении компьютера нажатием кнопки Alt вы сможете выбирать, на какой из операционок работать.

Скачать Boot Camp можно здесь: <http://www.softportal.com/software-5840-boot-camp.html>, прочтите также <http://www.macvspace.ru/running-windows-on-mac.html>

А если вам нужно запускать приложения для Windows и Mac одновременно, без перезагрузки — вы можете установить Windows с помощью программного обеспечения VMware или Parallels.*

Здесь нужна вам информация: <http://www.apple.com/ru/macosx/what-is/compatibility.html>

Программное обеспечение для начальной школы посмотрите здесь: <http://www.int-edu.ru/index.php?m1=1066&m2=0&ms=2>

Где можно найти готовые уроки с использованием mimio в 4 классе по программе школы России?
Н.И.

Вот информация для вас: <http://www.mimioconnect.com/ru/lessons/all/74/all/new?>

На этом сайте можно найти и другую выборку из обширной базы проектов, настроив параметры поиска.

У нас в школе установлены интерактивные доски разных производителей. Могу ли я просматривать файлы, созданные для интерактивной доски Smart в программе SMART Notebook на досках других производителей?

Ирина Алексеевна Симонова, учитель математики

Компания SMART Tech ограничивает использование своих про-

граммных продуктов на конкурентных продуктах. Но в вашем случае допускается использование программного обеспечения SMART Notebook Express, web-приложение (<http://express.smarttech.com/>). Это облегчённая, бесплатная версия SMART Notebook, доступная on-line в любое время, позволяет открывать файлы с расширением *.notebook, править и делиться ими. При использовании этого программного обеспечения не требуется регистрация, не нужно скачивать и устанавливать программное обеспечение, необходимо только доступ в Интернет.

Скажите, пожалуйста, появляются ли какие-либо новые возможности у современных мультимедиа-проекторов или эти устройства имеют всё тот же стандартный набор функций?

Н.Н. Еремеев

В качестве примера инновационного продукта среди мультимедийных проекторов можно привести линейку проекторов Casio PRO, к которым относятся модели XJ-N2600 и XJ-N2650, в состав которых входит уникальный безртутный (лазерно-светодиодный) источник света, отличающийся 20,000-часовым сроком службы. Характеристики новых проекторов — разрешение WXGA (1280 x 800), яркость 3,500 ANSI люмен. В качестве новых полезных функций этих проекторов можно назвать возможность блокировки для ограничения доступа к настройкам, что особенно полезно при использовании проектора в школе. Наличие **энергосберегающего режима интеллектуальной регулировки яркости**

КОНСУЛЬТАЦИИ

позволяет автоматически корректировать уровень яркости в зависимости от текущего освещения в помещении, что способствует снижению уровня энергопотребления до 63%. Кроме того, новые модели проекторов позволяют пользователям проводить презентации **по беспроводной связи**, используя смартфон или компьютер с поддержкой стандарта беспроводной связи. Также проектор позволяет проецировать информацию, записанную на USB-носитель. Подключение к проектору возможно с 4-х мобильных устройств одновременно. Новые возможности применения проекторов открываются при использовании интерактивного маркера для **удалённого управления презентацией** (поставляется отдельно). Это устройство может выполнять функции указки, маркера и мыши. Фактически мы получаем аналог интерактивной доски, на которой можно в реальном времени редактировать документы Powerpoint, Excel, писать комментарии, выделять необходимые области и многое другое. Увеличению визуальной привлекательности мультимедийных ресурсов способствует технология DLP 3D Ready, которая позволяет отображать **3D-изображения** (при наличии 3D-очков).

Сейчас проводится много различных конкурсов сайтов школ, критерии везде разные. От чего это зависит и кто эти критерии должен определять?

С.И. Самкова, зам. директора по УВР

1. Обязательные требования к содержанию, порядку размещения и наполнения офици-

Консультации

альных сайтов образовательных учреждений определяются законодательством РФ. При проведении различных конкурсов и рейтингов организаторами этих конкурсов помимо обязательных могут вводиться дополнительные критерии оценки сайтов школ.

2. Например, РИА Новости совместно с Институтом образования НИУ ВШЭ, при поддержке региональных органов управления образованием, в рамках проекта «Социальный навигатор» в апреле 2013 года опубликовало рейтинг информационной открытости официальных сайтов общеобразовательных учреждений (школ): http://ria.ru/sn_edu/20130417/931512013.html. В этом рейтинге исследователи рассматривали информационную открытость школьных сайтов

с точки зрения интересов родительской общественности, поскольку именно родители сегодня являются самой массовой аудиторией заинтересованной в получении информации о школе, в её информационной открытости. При этом этот рейтинг выходит за рамки законодательных нормативов, в некоторой степени повышая уровень требований к информационно-коммуникационной деятельности образовательных учреждений для максимальной ориентации на пользовательский запрос и конструктивное взаимодействие с общественностью, на интересы и потребности родительской аудитории, что и определяет применяемые критерии. Исследователи сделали акцент на технологической организации сайта, наличии на сайте наиболее важных для пользователей информационных разделов, документов и материалов, наличии сервисов сайта, обеспечивающих возможность обратной связи пользователей с админист-

рацией и педагогами школы, мультимедийности сайта.

С методикой определения рейтинга можно познакомиться здесь:

http://vid1.rian.ru/ig/ratings/site_school_metodik.pdf

3. Но если рассмотреть основные группы пользователей школьных сайтов, то это, конечно, не только родители, но и сами учащиеся, педагоги и работники школы, педагоги из других образовательных учреждений, администраторы системы образования разного уровня и т.д. Потребности и интересы этих групп значительно различаются. А значит, будут различаться и критерии, и методика оценки сайтов, в зависимости от цели проведения конкурса или рейтинга, ориентации на ту или иную категорию пользователей или решение той или иной задачи, реализации функции (например, сайт, как площадка для организации взаимодействия с родителями: организации дистанционного обучения и т.д.). Применяемые критерии, таким образом, зависят от целей оценивания и определяются положениями о проведении конкретных конкурсов.

? Какая должна соблюдаться техника безопасности при работе с интерактивной доской?

Н.Д.

Раздел техники безопасности нужно искать в руководстве пользователя (мануале). Руководство на русском языке — обязательная часть комплекта, продавец обязан предоставить его покупателю.

Некоторые производители вкладывают в сети мануалы на своё оборудование. Для ин-

терактивных досок Panasonicelite Panaboard мы нашли русскоязычные мануалы

на http://panasonic.net/pcc/support/eboard/elite/download.html#elitePanaboard_Manual_win

В частности для Panasonicelite Panaboard UB-T880 UB-T880W http://cs-im.psn-web.net/Global/Board/download/Manual/UBT880/UB-T880_OperatingInstructions_RUS.pdf

Интерактивные доски различаются по устройству, и техника безопасности для одной может отличаться от других. Ищите мануал именно для вашей конкретной модели.

? Где можно найти материалы по использованию интерактивной доски на уроках химии?

Нора

Информацию о курсах и методической поддержке можно запросить на

<http://m100.seminfo.ru/>.

Материалы для использования с интерактивной доской могут быть любые, которые принимает компьютер (диски, презентации, ppt, интернет-ресурсы). Можно воспользоваться общедоступной бесплатной коллекцией цифровых образовательных ресурсов:

<http://school-collection.edu.ru/catalog/>.

Если Вам нужны учебные материалы, приготовленные именно в том презентационном софте, который прилагается к доске, они для каждого бренда (и соответственно фирменного софта) свои. Например, материалы для интерактивных устройств MIMIO можно найти на <http://www.mimio-edu.ru/projects>. **НО**

ПУСТЬ ДОЛГИМ БУДЕТ РАЗГОВОР



Евгений Александрович Ямбург,
директор Центра образования № 109 г. Москвы,
академик РАО, доктор педагогических наук,
Заслуженный учитель России
e-mail: yamburgea@mail.ru

Сегодня, когда вконец запутавшиеся в идеологических соснах взрослые пытаются с помощью унифицированного учебника истории наставить на путь истинный подрастающее поколение, им самим не мешало бы разобраться во многих травмирующих проблемах нашего прошлого.

- коллаборационизм • «поминальные свечи» • карательные акции
- оккупация • антисемитизм • единый учебник истории

Книги, опирающиеся на чёрствый и горький хлеб фактов, подвергнутых сдержанному содержательному, а не только эмоциональному анализу, необходимы и взрослым, и юношеству. Именно к таким работам я отношу книгу Л. Симкина «Коротким будет приговор». По отношению к пособникам нацизма, совершившим кровавые преступления (а именно о них идёт речь в книге) приговоры были действительно короткими

и беспощадными. Но разговор на эту большую тему требуется долгий.

Размытые метафоры и ментальные эмоции

По понятным обстоятельствам тема коллаборационизма сегодня на слуху, что вполне естественно в условиях нагнетания

военного психоза. Обвинения в предательстве национальных интересов, принадлежности к пятой колонне звучат по обе стороны баррикад, разделяющих непосредственных участников и сторонних, но от этого ничуть не менее пылких, наблюдателей конфликта на юго-востоке Украины. Похоже, что посторонних в этой страстной полемике нет, ибо разрыв во взглядах и оценках проходит сегодня по семьям, затрагивая детей, которые, как им и положено, задают детские вопросы: «А что такое коллаборационизм»? Детские вопросы, как правило, самые трудные. При ответах на них не отделять словарными определениями: умышленное, добровольное сотрудничество с оккупантами. Ребята мыслят конкретно, живо и непосредственно реагируя на то, что видят своими глазами: например, на Арбате, где некоторое время назад висели фотографии активистов так называемой «пятой колонны». Наивный, но не лишённый основания вопрос: «А что, нас уже оккупировали»? Но оставим на время в стороне политические тяжбы.

В книге профессионального юриста Л. Симкина речь идёт о тех, кто действительно пошёл на сотрудничество с оккупантами, запятнав себя кровавыми преступлениями. Источниками для неё послужили материалы судебных процессов, что начались в СССР сразу, по мере освобождения оккупированных территорий, и продолжились вплоть до восьмидесятых годов прошлого века. Возвращение термину его подлинного смысла и точной юридической трактовки — это по нынешним временам уже немало, поскольку нередко мы имеем дело с размытыми метафорами, которые бьют наотмашь по нашим глубоким ментальным эмоциям.

Удивляться этому не приходится. У людей, переживших войну, и моего послевоенного поколения реакция на термин «коллаборационизм» жёсткая и однозначная. Родственники моей мамы погибли на Харьковском тракторном заводе. Еврейских детей, рождённых после Катастрофы, нарекали

именами в память погибших. Потому их называли «поминальными свечами». Я и сам такая «поминальная свеча», получивший имя тети, уничтоженной в Севастополе. Карательные акции оккупанты проводили руками местных жителей. Вот почему при любых политических раскладах невозможно принять оправдание задним числом тех националистических организаций, деятельность которых сегодня пытаются романтизировать, представляя их идейными борцами против сталинской тирании. Об этом читаем в книге Л. Симкина. И всё же, кого считать коллаборационистом? Вопрос не праздный, поскольку ныне в пылу политических баталий возникают экзотические определения, например «жидобендеровцы» и т.п.

В поисках ответа на этот вопрос автор неизбежно выходит за рамки юриспруденции, ибо за томами уголовных дел, фиксирующих преступные деяния палачей, встаёт, на мой взгляд, главная тема книги, которая до сих пор не получила достаточного освещения.

Повседневная жизнь людей в оккупации

Что мы знаем о повседневной жизни семидесяти миллионов людей, оказавшихся на оккупированных территориях? Наши представления почерпнуты из советских фильмов, повествующих о героической борьбе подпольщиков, соблюдавших строгую конспирацию, организовавших мощный отпор врагу.

На деле в организации сопротивления не всё обстояло так картинно. История киевского подполья, представленная в книге по материалам уголовных дел, тому доказательство. Чего стоит хотя бы тот факт, что во главе киевского подпольного горкома оставили человека с ярко выраженной семитской внешностью, из-за чего он не мог даже выйти на улицу. Что это — отсутствие

у спецслужб информации о расовой политике нацистов? Не думаю. Скорее всего, обычный чиновничий формализм и разгильдяйство, характерные для нашей государственной машины во все времена.

Но оставим на время в стороне как палачей, которых оказалось избыточно много, так и героев сопротивления, действовавших часто не благодаря, а вопреки «мудрым» указаниям центра. Обратимся к жизни рядовых обывателей. И хотя утверждалось в известной советской песне, что «у нас героем становится любой», это явное преувеличение. Среди семидесяти миллионов большинству приходилось как-то выживать. Строго говоря, не Л. Симкин первым обратил внимание на эту сторону жизни на оккупированных территориях. Будучи молодым учителем, и впервые ещё в самиздате прочитав «Архипелаг ГУЛАГ», я был поражён той оценкой, которую дал А.И. Солженицын своим и моим коллегам-педагогам, продолжившим обучение детей в школах на территориях, занятых врагом.

«А школьные учителя? Те учителя, которых наша армия в паническом откате бросила с их школами и с их учениками — кого на год, кого на два, кого на три. Все знают, что ребёнок, отбившийся от учения, может не вернуться к нему потом. Так если дал маху Гениальный Стратег всех времён и народов — траве пока расти или иссохнуть? детей пока учить или не учить? <...> Такой вопрос почему-то не возникал ни в Дании, ни в Норвегии, ни в Бельгии, ни во Франции. Там не считалось, что легко отданный под немецкую власть своими неразумными правителями или силой подавляющих обстоятельств народ должен перестать жить. Там работали и школы, и железные дороги, и местные самоуправления. <...>

Конечно, за это придётся заплатить. Из школы придётся вынести портреты с усами и, может быть, внести портреты с усиками. Ёлка придётся уже не на Новый год, а на Рождество, и директору придётся на ней (и ещё в какую-нибудь имперскую годовщину вместо октябрьской) произнести речь во славу новой замечательной жизни — а она на самом деле дурна. Но ведь и раньше произносились речи во славу замечательной жизни, а она тоже была дурна».

Так считать ли советских учителей, которые по большей части были репрессированы после войны, пособниками врага или нет? Ответ очевиден. Нельзя ставить на одну доску палачей и людей, не по своей вине оказавшихся в экстремальных обстоятельствах. Справедливости ради отметим, что расширенное понимание коллаборационизма было присутствовать не только нам. Во Франции в послевоенные месяцы вошло в обиход определение «горизонтальный коллаборационизм» — относящееся к женщинам, вступавшим в интимные отношения с немцами. Шельмование их сопровождалось обритием голов, прочими символическими, а порой, вполне реальными расправами. Самосуд он и в ликующем Париже самосуд. За боль утрат рассчитывались люто.

Повседневная жизнь людей, проступающая в книге сквозь строки уголовных дел, даёт богатую пищу для размышлений. На оккупированных территориях открывались частные магазины, кафе и парикмахерские, работали театры, которые выдавали идеологически выверенный репертуар. Так, в орловском кукольном (!) театре с успехом шёл спектакль «Толстый жидёнок». Массированная нацистская пропаганда не могла не оставить след в сознании и душах 70 миллионов людей, среди которых были дети и взрослые. Здесь вслед за автором придётся затронуть ещё одну большую тему.

Заразность антисемитизма

Люди, хорошо помнившие довоенные годы в СССР, в один голос утверждают, что до войны массового бытового антисемитизма почти не было. Расцвёл он пышным цветом в конце сороковых — начале пятидесятых годов. Кажалось бы, этот феномен имеет понятные объяснения. В ходе войны изменился идеологический дискурс государства: интернационализм уступил место

державным ценностям, война стала священной и отечественной, для сплочения против врага пришлось призвать тени великих русских полководцев прошлого, опереться на авторитет полузадушенной РПЦ. После победы эта линия была усилена идеологическими кампаниями с явно антисемитским подтекстом: разгром еврейского антифашистского комитета, борьба с космополитизмом, дело врачей. Всё так, но перечисленные предпосылки и вехи становления государственного антисемитизма не дают ответа на один неудобный вопрос: каковы эмоциональные и психологические корни неподдельного искреннего массового воодушевления населения, с которым были встречены эти кампании?

Поддержка и энтузиазм миллионов не могут держаться только на страхе перед репрессивной машиной государства. Эффективный менеджер, осуществляя свои коварные политические планы, хорошо осознавал, что они ложатся на хорошо подготовленную взрыхленную почву. Годы оккупации не прошли бесследно, оставив неизгладимый след в массовом сознании едва ли не трети населения страны (напомню, 70 миллионов), заразив его антисемитизмом.

В своей пропаганде нацисты постоянно подчёркивали, что сражаются за освобождение русского, украинского и белорусского народов от чужеродной власти коммунистов и евреев. Разумеется, это был чисто пропагандистский ход. (Нам хорошо известны подлинные планы гитлеровцев в отношении славян.) Но первоначально он возымел действие на многих людей, прошедших через Голодомор и испытавших на себе иные «прелести» советской власти. Позже, когда каратели приступили к поголовному уничтожению местного населения уже не по национальному признаку, отношение к ним изменилось. Но акции устрашения часто проводились в ответ на действия партизан и подпольщиков, которые вызывали у населения неоднозначную реакцию: их рассматривали как источник бед и несчастий. Од-

нако на первых порах оккупанты, которых во многих западноукраинских городах встречали с цветами как освободителей, демонстрировали лояльность к местным жителям. Так, например, захваченных в плен в начале войны солдат-украинцев отпускали по домам. Оказавшись в родных местах, некоторые из них охотно шли служить в полицию, другие обустраивали свою частную жизнь. Поразительно, но в книге приводятся непроверяемые документальные свидетельства того, что коммунисты, которые по приказу немцев зарегистрировались как члены партии в муниципалитетах, не только не подвергались репрессиям, но иногда занимали при оккупантах мелкие административные посты, порой совпадавшие по роду деятельности с их довоенными должностями.

В таких обстоятельствах советской контрпропаганде было не с руки выделять евреев в особую группу жертв, подлежащих тотальному истреблению, тем самым косвенно подтверждая нацистский тезис о еврейской природе большевизма. По отношению к ним применили нейтральную формулировку: «уничтожение мирных советских граждан». Позже эта формулировка, умалчивающая о том, кого конкретно казнили в местах уничтожения, оказалась запечатлена на советских памятниках жертвам Холокоста.

Фигура умолчания, помимо прочего, должна была маскировать печальную реальность. Среди местного населения оказалось много, слишком много тех, кто сочувственно отнёсся к карательным акциям нацистов. Одни приняли в них непосредственное участие, за что получили короткий суровый приговор. Другие не преминули воспользоваться имуществом жертв и их квартирами. Позже, по возвращении из эвакуации, у тех, кому посчастливилось уцелеть, на этой почве возникали конфликты с соседями — ещё один дополнительный фактор расцвета бытового антисемитизма после войны.

Исходя из соображений высокой политики, дабы не подрывать единство советских народов, государство посчитало, что не стоит беречь былые раны и засекретило документы, свидетельствующие о роли и масштабах участия местного населения в Холокосте. По понятным политическим причинам они сегодня рассекречены в отношении Украины и Прибалтики. Справедливости ради отметим, что такое избирательное отношение к своему прошлому характерно не только для нас. Поляки до сих пор болезненно относятся к упоминанию о местечке Едвабне, где местное население уничтожило евреев ещё до прихода немцев. Не по нацистскому приказу, а, как сказал поэт, «по велению польского пылкого сердца» (А. Городницкий).

Так нацистская пропаганда, опыт активного или пассивного участия в геноциде, конъюнктурное умолчание всей правды государством заразили значительную часть населения антисемитизмом. Послевоенные сталинские кампании упали на взрыхленную почву. Государственный антисемитизм вызвал энтузиазм ещё и потому, что помогал оправдывать в глазах многих людей их недавнее непотребство. Эту нехитрую эмоциональную логику легко воспроизвести: «Да, мы не слишком сочувственно отнеслись к страданиям евреев, но, как выясняется, они, в силу присущих им качеств, постоянно вредят нашему родному государству, о чём регулярно пишут газеты. Гитлер, конечно, чудовище, но в отношении евреев он был не так уж неправ». Увы, шлейф подобных рассуждений не развеян до сего дня, в чём легко убедиться, заходя на националистические сайты, в какой бы стране они ни создавались.

И всё же, быть может, не стоит обращать внимание на детали, углубляться в подробности, беречь былые раны? Не проще ли в целях патриотического воспитания подрастающего поколения придерживаться прямой линии единого учебника истории: был грозный враг, победить его удалось благодаря морально-политическому единству советского народа. И точка! Зачем затевать этот долгий трудный разговор?

Чтобы наши дети не стали палачами

Среди двухсот уголовных дел, которые перелопатил Л. Симкин, проступают биографии и судьбы рядовых полицаяев. Большинство из них не были садистами и изуверами: так — рядовые обыватели, в своей прошлой довоенной жизни не проявлявшие особой жестокости. Мотивы, побудившие их участвовать в кровавых расправах, самые банальные: страх за свою шкуру, желание обеспечить пайком семью, стремление нажиться на чужом добре, стадный инстинкт. (Некоторые, поддавшись на призыв вожаков, вооружившись палками, побежали громить соседей, отчётливо не представляя, куда и зачем они бегут.) Но опьянение первой кровью, усиленное раздаваемым спиртом, мгновенно превращало обычных людей в чудовища. Обратной дороги уже не было.

Эта та самая реальность, о которой убедительно писала Х. Арндт в книге «Банальность зла». Вслед за ней М. Ромм, развенчивая обаяние фашизма с его факельными шествиями и величественными ритуалами, которые до сих пор поражают воображение зрителей, в том числе молодых, в лентах Лени Рифеншталь, назвал свой фильм «Обыкновенный фашизм».

Почему тривиальность зла, а, следовательно, лёгкость сползания к нему необходимо постоянно держать в фокусе внимания? Ближе всего к пониманию этой задачи подошёл нидерландский адвокат и общественный деятель Авель Херцберг. Испытав на себе ад нацистских лагерей, он знал, о чём говорил. Когда после очередных чтений одна из слушательниц спросила его, что делать, чтобы наши дети снова не стали жертвами насилия, он ответил: «Это неправильная постановка вопроса. Правильная: что делать, чтобы наши дети сами не стали палачами?» И я с ним согласен. **НО**

ЗА ЧТО СЛЕДУЕТ НАГРАЖДАТЬ ЗОЛОТЫМИ МЕДАЛЯМИ?



Андрей Александрович Остапенко,
профессор Кубанского университета,
доктор педагогических наук

В последние годы идут бесконечные дискуссии о том, следует ли лучших выпускников школ награждать медалями и похвальными листами. Но за этими разговорами исчез вопрос: а за что следует награждать? За благонравие и прилежание или за компетентность и адаптированность?

- выпускники школ • медали и похвальные листы • прилежание
- благонравие • табель успеваемости

Несколько лет назад мои дочери-шестиклассницы, разбирая домашний архив, обнаружили мои школьные дневники и табели успеваемости моего отца и других родственников. К их большому удивлению, кроме оценок по привычным предметам они обнаружили там оценку по *прилежанию*.

— Папа, а что такое прилежание?

В словаре Ушакова мы быстро нашли определение, что прилежание — это «усердие, старательность, добросовестное отношение к делу, работе». Мои дочки очень удивились, что эти человеческие качества можно и нужно было оценивать. И всё пытались выяснить, по каким критериям это можно было бы оценить.

Оценка за прилежание практиковалась в дореволюционных гимназиях и училищах (см. рис. 1).

В советских школах оценка за прилежание использовалась практически везде: и в столичных школах (рис. 2), и в школах национальных республик (рис. 3 и 4).

При этом из образца табеля (рис. 3) мы видим, что в латвийских школах, кроме оценки за поведение и прилежание, была предусмотрена оценка за *порядок*.

А в украинских школах выставлялась не просто оценка за прилежание, а оценка за «*прилежание в учёбе и общественно полезном труде*» (рис. 4).

На занятии по педагогике, посвящённом вопросам контроля и оценки, я попросил моих студентов объяснить, как они понимают слова «прилежание», «прилежность», «прилежный». К моему большому удивле-

СВѢДѢНІЯ																								
объ успѣхахъ учени <i>Ка II</i> класса частнаго Славянскаго Коммерческаго училища.																								
Четверти	Альбомъ Бюджетъ	Русскій языкъ	Французскій яз.	Нѣмецкій языкъ	Англійскій языкъ	Литовскій языкъ	Классическая грамматика	Исторія	Математика	Коммерческая грамматика	Бухгалтерія	Восточныя языки	Финансы	Химія	Товаровѣдѣніе	Географія	Компьютерная графика	Численныя	Рисованіе и черченіе	Внѣшнее	Прилежаніе	Поведеніе	Подпись директора	Подпись родителей
I																								
II																								
III																								
IV			3 3 3										3					5	4-4-4-4-5					
Средн.			3 3 3										3					5	4-4-4-4-5					
Зачтено																								
Постановленіе Комитета: <i>Переведенъ въ третій классъ</i> <i>Назначена работа по французскому языку и математикѣ</i>																								

Рис. 1. Образец ведомости об успехах ученика Славянского коммерческого училища (г. Славянск Харьковской губернии Российской империи)

нию, большинство из них затруднилось объяснить их, а те, кто пытался, отвечали явно невпопад. Разобравшись в терминах, будущие педагоги недоумевали: **как** и **зачем** нужно было оценивать эти человеческие качества. Завязалась дискуссия, суть которой сводилась к вопросу: «Если существует утверждённый государством образовательный стандарт, то может ли и должен быть писанный или хотя бы неписанный поведенческий стандарт?» Большинство сходилось во мнении, что такого стандарта нет и быть не может. Некоторые вспомнили развернувшуюся полемику в связи с предложением главы синодального отдела по взаимоотношениям церкви и общества протоиерея Всеволода Чаплина ввести дресс-код, регулирующий нормы внешнего вида женщин и мужчин для работы и отдыха. Иными словами, большинство студентов были искренне убеждены, что кем-либо утверждённого всеобщего стандарта поведения ученика никогда не было, не могло быть и сейчас быть не должно.

А дома дочери, рассматривая табель успеваемости деда образца 1949 года, донимали меня вопросом: «А по каким критериям можно было оценить прилежание ученика?»

И детям дома, и студентам в университете я показал и прочитал вслух от начала до кон-

ца один почти забытый документ.

Речь идёт о «Правилах для учащихся», утверждённых Постановлением СНК РСФСР от 2 августа 1943 г. (рис. 5).

Этот важный советский документ, похоже, подзабылся и взрослыми, поэтому приведу его полностью, тем более что текст невелик.

«Каждый учащийся обязан:

1. Упорно и настойчиво овладевать знаниями для того, чтобы стать образованным и культурным гражданином и принести как можно больше пользы Советской Родине.
2. Прилежно учиться, аккуратно посещать уроки, не опаздывать к началу занятий в школе.
3. Беспрекословно подчиняться распоряжениям директора школы и учителей.
4. Приходить в школу со всеми необходимыми учебниками и письменными принадлежностями. До прихода учителя приготовить всё необходимое для урока.

Выписка из правил для учащихся

Пункт 2. Прилежно учиться, аккуратно посещать уроки, не опаздывать к началу занятий в школе.

Пункт 3. Беспрекословно подчиняться распоряжениям директора школы и учителей.

Пункт 13. Быть вежливым со старшими, вести себя скромно и прилично в школе, на улице и в общественных местах.

Пункт 15. Беречь школьное имущество. Бережно относиться к своим вещам и к вещам товарищей.

Пункт 16. Быть внимательным и предупредительным к старикам, маленьким детям, слабым, больным; уступать им дорогу, место, оказывать всяческую помощь.

Пункт 17. Слушаться родителей, помогать им, заботиться о маленьких братьях и сестрах.

Пункт 18. Поддерживать чистоту в комнатах, в порядке содержать свою одежду, обувь, постель.

Пункт 20. Дорожить честью своей школы и своего класса, как своей собственной.

За нарушение правил учащийся подлежит наказанию вплоть до исключения из школы.

Министерство Просвещения РСФСР
Московский Городской Отдел Народного Образования

ВЕДОМОСТЬ
ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ и ПОВЕДЕНИЯ

ученик 1 класса
Михайловский школы № 21
Кунцевского района г. Москвы
Михайлов Надежда
(фамилия и имя)

для I и II кв.

	Поведенности по четвертям		Годовые оценки (отметки)	Итого г. перевод в следующий класс, если не в год, выданы школы (занятия)
	III	IV		
5	5	5	5	Переводим в 2й класс
5	5	5	5	
4	4	4	4	
4	5	5	5	
5	5	5	5	
5	5	5	5	
5	5	5	5	
5	5	5	5	
5	5	5	5	
5	5	5	5	
Физкультура	5	5	5	
Труд	5	5	5	
Поведение	5	5	5	
Прилежание	5	5	5	
Пропущено уроков	-	-	-	
в т. ч. по болезни	-	4ур.	-	4
Колич. опоздан. на уроки	-	4ур.	-	1
Подпись учителя класса	М.В.С.	М.В.С.	М.В.С.	М.В.С.
Подпись родителей	Е.И.С.	Е.И.С.	Е.И.С.	Е.И.С.

Рис. 2. Ведомость оценки знания и поведения конца 1940-х годов для школ г. Москвы

5. Являться в школу чистым, причёсанным и опрятно одетым.
6. Содержать в чистоте и порядке своё место в классе.
7. Немедленно после звонка входить в класс и занимать своё место. Входить в класс и выходить из класса во время урока только с разрешения учителя.
8. Во время урока сидеть прямо, не облачиваясь и не разваливаясь, внимательно слушать объяснения учителя и ответы учащихся, не разговаривать и не заниматься посторонними делами.
9. При входе в класс учителя, директора школы и при выходе их из класса приветствовать их, вставая с места.
10. При ответе учителю вставать, держаться прямо, садиться на место только с разрешения учителя. При желании ответить или задать учителю вопрос поднимать руку.
11. Точно записывать в дневник или особую тетрадь то, что задано учителем к следующему уроку, и показывать эту запись родителям. Все домашние уроки выполнять самому.
12. Быть почтительным с директором школы и учителями. При встрече на улице с учителями и директором школы приветствовать их вежливым поклоном, при этом мальчикам снимать головные уборы.
13. Быть вежливым со старшими, вести себя скромно и прилично в школе, на улице и в общественных местах.

Предметы		Оценка успеваемости				Испытания	Годовая оценка
		I	II	III	IV		
Русский язык	устно	4	5	4	5	5	
	письменно	3	4	4	4	4	
Латышский язык	устно						
	письменно						
Математика	устно	3	3	3	4	4	
	письменно						
Арифметика		4	4	5	5	5	
Алгебра		4	4	5	5	5	
Геометрия		4	5	5	5	5	
Тригонометрия		5	5	5	5	5	
Естествознание		3	4	4	4	4	
Физика		4	4	4	4	4	
Химия		5	5	5	5	5	
География		5	5	5	5	5	
История		5	5	5	5	5	
Конституция		—	—	—	—	—	
Рисование		—	—	—	—	—	
Черчение		—	—	4	4	4	
Числосписание		—	—	—	—	—	
Физкультура		—	—	—	—	—	
Восковое дело		4	5	—	—	—	

	Оценки успеваемости				Испытания	Годовая оценка
	I	II	III	IV		
Руководящие						
Доноводство						
Поведение	5	5	5	5	5	5
Прилежание						
Порядок						
Количество учебных часов						135
Из них пропущено	По болезни					
	По уважительной причине					
	По неуважительной причине					
Опоздания						
Решение педагогического совета:	Решением педагогического совета в 10-ый класс.					
Письменные обязательства:	5 — отлично; 4 — хорошо; 3 — удовлетворительно; 2 — плохо; 1 — очень плохо.					
Подпись родителей:	[Подписи]					
I четв.	[Подпись]					
II четв.	[Подпись]					
III четв.	[Подпись]					
IV четв.	[Подпись]					

Рис. 3. Табель успеваемости середины 1940-х годов для школ Латвийской ССР

14. Не употреблять бранных и грубых выражений, не курить. Не играть в игры на деньги и вещи.

15. Беречь школьное имущество. Бережно относиться к своим вещам и к вещам товарищей.

16. Быть внимательным и предупредительным к старикам, маленьким детям, слабым, больным, уступать им дорогу, место, оказывать всяческую помощь.

17. Слушаться родителей, помогать им, заботиться о маленьких братьях и сёстрах.

18. Поддерживать чистоту в комнатах, в порядке содержать свою одежду, обувь, постель.

19. Иметь при себе ученический билет, бережно его хранить, не передавать другим и предъявлять по требованию директора и учителей школы.

20. Дорожить честью своей школы и своего класса, как своей собственной.

За нарушение правил учащийся подлежит наказанию, вплоть до исключения из школы».

Предметы	Оценки				Годовая	Высшая или низшая	Переводит или нет
	I	II	III	IV			
Русский язык	4	3	4	4	4	4	4
Русская литература	3	4	5	4	4		
Украинский язык	3	3	3	4	3		
Украинская литература	4	4	3	3	4		
Математика							
Алгебра	3	3	4	4	4		
Геометрия	4	4	4	4	4		
Основы информатики и вычислительной техники							
История СССР	3	3	4	4	4		
Общая история							
Основы Советского государства и права							
Обществоведение							
Этика и психология семейной жизни							
Природоведение							
География	3	4	3	4	4		
Биология	4	4	4	4	4		
Физика	3	3	3	4	3		
Астрономия							
Черчение	4	4	4	4	4		
Химия	3	4	4	4	4		
Иностранный язык	3	3	4	3	3		
Изобразительное искусство							
Музыка							
Физическая культура	3	3	3	3	3		
Трудовое обучение	5	4	4	4	4		
Начальная военная подготовка							x
Поведение	4	4	4	4	4		x
Прилежание в учебе и общественно-пашенном труде	4	4	4	4	4		x
Количество пропущенных учебных уроков	4	4	4	4	4		x
Из них по болезни							
Подпись класс. руковод.	[Подписи]						
Подпись родителей	[Подписи]						
Решение педагогического совета:	Решением педагогического совета (переведен в следующий класс, выключен из школы, награжден поощрительной грамотой, поощрительным листом, оставлен на повторный урок, даны поощрительные значки и по имени предмета).						
	Зереведен в 8 класс						
	[Подпись]						

Рис. 4. Табель успеваемости для школ Украинской ССР. 1970-е годы

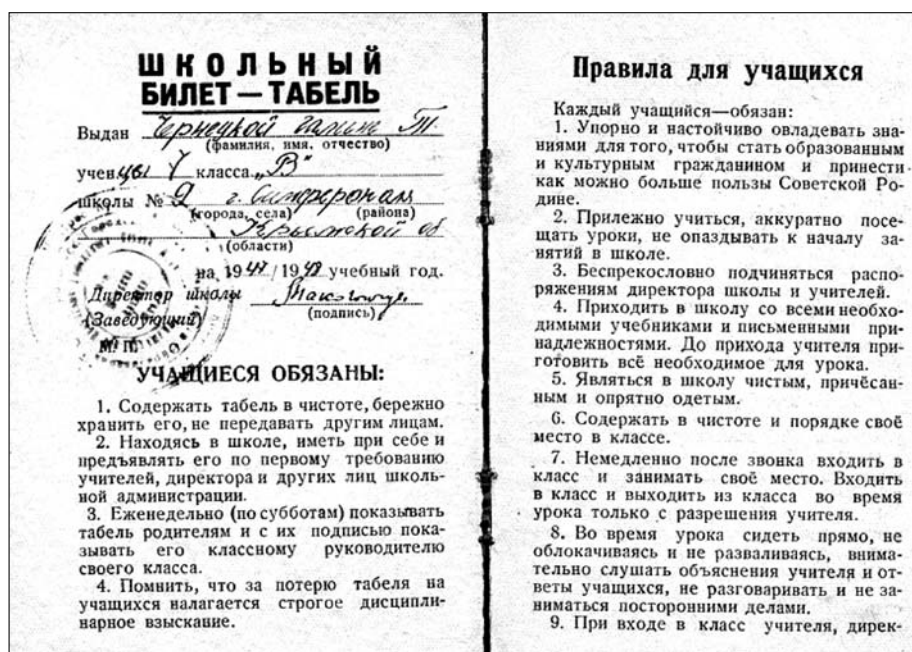


Рис. 5. Образец школьного билета-табеля с Правилами для учащихся конца 1940-х годов

Этот образовательный «стандарт» был известен каждому школьнику. Он был напечатан на обложках дневников и тетрадок. Он висел в коридоре любой школы. А главное, он выполнялся. И даже в «Правилах октябрят» требовалось прилежание (рис. 6).

У вас повернётся язык назвать эти тексты документами тоталитарного режима? У меня нет. А ведь это и есть некий прописанный образ прилежания.

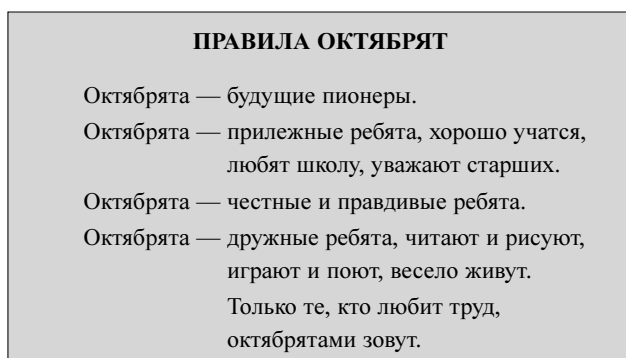


Рис. 6. Фрагмент обложки школьной тетради с «Правилами октябрят»

Сегодня, когда страна захлёбывается в спорах о внедрении новых образовательных стандартов, результатом которых должны быть то ли знания, то ли умения, то ли какая-то компетентность, то ли адаптированность (к чему?), на десятый план ушли вопросы, которые когда-то в дневниках назывались «поведением» и «прилежанием». Неужели неясно, что никакой знаниево-компетентный стандарт не будет выполнен и достигнут, если мы не вернём в школу это самое прилежание как «усердие, старательность, добросовестное отношение к делу, работе»?

Да что там прилежание? Из школьных дневников и табелей почти повсеместно исчезла оценка за поведение. А, между прочим, в дореволюционных гимназиях и училищах оценка за поведение называлась по-другому. Она называлась оценкой «за благонравие» (см. рис. 7). Словарь синонимов к слову «благонравие» предлагает следующий ряд «благовоспитанность, благонравность, воспитанность, добронравие, нравственность, примерное поведение».

Чувствуете разницу между словом «поведение» и «благодетель»? Поведение может быть разным: и хорошим, и плохим. А слово «благодетель» не допускает отрицательности. Оно либо есть, либо нет. В нём есть изначальная установка на благо.

Сегодняшняя школа как элемент сферы потребления (а не как стратегический социальный институт) заниматься возвращением прилежания и благодетелья точно не будет. Ибо ни прилежание, ни благодетелья нельзя предоставить и потребить как услугу. Знания, умения и компетентности можно потребить, а вот любознательность, трудолюбие, усердие и старательность ни предоставить, ни потребить нельзя. Их возвращать надо, а сфера услуг этим не занимается. Поэтому школа (как сфера услуг), стоящая в один ряд с химической и парикмахерской, будет по-прежнему законно (то есть согласно госстандарту) плодить в лучшем случае *знающих* лентяев, *умеющих* циников, *компетентных* подлецов и *адаптированных* хитрецов. А по окончании, видимо, будет награждать «лучших» выпускников медалью «За компетентность и адаптированность». И мы будем дальше строить граждан-



Рис. 7. Медаль «За благодетелья и успехи в науках» для лучших выпускниц женских гимназий

ское общество прагматичных и конкурентоспособных лидеров.

А на стенах школ вместо «Правил для учащихся» будут висеть цитаты из «Конвенции о правах ребёнка». И по-прежнему педагогика прав будет доминировать над педагогикой обязанностей. И сразу станет ясно, кого мы вырастим. И уже вырастили.

И вправду, доколе?... **НО**



ЗАМЫСЕЛ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО эксперимента: в поисках опоры¹



Дмитрий Васильевич Григорьев,
заместитель директора ГБПОУ «Воробьёвы горы»,
заведующий отделом методологии и технологии
воспитания личности ФИРО, доцент,
кандидат педагогических наук

Вряд ли кто станет возражать, что рождение идеи, построение замысла эксперимента — самое главное в нём. При этом вопросу о том, где взять идею для эксперимента, в специальной литературе уделяется немного внимания. Распространено мнение, что проанализировав ситуацию и выявив проблему исследования, мы логически выходим на предположение (гипотезу) о том, как её решить. Но если мы к чему-то выходим логически, значит, решение предзадано (уже существует в культуре) и мы имеем дело с задачей, у которой есть (накоплен нашими предшественниками) известный набор решений. А не с проблемой, которая, по меткому замечанию Г.П. Щедровицкого, всегда соответствует сказочной формуле: «Пойди туда, не знаю куда, принеси то, не знаю что». На решение проблемы логически не выйти, проблема — это разрыв между ситуацией и имеющимся у нас знанием о ней.

• воспитательные эксперименты • идея • замысел • проблема • типология моделей воспитания • диалог мировоззрений

Опытно-экспериментальная работа, безусловно, может строиться в духе решения задачи (понятие *опыта* как чего-то известного нам на это указывает). Она нисколько от этого не проигрывает. Ну и что, что решения задачи известны? А мы, к примеру, ищем из них самое эффективное (или самое экономное, или быстрое) решение для конкретных обстоятельств. Вообще, многое из того, что мы сами для себя называем проблемами, на поверку оказывается уже кем-то решёнными задачами — достаточно

проштудировать литературу. И всё-таки собственно *эксперимент* строится как поиск решения именно *проблемы*. Сам выход на уровень эксперимента означает, что имеющихся знаний и способов деятельности для решения проблемы не хватает.

Итак, выход на уровень полноценного эксперимента в сфере воспитания происходит тогда, когда обнаружена проблема, для решения которой в теории и практике воспитания не достаёт имеющихся

¹ Исследование выполнено при поддержке РГНФ (проект № 14-06-00089а).

знаний², методов, технологий и т.п. Нужно найти новую идею, а педагогу-исследователю не на что (или почти не на что) опереться. Как быть?

Один из вариантов — обратиться к социокультурным прототипам образовательных (в том числе воспитательных) практик.

Образование и воспитание как культурные практики объективно связаны с другими культурными практиками: производством (материальным и духовным), служением (религиозным, военным, гражданским), досугом, лечением и т.д. Более того, как доказательно подмечено философом М. Фуко, образование и воспитание как практики уподобления детей взрослым подражают, копируют другие культурные практики, полагают их в качестве своих прототипов.

По критерию социокультурного прототипа³, на наш взгляд, выделяются следующие модели воспитания:

- учебно-академическая (воспитание как лицейско-гимназическое учение-самодостраивание человека по высоким образцам и образам);
- служебная (воспитание как служба, как поощряемое исполнение долга перед другими и обществом);
- клубная (воспитание как досуг, свободное общение и игра);
- производственная (воспитание как производство, делание-созидание нового).

И каждая из моделей исторически опиралась на свой прототип, творчески заимствуя не только его «дух», но и «букву» (см. табл. 1).

Разумно предположить, что такое творческое подражание сохранится и впредь. То есть новые, перспективные идеи для воспитательных экспериментов можно и нужно искать в перспективах развития производства, служения, досуга. Например, будущее досуговой сферы специалисты связывают с такими трендами, как:

- геймификация (игровизация);
- виртуализация;
- рост экстремальности;
- профессионализация («досуг как работа», досуговые карьеры);
- технологизация;
- возрастание роли досуговых социальных миров в сегментированной жизни общества будущего.

И воспитательные практики досугового типа целесообразно проектировать в поле этих трендов (соглашаясь с ними или осмысленно возражая). Перспективы производственной сферы эксперты видят:

- в ускорении производственных процессов и сокращении уровня запасов

Таблица 1

Типология моделей воспитания на основе социокультурных прототипов

Модель воспитания	Явления образовательной сферы, принадлежащие модели
1. Учебно-академическая	Классы, уроки, лекции, семинары, факультативы, элективы, учебники, учебные журналы и т.д.
2. Служебная	Отряды, командиры, штабы, комиссары, дружины, знамена, поручения, походы, штурмы, десанты; комитеты, комиссии, планёрки, совещания, парламенты, суды и т.д.
3. Клубная	Беседы, салоны, клубы, диспуты, гостиные, вечера, вечеринки, фестивали, игры, кружки, балы, дискотеки и т.д.
4. Производственная	Мастерские, станции, лаборатории, бригады; проекты, студии, коллегии, консилиумы, советы, выставки, экспедиции, тренинги, репетиции и т.д.

² Теория воспитания интегрирует в себе знания из педагогики, психологии, социологии, физиологии, культурологии воспитания, экономики, политологии и т.д.

³ В работах Б.В. Куприянова развивается идея социокультурных аналогов воспитательных практик.

незавершённого производства, материально-технических расходов;

- в сокращении уровней административных иерархий и межфункциональных барьеров в управлении, чтобы заставить конструкторов, инженеров, рабочих, снабженцев, сбытовиков работать «в одной упряжке», как производственная общность;
- в геймификации управления и производственной коммуникации;
- в индивидуализации производимых изделий и повышении гибкости и адаптивности производства под нужды потребителей;
- в ускорении перехода от научно-исследовательских и опытно-конструкторских разработок (НИОКР) к производству и сбыту готовой продукции.

По-видимому, схожие процессы будут определять и будущее гуманитарно-производственных и технико-производственных воспитательных практик.

Другой вариант построения замысла эксперимента в сфере воспитания, на наш взгляд, связан с выходом за границы наших мировоззренческих установок или идеологических представлений, с попыткой работать в поле мировоззренческого диалога.

В теории и практике воспитания идеологические и мировоззренческие границы нарочито заметны. И при глубоком рассмотрении оказываются зачастую совсем не такими, какими представляются сначала. Либеральная педагогика 1990-х годов так упорно противостояла наследию так называемой советской тоталитарной педагогики, что просмотрела и то, что они одного корня — просветительски-гуманистического. И то, что по соседству с педагогическим официозом было немало живой педагогической мысли и живого педагогического дела. И то, что рядом набирает силу действительный противник — педагогика потребительства («педагогика актора (несубъекта)», «педагогика без высших ценностей»), зачастую искусно маскирующаяся под либеральные педагогические идеи.

Считаю чрезвычайно продуктивным для построения замысла воспитательных экспериментов «погружение» исследователя в диалог трёх основных европейских мировоззрений — консервативного, либерального и социал-демократического. Диалог, принципиально не снимаемый для современной культуры.

Тогда, проектируя что-то в сфере *воспитания толерантности* (уважения к инаковости), педагоги смогут вести поиски не только в рамках либерального проекта толерантности и политкорректности, но и в консервативной традиции смирения и снисхождения, и в социал-демократическом интернационализме.

Выстраивая эксперимент в области *воспитания к свободе*, педагоги будут двигаться в поле пересечения либеральной идеи свободы выбора, консервативной идеи освобождения через самоограничение (дисциплину) и социал-демократической идеи свободы через кооперацию и заботу.

Работая над задачей *воспитания патриотизма*, педагоги испытают на себе продуктивность напряжения, создаваемого на стыке консервативного патриотизма как нерелексивной гордости за «своё», «родное», либерального патриотизма как релексивной гордости за успехи и достижения страны и свойственной социал-демократическому мировоззрению «скрытой теплоты патриотизма».

А в поисках надёжных путей формирования *гражданской идентичности* детей педагоги обнаружат взаимодополнительность чтимой консерваторами «исторической памяти» (отношение к прошлому), любимого социал-демократами «гражданского самосознания» (отношение к настоящему) и любимого либералами «проектного сознания» (отношение к будущему).

Описанными двумя вариантами построения замысла воспитательного эксперимента, разумеется, не исчерпывается. Но опоры они дают надёжную и плодотворную. **НО**

АНАТОМИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ



Валерий Петрович Созонов,
преподаватель Института повышения квалификации
и переподготовки работников образования
Удмуртской Республики, кандидат педагогических наук

«Самое трудное – это родиться и научиться жить»
Януш Корчак

Предупреждение девиантного поведения детей всегда было злободневной проблемой. Сегодня, когда на всех экранах телевизоров показывают бесконечный сериал непрекращающихся убийств, на дорогах идут беспощадные войны, а в мире — цветные революции, и сам воздух, кажется, пронизан злобой, любой ребёнок может легко прийти к убеждению, что такие взаимоотношения людей и есть норма. Что делать? Как убедить молодого человека в том, что только доброта есть условие достойной общественной и личной жизни? Изменить окружающую жизнь педагог не может, поэтому остаётся искать спасение в природе ребёнка, которая рождает его не для войны, а для добра и созидания. Посмотрите на младенца: в его глазах — доверие и жажда любви. Чтобы возбудить в его душе ненависть к окружающим, надо очень долго его калечить. «Любой может стать человеком, если его не портить», — утверждал Януш Корчак. Так откуда же появляются дети с трудным, отклоняющимся от социальной нормы, поведением? Ведь все педагоги и родители этого не хотят.

Не стоит ли нам заглянуть в процессы, происходящие в глубинах внутреннего мира ребёнка? Они не всегда видимы старшим, непонятны и самому ребёнку и потому драматичны. Переживания маленького, но уже хлебнувшего горя человека, может заметить только очень внимательный педагог, заботящийся о становлении личности воспитанника, умеющий предвидеть его будущую судьбу. Но сколько таких педагогов, и кому из ребят повезёт?

В этом смысле я не большой оптимист. Изгнанию воспитания из школы как отдельного, самостоятельного аспекта образования скоро исполнится 30 лет. Считать возвращением воспитания в школу появление документа «Стратегия развития воспитания до 2025 года» вряд ли можно: в нём одни лишь общие слова, декларации. Бумаг таких, начиная с «Нашей новой школы», написаны тонны, а результат мы видим на ЕГЭ: тысячи видеокamer, которыми, как красными флажками в загонax на волков, «обложили» наше молодое поколение. Авторы этого считают, видимо, что выпускникам школ понятия **честь, совесть,**

достоинство, стыд незнакомы. Наши вожди образования такой способ «воспитания» совести, достоинства, чести, очевидно, одобряют, если используют массовую «презумпцию виновности». Не удивлюсь, если завтра потребуют установить камеры в каждом углу каждой школы. Мысль А.С. Макаренко о том, что воспитанным ребёнком можно считать тогда, когда он ведёт себя достойно наедине с собой, когда его никто не видит, нашим чиновникам, очевидно, смешна. Наследие, оставшееся от этих «наивных стариков» — Ушинского, Макаренко, Сухомлинского и многих других классиков педагогики, похоже, руководителям образования не указ. «Воспитанный», по-современному — это очередной укравший миллионы губернатор, это «грамотный потребитель» (А. Фурсенко), успешный бизнесмен с энергичными локтями...

Но вернёмся к теме: как возникает у школьника девиантное поведение?

Кто «главная фигура» в школе?

Отечественный учитель формировался на убеждении, что он «главная фигура в образовании». Патернализм заложен в его профессиональной позиции, в логике поведения: он авторитарен, склонен к морализаторству, командам, упрекам. И хотя он изучал возрастную психологию, педагогику, которые утверждали, что «ребёнок воспитывает себя сам,.. педагог только создаёт условия» (Л.С. Выготский, Л.С. Рубинштейн, А.А. Ухтомский), но всё равно считает себя «главным». В чём-то он прав.

Но каковы источники его «самости», двигатели внутреннего самодвижения? Ответ на этот вопрос пришёл из глубины веков. Так, ещё в XVII в. Я.А. Коменский в «Великой дидактике» выделял двенадцать «врождённых стремлений» человека. Например, существовать, т.е. жить; существовать уверенно, владеть достоинством; жить осмысленно, понимая, что происходит вокруг. И.Г. Песталоцци указывал на три «силы»,

которые «закладывает» в ребёнка природа: стремление к саморазвитию, потребность в любви и потребность в вере.

Потребности с рождения заложены природой в человека как внутренние ресурсы, психические механизмы саморазвития.

Но что такое потребности? Психологический словарь так определяет это понятие: «состояние индивида, создаваемое испытываемой им нуждой в объектах, необходимых для его существования и развития, и **выступающее источником её активности**» (выделено мною — *авт.*). Карл Маркс значение потребностей определяет в ещё более категоричной формуле: «Никто не может сделать что-нибудь, не делая этого вместе с тем ради какой-нибудь из своих потребностей, даже если человеку кажется, что он поступает исходя из какой-нибудь идеи, эта идея корнями уходит в сферу потребностей». Поистине потребности правят человеком. Не принимать этот факт во внимание в деле воспитания невозможно!

А.А. Ухтомский заявил, что развитие человека не определяется только причинно-следственной связью с социальной средой, в которой живёт ребёнок, он всегда руководствуется **свободой выбора**. Из множества возможностей он выбирает поступок, который, по его мнению, наиболее полно отвечает его внутренним запросам. В. Франкл говорил так: «**Судьба не может быть изменена, иначе это была бы не судьба. Человек же может изменить себя, иначе он не был бы человеком. Способность формировать и переформировывать себя — прерогатива человеческого существования**» (выделено мною — *авт.*).

«Ребёнок воспитывает себя сам»

А коли так, то, следовательно, в процессе саморазвития у ребёнка должны возникать некие личностные проблемы, **внутренние задачи возраста**, которые он стремится решать. Успешно решённые

задачи делают ребёнка сильнее, увереннее, формируют высокую самооценку, рожают чувство собственного достоинства. Нерешённые оседают психическим грузом неудач, разочарований, формируют комплекс неполноценности.

А. Маслоу утверждает, что если окружающие знают актуальные для человека потребности, они могут влиять на его поведение. Открытие бесценное для воспитания, причём воспитания ненасильственного. **Изучив биографии выдающихся исторических личностей, Маслоу попытался выяснить: какие факторы способствовали их достижениям? Он характеризует своих героев «изнутри», выявляет внутренние структуры, психические установки и отношения, благодаря которым человек становится более эффективным.** Психологи подчёркивают важность отношения субъекта к себе. Учёные А.В. Петровский, А.Б. Орлов утверждают, что человек относится к другим так, как он относится к себе. Если оценивает себя как честного, доброго, ответственного, то и в поведении, в отношениях с другими он проявляет честность, доброту и ответственность.

Поэтому **как важнейший закон воспитания, как основание профессиональной педагогической позиции следует вынести в практику научное положение Л.С. Выготского: «Педагоги должны относиться к ребёнку так, как будто он уже таков, каким бы они хотели его видеть в будущем».** Такую позицию педагога А.С. Макаренко называл «оптимистической гипотезой». Это психологическая сущность известного приёма — «педагогического авансирования»: «Витя,... Коля,... Слава, ты умный, честный, справедливый, настойчивый (хотя он ещё не таков), я в тебя верю!» — и ребёнок старается оправдать веру своего уважаемого значимого педагога. В следовании этому закону мы видим способ формирования важнейшего психического механизма индивида, связывающего психику и поведение, внутренние и внешние процессы человека. Механизм этот — Я-концепция. «Через других мы станем собой», — утверждал Л.С. Выготский. **Я-концепция — это ядро личности, это его индивидуальный опыт, важнейшая «точка опоры» в жизни.**

Я-концепция как ядро личности

Каков же внутренний механизм саморегуляции, что управляет человеком как субъектом? И когда, а главное — почему механизм вдруг начинает давать сбой? Человек живёт с некоторым набором суждений о себе: я красивый-некрасивый, я умный-неумный, я сильный-слабый, я успешный-неудачник и так далее.

Это личностное приобретение — тот психологический ресурс, «штаб» решения внутренних задач взросления, который субъект приобрёл за свою недолгую жизнь. Задач много: как овладеть телом, волей, эмоциями, интеллектом, умением взаимодействовать с другими? Для ребёнка, который входит в общественную жизнь, ищет своё место среди людей, крайне важны ответы на вопросы: кто я такой? зачем я живу? ради чего? Я. Корчак утверждал: «Самое трудное — это родиться и научиться жить». «Научиться жить» — значит, самому решать свои жизненные проблемы. Конечная миссия родителей и педагога — стать своему воспитаннику ненужным.

Для ребёнка крайне важен эмоциональный компонент: «меня любят или не любят», «мне плохо или хорошо», «я успешный или неудачник». Учитывая, что ребёнок от рождения слаб, часто беспомощен, полностью зависим от старших: родителей, братьев и сестёр, одноклассников, которые могут его обижать. Он может носить в себе горы непонимания и обид. Всё это «оседает» в его самоотношении, самоосознании в виде боязни неудач, чувства вины, комплекса несостоятельности. Так формируется ущербная, деструктивная Я-концепция, что в итоге может привести к отклонению от естественного поведения: к уходу в себя или тотальной, беспредметной агрессии, которую окружающие могут расценивать как немотивированную. На самом деле, у каждого «трудного» поведения всегда есть мотив.

Если его обобщить, то это **обида**. **Криминальная психология утверждает, что в основе любой агрессии лежит долго сдерживаемая боль: от обиды на людей, на себя, на весь мир, на свою неудачливую жизнь.**

В своей диссертации «Воспитательная система на основе базовых потребностей школьника» я называю такие потребности человека, которые полагаю базовыми, заложенными природой от рождения, и которые человек должен реализовать. Это потребность:

- **в успешной деятельности как условии развития;**
- **защищённости (начальная школа);**
- **самоутверждению (подростковый возраст);**
- **смыслах жизни (юношеский возраст);**
- **самореализации (всех возрастов и всей жизни);**
- **радости, удовольствия, счастье;**
- **здоровье.**

Если потребности не удовлетворены, происходит деформация развития ребёнка. Мы следуем в русле традиций отечественных психологов, педагогов, социологов: И.С. Кона, А.В. Петровского, А.А. Ухтомского, которые объясняют поведение ребёнка характером функционирования его внутренних структур, где социальные условия, среда влияют на развитие, но не прямо, а опосредованно. Субъект относительно свободен от среды, он независим, автономен. Вопрос в том, как он сам этой свободой воспользуется. В самой плохой семье может вырасти ребёнок высокой нравственности, трудолюбия, любознательности. И одновременно в самой внешне благополучной и нравственной семье может созреть негодяй и циник.

Итак, перечислим **важнейшие качества развивающейся личности**, которые формируются в результате **успешной, победной реализации** человеком своих потребностей, обеспечивая физическое, психическое, социальное здоровье.

- **Самоприятие — убеждённость в законности и собственного бытия**, и ответствен-

ности за него, гармония и согласие внутренних «образов Я». Это главное условие психического здоровья человека, способности **центрироваться** не на себе, а на внешних проблемах.

- **Знание себя** — своих психофизиологических особенностей: реакций, функций, влечений, способностей, темперамента — то есть особенностей характера, стиля и тактики собственной жизни — это знание одно из базовых для человека, которые он собирает в течение всей жизни и которые способны сделать жизнь **целенаправленной и успешной**;

- **Способность к рефлексии** — умение оценивать и владеть своими чувствами, выбирать эффективные способы поведения, управлять собой. Это одно из главных жизненных умений, которыми природа не снабжает от рождения, но которыми должен овладеть социальный человек;

- **Признание и принятие окружающей среды** — бытия других, внешнего «образа мира», позитивное мироощущение (уверенность в том, что окружающий мир **целесообразен, гармоничен, гуманен**).

- **Способность к пониманию** — сочувствию, состраданию другому (эмпатийность), способность ставить себя на место другого, переживать его чувства, терпимость по отношению к окружающим.

- **Активность** — нацеленность на преодоление жизненных проблем, оптимизм, стрессоустойчивость, стремление к достижению поставленных целей. Это волевое, творческое начало человека, которое пронизывает его жизнь, реализует притязания.

- **Чувство собственного достоинства, самоуважение** — высокая самооценка вне зависимости от особых личных достижений, основа психического образования «я-концепции», а это — ядро личности, совокупность поведенческих установок человека;

• **Признание и готовность к постоянному поиску целей жизни** — идеалов, высших надличностных ценностей и смыслов бытия. Это бесконечный процесс саморазвития, самоактуализации, что сегодня стало центральной задачей ФГОС;

• **Эмоциональная и интеллектуальная независимость** — готовность к самостоятельному жизненному выбору, отвечающему собственным принципам жизни;

• **Включённость в настоящее** — способность получать удовольствие от жизни, радоваться, быть счастливым. Видеть краски, слышать звуки, внимать музыке жизни, удивляться красоте природы, радоваться солнцу. Всё это означает подлинное умение жить.

Предоставим читателю перед всеми названными позитивными качествами поставить задачу не и сделать вывод: трудное поведение формируется у неэффективного ребёнка, который не успешен, не принимает себя, эмоционально не развит и скуп, поэтому не имеет друзей, одинок, переполнен слепой обидой и желанием кому-то отомстить. В результате он вступает в отчаянную и неравную борьбу с окружающим миром, в которой заведомо обречён. Замечу: подобное поведение может возникнуть у вполне успешного, но захваленного и избалованного маленького эгоиста, когда наступает время решать проблемы самому.

Деадаптация личности, механизмы и формы самозащиты

Как уже сказано, даже внешне благополучный ребёнок неизбежно переживает в детстве много проблем. А если к тому же родителям до него нет дела, если в доме несогласие, пьянство, насилие, то ребёнку трудно бесконечно. Убийственным может стать для него чувство, что он никому не нужен, лишний на этом свете. Ситуация осложняется, если ребёнок хронически болен, неродной.

В школе особенно разрушительны для психики маленького человека несостоятельность, неуспешность в учёбе (плохая память, неразвитость произвольного внимания, моторики рук и так далее). Портятся отношения с окружаю-

щими, ребёнок становится изгоем. Такой школьник оказывается в ситуации мощного стресса. Остаётся три выхода — смириться, махнуть на себя рукой как на неудачника и стать им; объявить бунт, начать войну с учителями, товарищами, взрослыми — со всем миром; включить механизмы самозащиты, чтобы сохранить самоуважение, не утратить чувство собственного достоинства.

Но предусмотрительная природа снабдила своё дитя способами самосохранения.

Механизмы самозащиты ребёнка

Характер объяснения успехов и неудач. Человек всегда мучительно ищет объяснения случившейся неудаче. Её причины — в отсутствии способностей; сложности задания; недостатке усилий; а иногда — в отсутствии везения. Продуктивно искать причины прежде всего, в себе при этом не сомневаясь в своей состоятельности и возможностях. Плохо, когда ребёнок видит причины неудач вне себя: несправедливый учитель, не помогли товарищи, не повезло. Это ведёт к остановке роста, неверной тактике поведения.

Дети, научившиеся говорить себе правду («поторопился», «не подумал», «не довёл дело до конца», «виноват я сам»), но при этом сохраняющие уверенность в себе, стремящиеся к победе, в конце концов добиваются её, менее тревожатся по поводу неудач, не теряют активности, оптимизма, воли. Они более успешны (удачливы!) в жизни. Депрессивные, тревожные ученики приписывают неудачи своей неспособности, а успех — везению. Это не повышает самооценку и внутренние силы.

Внутренние преграды. Это некоторые особенности личности, проявляющиеся в трудных ситуациях и препятствующие их эффективному разрешению. Так, боязливость — преграда для действий,

требующих смелости, слабоволие вредит упорству, гордость — согласию, самонадеянность — осторожности, неверие в себя — успешности в деле.

В гармоничном человеке всего должно быть в меру, ибо плохо быть самонадеянным, но плохо быть и сверхосторожным. В процессе неправильного воспитания выпускник приобретает и уносит в жизнь такие преграды, как потеря веры в себя, инертность, закомплексованность, повышенная тревожность, боязнь быть собой.

Психические преграды ограничивают внутреннюю свободу, создают внутренний конфликт. Ведь совершить поступок означает сделать выбор: одолеть преграду или отказаться, спастись, сдаться. Как известно, **есть две тактики поведения человека: стремление к достижению или избегание неудач.** Активный, целеустремлённый, волевой человек стремится к преодолению преград и, как правило, достигает целей, удовлетворяет базовые потребности, следовательно, пребывает в благополучных **внутренних условиях**, развивается, формирует базу для самореализации.

Эти процессы зачастую ребёнок не осознаёт, не контролирует. Поэтому очень важно повышать психолого-педагогическую компетентность детей в области знаний о себе. Человек, знающий себя, осознающий свои недостатки и достоинства, может работать над собой, приводя в действие **механизмы компенсации, заниматься самовоспитанием.**

Компенсация недостатков. Существуют несколько способов:

- исправление недостатка путём напряжённых усилий;
- уклонение от сознания отрицательного качества;
- бегство от себя, уход от решения проблемы;
- смотреть на мир сквозь призму своего несчастья, что порождает мнительность, пессимизм, брюзжание на всё и вся, иногда — озлобление;

- приспособление к установкам окружающих, конформизм;
- компенсация недостатков в одной области достижениями в другой.

В индивидуальных беседах с детьми целесообразно неустанно объяснять, что наилучшим вариантом снять внутренний дискомфорт, укрепить свою позицию в классе являются варианты первый и пятый. Указать ребёнку пути и способы действия лучше в форме игр и психологических тренингов, оказать психологическую поддержку в трудных жизненных ситуациях. Прежде навык подобной компенсации естественным образом формировался в деятельности детских школьных общественных организаций или в коллективе класса. Педагог в отношениях с неуверенными в себе детьми давал им посильные поручения, проговаривая: «Витя..., Коля..., Ваня, ты мой самый надёжный помощник, я прошу тебя помочь мне организовать...». Конструктивную позицию воспитанника по отношению к себе можно укрепить и так: «Да, ты не очень способный в математике, но ты лучший спортсмен в классе»; «Ты не «отличник», но в школьных мастерских ты первый». Это поможет жить в ладу с собой, сохранить самоуважение и нормально развиваться.

Психологическая защита. Человек, не способный побороть обстоятельства и желающий избавиться от неприятных переживаний, прибегает к механизмам внутренней защиты, чаще всего это происходит стихийно, неосознанно. Простейшее защитное поведение, например, у школьника, — **ложь, обман**, вырывание страниц из дневника, подделка оценки, чтобы отсрочить ответственность, уйти от наказания.

Более сложное — **бегство из дома, уход от трудной ситуации.** Уход может быть и виртуальным, деформирующим самосознание: в сомнительное хобби, в мир фантазии, мечты. Сегодня — это уход в компьютерный мир, иллюзию общения.

Следующая форма поведения — **вытеснение**: устранение из сознания, забывание. «Мы забываем то, что хотели бы забыть» (З. Фрейд). Когда школьник говорит, что забыл дневник, домашнее сочинение, не сообщил дома о родительском собрании — это часто бывает правдой: он не хочет об этом помнить. Но это говорит и о том, что сформировалась уже мощная внутренняя преграда.

Ситуация мимикрии — стремление «быть, как все», ибо особенное, индивидуальное у ребёнка почему-то нередко не принимается в классе. И тогда он начинает это скрывать. А тот, который ведёт себя в классе «как все», часто вымещает свою несостоятельность в другом месте: на родителях, слабых приятелях, на младшем брате. Но лицемерие, двуличие, цинизм в конце концов всегда становятся известны окружающим и ведут к отвержению.

Идентификация. Ученик начинает приписывать свои свойства другим: «все ленивы», «все врут», «все воруют», «все ничтожества». Наши ученики чрезвычайно редко объясняют свою неудачу тем, что они ленивы или хронически пренебрегают подготовкой к урокам. Они склонны объяснить это несправедливостью учителя, «плохим объяснением» и так далее. К сожалению, и родители часто их поддерживают, укрепляя стратегию самообмана («он способный, но ленивый»), тем самым углубляя дезадаптацию и деформируя самоотношение.

Формирование реакций по контрасту.

Чтобы сохранить уважение к себе, школьник начинает маскировать недостаток контрастным поведением: трусость — лихостью, доброту — жестокостью, застенчивость — нахальством, неуверенность — демонстративной самоуверенностью. Учителям хорошо известен этот школьный феномен, в особенности, в период подросткового возраста.

Как относиться к этой психической патологии? Игнорировать, бороться? Психологи утверждают, что это **нормальная** психическая реакция организма, спасающая его от срыва, неврозов. Защитные механизмы психики делают её гибче, в определённых случаях — крепче. Они помогают сохранить самоуважение, веру в себя; позволяют вырабатывать индивидуальный стиль поведения, собственную тактику и стратегию жизни.

То есть обеспечивают возможность **заниматься саморегуляцией, самовоспитанием**. Часто бывшие троечники в учёбе становятся очень успешными в жизни.

С другой стороны, в социальном плане это может выразиться в некотором отклонении, а позднее — в полной дезадаптации человека в обществе: в искажении нравственных представлений, оценки и самооценки, потере контроля над жизненной ситуацией. Ребёнок может искренне поверить в свою ложь, научиться перекладывать свою вину на окружающих. Начинается это на школьной скамье, когда неадекватные формы поведения не будут замечены или истолкованы окружающими как неуважение к товарищам. А отверженность и одиночество — страшное несчастье для ребёнка.

Поэтому педагог, принимая класс и оценивая поведение каждого, должен быть осторожным с выводами: а не скрывается ли за нестандартным, эпатазирующим поведением элементарная самозащита, стремление скрыть внутреннюю неуверенность, слабость, ранимость? В этой ситуации ребёнку требуются понимание, помощь, поддержка. **Выдержка, неторопливость, великодушие, такт и стремление помочь — важнейшие профессиональные компетенции гуманного педагога?**

Необоснованный приговор, нередко — поспешный, а потому всегда несправедливый, может надолго обусловить отношение сверстников к ребёнку и навязать ему социальную роль, которую он будет вынужден играть: «разгильдяй», «клонун», «выскочка», «тупица». Это опасно, так как может стать несмываемым клеймом, а затем и «второй натурой».

Педагогу, владеющему знанием психологии о механизмах поведения ребёнка, будет несложно поставить верный диагноз, понять истинные причины поведения, а потому избрать правильную тактику

взаимоотношения с воспитанником, сохранить верную профессиональную позицию.

Основные правила поддержки ребёнка:

- На всём протяжении общения учитель должен демонстрировать ребёнку своё полное доверие.
- Выступайте перед учащимися как источник разнообразного опыта, знаний, к которому всегда можно обратиться за помощью.
- Проявляйте готовность дать конкретные советы, предложить небанальные тактические жизненные ходы в сложившихся обстоятельствах.
- Старайтесь чувствовать эмоциональный настрой класса и состояние психики «трудных» детей.
- Организуйте жизнь детского коллектива так, чтобы каждый был занят интересным делом, полезным для всех, чувствовал себя нужным членом коллектива, а значит, был защищён, мог занять необходимый социальный статус, реализовать свои способности.
- Для всего этого нужно хорошо знать себя, свои сильные и слабые стороны, быть естественным, открытым, доступным, искренним, уважающим своих воспитанников. Они должны чувствовать, что вам можно доверить самые интимные переживания.

Если психологическая ситуация жизни ребёнка такова, что он постоянно находится в состоянии стресса, депрессии, если защитные механизмы не срабатывают, начинается необратимая перестройка психики, девиации поведения, деформация характера.

Ненормальное (девиантное) поведение

Выше я говорил, что предлагаемая концепция развития ребёнка и закономерностей становления личности исходит из того, что все физически и психически здоровые дети по своей природе социальны: они тянутся к людям, нуждаются в общении, стремятся нравиться окружающим, хотят быть «хорошими». А путь к людям **объективно** лежит через культурные, общественно приемлемые

формы поведения, уважение и гуманное отношение к окружающим. Так что базовые стремления ребёнка и нормы морали общества совпадают (человек, как известно, существо социальное). Такова концепция гуманистического воспитания.

Проблема социализации, а стало быть, и воспитания заключается в том, чтобы ребёнок возможно скорее **осознал** это и получил подтверждение на **практике, в собственном опыте**. Я часто повторяю в лекциях, что воспитанник как можно раньше должен сделать **духовное открытие: оказывается, удовольствие отдавать может быть гораздо сильнее, чем удовольствие брать**. Кажется, всё очень просто. Вместе с тем эта проблема в педагогике — одна из самых сложных. Дело в том, что ребёнок рождается эгоцентристом, процесс социализации, выработка и освоение репертуара индивидуальных способов поведения в среде людей происходит в основном стихийно, самим ребёнком не осознаётся и не оценивается.

А учителя недостаточно целенаправленно учат этому (в советской школе эту работу в скрытой форме делали общественные организации). К тому же этот процесс начинается задолго до школы. Родители, отправляя ребёнка, часто единственного, в коллектив сверстников детского сада, а позднее — в школу, в сущности, бросают своё чадо в воду, не научив его плавать. Если выплывет, значит, повезло, не выплывет — сам виноват... А это катастрофа для всей последующей жизни ребёнка. В школу он может прийти с многочисленными проблемами в физическом развитии по вине родителей, с нежелательными психическими качествами: внутренними защитами, неадекватными реакциями в поведении. А некомпетентные, равнодушные педагоги вынесут приговор: у него гены плохие (наследственность виновата...).

Между тем ребёнок нормальный и гены у него здоровые. И всем своим поведением он стремится доказать многочисленным старшим, что все хотят быть отличниками.

Но у него не получается! Он хочет, но не может. Плохое, ненормальное поведение подростков — всегда поведение вынужденное, спровоцированное внешними факторами, с которыми он сам не справился, а вовремя ему не помогли. **Плохим школьника сделали взрослые.**

Как образуются трудности в поведении, а с ними — трудные дети?

У многих детей в процессе стихийной социализации обнаруживаются самые разные препятствия — неразвитое внимание, расторможенность нервной системы, возбудимость, не готовая к учебной работе мелкая моторика рук. А кроме того — заиканье, косоглазие, шепелявость, рыжий цвет волос, веснушки, разный цвет глаз, излишний вес (или худоба), маленький рост, увечье, наконец. Как эту «ненорму» воспринимают сверстники? Вспомним клички: «рыжий», «серый», «косолапый», «доходяга», «жиртрест», «косой» и так далее, и тому подобное. Детские прозвища изобретательны, точны, но, как правило, всегда обидны. Защищаясь, ребёнок не может найти правильное поведение. И это становится серьёзным препятствием на пути к взаимодействию с другими. Герой А. Аграновского рыжий Малахов (повесть «Остановите Малахова!») вместо «шишка» говорил «фыфка», и все над ним издевательски хохотали.

Но главным препятствием, безусловно, остаётся самая распространённая беда школьника — неуспешность в учёбе. «Двоечник», «второгодник», «дурачок» — это оценка не интеллекта школьника, на **школьном языке — это оценка его личности.** И означает она — «ущербный», «плохой», «трудный», т.е. не такой, как все. Да ещё если фамилия ребёнка в результате публичного контакта с ИДН попала в раздел воспитательного плана «Работа с трудными» — это катастрофа для ребёнка и трагедия для родителей. Ибо подобная оценка перечёркивает зачастую и вполне достойную семью «неудачника».

Школьный ярлык — это не безобидное прозвище, это, как уже сказано, — **социальная роль**, которую общество навязывает своему

члену. Это клеймо, словно выжженное калёным железом не на лбу, а на душе, на всей психике юного гражданина. У. Глассер в книге «Школа без неудачников» утверждает, что школьный неудачник — на 90% неудачник в жизни. Освободиться от подобной социальной роли ребёнку почти невозможно. Напомню: в традиционной массовой школе ударников и отличников не более 10–15%. Не все двоечники становятся преступниками, но всякий преступник, как правило, вырастает из двоечника. Впрочем, неудачником может ощущать себя и отличник и в определённых условиях избрать асоциальное поведение.

Стадии разрушения личности ребёнка

Первая стадия. «Скрытый период заблевания». Ученику не даётся учёба, не складываются отношения с учителем. Ему плохо, он не может понять, почему у всех получается, а у него нет, почему других хвалят, им же учитель постоянно недоволен, родители бранят. Он отчаянно не хочет быть хуже других. Старается, но это не приносит успеха. Часто плачет, нервничает, не хочет идти в школу, с трудом принимается за подготовку уроков, проявляет неприязнь к тетрадям (там «двойки») и к учебникам, вообще к книгам.

Эта трудность — в ребёнке и для ребёнка. Она пока скрыта от окружающих. Лишь родители чувствуют неладное, учителя казенно советуют «больше заниматься» (кстати, крайне ошибочная рекомендация).

Что делать, как помочь ребёнку?

Он нуждается в педагогической поддержке. Ему нужно и можно помочь — чуть-чуть «подтолкнуть» — учителю, родителям, репетитору. Дети откликаются на помощь, расцветают от успеха, похвалы, одобрения.

Это удешевляет их активность, энергию. Главное — не дать потерять веру в себя. Успех зависит, конечно, от мастерства педагога, его искреннего отношения к ученику, об образованности и чуткости родителей. Сам себе ребёнок помочь не может: он бы рад, но у него не получается — характерная ситуация для учащихся начальных классов.

Вторая стадия. Ребёнок начинает протестовать. Он уже понял, но не хочет мириться с тем, что хуже других. Он спорит с учителем из-за оценок, родителям доказывает, что учитель неправ, бросается с кулаками на одноклассников, нервничает, впадает в истерику. И постепенно озлобляется. На выговоры учителей упрямо молчит. Много делает на зло, уходит с уроков. Начинаются конфликты с родителями. Постепенно ребёнок сближается с подобными себе «изгоями» школы. Здесь он «как все», за счёт кулаков может попасть в лидеры (а он так нуждается в признании, в уважении!).

Что делать? В воспитательном плане классного руководителя он попал в графу «трудные». Как и на первой стадии, в этой ситуации нужна помощь извне. Но теперь отставание уже более тяжёлое: потеряна вера в себя, накопились обиды на окружающих. Нужно больше помощи, больше собственной настойчивости, больше терпения окружающих. Раз не нашлось всего этого раньше, вряд ли найдётся и сейчас. Поэтому полезный ход — учителю искать для ребёнка возможность самоутвердиться в деятельности внеклассной или внешкольной: в кружках, клубах, секциях, в каких-то формах производственного труда, если таковой есть в школе. Главное — войти в мир людей, в общественные отношения посредством полезной деятельности, социально приемлемых форм самоутверждения.

Чем раньше педагог начнёт искать ребёнку «запасные аэродромы» социализации, тем лучше. Это стадия характерна для предпубертатного возраста.

Третья стадия. «На перепутье». Известная личность в школе: грубиян, драчун и двоечник. Его боятся одноклассники, предпочитают не связываться учителя. Попал в поле зрения милиции, обсуждался в комиссии по делам несовершеннолетних. Уроков больше пропускает, чем посещает. Сдружился с подобными себе, многие из них старше. Это льстит. Подсознательно чувствует, что «со своими» уже не быть (где-то в глубине души задавленное сожаление и зависть). Внешне — стал даже спокойнее, но жёстче и злее. В новой группировке правят вожак, побывавшие в зоне. Это даже интересно: появились в жизни какая-то, пусть криминальная, романтика и смысл: возможность настоящей драки, соблазн сделать что-то запретное, обмануть «ментов», проверить силу и проявить себя. И тогда появляются радость, уважение к себе, чувство незнакомого ранее наслаждения жизнью. Приятно курить, приятно «балдеть» от выпитого вина. Чувствуешь себя взрослым, сильным, свободным, избавляешься от вечного комплекса униженности и ущербности.

Что делать? Требуется перевоспитание — задача крайне трудная. Подросток вкусил сладость запретного, асоциального. Не нашёл себя в общественно-полезной сфере бытия. «Шкрабам» не верит: везде формализм, болтовня, с трудом скрываемое презрение и подозрительность. Закрылся от людей корой недоверия и агрессивности. Изменить подобную позицию может лишь личность органически добрая, великодушная, широкая, но главное — умеющая что-то реально делать своими руками и делать это мастерски: отремонтировать мотоцикл или машину, ходить в походы, бороться на арене, работать на станке. **Нужен герой!** Только он может увлечь, научить, показать, что существует другой мир: умный, добрый, интересный. Как часто умелый тренер, фанатичный руководитель мотокружка, неторопливый мастер профучилища вытаскивали подростка с самого «дна»!

Четвёртая стадия. «По ком тюрьма плачет». Подросток может ещё числиться в школе, но уже давно не ученик. Многочисленные приводы в милицию — шалит по мелочам, на крупном пока не попадался. Разделяет и принимает уголовные законы и мораль. В них видит справедливость и защиту. Пожалуй, нет страха перед тюрьмой, есть даже любопытство проверить себя. Гордится дружбой с бывшими «зеками». Может пойти «на дело», но пока «за компанию». Все сожаления задавлены, **мосты сожжены**. Ко всем — спокойная, тихая ненависть и недоверие. Юноша готов пополнить собой ряды уголовного мира.

Что делать? Перевоспитание затруднительно, хотя и возможно. Нужны встряска, «взрыв» по Макаренко: любовь, смерть близкого, встреча с замечательным человеком, который бы «перевернул мир», разрушил ложные ценности, водрузил бы свои. Такие люди в жизни есть, их надо искать. Но из массовой школы его, такого «ученика», безусловно, нужно изъять. Потому что пользы от его «учёбы» нет, а вреда он может принести много. Нужно беречь остальных.

Педагогическое резюме. Нет явления более сложного, чем человеческий поступок, более непостижимого, чем поведение человека. И «нет работы более изнурительной для сердца, чем работа педагога» (В.А. Сухомлинский). Воспитание (и в этом его сложность) — процесс с негарантированным результатом. Трудно в сегодняшних безжалостных условиях сделать так, чтобы для подростков стала привлекательной модель поведения, в основе которой — доброта, великодушие, благородство, сочувствие, интеллигентность. Всё это не приносит ни быстрого признания, ни тем более — денег.

Нет единого рецепта и вряд ли можно предложить некий перечень единственно верных, «научно обоснованных» правил и законов. Но есть общие закономерности развития, этапы созревания личности как существа биоло-

гического, психического и социального. Это надо учитывать подчинять этому педагогические действия. Главное же на этом пути — педагогическая интуиция, добросовестное, профессиональное отношение к делу, нравственное чувство, искреннее желание помочь ребёнку в его самый драматичный период жизни, зная его конкретные проблемы. Тот, кто считает пору своего детства розовой и безмятежной, — или лукавит, или очень стар.

Но, может быть, в воспитании самое главное — собственный пример учителя. Когда подросток видит умного, оптимистичного, успешного, уважаемого детьми и коллегами наставника, его честный образ жизни, эрудицию, привлекательный стиль поведения, притягательную манеру общаться, одеваться, разговаривать, то... Такой учитель не воспитывает, а передаёт детям, самого себя — увлечённого, образованного, интеллигентного, или, как сегодня говорят — харизматичного. Безусловно, сегодня (а может быть, и всегда) воспитывает только тот педагог, кому воспитанники осознанно или неосознанно стремятся подражать, манеру поведения которого хотят сделать своей. **Малахов потому и попал в тюрьму, что не встретил в жизни такого педагога.**

А работать с такими Малаховыми именно нам, работающим в школе. Нам, хотя бы потому, что, кроме нас, это делать некому. Именно мы каждый день смотрим в детские требовательные глаза, которые ждут ответа на вопросы: что такое совесть, честь, правда, достоинство и справедливость, смысл жизни? И надо отвечать, отступать нельзя, так как именно с этими детьми нам с вами доживать свой век, а нашим собственным детям и внукам — жить и работать дальше. Если не хочется этого делать, из школы нужно уходить. И чем скорее, тем лучше. **НО**

ШКОЛА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ

Наталья Геннадьевна Белова,

*старший методист ГБПОУ «Педагогический колледж № 18 Митино»,
кандидат педагогических наук, e-mail: belovang@yandex.ru*

Алевтина Евгеньевна Шевченко,

*Заслуженный учитель РФ, методист ГБПОУ «Педагогический колледж
№ 18 Митино», e-mail: alevtina2002@inbox.ru*

Инна Юрьевна Шустова,

*ведущий научный сотрудник Центра стратегии и теории воспитания
личности ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»,
доктор педагогических наук, e-mail: innashustova@yandex.ru*

Организации, которые успешно функционируют и развиваются, как правило, способны быстро реагировать на изменения так называемой внешней среды. Как сделать эти изменения успешными? Как правильно планировать под эти изменения человеческие и материальные ресурсы, финансовые инвестиции? Как правильно оценить возникающие риски?

- образовательные возможности
- предпрофильное и профильное обучение
- детско-взрослая общность
- образовательный проект «Школа в колледже»

Образование — особый социальный институт, который должен действовать в условиях настоящего, учитывать прошлое и формировать будущее. Когда приоритетом новых экономических отношений выступает конкурентоспособность на рынке образовательных услуг, то именно этот механизм позволяет образовательному учреждению либо устойчиво развиваться, либо уступить место другим.

Приказом Департамента образования г. Москвы для нашего педагогического колледжа на текущий учебный год не было установлено контрольных цифр приёма граждан по специальностям и направлениям подготовки для обучения

по образовательным программам среднего профессионального образования. Мы столкнулись с необходимостью расширения образовательных возможностей нашей организации в ответ на вызовы времени.

Обсуждение ситуации с членами административной команды позволило определить возможное направление развития учебного заведения: с целью интеграции уровней образования и аккумуляции целостной педагогической среды для социализации детей и молодёжи открыть подготовку по программам основного общего образования, то есть открыть школу.

Опыт реализации общеобразовательных программ у нашего колледжа был, в 1990-х годах мы работали как учебно-

производственный комбинат «Школа-колледж». Важно было этот опыт трансформировать под сегодняшнюю ситуацию и учесть ряд позиций: изменившиеся условия взросления современного школьника, запрос города на предпрофильное и профильное обучение, необходимость организовать и поддерживать естественное «прорастание» отношений между студентами колледжа и школьниками посредством общих дел, совместной проектной деятельности и др.

Методологической основой школы стала идея детско-взрослой общности как фактора воспитания и развития субъектности школьника. Воспитание — это всегда пространство между взрослым и ребёнком, когда происходит соприкосновение мира ребёнка и мира взрослого, их взаимообогащение. Роль взрослого — соответствовать детскому интересу, его любопытству, создать общее пространство жизни с ребёнком. Детско-взрослая общность — то необходимое внешнее условие, которое задаёт эталон культурных норм и общественных ценностей и в то же время поддерживает в воспитанниках процесс взросления, стимулирует осознание себя, проявление субъектной позиции во взаимодействии со сверстниками и взрослыми.

Такие внешние условия находят резонанс с внутренним миром человека, поддерживают процессы самопознания, самоопределения, самореализации, саморегуляции, осознанного саморазвития. Таким образом, мы хотим построить *школу: доверия, достоинства и достижения*.

Доверие — это уверенность в чьей-нибудь добросовестности, искренности, правильности выражаемых на этой основе отношений. Такие отношения носят гуманистический характер, проявляют общечеловеческие ценности и смыслы, воспитывают уважение к другим людям и к самому себе. Именно такие отношения станут основой школьной жизни, взаимодействия всех субъектов образовательного пространства.

Достоинство — это совокупность высоких моральных качеств, а также уважение этих качеств в самом себе. В школе создаются условия для проявления этого качества в педагогах, выращивания и поддержки его в учениках. Школа станет пространством гуманистических отношений, где происходит принятие ребёнком общечеловеческих ценностей, освоение традиций и культуры

русского многонационального народа, где формируется российская идентичность учащихся, развивается чувство собственного достоинства, уверенности в себе.

Достижение — это успех в самореализации. Школа станет пространством *успеха* для своих учеников и учителей, стимулирующего их самореализацию в разных направлениях и видах деятельности, во взаимодействии и общении с другими, их саморазвитие и самосовершенствование. Настоящие достижения предполагают субъектную позицию школьника, когда он осознаёт свои стремления и пути их достижения, осознанно идёт к своей цели, осознаёт свои «хочу», «могу» и «делаю», свой результат.

Реализация образовательного проекта «Школа в колледже» потребовала комплекса организационных и содержательных мер. В колледже была создана временная творческая проектная группа. Главными критериями отбора участников стали их профессиональная компетентность, способность решать творческие задачи, конструктивность мышления и коммуникабельность. Проектная группа разработала алгоритм реализации проекта «Школа в колледже»: с помощью системы организационных мероприятий психологически настроить педагогический коллектив на необходимость изменений и мотивировать к тому, чтобы они активно участвовали в этих изменениях.

Работа с коллективом началась с проведения *курсов повышения квалификации* по теме «Воспитательная деятельность образовательной организации в условиях обновления стратегии воспитания». Курсы были организованы Академией повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования и Центром исследования проблем воспитания, формирования здорового образа жизни, профилактики наркомании, социально-педагогической поддержки детей и молодёжи. Интерактивная форма занятий позволила многим по-новому взглянуть

на себя, свои отношения со студентами и, возможно, с коллегами в пространстве профессиональной педагогической деятельности. Завершая обучение на курсах, педагоги написали эссе, в которых попытались ответить на вопросы о том, что приносит радость в учебном заведении, а что её убивает, что входит в систему базовых координат деятельности педагога. Приводим отрывки из этих работ.

«Что убивает радость учения, почему школа становится нелюбимой для детей? Всё дело в отношениях. Ш. Амонашвили писал об этом: «В школе нужно изменить отношения». Это очень просто и одновременно очень сложно. Просто, потому что отношения должны укладываться в формулу: каждый должен относиться к каждому как к человеку. Сложность в том, что эти отношения должны охватывать все сферы духовной жизни и всех членов коллектива — учителей и учащихся. По моим наблюдениям, за последние годы в педагогическом сообществе произошло вымывание основы общения учителя и ученика, которую составляет уважение, внимание, сострадание».

«Радость студента убивает скука, Скучный урок, пусть даже важный с точки зрения учебной программы, не запоминается. Кто-то из студентов мужественно пытается записывать слова лектора, кто-то откровенно переключается на свой мобильный телефон или планшет».

«Убивает радость непризнание ближайшим окружением, группой, колледжем заслуг, которые студент считает своим значимым достижением. Ведь так важно получить подтверждение, что тебя ценят, ты нужен».

«Важнейшая задача педагога — помощь студенту в формировании позитивного мышления, поддержка и дружеское участие, даже если успеваемость и посещаемость этого студента оставляют желать лучшего».

«Система координат педагога должна включать четыре основных компонента: эмпатию, рефлексию, профессионализм и личностный рост».

«В пространстве моей педагогической деятельности два важнейших понятия: любовь и воспитание. Любовь к воспитанникам — это не сентиментальность, избирательность и выделение любимчиков. Любить воспитанника — значит, принимать его, понимать, не быть равнодушным, безразличным, быть рядом. И эта любовь обязательно обретёт взаимность».

Мозговой штурм

Затем прошло *совещание административной команды колледжа*, цель которого — выработать идеи реорганизации учебного заведения путём мозгового штурма (совместное генерирование новых идей и последующее принятие решений). Такой метод коллективной подготовки управленческих решений весьма эффективен. Основное условие мозгового штурма — создание обстановки, максимально благоприятной для свободного генерирования идей. Все идеи записываются, а затем анализируются. В начале совещания каждому участнику было предложено сформулировать ответы на два вопроса: «Что важно сохранить в образовательном пространстве колледжа?» и «Какие идеи по изменению образовательного пространства колледжа у вас есть?» Потом участники были объединены в тройки для обсуждения идей и выделения 3–5 направлений наиболее, на их взгляд, перспективных. На заключительном этапе были озвучены выводы каждой подгруппы и прошло общее обсуждение, результатом которого стал перечень перспективных линий реорганизации и развития колледжа.

Наиболее отчётливо в работе административной команды были выделены следующие позиции: важна интеграция уровней образования (общего и профессионального), ориентация на сетевое профессиональное партнёрство и сотрудничество; необходимо расширить перечень реализуемых программ дополнительного и профессионального образования; на базе колледжа создать Центр социальных инициатив, работающий под актуальные задачи и потребности города и микрорайона; важно сохранить

традиции колледжа (система мероприятий, творческие и спортивные коллективы, система отношений, ценности, сохранение психологического микроклимата и пр.); найти направления и способы социально-психологического сопровождения и педагогической поддержки учащегося; важна активная и инициативная позиция педагога по отношению к колледжу; следует создать научно-педагогическую лабораторию из числа педагогов, ориентированную на исследовательскую профессиональную деятельность, рефлексию задач и результатов деятельности.

Этот перечень идей был обобщён и представлен всему коллективу для проработки на педагогическом совете. *Педагогический совет* «Панорама идей: вектор развития колледжа», состоявшийся через месяц, был посвящён прояснению и проработке модели образовательной организации на 2015/16 учебный год. Задачами педагогического совета были: поиск новых возможностей развития при сохранении имеющихся ресурсов; помощь каждому педагогу в прояснении личных задач и перспектив при реорганизации колледжа. Мы использовали уже апробированную форму работы малыми группами и технологию модерации.

Всего работали шесть групп, сформированных по результатам работы административного совещания. Обсуждались следующие вопросы:

- профессионально-личностная позиция педагога, её основы, поддержка инициатив педагогов в колледже («Хочешь изменить мир — начни с себя!»);
- интеграция разных уровней образования («Колледж как образовательный центр»);
- организация второй половины дня, взаимосвязь дополнительного образования с учебной деятельностью («Дополнительное образование как ресурс для развития личности учащегося»);
- что важно сохранить в условиях реорганизации («Традиции колледжа»);
- какие ценности мы должны развивать в детско-взрослой общности колледжа;
- как обеспечить педагогическую поддержку учащихся при выстраивании ими индивидуальной образовательной траектории.

Модераторы на общем заседании кратко представили выводы каждой группы и передали все предложения во временную творческую проектную группу. Общий настрой коллектива они оха-

рактеризовали как позитивный, конструктивный, готовый к изменениям.

Таким образом, мы получили поддержку педагогического коллектива и смогли более точно сформулировать основные положения концепции развития школы. Этот документ будет ещё обсуждаться с учениками, которые придут в нашу школу в новом учебном году, со студенческим активом, с преподавателями, которые будут работать в школе. Но уже сейчас ясно, что в нашей школе:

- будут созданы условия для проявления детско-взрослой общности: на уровне организации общешкольных дел и их творческой подготовки с обязательным участием школьников разных параллелей, на уровне индивидуального взаимодействия с ребёнком и работы со всем классом (клубом, секцией);
- будет формироваться демократический уклад через развитие системы ученического самоуправления и общественного управления школой, сотрудничество со структурами самоуправления колледжа, поддержку детских инициатив и самостоятельных проектов, включающих обучающихся колледжа и школы, педагогов, родителей и приглашённых;
- будут создаваться условия для самореализации школьников в образовательном пространстве путём интеграции общего и дополнительного образования, создания разнообразия образовательных программ, отвечающих склонностям и талантам учеников в разных видах деятельности (исследовательской, спортивной, художественной, трудовой и пр.);
- будет создана исследовательская лаборатория педагогов, решающая задачи профессионального самосовершенствования в изменяющихся условиях и формирования профессионально-личностной общности педагогического коллектива школы и колледжа.

Тогда, наверное, каждый из нас, будучи педагогом, «который не сковывает, а освобождает, не подавляет, а возносит, не комкает, а формирует, не диктует, а учит,

ТРУДНЫЕ ЖИЗНЕННЫЕ СИТУАЦИИ: как их воспринимают подростки и чем могут помочь взрослые

Алла Николаевна Фомина,
профессор Института детства Московского педагогического
государственного университета, кандидат психологических наук
e-mail: afominova@list.ru

Вера Георгиевна Микульская,
педагог дополнительного образования образовательного центра «Синергия»,
г. Москва

Термин «трудная жизненная ситуация» относится к числу наиболее часто употребляемых в психологической и психотерапевтической литературе: имеется в виду нарушение привычного образа жизни; рассогласование между потребностями человека, его возможностями и условиями деятельности; необходимость серьезной внутренней работы и внешней поддержки для адаптации в новой жизненной ситуации.

- стратегии преодоления • «совладающая» помощь • школьные трудности
- стратегии и тактики совладания • саморегуляция • опосредованная помощь

«Совладающее» поведение

Когда мы говорим о трудной жизненной ситуации, то сразу возникает вопрос о возможностях и способах с ней справиться. Со второй половины XX века развивается интерес психологов-исследователей и практиков к проблеме «совладающего» поведения. Совладание с жизненными трудностями связано с постоянным изменением когнитивных и поведенческих усилий человека для управления специфическими внешними и внутренними требованиями, которые он оценивает как подвергающие его испытанию или превышающие его возможности.

Несмотря на то что любая трудная для человека ситуация — это индивидуальный феномен, однако в каждом возрастном периоде имеются свои особенности восприятия ситуации как «трудной», свои особенности в способах их преодоления.

Актуальность изучения стратегий преодоления связана с тем, что в процессе преодоления жизненных трудностей в каждом возрастном периоде человек может как приобрести новый опыт, так и проявить неадекватность поведения, влияющую на адаптивные способности.

Исходя из проблемности восприятия жизненных ситуаций как трудных, а также способов совладания с этими ситуациями современными подростками, акцент был сделан именно на эти аспекты: восприятие ситуации как трудной; способы совладания.

Исследование и его результаты

В нашем исследовании участвовали старшие подростки трёх московских учебных заведений: средней школы; гимназии; учебного заведения дополнительного образования. Для исследования восприятия старшими подростками трудных жизненных ситуаций на основании пилотажных исследований и анализа результатов индивидуальных психологических консультаций подростки анализировали, какие ситуации своей жизни они рассматривают как трудные, как часто нуждаются в помощи взрослого, усиления этой потребности, в чём конкретно эта помощь может быть выражена, на чьё поведение в трудных ситуациях они могут ориентироваться (кто-то из родственников, близкие люди; знакомые взрослые; друзья и сверстники; герои книг, фильмов; какие навыки используют, чтобы справляться с трудными ситуациями.

Анализируя результаты исследований, мы прежде всего обратили внимание на иерархию «трудных ситуаций» в восприятии подростков. Сразу отметим, что в работах подростков чаще встречались ситуации «повседневных трудностей». Те подростки, которые отмечали трудные ситуации — непредвиденные несчастья (потерю близких, тяжёлую болезнь близких), как правило, уже больше ничего не перечисляли.

Конфликтное взаимодействие и учебные трудности

Подростковый возраст связан с интенсивным межличностным общением, прояснением своей роли в сообществе сверстников. В этот период происходят кардинальные изменения в детско-родительских взаимодействиях, у многих старшеклассников ещё выражен кризис самостоятельности. Подростки отмечают как трудные жизненные ситуации «ссоры с родителями»; «непонимание родителями»; «конфликты с учителями»; «предательство друга»; «конфликты со сверстниками»; «травлю в школе»; «семейные ссоры»; «развод родителей, вызывающий разлад отношений» и т.п.

На основании практического опыта взаимодействия педагогов, психологов с подростками, данных исследований с уверенностью можно говорить о высокой ответственности взрослого человека в конфликте с подростком. Родитель, учитель — это определённые социальные роли. Несмотря на эмоции, захватывающие взрослого человека в ситуации конфликтного взаимодействия с подростком, именно он обладатель опыта, знаний, навыков, ещё не освоенных подростком.

Таблица 1

Восприятие подростками жизненных ситуаций, как трудных (в порядке убывания)

№	Ситуация	Кол-во выборов
1	Конфликтные отношения с близкими (родители, братья, сёстры, друзья), непонимание близкими	32,5%
2	Учебные трудности: (неуспеваемость) и учебные стрессы (страх экзаменов, контрольных по определённым предметам)	21,7% (12,4% + 9,3%)
3	Смерть близких людей, тяжёлая болезнь	17%
4	Отрицание наличия трудных ситуаций	13,2%
5	Семейные трудности (развод родителей, материальные и бытовые проблемы)	11,6%
6	Ситуации непредвиденного стресса (неожидаемые события)	3,8%

Обратим внимание на следующую ситуацию, обозначенную подростками как трудная. Под *школьными трудностями* имеется в виду весь комплекс школьных проблем, которые могут возникнуть в связи с обучением в школе. Адаптацию в определённую социальную среду следует рассматривать как минимум в двух аспектах: «производственном» (как субъекта какой-то деятельности, которой занимается данная группа людей) и «социально-психологическом» (как члена этой группы, коллектива, находящихся в постоянном неформальном общении).

«Производственная» адаптация для школьника — это определённый уровень владения учебными навыками, проявления субъективного чувства удовлетворённости учебной деятельностью, собственной успешностью, уверенностью в своих силах справиться с учебной задачей. Именно эта трудность в наших исследованиях заняла второе место, опосредованно связываясь с переживаниями насчёт сдачи различных экзаменов и стрессами контрольных работ.

На третье место по ранжированию трудных ситуаций старшеклассниками вышло наиболее травматичное событие — *смерть близкого человека* (кого-то из родителей, бабушки, близкого родственника, подруги).

Считается, что потери — неотъемлемая часть жизни человека, это процесс естественный и в большинстве случаев человек переживает его без профессиональной помощи. Однако важно всегда помнить об уязвимости человеческой психики в периоды потрясений. Очень сильно возрастает роль пусть не профессиональной помощи, но обязательно поддержки со стороны окружающих, так как внутренние ресурсы человека в это время могут быть парализованы. Если речь идёт о ребёнке и подростке, столкнувшимся со смертью близкого человека, то ситуация осложняется ещё и тем, что может произойти серьёзный сбой в становлении его характера, развитии его личности.

Подросток осознаёт смерть в той же мере, что и взрослый человек, однако существенны различия в отношении к смерти и в переживании утраты. Подростков пугает тот тип горевания по поводу смерти близкого человека, который бывает у взрослых. Поведение и реакция подростка на утрату значительно отличаются от поведения и реакций скорбящего взрослого. В период утраты близкого человека у подростков могут возникнуть самые разнообразные негативные переживания. У подростков возникает целая гамма чувств — от недоумения до чувства бессилия перед жизненными ситуациями, которые не находят выхода, а иногда не находят понимания.

С наименьшими психологическими проблемами сталкиваются те дети, в семьях которых взрослые говорят с детьми о трагическом событии: не замыкаются в себе и не дают замкнуться в себе ребёнку.

Какую помощь ждут подростки

Подростки в абсолютном большинстве продемонстрировали готовность принимать помощь взрослых в трудной ситуации и потребность в такой помощи (90%).

Оценивая возможные формы помощи взрослых в трудных ситуациях (116 разных ответов), большинство подростков указали в качестве такой формы *совет* (45% ответов). Эта форма помощи в ответах абсолютно преобладает.

Из других относительно частых формулировок желательной помощи были указаны: разговор — 13,7%; «поддержка» (без уточнения) — 12,9%; материальная помощь — 10,3%, «выслушивание» — 6%, помощь в учёбе (объяснение непонятого, репетиторы) — 5%, «анализ проблем» — 3,4%, «физическое присутствие» — 3,4%.

Опираясь на исследования совладающего поведения людей в различных трудных ситуациях, обращаем внимание на следующие *базисные стратегии*: разрешение проблемных ситуаций; эмоциональная саморегуляция; *поиск социальной поддержки*.

Как мы заметили, наиболее часто подростки отмечают, что им важен *совет* взрослого, беседа, моральная поддержка в трудной для них ситуации. В классификациях методов родительского контроля обратим внимание на такой метод, как *индукция, ориентированная на самого подростка*, так как он подходит под такие потребности подростка в помощи, как совет, разговор, анализ ситуации, моральная поддержка. Исследования показали, что те родители и подростки, которые чаще обмениваются мнениями, мыслями и просто информацией, чаще преуспевают в разрешении конфликтных ситуаций¹.

Можно сказать, что *беседа*, помогающая переосмыслить ситуацию напряжения, нормализовать эмоции, повысить самооценку, может быть названа *терапевтической*. В такой беседе обязательна *эмоциональная* поддержка подростка, а также значимую роль для нормализации состояния и обозначения путей выхода из ситуации может выполнять *когнитивный* компонент беседы, связанный с активизацией мышления.

Во время беседы по тревожащим факторам (экзамены, контрольные и т.д.) можно предложить подростку приём «шкалирования», который поможет сделать замеры чувств, устойчивости установки по 10-балльной или 100-балльной системе измерения: «На сколько баллов выражен твой страх перед контрольной работой?», «А сколько баллов, по-твоему, было бы связано с нормальной тревогой?», «На сколько баллов ты хотел бы снизить тревогу?», «Как думаешь, каким образом это можно сделать?» И вот уже подросток начинает рассуждать, а взрослый может вспомнить свой опыт и дополнить способы совладания с тревогой: снизить значение; наметить план подготовки и следовать ему; ежедневно отмечать успехи в подготовке; при необходимости

¹ Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. — СПб: Питер, 2000. — С. 434.

обратиться за помощью к учителю, товарищам.

В беседе с подростком можно использовать метод исследования угрожающих последствий («*декатострофизации*»). «Что самое страшное может произойти, если...?» Эти обсуждения помогают подростку более спокойно и реалистично посмотреть на жизненные ситуации, отойти от восприятия жизненных событий через фильтр «всё или ничего», заранее наметить пути исправления результатов какой-то учебной работы.

Метод самоинструктажа, когда человек сам себе даёт чёткие указания, инструкции в сложной ситуации, можно обсудить с подростком, приводя примеры из собственной жизни, а также попросив его вспомнить ситуации, когда он тоже это делал. Чёткие словесные установки могут впоследствии стать частью поведения подростка, например: «Пока я сохраняю спокойствие, я контролирую ситуацию»; «Это тоже выполнимо. Помни о чувстве юмора» и т.д.

Достаточно часто подростки ждут от взрослого позитивных эмоций, *юмористической* оценки ситуации, кажущейся им безвыходной. Об этом писали в нашем исследовании и ученики, об этом пишут и студенты, вспоминая значимые ситуации в школьной жизни. Юмор помогает взрослеющему человеку высветить свои иррациональные убеждения в безопасной манере, облегчает серьёзность многих трудностей обучения и межличностного взаимодействия. Например, анекдоты и смешные картинки про экзамены помогают дистанцироваться от собственного страха.

А всегда ли нужна помощь?

Несмотря на то что роль поддержки близкого человека значима в нашей жизни, возникает вопрос о самостоятельности

ти взрослеющего человека при решении жизненных проблем. Постоянное ожидание помощи и поддержки может сделать подростка зависимым от других людей, сформировать у него «выученную беспомощность». Важнейшую роль в формировании у ребёнка и подростка выученной беспомощности играет семья, когда стиль воспитания таков, что ребёнок не может *ощутить контроля* под происходящими событиями, в том числе и изменением своего отношения и поведения в сложных ситуациях².

Обращает на себя внимание тот факт, что 10% подростков на вопрос: «Как часто вы нуждаетесь в поддержке взрослого в трудной ситуации?» — отметили низший уровень этой потребности: «0» (не нуждаюсь). Однако в следующем вопросе о формах помощи все подростки (кроме одного, написавшего «в отсутствии помощи») писали о «моральной поддержке», «разговорах по душам», по-видимому, не считая это помощью.

Описание успешного *самостоятельного преодоления* жизненных трудностей представляет особый интерес. Эффективные решения жизненных трудностей, с которыми мы сталкиваемся на практике, которые описаны в психологической и художественной литературе, могут послужить основой для изучения механизмов «спонтанного излечения», механизмов активизации внутренних ресурсов человека.

Стратегии и тактики совладания

В старшем подростковом возрасте возникают *философские взгляды* на жизнь и окружающий мир, которые помогают более спокойно и реалистично относиться к существующим проблемам и напряжённым ситуациям. Подростки отмечают: «Я понял, что

в жизни всё меняется и уходит, и это нормально»; «Понял, что почти всё можно исправить»; «Без проблем нет жизни, как и без радости»; «Научился ценить то, что есть»; «Действительность — не книга: не придёт волшебник и не поможет в любой ситуации»; «Есть такие эмоции, которые перекрывают весь негатив жизни»; «Надо уметь ловить веселье каждый день».

Понимание себя и вера в собственные силы становится мощной опорой: «Я стараюсь быть собой в любых ситуациях»; «я решаю ситуации на основании своих знаний»; «мне помогает мой опыт»; «полагаюсь на себя, идеала нет»; «помогают сила духа и воля»; «после переезда в Москву набрался решительности»; «научился проблемы решать, а не избегать»; «надеюсь только на себя».

Большое значение придаётся *когнитивным навыкам*: «смекалка может очень пригодиться в трудных ситуациях»; «анализирую последствия ситуации, а потом что-то предпринимаю»; «необходимы знания».

В своих работах некоторые подростки отмечают развитие *навыков саморегуляции* эмоций и поведения, которые помогают справляться со стрессовыми ситуациями: «научился справляться со страхом контрольных работ»; «научился вести себя ответственно и это помогает»; «научился сдерживать эмоции»; «понял, что школа — это не вечно — и стал спокойнее»; «научился действовать осознанно»; «научился контролировать ситуации»; «научился выражать чувства с помощью рисунка».

Подростки отмечают определённые *взгляды на общение, взаимодействие* людей, которые помогают справиться, пережить трудности. Отметим противоположные установки учащихся на межличностные отношения, которые возникли на основе переживаний различных трудных ситуаций. С одной стороны: «нельзя

² Циринг Д.А. Психология личностной беспомощности: исследование уровней субъектности — М.: Академия, 2010. — 410 с.

привязываться к людям и очень доверять»; «научился молчать»; «поняла, что любовь может быть жестока», «не обязательно нравиться людям, неважным для тебя».

С другой стороны: «важно дорожить близкими людьми»; «научился изменять отношение к учителям»; «научился терпению, в общении это нужно»; «каждый человек уникален».

Обобщая эти данные, сделаем вывод: в подростковом возрасте можно выработать систему противостояния трудным ситуациям жизни по всем направлениям развития — интеллектуальной, эмоциональной, поведенческой составляющим личности подростка.

Школьные знания как опора в трудных жизненных ситуациях

На вопрос: «*Помогают ли знания, полученные в школе?*» — были получены следующие ответы: безусловно помогают — 45%; иногда помогают — 14%; редко, не очень — 15,4%; безусловно отрицательный ответ «нет» дали 25% учащихся.

Опосредованная помощь

Значение помощи взрослого в подростковом возрасте достаточно часто снижается, поэтому взрослым стоит сконцентрироваться на *опосредованной помощи* подросткам.

Как источник *моделей поведения*, которые можно перенять в трудных ситуациях, подростки в большинстве случаев указали лично знакомых им *людей* — 73 ответа. В числе этих людей 48% — модель поведения родителей, 16,4% — друзья, в 5,4% — старшие

ШКОЛА И ВОСПИТАНИЕ

сёстры или братья. Люди, известные из СМИ, составляют 27% (без конкретизации).

Обращает на себя внимание факт значимой роли для подростков образов героев книг (22%) и фильмов (30%), которые предлагают определённую манеру взаимодействия в конфликтах, преодоления трудностей.

Помощь, которую часто неосознанно всё-таки ждут дети, может быть опосредована книгами, фильмами, цитатами, фактами исторического прошлого и настоящего, которые вызывают эмоциональный отклик, сопереживание, перенос значимых выводов на собственную жизненную ситуацию. Поэтому обратим внимание на библиотерапию, обращение к киношедеврам для подростков, значимую информацию о великих людях прошлого и современности как опосредованную информационную помощь подростку в трудной ситуации. Через идентификацию с героями складываются установки на жизнь, установки на поведение в трудной ситуации. Модель героя может помочь подростку обратить внимание на то, что важно для сегодняшней жизненной ситуации, но отсутствует в его поведении. Способность к опосредованной помощи — это уже вопрос к взрослому, к его творческому отношению к жизни, осведомлённости и пониманию проблем своего подопечного. А моральная поддержка, которую ждут подростки прежде всего через доверие и эмоциональную открытость, связана уже с тем личностным и эмоциональным ресурсом, которым обладает взрослый человек — родители, педагоги. **НО**

А ГДЕ ЖЕ УЧЕНИКИ?

Лилия Александровна Нижегородова,

старший преподаватель Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования

- Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования
- успешность профессиональной подготовки
- профессионально-ценностные ориентации
- личностные центры

Сейчас к педагогам предъявляются новые требования в процессе обучения и воспитания учащихся. Введение ФГОС предполагает серьёзные изменения в деятельности как всего образовательного учреждения, так и каждого педагога. Н.Ю. Андреева¹ и коллеги отмечают, что в настоящее время важное место в образовательном процессе занимают психическое здоровье учащихся, индивидуализация образовательных маршрутов, создание психологически безопасной и комфортной образовательной среды. Поэтому педагогам необходимо адаптироваться к иным структурным, содержательным и технологическим компонентам, стремиться к профессиональному развитию. Должен произойти процесс принятия и нахождения себя в новом поле профессиональной деятельности, заданном параметрами образовательного стандарта второго поколения.

¹ Андреева Н.Ю., Трусова Н.В., Попова Н.Е. Психологическое сопровождение педагога в условиях введения ФГОС / Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования: материалы XI Междунар. науч.-практ. конф. — Ч. 5. — М., Челябинск: изд-во ЧИПКРО, 2012.

Многие авторы новых стандартов ФГОС полагают, что «Учитель — это самый трудный предмет при переходе на ФГОС», отмечая при этом основные затруднения педагогических работников на этапе введения ФГОС. И с этим можно согласиться. Только аббревиатура ФГОС уже вызывает у педагогов агрессию и неприятие. Если педагоги начальной школы уже адаптировались и работают по новым стандартам, то педагоги основной школы пока только «стоят на подножке», но пытаются сойти с поезда. На вопрос: «А кто знаком с новыми стандартами? Кто проработал их с карандашом?» — практически все молчат: что мне неведано и не знакомо однозначно плохо или мы не хотим что-либо менять. Педагоги сопротивляются, прикрываясь учениками, мол: «Нам некогда с ними вообще работать, все бумажки пишем и пишем». Интересно посмотреть, а какое место в профессиональной деятельности педагоги отводят своим ученикам? Так ли они (ученики) ценны для них?

Прежде мы решили изучить различные точки зрения на эту проблему. Рассматривая ценностные ориентации педагога, необходимо отметить, что они представляют собой сложную, многоуровневую систему в связи с разнообразной иерархией ценностей, которые лежат в её основе. В зависимости от основания существующих

классификаций выделяют различные группы ценностей:

- а) ценности-предметы как объекты наших оценок и ценности-значения, которые являются сами критериями, эталонами оценок;
- б) ценности материальные, социальные и духовные (познавательные, научные, эстетические, художественные, моральные и т.д.);
- в) по характеру участия в регуляции поведения выделяют ценности-цели, ценности-нормы, ценности-идеалы, ценности-средства;
- г) в зависимости от вида деятельности человека ценности подразделяются на профессиональные, политические, ценности досуга и т.д.

Безусловно, этот перечень не полон, поскольку множественность оснований и подходов позволяет классифицировать ценности многообразными способами.

Наличие у личности профессионально значимых ценностных ориентаций обеспечивает добросовестное отношение к делу, побуждает её к поиску, творчеству, совершенствованию и в какой-то мере компенсирует недостаточно развитые умения и навыки; отсутствие же положительной ориентации может стать причиной профессионального краха, потери уже имеющегося мастерства.

Решающая роль ориентаций на профессиональные ценности в системе ценностных ориентаций учителя подтверждена во многих исследованиях, в которых изучена специфика некоторых профессионально значимых ценностных ориентаций студентов педвуза и намечены возможные пути и способы их формирования. В рамках аксиологии педагогического образования разработаны различные классификации педагогических ценностей, присвоение которых обеспечивает становление ценностных ориентаций учителя. Безусловно, любое разделение профессиональных ценностей достаточно условно, так как только в процессе целостного их присвоения осуществляется становление профессиональных ценностных ориентаций как системного личностного образования.

В.А. Слостенин, раскрывая понятие профессионально-ценностных ориентаций, определяет его как систему устойчивых избирательных отношений учителя к наиболее значимым аспектам профессиональной деятельности, формиру-

ющихся на основе широкого спектра всех духовных отношений личности.

Рассматривая профессионально-ценностные ориентации как отношения личности к значимым моментам её профессиональной деятельности, можно обнаружить, как минимум, наличие трёх типов отношений педагога-субъекта данной деятельности:

- 1) отношение к педагогической деятельности;
- 2) отношение к «объекту-субъекту» деятельности — личности ученика;
- 3) отношение к субъекту деятельности — личности учителя и к самому себе как педагогу.

Безусловно, все типы отношений тесно связаны и взаимозависимы, но смыслообразующим является отношение к личности ученика. Как показывают исследования, большинство учителей, разного возраста и с разным стажем работы в образовании, считают важнейшим качеством личности учителя «любовь к детям» (хотя сами плохо понимают, что это означает!). В то же время развитие личности ребёнка у них является ведущим мотивом деятельности. Отсюда «педагогический эгоцентризм» учителя — стремление поставить себя в центр учебно-воспитательного процесса, а также ориентация на «свой» предмет — направленность на содержание учебного предмета и методику преподавания. Большинство педагогов не воспринимают каждого ребёнка как личность, как индивидуальность, не видят в их росте и духовном совершенствовании цель и смысл своей деятельности. В экспериментальном исследовании А.И. Донцова учителя средних школ давали характеристики «идеального» учителя и ученика. При характеристике ученика ими использовались, в основном, наборы качеств, отражающие деловые особенности личности (организованность, ответственность и т.д.), при характеристике же личности учителя — более обобщённые личностные оценки,

выражающие гуманистический потенциал отношений. Таким образом, отношение учителя к ученику в школе остаётся по преимуществу ограниченным, функциональным, лишённым гуманистической направленности определяющей профессиональную сущность педагога.

А.Б. Орлов выделяет шесть личностных центрций учителя, отражающих направленность его педагогической деятельности:

1. Центрация на интересах (мнениях) своих коллег, или конформная центрация (К-центриция).
2. Центрация на интересах (потребностях) своего «Я», или эгоцентрическая центрация («Я»-центриция).
3. Центрация на интересах детей, или гуманистическая центрация (Г-центриция).
4. Центрация на интересах, требованиях администрации (А-центриция).
5. Центрация на интересах родителей (Р-центриция).
6. Центрация на содержании, средствах и методах своей деятельности, или познавательная, методическая центрация (М-центриция).

Таким образом, изучив эту проблему, мы провели опрос 104 педагогов-предметников г. Челябинска и Челябинской области, разного возраста и с разным стажем работы в образовании. Мы не ставили перед собой цели глубокого изучения этой проблемы, поэтому не рассматривали связь между возрастом, стажем работы и преподаваемым предметом. В своих исследованиях мы так же, как и А.И. Донцов, предлагали педагогам дать характеристику ученику и учителю. Характеризуя личность учителя, педагоги отмечали эрудированность, умение общаться с детьми, наблюдательность и, конечно же, любовь к детям.

Далее была предложена диагностика: педагогам необходимо было нарисовать круг и внутри его написать «Я». Затем указать значимых людей в их профессиональной деятельности. Проанализировав экспертные листы, мы получили следующие результаты:

- 104 (100%) педагога в числе значимых для них людей в профессиональной деятельности указали администрацию, т.е. центрация на интересах, требованиях администрации (А-центриция). Таким образом, для данной группы учителей важнее всего выступает оценка их профессиональной деятельности.

- 104 (100%) педагога в числе значимых для них людей в профессиональной деятельности указали коллег, что соответствует центрации на интересах (мнениях) своих коллег (К-центриция). Другими словами, эти педагоги приходят на работу в большей степени пообщаться и, возможно, получить одобрение и поддержку своих коллег.

- Центрация на интересах (потребностях) своего «Я», или эгоцентрическая центрация («Я»-центриция) — отметили 89 (85,6%) педагогов. «Я»-центриция — ярко просматривается, когда педагоги пишут букву «Я» в центре круга большого размера. Некоторые подчёркивают её и ставят точку. Всё это как бы говорит: «Вот это «Я», центр Вселенной, и всё должно вращаться вокруг меня!». При этом всех значимых людей они размещают по периметру круга и обозначают мелким шрифтом.

- Центрация на интересах детей, или гуманистическая центрация (Г-центриция) — отметили 23 педагога, что в процентном отношении составило 22,1%. Для данной категории педагогов важны прежде всего учащиеся. Ради них они готовы тратить много времени на составление интересных уроков, внеклассных часов и т.п. Они готовы взять на себя ответственность и отстоять своих учеников в различных трудных ситуациях.

- Центрация на интересах родителей (Р-центриция) — указали 14 (13,5%) педагогов. Причиной этого мы прежде всего считаем отсутствие эффективного взаимодействия между педагогом и родителями;

педагоги не видят реальной помощи родителей учащихся, а также боятся негативной реакции родителей.

Анализируя экспертные листы, нас удивил тот факт, что в числе значимых людей в профессиональной деятельности некоторые педагоги указали своих родных и близких (детей, мужей, своих родителей, братьев и сестёр, тетушек). Их оказалось 20 человек, что составило 18,2%. Возможно для этих педагогов семья более значима в их жизни, чем работа, а может, это происходит из-за того, что педагоги не умеют структурировать свой рабочий день и большинство из них «несут работу домой», но в любом случае мы наблюдаем внутриличностный конфликт. Педагог хочет быть успешным как в профессиональной деятельности, так и в семейной жизни.

Таким образом, проведённое нами исследование личностных центральных учителя, отражающих направленность его педагогической деятельности, показало, что учителя «не видят» ученика. В их профессиональной деятельности приоритетны администрация, коллеги, их семья, да и они сами.

В последнее время наблюдается тенденция к увеличению числа педагогов, для которых ни одна из ранее рассмотренных ценностей не является определяющей. Они вынуждены заниматься педагогической деятельностью потому, что не могут найти себе применение в других профессиональных сферах. Так, 42% из опрошенных учителей-слушателей курсов повышения квалификации г. Челябинска не удовлетворены своей профессией и считают, что сегодня учителем не стоит

быть из-за низкого статуса и материально-экономического положения учителя. По данным Л.Я. Рубиной, каждый второй педагог не удовлетворён своей работой и каждый восьмой — профессией, при этом, в основном, не содержанием деятельности, а условиями труда. Что касается учителей, то высокая оценка значимости социальной роли профессии не совпадает с эмоциональной её оценкой и степенью социальной активности. Более 1/3 педагогов не видят смысла и ценности своего труда. Вместе с тем большая часть учителей, считающих, что учителем сегодня быть необходимо, находят смысл педагогической деятельности в социальной значимости труда учителя (40,7%), и лишь часть из них — в творческом характере своего труда, приносящего радость, удовлетворение (14,8%), в своём призвании к профессии (7,4%).

Таким образом, целенаправленное создание условий для присвоения личностью рассмотренных ценностей обеспечивает целостное формирование ведущих блоков профессионально-ценностных ориентаций учителя: отношения к педагогическому труду, личности ученика, личности педагога и к самому себе как педагогу, составляющих содержание мотивационно-ценностного компонента культуры профессионально-личностного самоопределения учителя. Настоящий учитель, Учитель с большой буквы — это личность, рождающая, формирующая другие личности. **НО**

ДЕМОКРАТИЧЕСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ А.С. Макаренко в контексте современных научных знаний

Лариса Ивановна Гриценко,
научный консультант лицея № 5 г. Волгограда,
профессор, доктор педагогических наук
e-mail: elen45@bk.ru

Для педагогической работы Макаренко специфична идея синтеза («сплава») научно-рационального (технологического) и творческого (искусства, экспромта, воображения). Эта особенность характерна и для его управления учебно-воспитательными учреждениями. В основе построения системы управления макаренковскими воспитательными учреждениями лежит принцип бинарности, единства и борьбы противоположностей.

- воспитательный коллектив • целеполагание • координация • делегирование полномочий • взаимосвязь детского и педагогического управления
- самоуправление

Отметим направленность макаренковского управления воспитательным процессом на личность педагога и личность воспитанника. Новизна этой главной идеи макаренковского «менеджмента» заключается в единстве, равноправии подхода к педагогу и воспитаннику. А.С. Макаренко прямо указывал, что для избегания разрыва между педагогами и детьми «наша система вводит... равноправие воспитателей и воспитанников», при этом «воспитанники и воспитатели колонии... представляют тесную рабочую семью, проникнутую взаимным уважением и преданностью друг к другу»¹.

¹ А.С. Макаренко. Теория и практика коммунистического воспитания. — Киев, 1985. — С. 26, 110.

Психологический климат

Человекоцентристский взгляд в менеджменте сегодня — это его методологическая основа, базисная установка, пронизывающие все управленческие подходы. Современные учёные выделяют два важнейших конкретных инструмента воплощения в жизнь человекоцентристской ориентации в управлении — уважение к человеку и доверие к нему, отмечая при этом, что «уважать личность» — это вовсе не значит «нянчиться с ней». Речь идёт о взыскательном уважении к сотруднику, о готовности помочь ему, поставить перед ним разумные и чёткие задачи, обеспечить самостоятельность. Гуманистическая сущность такого понимания уважения к личности наглядно проявляется в важном принципе макаренковской педагогики — как можно больше требований к человеку, как можно больше уважения к нему.

Создание в коллективе атмосферы доверия, свободной от подозрительности, надзирательства, было важным для А.С. Макаренко. Психологический климат определялся многими факторами и, самое главное, особенностями управления воспитательным процессом. Воспитатель, по его мнению, «не должен иметь права наказания или поощрения в формальных выражениях, он не должен давать от своего имени распоряжения... и, тем более, не должен командовать... По возможности воспитателю надо избегать жалоб на воспитанников... Только при освобождении воспитателя от формально надзирательских функций он может заслужить полное доверие отрядов и всех воспитанников и вести как следует свою работу»².

Среди качеств, которые желательно воспитывать в юношах и девушках, важнейшими он считал ощущение своего равенства и взаимной зависимости по отношению к другим членам коллектива и вытекающей отсюда расположенности к ним, уважения, вежливости, доверия.

Постановка целей

Характеризуя демократическое управление А.С. Макаренко, отметим громадное значение, которое он уделял *проблеме целей*. Современный менеджмент (в том числе и педагогический) считает постановку целей основой функционирования. Стержень менеджмента — работа с целями. При этом цели должны формулироваться таким образом, чтобы можно было однозначно контролировать степень их достижения. Педагог-новатор считал правильную постановку целей воспитательной системы, учёт необходимых средств их осуществления и соответствующих достаточно ясных критериев достижения целей самой ответственной и трудной проблемой педагогики.

А.С. Макаренко критиковал абстрактные цели воспитания типа «гармоническая личность», «борец, полный инициативы». «С самого начала и проповедникам, и ученикам, и посторонним зрителям было одинаково понятно, что при такой абстрактной постановке вопроса... проверить педагогическую работу всё равно

² Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8 т. — М., 1983–1986. — Т. 1. — С. 321.

никому не доведётся, а потому и постановка указанных идеалов была делом совершенно безопасным», и далее «... нам нужны практические цели, понятные для нас, выполнимые и грамотные, как хорошие чертежи дома в жилищном строительстве»³.

Конкретизация (диагностичность) целей воспитания позволила ему найти и реализовать в своей практике управления систему конкретных организационно-практических решений, своеобразную внутреннюю «конституцию» детского учреждения, регламентирующую повседневную жизненную практику коллектива и личности, педагогов и воспитанников.

В современном менеджменте существует ещё одно правило постановки цели: краткосрочные цели больше, чем долгосрочные, способствуют внутренней мобилизации. Необходимы промежуточные цели. Система перспективных линий как гармония ближних, средних и дальних индивидуальных и коллективных целей была выдвинута А.С. Макаренко ещё в 20-е годы. (Отметим, что эта система перспектив имеет фундаментальное и многофункциональное значение в макаренковском воспитании, выходя далеко за пределы чисто управленческой функции.)

Сегодня все труды по менеджменту отмечают необходимость работы менеджера над созданием условий, которые сблизят главные цели фирмы с личными целями её работников по организации коллективного целепонимания, по углублению понимания сотрудниками роли цели в их деятельности. А.С. Макаренко подчёркивал необходимость большой работы по гармонизации «личных и коллективных перспективных линий с таким расчётом, чтобы у нашего воспитанника не было никакого ощущения противоречия

³ Там же. — Т. 1. — С. 168.

между ними»⁴. В учреждениях Макаренко была система многих стимулов, способствующих «интериоризации» коллективных целей в личные, морально-психологические, эмоционально-эстетические, правовые, организационно-дисциплинарные, материальные. Это находило своё выражение в «игре-военизации», символике, традициях, «Конституции» колонии и коммуны, оплате труда и «карманных деньгах», в коллективных обсуждениях планов, в эмоциональных ситуациях.

Учёт информации

Научное управление школой, как отмечают современные педагоги, требует атрибутивной основы этого процесса — внутришкольной системы информации. Каждый менеджер должен иметь «обязательный минимум информации» о тех людях, которыми он управляет, о взаимоотношениях и связях, о состоянии, развитии отдельных участков, звеньев школы. Менеджмент характеризуется целенаправленной психологизацией процесса управления.

А.С. Макаренко придавал очень важное значение учёту информации. Он крайне удивлялся, что ни у одного директора школы не находил в кабинете картотеки. «...Как можно руководить тысячей двумястами людей, если нет картотеки. Это некультурно... У нас должны быть картотеки, учёт. Я достиг больших результатов благодаря учёту»⁵.

В программе учётного отдела педагогической части коммуны им. Дзержинского чётко по пунктам обозначено, как вести учёт, например, информацию о воспитанниках: «...В течение каждого месяца составлять и вносить в карточки-характеристики коммунаров не менее как 40 человек, пользуясь для этого данными учёта и затребывая от-

дельные отзывы от преподавателей и начальника педчасти»⁶. Говоря о работе воспитателя, Макаренко в первую очередь подчёркивает, что тот «должен хорошо знать состав своих отрядов, должен знать жизнь и особенности характера каждого воспитанника, его стремления, сомнения, слабости и достоинства»⁷. Хороший воспитатель все данные о воспитаннике запишет, и он даёт целую программу изучения воспитанника.

Координация

Демократизация управления имеет в своей основе координацию, достижение гармонии отдельных усилий, направленных на осуществление групповых целей. Основная задача руководителя учебного заведения — устранение расхождений в подходах к воспитанию и обучению, в характере отношений к учащимся, в согласовании общих и индивидуальных целей. В современном менеджменте предлагаются различные правила координации (кооперации). Среди них: «необходимы правила игры, которых все должны придерживаться», «мешает кооперации тот, кто хочет добиться для себя выгоды за счёт других участников» и т.д.

Вопросы координации работы педагогов А.С. Макаренко поднимал в ряде своих трудов. В его опыте координация и единство педагогических коллективов были основой успеха. После многих проб и сомнений он пришёл к следующему выводу: «Там, где нет полного единства всех педагогов школы между собой, там, где нет помощи друг другу, ... там нет и не может быть педагогического коллектива»⁸. Специфика макаренковского понимания кооперации усилий педагогов по сравнению

⁴ Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8 т. — М., 1983–1986. — Т. 1. — С. 312.

⁵ Там же. — Т. 4. — С. 356.

⁶ Там же. — Т. 1. — С. 154.

⁷ Там же. — Т. 1. — С. 320.

⁸ Там же. — Т. 4. — С. 293.

с современными правилами менеджмента заключается в акцентировании взаимной помощи педагогов друг другу. Сущность такой координации не только в том, что люди работают рядом, не подавляя друг друга, но и в том, что они воспринимают друг друга не только как партнёров, но и как личности. Только «коллектив воспитателей, объединённый общим мнением, убеждением, помощью друг другу, свободный от зависти друг другу, свободный от индивидуальной и личной погони за любовью воспитанников, только такой коллектив и может воспитывать детей»⁹. Макаренко был убеждён, что там, где коллектив не имеет единого плана работы, единого точного подхода к ребёнку, там не может быть никакого воспитательного процесса: «... лучше иметь 5 слабых воспитателей, ... воодушевлённых одной мыслью, одним принципом, чем 10 хороших воспитателей, которые работают все в одиночку, как кто хочет»¹⁰.

Объединяющая идея

В современном педагогическом менеджменте признано, что в основе деятельности коллектива должна лежать актуальная педагогическая идея, определяющая миссию данного конкретного содружества специалистов. Эта идея должна стать «своей» для каждого работника школы. На её основе конструируется ценностно-нормативное единство, которое разделяется всеми педагогами коллектива и служит нормативной связующей основой их деятельности. В целом — это то, что мы сегодня называем концепцией развития школы.

А.С. Макаренко подчёркивал значение объединяющей идеи школы, указывал, что неопределённость воспитательного процесса в школе, распыленность педагогических сил снижают эффективность труда даже талантливых учителей: «Учителям до сих пор не помогли понять, что нормальная работа школы невысказана без сплочённого педагогического коллектива, придерживающегося единой методики и коллективно отвечающего

не только за «свой» класс, а за всю школу в целом»¹¹.

Он выдвигал идею школы как единого коллектива, целостного учреждения, отличающегося неповторимостью, спецификой от других учебно-воспитательных учреждений. Его «единая методика» — это не одинаковость методов, а единство научных, методических и практических подходов к воспитанию конкретного контингента учащихся, живущих в конкретных условиях.

Коллективные решения

Сегодня общепризнано, что для демократизации процесса управления школой огромное значение имеет принцип коллективной подготовки и принятия решения. Его психологический смысл состоит в том, что начинает работать механизм согласования целей отдельных людей с целями школы и осуществляется «интериоризация» коллективных целей каждым членом коллектива. В опыте работы А.С. Макаренко была разнообразная система участия всех членов коллектива в решении проблем учреждения — актив, сводные отряды, совет командиров, разного рода комиссии. Высшим органом было общее собрание: «Я ни разу не позволил себе лишить права члена коллектива и голоса ни одного коммунара вне зависимости от его возраста или развития. Общее собрание членов коммуны было действительно реальным правящим органом»¹².

Демократизация управления в макаренковских учебно-воспитательных учреждениях предполагала равноправие всех членов коллектива. Бывали случаи, когда собрание решало вопрос вопреки мнению Макаренко. Например, он

⁹ Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8 т. — М., 1983–1986. — Т. 4. — С. 173.

¹⁰ Там же. — Т. 4. — С. 172.

¹¹ Там же. — Т. 4. — С. 204.

¹² Там же. — Т. 4. — С. 133.

приводит случай с юношей, коммунаром, которого за воровство собрание постановило выгнать из коммуны: «Я обладал очень большим авторитетом у коммунаров и мог добиться... иногда очень трудных вещей. Тут я ничего не мог сделать — они меня лишили слова в первый раз за всю жизнь коммуны»¹³.

Передача реальных прав и ответственности самим воспитанникам в развитой системе самоуправления коллективами — сущностная особенность учреждений, руководимых А.С. Макаренко. Макаренковская система управления коллективом строится на принципе взаимосвязанных полномочий, суть которого заключается в том, что любое полномочие не только даёт широкие права для самостоятельного действия, но и ограничивается действиями другого лица или органа, чтобы не допустить некомпетентности и чьего-либо произвола, включая педагогов, руководителя учреждения и органы самоуправления. Так вступает в действие положенный в основу коллективной организации своеобразный защитный механизм, если какое-либо полномочие превышает, противоречит чьим-либо интересам.

Делегирование

Делегирование — ключевая деятельность всякого управляющего. Оно строится на основе доверия и уважения к человеку, демократизирует процесс управления, включая в него сотрудников, и становится действенным инструментом интеграции усилий коллектива по достижению общих целей организации.

В современном менеджменте выделяются конкретные способы делегирования: «размораживание потенциала группы», «перемешивание» персонала, «рабочие» группы, члены которых набираются из разных подразделений, заседания. Эти способы

¹³ Там же. — Т. 4. — С. 146.

не вносят практически ничего существенно нового в этот механизм по сравнению с тем, что было в системе полномочий в макаренковских коллективах («сводные» и постоянные отряды, общие собрания, различные комиссии и т.д.). Наоборот: то, что есть у Макаренко, ещё не осмыслено в современном педагогическом менеджменте.

Воспитательный коллектив

Речь идёт о сущности самоуправления. Демократизация внутришкольного менеджмента, отмечают современные педагоги, связана с созданием в школе подлинного ученического самоуправления, которого не может быть при авторитарном управлении. В отличие от современных исследователей, выдвигающих ученическое самоуправление как признак демократизации управления школой, важным организационно-управленческим решением А.С. Макаренко стала установка на создание и функционирование воспитательного коллектива как единого коллектива воспитанников и педагогов, всех работников учебно-воспитательного учреждения. «Воспитательный коллектив» в макаренковском наследии — это единый, постоянно действующий трудовой коллектив педагогического заведения. Только в единстве детей и взрослых коллектив выступает как действительно полноправное явление общественной жизни, имеющее хозяйственную основу и правовой статус. Это обстоятельство позволяет каждому педагогу и воспитаннику занять активно-творческую гражданскую позицию.

Сведение идеи демократизации управления школой лишь к ученическому самоуправлению в отрыве от педагогического коллектива — эта тенденция в современном педагогическом менеджменте ошибочна. Ещё в 1927 г. А.С. Макаренко указывал на недопустимость такого подхода: «...детский коллектив рассматривается как нечто отдельно стоящее,

как некоторый материал для воспитания,...
нигде не говорится о педагогическом коллективе, воспитатель рассматривается как индивидуальный деятель и педагогический коллектив рассматривается как простая сумма этих деятелей. В результате наша практика представляет обыкновенно безотрадную картину двух лагерей, в лучшем случае находящихся в состоянии мира, но никогда не слияния, не дружбы, не единства»¹⁴.

А.С. Макаренко доказал, что не должно быть самоуправления, которое распространялось бы только на детей и было лишь «детским», «ученическим». Он неоднократно подчёркивал, что «коллектив учителей и коллектив детей — это не два коллектива, а один коллектив, и, кроме того, коллектив педагогический»¹⁵.

В современной литературе отмечается, что важной особенностью управленческой деятельности выступает «сочетание двух основных принципов её организации: иерархического (субординационного) и коллегиального»¹⁶. Эта особенность в полной мере была реализована в макаренковских коллективах. Управление воспитательным процессом в учреждениях А.С. Макаренко было демократичным по своей сущности, решение многих вопросов осуществлялось коллегиально. Но это не исключало приёмов директивного управления, соблюдения чёткой субординации в определённых ситуациях. И в этом проявляется идея

Факторы управления, взаимодействие которых обеспечивает гармоничное функционирование системы управления		Роль этих факторов в воспитании	
	Фактор I	Фактор II	
1.	Органы управления педагогическим коллективом: <ul style="list-style-type: none"> • педсовет; • заведующий колонией; • воспитатель (учитель) 	Органы управления детским коллективом: <ul style="list-style-type: none"> • общее собрание; • совет командиров; • командир отряда 	Личностная ориентация воспитания, демократизм управления
2.	Структуры управления, отвечающие за формирование «базисных» качеств личности: <ul style="list-style-type: none"> • общее собрание; • совет командиров; • педсовет; • заведующий колонией 	Структуры управления, отвечающие за формирование индивидуальных качеств личности: <ul style="list-style-type: none"> • кружки; • клубы; • классы; • сводные отряды; • комиссии и т.д. 	Обеспечение развития общего и особенного, индивидуального в каждой личности
	Первичный коллектив как связующее звено, обеспечивающее единство развития коллективных и личных интересов		
3.	Верховенство более широких, более представительных органов, обеспечивающих дисциплину, исполнительность	«Суверенность» каждого органа, каждого члена коллектива, обеспечивающих самостоятельность, творческую активность	Реализация принципа уважения и требования к каждому, единства свободы и дисциплины
4.	Структура связей (зависимостей)	Функции связей	Организация и формирование отношений в коллективе

¹⁴ А.С. Макаренко. Теория и практика коммунистического воспитания. — Киев, 1985. — С. 25, 26.

¹⁵ Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8 т. — М., 1983–1986. — Т. 4. — С. 234.

¹⁶ Макаров В.М., Попова Г.В. Менеджмент. — С.Пб., 2011. — С. 124.

двойственности, пронизывающая всю его педагогическую систему, подходы, принципы, методы. Вместе с тем Макаренко подчёркивал, что необходимо найти такие формы дисциплины, которые не допускали бы произвола одного лица (в том числе педагога, командира отряда).

Детское и педагогическое управление

В едином коллективе учреждений А.С. Макаренко выделяются два основных взаимосвязанных подразделения — педагогический и детский коллективы, соответственно имеющие свои главные органы — педагогический совет и общее собрание. Непосредственной зависимости между этими органами нет, они действуют самостоятельно, в высшей степени демократично. В вышеприведённой таблице показано взаимодействие органов управления в коллективах А.С. Макаренко.

В коллективной организации управления, основанного на соблюдении, с одной стороны,

ряда твёрдо установленных положений, которые обязательны для всех (полномочия самых «верхних» органов), с другой — ограничение действий «верхних» органов до определённых пределов, относящихся к самостоятельности субъектов (как отдельных личностей, так и групповых субъектов), решается кардинальная задача воспитания: соединение развитой демократии, свободы с крепкой, сознательной дисциплиной.

Таким образом, демократический характер управления коллективом проявлялся у А.С. Макаренко в уважении и доверии к каждому его члену (воспитателю или воспитаннику) и в создании условий для активного участия всех в управлении.

Организационный механизм функционирования коллектива, в котором каждый человек является субъектом собственной деятельности и одновременно коллективной и общественной, обеспечивал реальный практический гуманизм воспитания А.С. Макаренко, отражая в то же время двойственный характер всей его педагогики. **НО**

«ВОСПИТАНИЕ ЧЕЛОВЕКА – дело счастливое»

Опыт А.С. Макаренко и современная педагогика



Владимир Васильевич Морозов,
член правления Международной Макаренковской
ассоциации, кандидат педагогических наук

Кто он — Антон Макаренко? Сталинист и проповедник подавления личности в коллективе или великий педагог всех времён и народов? Однозначно: ни тот ни другой... Возвышения своей личности не признавал: «нисколько не претендую на звание великого изобретателя». И ещё: «Я не педагогический мыслитель, не специалист-исследователь детской жизни и жизни детского учреждения. Я фронтовой работник...».

- А.С. Макаренко • теория воспитания • производственный труд
- детское учреждение • принцип жизнеустройства детей • педагогическое мастерство

Антон Семёнович скромно оценивал себя, называя рядовым практическим работником, и писал об этом: «Я меньше всего хочу сказать, что вот мне одному известны секреты работы, больше их никто не знает и поэтому никто не имеет права рассуждать о моём опыте. Я только один из многих людей, находящих новые, советские пути воспитания, и я, как и все остальные, собственно говоря, стою ещё в начале дороги <...> Я теперь глубоко убеждён, что я скорее обыкновенный, средний педагог». И лишь одна возвышенная оценка: «Я был просто народным учителем».

Зарубежный научный мир назовёт Макаренко «великим явлением в мировой педагогике». Это произойдёт

по завершении Второй мировой войны. Ситуация в мире во многом будет схожа с тем, с чем столкнулся педагог в 1920-е годы: разруха, голод, нищета и миллионы беспризорных детей. Держа в руках «Педагогическую поэму», крупный немецкий учёный Герман Нооль скажет: «Можно только завидовать русскому народу, который владеет таким богатством <...> Эту книгу и у нас будут читать с величайшим интересом, будут полемизировать о ней, потому что в ней заключено много больше, чем одна лишь теория воспитания беспризорных...». Тогда же было предложено рассматривать педагогическое творчество Макаренко как «самостоятельную субстанцию, независимую ни от политики, ни от идеологии».

В послевоенное время книги нашего именитого педагога выходили огромными тиражами на 15 языках народов мира. Для многих исследователей А.С. Макаренко представлялся «великой и загадочной личностью». Оптимистическая мера человеческих возможностей, доверие, уважение к личности, педагогическое мастерство, решающее слово, опыт и творчество — это и есть составляющие ценности человека труда. Отправным моментом макаренковской педагогики стало признание и доказанность того, что можно восстанавливать экономику и решать сложные социальные проблемы на определённых педагогических началах, если в центре внимания человек и его дело. Принципиальная позиция, которой придерживался великий педагог, сводилась к следующему: «каждый воспитанный им человек должен быть полезен обществу», а «всякое иное положение есть обезличка...». Педагогика — деятельность, от человека идущая, к человеку направленная и имеющая содержанием своим человека настоящего, то есть правильно определившегося в жизни, в своих способностях и возможностях. Вместе с содержанием школьного образования необходимо позволить детям находить возможности овладевать сложнейшими техниками мышления, понимания, рефлексии, коммуникации, действия хотя бы в рамках дополнительного образования. Сегодня Макаренко — бренд педагогики, ориентированной на воспитание *Человека производящего*. Именно такой человек нужен сегодня. Производственный труд — самый мощный воспитатель, а «производящая мощь человека» — самая важная и ценностная характеристика, определяющая масштаб потенциала человеческой личности. Посредством этой характеристики раскрывается значимость человека для других людей.

Вопросы, обозначенные самой жизнью

Как организовать детскую жизнь? Каким содержанием её наполнить? Где скрытые резервы воспитания, которые способствуют преодолению «узких мест» педагогической

практики? Что делает нас понятными или непонятными в стремлении к радости совместных с детьми открытий? Каким должен быть человек? Что из него можно сделать путём воспитания? Где искать ответы или хотя бы подсказки к ответам на столь сложные вопросы?

Вопросов много. Ответы на все злободневные вопросы следовало бы искать в диалоге с самим собой. Как раз то, что мы называем саморефлексией. Именно это позволило педагогу А.С. Макаренко прийти к пониманию главного: «воспитание человека — дело счастливое и посильное для педагогики. И вполне возможное в условиях нашей действительности». Цели нашей практической педагогики должны быть выведены из наших общественных нужд, наших стремлений и нашей борьбы. Отсюда и вывод: воспитательная работа заключается в педагогически целесообразной организации жизни детей. В проектировании воспитывающей деятельности осмыслению подлежит всё то, что накоплено педагогикой и её практикой, что востребуется временем и действенно. Только посредством проектирования можно воплотить воспитательные цели в организацию объективного процесса воспитания детей. Лишь на основе проектирования может быть правильно решён вопрос об отношении воспитательных средств к воспитательным целям. Опыт А.С. Макаренко в этом отношении бесценен. Именно он заложил основы проектной деятельности в воспитании и продемонстрировал на практике позитивные образцы. Организующим принципом жизнеустройства детей и социокультурных преобразований в детском учреждении становится, по выражению Макаренко, «совершенно ясная педагогическая программа», причём перспективная, способная увлечь, захватить детей, подействовать на их чувства, вызвать ожидание хороших перемен. Перспектива, как и мечта, — это образ желаемого будущего, а образ обладает огромной силой эмоционального воздействия. Благодаря этому создаётся атмосфера оптимистической устремлённости в будущее, на фоне

которой развёртывается совместная деятельность детей и взрослых. Идея перспективных целей, разработанная А.С. Макаренко, состоит в том, чтобы соединить практическую деятельность людей с идеалами и интересами той общности, членами которой они являются. Перспектива для детей — это цель эмоционально окрашенная, вызванная интересом, желанием и мечтой достичь завтрашней радости. «Человек не может жить на свете, если у него нет впереди ничего радостного». Согласно А.С. Макаренко, это важнейшая педагогическая проблема при организации жизни и деятельности детей. Сила и красота личности определяются здесь исключительно по типу её отношения к перспективе. Антон Семёнович не раз стремился конкретизировать свой принцип педагогической целесообразности. «Я сторонник активного воспитания, то есть хочу воспитать человека определённых качеств и всё делаю, весь интеллект, все усилия свои направляю на то, чтобы достигнуть этой цели. Я должен найти средства, чтобы этого достигнуть, и всегда должен видеть перед собой цель, должен видеть тот образец, идеал, к которому стремлюсь». Он называет эти самые «определённые качества», которые задаются воспитанием, которые хотел видеть у своих воспитанников. Это обладающие чувством долга и чести люди, которые сознают достоинство человека, имеют организационные навыки, они дисциплинированные, стойкие, бодрые, активные и жизнерадостные.

Способ разумного бытия в коллективе

Изучая наследие Антона Семёновича, неизбежно приходишь к пониманию его педагогики как воспитательной. Это программа *личности, характера и коллектива*. Такое триединство неслучайно. Воспитание есть специальная, педагогически заданная деятельность в целях становления и совершенствования растущего человека на пути к самостоятельности; это способ разумного его бытия в человеческом коллективе. Это и научение, и усвоение воспитанниками значимого опыта в сфере материальной и духовной культуры. Нормы, установки, правила, идеалы, ценности приходили из содержания самой жизни. Педагогическая направленность указывала на специфику деятельности как ведущей, основной, где воспитание, по сути, оп-

ределялось объектом педагогической работы, исходя из того, что само становление человека связано с его способностью осознавать связь с другими людьми, подчинять свою жизнь определённым обязанностям в складывающихся воспитательных отношениях. Здесь А.С. Макаренко имел в виду именно целостный подход к личности, анализ и синтез её внешних и внутренних проявлений во взаимосвязях с действительностью. Здесь же педагог называет два требования к созданию воспитательной программы: она должна быть максимально конкретной и отражать в совокупности исторически точно заказ современного общества на определённый тип личности (общая для всех детей) и индивидуально-корректировочная часть, учитывающая как особенности той или иной личности, так и «характер», «лицо», особенности детского сообщества. Следовательно, воспитание выступило перед педагогом как многостороннее и специфическое социально-педагогическое явление. Придерживаясь положения о целостности процесса воспитания детей и о единой логике применяемых средств, Макаренко вместе с тем предлагает учитывать следующие обстоятельства: цель не может быть раз и навсегда заданной; никакое средство не может быть объявлено постоянным, всегда полезным и действующим одинаково точно; никакое средство не может проектироваться как положительное, если его действие не контролируется всеми другими средствами, применяемыми одновременно с ними. Этот подход Макаренко назвал ключевой проблемой педагогики, рассматривая её в контексте единства их многообразия, то есть через гармонию целей: социальных и личных, коллективных и индивидуальных, далёких и близких, идеальных и исторически конкретных, общих и корректировочных. Тем самым педагог предостерегает нас не допускать ошибок и выдвигать цели педагогически осмысленные, реалистические, а не умозрительные и малоэффективные в деле воспитания.

Что делает нас понятными или непонятными в стремлении к радости совместных с детьми открытий? «Воспитанник воспринимает вашу душу и ваши мысли не потому, что знает, что у вас в душе происходит, а потому, что видит вас и слушает вас». Выстраивая воспитательный процесс, мы имеем дело с высокоорганизованной системой — человеком. В силу своей высокой организации человек протестует против всего бессистемного, неразумного, противоестественного. Поэтому рассчитывать на педагогический эффект можно в том случае, если в полной мере будет реализован принцип системности и последовательности в воспитании. Необходимы не отдельные средства, а система средств, разработанная сообразно целям воспитательной работы. В этом заключается суть педагогического мастерства. Под этим термином Антон Семёнович понимал систему педагогических умений, которые помогают учителю глубже, ярче, талантливее выразить себя, добиться оптимальных результатов в работе. Педагогическая техника помогает педагогу через то, что видят и слышат воспитанники, донести до них свои мысли и душу. «Видеть хорошее в человеке всегда трудно... Хорошее в человеке приходится всегда проектировать, и педагог это обязан делать». В его педагогических устремлениях всегда стоял образ культурного человека. Он определяет стратегию воспитания человеческой культуры предельно конкретно и точно, достаточно ясно: мы желаем воспитать культурного рабочего, дать ему образование, желательнее среднее, дать квалификацию, дисциплинировать... И заканчивает эту характеристику словами: «Он должен быть весёлым, бодрым, подтянутым, вежливым, настойчивым, закалённым... способным жить и любить жизнь, он должен быть счастлив. И таким он должен быть не только в будущем, но и каждый свой нынешний день». С другой стороны, «чтобы быть счастливым, не нужно спешить быть счастливым».

Счастье — один из великих и притягательных человеческих идеалов. По Макаренко, своё счастье человек заслуживает в упорной борьбе

и преодолении трудностей, в том числе в борьбе с самим собой, со своими недостатками. Для достижения счастья нужны активность, поиски, желание действовать, воля, творческий азарт, смысл, горение... Педагог Макаренко, вступая в борьбу с искорёженными человеческими душами, начинает с себя. Понимает: для их спасения нужно стать другим — требовательным, суровым, твёрдым. Образ сельского учителя-интеллигента им не подходит. Только решительность, бесстрашие, принципиальность, бескорыстие, человеческий гнев и риск способствовали преодолению у воспитанников их пороков — эгоизма, шкурничества, цинизма, наглости и хамства. Из письма А.С. Макаренко к учительнице А.П. Сугак: «Я теперь человек крепкий, такой крепкий, каким Вы меня никак не представляете... Я сделался другим человеком, я приобрёл прямую линию, железную волю, настойчивость, смелость и, наконец, уверенность в себе... здесь я сам над собой произвёл огромный важный опыт». Его интересы были обращены к психологии человека. Ещё в 1922 году он указывал, что читал всё, что имеется на русском языке по психологии, что в колонии он сам организовал кабинет психологических наблюдений и эксперимента и высказал убеждение в том, что «науку психологии нужно создавать сначала». «...Люблю психологию, считаю, что ей принадлежит будущее». И ещё: «...психология должна сделаться не основанием педагогики, а продолжением её в процессе реализации педагогического закона...». В основе становления личности, исходным материалом её формирования являются качественные характеристики человека. Для Макаренко педагогическим критерием оценки качества личности служили многообразные отношения, в которые были включены дети и взрослые. Психическая направленность личности и есть её внутреннее отношение. Раскрывая в образной форме психические установки своих воспитанников, педагог рисует их поведение, характеризует тон и мимику, показывает смущение, радость, негодование. Знаток психологии детей, он умел узнавать их чувства по признакам, ему одному известным:

по глубине взгляда, по окраске смущения, по далёкому вниманию из-за угла, по чуть-чуть охрипшему голосу, по прыжкам и бегу после встречи. Воспитание личности нравственной обязывало педагога быть всегда в поиске. В своём дневнике он пишет: «Вот эта самая личность, которая может набузить, нагадить, наглупить, сожрать, которая требует узды и вожжей, она, проклятая, в то же время только на свободе может показать настоящие блески таланта».

Но что происходит в том случае, если в обществе нет гарантий и условий личной свободы? — задаётся вопросом профессор из Венгрии Патаки Ференц и здесь же даёт ответ: «Смело можем установить: такое общество неспособно и негодно принять педагогические идеи Макаренко... Может быть, в указанном обстоятельстве найдётся причина того, что в «существующем социализме» никогда не удалось применять в массовом масштабе макаренковскую педагогическую систему» (1998). Пренебрежение к идеалам, скептический настрой не приносит обществу ни уважения, ни счастья. Ошибочно недооценивать то, что имеем, но не храним, а нам так сегодня не хватает оптимистических идеалов в педагогике. Касаясь вопроса свободы личности, следует учитывать немаловажный фактор: человеку свойственна потребность в свободе. В этом Антон Семёнович видел определённые сложности воспитательного процесса: «Вот главный вопрос: соединить стремление человека к свободе с дисциплиной — такая нужна педагогика». В таком единстве предлагаемый контекст выступает в качестве условия для развития и защиты личности. Дисциплина должна сопровождаться пониманием её необходимости, полезности, обязательности, значимости.

Работая над программой воспитания личности, характера, Макаренко в каждом воспитаннике видел «определённый тип гражданина», «его боевой, активный, жизненный характер» и то своеобразие, которое охватывает и внешние, и внутренние проявления — «решительно всю картину человеческой личности», от которой скрыта «сущность педагогической позиции воспитателя». Здесь «необходима правильная и целеустремлённая организация влияния на ребёнка». Педагог в глазах ребёнка должен быть красивым человеком. А это значит: самым честным, самым справедливым, интересным, зна-

ющим и вместе с тем самым чутким, внимательным, жизнерадостным, жизнеспособным и внешне самым привлекательным человеком. Внешний вид и культура поведения педагога неотделимы друг от друга, они взаимосвязаны и дополняют друг друга. А.С.Макаренко по этому поводу говорил: «Я должен быть эстетически выразителен, поэтому я ни разу не вышел с непочищенными сапогами или без пояса. Я тоже должен иметь какой-то блеск, по силе и возможности, конечно. Я тоже должен быть таким же радостным, как коллектив. Я никогда не позволял себе иметь печальную физиономию, грустное лицо. Даже если у меня были неприятности, если я болен, я должен уметь не выкладывать всего этого перед детьми... Я не допускал к уроку учителя, неряшливо одетого, поэтому у нас вошло в обыкновение ходить на работу в лучшем своём костюме... Так что все наши педагоги, инженер, архитектор ходили франтами». Понимать мир прекрасного, ценить его, создавать его, вносить красоту в жизнь, бороться с тем, что не согласуется с законами красоты, — очень важные требования к культуре личности. Он учил детей и взрослых жить, мыслить и действовать по законам красоты.

В «Педагогической поэме» свыше ста пятидесяти персонажей. И каждый неповторим. Для каждого у автора нашлись свои средства выразительности. Антон Семёнович умел в немногих словах выразить всё самое существенное в характерах своих подопечных. Очевидно, что перед нами человек высокой культуры, нравственной чистоты, профессионал в области психологии человека. В 1928 году колонисты преподнесли А.М. Горькому в подарок рукописную книгу «Наши жизни». В ней была и небольшая статья одного из воспитателей, который так писал о Макаренко: «Я удивлялся его настойчивости и вере в это дело. Все без исключения 400 бывших беспризорных переползли через его нервы».

Предлагаем в качестве иллюстрации выдержки из характеристик воспитанников колонии им. М. Горького: «**Таранец**. Ему было 16 лет, он был из старой воровской семьи, был строен, ряб, весел, остроумен, прекрасный организатор и предприимчивый человек, но он не умел уважать коллективных интересов». «**Задоров**. Он умел всё делать, не растрчивая своей личности и не обращая в пепел ни одного грамма своего существа. И, как всегда, я никому так не верил, как Задорову: так же, не растрчивая личности, Задоров может пойти на любой подвиг, если к подвигу его призвёт жизнь». «**Карабанов** и **Митягин** были прекрасными работниками. Карабанов во время работы умел размахнуться широко и со страстью, умел в работе находить радость и других заражать ею. У него из-под руки буквально рассыпались искры энергии и вдохновения. На ленивых и вялых он только изредка рычал, и этого было достаточно, чтобы устыдить самого отъявленного лодыря. Митягин в работе был великолепным дополнением к Карабанову. Его движения отличались мягкостью и вкрадчивостью, действительно, воровские движения, но у него всё выходило ладно, удачливо и добродушно весело».

«**Антон Братченко** — ему было всего 15 лет, был он хорош собой, кучеряв, голубоглаз, строен. Антон был невероятно общителен и ни одной минуты не мог пробыть в одиночестве. По своему развитию Антон стоял гораздо выше многих колонистов, говорил правильным городским языком, только для фасона вставлял украинизмы. Он старался быть подтянутым в одежде, много читал и любил поговорить о книжке. И всё это не мешало ему день и ночь толочься в конюшне, вычищать навоз, вечно запрягать и распрягать, чистить шлею или уздечку, плести кнут, ездить в любую погоду в город или во вторую колонию и всегда жить впроголодь, потому что он никогда не попевал ни на обед, ни на ужин, а если ему забывали поставить его порцию, он даже не вспоминал о ней».

Человек, живущий среди своих же сверстников, не может не задумываться над тем, как относятся к нему окружающие, что они

о нём думают, какие оценки выносят его поступкам и деятельности. Всё это вызывало большой интерес педагога, не оставалось без его пристального внимания, всё анализировалось и фиксировалось в его рабочих дневниках.

Есть над чем подумать

Социологи выявили динамику психологических характеристик российского общества с 1981 по 2011 годы. Качества, которые преобладают (их стало больше): вседозволенность, насилие, агрессивность, ненависть, враждебность, наглость, алчность, злоба, жестокость, хамство. Качества, которых стало меньше: дисциплинированность, надёжность, порядочность, человечность, доброта, сочувствие, бескорыстие, взаимоуважение, альтруизм.

Педагогическое наследие России бесценно. Между тем понять это нам всё время что-то мешает, видимо, наше невежество. У нас восприятие уроков истории педагоги весьма специфическое: либо ищем полезное и интересное и этим себя успокаиваем, но чаще всего педагогическое знание воспринимаем как «бесполезную отвлечённость». А педагогический мир идёт другим путём: через глубокое изучение источниковедческих материалов, через познание и понимание национального опыта лучших педагогов, через пиетет к классикам мировой педагогической мысли, научных выводов и открытий. «Книгами Макаренко зачитывались миллионы людей, и, я думаю, многие понимали, на что и против чего они работали. Впрочем, они и сейчас остаются главным оплотом против тоталитарной школы, равно как и против школы, в которой демократия доводится до абсурда, до отрицания опыта взрослых, до развала порядка, до превращения учителя в своеобразного петрушку, который должен развлекать ленивых лоботрясов и даже угодничать перед ними — не дай Бог, пожалуются на авторитарность» (Вольфгинг Зюнфель). Сказано в 1990-е годы, но актуально сегодня. **НО**

Консультации



На вопросы отвечает **Ольга Валерьевна Козачек**, преподаватель Волгоградского государственного социально-педагогического университета, кандидат психологических наук

? Оба моих сына (4 года и 9 лет) это лето проведут на даче. Для нашей семьи этот вид отдыха не очень привычен, но так уж сложились обстоятельства... Подскажите, как организовать детский досуг так, чтобы лето прошло с пользой для развития моих сыновей.

С уважением, мама Артёма и Никиты

Традиционно дачный участок воспринимается в нашей стране как место семейного труда и отдыха. Из обращения не очень понятно, по какой причине ваши дети окажутся летом на даче, какие интересы у сыновей, как они относятся к дачному отдыху, кто из взрослых будет опекать детей, будут ли в окружении Артёма и Никиты сверстники, есть ли рядом с дачей водоём, лес и т.д. Тем не менее не вызывает сомнений факт — ребята смогут достаточно времени провести на природе. Растительный и животный мир любой дачи богат и разнообразен. Природные явления близки и доступны для детского анализа. И для младших школьников, и для дошкольников дача — неисчерпаемый источник на-

блюдений, экспериментов и научных открытий. При небольшой помощи взрослых участок для юных исследователей может превратиться в научную лабораторию. Здесь можно рассмотреть созвездие Большой медведицы; узнать, откуда течёт родник; посчитать, сколько семечек в арбузе; посмотреть, куда прячется жук-носорог во время дождя; определить, кто победит — ворона или кошка, выяснить, как меняется длина тени дерева в разное время суток... и многое другое. Задача взрослого — не мешать! А также честно, грамотно и в соответствии с возрастом отвечать на возникающие у детей вопросы.

Жизнь на даче открывает детям чудесный мир игры, «волшебства». Песок, заросли малины, доски от забора, обрезок пластиковой трубы, старое кресло при помощи воображения превращаются... Задача взрослого — не мешать! А иногда вместе с детьми расслабиться и от души «пострелять» в чумазого противника,

«слетать» в космос, «взорвать» башню из песка. О возможностях игры не перестают спорить специалисты, но они сходятся в одном — игра неоценимо важна для интеллектуального, коммуникативного, личностного развития и дошкольников, и младших школьников. Конечно, ваши дети разного возраста, у них различные интересы, предпочтения, возможности. Тем не менее общение в разновозрастной группе невероятно стимулирует детей. Старшие задают «зону ближайшего развития» для малышей и при этом обретают так необходимые в современной жизни опыт и навыки взаимодействия с другим человеком.

Лето на даче не повод отказываться от любимых увлечений. Гонки на велосипедах, города из «Лего», рисование красками (в том числе на теле), пластилиновые солдатки, интересные мультфильмы (в разумных пределах), чудные маминьы сказки, весёлые детские песни в исполнении главы семьи... Задача взрослого —

своевременно «подносить па-троны» — материалы для смены деятельности, а также поделиться своим опытом игры в песке, изготовления кораблика, «который не тонет», показать, как прыгнуть так, чтобы было много-много брызг... Кроме прочего лето на даче — это обязанности для двух совершенно взрослых парней. Ваши сыновья могут поливать растения и пропалывать грядки, поднимать листья и подметать дорожки, ремонтировать вместе со взрослыми технику и придумывать новые орудия труда, собирать ягоды и ходить с вами в магазин за продуктами... Задача взрослого — не обременять «детей», а доверять их возможностям, положиться на сыновей. Вы хотите научить младшего читать и считать? Почему бы не делать это в процессе раскладывания пельменей в чашки, сравнения фруктов в корзинках, поиска растений на букву «р»... Возможно, учитель начальных классов просила вас повторить таблицу умножения со старшим, улучшить технику чтения? Почему бы это не делать при подсчёте стоимости покупок, посадке растений, знакомстве с журналами по уходу за овощами, сборе урожая... Возможно, вашей семье просто необходим эмоциональный отдых? Вода, воздух, песок, солнце, растения, звуки живой природы — естественные средства психотерапевтической помощи. Важно учесть, что пребывание на дачном участке сопряжено с рядом опасностей. Поэтому организация

полноценного питания и режима дня, обучение детей правилам поведения на природе (например, купания, игры в песке, обращения с огнём, взаимодействия с животными и пр.), обеспечение своевременной медицинской помощи также должна быть чётко организована взрослым. С учётом всего этого летний отдых на даче вполне может стать доброй традицией любой семьи.

? Сын с трудом пересказывает тексты по литературе. Просто наказание какое-то! Третий год в школе учится, а пересказывать не умеет! Помогите!

Л.С.

Проблема, о которой вы рассказываете, достаточно распространена у младших школьников и не только у них. Почти 15% детей в классе не владеют этим важным для школьного обучения навыком. Поэтому экстренная помощь взрослому им действительно необходима. Для начала стоит исключить серьёзные заболевания в физическом и психическом развитии сына. Если медицинских проблем не обнаружено, то источником затруднений ребёнка может быть несформированность у него умения планировать свои действия, низкий уровень речевого развития, бедный словарный запас школьника, слабость развития у него логического запоминания, образного мышления, мыслительных операций. Кроме того, могут иметь место личностные

особенности, которые влияют на пересказ (тревожность, низкая самооценка, страх выступления перед большим количеством людей и т.д.). Помощь в диагностике причин и их коррекции может оказать педагог и школьный психолог. Однако многое могут сделать близкие взрослые.

Очень полезным для развития умения пересказывать является домашнее чтение и совместное обсуждение прочитанного. Обучение пересказу следует начинать с выбора хорошей литературы (классической, интересной ребёнку, соответствующей возрасту, написанной понятным и доступным языком). Прежде чем ребёнок будет обобщать прочитанный материал в виде собственного текста, необходимо сделать его подробный анализ.

Читать текст следует не целиком, а разделив его на небольшие части. После прочтения каждой следует отметить самое важное («О чём этот отрывок?», «Что в нём интересного?»). В беседе с ребёнком целесообразно использовать по большей части открытые вопросы, на которые ребёнок может дать развёрнутые ответы («Какие герои тебе больше всего понравились?», «Какова основная мысль данного текста?», «Чему учит нас это произведение?», «А как бы ты поступил на месте главного героя?»). Важно рассматривать и обсуждать иллюстрации, которые есть в тексте книги, связывать воедино

«слова» и «рисунки». Всё это способствует развитию опосредованного (при помощи средств) запоминания. Можно делать собственные зарисовки, комиксы, визуальные образы и пр., раскрывающие основную мысль этой части текста. Можно проговаривать вслух основные идеи. Здесь родитель должен учитывать преобладающий тип памяти своего ребёнка. При пересказе не требуется запоминать сам текст дословно, нужно лишь понять его структуру, логическую последовательность. После тщательного анализа каждой части текста, нужно их озаглавить. Названия должны быть короткими и точными. Их желательно не просто придумать, но и записать. Тогда наряду со зрительной начинает функционировать двигательная память. Основные мысли, вынесенные в оглавление, позволяют сформировать план, с опорой на который ребёнок может воспроизвести прочитанное. Допустим, совместный пересказ — родитель начинает, затем передаёт это право ребёнку и т.д. поочередно. Если у ребёнка возникают затруднения, близкий может задавать наводящие вопросы. При пересказе план желательно держать перед глазами, чтобы зрительно отслеживать логические переходы. Заключительным этапом пересказа является контроль его соответствия исходному тексту, обсуждение наиболее ярких, образных мест в каждой части произведения, внесение правок в пересказ. Не забудьте отметить удачные находки маленького рассказчика, закрепите успешный опыт.

? Я классный руководитель в 6«б». Мы нередко совершаем групповые поездки по разным общественным местам. Школьники в автобусе подобны стихийному бедствию.

Чем занять подростков?

Татьяна Николаевна

Подростки в транспорте, действительно, часто ведут себя «слишком»: слишком активно, слишком громко, слишком нагло, слишком весело и т.д. Почему так происходит? Причин множество. Воспитанием обусловленная неосведомлённость о правилах поведения в общественном транспорте (девушек, оказывается, принято пропускать вперёд, а грязные влажные салфетки не стоит бросать на пол). Возрастом обусловленное желание доказать свою «взрослость» сверстникам и педагогам всеми доступными способами (высунуться «по пояс» в окно, «смачно» вставить бранное слово, совершить рискованный прыжок в движущемся транспорте и пр.). Физиологией обусловленная высокая эмоциональность, повышенная впечатлительность, лёгкая возбудимость подростков, и, как следствие, громкая речь, истеричный смех, быстро набегающие слёзы. Длительностью поездки обусловленная физическая усталость и банальная скука, связанная с неумением молодых людей развлечь, занять себя. Инструктаж по технике безопасности пройден. Правила поведения в общественном транспорте с юмором вспомнили. Пора позаботиться о досуге пассажиров.

Чем занять подростков? Если транспорт оснащён техникой, то на смену музыке в наушниках и обмену сообщениями в социальных сетях может «прийти» массовый просмотр художественных или мультипликационных фильмов. Вы никогда не пробовали быть экскурсоводом? А зря! Знать достопримечательности тех мест, которые проезжает автобус, интересно, с иронией, с «налётом тайны» или с исторической точностью о них рассказать — искусство, которое будет вознаграждено уважительным затишьём, смехом и занятыми воспоминаниями экскурсантов. Какие песни слушают ваши дети? А какие поют? Срочно нужны занятия по вокалу в классе, чтобы в следующей поездке весь класс в автобусе дружно пел. А если этим некогда заняться в школе, то автобус — прекрасное место для разучивания любого произведения. Групповое сплочение, положительная эмоциональная динамика в этом случае обеспечены. Ваши «мальши» не любят играть? Да вы просто не предлагали им это сделать. Разделите их на группы и организуйте соревнования на внимательность, сообразительность, быстроту реакции. Какая команда насчитает на дороге больше желтых машин, красных заборов, транспорта с женщиной за рулём, минивэнов с собакой, выглядывающей из окна... Какая команда ответит на максимальное количество

заранее заготовленных вами каверзных вопросов: «На какой вопрос никогда нельзя ответить «да»? («Ты спишь?»), «Какие ноты используются в качестве меры длины?» («ми» — «ля»). Они явно устали и хотят двигаться, а ехать ещё далеко? вспомните старые «кричалки» с простейшими движениями («У оленя дом большой...»), невербальные игры пассажиров («Крокодил», «Камень-ножницы-бумага»), просто похлопайте с ребятами (только парни, только девушки, очень громко, очень тихо, только те, кто никогда не врал, только те, кто сегодня не расчесался...).

У вас в классе взрослеющие девчонки, обожающие гадания? Покажите им забавный способ «предугадать будущее»: задать вопрос, а ответ определить по тому, проедет ли фура, повернёт ли автобус налево, будет ли кирпичный дом справа и т.д. Вы хотите укрепить дружеские отношения в классе, желаете сблизить ребят? Попросите подростков, сидящих рядом, отвернуться друг от друга и по памяти ответить на вопросы («какого цвета брови у соседа?», «есть ли пуговицы на одежде и где?», «какие украшения есть?»), а потом повернуться и проверить. Ребята скучают по интеллектуальным забавам? Предложите им старинные игры для поездов — «Есть контакт», «Балда». Они будут заняты большую часть дороги. А ещё в арсенале педагога есть ассоциации, искусство перевоплощения, детективные истории, страшилки, фокусы, игры-шутки и многое-многое другое. Важно, чтобы всё это имело

добровольный характер и оставляло право спокойного отдыха тем, кто хочет просто наслаждаться красотами природы. И так, не столь важно, какой способ времяпрепровождения вы выберете с ребятами. Главное, чтобы совместные поездки были интересными и безопасными.

? **Моя дочь Вера вчера рассказала мне, что в их классе девчонки стали заводить личные дневники. Она тоже решила попробовать. Весь вечер трудилась, что-то рисовала и клеила, посмеиваясь... Она только во втором классе. Это нормально?**

Елена

Это нормально, Елена. Личный дневник — верный спутник очень многих людей. Функции дневника разнообразны — от эмоционального отреагирования ситуационных событий до рационального осмысления планов будущей жизни; от переживания принадлежности себя к другим до понимания собственной непохожести ни на кого; от бессмысленного времяпрепровождения до осознанного творчества ... Вы удивлены, что ваш ребёнок завёл дневник. Именно младшие школьники начинают подобные эксперименты. В отличие от подростковых и взрослых дневников там всё проще и типичнее. Если вы (с Вериного разрешения) заглянете в заветную тетрадь, то, скорее всего, сможете увидеть рисунки, наклейки, предупредительные надписи, тексты песен, анкеты с вопросами, стихи и,

конечно, секреты... Ваша девчонка только-только вступает на путь понимания себя, знакомства с собственной внешностью и со своим внутренним миром, осознания своих мыслей и чувств, понимания своих достоинств и недостатков. И пусть первоначально это знакомство происходит через подражание действиям сверстников. И пусть первый опыт ведения личного дневника покажется вам немного странным, наивным, смешным или бессмысленным, вас это не пугает.

Ваша задача — осторожно отнестись к тем росткам самосознания, которые вы наблюдаете. Именно вам она доверилась, именно вам рассказала, что она «тоже решила попробовать...». Воспринимайте эти попытки максимально серьёзно и бережно, чтобы сохранить то доверие, которое проявил к вам взрослеющий ребёнок. Не трогайте дневник без разрешения хозяйки! Не разрушайте созданного неосторожной критикой или небрежной оценкой. Наградой станет возможность открыть для себя что-то новое о дочери. Будет совсем неплохо, если вы расскажете ей про ваш опыт ведения дневников в школьные годы, поделитесь интересными идеями... Вообще радуйтесь тому, что у вас появилась ещё одна тема для общения с ребёнком, ещё один повод уделить внимание друг другу. И кстати, если вам интересно знать, практически все известные, успешные, талантливые люди вели личные дневники. **НО**

ПОДВОДНЫЕ КАМНИ СОЦИАЛЬНЫХ МЕДИА



Диана Александровна Богданова,
*кандидат педагогических наук, старший научный
сотрудник Института проблем информатики
Федерального исследовательского центра
«Информатика и управление»
Российской академии наук (ИПИ ФИЦ ИУ РАН)
e-mail: d.a.bogdanova@mail.ru*

Социальные медиа — неотъемлемая часть нашей жизни. Как показывает статистика, подростки и молодёжь перевели своё общение в социальные сети и мобильные приложения, в то время как старшее поколение предпочитает пользоваться мобильными телефонами и электронной почтой. Пользователи социальных сетей, собирающие по разным причинам значительное число последователей («фоловеров»), становятся законодателями «моды», формирующими общественное мнение и организующими, по выражению одного из нобелевских лауреатов, Линч мобы (по аналогии с судом Линча)¹.

• социальные медиа • кибербуллинг • правила пользования информационно-коммуникационными технологиями

Оживлённую дискуссию вызвала публикация в *New York Times* в феврале этого года о судьбе нескольких человек, ставших жертвами

¹ Euan McLelland <http://www.dailymail.co.uk/news/article-3132413/Eight-Nobel-prize-winners-attack-lynch-mob-forced-sexism-row-professor-Sir-Tim-Hunt-job.html>

современных технологий и коллективного сознания современного социума.

Девушка работала PR-директором в одной крупной компании и летела из Нью-Йорка в ЮАР, в Кейптаун, в отпуск, навестить родных. По дороге она писала твиты и перед вылетом из Лондона написала: «Надеюсь, я не подхвачу там СПИД. Хотя я белая, ха-ха». Приземлившись в Кейптауне, она включила телефон, и обнаружила множество возмущённых сообщений от незнакомых людей. Ей позвонила подруга и сообщила, что она сейчас № 1 на новостной ленте в Твиттере. Люди обвиняли её в расизме, высказывали удивление, как такой человек мог получить PR-работу. Кто-то приехал в аэропорт и сфотографировал её прилет. Семья выразила ей своё неудовольствие, из компании её уволили. И лишь спустя год девушка смогла оправиться от перенесённой травмы, нашла работу, и жизнь у неё потихоньку стала налаживаться.

Ещё одна история. Двое компьютерщиков присутствовали на своей специализированной конференции. Речь шла о донгах — небольших программах, которые используются для защиты от копирования. А на сленге донг означает мужской половой орган. И герою истории вздумалось пошутить. Он, наклонившись к приятелю, сказал: «Очень длинный донг», сказал негромко, не для всех. Впереди сидела дама. Вдруг она встала, повернулась к ним и сделала фото. Они даже не поняли, что произошло. Они подумали, дама снимает аудиторию, и немножко сдвинулись в стороны, чтобы не портить её фотографию. Однако она оказалась медийной феминисткой, у которой около 9000 «фоловеров». Она отправила их фотографию в Twitter с комментариями: «Сажу на конференции, отвратительные сексистские комментарии позади меня про длинный донг». Через 10 минут компьютерщиков пригласили в отдельную комнату, потребовали объяснений и предложили покинуть конференцию. Через два дня шутника уволили с работы. Спустя некоторое время он рассказал свою историю

на форуме разработчиков, описал, как всё происходило, сообщил, что у него трое детей и он не имел в виду никого обидеть, что теперь он сидит без работы — и тут общественное мнение качнулось в противоположную сторону. Даме стали поступать нелицеприятные письма, была сделана попытка подвесить сервер компании, где она работала. Её руководству пришло письмо с требованием уволить её, иначе сервер повиснет. Даму уволили². Вот такие чудовищные истории происходят с неаккуратными пользователями социальных медиа.

Возможности современных медиа используются и для не столь открытого проявления общественного неодобрения. В последнее время в западной и российской прессе появляются публикации по проблеме кибербуллинга (кибертравли)³: использования текстовых сообщений, электронной почты и сайтов для того, чтобы намеренно ранить, обидеть или оскорбить другого человека. При этом основной темой публикаций, вызывающих широкий общественный резонанс, являются трагические случаи, связанные с самоубийствами подростков, спровоцированными кибербуллингом.

Образовательные структуры во всём мире предпринимают серьёзные шаги для защиты учащихся от кибербуллинга. В государствах Евросоюза, в США, в Австралии проблеме борьбы с кибербуллингом школьников уделяется большое внимание. Например, в этом году в Великобритании было объявлено, что более тысячи школ используют программное обеспечение, позволяющее осуществлять мониторинг онлайн-общения школьников, расшифровывать сленговые выражения и в случае выявления определённых «тревожных»

² Богданова Д.А., Федосеев А.А. По обе стороны экрана // Дистанционное и виртуальное обучение. — 2015. — № 6. — С. 87–96.

³ См.: Анохин С.М., Анохина Н.Ф. Травля учителя — симптом неблагополучия // Народное образование. — 2015. — № 4.

слов передавать информацию на компьютер учителя⁴.

Однако, сконцентрировавшись на благодеянии школьников, образовательные власти упустили из виду заботу об учителях. Как показывают результаты опросов, проведённых в Великобритании в 2014 году, из 7500 опрошенных учителей чуть более двух пятых (42%) были жертвами буллинга, получали оскорбления в социальных медиа. Из них 64% показали, что, по их мнению, оскорбления поступали от учащихся 11–16 лет, 27% — от родителей и 9% как от родителей, так и от учащихся⁵. При этом 68% пострадавших получали электронную почту с оскорблениями, 26% пострадали через веб-сайты, а 28% получали текстовые сообщения по мобильному телефону. Следует отметить, что 40% респондентов, проинформировавших о происходящем руководство школы, подчеркнули, что никаких мер против учащихся не было принято, 55% сказали об отсутствии мер по отношению к родителям. Только 32% учителей посчитали принятые меры адекватными и были удовлетворены действиями школьной администрации.

Более трёх четвертей обращений по этому поводу в полицию было оставлено без внимания. Обзор также выявил и эффект кибербуллинга: 39% опрошенных сказали о том, что это подорвало их веру в себя, по мнению 25% произошло снижение качества преподавания, а 6% уволились в связи с перенесённым стрессом или другими проблемами со здоровьем, вызванными стрессом.

Проблема усугубляется сложностью идентификации обидчиков, определением спектра методов, использовавшихся для буллинга учителей, а также недостаточной технологической компетентностью самих учителей по сравнению с учащимися. Одним из способов, применявшихся обидчиками, было создание «групп ненависти» в какой-либо социальной сети, например, в Facebook или Myspace, и размещение негативных постов об объектах неприязни (учите-

лях). Кроме того, ущерб мог быть нанесён взламыванием почтового ящика учителя, отправкой на него вирусов или использованием школьной виртуальной сети для того, чтобы удалить или испортить работы учителя. В случаях, когда становился известным номер личного мобильного телефона учителя, на него приходили оскорбительные текстовые сообщения. Аналогичные опросы с разным количеством респондентов, но качественно схожими результатами на протяжении последних пяти лет проводились и в других странах.

В Великобритании отсутствуют законодательные акты, позволяющие защитить учителя от буллинга учащихся. Однако законодательные нормы меняются, дорабатываются, и ожидается, что вскоре работодатели будут в отдельных случаях нести ответственность за преследование своих сотрудников со стороны третьих лиц⁶. За примером Великобритании наблюдают многие страны⁷.

Какие шаги в ожидании новых законодательных норм, по мнению специалистов, могут предпринять учителя для своей защиты? Они могут рассмотреть возможность принятия мер в соответствии с законом о защите от клеветы, если ученик размещает клеветнические утверждения на сайте. Однако реализация такого варианта может быть затруднительна, поскольку комментарии нередко размещаются анонимно или под псевдонимом. Кроме того, чтобы иметь основания для такой претензии, учитель должен доказать, что утверждение было дискредитирующим. Оскорбления или оскорбительные тирады, такие как, например, «Мисс Джонс толстая и уродливая», как правило, не могут считаться клеветническими, но утверждение, что «учитель истории мистер Смит — извращенец», подпадает под определение. Как в подобной ситуации может реагировать школа? В такой

⁴ <http://nobullying.com/how-teachers-can-protect-the-mselfs-from-cyber-bullying/>

⁵ Kate Hoge. What can be done to protect teachers from cyberbullying? <http://www.theguardian.com/teacher-network/teacher-blog/2014/apr/22/cyberbullying-teachers-online-abuse-parents-pupils>

⁶ <http://nobullying.com/students-bullying-teachers-a-new-epidemic/>

ситуации школьная администрация должна помочь учителю проинформировать держателей сайта, на котором размещается клеветническое содержание. Это позволит в случае возникновения претензий поставить веб-сайт под угрозу наказания и ускорить рассмотрение вопроса о возможном удалении клеветнического контента⁸. Школа может посоветовать учителю собирать все доказательства, сохраняя текстовые сообщения, полученные по электронной почте, использовать отпечатки экранов, чтобы не нарушить непрерывную хронологию сообщений с веб-сайта. Собранные материалы могут быть положены в основу дисциплинарного разбирательства или для обращения в полицию. Если следует предпринять меры дисциплинарного характера против учеников, виновных в кибербуллинге, в соответствии со школьными правилами, школа должна это сделать. Если проблема такими мерами не решается, может быть рассмотрено исключение учащегося. Известен факт судебного решения в Австралии по защите от клеветы, когда бывшему школьному ученику решением суда предписано выплатить 105 000 долларов в пользу оклеветанной им учительницы. Однако судебное разбирательство длилось более двух лет, учительница сражалась за свою репутацию, а присуждённый штраф и в малой степени не покрывает понесённые ею расходы⁹.

В ситуациях, когда имеет место кибербуллинг с серьёзными угрозами, например, преследованием, оскорблениями, нелегальным контентом, угрозами сексуального характера или физической расправы, школе следует обратиться к полиции и привлечь её к разбирательству. Очень сложно предпринять действенные меры и предотвратить случаи повторения кибербуллинга без привлечения полиции. Телефонные компании и провайдеры интернет-услуг могут возражать против добровольного раскрытия имени того, кто отправляет анонимные посла-

⁸ <http://www.teachingtimes.com/articles/cyber-bullying-teachers.htm>

⁹ Crispin Hull / Lawsuit against schoolboy Andrew Farley for defamation on Twitter must act as deterrent <http://www.canber-ratimes.com.au/comment/lawsuit-against-schoolboy-andrew-farley-for-defamation-on-twitter-must-act-as-deterrent-20140307-3>

ния, и потребовать соответствующий запрос из полиции.

Россия лишь слегка отстаёт по времени от западных стран в использовании технологий, при этом повторяя путь, пройденный ими. Возможно, что в силу культурологических особенностей наше население в гораздо меньшей степени подвержено психологии коллективного сознания, и именно поэтому в России пока не наблюдалось фактов «Линч мобов», о которых ранее шла речь. Однако российский опыт также имеет факты использования технологий для мести неуголному учителю, например: нашумевший случай избивания пожилой учительницы, заснятый на видео одним из участников и выложенный в Интернет. В России в настоящий момент отсутствует законодательная база для наказания тех, кто занимается буллингом.

Наша школьная система в ожидании принятия будущих законодательных актов может организовать соответствующий комплекс профилактических мер против кибербуллинга. Продуманная политика, система разбора происшествий и обучение персонала играют в этом вопросе существенную роль. В школах должны существовать антибуллинговые правила, касающиеся как учителей, так и учащихся, перечень дисциплинарных мер, имена ответственных лиц, которым следует докладывать о происшествиях. Назначенный представитель администрации должен об этом знать и быть готовым заниматься возникающими проблемами.

Во многих школах уже существуют правила пользования информационно-коммуникационными технологиями, но школьная администрация должна их пересмотреть с целью включения раздела о недопустимости и соответствующих последствиях в случаях выявления кибербуллинга. Целесообразно контролировать использование Интернета и почтовой системы школы, если таковая существует. Но при этом все учащиеся и учителя должны быть заранее проинформированы о новых или изменениях в существующих правилах. Важно разработать

процедуры обработки нарушений безопасности и информирования о них, необходим журнал фиксации нарушений. Основная цель правил — незамедлительное реагирование и разбор происшествия с целью минимизации возможных негативных последствий для школы и учащихся.

Журнал фиксации нарушений должен просматриваться как минимум раз в семестр (или в четверть). В соответствии с оценкой происшествия должна быть просмотрена и классификация списка рисков с позиции возможной необходимости её пополнения или переоценки.

На основании журнала школа может составить возможный список нарушений, например:

- попытка обойти систему безопасности;
- доступ к ненадлежащим материалам (список должен содержаться в Правилах пользования);
- использование чужого почтового адреса или пароля;
- выгрузка школьного материала в чат или социальную сеть;
- оставление школьных мобильных устройств без присмотра;
- невыход из сети по окончании работы и т.д.

Учителям следует придерживаться определённых правил личной безопасности, являющихся ключевым элементом профилактики кибербуллинга. Предлагаемый перечень простых правил позволит ограничить доступ к личной жизни учителя. Он известен опытным пользователям, однако может оказаться полезным начинающим осваивать современные возможности ИКТ.

Общение в социальной сети

Один из актуальных аспектов социальной жизни в Сети — репутация в Сети и сохранность персональной информации. Это означает, что надо быть активным и последовательным в управлении своей онлайн конфиденциальностью и репутацией. Особенно важно, чтобы личность человека онлайн отражала себя в реальной жизни. Одним из способов контроля онлайн репутации может стать установка уведомления Google alert, которое обеспечивает возможность получать уведомления всякий раз, как имя пользователя будет упомянуто в Интернете, включая новые сайты, видеосайты, социальные сети и т.д. Особое внимание рекомендуется обратить на возможные варианты написания имени и фамилии. Как только в пришед-

шем уведомлении будет обнаружено, что что-то не так, нужно начинать действовать немедленно, например, обратиться в службу поддержки той социальной сети, где ваше имя обнаружено.

- Создавая свою онлайн-страничку, следует обратить внимание на установки конфиденциальности и сделать её доступной только для друзей, чтобы личные данные, фотографии не могли увидеть посторонние.
- Следует размещать на своей странице только нейтральную информацию, стараясь избегать материалов, которые могут быть истолкованы неоднозначно.
- Не следует соглашаться на регистрацию в друзьях незнакомых людей.
- Обязательно следует интересоваться настройками безопасности друзей в Сети.
- Не следует принимать запросы на регистрацию в друзьях от учеников, бывших учеников, молодых людей (или их родителей) — коллег по работе: у бывших учеников могут по-прежнему оставаться друзья в вашей школе.
- Следует соблюдать осторожность: например, если «ВКонтакте» пишется что-то на стене друзей, этот текст смогут увидеть и посторонние люди: всё зависит от настроек конфиденциальности владельца стены.
- Если младшие члены вашей семьи зарегистрированы в списке друзей и при этом имеют друзей среди ваших учеников, всегда следует помнить: то, что вы напишете, будет видимым не только для ваших друзей.
- Следует избегать того, чтобы друзья отмечали вас на фотографиях.
- Если вас отметили на фото, можно удалить метку, но не фото.
- Необходимо помнить о том, что фото-обменные сайты зачастую не имеют настроек конфиденциальности по умолчанию.
- Всегда необходимо помнить, что, материал, размещённый в Интернете, даже если сразу был удалён, скорее всего, уже навсегда останется в Интернете.

Более широкое использование сети Интернет

- Следует хранить свои профессиональные материалы отдельно от частных. Для частных дел в Интернете, таких, например, как покупки онлайн, или иных личных интересов, лучше создать отдельную учётную запись электронной почты. А школьную электронную почту использовать только для профессионального общения.
- Следует быть внимательным при заполнении различных регистрационных форм онлайн, ведь неизвестно, для кого эти данные. Поэтому следует отвечать только на «необходимые» вопросы, а не на все только потому, что об этом спрашивают.
- Если нужно использовать «имя» онлайн, имеет смысл подумать, какое использовать. В профессиональной сфере, вероятно, можно использовать своё полное имя, но в других контекстах можно использовать и псевдоним.
- Если поступает телефонный звонок или электронное письмо с просьбой подтвердить персональные данные (если вы не ожидаете такого обращения), не следует никому ничего сообщать.
- Доступ в Интернет можно получить с разных игровых консолей и некоторых MP3-плееров. Игры с многопользовательской функцией часто называют «сетевой игрой». Это означает, что игра происходит с незнакомцами онлайн — и риски здесь такие же, как и в социальных сетях и чатах.
- Входя на веб-сайт, не следует ставить галочки в квадратиках, предлагающих запомнить вас, если только компьютер не находится в вашем исключительном пользовании.
- Не следует оставлять компьютер подключённым к Сети. Если вам надо отойти, выйдите из системы или заблокируйте компьютер.
- Не давайте своё учётное имя и пароль своим коллегам.
- Ваш рабочий школьный ноутбук (или другое оборудование) не должны использоваться друзьями и семьёй.

Мобильный телефон

- Не сообщайте свой номер мобильного или домашнего телефона своим учащимся. Запирайте телефон, когда им не пользуетесь.

● Если у вас на телефоне есть технология Bluetooth, убедитесь, что она отключена или телефон находится в скрытом режиме. Убедитесь, что доступ к вашему телефону по Bluetooth можно получить, только введя пароль. Содержание телефона с включённым Bluetooth, который не защищён паролем, может быть прочитано любым человеком с Bluetooth-устройством в диапазоне действия.

● Многие ручные игровые консоли и некоторые MP3-плееры также имеют Bluetooth и могут быть использованы для установления контактов с «чужим» устройством¹⁰.

К сожалению, даже бдительный мониторинг и продуманная политика не могут гарантировать защиту от кибербуллинга. А если школьная администрация имеет практический опыт работы с возможными претензиями, которые могут быть предъявлены школе, то она может предпринять шаги, минимизирующие ответственность школы в случаях возникновения кибербуллинга.

Проблема кибербуллинга учителей учащимися вряд ли может быть решена только законодательными нормами. В значительной степени здесь может помочь здравый смысл, знание скрытых опасностей («предупреждён — значит, вооружён»), атмосфера поддержки и взаимопомощи в школьном коллективе. Учителям, а особенно преподавателям высших учебных заведений, рекомендуют использовать социальные медиа в учебном процессе — это данность сегодняшней жизни. С этой данностью необходимо считаться и выстраивать своё поведение таким образом, чтобы минимизировать возможные риски, связанные с лабильностью современных социальных медиа. **НО**

¹⁰ Богданова Д.А. Жизнь в окружении ИКТ: советы учителям // Новые информационные технологии в образовании: материалы VII международной научно-практической конференции. — Екатеринбург, 2014. — С. 505–508. <http://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/66>

CONTENTS

EDUCATIONAL POLICY

- M. Potashnick **9**
Falling From Unattainable Peak
Teachers wage. Job competence for acquired methodicliterature. All 'Russian Competition «Teacher of the Year». Promotion to the title «People's Teacher of Russia». The ninth wave of accounting.
- I. De mentieva **16**
Educated Targets Of Russian Family In The Terms Of Globalization
Nature of modern childhood and parenthood. Changing the aims and methods of training children within family. General qualitative changes of vital activity of Russian family as the institute of teaching children because globalization. Comparative analyses of transformation the family education targets in the terms of socialism epoch and market economy.
- V. Zagviazinskiy **26**
From Social Strategy To Educative Practice
Practical methodology and teaching practice. Quality of the teachers ?training. Seminars for teachers and school directors.
- M. Pinskaya,
E. Lenskaya,
A. Ponomarieva,
I. Brun,
S. Kosaretskiy,
M. Savelieva **34**
What Have We Known About Our Teachers And Directors? Results Of The International Comparative Research TALIS-2013
Project «Teaching and Learning International Survey, TALIS». Russian teachers within research work TALIS. Russian School Directors within research work TALIS. Recourses and climate of school.
- L. Danilova **48**
The Teachers' Resistance To School Reforms
Reasons of active and passive resistance to reforming. Educative traditions. Motivation of teachers.
- N. Kozina,
M. Pinskaya,
S. Kosaretskiy **52**
Changes In The Terms Of The Teacher's Work
Effective teaching and competent teachers are the key condition provided competitive quality of training and high achievements of students. Results of the teacher' survey characterizing changes in their social position, for a work and professional development. Investigation was held within Monitoring Economy of Education (MEE).

CONTENTS

T. Klyachko
**Teachers Wage – What Has
Been Changed In Two Years?**

61

Average teacher salary. Monitoring of effective school activity.
The teacher's load. USE and SFA (State Final Attestation).

E. Avraamova
**Social And Economic Situation Of
Teachers In Different Countries**

65

The teacher's wage and his official status. Teaching as the career perspective.

NATIONAL PROJECT

A. Bethlehe mskiy
**Institutionalizations Of The
Farmer-Schools**

75

The Charter and the name of Farmer-school. Professional education. Educational program. Learning and methodical communities of farmer-schools.

E. Ilaltdinova,
M. Sukhanova
**Conception «educative
Mini-techno-park» Within
Modern Pedagogical Practice**

83

Children-and-Adults production. Productive work. Mini-techno-parks in municipal and farmer schools.

T. Nemirich
**Children And Adults
Production Of Small School
Economical, And Educative Effect**

87

In small school in the village Kulish, Irkutsk Region there are about 50 pupils some years ago school children and adult multiple production was made and it successfully is working. This school stopped to ask the authorities and not very generous sponsors about financial assistance. It bought agricultural machinery, strengthened material base of educational process; it gives its pupils the reliable pre-profile training. While the most important thing is — the teachers train the love to work, responsibility for quality of work at the factory. School graduates involve successfully to the productive life of their Chunks district. While the Kuliush teachers don't have the followers, Tatiana Nemirich, a school director, and her co-workers consider: Rural revival will be contributed with only people who are fond of work and like it, and not a bums. About this school experience — there is talk of its school director.

CONTROL OF EDUCATION

M. Gurianova
**Strategy Of Actions For The
Children's Interests**

93

Questions of the school director. Basic conceptual foundations and components of building for social-oriented educational school space. Institute of social pedagogues. Centers of psychological and medical-social assistance for children. Criteria of formation for social-oriented educational space of the institute.

CONTENTS

N. Illina
Since The FSES (Federal Educational Standard) Requirements To New Educational Results

101

Problems and difficulties to achieve planned results in the terms of the New Federal State Standards introduction for general education. How should we achieve new educational results? Approaches to evaluation the new educational results.

Yu. Burdelnaya
Network Interaction Provides The Effective Realization Of Educational Programs

106

General Network interaction problem — are the conception («network form of realization educational programs»), ways and forms to realize it in educational practice (agreement, «network» educational program, state (municipal) task). Network interaction of educational organizations as the effective mechanism to force their resourcing for getting modern quality of education.

E. Nikolaenko
School And Club As The Partners Of Regional Development

109

Cultural policy. Club institutions. Programs of scientific and technical creation. Cultural centers.

L. Sovina
Role Of Tutorship To Train Tutors

114

Three strategies of education that contain absolutely different images of aims, content and forms of organization of education. «Education during all life». New pedagogical professions that are linked with the students' support. The appearance of tutoring practice in Russian Education is caused with the requirement to industrialization of education at all stages: secondary education, high, postgraduate, and additional professional ones.

Consultations

E. Bolotova

119

Profile class. Open lesson. List of normative documents to give paid additional services in sphere of general education. External studies. Transaction from primary school. Transaction to another school. Lessons in the classes with compensative education. About taking documents from a school. Norms of class audience and dividing to groups. Duration of the lesson in the 2–9th forms. Changes in Object Oriented Programming in Primary school in connection with the introduction of New Federal Law of Education. What document is regulated the teaching for mentally retarded students only in one change?

S. Khmelkov

123

Teaching at home. Extended paid leave. Early pension. Attestation.

TECHNOLOGIES AND PRACTICE OF TEACHING

A. Mogilev
What Is Our Life Is? Gamification!

125

General conception of game. Search of real and sensitive definitions. Aim and values of educational games. Classification. Application of games within the lessons structure. Causes of the game methods' neglect. What is the practical teacher important to know about games? Learning game as the decision of problems the degradation of teaching process.

CONTENTS

- A. Murashov
Reliable Rhetoric Methods
- 132**
Reliable rhetoric methods: planned surprise, crisis, amortization, decentralization and empathy, dispute, re-mirroring.
- A. Pivovarov
«Theorem» Of Triunes Didactic Target Of A Lesson
- 138**
Educational, educational, training, didactic target. Proof of unity. Target and task.
- V. Robskiy
Management The Reflexive Positions Of A Teacher
- 146**
The development of reflective abilities of students. Subjectivity, reflection, productive conflict. Learning reflection. The reflexivity of teaching. The use of reflection for school-based assessment system interdisciplinary results, expressed in universal educational actions.
- Consultations**
- 154**
The answers of complete educational institutions by means of multi-media equipment and possibilities to apply it in the learning process.
- THE SCHOOL AND UPBRINGING**
- E. Yamburg
Let Conversation Be Long
- 157**
Defused metaphors and mental emotions. Collaborationism. Everyday life of people in occupation. Unite textbook of history
- A. Ostapenko
For What Should We Give Gold Medals?
- 162**
Estimation for diligence — criteria and historical contexts. Terms «diligence», «diligence features», «diligence student». A list of the behavior rules. Image of diligence: history and the present. Medal «For Good Conduct and Success in Science» for the best graduates of famine gymnasiums. Modern school as the sphere of services. Pedagogy of rights and pedagogy of duties.
- D. Grigoriev
Idea Of Educational Experiment: In Search Of Foundation
- 168**
Experiment as the search to solve problem. Exit to the level of valuable experiment in the sphere of education. Variants for building the experiment conception. Socio-cultural prototypes of educative (including training) practices. Criteria of socio-cultural prototype and training model. Designing in the field of training trends. Perspectives of industrial sphere. Future of humanitarian and industrial, and technical and industrial training practices.
- V. Sozonov
Anatomy Of Deviant Behavior
- 171**
The teachers know well: difficult child — is that one, who is difficult in life. Unsatisfied needs, inability to build harmonic relations with parents, teachers, contemporaries, emotional loneliness — these everything stays in the child's heart as the hard psychological load. While do the teachers demonstrate the desire and ability to found the heart of teenager, his behavior? Although the effective behavior cannot be effective without such knowledge. This article is about the ways to found the child's heart, possibility to know it «from inside», and in that way to understand the reasons of acts, to warn deviant behavior.

CONTENTS

N. Belova,
A. Shevchenko,
I. Shustova
School In Pedagogical College

182

Organizations that work and develop successfully are able to react to the changes of so called outside environment. How should we make these changes to be successful? How should we plan the people and material resources, financial investments rightly? How should we appreciate the appeared risks correctly?

A. Fominova,
V. Mikulskaya
**Difficult Living Situations:
How Do The Teenagers Understand
It, And What Can The Adults Help**

186

Strategies to overcome. Strategies and tactics to control. Conflict interaction and learning difficulties. Mediate assistance.

L. Nizhegorodova
And Where Are Pupils?

192

New requirements within the learning process and training pupils. Introduction FSES (Federal State Educational Standard) and the serious changes in activity, both as whole educational institution as every teacher. Psychical health of students, individualization of educational routs, creation the psychologically safe and comfort educational environment. The teachers' adaptation to other structure, content and technological components. Professional development in new field.

L. Gritsenko
**Democratic Management
Be A. Makarenko In Context
Of Modern Scientific Knowledge**

196

Psychological climate. Training collective. Interconnection of children and pedagogical management.

V. Morozov
**«Training The Person –
Is The Happy Thing»
Experience Of A. Makarenko And
Vodern Pedagogy**

203

Makarenko — is brand of pedagogy, oriented to training «productive person». How should we organize the children' life? What content should we full it? Where are the hidden reserves of training that contribute to overcome narrow places in pedagogical practice? What is made us to be understood in our desire to joy of joint openness with children? Cognition the ways of pedagogical world and the search of answers in pedagogical heritage of Russia.

O. Kozacheck

209

How should we organize the children' leisure. How should we teach to retell. Personal daybook. How should we organize group trips.

INFORMATHION

D. Bogdanova
The Pitfalls Of Social Media

IMMUNITY

213

Social Media. Modern teenagers and the youth, also the domination of communication in social network and mobile appendixes. Social Network users, gathering the significant number of followers by different causes — «trendsetters». Lynch of mobile. Cyber-bulling.



Максим Лаврентьев

Книга для школьника, книга для педагога...

Русская поэтическая героика. Школьная антология / сост. Замостьянов А.А. — М: Народное образование, 2015. — 400 с.

Несмотря на то, что на обложке книги воспроизведена живописная сцена военных батальи, перед нами вовсе не антология одной только военной героики, хотя ей, конечно, уделено подобающее значительное место. Многие тексты, составившие сборник, достаточно хорошо известны.

Несколько неожиданно открывает книгу Феофан Прокопович. Неожиданно лишь на первый взгляд. Феофан, будучи одним из первых по времени русских стихотворцев, оказал неоспоримое влияние как на изящную словесность своего времени (Кантемир), так и побудил к творческому поиску принципиально новое поколение литераторов (Тредиаковский, Ломоносов). Итак, перед нами антология поэтическая в узком смысле слова, то есть антология именно стихотворная.

Оба вышепоименованных новатора русского стиха также представлены в книге, причём второй из них, Ломоносов, достаточно полно. Ещё раз как бы подчеркнута его победа в давнем споре о превосходстве ямба над хореем. Есть тут и знаменитая ода «На взятие Хотина» — исток не только героической, но и, пожалуй, вообще всей последующей русской поэзии. Помните, у Ходасевича: «Но первый звук Хотинской оды нам первым криком жизни стал!» Не забыт и третий «спорщик» — Сумароков.

Через Петрова и Кострова устремляемся к Державину. Не будем забывать, что составитель книги — один из лучших, если не лучший на сегодня специалист по творчеству этого поэта. Поэтому выбор произведений тут особенно хорош и меток: «Гром победы, раздавайся!..»,

«Орёл», «Снигирь»... Не забыт и «дедушка» Крылов с его «Волком на псарне». Интересно представлены поэты-современники Отечественной войны: Жуковский (в его большой подборке, разумеется, присутствует и «Певец во стане русских воинов»), Батюшков, Денис Давыдов, Фёдор Глинка... Около тридцати страниц отдано шедеврам пушкинской лироэпики («Воспоминания в Царском Селе», «Наполеон», «Бородинская годовщина», «Песнь о вещем Олеге» и др.). Отдельными произведениями представлены Баратынский, Иван Козлов, Языков. Не могла обойтись истинно «героическая» антология и без Лермонтова, без его «Бородино» и, в особенности, без «Валерика» — непревзойдённого образца батальной поэзии. Присутствуют, сообразно художественной значимости, и Хомяков, и Тютчев, и Майков, и Некрасов (его «Сеятели», чем не лучший пример общественной, гражданской героики!), и Алексей Толстой (на его «Кургане», «Илье Муромце» и «Василии Шибанове» учился когда-то историк, вернее, скажем так, эстетическому и символическому её пониманию, автор этих строк).

Серебряный век русской поэзии явлен скорее ретроспективно, хотя и в несомненных своих шедеврах (блоковское «На поле Куликовом», «Скифы», волошинская «Гражданская война», гумилёвские «Капитаны», цветаевское «Генералам двенадцатого года» и многое другое). Даже Брюсов толерантно включён в этот великолепный состав. Правда, тут напечатана лишь его несколько более удачная «Работа», но недурно смотрелось бы и что-нибудь вроде «Мы ветераны, мучат нас раны...».

Несколько удивила подборка Маяковского («Домой», «Разговор с товарищем Лениным», отрывок из поэмы «Хорошо» и «Рассказ рабочего Хренова...» сами знаете, о чём). Пожалуй, я выбрал бы другие произведения, более раннего времени. Немно-

го огорчился (но не удивился) тому, как традиционно представлен Хлебников — из обширного наследия величайшего русского поэта в антологию попал лишь короткий и оттого маловразумительный отрывок из поэмы «Война в мышеловке», тогда как у Хлебникова есть несомненно более «героические» вещи: например, искажённая при публикации, но, слава богу, убедительно реконструированная Рудольфом Дугановым поэма «Ночь в окопе», не говоря уже о грандиозном «Ладмире»... Ну да ладно, антология-то ведь особенная, школьная!

Поэты послеоктябрьского периода выбраны с прицельной точностью — сказывается увлечение (и отнюдь не праздное!) составителя советской литературой, что меня всегда приятно удивляло при личном общении с ним. Багрицкий (да-да, «Смерть пионерки» тоже!), Тихонов (из его прелестной «Баллады о гвоздях» большинство из нас помнит лишь две последних строчки — о том, что «гвозди б делать из этих людей»), блокадная лирика Ольги Берггольц, Симонов, Смеляков, Сурков, Светлов, Исаковский, Кедрин... Кажется, не упущено ни одно значимое имя. (Впрочем, нет: Арсений Тарковский. «Тихая лирика» в общем-то, да, но ведь была у него и «Иванова ива»! Но тут же понимаю: всех лучших поэтов-фронтовиков не вместит трёхвековая антология!) А венчает это великолепное собрание Твардовский — Державин XX века!

В целом, антология, составленная Арсением Замостьяновым, полная, широкая, репрезентативная и, что главное, неформальная — здесь мы найдём отражение обаятельной личности глубокого знатока отечественной литературы и истории, великолепного писателя, способного даже с чужой помощью, чужими словами говорить с современниками языком великой русской культуры. Итак, с удачей!

ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ

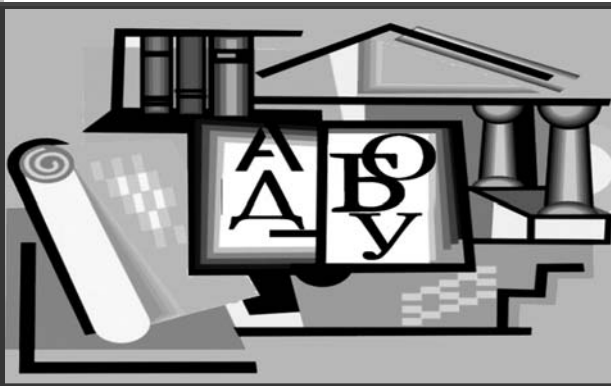
НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Журнал
«Народное
образование»
основан
Александром I
в 1803 году

109341 г. Москва,
ул. Люблинская,
д.157, к. 2
Тел: (495) 345-52-00,
345-59-00,
345-59-01,
972-59-62

Издательский дом «Народное образование». Редакционные, издательские, полиграфические работы: книги, брошюры, каталоги, газеты, листовки, документация и всё остальное от А до Я (от создания и редактирования текста до печати тиража заказчику).

E-mail:
narob@yandex.ru
WWW.narobraz.ru
WWW.narodnoe.org



ISSN 0130-6928



9 770130 692000 >

И н д е к с ы :

70651, 73244, 79038-79046,
47005

Электронная версия
журнала:

72213

Читайте в НО-7/2015:

Агрообразование
в социуме региона

Изменение мотивации
учителей в условиях внедрения
эффективного контракта

Какой учитель хороший?
Почему аттестация не отвечает
на этот вопрос

Профессиональный стандарт
для школьного бухгалтера

Памяти верны

Наши партнёры:

www.trizway.com

www.adobe.ru

