



ИЗДАЁТСЯ С 1803 ГОДА (№1447)

Журнал основан имп. Александром I в 1803 году

НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

№ 4, 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, член-корр. РАО

Владимир Беспалько, академик РАО

Игорь Бестужев-Лада, академик РАО, председатель общественной организации «Педагогическое общество России»

Светлана Вишниккина, 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, член-корреспондент РАО

Редакция:

Алексей Кушнир (главный редактор), **Светлана Лячина** (ответственный секретарь),

Татьяна Абрамова (редактор), **Светлана Вишниккина** (редактор),

Арсений Замостьянов (консультант), **Тамара Ерегина** (редактор),

Ольга Подколзина (старший редактор), **Евгений Руднев** (выпускающий редактор),

Нина Целищева (редактор), **Елена Шишмакова** (редактор выпуска),

Людмила Асанова (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



СОДЕРЖАНИЕ

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

Е.Б. Куркин
**Образование
для среднего класса**

9

Меритократическое общество. Технология для технократа. Технократизм и содержание образования. Средний класс и образование. Ложные ориентиры стабильности. Противоречие современной российской действительности. Непрерывное образование и уравновешенная общность. Основная школа — точка невозврата. Две школы — это неизбежность. Образование и профессиональная подготовка.

А.Б. Вифлеемский
**Правовые аспекты внедрения
«новых» ФГОС**

18

Основные, дополнительные и примерные основные образовательные программы. Требования к максимальным величинам недельной образовательной нагрузки. Внеурочная деятельность.

И.В. Олин
В кого превратили директора?

28

Бесправие директора школы. Проверка школ. Административные штрафы.

Т.А. Хагуров
Образование в стиле Кафки

31

Образование и Кафка — какая связь? Именно в образовании проявляется абсурд — один из ключевых принципов постмодернистской культуры — как воронка небытия, засасывающая всё, что не находит себе смысловой опоры.

Е.Л. Болотова
**Отечественное образование
в условиях модернизации культуры**

41

Государственная культурная политика. Культура и образование. Художественное и дополнительное образование. Книжная культура.

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

М.М. Поташник,
М.В. Левит
**Смотрят в книгу, а видят...
совсем не то, что в ней
написано**

47

Помощь учителю в освоении стандартов. Смысл и ценностные основы содержания учебного восприятия. Ошибки восприятия. Проверка усвоенности материала в новой ситуации.

СОДЕРЖАНИЕ

- Т.А. Мерцалова
**Независимая оценка школы:
зона особого внимания
общественности**
- А.А. Пивоваров
**Учитель: от модели специалиста
к образу профессионала**
- С.А. Климова,
Н.Н. Осипова,
Т.С. Семёнова
**Знают ли будущие учителя
психологию, русский язык
и математику**
- С.М. Курганский
Любовь и строгость педагога
- Г.К. Лапушинская
**Как привлечь в школу
добровольные пожертвования**
- Е.Л. Болотова
- С.Б. Хмельков
- Л.М. Оганезова
**Аттестация педагогических
работников**
- 54** Общественная экспертиза. Цель и результаты независимой оценки. Управляющий совет как заказчик независимой оценки. Культура открытости.
- 62** Профессиональное сознание педагога. Функциональная и экстрафункциональная грамотность. Матрица компетенций.
- 71** Исследование мотивов обучения студентов, изучение уровня их знаний по психологии, русскому языку и математике. Участники проекта — студенты выпускных курсов педагогического института, учащиеся по профилю «Начальное образование».
- 77** Воспитание сочетает в себе любовь и строгость, доброжелательность и требовательность. Нельзя бросаться в крайности, во всём нужно знать меру. Это закон, следуя которому можно зажечь искорки инициативности, самостоятельности и ответственности в детских сердцах.
- 85** Школьное Положение о добровольных пожертвованиях. Законодательная база. Благотворительная помощь школам: проблемы и решения.
- Консультации**
- 90** Защита чести и прав учителя. Необходимые результаты для прохождения аккредитации. Влияние текущих оценок в полугодиях на получение медали. Аттестация педагогических кадров. Переход на индивидуальный учебный план. Аккредитация коррекционного учреждения. И др.
- 94** Подтверждение квалификационной категории. Продолжительность рабочего времени. Досрочное назначение пенсии. Аттестация педагогических работников. Учебный отпуск.
- 98** Новый порядок проведения аттестации педагогических работников.

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕХНОЛОГИЯ

А.А. Мурашов
**Точность, ясность, логичность
речи. Что им противостоит?**

С.Ф. Сергеев
**Дидактика электронного
обучения: проблемы
и перспективы развития**

В.В. Аксёнова
«Погружение» — для чего?

В.В. Робский
Когда заработает стандарт

О.П. Осипова
**Процесс создания
и внедрения электронных
образовательных ресурсов**

Э.А. Абасов
**Индивидуализация
обучения — путь развития
индивидуальности ученика**

А.И. Крылов
**Изображения Земли
из космоса как комплексный
источник учебной информации**

О.М. Корчажкина
**Формирование читательской
грамотности школьников:
чем поможет фрейм?**

А.Н. Дахин
**Педагогика робототехники
как возникающая инновация
школьной технологии**

И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ

103
Точность в лексике, фонетике, грамматике. Логические и смысловые ошибки. Учитель как коммуникативный лидер.

109
Перспективные технологии обучения, учитывающие процессы самоорганизации в психике человека и социальной коммуникации в условиях тотальной информационной интеграции сред виртуального и физического миров.

118
Опыт «погружения в тему». Учебный диалог. Модели «погружения». Проблемные задания.

122
Работа с универсальными учебными действиями в основной школе. Инструменты оценки УДД. Педагогическое наблюдение.

127
Электронный образовательный ресурс. Модульный курс с использованием дистанционных образовательных технологий. Электронный учебно-методический комплекс. Основные этапы и обоснование педагогического проектирования, моделирования, конструирования, апробации и экспертизы ЭОР.

134
Противоречия моделей и технологий обучения. Разброс индивидуальных различий в обучении. Обученность и обучаемость. Сформированность-несформированность познавательного интереса к предмету. Тип нервной системы. Вид мышления. Индивидуальность педагога.

143
Космоснимки. Цифровые картографические сервисы. Учебный интернет-конкурс. Межличностные коммуникации.

148
Использование фрейм-технологии для смысловой компрессии текстов. Поэтический художественный текст. Учебные тексты для учащихся 8-го класса по истории, обществознанию и географии.

157
Робототехника открывает новые возможности для сетевого взаимодействия школы и предприятия, так как это не только образовательный проект, а скорее глобальная программа построения политехнической школы.

СОДЕРЖАНИЕ

Консультации

Н.В. Никуличева

162

Дистанционное обучение (ДО): информационно-коммуникационные технологии, электронные учебники, контроль, рефлексия, учебные оболочки.

ШКОЛА

И ВОСПИТАНИЕ

Д.В. Григорьев
**Детско-взрослая общность
в образовании: не потерять смысл**

167

Формирование способностей и личностных качеств человека. Детско-взрослая образовательная общность: жизнеспособность и трансформация. Практика событий, сотрудничества. Школьная идентичность.

Д.В. Верин-Галицкий
**ИКТ шагают по планете
О разумном использовании
информационно-
коммуникационных технологий
в образовательном процессе**

171

Как готовить детей к будущему родительству? Модель семейного воспитания? Цели создания специализированного курса. Педагогический эффект курса. Обоснование представлений: значимость семьи в культурном и эволюционном контекстах, суть родительства, принципиальные отличия инструментов воспитания детей, закономерности в воспитании, педагогические инструменты воспитания детей, личная ответственность за будущих детей будущих родителей.

Т.О. Шумилина
**Социальное проектирование как
эффективная форма реализации
ФГОС нового поколения**

175

Федеральный государственный образовательный стандарт. Модель выпускника. Социальный проект. Субъекты социального проектирования. Социальная активность, социализация.

И.Ю. Шустова
**Моделирование условия
для проявления детско-
взрослой общности:
День старшекласников**

181

Детско-взрослая общность как живое образование. Со-бытийность. Общность как «ситуация-образец». Зависимость проявления общности от возникающей системы связей и отношений (открытость, доверие, взаимоуважение, позиционность) между педагогами и школьниками, значимости совместной деятельности и общих эмоциональных переживаний, от общности интересов. День старшекласников как попытка проявить детско-взрослую общность между педагогами и старшекласниками.

М.А. Мазниченко,
Н.И. Нескормных
Подростковое воровство

188

Методика профилактики и коррекции склонности подростков к воровству. Согласование поведенческих сценариев подростков в отношении воровства и социально-педагогических сценариев, генерируемых педагогами и родителями, для предупреждения склонности к воровству.

Е.А. Никитина,
Н.В. Банатова
**Лучший ученик в Европе и России:
позиция сходства и различия**

197

Идеал современного ученика. Сравнение школьников Европы и России. Научное исследование Стефани Лелу. Представления учителей и школьников об идеале ученика.

Л.А. Нижегородова
Профилактика стрессовых состояний у педагогов образовательных учреждений

О.В. Козачек

ИНФОРМАЦИОННЫЙ

С.М. Анохин,
Н.Ф. Анохина
Травля учителя – симптом неблагополучия

Д.А. Богданова,
Г.Р. Буркатовская
Обучение интернет-безопасности в начальных и младших классах средней школы

СОДЕРЖАНИЕ

200

Стрессоустойчивость современного педагога. Результаты исследования, профилактическая программа, направленная на развитие профессиональной компетентности педагогических работников, связанных с решением проблемы эмоционально-поведенческих срывов, оказанием эффективной помощи в систематизации их теоретических представлений и практических умений при коррекции эмоционально-поведенческих срывов.

Консультации

204

О проблемах детей, родителей и педагогов в школе.

ИММУНИТЕТ

209

Проблема травли учителя должна стать объектом пристального внимания психолого-педагогического сообщества и решаться при поддержке государства на законодательном уровне. Необходимо разработать рекомендации по профилактике школьного кибербуллинга в России и проработать вопросы защиты не только детей, но и педагогов.

213

Деятельность Научно-образовательного центра «Безопасное использование образовательных возможностей Интернета». Новый показатель: коэффициент цифровой уверенности (digital confidence quotient). Декларация ЮНЕСКО, принятая в Париже в мае 2014 года, и идеи информационной и медиаграмотности, а также цифрового гражданства.

Уважаемые коллеги!

Ваш профессиональный опыт, ваши практика и разработки заслуживают широкого распространения? Но, как всегда, не хватает времени, чтобы привести это в тиражируемый вид? Тогда воспользуйтесь услугами наших экспертов, редакторов и консультантов.

Что мы организуем? умеем? делаем?

- Научная экспертиза ваших разработок.
- Консультации ведущих специалистов по профилю ваших проблем.
- Поиск и разработка оптимальных решений сложных проблем в любой области образования: управления, экономики, обучения, воспитания, социализации, реабилитации и т.п.
- Научное редактирование ваших текстов.
- Редакционно-издательская и дизайнерская подготовка ваших работ к изданию.
- Печать, тиражирование ваших материалов в виде статей, монографий, научно-методических разработок и учебных материалов.
- Распространение ваших разработок, книг, монографий в бумажном или электронном виде в системе образования России.
- Организация конференций, презентаций, круглых столов и т.п.
- Сопровождение и решение других творческих задач и проблем.

Каждая такая работа предполагает затраты и имеет свою стоимость, которая зависит от сложности, срочности, объёма трудозатрат, квалификации привлекаемых специалистов. Стоимость и объём работ обсуждаются и согласовываются по электронному адресу: **narob@yandex.ru Тел.: (495) 345-52-00, (495) 972-59-62.**

В нашем активе решение многих проблем образования, казавшихся нерешаемыми.

Обращайтесь!

Желаем успеха!

Лучшие ваши тексты мы опубликуем в наших журналах!

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 04.06.2015. Формат 84×108 1/16. Тираж 5000 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.

ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ СРЕДНЕГО КЛАССА



Евгений Борисович Куркин,
*ведущий научный сотрудник Федерального института
развития образования, кандидат педагогических наук*

• меритократия • технократическая модель • средний класс • непрерывное образование • профессиональная подготовка • функциональная грамотность

Меритократическое общество

За этим мудрёным названием стоит всевластие научно-технических специалистов. Советское государство было именно такой технократической диктатурой, фасад которой прикрывала идеологическая ширма коммунистического бреда.

Технология для технократа — это не только и не столько машины и инструменты, сколько представления о мире и его устройстве. Экономика технократического общества имеет не рыночный характер.

Интересы производства заполняют собой всё пространство общественной и политической деятельности. Технократы переносят методы управления производством в государственно-политическую сферу.

В этих условиях образование — это производство кадров на основе селекционного отбора и выполнения жёстких плановых показателей.

В ПТУ направлялись 40% выпускников основной школы. Комплектация

профтехучилищ стояла на контроле всех партийных и государственных органов. Чего только стоит лозунг: «Всем классом — в ПТУ!», а это ведь не такие уж далёкие реалии системы технократического образования.

Техникумы — это уже конкурсный отбор и подготовка специалистов среднего звена. Сюда уходили до 15% учащихся, окончивших основную школу. Старшая школа — конкретная подготовка к отбору в вузы, куда поступали до 20% выпускников. Отсевшиеся, не поступившие в вуз, направлялись в ПТУ и техникумы на базе средней школы в рабочий класс.

Мы не собираемся обсуждать, а тем более осуждать то, что было. Если рассматривать ситуацию в давно прошедшем времени, то можно констатировать, что сам подход и школа в его условиях свою роль выполнили. Индустриализация состоялась благодаря отлаженной системе взращивания и подготовки кадров.

Но нельзя не отметить в этой связи, что меритократизм привёл социалистическую систему, в которой он процветал, к экономическому и политическому краху, а наше технологическое отставание от развитых стран до сих пор оценочно составляет пятьдесят лет. Мы пока ещё никак не выйдем из той эпохи, которая называлась «индустриальное общество», а «постиндустриальное» требует принципиально других походов, в том числе и к образованию.

Технократизм и содержание образования

Подготовка кадров для «народного хозяйства» в условиях технократического подхода не допускала ничего «лишнего», прежде всего и больше всего это травмировало общее образование, которое, несмотря на свою удалённость от производственных проблем, тоже рассматривалось с технократических позиций.

Наряду с политической ангажированностью, дегуманизацией, дегуманитаризацией и догматизмом в содержании основных предметов школьного курса присутствовали конкретные и известные всем ограничения, характерные для упоминаемого нами подхода.

Технократическая модель образования проста до примитивности, и именно поэтому она отличается удивительной устойчивостью.

В технократическом представлении образование — это некая пирамида, вершиной которой является подготовка специалистов для научной деятельности. На пути к этой вершине большая часть учащихся покидает пирамиду, пополняя ряды различных профессиональных сообществ и соответствующих классов и страт населения.

В связи с тем, что количество лиц, занимающихся наукой, ограничено, большая часть, не достигших вершины, в какой-то мере остаётся недоученной. Чем раньше человек покидает пирамиду, тем более недоученным он является, тем менее престижно его положение в общественной иерархии и тем ниже находится страта, к которой он себя относит. Это общество утраченных возможностей, общество зависти и недоверия, социальных противоречий и непонимания друг друга.

Нефтяная игла позволяет замедлять процессы саморазрушения меритократического базиса, устаревшего не только материально, но, что более значимо, идеологически.

В этих условиях общественное сознание и вся идеологическая надстройка, в том числе и образование, потеряли ориентиры. Изменения назрели, но их содержание и направленность пока остаются непознанными, что отражается на устойчивости отношений и правил игры во времена перемен. Не все понимают, что модель образования явно устарела, и к тем, кто не понимает, можно отнести как раз

тех, от кого зависит принятие решений и их выполнение.

Образец половинчатых решений — новый стандарт с его сциентическим фундаментальным ядром, являющимся образцом технократического творчества академических специалистов, и инновационная попытка втиснуть в стандарт деятельностное содержание в виде УУД (универсальных учебных действий), никак не совпадающее с тем, что предлагает фундаментальное ядро.

Убийственным для общего образования является введение единого экзамена. Технократический подход отличается нацеленностью образования на конечный результат. Сегодня эта нацеленность становится ещё более жёсткой. ЕГЭ конкретизировал требования, и конечный результат сведён к совершенно конкретному набору КИМ.

В условиях неразделённой школы цели верхнего эшелона, как конечные, подменяют цели возрастных ступеней и искажают образование порой до неузнаваемости. Начальная школа и раньше отдавала предпочтение когнитивному содержанию и вербальным методам обучения. Сегодня в ней, кроме русского языка, литературного чтения и математики, ничего нет. Думаю, что хотя бы специалистам понятна вся безысходность такой, прямо скажем, преступной ситуации. К сожалению, та же участь догоняет и основную школу. Фундаментальное, сверхсложное содержание как цель не терпит конкуренции, уродует школу и население.

Не меньшую тревогу вызывает подход к компьютеризации школы. В статье «Ориентиры образовательных реформ и информационные технологии» известный специалист в области ИКТ-технологий в образовании А.Ю. Уваров¹ говорит о наличии действенных и ложных ориентиров реформирования образования. Среди ложных ориентиров он выделяет расчёт на то, что современные средства ИКТ позволят решить стоящие перед образованием проблемы.

¹ Уваров А.Ю. Ориентиры образовательных реформ и информационные технологии // Образовательная политика. — 2012. — № 1. — С. 99–101.

На самом деле необходимы новые педагогические практики, активно использующие современные средства ИКТ, а это, как говорится, «две большие разницы».

Средний класс в России

Современное общество и перспективы его развития никак не вписываются в классовую теорию К. Маркса, являющуюся теоретической базой технократизма в Советском Союзе. Носитель социальной неустойчивости и «могильщик» буржуазии — рабочий класс потерял своё революционное значение разрушителя устойчивого развития и социального равновесия в развитых странах. Эти страны ощутимо уменьшили его присутствие за счёт вывода массовых и «грубых» производств в страны «третьего мира», а также обеспечили достаточно высокий уровень доходов, переводя тем самым квалифицированного рабочего в разряд среднего класса.

Так называемый средний класс в США в настоящее время составляет 83% населения. Под этой вывеской объединены различные слои общества, имеющие среднегодовой доход от 250 тысяч долларов до 16–30 — относящихся именно к рабочему классу. Так называемый низший класс составляет от 7 до 11% — это те, кто работает неполный день, безработные, люмпены различного социального происхождения.

В России, по оценкам Института современного развития, в 2013 г. к среднему классу, по критериям развитых стран, можно отнести не более 7% населения. В то же время, по данным ВЦИОМ, к среднему классу сегодня относят себя от 18 до 42% населения. По информации Центра стратегических исследований Росгосстраха, исходя из самооценки опрашиваемых, относят себя к среднему классу сегодня 16% россиян, а в 2003 г. таких было 5%.

Даже такая разноречивая статистика свидетельствует о наличии устойчивой тенденции роста среднего класса в современной России. Это говорит о необходимости учитывать не только его присутствие в социальной жизни, но и планировать существенные изменения в сфере услуг, образовании, здравоохранении, подготовке кадров с учётом его интересов и запросов.

Средний класс в России — это люди, обладающие определёнными качествами личности, позволяющими получать устойчивый доход для удовлетворения материальных и социальных потребностей «достойного» качества жизни. Разноречивые исследования не дают реальной картины состояния этого класса в России. За существенными расхождениями в подсчётах скрываются как неофициальные доходы, так и желание опрашиваемых повысить свой социальный статус.

Поэтому портрет представителя среднего класса в России отличается особенностями, характерными для развивающейся экономики и эпохи первоначального накопления капитала, которую наша страна переживает в третий раз. Об этом свидетельствует и наличие противоположной среднему классу прослойки криминальных элементов, количество которых в России зашкаливает в сравнении с благополучными странами.

Средний класс и образование

Многие недооценивают способность образования влиять на структуру и устойчивость социума, создавать уравновешенную общность как в территориях, так и в государстве в целом. На самом же деле нет в мире другой такой силы, способной менять человека — субъекта всех отношений в обществе, и тем самым менять само общество и государство.

Представитель среднего класса в любом государстве отличается прежде всего уровнем образования. Именно образование, по убеж-

дению опрашиваемых людей, позволяет получать устойчивый доход современным цивилизованным способом. При этом необходимо иметь в виду, что физический, неквалифицированный труд как в развитых странах, так и в России, к цивилизованным способам получения дохода не относится.

На возрождающемся рынке образовательных услуг, в условиях избыточного предложения и низкого качества обучения, как в государственном, так и в частном секторе, образование в России оказалось недооценённым.

И хотя оно является одним из основных атрибутов престижа, из-за отсутствия механизмов оценивания его качества со стороны неквалифицированных потребителей, цена образования порою равнозначна стоимости диплома вне зависимости от предоставляемых этим документом предпочтений. Отсюда чисто российский парадокс — недоверие к профессии и уровням квалификации, предоставляемым таким образованием.

Необходимо иметь в виду, что достаточно быстро элементы престижа — образование, машина, заграничный отдых — стали доступными для большинства и превратились в ложные ориентиры достатка. Поэтому, владея подобной собственностью, многие причисляют себя к престижному среднему классу, что отражается результатами опросов.

Именно в этом кроется основное противоречие современной российской действительности. Качество современного образования в России не может гарантировать успешную карьеру будущему выпускнику. Успех может зависеть от других факторов, связанных с возможностями удачного трудоустройства, покровительства, теневых или криминальных доходов.

Поэтому процветают десятки и сотни частных вузов и их филиалов, предоставляющих возможность получить документ

о высшем образовании. Этот документ — диплом — повышает возможность удачно выйти замуж для девушек, укрыться от службы в армии и поискать доходное место в государственных органах и частных конторах, в торговле и бизнесе, где считается, что квалификация не имеет значения. Это как удача — повезло, значит выиграл.

Непрерывное образование и уравновешенная общность

В связи с меняющимися на наших глазах ориентирами общественного развития, связанными, в том числе, со становлением среднего класса, заинтересованного в качественном образовании, технократическое руководство образованием пытается приспособить существующую систему к новым требованиям.

Но уже понятно — приспособить не удастся, образование требует особой трансформации, позволяющей ему соответствовать индивидуальным особенностям каждого. Сегодня пришло время научиться учить всех качественно и доступно.

Речь идёт о давно принятом, одобренном и декларативно внедрённом непрерывном образовании. Непрерывное образование нельзя декларировать, его необходимо строить, начиная с реконструкции базового основания, которым является основное и общее среднее образование, модернизации высшего и профессионального образования, создания системы дополнительного общего и профессионального образования.

Дж. Дьюи говорил о непрерывности и взаимодействии как о законах существования и развития личностного опыта каждого обучающегося. Но не любой опыт подлинно образователен, возможен и антиобразовательный опыт, который останавливает накопление последующего опыта или искажает его общую картину. Ученику необходимо предоставить такой опыт, который не отталкивал бы, а побуждал к действиям и содействовал накоплению желательного будущего опыта.

Задача начальных ступеней обучения — обеспечить обучаемость каждого, т.е. овладение

способами учебной деятельности, универсальными учебными действиями (УУД) и т.д. и, что очень важно, не допустить приобретения отрицательного образовательного опыта, который делает невозможным включение в новый процесс обучения. Такой подход ведёт к существенным изменениям в целях общего образования. По сути — это принципиально другое образование.

«Этот процесс происходит, пока длится жизнь и, следовательно, продолжается учение», — утверждал Дж. Дьюи². Понимание этого не приходит само по себе, оно является результатом изменений в укладе жизни в представлениях о её ценностях и приоритетах. В условиях реального непрерывного образования возможности каждого неисчерпаемы и могут меняться в зависимости от его собственных усилий, что принципиально меняет тупик пирамиды на простор для деятельности и повышения собственного уровня жизни.

Исходя из этого, непрерывное образование — это прежде всего способность включаться в процесс обучения независимо от возраста, места жительства и работы, если это вызвано обстоятельствами, переменчивой внешней средой в целях изменения направлений своей деятельности или совершенствования своих профессиональных качеств.

Образование с заранее известным результатом освобождает будущих граждан от многих комплексов, связанных с отрицательным опытом. Это люди, способные продолжать обучение на протяжении всей своей жизни и, благодаря этому, добиваться успеха на любом поприще. Эти граждане свободны в выборе профессии и в неоднократной её смене. Они оптимисты потому, что успешность сопровождает их, она становится нормой жизни.

² Дьюи Дж. Демократия и образование. М. 2000. — С. 246.

Основная школа — точка невозврата

Непрерывное образование начинается с детского сада. В отличие от знаний опыт не исчезает, не забывается. Он накапливается и живёт в человеке. Правило «не навреди» особенно злободневно на первых этапах обучения.

Уже в первые дни ребёнка в школе обнаруживается, что часть детей овладели универсальным умением чтения ещё до школы, другие учатся читать легко и просто, а третьи испытывают затруднения в обучении чтению.

По этому поводу Л.С. Выготский отмечал, что в каждом классе находятся дети, имеющие различный умственный возраст. Разница между учащимися в школе сохраняется длительное время, порою вплоть до её окончания.

Поэтому часть учащихся не принимают школьного технократического, чисто сциентистического по содержанию, вербального по методам обучения, для них этот материал порою просто недоступен. Это как раз те, которых в советские времена после основной школы отправляли в ПТУ. Напомним, их было 40% от выпуска основной школы.

Речь идёт о миллионах недоученных, получивших отрицательный опыт образования, ежегодно пополняющих ряды себе подобных, мало приспособленных к жизни, зато молодых и активных наших сограждан.

Сначала они заявляют о себе в массовых клубах футбольных фанатов, ориентированных на старый, как этот мир, лозунг: «Хлеба и зрелищ».

Наиболее активные из них составляют резерв среднего класса, так как хотят жить в достатке, но не владеют легальными способами этот достаток получить. Вместе они составляют контингент риска. В школе они приобретают

отрицательный образовательный опыт, ориентацию на неуспех, протестное поведение и т.д. В конечном итоге значительная часть бывших детей риска пополняют ряды криминалитета, неквалифицированных рабочих и люмпенпролетариев.

Если в условиях «плановой» экономики существовала постоянная потребность в малоквалифицированных кадрах, то сегодня ситуация изменилась. Приток рабочей силы из ближнего зарубежья привёл к сокращению спроса на местные ресурсы, а сформированное отношение к грубому физическому труду у выпускников учреждений образования различного уровня, низкая оплата этого труда, рассчитанная на гостей из ближнего зарубежья, а также документ об образовании не позволяют российской молодёжи даже претендовать на эти места.

Для этой молодёжи полученное образование является точкой невозврата, так как не позволяет изменить ситуацию в собственной траектории образования. Молодые люди, для которых основное образование оказалось недоступным, приобрели вместо него отрицательный образовательный опыт. Не имея основного образования, да с таким опытом, они не способны ни продолжать образование, ни получать профессию соответствующего уровня. В то же время это не значит, что дети «нормы» получают «правильное» современное образование. В относительной норме дети остаются только за счёт определённых качеств личности, которые позволяют им приспособиться к содержанию, методикам и другим реалиям современной российской школы.

Две школы — это неизбежность

В этой связи задача общего образования — обеспечить вариативность и доступность программ для различных категорий учащихся. При этом вариативные программы в конечном итоге не должны приходиться в одну точку, к какому-нибудь ЕГЭ.

Главная задача общего образования — сформировать в сознании человека научную картину мира может быть решена разными способами, в том числе доступными для детей группы риска. «Картина мира — это понимание мира. Само понимание достигается длительным путём личного и общественного опыта и стоит отдельно по отношению к «информации» и «знанию»³.

Нашим академикам пора понять, что путь к истине у каждого свой, и от этого понимания начинается долгий путь к уравновешенной общности людей, способных достигнуть взаимопонимания по основным вопросам общественного бытия.

Таким образом, согласно природе детства, для двух групп учащихся в основной школе детей и подростков необходим две разные школы, учитывающие их особенности. Условно назовём эти школы «реальная» и «академическая», самими названиями подчёркивая направления деятельности и содержания образования, предоставляемого этими школами.

Реальная школа — это не спецшкола (которая тоже имеет право на существование). Это школа для нормальных детей, которые попадают в группу риска по вине системы образования. Они отличаются умственным возрастом, типом мышления, состоянием здоровья, отношением к содержанию образования, отношением к типам деятельности и т.д.

В то же время эти дети склонны более к деятельности, которую мы назовём условно «ручной». Сегодня ручная работа — это сборка, ремонт высокотехнологичного оборудования, художественное творчество, строительство, работа с компьютером, работа на транспорте, на производстве и в сельском хозяйстве и т.д. Этими видами деятельности занимаются специалисты разного уровня и образования — высшего и среднего — специального.

Поэтому обучение основам наук в реальной школе должно осуществляться в других, более привлекательных и доступных формах

³ Кавтарадзе Д., Брудный А. Образование для устойчивого развития: конструктивное экологическое мировоззрение // Образовательная политика. — 2011. — № 6. — С. 45.

и на уровне допустимого минимума. Именно такое количество учебного материала, его доступности и сложности должно применяться в этой школе.

При этом необходимо иметь в виду, что этот государственный минимум должен позволять любому выпускнику реальной школы в дальнейшем продолжить обучение при соответствующей дополнительной подготовке в любом учебном заведении. Другими словами, этот уровень должен создавать условия для этой дополнительной подготовки, которая будет обеспечиваться любому желающему в рамках системы непрерывного образования, а также формирование целостной картины мира, особой системной логики, объясняющей этот мир доступнее на материалах конвергентного характера. Эти материалы можно интегрировать в рамках целостных предметных областей или даже конструировать на основе эпистем в составе таких областей как: **обществознание, естествознание, математика, словесность**. Спору нет построить такие курсы сложно, ещё сложнее организовать подготовку учителей, вооружить их технологией, но эффект, вне всякого сомнения, превзойдёт ожидания.

Всем, кто будет продолжать обучение в системе непрерывного образования, необходимо предоставить определённый уровень функциональной грамотности, обеспечивающий компетентность каждого в условиях усложняющихся реалий жизни.

Основы практической деятельности

Особенности подросткового возраста периода полового созревания связаны с переменой основных видов деятельности и устремлением интересов в область взаимоотношений и коммуникаций, групповому поведению и клубным формам организации, двигательной активности, освоению пространства и т.д.

В связи с этим, в отличие от «теоретического» модуля, другим учебным модулем реальной школы должен стать блок предметов, связанных с практической деятельностью в области ручного и механизированного труда, физической культуры и спорта, искусства, социальной практики. Назовём этот модуль подвижным, интересным, практическим, клубным и т.д. Главное не в названии, а в том содержании, которое мы в это название вложим.

Организация учебной деятельности в условиях этого модуля отличается разнообразием методических систем и форм организации; предпочтительностью клубных, групповых форм организации; использованием межшкольного пространства и внешкольных учреждений; организацией конкуренции в виде межгруппового соревнования; учётом индивидуальных достижений каждого в множестве конкурсов, соревнований, рейтингов.

Если считать, что первый теоретический модуль отличается жёсткой организацией в условиях классно-урочной системы, то интересный или подвижный модуль может состоять из двух основных блоков, отличающихся полужесткой и свободной организациями.

Полужёсткая организация осуществляется в условиях школы для тех детей, которые не выбрали себе соответствующую деятельность в системе дополнительного образования. Школа должна иметь набор, скажем, основных разновидностей интересующих занятий: мастерские ручного труда, мастерские механизированного труда, изостудию, классы вокала и хорового пения, пришкольный участок, школьный стадион, спортивные залы и т.д.

Практическая организация деятельности в интересном модуле потребует мобилизации ресурсов школы, учреждений дополнительного образования, а также возможностей социальной среды.

Реальная школа, как и академическая, предоставляет общее среднее образование.

В старшем звене — это школа с выбором предметов.

Образование и профессиональная подготовка

В условиях непрерывного образования меняется вся структура образовательной системы страны. Кадровый парадокс текущей эпохи, когда сотни тысяч учителей, десятки тысяч врачей и миллионы специалистов различного профиля работают по специальностям, никакого отношения не имеющим к полученному диплому, должен завершиться.

Для начала необходимо развести общее образование и профессиональную подготовку на его базе. Образование — процесс становления человека, осуществляемый и неформально, в условиях социальных сред, где «сам процесс жизни сообщая имеет образовательное значение»⁴, и в условиях специально организованного формального образования, где осуществляется процесс педагогически организованной социализации.

А.Г. Асмолов по этому поводу отмечал: «Образование как институт социализации должно нести ценностные, целевые установки, превращаясь в «лабораторию жизни». Образование формирует идентичность человека — общечеловеческую, гражданскую и этнокультурную, уменьшает социальные риски»⁵.

В отличие от образования профессиональная подготовка — это овладение конкретной технологией, обобщающей опыт профессиональной деятельности, связанной с той или иной специальностью, профессией. Содержание профессиональной подготовки, её объём, зависит от профессии, её сложности и количества опыта, накопленного в рамках соответствующей технологии.

⁴ Дьюи Дж. Демократия и образование. М., 2000. — С. 11.

⁵ Асмолов А.Г. Оптика просвещения: социокультурные перспективы. М., 2012. — С. 361.

Для овладения профессией, специальностью требуется определённый уровень общего образования, среднего или высшего. В общественном сознании существует уверенность, что общее среднее образование лучше получать в школе, она специализируется на этом. Что касается общего высшего образования, то оно не имеет самостоятельного статуса и совмещается с профессиональной подготовкой.

Это совмещение не позволяет обеспечить качество и высшего образования, и профессиональной подготовки. Образование и подготовка имеют различные цели, принципиально различаются их содержание и педагогические технологии.

Общее высшее образование в системе непрерывного является базовым по отношению к целому ряду профессий, которыми может овладеть человек в условиях быстро меняющихся ситуаций на протяжении его жизни. Как показывает практика, первая специальность является для абитуриента часто случайной, а диплом о высшем образовании остаётся с ним всю жизнь, не имея к его профессии никакого отношения.

Поэтому имеет смысл выделить общее высшее образование в самостоятельный сегмент. К выбору профилей высшего общего образования: гуманитарный, технический, естественнонаучный и т.д. — выпускники школы подготовлены в гораздо большей степени, чем к конкретному профессиональному выбору. Поэтому для них будет ближе и понятнее общее высшее образование соответствующего направления, а само направление определит доступ к ряду профессий.

Профессиональная подготовка должна осуществляться в условиях конкретной практической деятельности, в реальных процессах будущей профессии. Создавать условия, обеспечивать качество обучения должны те, кто реально заинтересован в кадрах соответствующей квалификации.

Когда речь идёт о переподготовке кадров, нужно понимать, что предстоит сложнейшая работа, можно даже сказать, операция на человеческом сознании, правда, без скальпеля, но не менее болезненная. Переподготовка оправдана, когда необходим резкий поворот, смена технологий, введение принципиально новых стандартов и т.д.

В нормальных условиях текущей деятельности осуществляется повышение квалификации, где важно понимать, что изменилось в квалификации, что было и что стало.

Дополнительное профессиональное образование надо понимать как приобретение новой, дополнительной квалификации, расширяющей возможности работника, способствующие его карьерному росту, повышающие доход и самоуважение каждого. Перестройка образования и профессиональной подготовки — обязательное условие роста среднего класса, а вместе с ним — укрепление экономики и социальной устойчивости государства. **НО**

ПРАВОВЫЕ АСПЕКТЫ ВНЕДРЕНИЯ «НОВЫХ» ФГОС



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

Последние годы много говорится о содержательных аспектах ФГОС, учёные «ломают копья», споря о последствиях внедрения стандартов, рассуждая и об их влиянии на содержание образования. Маститые академики пишут статьи и книги со своими трактовками видения ФГОС, однако почти никто не задумывается над правовыми аспектами внедрения новых ФГОС, о взаимовлиянии ФГОС и других нормативных правовых актов. А ведь при этом все рассуждения о пользе ФГОС приобретают совершенно иную окраску.

• ФГОС • СанПиН • основные, дополнительные и примерные основные образовательные программы • урочная и внеурочная деятельность • нагрузка учащихся

Что такое ФГОС

В соответствии с определением, данным Федеральным законом от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее — Федеральный закон № 273-ФЗ), **Федеральный государственный образовательный стандарт** — совокупность обязательных требований к образованию определённого уровня и (или) к профессии, специальности и направлению подготовки, утверждённых федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования.

Многие, прочитав это определение, не читают дальше положения закона, регламентирующие ФГОС. А зря! Ведь в таком случае они не понимают, что входит в понятие «требования». Особенно печально, когда это не понимают авторы статей и книг на тему ФГОС, так как в таком случае они вводят в заблуждение и своих читателей.

Согласно статье 11 Федерального закона № 273-ФЗ федеральные государственные образовательные стандарты включают **требования** к:

1) структуре основных образовательных программ (в том числе соотношению обязательной части основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательных отношений) и их объёму;

2) условиям реализации основных образовательных программ, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям;

3) результатам освоения основных образовательных программ.

Таким образом, мы видим, что ФГОС определяют разнообразные требования не просто к «образованию определённого уровня» (в том числе к дошкольному, начальному, основному или среднему общему образованию), а прежде всего к образовательным программам, реализуемым образовательной организацией.

Это и логично, если обратиться к статье 12 того же закона, устанавливающей, что именно образовательные программы определяют содержание образования. И ФГОС устанавливает требования к образовательным программам, которые, в свою очередь, определяют содержание образования.

Поэтому, говоря о содержании образования, никак нельзя обойтись без разговора об образовательных программах.

Основные и примерные основные образовательные программы

К основным образовательным программам, в соответствии со статьёй 12 Федерального закона № 273-ФЗ, относятся в том числе основные общеобразовательные программы дошкольного, начального, основного общего и среднего общего образования.

Образовательные программы дошкольного образования разрабатываются и утверждаются организацией, осуществляющей образовательную деятельность в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования и с учётом соответствующих примерных образовательных программ дошкольного образования.

Что касается других основных общеобразовательных программ, то организации, осуществляющие образовательную деятельность по имеющим государственную аккредитацию образовательным программам, разрабатывают образовательные программы в соответствии с фе-

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

деральными государственными образовательными стандартами и с учётом соответствующих примерных основных образовательных программ.

Таким образом, кроме ФГОС, необходимо учитывать ещё и примерные основные образовательные программы, хотя формально на уровнях начального, основного и среднего общего образования это надо делать только в случаях, когда по этим программам получена государственная аккредитация.

В отличие от просто образовательных программ примерные основные образовательные программы разрабатываются с учётом их уровня и направленности **на основе федеральных государственных образовательных стандартов**, если иное не установлено Федеральным законом № 273-ФЗ. По результатам экспертизы примерные основные образовательные программы включаются в реестр, являющийся государственной информационной системой. Закон также устанавливает, что информация в реестре примерных основных образовательных программ общедоступна.

Важность этой нормы нельзя переоценить, ведь тем самым рушится бизнес «Просвещения» по изданию неких программ, которые это издательство называет «примерными», а школы послушно используют в своей деятельности. Однако правовых оснований для использования в качестве примерных основных программ, издаваемых в настоящее время издательством «Просвещение» (и другими издательствами), на сегодня нет.

Порядок разработки примерных основных образовательных программ, их экспертизы и ведения их реестра был утверждён приказом Минобрнауки России от 28.05.2014 № 594, а уже 07.10.2014 в него были внесены изменения, что не может не свидетельствовать об отсутствии «глубокой проработки»

нормативных правовых актов, издаваемых федеральным образовательным ведомством. Самих же примерных основных образовательных программ на момент написания статьи не было.

Примерная основная образовательная программа, в соответствии с Федеральным законом № 273-ФЗ, — это учебно-методическая документация (примерный учебный план, примерный календарный учебный график, примерные рабочие программы учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов), определяющая 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.

Если сопоставить это понятие с требованиями, из которых состоят ФГОС, то можно сделать вывод, что примерная основная образовательная программа — это *фактически официальная трактовка ФГОС* (здесь и структура образовательной программы и условия и много чего ещё дополнительно). Кроме того, примерная основная программа — это ещё и важнейший документ для финансирования дошкольного и общего образования: ведь именно в ней, а не в неких письмах Минобрнауки России, должны находиться примерные расчёты нормативных затрат оказания государственных услуг по реализации образовательной программы.

Под образовательной программой в Федеральном законе № 273-ФЗ понимается комплекс основных характеристик образования (объём, содержание, планируемые результаты), организационно-педагогических условий и в случаях, предусмотренных настоящим Федеральным законом, форм аттестации, который представлен в виде учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ учебных предметов, курсов,

дисциплин (модулей), других компонентов, а также оценочных и методических материалов.

Нам не удалось найти ни одного образовательного учреждения, которое бы сделало образовательную программу, соответствующую данному определению Федерального закона № 273-ФЗ. Никто не включает в образовательные программы свои оценочные материалы, да и рабочие материалы учебных предметов многие считают собственным «ноу-хау».

Однако статья 29 «Информационная открытость образовательной организации» требует, чтобы образовательные организации обеспечивали открытость и доступность, в том числе информации «о реализуемых образовательных программах с указанием учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), практики, предусмотренных соответствующей образовательной программой».

Казалось бы, такую информацию можно вывесить на сайт школы в сети Интернет. Однако это не все требования, которые предъявляются к образовательным организациям. Закон определил, что Порядок размещения на официальном сайте образовательной организации в сети Интернет и обновления информации об образовательной организации, в том числе её содержание и форма её предоставления, устанавливается Правительством РФ. И постановлением Правительства РФ от 10.07.2013 № 582 были утверждены Правила размещения на официальном сайте образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети Интернет и обновления информации об образовательной организации».

Правила содержат несколько больше требований по размещению информации, чем собственно статья 29 Федерального закона № 273-ФЗ. Правила императивно определяют, что образовательная организация размещает на официальном сайте информацию:

- об уровне образования;
- формах обучения;
- нормативном сроке обучения;
- сроке действия государственной аккредитации образовательной программы (при наличии государственной аккредитации);
- **описании образовательной программы с приложением её копии;**
- учебном плане с приложением его копии;
- аннотации к рабочим программам дисциплин (по каждой дисциплине в составе образовательной программы) с приложением их копий (при наличии);
- календарном учебном графике с приложением его копии;
- методических и иных документах, разработанных образовательной организацией для обеспечения образовательного процесса;
- реализуемых образовательных программах с указанием учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), практики, предусмотренных соответствующей образовательной программой;
- и многое другое (см. Правила).

Чувствуется, что готовили эти Правила некомпетентные люди, которые не удосужились прочитать закон и понять, что же собственно такое образовательная программа. Ведь учебный план — это часть образовательной программы, и зачем тогда его дважды размещать?

При этом мною специально выделено требование о размещении не только описания образовательной программы, но и её копии. Следуя правилам русского языка, толковать иначе эту норму не получается — копия образовательной программы должна быть на сайте каждой образовательной организации.

Если же мы будем говорить про образовательный комплекс (их очень много создано в Москве), то в этом комплексе должно быть четыре основные образовательные программы (по одному для каждого уровня общего образования). Подчеркну, что именно четыре, так как московские образовательные комплексы реализуют и программы дошкольного образования, а для них также должна быть разработана основная образовательная программа образовательного комплекса.

Учитывая, что сегодня отсутствуют примерные основные образовательные программы, вполне

можно использовать старые образовательные программы (в том числе и названные издательством «Просвещение» как «примерные») и законных оснований для признания этих программ чему-то не соответствующим я не вижу.

Такая позиция вполне совпадает с официальной позицией Рособрнадзора. В письме Рособрнадзора от 07.02.2014 № 01–52–22/05–382 «О недопустимости требования от организаций, осуществляющих образовательную деятельность по программам дошкольного образования, немедленного приведения уставных документов и образовательных программ в соответствие с ФГОС ДО» указывается, что примерные основные образовательные программы дошкольного образования являются учебно-методической документацией, которая позволяет организации, осуществляющей образовательную деятельность по программам дошкольного образования, использовать прошедшую экспертизу модель для эффективной организации образовательной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС ДО.

Учитывая, что Законом устанавливается переходный период до 1 января 2016 года, в течение которого образовательные организации должны привести наименования и уставы образовательных учреждений (часть 5 статьи 108) в соответствие с требованиями федерального законодательства в сфере образования, Департамент государственной политики в сфере общего образования Минобрнауки РФ и Рособрнадзор обращают внимание на недопустимость требования от организаций, осуществляющих образовательную деятельность по программам дошкольного образования, немедленного приведения своих уставных документов и образовательных программ в соответствие с ФГОС ДО в условиях незавершённого цикла проведения экспертизы и формирования реестра примерных основных образовательных

программ, которые призваны создать методическую базу полноценного внедрения ФГОС в системе дошкольного образования.

В письме Минобрнауки России от 10.01.2014 № 08–5 «О преждевременности требования от организаций, осуществляющих образовательную деятельность по программам дошкольного образования, немедленного приведения уставных документов и образовательных программ в соответствие с ФГОС ДО» признаётся, что «также остались содержательно неурегулированными вопросы осуществления контроля и оценки качества дошкольного образования».

Департамент государственной политики в сфере общего образования Минобрнауки России считает преждевременным требовать от организаций, осуществляющих образовательную деятельность по программам дошкольного образования, оценки соответствия образовательной деятельности и подготовки учащихся в организациях, реализующих программы дошкольного образования, требованиям ФГОС ДО при отсутствии разработанных и утверждённых критериев оценивания.

Представляется, что и другие уровни общего образования находятся не в лучшей ситуации, поэтому предъявлять требования соответствия ФГОС по иным уровням общего образования также преждевременно до разработки и занесения в реестр соответствующих примерных основных образовательных программ.

На практике проверяющие уже начинают проверять введение новых ФГОС и требовать, в частности, «показать» 10 часов внеурочки. Такие действия незаконны, их следует оспаривать, в том числе, при необходимости, обращаясь в суд.

Что же касается внеурочной деятельности, далее мы рассмотрим, каким образом её можно организовать с учётом установленных санитарных норм и правил.

ФГОС и СанПиН

Если действительно начинать работать по ФГОС, то необходимо вспомнить о наличии СанПиН, регламентирующих образовательную деятельность в школах. Напомним, что наиболее важная в организационном отношении новация ФГОС — внеурочная деятельность, которая, как считается, будет направлена на учёт индивидуальных особенностей и потребностей учащихся.

Требования к организации внеурочной деятельности содержатся во ФГОС всех уровней общего образования (за исключением дошкольного).

В соответствии с пунктом 19.10 ФГОС начального общего образования, утверждённого приказом Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373, план внеурочной деятельности является организационным механизмом реализации основной образовательной программы начального общего образования.

План внеурочной деятельности обеспечивает учёт индивидуальных особенностей и потребностей учащихся через организацию внеурочной деятельности, определяет состав и структуру направлений, формы организации, объём внеурочной деятельности для учащихся на ступени начального общего образования (**до 1350 часов за четыре года обучения**) с учётом интересов учащихся и возможностей образовательного учреждения.

Образовательное учреждение самостоятельно разрабатывает и утверждает план внеурочной деятельности. Цифра «1350» очевидным образом перешла из утратившего силу Типового положения об общеобразовательном учреждении, утверждённого постановлением Правительства РФ от 19.03.2001 № 196. Согласно пункту 42 Типового положения продолжительность учебного года на первой, второй и третьей ступенях общего образования составляет не менее 34 недель без учёта

государственной (итоговой аттестации), в первом классе — 33 недели.

Если перемножить требуемые некоторыми проверяющими 10 часов внеурочной деятельности и продолжительность обучения в каждом классе, мы получим именно 1350 часов. Однако новый ФГОС отнюдь не требует, чтобы было 10 часов в неделю внеурочной деятельности в течение всего периода обучения. Требования ФГОС будут выполнены, даже если будет один час в неделю в какие-то недели, а в другие вообще может не быть внеурочной деятельности.

В то же время количество учебных недель ФГОС не регулирует, однако такая регламентация может появиться в примерных основных образовательных программах. Вполне возможно, что в этих примерных программах «под новым соусом» окажутся в результате прежние положения приказа Минобрнауки РФ от 09.03.2004 № 1312 «Об утверждении федерального базисного учебного плана и примерных учебных планов для образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования».

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования утверждён приказом Минобрнауки РФ от 17.12.2010 № 1897 и не содержит конкретных временных формулировок про внеурочную деятельность. При этом этот ФГОС также устанавливает, что внеурочная деятельность организуется по направлениям развития личности (духовно-нравственное, физкультурно-спортивное и оздоровительное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное) в таких формах, как кружки, художественные студии, спортивные клубы и секции, юношеские организации, краеведческая работа, научно-практические конференции, школьные научные общества, олимпиады, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики, военно-патриотические объединения и т.д.

Формы организации образовательного процесса, чередование урочной и внеурочной деятельности в рамках реализации основной образовательной программы основного общего образования определяет образовательное учреждение (пункт 13 ФГОС основного общего образования).

Обратим внимание на положение о чередовании урочной и внеурочной деятельности (почему, будет понятно чуть ниже).

В рамках регламентации «Организационного раздела основной образовательной программы» ФГОС основного общего образования определяет, что нормативный срок освоения основной образовательной программы основного общего образования составляет пять лет. Количество учебных занятий за пять лет не может составлять менее 5 267 часов и более 6 020 часов (пункт 18.3.1 ФГОС основного общего образования). Понятие «учебное занятие» при этом в этом приказе не расшифровывается.

А вот приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования» о регламентации урочной и внеурочной деятельности сформулирован уже иначе, хотя и в аналогичном пункте «18.3. Организационный раздел основной образовательной программы» ФГОС:

18.3.1. Учебный план среднего (полного) общего образования (далее — учебный план) — один из основных механизмов, обеспечивающих достижение учащимися результатов освоения основной образовательной программы в соответствии с требованиями Стандарта. Количество учебных занятий за два года на одного ученика — не менее 2 170 часов и не более 2 590 часов (не более 37 часов в неделю).

18.3.2. План внеурочной деятельности.

Для обеспечения индивидуальных потребностей учащихся основная образовательная программа предусматривает внеурочную деятельность.

План внеурочной деятельности — организационный механизм реализации основной образовательной программы.

План внеурочной деятельности определяет состав и структуру направлений, формы организации, объём внеурочной деятельности учащихся на ступени среднего (полного) общего образования (до 700 часов за два года обучения).

Образовательное учреждение самостоятельно разрабатывает и утверждает план внеурочной деятельности.

Таким образом, ФГОС среднего общего образования достаточно чётко устанавливает, что внеурочная деятельность может занимать в среднем 350 часов в год, что при 35-недельном учебном году составляет ровно 10 часов в неделю.

А вот теперь обратимся к СанПиН 2.4.2.2821–10. «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных организациях. Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы», утверждённому постановлением Главного государственного санитарного врача РФ от 29.12.2010 № 189.

Согласно пункту 10.5. СанПиН 2.4.2.2821–10 количество часов, отведённых на освоение уча-

Гигиенические требования к максимальным величинам недельной образовательной нагрузки

Классы	Максимально допустимая недельная нагрузка в академических часах	
	при 6-дневной неделе, не более	при 5-дневной неделе, не более
1	–	21
2–4	26	23
5	32	29
6	33	30
7	35	32
8–9	36	33
10–11	37	34

щимися учебного плана общеобразовательной организации, состоящего из обязательной части и части, формируемой участниками образовательного процесса, не должно в совокупности превышать величину недельной образовательной нагрузки.

Величину недельной образовательной нагрузки (количество учебных занятий), реализуемую через урочную и внеурочную деятельность, определяют в соответствии с таблицей.

Таким образом, в СанПиН под учебными занятиями понимается как урочная, так и внеурочная деятельность.

И если в рамках «старых» ФГОС, основанном прежде всего на базисном учебном плане, все обращали внимание на первый абзац этого пункта, то в условиях нового ФГОС следует обратить особое внимание на второй абзац пункта 10.5.

Получается, что привычная всем таблица из пункта 10.5. СанПиН 2.4.2.2821–10 касается не только урочной нагрузки учащихся, но и их внеурочной деятельности!

А теперь сопоставим требования 10.5. СанПиН 2.4.2.2821–10 и ФГОС. Получается, что на уровне начального образования до 10 уроков в неделю может быть заменено на внеурочную деятельность.

Отметим, что формулировка «до 1350 часов за четыре года обучения» позволяет отвести на внеурочную деятельность и до 0 часов — ведь 0 это же до 1350? Впрочем, с нулём план внеурочной деятельности не сделаешь, а придирки неизбежны. А вот четыре часа за четыре года обучения (по одному часу в год) вполне можно выделить и целый план внеурочной деятельности из четырёх пунктов написать. Требования ФГОС будут формально выполнены.

На уровне основного общего образования предельный объём учебных занятий со-

ставляет 6020 часов. Собственно, это и есть предельно допустимая образовательная нагрузка в академических часах при шестидневной неделе. Сколько из этих часов отдавать на внеурочную деятельность, стандарт вообще никак не прописывает, а в школах сегодня практически вся эта нагрузка отводится под урочную деятельность.

ФГОС среднего общего образования количество учебных занятий ограничивает 37 часами в неделю, что совпадает с предельно допустимой СанПиН учебной нагрузкой в 10–11-х классах. Из этих 37 часов 10 часов в неделю может быть отведено на внеурочную деятельность (естественно, что количество часов внеурочной деятельности в различные недели может быть разным, главное, чтобы в сумме с уроками не было превышения предельно допустимой учебной нагрузки).

Наверное, многие старшеклассники будут рады замене 10 уроков в неделю некими «внеурочными мероприятиями», но будут ли рады родители, что вместо 37 уроков в неделю их ребёнок будет получать лишь 27 уроков?

Внеурочная деятельность: рекомендации

ФГОС общего образования содержат такого рода положения: «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».

Письмо Минобрнауки РФ от 12.05.2011 № 03–296 «Об организации внеурочной деятельности при введении федерального государственного образовательного стандарта общего образования» контролирующими органами используется на практике в качестве требований по организации внеурочной деятельности. Письмо содержит некие «организационные модели внеурочной деятельности», среди которых и группы продлённого дня и «дополнительное образование образовательного учреждения» и «дополнительное образование

можно привлекать родительскую общественность и других социальных партнёров для реализации внеурочной деятельности».

В результате становится понятно, что в головах разработчиков ФГОС была полная юридическая каша, а с введением нового закона «Об образовании в РФ» никто (включая Минобрнауки России и многочисленных контролёров из Рособнадзора) не удосужился проанализировать соответствие таких рекомендаций (превращающихся на практике в требования) положениям нового закона.

Итак, из ФГОС следует, что внеурочная деятельность — часть основной общеобразовательной программы. Следовательно, чтобы её реализовать, необходима лицензия на реализацию основных общеобразовательных программ. В противном случае учреждение дополнительного образования нарушает условия выданной ему лицензии, в которой указаны те образовательные программы, которые оно имеет право реализовать.

При этом после вступления в силу нового закона «Об образовании в РФ», учреждения дополнительного образования вообще не вправе реализовывать основные образовательные программы. В соответствии со статьёй 23 Федерального закона № 273-ФЗ организация дополнительного образования — образовательная организация, осуществляющая в качестве основной цели её деятельности образовательную деятельность по дополнительным общеобразовательным программам. При этом организации дополнительного образования вправе ещё осуществлять лишь образовательные программы дошкольного образования, программы профессионального обучения. Другие образовательные программы реализовывать учреждения дополнительного образования просто не вправе!

Если же на базе учреждений дополнительного образования школы будут реализовывать основные образовательные программы (в части внеурочной деятельности), то это будет ведение образовательной деятельности без лицензии. Ведь необходимо заключить договор аренды или безвозмездного пользования помещений учреждений дополнительного образования и внести это место ведения образовательной деятельности в лицензию (приложение к лицензии). Но в таком случае о каком использовании «возможностей учреждений дополнительного образования» будет идти речь?!

Соответственно несуразица очевидна в указанном письме Минобрнауки и по поводу модели «дополнительное образование образовательного учреждения», ведь дополнительная и основная образовательная программы — это совершенно разные программы. А уж привлечение родительской общественности и других социальных партнёров вызывает уже не удивление, а просто смех: на каких условиях будет осуществляться такое привлечение — гражданско-правовые договоры или с оформлением трудовых отношений? А кто будет проверять требования к квалификации, наличие у «общественности» специального образования, соответствие требованиям ЕКС и профессиональным стандартам? Или можно в рамках освоения ФГОС обойтись без всего этого? Тогда почему бы просто не поручить уборщице заниматься внеурочной деятельностью — профориентацией по профилю её непосредственной работы?!

Проверяющие также требуют в школах наличие локальных актов согласно Примерному перечню локальных актов образовательного учреждения, обеспечивающих реализацию внеурочной деятельности в рамках ФГОС начального общего образования, являющемуся приложением к указанному письму Минобрнауки России. Однако они не задумываются, что этот перечень также вызывает недоумение: в частности, почему для организации внеурочной деятельности

необходимо Положение об оказании платных дополнительных образовательных услуг (пункт 12 Перечня), разве можно реализовать часть стандарта, на которую получены деньги из бюджета, за счёт средств родителей? Ведь статья 101 Федерального закона № 273-ФЗ чётко устанавливает, что платные образовательные услуги не могут быть оказаны вместо образовательной деятельности, финансовое обеспечение которой осуществляется за счёт бюджетных ассигнований федерального бюджета, бюджетов субъектов РФ, местных бюджетов.

Некоторые выводы:

Итак, можно сформулировать две версии, почему ФГОС оказались такими, какие они есть:

1. ФГОС делали профессионально некомпетентные люди: несмотря на то, что это крайне важный нормативно-правовой акт в системе образовательного права, юристы к созданию этого документа не привлекались, а про положения СанПиН 2.4.2.2821–10 просто забыли.
2. Это фактически стало диверсией против российского образования с целью экономии бюджетных средств и сокращения расходов на школы (или, как минимум, их неувеличения). Помнится, в прессе была дискуссия в рамках введения ФГОС начального образования. Все говорили, что необходимо дополнительное финансирование на 10 часов в неделю внеурочной деятельности. Однако с учётом СанПиН 2.4.2.2821–10 получается, что никакого дополнительного финансирования на внеурочную деятельность не надо, ведь финансирование рассчитывается, так или иначе, с учётом предельно допустимой недельной нагрузки школьника.

И даже не знаю, какая версия печальнее...

Возможно ли внести изменения в СанПиН 2.4.2.2821–10 и исключить «внеурочную деятельность» из объёма предельной недельной нагрузки ученика? Полагаю, что нет, это просто недопустимо. Ведь задумайтесь, каким тогда должен быть режим дня школьника, делающего ежедневные домашние задания при шестидневной неделе!

Освоение ФГОС в школе посредством учебных занятий (урочной деятельности) и занятий по плану внеурочной деятельности суммарно требует времени старшеклассника до 47 часов в неделю (37 часов урочной работы и 10 часов внеурочной деятельности). Выполнение домашних заданий требует 21 часа в неделю (с учётом выполнения их ограничения 3,5 часами в день). Следовательно, учебной деятельностью старшеклассник будет занят 68 часов в неделю, что составляет более 11 часов в день (не считая единственного выходного дня — воскресенья).

Учитывая рекомендации о восьмичасовом сне, времени для приёма пищи, гигиенические процедуры, времени на дорогу в школу и обратно, каким образом в распорядке дня школьника может быть найдено время для занятий спортом, освоения дополнительных образовательных программ, выполнения работы по дому, прогулок на свежем воздухе и т.д. (в том числе просто отдыха)?

Таким образом, полагаю, что «новые» ФГОС — непродуманные и непроработанные документы, влекущие большие проблемы для российского образования. **Сомневаюсь, что замена уроков внеурочной деятельностью приведёт к росту качества образования!**

При этом все ФГОС не соответствуют новому закону «Об образовании в Российской Федерации» хотя бы потому, что в них содержатся ссылки на «старый», утративший силу Закон РФ «Об образовании». Рекомендации же по внедрению ФГОС в условиях Федерального закона № 273-ФЗ вообще полностью игнорируют новое законодательство и фактически призывают к его нарушению. Следовательно, принятие новых ФГОС общего образования в ближайшие годы неизбежно, а российскую школу ждут новые потряски.

Также ждём новых познавательных книг о сверхновых ФГОС, которые, естественно, будут ещё лучше, чем предыдущие. Интересно, о каком подходе в сверхновых ФГОС будет идти речь? Впрочем, если проводить аналогию со звёздами, как бы эти сверхновые ФГОС не оказались бы чёрными дырами для российского образования. **НО**

В КОГО ПРЕВРАТИЛИ ДИРЕКТОРА?

Игорь Витальевич Олин,

директор средней школы посёлка Вахруши Кировской области,
депутат Слободской районной думы
e-mail: ivolin09@mail.ru

Директор школы сегодня — главный нарушитель закона. Кто только его ни проверяет и ни штрафует. Знакомясь с актами проверок, впору схватиться за голову: сплошь и рядом не соблюдаются нормы пожарные, санитарные, ветеринарные, транспортные, медицинские, охраны труда, финансовые, лицензионные... Мириады норм и правил. Кажется, что управляют школами настоящие диверсанты.

• проверка школ • административные штрафы • ремонт школ • беспредел

«Здесь среди развалин умерла надежда»

Несколько лет назад в рамках туристского похода довелось побывать в одном из отдалённых районов Кировской области. Разруха страшная. Колхозов не осталось, леспромхозы все развалились, какого-либо заметного производства нет, функционируют лишь отдельные пилорамы, кое-как перебиваются редкие частные предприниматели. Только в бюджетной сфере жизнь ещё как-то теплилась, поэтому она стала объектом самого пристального и пристрастного контроля. В школе, которая нас приютила, за год прошло шесть проверок пожарной инспекции и несколько проверок Роспотребнадзора.

Санитарная служба закрыла отдельно стоящее здание деревянной столовой под предлогом отсутствия мясного и овощного цехов. Директрису оштрафовали. Детей просто перестали кормить, потому что больше негде. Видимо, в этом

проявилась величайшая забота государства о здоровье подрастающего поколения, теперь уж точно никто не мог отравиться. Кстати, мы со своим туристским лагерем питались в заброшенной столовой пять дней (оборудование и инвентарь остались). Тут всё было сделано удобно, умно, по-хозяйски: промышленная плита располагалась в центре кухни рядом с печной — можно готовить на дровах и при отсутствии электричества; насос качал вкусную колодезную воду; по периметру кухни компактно были расставлены шкафчики и столы; в тёмной кладовой прохлада сохранялась и в летнюю жару... Да, когда-то власть, насколько могла, решала задачу улучшения качества жизни, теперь же она пишет его стандарты и в этом бумаготворчестве преуспела как никогда.

Пожарная инспекция, не удовлетворившись многократными протоколами в отношении руководителя, пошла ещё дальше, закрыв в итоге здание самой школы. Нет учреждения — нет проблемы. Летом стало ясно, что ни 1 сентября, никогда больше принята к новому учебному году школа не будет. В приспособленном помещении XIX века входы-выходы не те, лестницы

не те, перекрытия не те. Не видя иного выхода, в районе предложили переехать на второй этаж в здание детского сада, потеснив немногочисленных малышей. Оставался месяц, чтобы провести в пустовавших комнатах ремонт, оборудовать их под классы, перенести школьную мебель. Директор с педагогическим коллективом потратили на это весь отпускной август, привлекли супругов, родителей учеников. На свои деньги покупали шпатлёвку, краску. Открылись-таки 1 сентября. А через пару месяцев инспекция уже сюда пришла с линейками, начала ступеньки измерять, и директор снова предстала перед судом...

Самое изумительное, что в горьком монологе женщины звучали радостные нотки. В конечном итоге им всё-таки позволили работать. Ведь другая муниципальная школа, построенная в грозном военном 1942-м, была закрыта, и два десятка детей с тех пор каждодневно долгие часы трясутся в холодном автобусе по разбитой дороге к райцентру.

...Давно не был в тех краях, но тут опять довелось. Картина под названием «Как Мамай прошёл»: уничтожено практически всё. Остался один райцентр, говорят, и чиновники по-прежнему есть, а вокруг безлюдная пустыня, почерневшие, заколоченные избы, упавшие дровяники и заборы, и мёртвая тишина.

Что передаст детям бесправный директор, кроме ощущения бесправия?

На днях же я встретил свою давнюю знакомую, директора небольшой сельской школы, расположенной уже не в глубинке, а поблизости от областного центра. Она из тех людей, которые в моём сознании прочно ассоциируются с Россией и украшают место: душевная, гостеприимная, умная женщина, творческая и ответственная натура. Бывая в её школе, всегда отмечаю те преимущества, которые невозможны в городском «муравейнике»: ощущение домашнего уюта, высокое качество взаимодействия педагогов и учащихся в небольших по численности классах, знание руководителем каждого ученика. Заметили это и пожелавшие остаться неизвестными меценаты, регулярно помогающие в ремонте: новый линолеум, пластиковые стеклопакеты, современные светильни-

ки... Вот ведь — бюджет не может, но мир не без добрых людей.

К моему глубокому огорчению, в этот раз моя приятельница была крайне расстроена, то и дело сдерживала подступавшие слёзы. Случилась обыкновенная по нашим временам история, её признали виновной в нарушении норм пожарной безопасности. В здании, построенном при царе Горохе, несколько дверей оказались уже на 2–3 сантиметра, чем установлено действующими нормативами. В соответствии с должностными обязанностями представитель надзорной организации составил административные протоколы, наказание по которым составило 150 тысяч рублей штрафа на школу и 15 тысяч на руководителя. Директору почему-то верилось, что настолько жестокое наказание — за то, что когда-то приехала в это село и многие годы посвятила учительскому труду; за то, что ни старые, ни новые власти не имеют средств построить здесь современную школу; за то, что даже на двери эти в бюджете по её ходатайствам денег к сроку не нашлось — всё же отменят. Зарплата-то у неё чуть больше штрафа. Однако районный суд оставил такое решение в силе, не стал его также пересматривать областной суд. Причём в Кирове судья обронил фразу, что подобные школы вообще следует в муниципалитетах закрыть, раз местная власть не в силах привести их в соответствие с нормами.

Наверное, предъявлять претензии к инспектору некорректно, такая его работа, с огнём шутки плохи. Наверное, суд действовал по закону, а закон суров. Наверное, чиновники и депутаты не смогли помочь не по злой воле — финансов действительно не хватает. Только слушая свою знакомую, как скрыла произошедшее от мужа, как стыдно ему признаться, что денег на что-то важное опять не хватит, как горько ей и как устала, у самого наворачивались слёзы. И я искренне

И.В. Олин. **В кого превратили директора?**

не понимаю, не вижу торжества справедливости в отличие от законодателей и судей, что признали в сложившейся ситуации виновной только эту замечательную женщину. Какие чувства эта история зародила в её сердце, сердце человека, который организует воспитательную работу с подрастающим поколением? Что вообще может воспитать бесправная фигура, кроме ощущения бесправия? Неужели правда за таким законом, за таким судом, за такой Россией?

Весёлый бонус

Последние годы были отмечены многочисленными мониторингами, пафосными речами о национальных проектах, новой школе, модернизации. К примеру, Д.А. Медведев выступил с инициативой менять школьных директоров каждые 5 лет. Разве не престижно — чаще, чем президента?

По этому поводу на одном из учительских порталов руководитель школы написал: «Мой стаж составляет 21 год. После проверки Ростехнадзора за неправильные записи в журналах газовиков пришлось заплатить штраф 20 тыс. руб.; за отсутствие ветеринарного свидетельства на десяток яиц, приобретённых в местном магазине, Россельхознадзор наложил штраф 3 тыс. руб.; а Роспотребнадзор — 2 тыс. руб за отсутствие в кабинетах умывальных раковин и красных тряпок для мытья туалетов. Неудержимый, несправедливый административный пресс привёл к тому, что треть директоров уволилась. Я тоже доработаю год, и с меня хватит».

Среди откликов на этот крик души был и такой: «Мы уже проходили выборы директоров школы. Когда я начинала работать, нам предложили три кандидатуры: один учитель труда и две самовыдвиженцы из нашей школы. Трудовик, читая свою программу, три раза сбился. Англичанка и физичка доказывали друг другу, кто из них лучше, и чуть не подрались. Это был позор. Выбрали трудовика большинством голосов. Мы, молодые, голосовали за молодую физичку, а третий кандидат вообще голосов не набрала, обозвала всех и ушла. В итоге и трудовик не работает».

Эпилог

Трудно сказать, как получилось, что такая категория, как руководители образовательных учреждений, превратилась в категорию «законнепослушных», государством малоуважаемую, чей труд не ценят и кем не дорожат. Директор школы поставлен в унижительное положение «козла отпущения», который отвечает за любые промахи системы, за глупость политиков, за финансовый кризис. Тучи контролёров, ничего не производящих, кроме вороха бумаг, учат его работать, вот только показать не могут. И кадровый голод на управленцев в системе образования нарастает.

Известно, что без хорошего директора не бывает хорошей школы. Только где его взять, хорошего директора, при таком к директору отношении? **НО**

ОБРАЗОВАНИЕ В СТИЛЕ КАФКИ



Темыр Айтчевич Хагуров,
доктор социологических наук, профессор, г. Краснодар

Во время обсуждения диссертации по социологии культуры мне довелось услышать любопытную фразу. Полемизируя по поводу засилья постмодернизма в современном искусстве, одна уважаемая дама уверенно заявила соискателю: «Вы ошибаетесь! Постмодернизма у нас на Кубани нет! У нас казачья культура!»

- *постмодернизм* • *абсурд* • *ситуация в образовании* • *аккредитация*
- *проекты* • *английский язык* • *школьные праздники* • *олимпиады*

Нечто подобное часто можно услышать от студентов и даже коллег, воспринимающих постмодернизм как нечто далёкое, живущее на страницах малопонятных текстов и оттуда угрожающе шевелящееся, но отсутствующее в нашей действительности. Когда речь заходит о примерах постмодернизма в культуре, почему-то вспоминают либо бородатых сладкоголосых женщин, либо гей-парады, либо ещё что-нибудь весело-шокирующее. Вспоминают со снисходительными усмешками: «Да шалят, братья-буржуи, с жиру бесятся, у нас-то такого, слава Богу, нет!» Ну правда, оглянемся вокруг. Где он, этот самый постмодернизм, разве можно его увидеть?

К сожалению, увидеть его легко, он скучнее и... опаснее. Нужно понимать, что постмодернизм это не вещь или конкретные формы культурной жизни, а особый настрой, принцип, пронизывающий

всю современную культуру, наподобие того, как радиация пронизывает всё вокруг в зоне атомного взрыва. Распространяется эта культурная радиация через современные глобальные системы коммуникаций: Интернет, телевидение, печать, индустрию аудио-видеозаписи. Её главными носителями становятся шоу-бизнес, искусство, особенно литература и кинематограф, сфера потребления (прежде всего реклама и маркетинг), политика. Этот принцип проявляется в образах, темах, высказываниях, юморе, тиражируемых глобальными медиаресурсами, но, что гораздо важнее, этот принцип проявляется в повседневном мышлении и мировосприятии миллионов людей во всём мире. Наивно думать, что наша страна составляет исключение. Иначе у нас не было бы неконтролируемого Интернета и глобального телевидения, ТНТ, СТС, MTV и других подобных медиапродуктов. На прилавках «Роспечати» не лежали бы журналы с обнажёнными красавица-

ми рядом с изданиями для детей и подростков (а последние не были бы так откровенно примитивны и часто психопатологичны). М. Гельман и И. Кабаков не были бы крупными деятелями культуры, «50 оттенков серого» не обсуждались бы как литературная новинка, а фильмы про войну не прерывались бы рекламой средств от геморроя. Не было бы многого из того, что составляет самую что ни на есть привычную и банальную нашу повседневность.

Однако при чём здесь образование и Кафка? Дело в том, что размышления относительно постмодернизма у меня, как педагога и отца троих детей-школьников, естественным образом резонируют с размышлениями о ситуации в образовании.

Именно в образовании проявляется абсурд — один из ключевых принципов постмодернистской культуры. Сам феномен абсурда гораздо сложнее, чем обычно думают. Бессмысленность для человека — крайне тяжёлое испытание, которое в ситуации невозможности обретения смысловой опоры неизбежно приводит к разрушению личности, к поглощению бытия небытием. Абсурд, по сути, и есть воронка небытия, засасывающая всё, что не находит себе смысловой опоры.

Ничто может поглощать не только что-то нематериальное, например, ожидания или мечты людей. Оно способно поглощать людей физически (самоубийства с мотивом «жизнь утратила смысл»), а также не только людей, но и целые социальные структуры и организационные практики: науку, образование, искусство, государство. *Превращённые формы* — детища абсурда — начинают стремительно уничтожать заключённое в них содержание. Это, как правило, приводит к гибели сначала содержания, а затем и самих форм, оставляемых абсурдом на закуску. Повторюсь, именно в образовании это видно особенно ярко. Именно здесь теория превращённых форм наиболее зримым образом сопрягается с практикой.

В качестве иллюстрации и доказательства позволю себе привести только пять примеров, с которыми, наверное, соприкасались все, кто имеет отношение к образованию: *аккредитация, проекты, школьные праздники, английский язык, олимпиады*.

Аккредитация

Это типичный и явный пример абсурда, разрушающего образование. Существующие процедуры аккредитационных проверок сформировались под сильным влиянием европейского опыта, особенно интенсивно заимствуемого в связи с так называемым Болонским процессом. Соответственно, проблемы, о которых речь пойдёт ниже, отнюдь не только российское явление. В чём смысл процедуры аккредитации? Ответ вроде бы очевиден: в проверке качества образования. Однако 90% времени и усилий и проверяющих и проверяемых тратится на то, что к реальному качеству образования имеет отношение косвенное: *на бумаги*, их написание и проверку. Для любого вменяемого педагога, да и просто выпускника школы очевидно, что качество образования — это то, что происходит в аудитории между учениками и учителем. Это то, что характеризует содержание, характер и продуктивность их взаимоотношений. Между тем отражение этого процесса на бумаге часто не только проблематично, но и прямо противоречит задачам качественной педагогической работы. Судите сами. То время, которое можно было бы затратить на работу с учениками или на реальную подготовку к этой работе, педагог вынужден тратить на чрезвычайно объёмную по времени и бессмысленную писанину. В каждом образовательном учреждении, готовящемся к аккредитации, можно легко наблюдать действие закона превращённых форм по принципу: «Дети, уйдите и не мешайте готовить документы!» Вместо того, чтобы работать с учащимися, все судорожно что-то пишут. Налицо частный эмпирический закон: как только в образовательном

учреждении начинается подготовка к проверке качества образования по существующим аккредитационным процедурам, так само это качество стремительно снижается, ибо всем становится не до учёбы. Классический пример превращённой формы, пожирающей содержание.

Как же измерять качество образования?

Если цель школы — обучать и воспитывать, очевидно, нужно оценивать результаты обученности и воспитанности. Но как? Специалисты знают: тесты неглубоки и формальны, обычные оценки часто субъективны. Оценивать по достижениям учеников? Они опосредованы социально-экономическими и политическими условиями. Оценивать условия обучения? Легко, но прямого отношения к качеству они не имеют. Оценивать по квалификационным работам? Встаёт вопрос об их самостоятельности и т.д.

Официальные подходы к этой теме напоминают анекдот про человека, который потерял кошелёк под забором, но ищет под фонарём, потому что там светлее. Меряем то, что измеряется: площади, деньги, количество публикаций, количество студентов, соответствие бумаг нормативным требованиям и т.п. Абсурд? Несомненно! Но абсурд, уверенно выдающий себя за «продвинутой» менеджмент.

Стандартизация

Без неё не обойтись, если мы хотим что-то оценивать и измерять. Но современные требования стандартизации результатов и технологий обучения, подлежащие отражению в аккредитационных документах, доведены до абсурда. Стандартизировать деятельность ученика и педагога можно и часто необходимо, но нужно помнить, что такая стандартизация никогда не будет 100%-ной, а во многих случаях будет условной. Человек, его интеллектуально-эмоциональная познавательная и творческая деятельность, динамика образовательного взаимодействия — всё это слишком живое, чтобы застыть в рамках стандартов. Взаимодействие ученика и учителя зависит от множества ситуационных факторов, которые просто

невозможно предусмотреть в стандартах. Между тем именно этого требуют аккредитационные документы. Мало кто знает, что используемые в образовании процедуры и требования стандартизации сформировались под влиянием идеологии и практики TQM (всеобщего менеджмента качества), внедрившего тотальную стандартизацию в процессы производства товаров, машин и электронное приборостроение. Позже эти принципы перешли в сферу услуг. Интенсивный перенос этой идеологии и практики в образование, начавшийся на Западе в 70–80-е годы XX века, очевидным образом игнорирует его гуманистическое измерение, низводя школу до «фабрики по производству человеческого продукта», что является закономерным следствием абсолютизации рыночных принципов. Ну не абсурд ли? Конечно! Абсурд, порождённый утратой ценностей, утратой любви и ответственности.

Как выбраться из этого абсурда? Ответ один: восстанавливать ценности, восстанавливать то, во что не верит постмодернизм, но без чего не могут жить *ключевые социальные практики*, включая образование. Это Любовь (к профессии, знаниям и ученикам), Долг (перед собой, учителями, учениками, Богом, страной), Честь (профессиональная, личная) — всё то, без чего не может быть искреннего и ответственного отношения человека к своей работе и к тем, с кем он работает. Профессиональная этика и мотивация — вот чем нужно предметно заниматься, если мы всерьёз озабочены качеством образования. О важности идеальной мотивации в образовании мы уже писали¹. Другое дело, что вернуть ценности всегда сложнее, чем утратить. Часто бывает так, что люди в семье, утратив любовь, мучительно хотят её вернуть, но не могут — ушло нечто

¹ Хагуров Т.А. Как влияют цели образования на социальную динамику // Народное образование. — 2014. — № 5. — С. 73–76.

очень важное. Они могут, иногда довольно успешно, *имитировать* чувства, но всегда будут чувствовать их *ненастоящесть*.

Что плохого в проектах?

Ещё одна напасть, поразившая наше образование вслед за аккредитациями и рейтингами и тесно с ними связанная, — это проекты. Проекты стали новой панацеей, призванной руководством Минобразования исцелить все недуги школы. Они, как эпидемия, поразили учеников и учителей школ, студентов и преподавателей ссузов, в меньшей степени студентов вузов. Если недавно проекты начинались с класса 5–6-го, то сейчас всё начинается гораздо раньше — с 1–2-го классов малыши уже вовсю должны «проектировать». Это «должны», разумеется, существует как бы неофициально, за рамками школьной программы, вроде бы добровольно. Но от этого не менее принудительно — иначе не будет *портфолио*, ещё одного проявления рыночного абсурда в школе! Учителя требуют проектов от учеников и родителей, выполняя волю органов управления образованием...

Мне так и не удалось понять, что же такое сегодняшние проекты в образовании. Несмотря на то, что в течение нескольких лет входил в состав жюри регионального конкурса на лучший инновационный проект преподавателей ссузов. Несмотря на опыт нескольких лет преподавания вузовского курса «Управление проектами». Несмотря на неоднократное выполнение этих самых проектов со своими студентами, коллегами и детьми.

Под проектом понимается некая *система интеллектуальных и деятельностных усилий, направленных на решение какой-либо проблемы (задачи), требующая интеграции различных (кадровых, управленческих, финансовых, интеллектуальных и т.д.) ресурсов; реализация проекта, как правило, имеет временные ограничения и основана*

на сочетании двух основных видов интеллектуальной деятельности: аналитики и проектирования.

Примерно так выглядит определение из вузовского курса по управлению проектами. Другими словами, проект — это нечто масштабное и требующее объединения различных ресурсов и усилий для решения какой-либо важной проблемы или задачи. Проектная деятельность — сложный вид деятельности, требующий владения исследовательской и аналитической (что не одно и то же!) методологией, навыками управления временем и ресурсами, технологиями и алгоритмами поиска решений и собственно проектирования, организационно-административными знаниями. Студенты старших курсов с трудом научаются этому к концу семестра интенсивных занятий. Притом, что все они уже освоили вузовские курсы по методологии исследования и менеджменту, имеют опыт написания курсовых и других исследовательских и аналитических работ.

Можно ли и зачем учить этому младших и средних школьников? Какие в младшей школе могут быть исследования и проекты, если основные интеллектуальные задачи этого возраста — научиться читать, писать и вменяемо пересказывать прочитанное, отвечая на вопросы. Ведь простое изложение для младших классов — интеллектуальная проблема. Хорошее сочинение на темы «Как я провёл лето» или «Мои любимые книги» получается далеко не сразу и не у всех пяти- и шестиклассников. Знакомство с наукой у детишек должно начинаться с очень простых и невероятно важных вещей — *интереса и стремления этим интересом поделиться*: рассказать об интересном опыте, открытии, эксперименте. Напомню, это называется докладом или сообщением, а отнюдь не проектом. После того, как ребёнку становится интересно читать об открытиях других, у него возникает естественное желание попробовать повторить понравившийся опыт или эксперимент.

Для этого существуют лабораторные работы и опыты. Это можно делать в классе, а можно и дома. Называется такая работа — учебный эксперимент (а не проект). Его задача — познакомить ученика с технологией исследовательской работы. На это уходит от нескольких месяцев до нескольких лет. В советской школе этому учили в средних классах. И только в старших классах можно всерьёз говорить о какой-либо самостоятельной исследовательской работе. Для учеников талантливых, опережающих сверстников, существуют возможности *дополнительного* образования, но *ведь нельзя опережение делать нормой для всех!*

Другой аспект связан с тем, что львиная доля школьных проектов связана с социальными и гуманитарными исследованиями, точнее, почти всегда с неудачной попыткой таковых. У гуманитарных и социальных наук есть своя сложная методология, полноценное овладение которой возможно *только* на базе школьных курсов истории и литературы. Литература учит понимать закономерности и причины человеческих поступков и страстей, а история — закономерности и причины социальных событий. Без долгого литературно-исторического школьного этапа полноценное социально-гуманитарное образование невозможно. Ежедневно в течение многих лет убеждаюсь в этом на примере своих студентов.

Следующий за историко-литературным этапом — этап собственно научного интереса, когда учащийся знакомится с известными исследованиями и экспериментами, вызывающими его искренний интерес. Затем изучение методологии исследования, и лишь потом опыт собственных исследований. Более-менее полноценное прохождение этих этапов на уровне просто первой пробы возможно не раньше старших классов школы (вундеркинды не в счёт). Наконец, интеллектуальная сложность самого аппарата научного исследования избыточна даже для старших школьников, не говоря уже о средних и младших! На практике студенты лишь к старшим курсам, а часто лишь в аспирантуре, начинают более-менее осознанно и научно-корректно обосновывать актуальность, определять проблему и цель, формулировать объект и предмет исследования, формулировать задачи, выбирать методы сбора и анализа данных

и обосновывать подходы к интерпретации результатов исследования. Это то, чему мы с трудом учим выпускников вузов и будущих кандидатов наук.

Внедрять это в школу раньше выпускных классов — значит продуцировать *карго-науку*²: дети повторяют слова «объект», «предмет», «гипотеза» как заклинания, не понимая толком ни их смысла, ни предназначения. Абсурд? Несомненно!

Если же говорить не об исследованиях, а о *социальной деятельности*, то замечательный *опыт* (не путайте с *методологией*) проектной работы давали стенгазеты и праздники. Готовя их, школьники учились главному, что требует любой успешный социальный проект, — умению координировать усилия и взгляды разных людей для достижения цели в определённые сроки. Сегодня таких проектов ничтожно мало, зато много презентаций. Здесь мы подошли к сути проектного абсурда. Проектом сегодня в школе называется абсолютно *всё, что может быть оформлено в виде презентации и добавлено в портфолио*. При этом качество самой презентации и оформление «проекта» имеют решающее значение. Содержание интересно в последнюю очередь. Чистой воды *симулякр* — имитация реальности. Это касается как школьников, так и учителей. Кстати от последних требуют ещё, чтобы их проекты были «инновационными». При этом инновациями почему-то называют давно и хорошо известные формы обучения типа интерактивных лекций, игровых методов, дискуссий и т.п. Инновационность, напомню, всегда связана с двумя вещами: *новым видением проблемы и/или новым подходом к её решению*. Проще говоря,

² Напомню, что культы карго появились в Меланезии в XIX–XX вв. и были основаны на магической имитации туземцами действий белых людей. Имитируя технические действия с самолетами и машинами (точнее, с их деревянными копиями), туземцы думали, что вызывают к духам.

увидеть проблему там, где её до этого не видели, или предложить новое решение известной проблемы — суть основные виды инноваций. Связаны они обычно с озарением индивидуальных и коллективных гениев, открывающих новые горизонты науки и практики.

Современные учителя и коллективы должны производить эту гениальность в плановом порядке, иначе пострадают портфолио и рейтинг. В результате вместо своей прямой работы учитель пишет и проверяет ещё одну кипу бумаг — проектно-инновационных. Превращённые формы снова торжествуют!

Так что, не нужны профессиональные конкурсы? Конечно, нужны! Только они не должны касаться всех в принудительном порядке, а лишь тех, кто имеет соответствующее желание. Отговорки, что нынешние конкурсы тоже добровольны, лукавы по определению. Формально добровольны, а фактически — почти обязательны. Рейтинги ведь тоже механизм принуждения, причём довольно сильный. Любые конкурсы в образовании должны строиться вокруг достижений наших учеников, а все наши проекты и инновации — не что иное, как способы донесения до них «разумного, доброго и вечного», иначе грош им цена.

Английский язык

Прежний способ преподавания строился вокруг идеи постепенности: сначала учили буквы, потом звуки и транскрипцию, слоги, простые слова и словосочетания, спряжения основных глаголов, вопросительные и утвердительные формы предложения, времена. Те, кто хотел и кому везло с учителем, как правило, сносно осваивали чтение-перевод-пересказ текстов и навыки разговорной речи. Самым слабым местом советского школьного английского был недостаток умения воспринимать беглую речь на слух, особенно в исполнении носителей языка. В ог-

ромной степени это было связано с дефицитом средств аудио-воспроизведения. Сегодняшнее их изобилие позволяет качественно обогатить традиционные методики преподавания именно в этом сегменте. Но нет! Вместо этого простого и разумного решения восторжествовал подход обучения методом «погружения» в язык. Дети теперь вместо постепенного «эй-би-си» должны осваивать язык через повседневное общение, разговорную речь, песни, считалки и т.п. Вместо «нудной» грамматики и лексики они теперь учатся сразу говорить на языке. В чью воспалённую голову пришла сама идея (столь же абсурдная, сколь же и откровенно вредительская) «погружать» школьников в языковую среду, которой нет, — вопрос отдельный. Но все прелести нового подхода я вижу по своим детям и детям знакомых. Ничего похожего на нормальное движение от простого к сложному нет, детей сразу заставляют работать на запредельном уровне сложности — переводить и пересказывать тексты, не зная букв, правил их произношения и сочетания. Любому вменяемому человеку очевидно, что подобная методика может работать (и то с грехом пополам!) только в том случае, если вокруг ребёнка существует языковая среда, то есть его повседневное общение протекает на английском языке. Но ведь это не так! И невозможно создать такую среду в рамках двух-трёх уроков в неделю. Результатом может стать только дебилизация и привитие либо отвращения, либо равнодушия к повторению бессмысленных действий. Многие, как и наша семья, находят выход в том, что ребёнок параллельно занимается языком с репетитором или родителями, а школьные задания выполняются по принципу «нате и отвяжитесь». Иначе их выполнять сложно, ибо в довершение всех бед стишки и считалки, которые учат дети, откровенно дебильные, а изучаемая лексика наполнена примитивизмами и просторечиями в духе плохого «американ-инглиш». Если это и разговорный язык, то язык малообразованных и неимущих

классов. Очевидно, другой английский, по замыслу авторов этой методики, нашим детям не нужен. Чего во всём этом больше — абсурда или откровенного злого умысла, сказать сложно.

Школьные праздники

Поводом к тому, чтобы вспомнить о них, стал прошедший праздник 23 февраля. Озачиненный сын пришёл из школы, где ему, как и всем мальчикам класса, вручили купленные родительским комитетом подарки — мягкие плюшевые копии персонажа мультфильма «Губка Боб — Квадратные штаны». От тупо улыбающегося Губки Боба, подаренного 9–10-летним мальчишкам на День защитника Отечества, отчётливо пахло Кофеем. Что именно происходило в сознании членов родительского комитета, выбиравших и покупавших такой «подарок», сказать сложно. Будущим защитникам Отечества можно было подарить что угодно: фонарик, ручку или линейку с военной тематикой, камуфляжные майки или кепки, наконец, просто альбом для рисования. Что кстати и сделали в соседнем классе. Но Губка Боб... Осталось только девочкам на 8-е Марта подарить кукол в гробиках³, тогда абсурд будет завершённым. В этом примере абсурд смешан с глубокой утратой способности различать: должное и недолжное, уместное и неуместное, соответствующее духу праздника и прямо ему противоположное.

К сожалению, абсурд стал частым гостем на детских праздниках, изгоняя из них главное — смысл. Мы уже писали об этом⁴. Праздники, особенно для малышей в 1–3-х классах, должны быть опытом соприкосновения с чем-то высоким и прекрасным — Сказкой, Красотой, Радостью. Опыт переживания важных чувств и событий: от победы над злом в образе Кощея и Бабы-Яги до гордости за своих предков — защитников и строителей Отечества. Вместо этого школьные праздники всё чаще превращаются в пус-

³ Модная сегодня игрушка, от которой веет уже не просто абсурдом, а откровенной некрофилией, но это — тема отдельного разговора.

⁴ Хазуров Т.А. Куда уходит сказка? // Воспитательная работа в школе. — 2011. — № 1.

тую, пошлую и глупую развлекуху — от походов в торгово-развлекательные центры до дискотек и кафе. Как будто все эти боулинги способны дать им хоть что-то полезное, пока они маленькие.

Из праздников (не только школьных) стремительно исчезает то, что составляет самую суть, — встреча с Сакральным. А ведь именно этим праздник отличается от тупого обжорства и отдыха. Вспомним, что главное в любом религиозном празднике? Ответ очевиден: храм, богослужение, молитва. Праздничная трапеза всегда имела сакральный смысл Воспоминания, Жертвы, Встречи.

Сегодня не только дети, но и взрослые воспринимают «официальную» часть праздника как нечто нудно-обязательное: «Скорей бы закончилась официальная часть и началась дискотека (застолье)!» Дети учатся у нас этому отношению, а мы потом удивляемся их цинизму и неверию в ценности. Но какой повседневной стала эта подмена праздников развлечениями. Что это, как не постмодернизм, который гораздо опаснее бородатых женщин, ибо мы его почти перестали замечать.

Олимпиады

Это последнее из описываемых нами проявлений постмодернизма в образовании. Школьные олимпиады, участие в которых становится практически обязательным («настоятельно рекомендуемым»), также стремительно погружаются в абсурд. Один из примеров такого обязательного для младших школьников абсурда — игровой конкурс по истории мировой художественной культуры «Золотое руно». Когда сын-третьеклассник показал мне задания конкурса, возникло ощущение присутствия Кафки. Отвечая вместо сына на вопросы (он их просто записывал), я испытывал острое желание выяснить

смысл и авторов этого безумия. Поиск в Интернете помог уточнить следующее:

«**Золотое Руно**» — международный конкурс по истории мировой художественной культуры, один из проектов Института продуктивного обучения Российской академии образования (Санкт-Петербург) под руководством академика М.И. Башмакова. <...> По форме конкурс аналогичен своим «собратьям» — конкурсам «Кенгуру», «Русский медвежонок» и другим. Однако у него несколько существенных отличий. Во-первых, это семейный формат конкурса. Задания и бланки ответов выдаются участникам в пятницу, на выходные, а заполненные бланки ответов собираются в понедельник. Во-вторых, каждый раз заранее объявляется тема конкурса.

Конкурс является одним из проектов программы «Продуктивные игровые конкурсы», входящей в план координационной деятельности Инновационного института продуктивного обучения Северо-Западного отделения Российской академии образования. <...> Участие в продуктивных игровых конкурсах способствует формированию аналитических умений, систематизации и закреплению знаний, расширению информационной среды, поиску новых способов достижения результата, вследствие чего у школьников повышается мотивация, в том числе и к изучению отдельных предметов, развиваются познавательная активность и индивидуальные способности»⁵.

На первый взгляд, идея самая благая — кто же против развития у детей «аналитических умений и систематизации и закреплению знаний», а также «расширения информационной среды и поиска новых способов достижения результата»? Кто возьмётся протестовать против «повышения мотивации, в том числе и к изучению отдельных предметов» и «развития познавательной ак-

⁵ Золотое руно// http://www.rakurs230.ru/golden_fleece/

тивности и индивидуальных способностей»? Разумеется, все будут только «за». Ровно до тех пор, пока не познакомятся с вопросами.

Тема этого года — «Эпоха Возрождения». Сам факт обращения к этой теме в младшей школе ужестораживает. Возрождение — одна из сложнейших и противоречивейших эпох в истории. Эпоха, наполненная взлётами и падениями человеческого духа, мысли и деятельности. Преодолевать примитивные штампы типа «Светлое Возрождение пришло на смену дикому Средневековью»⁶ придется с большим трудом. Так же, как и объяснять, в чём влияние этой эпохи на последующее развитие цивилизации. Сложность эта явно не для младшей школы, но какие-то общие сведения (ключевые даты и периодизация, основные изменения в формах духовной и социальной жизни, достижения в сфере искусства и т.п.) интересующиеся детишки получить, конечно, могут.

Между тем многие предложенные детям задания заставили нас, родителей, обратиться к Интернету. Если бы не он, то вряд ли помогли бы имеющиеся дома многочисленные справочники и энциклопедии. Попытка найти в них значительную часть вопросов (их всего 60) была бы слишком затратной по времени. Чтобы не быть голословным приведу некоторые, наиболее «понравившиеся» примеры:

«4. Представители этой семьи в эпоху Возрождения были правителями Феррары...

15. Этот художник был придворным живописцем английского короля Генриха VIII.

16. Какое название получили две горные цепи на Луне, впервые выделенные Г. Галилеем?

⁶ Любопытно, кто всерьёз интересовался Возрождением, знает, что часто было совсем наоборот. Что отнюдь не отменяет действительных достижений этой эпохи.

26. Планетарий, названный в честь астронома Т. Браге, находится в городе...
28. Этот астроном эпохи Возрождения написал труд, который называется «О шестиугольных снежинках».
31. Согласно сказке Леонардо да Винчи, этих птиц зовут венценосными или королевскими за благородство души и верность долгу.
34. В одноимённой притче Леонардо да Винчи это растение пыталось показать свои плоды всей округе.
35. Первым поэтом, захороненным в «Уголке поэтов» в Вестминстерском аббатстве, был ...
36. Основное действие трагедии У. Шекспира «Ромео и Джульетта» происходит в итальянском городе ...
43. Разновидности этого клавишного щипкового музыкального инструмента в Италии назывались «чембало» и «спинет», а в Англии «арпсихандр» и «верджинел».
44. После окончания спектакля в английском театре эпохи Возрождения исполнялся танец ...
52. Этот художник Высокого Возрождения был некоторое время главным архитектором собора Св. Петра.
55. Хозяйка этого дворца хотела, чтобы он напоминал флорентийский палаццо Питти.
56. В этой библиотеке находится лестница, спроектированная Микеланджело».

Лично мне представляются всего лишь две возможности реакции на эти вопросы. Первая — прочитать ребёнку-третьекласснику за два дня курс лекций по истории и культуре эпохи Возрождения. Вывихнув ему мозги и перегрузив избыточной и излишне сложной для его возраста информацией, можно попробовать добиться не попугайского, а вменяемого восприятия вопросов олимпиады и ответов на них. Большую часть услышанного ребёнок вскоре забудет, но общее впечатление останется. Правда, для этого нужно иметь историческое образование и опыт преподава-

ния. Для тех же, кто не готов или не способен к таким интеллектуальным извращениям, остаются извращения другого рода — опять в духе *карго-науки*. Остаётся с помощью Интернета найти бессмысленные ответы на бессмысленные вопросы и счастливо забыть об этом псевдоинтеллектуальном приключении до следующей олимпиады. Резко? А как иначе, если детей с третьего класса погружают в очевиднейший абсурд под соусом «развития аналитических способностей». Организаторы, очевидно, предвидя упреки в чём-то подобном, оговариваются:

«Важнейшая особенность конкурса «Золотое руно» — семейный формат, который предполагает решение вопросов участниками у себя дома в выходные дни. Во время выполнения заданий можно пользоваться различными источниками информации (в том числе опубликованными в Интернете), а также обращаться за помощью к родственникам и друзьям. Содержание конкурса ориентировано не столько на память и знания, полученные в рамках изучения школьной программы, сколько на умение участников работать с новой информацией, производить поиск данных, сравнивать, анализировать.

Конкурсные задания могут показаться очень сложными, особенно тем, кто участвует впервые, что иногда вызывает негативную реакцию у школьников и их родителей»⁷.

Переводя это лукавство на нормальный язык, получим, что на практике «умение участников работать с новой информацией, производить поиск данных, сравнивать, анализировать» превращается в *тупое пользование поисковой машиной*. Причём, на уровне третьего-четвёртого класса даже это толком невозможно — детишки просто не сообразят,

⁷ Золотое руно // http://www.rakurs230.ru/golden_fleece

как сформулировать запрос и что именно искать в результатах поиска, для этого нужны хотя бы элементарные знания в области истории и культурологии. Что именно в предлагаемом детям наборе бессвязных и глубоко второстепенных фактов предлагается «сравнивать и анализировать»? Что может дать третьекласснику знание о том, что действие «Ромео и Джульетты» происходит в Вероне или что первым в «Уголке поэтов» был похоронен Дж. Чосер? Да им дай Бог запомнить и понять, кто такие были Шекспир и Чосер в принципе и связать это как-то с эпохой в целом. Какая разница, в какой библиотеке находится лестница, спроектированная Микеланджело? Тут бы запомнить, что Микеланджело — это не черепашкиндзя, а великий скульптор и архитектор. Знание о том, кто был придворным живописцем Генриха VIII, помогает понять особенности развития живописи Возрождения? Неужели важно знать, кто правил Феррарой для понимания политического контекста эпохи? Да половина студентов-гуманитариев не смогут ясно сформулировать суть политических трансформаций Возрождения в сравнении со Средневековьем. Что говорить о третьеклассниках? Им хотя бы фамилии Борджиа и Медичи запомнить. Но не рановато ли знакомиться с особенностями их политического поведения? Какие сюжеты притч Леонардо да Винчи, если басни Крылова ещё плохо знают?!

В общем и целом моё стойкое мнение как учёного-гуманитария относительно образовательных последствий для участвующих в этом конкурсе младших школьников может быть выражено одним словом — *дебилизация*. Причём, вряд ли нечаянная! Иначе объяснить подбор вопросов и их содержание взрослыми людьми, профессионально работающими в образовании, вряд ли возможно.

В заключение остаётся ещё раз констатировать грустный факт: постмодернизм у нас есть и его много. Он глубоко укоренён в нашей повседневности и несёт с собой пожирание реальности абсурдом и симулякрами. Особенно прочно абсурдизм и имитация утвердились в повседневности образования, стремительно уничтожаемом превращёнными формами. От того, сумеем ли мы изгнать их из наших школ и вузов, сможем ли вернуть нашему повседневному мышлению способность *различать*, отнимаемую постмодернизмом, зависит то, где мы и наши дети окажемся в ближайшем будущем. В постчеловеческой реальности «Дивного Нового мира» или в несовершенном и непростом, но всё ещё человеческом обществе, опирающемся на здравый смысл и веру в ценности, умеющем (пусть и с ошибками) отличать добро от зла, а разум от глупости. Хочется надеяться, что сумеем. **НО**

ОТЕЧЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ в условиях модернизации культуры¹



Елена Леонидовна Болотова,
профессор Московского педагогического
государственного университета,
доктор педагогических наук
e-mail: bolotova@mail.ru

К наиболее опасным социальным проявлениям для будущего России относят: снижение интеллектуального и культурного уровня общества; девальвацию общепризнанных ценностей и искажение ценностных ориентиров; рост агрессии и нетерпимости, асоциальное поведение; деформацию исторической памяти, негативную оценку значительных периодов отечественной истории, распространение ложных представлений об исторической отсталости России; атомизацию общества — разрыв социальных связей (дружеских, семейных, соседских), рост индивидуализма, пренебрежение правами других.

- законодательная база • культурная среда • Год литературы
- художественное и дополнительное образование • мультикультурный подход • культурная политика

Для преодоления этих негативных явлений в декабре 2014 года Президент РФ утвердил «Основы государственной культурной политики», которые должны обеспечить приоритетное культурное и гуманитарное развитие населения России. Такой документ был принят в стране впервые: он становится основополагающим для разработки и совершенствования законодательных и других нормативных правовых актов, регулирующих процессы культурного развития общества. Модернизацию культуры следует воспринимать как обновление культуры с учётом определённых ценностей, реакции на новые требования времени и общества.

Культура и образование

Культура России — общественное достояние, она значима для страны так же, как её природные ресурсы. Общественная миссия культуры определяется единением науки, образования и искусства. Культура в переводе с латинского (*cultura*) означает возделывание, возвращение, развитие, воспитание. Последнее непосредственно относится к понятию «образование». В современных условиях культура и образование представляют собой самостоятельные совокупности

¹ Материал подготовлен при информационной поддержке компании «Консультант Плюс».

формальных и неформальных институтов, явлений и факторов, влияющих на сохранение, производство, трансляцию и распространение духовных ценностей (этических, эстетических, интеллектуальных, гражданских и т.д.). Можно утверждать, что образование является частью культуры, а культура — это часть образовательного пространства.

Нормативное оформление понятия «образование» представлено двумя смысловыми конструкциями. Образование означает «процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом, распространяющимся на человека, семью, общество и государство, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определённых объёма и сложности»². Образование направлено на интеллектуальное, духовно-нравственное, творческое, физическое, профессиональное развитие человека. Большинство из этих направлений непосредственно связаны с культурой.

Законодательная база

Единство культурного и образовательного пространства до недавнего времени было закреплено в законе РФ «Об образовании» (1992) и Федеральном законе «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (1996). Буквально оно означало сохранение на территории всей России права на образование, а также единство статусов участников образовательной деятельности. Юридическим критерием, позволяющим выявить несоблюдение единства образовательного пространства, стали выступать федеральные государственные образовательные стандарты. Критерием соблюдения единства культурного пространства разработано не было. Законы в сфере образования до 2011 года практически не регулировали

² Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

отношения по реализации образовательных программ в области культуры и искусства, хотя некоторые элементы были представлены исключительно в рамках дополнительного образования.

С принятием нового закона об образовании в РФ принцип единого культурного пространства был выведен за рамки образовательного законодательства. Согласно статье 2 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» правовое регулирование отношений в сфере образования основывается на принципе единства образовательного пространства на территории России. Это означает, что вся территория России образует единое образовательное пространство, на которое распространяется и в котором действуют иные, вытекающие из данного закона подзаконные акты. Каждому гражданину страны, где бы он ни находился, должна быть обеспечена адекватная его потребностям и возможностям реализация права на образование.

Вопросы единого культурного пространства теперь отнесены в законодательство о культуре в России, в которое входят Конституция РФ, Основы государственной культурной политики, Концепция развития дополнительного образования детей, Концепция художественного образования в Российской Федерации и другие законодательные акты. К культурному пространству предложено относить сферу культурных норм и ценностей, традиций и верований, находящих выражение в образе жизни и искусства.

Культурная среда

Тем не менее обе эти системы — и культура, и образование настолько переплетены, что любые инновационные процессы в одной системе неизбежно отражаются на другой. Так, вхождение в Болонскую систему, усиление глобализации отношений в сфере образования, введение стандартизации, индивидуализа-

ции, инклюзии в сфере образования стимулировали поиск новых нравственных канонів, ценностных ориентиров культурного развития учащихся, создание новой качественной культурной среды.

Право на участие в культурной жизни предполагает личное, сознательное, добровольное участие в любых видах культурной деятельности. И сфера образования предоставляет человеку широчайшие возможности такого участия — образовательный досуг, творческие конкурсы, театральная и музейная педагогика, эстетическое воспитание в организациях, осуществляющих образовательную и досуговую деятельность.

Книжная культура

Один из важнейших видов культурной деятельности — воспитание книжной культуры. После проведения в 2014 г. Года культуры в России, 2015 год объявлен Годом литературы в России. Школа должна возродить культурно-историческую социализацию человека. Именно литература доносит до нас через десятилетия и века представления о нормах национальной жизни. Литература выступает как носитель своеобразного генетического кода, без которого человек и общество теряют предметные связи по вертикали времени. Через литературу человек получает накопленный столетиями опыт национальной жизни, частного поведения.

Что такое литература для нас, для нашего образования? Литература — это один из видов искусства, в котором слово, язык — средство создания художественного образа, это способ речевого оформления взаимодействия людей.

Литература — это «весь круг умственной деятельности, проявившейся в письменности»³. В силу этого к литературе можно отнести буквально все, что мы пишем — рекламные слоганы, заметки блогеров, переписку в соцсетях, диссертации, художественные тексты. Владение письменной речью, умение излагать свои умозаключения логично, конструктивно

³ *Белинский В.Г.* Взгляд на русскую литературу. — М.: Современник, 1988 // URL: http://az.lib.ru/b/belinskij_w_g/text_0310.shtml, 14.01.2015.

в контексте заданной темы — одна из проблем современного образования.

Второе определение В.Г. Белинского в той же статье — «собрание известного числа изящных произведений, образцовые литературные произведения». К нему мы можем отнести «золотой фонд» классики XIX и XX веков, минимальный перечень которого теперь, к сожалению, не указывают в федеральных государственных образовательных стандартах. Знакомые предыдущим поколениям произведения не читают их потомки, что приводит к недопониманию «отцов и детей», так как они читают разную литературу.

Третье определение В.Г. Белинского — собрание художественно-словесных произведений людей, «выражающих и воспроизводящих в своих изящных созданиях дух того народа, среди которого они рождены и воспитаны, жизнь которого они живут и духом которого дышат, выражающих в своих творческих произведениях его внутреннюю жизнь до сокровеннейших глубин и биений». К ним сегодня нужно и можно относить произведения писателей XXI века. Год литературы в России должен не только открыть новые имена, но и донести их произведения в сферу образования, в учебный процесс.

Исключительность предмета литературы заключается в том, что он осуществляет функцию введения ученика в мир культуры как мир смыслов и мир ценностей. Классические тексты формируют культурный код нации, без их знания представители единой нации не смогут понять друг друга или вникнуть в реалии окружающего мира. Уже наметился отрыв в понимании поколений, читающих литературу и её не читающих. За многие годы работы с научными проектами молодых учёных академик РАО В.И. Загвязинский обнаруживает логическую нестройность, понятийную неразбериху, многократное повторение общих фраз

и деклараций, что «делает изложенное неубедительным, малоказательным даже тогда, когда исследование состоялось и автору есть что сказать и доказать»⁴. К наиболее распространённым издержкам В.И. Загвязинский относит неверный выбор «ключа» (способа и стиля) изложения. Это, безусловно, неумение работать с литературой, читать и вникать в смысл прочитанного, недостаточно сформированное художественное и интуитивное мышление, отсутствие идейно-социальных переживаний от прочитанного и, как результат, — скудность научного языка.

Художественное образование

Другая сторона переплетения единого культурного и образовательного пространств — право на художественное образование. Оно представляет собой часть общего права на образование и предполагает обучение в области культуры и искусства (музыкального, изобразительного, хореографического, театрального). Это направление взаимодействия культуры и образования многие годы не имело единого правового регулирования. В Распоряжении Правительства РФ от 25.08.2008 № 1244 отмечалось, что если функция государственной политики в сфере образования представлена в законодательстве об образовании, то государственная политика в сфере культуры и искусства многие годы нигде не представлена. Отсутствие такой политики привело к недооценке социальной практикой роли художественной культуры, породило множество субкультурных направлений. Художественное образование стало приобретать элитарный характер, а в системе общего образования предметы художественно-эстетического профиля стали второстепенными. Повсеместная платность дополнительного образования для детей привела к оттоку учащихся в системе художественного образования, а усиливающаяся де-

⁴ Загвязинский В.И. Будущее образования: перспективные линии развития // Народное образование. — 2014. — № 10. — С. 9–15.

градация материально-технического обеспечения, недостаточная оплата труда педагогов спровоцировали высокую текучесть педагогических кадров и в целом нестабильность кадрового обеспечения системы художественного образования.

Напомним: основы государственной культурной политики были утверждены только в 2014 году. При этом вопросы художественного образования в ней, к сожалению, не представлены, однако обозначены: с одной стороны, это проблема повышения общественного статуса учителя. В общественном сознании должны будут утвердиться представления об учителе как эталоне социального поведения, носителе безусловного нравственного и интеллектуального авторитета. С другой стороны — в области просвещения выявление одарённых в разных сферах детей, создание условий для их индивидуального обучения. Какой-либо новизны в этих положениях нет, при этом нерешёнными много лет остаются вопросы правового статуса школ искусств. Сегодня они отнесены к сфере дополнительного образования детей, при этом фактически находятся в двойном ведении.

Дополнительное образование

Государственная образовательная политика реализуется через сеть образовательных учреждений, в состав которых входят учреждения дополнительного образования детей, из них в сфере культуры около 30%. Такие учреждения обеспечивают возможность раннего выявления таланта и создают благоприятные условия для профессионального становления, выполняют функции широкого художественно-эстетического просвещения. Однако ни Министерство культуры РФ, ни Минобрнауки РФ не приняли ни одного нормативного правового акта о специфике организации учебного процесса в таких учреждениях. Много лет их статус на федеральном уровне регулируется исключительно письмами.

Детские школы искусств имеют 115-летнюю историю существования в России. Выделим два концептуальных документа. Первый — Концепция развития дополнительного образования детей, которая реализуется федеральными органами исполнительной власти и рассчитана до 2020 года. Ключевая задача — обеспечить охват дополнительным образованием не менее 75% детей в возрасте от 5 до 18 лет. Дополнительное образование представлено в этом документе как вариативное образование, как «уникальная, конкурентоспособная социальная практика наращивания мотивационного потенциала личности». Любопытно, как за десять лет изменился взгляд на дополнительное образование. Так, утверждая в 2004 году Концепцию модернизации дополнительного образования в России на период до 2010 года, коллегия Минобразования РФ исходила из того, что дополнительное образование — это мотивированное образование сверх основного образования, позволяющее реализовать устойчивую потребность в познании и творчестве, максимально раскрыть себя, самоопределившись предметно, социально, профессионально, лично. Ни о какой конкурентоспособной практике в тот момент речи не шло. Главная задача — развитие личностных качеств.

Сравнение этих трактовок понятия «дополнительное образование детей» позволяет обозначить риски развития этого образования:

- дополнительное образование не имеет конституционных гарантий общедоступности и бесплатности. Такие гарантии содержатся только в пункте 3 части 1 статьи 8 и части 3 статьи 75 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Органы государственной власти субъектов РФ обеспечивают возможность получения детьми дополнительного образования исключительно в муниципальных общеобразовательных организациях в пределах предоставленных субвенций местным бюджетам без предъявления требований к уровню образования, если иное не обусловлено спецификой реализуемой образовательной программы. Гарантий предоставления такого образования в учреждениях дополнительного образования закон не упоминает;
- расширение государственно-частного партнёрства в сфере дополнительного образования

при ослаблении роли государственных структур в его развитии может усилить наметившийся в последние годы элитарный характер этого образования;

- отсутствие надлежащего регулирования труда педагогов учреждений дополнительного образования (отсутствие единого подхода к распределению учебной нагрузки, зависимость оплаты труда педагога от нормативного подушевого финансирования, значительное количество ограничений при досрочном назначении социальной пенсии по старости и т.д.) приводят к высокой текучести кадров в образовательных организациях сферы культуры и искусства;
- повышенное внимание к программам подготовки воспитанников в области физической культуры и спорта в связи с проведением множества международных спортивных мероприятий в России изменило структуру законодательства о дополнительном образовании. Регулирование вопросов развития физической культуры и спорта в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, доминирует над регулированием вопросов дополнительного образования в сфере культуры и искусства.

Концепция художественного образования

Проблема организации дополнительного образования в сфере культуры и искусства представлена в Концепции художественного образования в России, утверждённой приказом Минкультуры РФ от 28.12.2001 № 1403. Концепция принималась в условиях действующей Национальной доктрины образования РФ (отменена в 2014 году) и предполагала решить комплекс организационно-управленческих, социально-психологических, материально-технических и кадровых условий в этой сфере. В качестве одного из принципов развития художественного образования

в нашей стране был назван мультикультурный подход, предполагающий включение в программы по искусству максимально широкого диапазона художественных стилей и национальных традиций с опорой на отечественную культуру. Этот принцип вызвал многолетнюю дискуссию среди специалистов и сегодня озвучивается всё реже и реже. Сегодня политика мультикультурализма переживает кризис: во многих странах представители доминирующего населения воспринимают признание культуры меньшинств как угрозу своей идентичности, что вызывает всплеск национализма.

Несмотря на то, что Концепция художественного образования представляла собой характеристику принципов, целей и задач художественного образования, главная её миссия была почти выполнена: концепция стала основой для выработки стратегии культурной политики российского государства в этой сфере.

Система художественного образования в России складывалась десятилетиями, неизменно включала в себя три неразрывно связанных уровня профессионального образования: «школа — училище — вуз». Исключение одного из звеньев в этой цепочке приведёт к утрате уникальной системы российского художественного образования, признанной во всём мире. Содержание образования в детских школах искусств определяется двумя качествами:

- освоение видов искусств через комплекс предметов (в традициях профессионального образования);
- наличие двух уровней обучения: массовое как направление общемузыкального, общехудожественного образования и как первая ступень профессионального образования в сфере искусств.

Образовательные учреждения других видов дополнительного образования детей (центры и дома детского творчества, станции юных техников и т.п.) в отличие от детских школ искусств были созданы на основе так назы-

ваемых внешкольных учреждений, кружков самодеятельности, студий различной направленности. Эти объединения возникли в послереволюционное время и имели, в основном, функции досуговых (а не образовательных) учреждений.

Культурная политика

Обновление всех сторон образования в сфере культуры и искусства, вызванные новыми явлениями общественной жизни и культуры национального и мирового масштаба, затрагивает цели и задачи художественного образования, его способы, методы и результаты, выражающиеся в обновлении его структуры, содержания и учебно-методического обеспечения. Поэтому утверждение на государственном уровне роли образования в сфере культуры и искусства следует рассматривать как способ интеллектуального и творческого развития нации, повышающего её конкурентоспособность. В итоге это должно привести к внедрению и распространению художественного образования в обществе, в том числе в рамках систем общего и профессионального образования; повышению внимания к традиционной культуре и народному творчеству; внедрению педагогической методологии, опирающейся на интеграцию различных видов искусства; усилению роли образовательной области «культура и искусство» на всех уровнях общего образования.

Развитие государственной культурной политики должно приравнять права преподавателей, работающих в системе художественного образования, к правам преподавателей общего и профессионального образования в вопросах социального обеспечения.

Государственная культурная политика будет способствовать позитивному развитию не только художественного, но и всего образования в целом. **НО**

СМОТРЯТ В КНИГУ, А ВИДЯТ... СОВСЕМ НЕ ТО, ЧТО В НЕЙ НАПИСАНО



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



Михаил Владимирович Левит,
*заместитель директора
гимназии № 1514 г. Москвы,
кандидат педагогических наук*

В предыдущем номере журнала в статье «Преодолеть порог (или порок?) восприятия» авторы писали об ошибках в реализации федеральных государственных образовательных стандартов, связанных с неверным толкованием самих ФГОС и рекомендаций по их освоению, изложенных в книге «Как помочь учителю в освоении ФГОС». К сожалению, эти ошибки восприятия не исчерпаны, и в этой статье авторы продолжают анализировать выявленные дефекты, аргументированно, убедительно отвечая тем, кто, не поняв ни сути, ни буквы, ни духа новых стандартов (при всех их недостатках), говорит: «Меня трясёт от слова «стандарты». Разве можно ребёнка, учителя, любого человека подгонять под какой-то стандарт?»

• ошибки восприятия • смыслы и ценности • личностные результаты образования • артистичность учителя • проверка усвоенности материала в новой ситуации

Дефект четвёртый

Непонимание того, что поиск, выбор, формулирование учениками личностного смысла и ценностных основ содержания учебного материала не могут быть учителем списаны с каких бы то ни было методических пособий и дано ученикам в готовом виде, ибо они являются результатом только личного постижения, личного выбора самого школьника.

Проблема в том, что большинство учителей, получая педагогическое образование, не изучали в вузе аксиологию — теорию ценностей. Отсюда и убеждение: «Дайте нам перечень смыслов и ценностей — мы их донесём до ученика», не понимая, что смыслы и ценности имеют исключительно личный характер. Учитель может и должен создать предпосылки, подвести учеников к необходимости поиска, выбора, осознания, чувствования личностного смысла и ценностей, но выбор может сделать только сам ученик.

Напомним читателям суть новых требований к уроку, вытекающих из новых ФГОС.

Слово «смысл» здесь означает сущность, содержание, основание, значение, постигаемое разумом. В контексте фгосовского урока смысл должен дать ученику ответ на вопросы: «**Зачем я это изучаю?**», «**Для чего мне это надо знать, уметь?**»

Слово «личностный» здесь имеет несколько значений:

- именно мой; только мой; ничей, кроме моего;
- именно мной найденный, постигнутый, открытый, заново понятый;
- именно мне полезный, важный, нужный, необходимый.

Ценности — это лично и добровольно осознанно или неосознанно выбранные нравственные аксиомы, идеалы, признаваемые большинством того культурного сообщества, в котором живёт человек, которые он исповедует и которыми руководст-

вуются в своих оценках, поступках, действиях, решениях.

Важнейшие источники ценностей — мировые религии, а для русской культуры и педагогики — Святое Писание (Ветхий и Новый Заветы, деяния и послания Апостолов): именно там мы находим базовые фундаментальные ценности Любви, Милосердия, Веры в Добро, Свободы, Целомудрия, Доброй Совести, Честности, Почитания родителей, Стремления к Истине, Ответственности, Достоинства. Базовые ценности всегда относятся к внутреннему миру, они живут в душе человека, они всегда результат выбора только конкретного человека и, как и личностный смысл, не могут быть навязаны ученику извне. Поэтому не существует (и не может существовать) никакого изданного перечня личностных смыслов и ценностей, которые вырабатываются, ищутся, постигаются только самим учеником (его душой, умом, психикой).

Дефект пятый

Непонимание главного источника формирования (получения) личностных результатов образования — личности самого учителя. Осваивая стандарты, учитель, формулируя воспитательные цели урока, стремится получить личностные результаты образования. Для этого он использует прежде всего содержание учебного материала, методы и формы обучения, случайно возникшие или специально срежиссированные педагогические ситуации, что, безусловно, правильно. Но названные источники не сразу и далеко не всегда дают возможность получать именно личностные результаты. Забывается и потому не используется главный и самый богатый источник, который всегда работает на воспитательную цель урока, — личность самого учителя. Отсюда вытекает требование к уроку на основе ФГОС: *стремление добиваться действенного воспитательного и развивающего влияния прежде всего личности самого учителя на учащихся.*

Стандарт требует от учителя-профессионала, чтобы он постоянно совершенствовал свои интеллектуальные, артистические, сценарно-режиссёрские, психолого-тренинговые компетенции в урочной деятельности, чтобы он работал своей собственной личностью как педагогическим инструментом.

В этом требовании стандарта нет ничего нового, кроме того, что теперь это требование стало обязательным. Сколько существует педагогика, главным фактором, определяющим успех образовательного процесса, была и остаётся личность учителя.

Вспомним классику:

«Велик тот учитель, который исполняет делом то, чему учит». (*Марк Катон, римский философ и политический деятель — II в. до н. э.*);

«...Влияние личности воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которую нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений»; «Учитель-воспитатель никогда не может быть слепым исполнителем инструкции: не согретая теплотой его личного убеждения, она не будет иметь никакой силы»; «Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать характер» (*К.Д. Ушинский*);

«Для ребят идея не отделена от личности. То, что говорит любимый учитель, воспринимается совершенно по-другому, чем то, что говорит презираемый ими, чуждый им человек. Самые высокие идеи в его устах становятся ненавистными» (*В.А. Сухомлинский*).

Однако в практике образования РФ, когда учительство оказалось профессией более массовой, чем любая из рабочих профессий, как-то не принято стало требовать от конкретного педагогического работника, чтобы он «работал собой как педагогическим инструментом». Это требование к учителю (учительнице), конечно, предполагалось, о нём говорили как о желательном, прекрасном и т.п., но лишь ФГОС переводит его в юридически обязывающую плоскость. Почему?

Да потому, что фгосовский (а значит, деятельностный) урок можно спроектировать, провести

и отрефлексировать по его окончании лишь в тех случаях, когда учитель:

- на уроке выступает как автор сценария, режиссёр-постановщик и исполнитель намеченного, то есть как человек, порождающий своими личными действиями и суждениями различные смыслы для выбора и демонстрирующий своим отношением к труду, своим поведением, манерой, стилем работы присущие ему ценности на конкретном уроке;

- постоянно поддерживает творческое горение на уроке своей внутренней внушающей силой, своим режиссёрским замыслом, своей артистично представленной личной заинтересованностью и в процессе, и в результатах урока;

- сам видит связь между требуемыми ФГОС результатами на уроке и сам, в своём личном опыте, прочувствовал и, как говорят педагоги, «прожил» путь превращения знаний в черты характера, свойства личности;

- знает, понимает, искренне верит в нераздельность обучения, воспитания и развития (сам лично не может не воспитывать, когда обучает, и не обучать, когда собой воспитывает. Поэтому он всегда одновременно и преподаватель, и воспитатель, будь то на уроке, в поездке, на экскурсии, в студии, секции);

- сам является цельной и сильной личностью, так как сделать всё вышеперечисленное невозможно, если не действовать личным примером.

Проиллюстрируем эти утверждения.

Названное выше — это то, что требует ФГОС.

А теперь рассмотрим реальную картину массового урока. Надеемся, читатель понимает, что авторы не могут попасть на урок, на который их не приглашали. А это значит, что урок готовили специально, то есть

показывали лучшее, во всяком случае то, к чему предварительно готовились. Директор N-й школы с гордостью сказал нам: «Мы покажем вам урок, где вы увидите, как учитель и ученики свободно владеют современными информационными технологиями в свете требований ФГОС».

На уроке из ТСО было всё, что только существует: компьютеры, интерактивные доски, планшетники, мультимедийный проектор и т.д., и т.п. Единственное, чего не было, — так это учителя. Нет, физически она присутствовала и даже что-то говорила, давая указания детям, но это было безликое, бесцветное существо, которое потерялось за обилием техники. Ни эмоций, ни одной интересной интеллектуальной мысли, высказанной учителем, о ФГОС и говорить-то неуместно.

Это был специально подготовленный урок. И на этом фоне показательны слова директора, который ожидал, но не услышал наших восторгов: «Мы так для вас старались, всю школьную технику собрали, а у вас доброго слова для учителя не нашлось».

О таких людях, как эта учительница, говорят — тусклые души. И их в школах, мягко скажем, немало. Ну а теперь вернёмся к тому, что должно быть.

Вспомним, что самое трудное в начале урока? Это пробуждение у детей мотива, желания учиться здесь и сейчас. Наиболее эффективным средством формирования устойчивой мотивации познания становится личный пример учителя, ибо словам (призывам) дети верят мало. Приведём здесь хоть и небезупречные, незатейливые стихи одной выпускницы, обращённые к своему любимому учителю, поскольку они точно передают суть нашей рекомендации:

*Вы — как поток
В стремлении к знаниям
Влечёт любого за собой
И божеством, и вдохновеньем,
И пылким сердцем, и душой.*

Обратим внимание на ряд сугубо личностных, даже телесно-физических, казалось бы, внешних факторов, сильно, однако, влияющих на эффективность обучения и воспитания на уроке. Прежде всего влияет внешний облик учителя. Горько об этом говорить, но в последние годы в силу объективных и субъективных причин учителя плохо одеты, стали небрежны и даже неряшливы. Подтянутость, безупречная аккуратность, элегантность одежды, причёска, макияж, туфли на каблуках, парфюм и т.д. — всё это образует позитивный имидж учителя при его появлении. Дети в этом случае сами подтягиваются, становятся аккуратнее и... ответственнее.

Яркая, орфоэпически грамотная, образная речь, обогащённая разнообразием интонаций, мимика, жесты, манеры, походка, чувство юмора и т.п. — также слагаемые имиджа, характеризующие личность учителя, усиливающие её влияние на детей.

Далее — личные эмоции, выражающие отношение учителя к изучаемому материалу (к ФГОС), к своему труду. Дети всегда чувствуют, когда учитель готовился к уроку, когда он добросовестен, когда старается, выкладывается, когда он любит свою работу, когда он счастлив в ней. Личность учителя всегда выступает мощнейшим фактором воспитания в процессе обучения.

Позитивно личностный фактор проявляется и в заинтересованности учителя именно в успехе учеников, а не в стремлении поймать кого-то на незнании.

Будем помнить: психо- и здоровьесбережение зависит во многом, а часто исключительно, от личности учителя. И если учитель не заботится об этом, то коммуникация между ним и детьми разрушается.

Очень важно и использование учителем сильных сторон своей личности: талант коммуникатора, обаяние, умение писать стихи, петь, рисовать, танцевать, знание искусства, резьбы по дереву, вышивки, восточных единоборств, какое-то хобби и т.д.

И наконец, самое главное — это то, что очень трудно сформулировать, но то, что чувствует каждый ребёнок: ощущение глубины личности, силы духа, выражающие сущность личности. Это то, о чём И.-Ф. Гёте писал в «Фаусте»: **«Где нет нутра — там не можешь потом».**

И теперь о средствах, без которых учитель почти никогда не добьётся признания со стороны учеников просто потому, что они не смогут заметить его личность.

Часто говорят, что учительская профессия сродни профессии артиста. Напомним, понятие «артистизм» означает высокое и тонкое мастерство исполнения чего-либо, виртуозность. И это правда, хотя бы в той части, что требует от учителя высокой достоверности переживаний. Учитель должен стать актёром-реалистом, то есть актёром школы Станиславского с его культом полного подobia жизни. Ибо если ученик про себя скажет знаменитое: «Не верю!» — вся работа учителя пойдёт насмарку... И учителя это чувствуют, знают, потому в массе своей и не решаются выступать перед классом, как на сцене. Более того, даже подлинные свои переживания прячут за холодной маской функционера, испытывая понятный страх провала перед взыскательными зрителями-школьниками. Ведь древние недаром называли театр «школой для взрослых». Это для учителя, между прочим, означает категорическое требование понять, что школа — не что иное как «театр для детей»!

Пусть учитель в классе всегда будет бодрым, энергичным, уверенным в себе, естественным в поведении. Уместны лёгкая улыбка, свобода в движениях. Речь должна быть ясной, плавной, лёгкой, без тягостных пауз и, главное, понятной, орфоэпически безупречно грамотной. Надо научиться смотреть в глаза детям открыто, прямо, ласково и твёрдо, придавать своему взгляду на каждого ребёнка независимо от любых привходящих обстоятельств надежду на его успехи и веру в него как в своего ученика.

Надо научиться актёрским техникам: входу в класс, проходу, подаче реплики, уходу из класса, умению держать паузу, влиять на детей мимикой, жестами, интонированием голоса, взглядом, по-разному садиться, вставать, поворачиваться и т.д.

Итак, если учитель всерьёз озабочен получением личностных результатов, а не бездушной трансляцией знаний, то он обязан на уроке, на классном часе, да и вообще в любой педагогической ситуации актёрски умело разыгрывать именно ту роль, которую он, продумывая урок, написал как сценарист и поставил как режиссёр. А следовательно, он должен знать азы театрального искусства. Много полезного материала о художественных ролях педагога (драматурга, режиссёра, артиста) читатель найдёт в книге О.С. Булатовой «Искусство современного урока», откуда мы рекомендуем к прямому использованию фрагмент «Как педагогу развить в себе артистичность» (с. 251–252).

Разумеется, всё это — лишь средства. Самое важное в деле освоения новых ФГОС — это внутренняя убеждённость в том, что требования стандарта — это всего лишь... нормальная педагогика.

Чтобы выполнять требования стандарта — для мастера-профессионала не нужно выдумывать критерии, показатели, инструкции, мерила, среди которых мы за последние годы привыкли выживать. Всё это не суть.

А суть проста:

- хочешь, чтобы ученики были заинтересованы — стряхни оцепенение и будь предельно мотивирован на уроке сам;
- хочешь, чтобы они ставили проблемы — при подготовке к уроку перепробуй несколько вариантов разных проблем на одном предметном материале;
- хочешь, чтобы ученики искали личностный смысл — сам ищи его вместе с ними, до них и после них, открывая в знакомом до боли предметном знании новые грани;
- хочешь, чтобы ученики приняли от тебя важные ценности как руководство в жизни — сам верь в них;
- хочешь получить на уроке метапредметный результат — сам разберись в законах

формальной логики, вникни в психологическую теорию понимания;

● хочешь, чтобы ученики получали удовольствие от познания нового, непривычного, неизвестного — сам научись заново радоваться всему этому так, как будто только что впервые пришёл маленькой девочкой (мальчиком) в 1-й класс.

И тогда придёт понимание: стандарт требует от тебя всего лишь **уметь учить, воспитывать, развивать детей и быть собой.**

Дефект шестой

Упорное и упрямое стремление учителей проверять и оценивать усвоенное, постигнутое, обретенное только на основе репродукции, то есть повторении, воспроизведении готового (а не добытого учеником) знания и только по образцу, в то время как ФГОС требуют *обязательного включения в содержание урока упражнений творческого характера по использованию полученных на уроке знаний не в зазубренной по образцу, а в незнакомой, действительно новой ситуации.*

Надо сказать, что это требование стандарта из разряда верных на все времена: «Пусть учитель спрашивает с ученика не только слова затверженного урока, но смысл и самую суть его и судит о пользе, которую он принёс, не по показаниям памяти своего питомца, а по его жизни, то есть по применению знания в непривычной ситуации, чтобы проверить, понял ли ученик как следует и в какой мере усвоил изученное». Это написал более 400 лет назад во Франции знаменитый философ и педагог Мишель Монтень, как будто он входил в команду разработчиков ФГОС. И об этом же требовании к результатам образования говорили и писали практически все, кто значим в истории человеческой мудрости и педагогики — от библейского царя Соломона и первоматематика Пифагора до Я. Коменского, Я. Корчака, А. Макаренко и В. Сухомлинского.

Исследование экспертов ЮНЕСКО ещё в начале 2000-х годов показало: российские школьники не справляются с заданиями именно на применение знаний в незнакомой ситуации. И это требование (как и те, о которых мы писали выше) наши учителя знают, всячески ритуально «приговаривают», но упорно не выполняют... на протяжении долгих лет советской и постсоветской эпохи. Между тем уже более полувека назад ещё советские учёные, психологи и дидакты доказали, что освоенность или неосвоенность знаний, умений, навыков, сформированность интеллектуальных приёмов и качеств, имеющих универсальный характер и применяемых по отношению к любому предметному содержанию, можно проверить только в ситуациях, отличных от тех, в которых эти знания усваивались. Говоря современным языком ФГОС: **оцениваться должны не воспроизведённые по образцу знания и умения, а только их использование в новой (незнакомой) ситуации.**

Важно понимать, что умение ученика использовать конкретные предметные знания одного или одновременно двух и более предметов в полностью незнакомой ситуации и есть интегрированный, объединённый показатель сформированности его предметных, метапредметных и личностных компетентностей. То есть способность ученика оперировать (пользоваться) полученными знаниями и умениями для решения незнакомых ему учебных ли, жизненных ли проблем — это и есть главный показатель выполнения всех требований ФГОС, показатель всеобщий и всеобъемлющий.

Поэтому учителя горько ошибаются, когда жалуются, что разработчики ФГОС не дали им инструмента для проверки достижения/недостижения предметных, метапредметных и личностных результатов образования. Скорее всего, разработчики были убеждены в том, что этот инструмент, а именно успешное использование знаний в новой ситуации, учителям известен. А это не так.

Если мы неправы, то пусть любой управленец, читающий эту статью, попробует найти в любой школе хотя бы пару примеров, когда бы учителя проверяли усвоенность материала по использованию известного знания в новой, незнакомой ситуации. А такой способ проверки усвоенности должен быть использован почти на каждом уроке.

Чтобы ликвидировать анализируемый дефект, каждому учителю необходимо начать исключительно творческую работу: придумывать, разрабатывать задания ученикам (сначала хотя бы к нескольким урокам в году) по применению знаний в новой ситуации. Образцы таких заданий по разным предметам в нашей книге «Как помочь учителю в освоении ФГОС» приводятся. Понятно, что *учитель не сможет научить детей выполнять такие задания, если он сам ими не владеет.*

Эти задания однозначно позволяют проверить усвоенность (достижение) не только предметных, но и метапредметных, а нередко и личностных результатов.

* * *

Обе статьи (в № 3 и 4) о дефектах понимания рекомендаций по применению новых стандартов, изложенных в нашей книге, мы отправили на экспертизу рецензентам. Среди присланных нам замечаний было и такое: «Замените недобрые, ядовитые, ироничные заголовки в обеих статьях. Вы же ими обижаете людей. Они ведь купили книгу, потратились, прочли её, прослушали ваши лекции, зажглись, пообщались с вами, поверили в себя и вдруг... «видят не то».

Что на это ответить? Прежде всего, напомним, что на обиженных воду возят. Пусть те, кто обиделся, найдут в поисковике смысл этой поговорки.

Для тех, кто, может быть, и обиделся, но обиделся, как говорят, с умом, разъясняем. Названия выбраны именно ироничные (не злые и не ядовитые) не случайно. Ирония позволяет

увидеть и почувствовать противоречивость явления. А здесь имеет место как раз серьёзное противоречие. Книгу прочли, прослушали лекции, зажглись, пообщались с лектором, поверили в себя и... увидели, к сожалению, не то, что написали авторы, а то, что подсказывает инерция мышления, привычки долголетней практики, пресловутый житейский здравый смысл. Это беда многих добросовестных и умных людей, сталкивающихся с новыми научными представлениями. Ироничные названия статей должны заострить их внимание, чтобы они в будущем не попадали в подобные психологические «ловушки».

В свою очередь, заканчивая комментарий, мы хотим привести один очень важный фрагмент из разговора известного политика — премьер-министра Великобритании У.Черчилля со своим министром образования.

Случилось это во время Второй мировой войны. Министр образования, обращаясь к премьеру, спросил: «Быть может, следует дать нашим школьным учителям истории и литературы конкретные методические указания, как обучать и воспитывать наших школьников, чтобы они выросли патриотами и хорошими солдатами?» На что У. Черчилль твёрдо ответил: **«Ни в коем случае! Мы не должны даже на мгновение усомниться в профессионализме наших школьных преподавателей!»**

Какую острую зависть и сожаление испытали сейчас многие российские учителя!

Захотелось привести этот удивительный для нашей российской школьной практики разговор, чтобы ещё раз высоко оценить ту **ответственную свободу, которую учителям-профи дают именно новые ФГОС. НО**

НЕЗАВИСИМАЯ ОЦЕНКА ШКОЛЫ: зона особого внимания общественности



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

Участие общественности в независимой оценке деятельности образовательных организаций декларируется российским правительством как важное условие обеспечения качества образования. Право общественности осуществлять такую оценку закреплено в статье 95 действующего Федерального закона «Об образовании в РФ» (№ 273-ФЗ). В мартовском Указе¹ Президента РФ (2012 г.) и в последующих документах Правительства РФ² это право фактически получило статус государственного приоритета.

- экспертный совет • качество независимой оценки • общественная экспертиза
- культура открытости • краудсорсинг

Для того чтобы воспользоваться этими правами и осуществить предоставленные государством возможности, ответим на вопросы:

¹ Указ Президента РФ от 7 мая 2012 года № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики».

² Постановление Правительства РФ от 30.03.2013 № 286 «О формировании независимой системы оценки качества работы организаций, оказывающих социальные услуги» (вместе с «Правилами формирования...»); Распоряжение Правительства РФ от 30 марта 2013 г. № 487-р «О плане мероприятий по формированию независимой системы оценки качества работы организаций, оказывающих социальные услуги, на 2013–2015 гг.»; Письмо Минобрнауки России от 14.10.2013 № АП-1994/02 «О методических рекомендациях по внедрению НСОКО» (вместе с «Методическими рекомендациями...»).

что такое независимая оценка? От кого она независима? Какую пользу от этой оценки получают наши школы и ученики? Какую роль в этом процессе может и должен играть управляющий совет школы?

Независимая оценка качества (НОК) деятельности школ — это *внешняя* по отношению к оцениваемой школе оценка; независимой может считаться любая оценка, которая проводится не самой школой, а любыми внешними субъектами.

Основная *цель* независимой оценки: обеспечить полной, актуальной и достоверной информацией о порядке и качестве обучения и воспитания в школе, а для управляющего совета — это возможность повлиять на качество работы школы.

Результаты независимой оценки качества деятельности школы при условии её грамотного и качественного проведения становятся ценным инструментом для всех участников образовательного процесса.

В системе российского образования существует два типа независимой оценки: ведомственная и неведомственная³.

Нашу школу мы оценим сами

Управляющий совет имеет право стать заказчиком независимой оценки собственной школы. Такая потребность у совета может возникнуть при неудовлетворённости ситуацией в школе или имиджем школы в ближайшем социальном пространстве. Для поиска причин этой неудовлетворительной ситуации и нужна оценка: её результаты позволят выявить причины этой ситуации, выработать рекомендации.

Особого внимания заслуживает ситуация, когда, по мнению совета, их хорошая школа почему-то не пользуется в микрорайоне (в округе, в городе) заслуженным признанием; когда чужие внешние суждения о школе противоречат мнению её представителей; когда ведомственные оценки не отражают важных достоинств школы (например, все школы рейтингуют по результатам ЕГЭ и всероссийских олимпиад, а такие важные аспекты, как: психологический климат, комфортность пребывания детей в школе, разностороннее их развитие — не учитываются).

В этом случае управляющий совет школы может стать инициатором и заказчиком независимой оценки не одной своей школы, а всех школ муниципалитета или даже региона. Это позволит сопоставить разные школы и либо обоснованно опровергнет внешние не очень лестные суждения о школе (за счёт этого можно работать на улучшение её имиджа), либо подтвердит правильность этих суждений (тогда можно будет определить причины такого отставания и их устранять).

³ Мерцалова Т.А., Косарецкий С.Г. Культура общественного рейтингования: снизить риски и усилить эффекты // Народное образование. — 2013. — № 9. — С. 33–42.

Заказ на независимую оценку управляющий совет школы может адресовать:

- Учредителю школы, органу управления образованием (муниципальный или региональный), который при наличии у него возможностей и желания может организовать независимую оценку по заказу управляющего совета. Основная сложность этого пути заключается в том, что «уговорить» орган управления провести оценку отдельно взятой школы, да ещё по критериям и параметрам, заданным родительской общественностью, непросто. Здесь высока вероятность конфликта интересов между руководством системы образования и представителями общественности, потребителями образовательных услуг. Эту возможность необходимо учитывать и заранее проектировать механизмы её минимизации вплоть до выработки компромиссных вариантов.

Финансовые и юридические отношения между общественным заказчиком (например, школьным управляющим советом) и органом управления образованием должны регулироваться в рамках российского законодательства. Механизмы регулирования этих отношений целесообразно зафиксировать в соответствующих региональных и/или местных нормативных правовых документах, включая «Положения о советах», «Регламенты взаимодействия в целях проведения НОК» и т.п. Инициатива разработки таких документов тоже может исходить от общественности.

- Внешним организациям: коммерческим рейтинговым агентствам, социально ориентированным некоммерческим организациям, средствам массовой информации, независимым экспертным группам и т.п. Сложности, возникающие на этом пути, могут быть связаны с отсутствием достаточно квалифицированных внешних организаций, способных провести качественную оценку школы, а также с высокими ценами на подобную работу в коммерческом секторе.

- *Управляющий совет* сам может провести оценку своими силами или привлечь к конкретным видам работ отдельных представителей заинтересованной общественности: родителей, представителей местного сообщества, партнёров школы.

Привлекать к проведению независимой оценки школы её руководителей и педагогов нецелесообразно: в этом случае оценка перестанет быть независимой.

Заказ

При формировании заказа на проведение независимой оценки школы (или группы школ) управляющему совету важно определить следующие параметры своего заказа:

- Для кого и для чего будет проводиться оценка? Каковы её цель и задачи? Кто и для чего сможет воспользоваться её результатами?

Возможно, для определения этих позиций управляющему совету придётся провести небольшое исследование потребительского запроса на результаты такой оценки.

- Кого будем оценивать? Кто станет объектом оценки: только одна школа или даже только одно её подразделение? Или необходимо провести сопоставительную оценку, а для этого оценить все школы муниципального округа или региона, или некоторые из школ, которые работают в сходных условиях и по сходным образовательным программам?
- По каким критериям будет осуществляться оценивание? Какие характеристики школы или её деятельности будут подвергнуты оценке?
- Как в итоге будут выглядеть результаты оценки (*итоговый формат*)? Это будет набор оценок или аналитическое экспертное заключение по результатам оценки? Это будет рейтинг школ или база данных, из которой каждый желающий сможет построить свой рейтинг? Или как-то по-другому?

- Будут ли публиковаться результаты оценки? Где, когда и в каком виде?

- Кто будет проводить оценку? Как, по каким критериям будет выбран технический исполнитель, организация-оператор — то есть те специалисты, которые разработают методику оценки и расчётов, соберут и обработают данные и т.д.?

Функции

Кроме заказа на проведение НОК общественность, в том числе управляющий совет школы, может и должен (согласно требованиям нормативных документов⁴) выполнять и другие важные функции:

- экспертизу качества независимой оценки;
- обеспечение оптимального использования результатов оценки;
- продвижение результатов НОК;
- формирование «культуры открытости».

Качество

Качество независимой оценки⁵ становится базовым условием её эффективности и «складывается» из качества методики и инструментария (надёжность, валидность), качества работы оценщиков и экспертов, их добросовестности и соблюдения всех требований методики.

Экспертиза

Для обеспечения качества независимой оценки необходима экспертиза, причём

⁴ Постановление Правительства РФ от 30.03.2013 № 286 «О формировании независимой системы оценки качества работы организаций, оказывающих социальные услуги» (вместе с «Правилами формирования...»); Письмо Минобрнауки России от 14.10.2013 № АП-1994/02 «О методических рекомендациях по внедрению НСОКО» (вместе с «Методическими рекомендациями...»).

⁵ Мерцалова Т.А., Косарецкий С.Г. Культура общественного рейтингования: снизить риски и усилить эффекты // Народное образование. — 2013. — № 9. — С. 33–42.

её целесообразно проводить на разных этапах подготовки, оценивания, публикации и использования её результатов. Имеет смысл подвергнуть экспертизе:

- техническое задание, сформированное для исполнителей (организации-оператора);
- методику оценки и оценочный инструментарий (например, анкеты, опросники, если они используются);
- результаты оценки и подготовленные на их основе аналитические и экспертные заключения;
- рекомендации, сформулированные на основе полученных результатов, и меры, принятые руководством школы, округа, города, региона.

Очевидно, что экспертизу, например, качества методики оценки должны проводить профессионалы, которые имеют опыт подобной работы, разбираются во всех её сложностях и аспектах. Профессиональная оценка призвана обеспечить учёт специфических особенностей функционирования школы, использование новейших разработок и достижений в области оценки качества, соответствие интересам развития школы, муниципальной и региональной систем образования в целом. Но это не значит, что общественность, управляющий совет не могут быть здесь полезными.

Экспертизу качества НОК нельзя ограничить только профессиональной оценкой: это неизбежно приведёт к преобладанию ведомственного подхода. Существует целый ряд специфических вопросов, которые оценить без участия общественности невозможно. Поэтому управляющему совету следует не только самому стать экспертом в этом вопросе, но и привлекать к оценке качества НОК общественные организации, независимых общественных экспертов, представляющих интересы различных групп потребителей образовательных услуг. Общественная экспертиза в первую очередь ориентирована на оценку соответствия проводимой НОК сформулированному ранее заказу, интересам и потребностям общественности.

Другой важный аспект, который может отслеживать общественная экспертиза, — добросовестность проведения расчётов, достоверность полученных результатов, надёжность и проверяемость использованных данных.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

Серьёзное внимание следует уделить экспертизе того, насколько проводимая НОК учитывает специфические особенности школы, её образовательных программ, контингента учащихся. Особенно важно это в ситуации, когда оцениваются несколько школ и проводится их сопоставление, сравнение (например, строится рейтинг этих школ).

Обоснованность интерпретаций в аналитическом или экспертном заключении также могут стать объектом общественной экспертизы.

Открытость

Открытость процедур и результатов НОК в значительной мере влияют на качество независимой оценки. Если все материалы оценки, включая методику, информацию об исполнителе, список экспертов, источники данных и полученные результаты находятся в открытом доступе, то каждый желающий может внимательно изучить их и дать им оценку. Такая открытость, с одной стороны, становится стимулом для исполнителей и экспертов сделать свою работу качественно и добросовестно. С другой — позволяет оперативно выявить случайные ошибки или недоработки, от которых не застрахован даже самый добросовестный исполнитель. Поэтому обеспечение открытости НОК, контроль за публикуемыми материалами, отслеживание обратной связи также становятся экспертными задачами общественных управляющих.

Зоной особого внимания общественности должна стать практика использования результатов оценки всеми ответственными лицами: администрацией и педагогами школы, руководителями и сотрудниками органов управления образованием, органами местной и региональной власти: необходимо постоянно отслеживать эффективность и уместность принимаемых мер и их последствий, возможности минимизировать негативное влияние результатов НОК на оцениваемые объекты.

Общественная экспертиза может осуществляться:

- самим *управляющим советом школы* или одной из его комиссий;
- привлечёнными *общественными организациями*, в том числе Общественной палатой, Общественным советом при органе управления образованием и т.д.;
- специально сформированным *общественным Экспертным советом*.

Экспертный и управляющий советы

В тех случаях, когда специально создаётся Экспертный совет, при его формировании необходимо учитывать следующие основные требования к экспертам и процедуре формирования экспертного совета. Эксперты должны иметь достаточно высокий уровень образования, позволяющий качественно и эффективно выполнять экспертные функции; иметь определённый вес (влияние) в обществе, обладать признанным авторитетом; представлять различные социальные и профессиональные группы общественности.

При этом доля представителей профессиональной педагогической общественности в составе Экспертного совета не должна превышать четвертой части общего состава. Процедура формирования экспертного совета должна быть максимально открытой и прозрачной; минимизировать возможность возникновения конфликта интересов.

Обеспечение со стороны управляющего совета эффективности *использования результатов* оценки не ограничивается только контролем и экспертизой. Организация процесса использования результатов должна включать:

- участие в анализе и интерпретации полученных результатов оценки;
- разработку предложений и рекомендаций об улучшении качества работы школы;
- доведение их до сведения руководства школы, органов управления образованием, представителей органов государственно-общественного управления в сфере образования;

- обеспечение минимизации негативного влияния результатов оценки на школу;
- контроль за выполнением проектов и реализацией мер по совершенствованию системы образования, сформированных на основе предложенных рекомендаций;
- внесение предложений по корректировке этих мер и проектов.

Силы, время и ресурсы, затраченные управляющим советом на проведение независимой оценки, могут оказаться напрасными, если её результаты останутся неизвестными, невостребованными большинством потенциальных пользователей. Востребованность результатов оценки складывается из их полезности для целевой группы, знания потенциальными пользователями о проведённой оценке. Первая часть обеспечивается общественным характером заказа на оценку, процедура формирования которого была описана выше; вторая часть — информирование о результатах оценки требует специальной работы.

Для того чтобы заинтересованные лица знали о проведении оценки и могли воспользоваться её результатами, управляющему совету необходимо заранее продумать и организовать работу по их презентации и «продвижению». Эта работа включает:

- распространение информации о проведении оценки, её задачах и методике проведения, о полученных результатах, перспективах (планах) их использования и результативности мер, принятых для улучшения качества школьного образования;
- разъяснение этой информации различным представителям общественности так, чтобы любой заинтересованный человек максимально точно понимал смысл проведённой НОК и специфических нюансов, которые могут возникнуть при интерпретации результатов.

Разъяснительная работа имеет особое значение, поскольку она помогает любому пользователю адекватно использовать результаты оценки для решения своих задач, снижает риски неправильного понимания и необоснованных реакций. Например,

школа не попала в топ лучших в рейтинге, построенном по заказу управляющего совета. Означает ли это, что школа плохая? Что нужно срочно забирать своего ребёнка и переводить в другую школу? Очевидный ответ: «Нет!»: рейтинг может быть построен по ограниченному набору критериев и быть ориентированным на решение довольно узкой задачи. В этом случае на его основании нельзя выносить комплексного всеобъемлющего суждения о школе. Но не разобравшись в этих нюансах, некоторые родители могут действительно принять кардинальное решение, тем самым спровоцировав отток из школы.

Задача совета — объяснить: что показала оценка? Что это означает для школы? Для её учеников? Как эти результаты будут использованы для улучшения школы?

Культура открытости

Умение правильно и эффективно использовать информацию — это часть так называемой «культуры открытости», которая пока ещё недостаточно сформирована в нашем обществе. Люди уже привыкли, что информации много, что можно найти самые разные сведения практически о чём угодно. Они знают, что могут высказать публично и открыто своё мнение по любому вопросу. Но пользуются они этими возможностями нерационально, неконструктивно. Тут всем ещё нужно учиться и учиться.

Общественные управляющие могут стать лидерами этого движения по освоению культуры открытости. Умение интерпретировать результаты оценок и принимать по ним адекватные решения — один из шагов к такой культуре.

Яркие примеры культуры и безкультурия можно увидеть в поведении участников коммуникативных сервисов, форумов, социальных сетей. Такие явления, как «флуд» и «тролинг» известны всем, кто пользуется этими сервисами. В то же время обсуждения на форумах, посвящённых социальным вопросам, могут стать инструментом конструктивного решения реальных проблем, в том числе проблем конкретной школы.

Культура обсуждения проблем предполагает не эмоциональные восклицания о том, как всё

плохо и безнадежно, крутом ворье и коррупционеры... В культурном обсуждении ищут не виновных, а способы решения проблем, хотя, конечно, в некоторых случаях найти виновного — это уже решение проблемы. Так, объединившись через форум, жители микрорайона находят возможность сделать переход к школе через дорогу безопасным. Собрав (через форум) инициативную группу, они добиваются установки на переходе светофора и «лежачих полицейских». Таких примеров становится всё больше.

Тематические образовательные форумы можно использовать в качестве интерактивных механизмов продвижения и обсуждения процесса и результатов независимой оценки. Для этого управляющим советом могут быть созданы коммуникативные площадки, на которых организуется:

- обсуждение критериев качества работы школы (мнения профессиональных экспертов, потребителей образовательных услуг, других заинтересованных лиц);
- сбор общественного мнения по различным вопросам деятельности школы и её общественная оценка;
- консультирование школ (если оцениваются не одна, а несколько школ) и возможность внести изменения в оценки (при условии обоснования этих изменений, например, ошибка в данных);
- обсуждение проблем школы и путей их решения (в том числе с использованием технологии краудсорсинга).

Краудсорсинг — культурный, технологичный, современный механизм включения неинституционализированной общности. Его сущность в двух словах можно обозначить как использование интеллекта народных масс для решения конкретных проблем конкретной организации (или человека).

Сегодня в Интернете можно найти довольно подробные описания процедур и технологий его проведения. Например, правительство Москвы в этом году

начало активно использовать эту технологию для решения проблем города (на сайте <http://gorod.mos.ru/>).

В контексте НОК краудсорсинг может быть эффективно использован для:

- формирования Общественного совета и/или Экспертного совета по проведению независимой оценки;
- разработки НОК: от замысла до методики;
- проведения оценки школ (как альтернатива — дистантная электронная форма социологического опроса общественного мнения);
- разработки рекомендаций по использованию результатов оценки для развития системы образования («мозговой штурм»).

Неорганизованная общественность

Такие интерактивные площадки позволяют увеличить число представителей общественности, включённых в процесс независимой оценки школ за счёт привлечения общественности, т.е. тех, кто не включён в деятельность соответствующих общественных организаций: в нашем случае это те, кто не входит в управляющие советы школ, общественные палаты и советы при органах управления образованием, специализированные, родительские и профессионально-педагогические общественные объединения.

Неорганизованная общественность представляет собой подавляющее большинство. Возьмём, к примеру, школу, в которой учатся полторы тысячи учеников. В управляющий совет такой школы входят примерно 15–16 родителей, то есть соотношение, в лучшем случае, составляет 1 к 100 (а то и меньше).

Организованная общественность — управляющий совет школы, конечно, обладает преимуществами перед неорганизованной массой, но имеет и ряд недостатков, в том числе малочисленность; ангажированность (зависимость от пригласившего, например, от администрации школы); «узость» («ограниченность») взглядов, мнений, интересов, которые ограничива-

ются социально-благополучным социальным слоем и активной жизненной позицией.

Неорганизованная общественность с точки зрения участия в независимой оценке образования также имеет существенные недостатки: различие интересов, представлений, требований к школе; пассивность; склонность подавляющего большинства представителей неорганизованной общественности к эмоциональному реагированию на любую значимую для него ситуацию, что снижает возможность объективной оценки школ; неартикулированность запросов, то есть неготовность не только озвучить для других, но и сформулировать для самого себя свои интересы, потребности, представления и требования, предъявляемые к школе.

Для уравнивания, взаимной компенсации этих недостатков полезно использовать различные способы массового привлечения неорганизованной общественности к проводимой управляющим советом независимой оценке школ. Это могут быть уже упоминаемые ранее механизмы сбора и учёта общественного мнения: социологические опросы (в том числе с использованием электронных информационных ресурсов), технология краудсорсинга и т.д.

Чужие оценки на пользу школе

Независимая общественная оценка позволяет органам государственно-общественного управления выстроить конструктивный обоснованный, опирающийся на данные, диалог с системой образования: с администрацией и педагогическим коллективом школы, с учредителем, работниками органов управления образованием. Имея на руках результаты таких оценок, особенно если оценка проведена грамотно и качественно, можно не просто прийти к руководству с просьбой или с претензией, а предъявить веские доказательства своей правоты.

Но проведение независимой оценки — дело весьма трудное, кропотливое и очень

ответственное, для его реализации мало одного желания и понимания того, что оценка нужна. Тот, кто берётся за организацию и проведение НОК, должен обладать довольно широким набором компетенций в сфере оценки качества образования. Среди управляющих советов школ таких найдутся единицы.

С другой стороны, мода на рейтинги и пропаганда государственного приоритета на независимую оценку социальных услуг могут привести (и уже приводят) к тому, что на широких информационных просторах появляются самые разные рейтинги и оценки вузов, школ, детских садов.

Среди них есть рейтинги и навигаторы, созданные профессионалами, такими как «Социальный навигатор» (МИА «Россия сегодня»), РИА-рейтинг (НИУ ВШЭ), «Эксперт-РА», «РосНюу», «Российский Союз ректоров», «МАМСО» и другие. Ещё больше так называемых пользовательских рейтингов, построенных на мнениях пользователей. Их основной недостаток — низкий уровень объективности. Оценки школам ставятся на эмоциональном уровне, они имеют субъективный характер, отсутствует какая бы то ни было методика, единственный критерий: «Нравится / Не нравится». Оценки складываются из предвзятого мнения тех, кто по каким-то причинам (часто сугубо эмоциональным) решил поставить школе «оценку». Поэтому говорить о её объективности нет никаких оснований. Однако такие ресурсы существуют и ощутимо влияют на потребительский выбор и мнение о школе.

Понимая, как сильно может навредить школе неадекватный рейтинг, управляющий совет не может полностью проигнорировать его результаты. По отношению к любому такому рейтингу управляющий совет школы в первую очередь должен выстроить своё отношение, определить для себя, как относиться к его результатам. Для этого необходимо: изучить методику рейтинга; оценить её качество (возможно, для этого придётся привлечь профессиональных экспертов), соотнести методику с реальностью своей школы: можно ли, корректно ли оценивать данную конкретную школу по этой методике; проанализировать результаты оценки и рейтингования; оценить их качество и достоверность;

определить, что дают эти результаты для анализа ситуации в школе.

Фактически по отношению к «чужому» рейтингу, к «чужой» оценке управляющий совет школы должен занять позицию эксперта. По результатам проведённой экспертизы можно будет выстраивать дальнейшую работу с этим рейтингом.

С одной стороны, как описывалось ранее, необходимо провести подробную разъяснительную работу о достоинствах и/или недостатках каждого такого рейтинга. Можно организовать его публичное обсуждение на информационной площадке школы и совета, где привести аргументированное мнение о нём и его результатах.

С другой стороны, надо попытаться увидеть конструктивные возможности использования любой внешней оценки, любого рейтинга в интересах своей школы. Если результаты оценки хотя бы частично соответствуют реальности, необходимо эту их достоверную часть использовать для анализа школьной ситуации и подготовки рекомендаций органам управления школы по улучшению школьной системы образования.

Если результаты оценки (рейтинга) вообще ни о чём не говорят, они не объективны и полностью лишены смысла, это тоже повод для совершенствования работы школы. В этом случае надо разрабатывать рекомендации и план усиления взаимодействия школы с общественностью, использования публичных площадок в интересах школы.

В работе с результатами «чужих» оценок важно не просто предложить меры по их использованию: нужно отслеживать и контролировать процесс реализации этих мер, их эффективность и продуктивность. Не менее важно отслеживать и пресекать негативное влияние любых рейтингов и оценок на школу, её учеников, родителей и педагогический коллектив. **НО**

УЧИТЕЛЬ: ОТ МОДЕЛИ СПЕЦИАЛИСТА к образу профессионала

Александр Анатольевич Пивоваров,
заведующий кафедрой Института развития образования
Кировской области, кандидат педагогических наук
e-mail: alanpi2008@mail.ru

Какой учитель нужен современной школе? Ответить на этот вопрос достаточно сложно. Учитель, в совершенстве владеющий своим предметом, способный решать самые каверзные задачи и блестяще готовящийся к сдаче ЕГЭ? Или учитель — артист, на уроках которого молчат школьные хулиганы и сидят, замороженно слушая его выступление? А может быть, нам нужен учитель-собеседник, которому можно доверить свои сокровенные тайны?

• матрица компетенций • функциональная и экстрафункциональная грамотность • программа «перезагрузки» профессионального сознания учителя

Учитель — в поисках идеала

Граней педагогического таланта много: это общепедагогическая составляющая, научно-теоретическая, методическая, психолого-педагогическая, коммуникативная — здесь трудно выделить какой-то единственный приоритет. Вместе с тем, работая в системе повышения квалификации педагогов, можно сказать, что за последние годы портрет учителя претерпел существенные изменения. Жертвоприношение и подвижничество не столь популярны, как это было несколько лет назад. Примеры победителей профессиональных конкурсов педагогов говорят о том, что их призёры и лауреаты — люди далеко не робкого десятка, а настоящие лидеры, и не только в образовании. Государство многое делает для поднятия престижа учительской профессии.

Однако, даже в тех регионах, где по материальной составляющей учитель приближается к так называемому «среднему классу», он по-прежнему остался «школьным работником», в лучшем случае — соответствующим тарифно-квалификационной характеристике. У него остался традиционный взгляд на свою работу — аккуратного исполнителя, а не демурга-творца. Можно обучить педагога современным технологиям, дать новые знания, но прорыва в будущее всё равно нет. В чём причина? Если принять во внимание, что средний возраст учителя приближается к пенсионному, всё это вполне объяснимо: причина в сознании, в ментальности, в психологии.

Самое главное здесь, по нашему мнению, — нежелание брать на себя ответственность за свои действия, свой выбор в ситуациях неопределённости. Поэтому перед системой повышения квалификации стоит важнейшая задача, задача «перезагрузки» профессионального самосознания педагога. Как это сделать?

**Профессиональная компетентность —
ключ к решению всех проблем?
Фактическая грамотность**

Специалисты давно разработали несколько подходов к совершенствованию мастерства учителя. Некоторые профессионально-педагогические качества учителя рассматривают с позиций профессиональной или *профессионально-педагогической компетентности*. В системе повышения квалификации понятие «профессиональная компетентность» обозначает комплекс профессионально обусловленных требований к учителю и применяется вместе с такими терминами, как: «профессиограмма учителя (педагога)», «профессиональная готовность», «профессионализм». Эти педагогические категории, несмотря на их схожесть, имеют особые смысловые оттенки и применяются в разных контекстах. Наиболее близки между собой, но не тождественны понятия «готовность»/«способность» и «компетентность». Готовность/«способность» — это характеристика потенциального состояния (скрытых ресурсов), позволяющая учителю развиваться в профессиональном отношении, а компетентность — качество, которое может проявиться только в реальной деятельности. Педагогическая компетентность характеризуется: глубоким пониманием сущности решаемых задач; хорошим знанием опыта в данной области, владением его лучшими достижениями; умением выбирать средства и способы действия, адекватные конкретным целям, обстоятельствам места и времени; *чувством ответственности за достигнутые результаты*; способностью учиться на ошибках и вносить коррективы в процесс достижения целей (рефлексия).

Будем считать, что *профессионально-педагогическая компетентность* — это интегральная профессионально-личностная характеристика, определяющая *готовность и способность* выполнять педагогические функции в соответствии с принятыми в социуме в конкретно-исторический момент нормами, стандартами, требованиями. Особое значение в этой связи принимает ансамбль так называемых ключевых компетентностей, владение которыми обеспечивает успешную деятельность учителя в поликультурной среде.

Для реализации компетентностного подхода в образовательных программах повышения ква-

лификации появилась так называемая матрица компетенций. Приведём фрагмент такой матрицы:

Матрица компетенций

В педагогической деятельности:

- способность применять современные методики и технологии организации образовательного процесса на различных уровнях образования в различных образовательных организациях;
- готовность привлекать современные технологии диагностики и оценивания качества образовательного процесса;
- способность формировать образовательную среду и применять свои способности в реализации задач инновационной образовательной политики;
- способность руководить исследовательской работой учащихся.

В научно-исследовательской деятельности:

- способность анализировать результаты научных исследований и применять их при решении конкретных образовательных и исследовательских задач;
- готовность применять индивидуальные креативные способности для оригинального решения исследовательских задач;
- готовность самостоятельно вести научное исследование с привлечением современных методов науки.

В методической деятельности:

- готовность к разработке и реализации методических моделей, методик, технологий и приёмов обучения; к анализу результатов их применения в образовательных организациях различных типов;
- готовность к систематизации, обобщению и распространению методического опыта (отечественного и зарубежного) в профессиональной области.

В проектной деятельности:

- готовность к педагогическому проектированию образовательной среды, образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов;

- способность проектировать формы и методы контроля качества образования, различные виды контрольно-измерительных материалов, в том числе на основе информационных технологий и применения зарубежного опыта;
- готовность проектировать новое учебное содержание, технологии и конкретные методики обучения.

Как видно из матрицы, профессиональная компетентность в основном сводится к понятиям «способность» и «готовность».

Следовательно, профессионально компетентен такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне идёт педагогическая деятельность, педагогическое общение, развивается личность учителя, достигаются хорошие результаты в работе. Профессионально компетентным можно считать учителя, который:

- успешно решает задачи обучения и воспитания, готовит для общества выпускника с желаемыми качествами (объективные критерии);
- лично расположен к профессии, мотивирован к труду в ней, удовлетворён работой (субъективные критерии);
- достигает желаемых обществом результатов в развитии личности учащихся (результативные критерии);
- привлекает различные способы, технологии (процессуальные критерии);
- осваивает нормы, эталоны профессии, достигает в ней мастерства (нормативные критерии);
- достигает необходимого уровня профессиональных личностных качеств, знаний и умений (критерий наличного уровня);
- имеет и осознаёт перспективу, зону своего ближайшего профессионального развития, делая всё для её реализации (прогностические критерии);
- обогащает опыт профессионала за счёт личного, творческого вклада (критерии творчества);
- социально активен в обществе, ставит на общественных обсуждениях вопросы о нуждах профессии, её достижениях;
- предрасположен к качественной и количественной эволюции оценки своей профессио-

нальной деятельности, умеет сам это делать, готов к дифференцированной оценке своего труда в баллах, категориях, спокойно относится к участию в профессиональных испытаниях (тестах) (количественные и качественные критерии), не боится попадать в условия конкуренции образовательных услуг (социальные критерии).

В то же время сегодня педагоги осваивают новую практико-преобразующую компетентность (вместо практико-воспроизводящей). При этом возрастает педагогический профессионализм, что выражается в увеличении наукоёмкости педагогической деятельности, возрастании объёма и качества исследовательской составляющей в составе практической педагогической деятельности; выборе новой парадигмы; перестройке собственной ценностно-смысловой сферы, индивидуальной системы профессиональной деятельности; опытно-экспериментальной деятельности, создании качественно новых образцов педагогической практики и их научном осмыслении.

В школе появился учитель-исследователь. Возникает необходимость владения исследовательской компетенцией (это часть практико-преобразующей компетентности учителя): владение методологическими умениями — выбор и обоснование темы, цели, объекта и предмета исследования, гипотезы исследования; обобщение, описание и научное оформление полученных в ходе исследования результатов; формулировка выводов исследования. Таким образом, ключевых компетентностей для характеристики современного учителя уже недостаточно.

Диффузия профессионального стандарта педагога. Функциональная грамотность

Термин «диффузия», вынесенный в подзаголовок, означает «проникновение», «перемешивание». Здесь автор сознательно «вызывает огонь на себя», говоря о том, что отдельные фрагменты профессионального стандарта педагога постепенно проникают

в практику образования. В стремительно меняющемся открытом мире одним из главных профессиональных качеств, которое педагог должен постоянно демонстрировать своим ученикам, становится *умение учиться*. Готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, *ответственность и самостоятельность* в принятии решений — все эти характеристики деятельности *успешного профессионала* в полной мере относятся и к педагогу. Обретение этих ценных качеств невозможно без расширения пространства педагогического творчества.

Существующие квалификационные характеристики (ключевые компетентности) и должностные инструкции, сковывающие инициативу учителя, обременяющие его формальными требованиями и дополнительными функциональными обязанностями, отвлекающими от непосредственной работы с детьми, не отвечают требованиям времени.

Профессиональный стандарт педагога, который должен прийти на смену морально устаревшим документам, регламентировавшим его деятельность, призван прежде всего раскрепостить педагога, дать новый импульс его развитию. Это и предусматривает Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации». Профессиональный стандарт педагога, по мнению его разработчиков, должен однозначно давать представление о профессионализме педагога. Если учитель соответствует заявленным критериям, следовательно, его можно «допускать» вести уроки. Однако не все личностные качества талантливого учителя можно уложить в «прокрустово ложе» требований. Талантливый учитель (так же, как и ученик), как правило — нестандартен, он уникален. Поэтому вместе с принятием обязательной части стандарта (которая прописана в документах), на наш взгляд, должна присутствовать и необязательная, которая по своему влиянию на ученика, достижению запланированных результатов может быть весомее обязательной части.

Принципиальное отличие стандарта от «профессиональной компетентности» в том, что все его составляющие можно измерить, как говорят — «оцифровать»: в минутах, например. Таким образом, появляется возможность представить основные виды профессиональной деятельнос-

ти педагога в виде таблицы (курсив и выделение — автора статьи).

Матричное представление стандарта весьма наглядно, но вызывает возражение вертикальное (столбчатое) представление информации. По этой причине одни и те же функции (другие характеристики) в разных направлениях деятельности нужно прописывать заново. При горизонтальном расположении матрицы стандарт можно представить в виде наращивания функций, то есть, по принципу «открытой архитектуры».

Но самый главный аргумент «против» — невыполнимые функции, невыполнимые потому, что их нельзя измерить, сравнить с чем-то, «оцифровать». Например: трудовая функция *обучение* — это «профессиональная деятельность в соответствии с требованиями ФГОС дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования». Насколько всем известно, требования ФГОС — это знаменитые три «Т»: требования к структуре, условиям реализации и к результатам освоения основных образовательных программ. Конечно, в требованиях к условиям есть требования к кадрам, но там ничего не говорится о «профессиональной деятельности». Каким образом эту деятельность предлагают измерить авторы документа?

Нельзя согласиться и с обозначением различных педагогических функций словом «формирование». Например, в воспитательной деятельности многие качества учащихся можно только воспитать, вырастить, но никак не сформировать! Кстати, многочисленные применения в педагогическом языке «формирований», «использований», «осуществлений», «внедрений» создают печальное впечатление о лексической бедности учителя. По этой причине автор взял на себя смелость в ниже предлагаемой таблице заменить подобные слова нормальным русским языком. Кстати, в образовательном стандарте эти три требования прописаны

очень подробно. Если речь идёт о структуре основной образовательной программы, то детально выделены все составляющие эту структуру элементы, их последовательность и ранжирование.

Для уточнения особенностей трудовой функции *развивающая деятельность* приведём фрагмент таблицы этой функции трудовых действий из приказа Минтруда РФ. К некоторым функциям этого раздела курсивом приведены комментарии автора.

Из предлагаемых фрагментов таблицы видно, что далеко не все показатели профессионализма учителя можно измерить, сравнить, «оцифровать». Следовательно, и профессиональный стандарт в таком виде, в каком он нам представлен, не способен помочь в «перезагрузке» педагогического мировоззрения.

Полипрофессиональная интеграция сил. Экстрафункциональная грамотность

Поскольку все предложения не приводят к запланированному результату, автор и предлагает свою диалектику, программу «перезагрузки» профессионального сознания педагога: от фактической грамотности (ЧТО?) — к функциональной (КАК?), и от неё — к экстрафункциональной (ЗАЧЕМ?).

Для планомерной и качественной подготовки слушателей к «перезагрузке» профессионального сознания на курсах повышения квалификации, в конструируемых образовательных программах мы выделяем три уровня открытых подпрограмм:

- образовательные программы первого уровня ставят своей целью построение научно-методологического фундамента педагогической культуры участников образовательного процесса, расширения горизонта их сознания, владение ключевыми компетентностями, современной информацией;
- образовательные программы второго уровня ориентированы на содействие в професси-

ональном росте педагога, направлены на новую организацию участников образовательного процесса, владение основами социально-педагогического проектирования, конструктивного привлечения различных информационных систем, ресурсов;

- образовательные программы третьего уровня способствуют развитию *потребности в саморазвитии*, включению в творческую, преобразующую деятельность профессиональных сообществ.

Построение программы по блочно-модульному принципу обеспечивает гибкость и вариативность содержания в зависимости от категорий слушателей, их подготовленности, образовательных потребностей. В учебную программу включаются также отдельные спецкурсы и темы по выбору слушателей. Тематика консультаций определяется целесообразностью разъяснений, углублений и детализации отдельных тем. Для усиления практической направленности курсовых мероприятий и повышения познавательной активности слушателей значительная часть учебного времени отводится на семинарские, практические занятия, различные формы групповой работы (ДИ, ОДИ, продуктивные игры).

Таким образом, образовательная программа строится как практико-ориентированная деятельность с учётом персональных заявок-запросов: это создаёт условия для участия в разных видах, формах обучения как администрации, так и педагогов одной организации, что позволяет вести переподготовку персонала на всех уровнях (этажах) образовательных структур.

Учебная цель программы: развитие психолого-педагогической компетентности слушателей по организации работы школы в современных условиях; владение способами обеспечения аналитического сервиса управления и выстраивания желательных перспектив, освоение технологии (процедур, средств) рефлексивного сопровождения профессиональной деятельности в режиме функционирования и развития.

Трудовая функция 3.1.3 – развивающая деятельность¹

Трудовые действия	Оценка параметров и проектирование психологически безопасной и комфортной образовательной среды, разработка программ профилактики различных форм насилия в школе. <i>«Оцифровать» параметры можно</i>
	Освоение и применение психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными контингентами учащихся: одарённые дети, социально уязвимые дети, дети, попавшие в трудные жизненные ситуации, дети-мигранты и другие. <i>Измеряемый параметр</i>
	Развитие учащихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, формирование гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни. <i>Трудно измеряемый параметр</i>
Необходимые умения	Владеть профессиональной установкой на помощь любому ребёнку вне зависимости от его реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья. <i>Трудно измеряемый параметр</i>
	Использовать в практике своей работы психологические подходы: культурно-исторический, деятельностный и развивающий. <i>Трудно измеряемый параметр</i>
	Составить (совместно с психологом и другими специалистами) психолого-педагогическую характеристику (портрет) личности ученика. <i>Трудно измеряемый параметр</i>
	Разрабатывать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты, индивидуальные программы развития и индивидуально-ориентированные образовательные программы с учётом личностных и возрастных особенностей учащихся. <i>Трудно измеряемый параметр</i>
	Владеть стандартизированными методами психодиагностики личностных характеристик и возрастных особенностей учащихся. <i>Трудно измеряемый параметр</i>
	Оценивать образовательные результаты: формируемые в преподаваемом предмете предметные и метапредметные компетенции, а также осуществлять (совместно с психологом) мониторинг личностных характеристик
	Формировать детско-взрослые сообщества. <i>Трудно измеряемый параметр. Что и как измерять?</i>
Необходимые знания	Закономерности формирования детско-взрослых сообществ, их социально-психологические особенности и закономерности развития. <i>Можно проверить</i>
	Основы психодиагностики и основные признаки отклонения в развитии детей. <i>Можно проверить</i>
	Социально-психологические особенности и закономерности развития детско-взрослых сообществ. <i>Можно проверить</i>
Другие характеристики	Соблюдение правовых, нравственных и этических норм, требований профессиональной этики. <i>Как это проверить и оценить? Что можно, а что нельзя профессионалу?</i>

¹ Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». Зарегистрирован в Минюсте России 06.12.2013. № 30550.

Задачи при реализации программы:

- анализ преобразовательной (инновационной) работы образовательных организаций в современных социально-экономических условиях;
- переориентация сознания учащихся на активность, самостоятельность, творчество;
- технология конструирования моделей развития образовательных организаций в соответствии с конкретными местными условиями;
- обретение практического опыта в привлечении современных активных, интерактивных форм, способов обучения.

Мотивационные задачи: активное самоопределение в форме и содержании обучения:

- готовность к участию в групповой работе в различных «ролях» — «автора», выдвигающего собственную точку зрения; «понимающего» авторскую точку зрения с целью её совершенствования; «докладчика», защищающего групповое мнение в межгрупповой дискуссии; «критика», готового предьявить основания несогласия с чьей-либо точкой зрения; «координатора», согласующего разные позиции.

Информационные задачи:

- знания о нормах управления деятельностью (генезис систем деятельности и генезис управленческой деятельности);
- знания о нормах рефлексивного (аналитического) обеспечения управленческой деятельности;
- знание основных законов и единиц «схемотехнических изображений».

Практические задачи:

- компетентность в исследовании как модельных (идеальных) ситуаций, так и произвольного (реального) материала практики;
- компетентность в оформлении материала практики средствами языка схемотехнических изображений, проектов;
- компетентность в выборе критериальных оснований (концепций, понятий, категорий) для оценки ситуации на практике;
- компетентность в аналитической (управленческой) практике;
- компетентность в области комплексного (синтетического) проектирования.

Общая характеристика программы

Обоснование актуальности

В управлении появляется потребность в критериальной оценке для оптимального выбора направления развития. Решение задач оптимизации образовательной среды становится для любых управленцев всё более затруднительным из-за массового характера и разнонаправленности процессов развития, дефицита кадровых, финансовых, научно-методических ресурсов.

Профессионализм деятельности аналитика, проектировщика предполагает понимание ценности развития практики с сохранением её сущности. Это невозможно без соответствующей культуры мышления, включающей технологию работы с эмпирическим материалом и с концептуально-теоретическим обоснованием. Владеть культурой мышления (технологией, средствами) на уровне профессионализма трудно, опираясь лишь на собственный опыт и совершенное знание практики — здесь необходимо специфическое обучение (как групповое, так и индивидуальное).

Формы организации курса

Так как образ профессионала основан на компетенциях и ценностях, направляющих деятельность, учебный процесс строится на основании лично-ориентированного подхода к обучению. Кроме того, сложность поставленных задач требует постоянного контроля над индивидуальными изменениями учащихся на каждом этапе. Это возможно в такой форме организации учебных занятий, как игротехническое моделирование, которое позволяет сформировать и поэтапно диагностировать обретение необходимых качеств у обучаемого в процессе деятельности и непрерывного диалога с коллегами-разработчиками и оппонентами.

Такая форма организации учебного процесса предполагает решение образовательных задач через построение образцов

деятельности, в которых моделируются типичные для данной деятельности затруднения и совместно определяются пути их преодоления. Особенность игротехнического моделирования состоит в том, что учащийся ставится в ситуацию, требующую от него самоопределения, действий, в процессе которых происходит пересмотр системы ценностей с точки зрения их критической оценки и перспективы возможных изменений.

Формы проведения занятий

*Установочный доклад.
Введение в проблему*

Деятельность и рефлексия. Формируется первоначальное представление о разделённости двух пространств: деятельности и рефлексии, обслуживающей эту деятельность. Причиной появления служебного пространства может быть затруднение в практике и потребность корректирующего воздействия для его устранения (проект корректирующего воздействия вырабатывается в процессе рефлексии). Таким образом, внутренняя структура рефлексивного пространства строится из трёх частей: аналитической (с критериальным обеспечением), исследовательской и проектировочной фаз.

Групповая работа по подготовке решения на пленарную дискуссию

Внутри критической рефлексивной позиции выделяется процедура проблематизации, имеющая сложную структуру. Освоение процедуры требует оперирования понятиями: «процедура», «предикат», «технология», «субъект», «концепция педагогической деятельности». Диагностика обретаемых способностей становится более сложной, акцентированной и осознаваемой учащимися. Итоговая рефлексия включает осознание целевого соотношения собственного движения в событии и результатов этого движения с концептуальной схемой установочного доклада.

Пленарная, межгрупповая дискуссия

Отработка процедуры проблематизации. Это создаёт необходимость в расширении средств аналитической работы: критериальной базы,

знаний в рамках теории деятельности, схемотехнических умений (мыследеятельности), коммуникативных навыков.

Групповая рефлексия, критическая оценка собственной работы с учётом версий и мнений других групп

Построение системы деятельности. После обретения навыков рефлексивной регуляции деятельности появляется необходимость получить представление о целостности управления профессиональной деятельностью. Это представление включает соотнесение и совмещение звеньев понимания социальной потребности (спроса), целеполагания, построения способа деятельности в функциональном слое, его воплощения и контрольного корректирования. Построение систем деятельности, находящихся на разных ступенях развития и функционирования, требует их рассмотрения с точки зрения типодействительного, позиционного и пространственно-действительного описания. Здесь выявляются условия, способствующие развитию разных видов деятельности, роль аналитического сервиса.

Тренинг — этапная рефлексия и коррекция проектировочных действий — выход в практику — итоговая рефлексия

Система аналитической (экспертной) деятельности. Полученные теоретические сведения и практические навыки позволяют построить чёткую концепцию происхождения, места, структуры и функций аналитической деятельности. Благодаря этому формируется целостное представление о последовательности, целях, результатах и эффективности деятельности на практике. Обучение направлено на выявление основной мыслетехнической единицы аналитической деятельности — построения субъекта и предиката мысли и соотношения их с целью проблематизации предиката (субъекта).

Пленарное заседание (итоговый пленум)

Система аналитической деятельности в режимах функционирования и развития. Базовый процесс состоит в построении существенного, неслучайного образа новизны в деятельности при помощи концептуальных средств в аналитике. Главная проблема — следование принципу каузальности при построении образа новизны, технология работы с предикатом. Методика позволяет определить уровень достижений, построить прогнозы дальнейшего движения в практической деятельности.

Способы оценивания слушателей

Входная диагностика. Сложность аналитической работы предполагает многоступенчатую систему входной диагностики из следующих этапов:

- анкетирование для выявления представлений о роли, месте, необходимости преобразующей деятельности;
- собеседование (диалог) с целью диагностики ценностных оснований профессиональной деятельности;
- деловая или организационно-деятельностная игра для выявления организаторских, деловых качеств руководителя, его особенностей мышления в коллективной работе.

Текущая диагностика. Вследствие такой организации контроля над уровнем достижений учащихся применяется подробное описание движения к заявленному «образу профессионала»:

- рефлексивная оценка и самооценка, самоотчёт;
- анкетирование учащихся на предмет психологического состояния в ходе обучения, выявления их персональных запросов.

Итоговая диагностика: заключается в проектно-аналитической практике на базе образовательной организации. Её результатами могут быть:

- разработанные анкеты, интервью, опросники и способы их обработки;
- выбранные или разработанные критерии (концепции, понятия, категории, показатели) для оценки ситуации в образовательном учреждении;
- образовательные проекты, в которых обозначены актуальные жизненные проблемы и предложены возможные пути их решения.

Способы реализации программы

Оптимальной формой повышения квалификации мы считаем сессионные курсы «управленческих команд» с межсессионными практическими заданиями, которые требуют апробации на базе конкретной образовательной системы. Дальнейшая задача заключается в патронировании этих образовательных систем, в их дальнейшем органическом росте.

* * *

Вот в этой диалектике: от фактической грамотности к функциональной и далее — экстрафункциональной и происходит «перезагрузка» профессионального сознания педагога: от модели специалиста к образу профессионала.

В заключение ответим на вопрос: чем же всё-таки отличается модель специалиста от образа профессионала? Специалист для достижения планируемого результата требует создать ему определённые условия, а профессионал преобразует имеющиеся условия в средства собственного саморазвития.

Современной школе требуется учитель, который воспринимает свою работу не как обязанность, неизбежность, а педагог, который воспринимает учительство как освобождение от пут рутины. Нашей школе нужен учитель самодостаточный, уверенный в себе, независимый и свободный. **НО**

ЗНАЮТ ЛИ БУДУЩИЕ УЧИТЕЛЯ ПСИХОЛОГИЮ, РУССКИЙ ЯЗЫК И МАТЕМАТИКУ

Светлана Анатольевна Климова,
*доцент Пензенского государственного университета,
кандидат педагогических наук*

Наталья Николаевна Осипова,
*доцент Пензенского государственного университета,
кандидат педагогических наук*

Татьяна Семёновна Семёнова,
*доцент Пензенского государственного университета,
кандидат психологических наук*

Знание предмета преподавания и психологических особенностей ребёнка не относится к педагогическим способностям, при желании эти знания можно приобрести. Однако наличие педагогических способностей побуждает учителей начальных классов расширять свои знания по предмету и глубже изучать ребёнка. Применение знаний в ежедневной педагогической практике способствует формированию на их основе профессиональных умений учителя.

- исследование • студенты • очная и заочная формы обучения
- компетентность • психология • русский язык • математика

Чтобы изучить мотивы обучения студентов, определить уровень их знаний по психологии, русскому языку и математике, мы провели исследование. В нём приняли участие студенты выпускных курсов педагогического института, обучающиеся по профилю «Начальное образование». Психология, русский язык и математика были нами выбраны потому, что мы считаем их основными, стержневыми при подготовке учителей начальных классов, так как учителя должны обучать младших школьников письму и счёту, выбирая способы воздействия, соответствующие психологическим закономерностям восприятия и усвоения детьми учебного материала.

Всего в нашем исследовании участвовали 66 студентов, из них 30 человек

очной формы обучения, 36 — заочной. К началу исследования студенты очной формы обучения прошли все виды педагогической практики в школе, студенты заочной формы имели среднее педагогическое образование (окончили педколледж), большая часть из них работает в школе, меньшая — в детских садах.

Мотивацию учёбы в вузе мы изучали с помощью опросника Т.И. Ильиной. Рассматривались три группы мотивов: *получение диплома, приобретение знаний, овладение профессией*. Респонденты могли выбрать несколько ответов из предложенных¹.

¹ Практикум по возрастной психологии: Учеб. пос. / Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. СПб., 2008. — С. 491–493.

Мы составили анкету, в которой студенты могли оценить свою компетентность в области психологии, русского языка и математики. В анкете были вопросы о том, применяют ли опрашиваемые свои знания по психологии на практике и насколько необходим психолог в начальной школе.

Знания по психологии проверялись с помощью тестов по возрастной психологии, по русскому языку и математике — путём специально подобранных заданий.

Задания по русскому языку выполнялись с использованием текста посвящения (предисловия) к роману А.С. Пушкина «Евгений Онегин»:

(Не)мысля гордый свет забавить
Вниманье дружбы возлюбя
Хотел (бы) я тебе пре...ставить
Залог достойнее тебя
Достойнее души прекра...ной
Св...той исполне...ой мечты
П...эзии живой и ясной
Высоких дум и пр...стоты;
Но так и быть — рукой пристра...ной
Прими собранье пёстрых глав
(Полу) смешных (полу) печальных
Пр...стон...родных ид...альных
(Не) брежный плод моих забав
Бе...онниц, лё...ких вд...хновений
(Не)зримых и увя...ших лет
Ума х...лодных наблюдений
И сер...ца горе...ных замет.

Студентам предлагалось выполнить следующие задания:

- раскрыть скобки, вставить пропущенные орфограммы, расставить знаки препинания;
- назвать автора и указать название произведения;
- составить перечень всех орфограмм, встречающихся в тексте и изучаемых в начальной школе;
- произвести фонетический разбор слова «горестных»;
- (задание по выбору) объяснить, в каком значении автор употребляет следующие сло-

ва: «пёстрых» (глав), «холодных» (наблюдений), «увядших» (лет).

В качестве заданий по математике были использованы следующие олимпиадные задания для младших школьников:

1. Найти сумму цифр всех натуральных чисел от 1 до 10^2 .

2. Решить задачу несколькими способами:

В зале 8 рядов стульев, по 12 стульев в каждом ряду. В зал вошли ученики двух классов, по 42 ученика в каждом. Хватит ли стульев для всех учеников? Если останутся лишние, то сколько?

3. Алёша, Боря, Ваня и Гриша соревновались в беге. На вопрос, кто какое место занял, они ответили:

Алёша: Я не был ни первым, ни последним.

Боря: Последним был Алёша.

Ваня: Я был первым.

Гриша: Я был последним.

Известно, что трое сказали правду, а один солгал. Кто победил в соревновании? Кто солгал?

4*. Задание по выбору².

Два хамелеона соревнуются в беге.

Они бегут по стене от пола до потолка и обратно. Первый хамелеон пробегает всю дистанцию с одинаковой скоростью, а второй вверх бежит со скоростью в два раза меньше, чем первый, а вниз в два раза больше, чем первый. Какой хамелеон победит? Изменится ли ответ, если бег начнётся не от пола, а от потолка?

5*. Задание по выбору.

Решите ребус (подставьте вместо букв числа) и объясните решение:

$$\text{ВАР} \times \text{Р} = \text{ДАР}$$

² Рудницкая В.Н., Юдачева Т.В. Математика 4 класс. — М.: Вентана-граф, 2006.

³ Аргинская И.И., Ивановская Е.И., Кормишина С.Н. Математика 3 класс. Часть 2. — Самара: Изд. дом «Фёдоров», 2008.

Результаты исследования

Распределение мотивов обучения представлено в табл. 1.

Таблица 1

Мотивы обучения в вузе

	Мотив	Очная форма обучения, %	Заочная форма обучения, %
1	Получение диплома	80	77
2	Приобретение знаний	49	61
3	Овладение профессией	42	60

Таблица 2

Оценка студентами собственной компетентности в области психологии, математики и русского языка

	Очная форма обучения, %	Заочная форма обучения, %
1. В какой области знаний вы чувствуете себя наиболее компетентными?		
Математика	27	44
Русский язык	50	61
Психология	13	25
2. В какой области знаний вы чувствуете себя наименее компетентными?		
Математика	47	50
Русский язык	10	17
Психология	33	22
3. В чём причина вашей недостаточной компетентности?		
Трудность предмета	63	69
Собственная нерадивость	43	19
Отсутствие хороших учебников	—	12

Результаты свидетельствуют, что у студентов обеих групп мотивация обучения имеет сходную структуру. На первом месте — мотив получения диплома, на втором, с большим отрывом от первого, особенно у студентов очной формы обучения, — приобретение

знаний, на третьем — овладение профессией.

Меньшую мотивацию к приобретению знаний и овладению профессией у студентов-очников мы объясняем следующим. Студенты очной формы обучения пока не работают и не известно, будут ли работать в школе, так что профессиональные знания и умения представляют для них идеальную ценность, в отличие от работающих студентов заочной формы обучения, для которых знания и умения имеют реальную ценность.

При заполнении анкеты респонденты могли выбирать один или несколько ответов, поэтому сумма всех полученных ответов не всегда равна 100%.

Как видно из таблицы, студенты обеих форм обучения чувствуют себя наиболее компетентными в русском языке, наименее — в математике. Отношение же к психологии по результатам двух вопросов противоречивое: по компетентности психология стоит на последнем месте после русского и математики, по некомпетентности — на промежуточном между ними. Этот факт можно объяснить непоследовательным отношением к психологии как предмету изучения либо следующим обстоятельством: психологию студенты изучали на первых курсах института, а на последних слушают только отдельные спецкурсы, в то время как русским и математикой с соответствующими методиками они занимаются в течение всего срока обучения. В этом случае актуальные впечатления от математики и русского языка преобладают над впечатлениями-воспоминаниями от психологии.

В качестве причин недостаточной компетентности все студенты назвали трудность предмета, а также собственную нерадивость. На отсутствие хороших учебников ссылаются только студенты заочной формы обучения. Они предложили в качестве пожелания сделать учебно-методические

пособия по изучаемым предметам на электронных носителях, лекции в электронном варианте, чтобы им можно было самостоятельно заниматься в межсессионный период.

На вопросы о психологии были получены ответы, которые представлены в табл. 3.

Результат оценки знаний по психологии представлен в табл. 4.

Таблица 3

Необходимость психологии в начальной школе

	Очная форма обучения, %	Заочная форма обучения, %
1. Знаете ли вы психологию и применяете ли свои знания в работе?		
Знаю, применяю	57	58
Знаю, но не применяю	23	28
Не знаю, как применить	17	6
Не знаю, не применяю	3	8
2. Нужен ли психолог в начальной школе?		
Его помощь необходима	87	86
Помощь желательна	13	14
3. В решении каких проблем нужна помощь психолога?		
Обучение детей	17	14
Умственное развитие	33	44
Поведение (дисциплина, послушание)	70	61
Взаимоотношения с родителями	57	56

Таблица 4

Результаты выполнения тестов по психологии

	Очная форма обучения, %	Заочная форма обучения, %
Правильно	24	20
Наполовину правильно	30	32
Неправильно	46	48

По мнению студентов, знают и применяют психологию в процессе работы чуть больше половины опрошенных: 57% студентов очной и 58% заочной форм обучения. Знают, но не могут применить знания на практике в общей сумме 40% студентов-очников и 34% заочников. Не знают психологии 3% на очном и 8% студентов на заочном отделении. Большой процент неприменяемости психологических знаний в работе учителя позволяет предположить, что знания по психологии, полученные в вузе, недостаточно хорошо переводятся в умения в силу их избыточной теоретичности и оторванности от реальной педагогической практики.

Если сравнить субъективную оценку своих знаний студентами с объективными результатами выполнения тестов по психологии (табл. 4), то мы увидим, что студенты обеих групп явно переоценили свои знания. Если же подходить к оценке знаний по психологии менее строго (всё-таки это педагоги, а не психологи) и просуммировать правильные и наполовину правильные ответы, то достаточные знания показали 54% студентов очной и 52% заочной форм обучения, что больше соответствует субъективным ощущениям опрошенных.

При этом необходимость помощи психолога в начальной школе ощущают 87% студентов очной и 86% заочной формы обучения, желательность помощи психолога — соответственно 13% и 14%. Помощь психолога требуется учителям в регуляции поведения детей (дисциплины, послушания), установлении конструктивных отношений с родителями учащихся, в контроле умственного развития и сопровождении обучения детей.

Наше исследование свидетельствует, что психология в начальной школе необходима, но заниматься ею должен психолог, учителя же должны знать психологию настолько, чтобы ориентироваться в её возможностях. Это поможет им грамотно сформулировать свои запросы к психологу и суметь воспользоваться его помощью.

Результаты правильности выполнения заданий по русскому языку представлены в табл. 5.

Таблица 5

Результаты правильности выполнения заданий по русскому языку

	Очная форма обучения, %	Заочная форма обучения, %
Орфография	92	94
Синтаксис	68	78
Назвали автора	60	56
Назвали произведение	40	51
Орфограммы нач. школы	67	66
Фонетический разбор	93	83
Дополнительное задание	43	53

Ощущение собственной компетентности в русском языке, проявленное в анкете, студенты подтвердили успешностью выполнения заданий по этому предмету. И у студентов очной, и у студентов заочной форм обучения отмечается хороший уровень орфографии. Безграмотных работ мало. Уровень усвоения пунктуации (синтаксис) достаточный, можно даже сказать хороший, так как большинство студентов ощущают паузы в тексте и выделяют их знаками препинания, хотя эти знаки не всегда соответствуют авторским.

Об общем уровне литературной культуры можно судить по тому, что более половины студентов правильно указали автора произведения. Назвать произведение сумело меньшее количество студентов, но это объективно трудная задача, так как далеко не все изучавшие «Евгения Онегина» в средней школе помнят это посвящение, тем более, что в школьной программе по литературе оно специально не изучается.

Хорошо справились студенты с фонетическим разбором слова.

С составлением перечня орфограмм, относящихся к начальной школе, студенты справились также неплохо. При этом почти все они не выделили элементарных орфограмм, изучаемых в первом классе, например, правописание гласных после шипящих; многие включили

в перечень лишние орфограммы, которые либо не встречаются в тексте, либо не относятся к начальной школе. Мы склонны объяснить это не столько незнанием программы начальной школы, сколько отсутствием соответствующих им умений. Умения формируются на основе знаний в практической работе. Студенты очной формы обучения имеют ограниченную педагогическую практику, не все студенты заочной формы обучения работают в школе, многие из работающих в школе не сделали ни одного выпуска детей от начала до конца обучения. Тем не менее, при изучении методики русского языка стоит обратить более пристальное внимание на программу начальной школы.

Таким образом, у большинства студентов есть и знания по русскому языку, и языковое чутьё, и сами они это ощущают.

Несмотря на уверенность в своих силах в русском языке, только 53% студентов заочной формы обучения и 43% студентов очной формы обучения взялись за задание по выбору и выполнили его, хотя большой сложности оно не представляло. Этот факт мы можем объяснить только недостаточной мотивацией к приобретению знаний и овладению профессией.

Как свидетельствуют результаты анкетирования, наименьшую компетентность студенты обеих форм обучения ощущают в математике, и это подтвердило исследование по предмету. Результаты правильности выполнения заданий по математике представлены в табл. 6.

Задания олимпиадного уровня оказались трудными для наших студентов, но принципиально решаемыми. Не было ни одной задачи, с которой не справились бы все студенты. Но мы подобрали нетипичные задания, то есть задания, содержащие определённые сложности и предполагающие хорошее владение методикой математики для их выполнения. Факт

Правильность выполнения заданий по математике

Обязательные задания	Очная форма обучения, %		Заочная форма обучения, %	
	Приступили к заданию	Правильно решили	Приступили к заданию	Правильно решили
1. Найти сумму цифр	100	10	100	28
2. Решить задачу несколькими способами	100	30	100	36
3. Логическая задача	100	80	100	61
Задания по выбору				
4* Два хамелеона ...	37	3	58	—
5* Ребус	30	23	31	22

недостаточно успешного решения мы объясняем следующими причинами. Во-первых, лингвистическая и математическая базы у людей разные. В языковой реальности ребёнок оказывается с рождения, лингвистические навыки и языковое чутьё развиваются у него в процессе всей жизни, с математической же реальностью ребёнок знакомится с определённого возраста, как правило, в процессе обучения. Во-вторых, в пединститут на профиль «Начальное образование» приходят в основном девушки с гуманитарными склонностями, математическая база которых оставляет желать лучшего. В-третьих, преподавание математики в большинстве школ ведётся не должным образом. Студенты не имеют элементарных математических навыков: путают числа и цифры (как принято в быту), не могут читать формулы и т.д. Видимо, эти факты следует учесть при обучении студентов математике и методике её преподавания и начать нужно с начальной школы, с понятия числа. Только тогда недостаточная математическая компетентность учителей не перейдёт в недостаточную компетентность учеников.

И ещё один аспект заслуживает внимания. Только 37% студентов очной формы обучения и 58% заочной приступили к выполнению первого задания по выбору и соответственно 30% и 31% — второго. Этот факт мы также склонны объяснять недостаточной мотивацией студентов к приобретению знаний и овладению профессией, а также их ощущением своей некомпетентности в предмете.

Подводя общий итог исследования, можно утверждать, что все опрошенные нами студенты ориентируются в психологии, признают нужность психолога в начальной школе. Они имеют необходимые знания по русскому языку и математике, позволяющие им чувствовать себя компетентными и успешно решать типовые задачи. Однако в решении усложнённых заданий они испытывают трудности, причиной которых могут быть методические недоработки, недостаточная мотивация к обучению, неуверенность в своих силах.

В целом результаты исследования имеют большую информативную ценность для преподавателей. Изучение подобного рода, проведённое в начале и в конце обучения в вузе, может показать динамику формирования у студентов знаний и умений по изучаемым предметам, наметить и расширить границы обучаемости студентов. Оценка полученных результатов позволит своевременно производить контроль и коррекцию получаемых студентами знаний, умений и навыков, что, конечно же, отразится на их качестве. Возможно, наряду с методической подготовкой преподавателям стоит подумать о способах психологической поддержки студентов во время изучения математики, русского языка и других учебных дисциплин, чтобы они имели возможность вырабатывать уверенность в себе. **НО**

ЛЮБОВЬ И СТРОГОСТЬ ПЕДАГОГА



Сергей Михайлович Курганский,
директор Департамента образовательных программ
Международной академии качества и маркетинга,
г. Санкт-Петербург, кандидат педагогических наук,
заслуженный учитель РФ

*«Что самое главное было в моей жизни?
Без раздумий отвечаю: любовь к детям».*
В.А. Сухомлинский

Любовь к детям Лев Толстой рассматривал как доминирующую черту личности. В.А. Сухомлинский считал, что научиться любить детей нельзя ни в каком учебном заведении, ни по каким книгам. Любви нельзя научить в теории. Для педагога любовь — это та идея, которую учитель пронесит через всю свою деятельность.

- школа • учитель • любовь к детям • педагогический профессионализм
- контакт глаз

Любовь к детям как педагогическое качество личности

Когда говорят о любви к детям, скорее всего, имеют в виду чуткое и внимательное отношение к каждому ребёнку, в том числе и к тем, кто своим поведением и успеваемостью доставляет учителю огорчения. Это чувство удовлетворения, радости от общения с детьми, от проникновения в своеобразный детский мир, психологию ребёнка.

У Бориса Пастернака есть удивительная мысль: «Мы все стали людьми лишь в той мере, в какой нас любили или мы имели случай любить». Учительская профессия поразительная по своей природе, ведь нам предоставлен случай любить в той мере, в какой никто не способен. А как ты воспользу-

ешься им, зависит от твоих человеческих качеств, от твоей культуры и профессионализма. Любовь к детям — показатель профессионализма.

Любовь к своим ученикам — важнейший ресурс учителя. Владеющий этим ресурсом способен целенаправленно, профессионально и компетентно создавать условия для самостоятельности и творческого саморазвития ученика. Если нет любви, то никакие методики не помогут ни в воспитательной работе, ни в привитии ученику усердия к знаниям, труду, к содержанию усваиваемой культуры и процессу усвоения.

Любовь к детям отнюдь не в сентиментальности, не в мягкосердечии, не во всепрощенчестве. Она преобразуется в интерес к работе с детьми, в желание сделать их образованными, развитыми физически

и духовно. Дети очень чувствительны к тому, как к ним относятся учителя. Они замечают всё: искренность, заботу, манеру одеваться, опрятность, культуру речи, знание предмета, сообразительность, находчивость, юмор, безразличие, подозрительность, недоверие, чванливость. Ученики многое простят учителю: ошибку, вспышку гнева, забывчивость, суровое наказание, человеческую слабость. Но никогда не забудут злобы, мстительности, несправедливости, унижения человеческого достоинства, безразличия, невежества и лицемерия.

Только искренней любовью к ребёнку можно завоевать его доверие, а значит, право учить его, воспитывать. И нельзя подорвать этого доверия ни словом, ни поступком. Заинтересовав ученика своим предметом, мы учим его мыслить, помогаем максимально раскрыть творческие возможности, дарим ему радость познания. И, несмотря на все трудности сегодняшнего дня, надо помочь ученику стать высоко нравственной гармонически развитой личностью.

Учитель начинается с любви к детям

Любовь к ученикам — определяющее качество учителя. Она выражается в чувстве радости от педагогического общения с ними, от возможности проникнуть в своеобразный детский мир, в чутком отношении к ним. Придя в школу, педагог должен любить каждого одинаково, ни меньше ни больше. Всех: шумных и тихих, послушных и капризных, чистеньких, ухоженных и неряшливых, хорошеньких и не очень. На том простом основании, что они — дети. Для этого он должен найти в каждом из них личность, понимая, что у каждого есть свой маршрут достижения успеха. Любовь к детям, стремление понять и помочь — профессионально важные качества учителя. Если общение с детьми не является ценностью для учителя, ему не стоит рассчитывать на любовь и доверие детей, даже если он прекрасно знает свой предмет и методику преподавания.

Школа — это не здание и не учебные предметы, а лица, характеры, личности учеников. А умеет ли учитель любить детей по-настоящему и проявлять любовь так, чтобы ребёнок её почувствовал? Важное условие — школьная атмосфера, психологический климат в классе. Ведь класс для ребёнка должен стать семьёй, где он чувствует себя равным среди других детей, защищённым, где ему уютно, комфортно и тепло. Роль учителя здесь ключевая, и она огромна.

Любовь учителя к детям должна быть без каких-либо условий. Любить ребёнка — значит любить его независимо ни от чего: от внешности, способностей, достоинств, недостатков, плюсов и минусов. Это, конечно, вовсе не означает, что нам всегда нравится его поведение. Безусловная любовь означает, что любить ребёнка мы должны, даже если поведение его вызывает у нас неприятие.

Каким образом ребёнок может понять, что его в школе и в классе любят и уважают? Существенную роль в этом играет контакт глаз. Открытый, доброжелательный взгляд прямо в глаза ребёнку при обращении с ним важен для удовлетворения его потребностей. Правда, есть один психологический нюанс: глаза ребёнка и учителя должны находиться на одном уровне. Учитель не должен смотреть снизу вверх (унизительная поза).

Гораздо проще выразить своё расположение, поддержку и любовь простым прикосновением. Здесь вовсе не имеются в виду объятия, поцелуи. Достаточно лишь прикоснуться к руке, погладить по головке, игриво потрепать по волосам, положить руку на плечо.

Не менее важный момент — индивидуальное общение с ребёнком. Не должно быть в классе детей, с которыми учитель не поговорил бы лично хотя бы несколько раз. Пусть даже тема этого разговора совсем не школьная.

Доброта педагога — первый шаг к преодолению неуспеваемости, незаинтересованности ребят в получении знаний. Именно в результате добрых, доверительных отношений учителя и ученика на уроках передаётся любовь к предмету, формируется целостное представление об окружающем мире и возникает желание познавать этот мир.

Доброта и истинная любовь к детям позволяет учителю:

- общаться с учениками и их родителями, уважая их самолюбие и достоинство;
- верить в каждого ребёнка и его возможности;
- оценивать не личность, а действия, поступки;
- видеть ценность не только результата, а самого процесса взаимодействия с ребёнком;
- проявлять внимание к каждому ребёнку постоянно, радуясь его самостоятельным действиям, поощряя их;
- не торопиться с выводами;
- помогать каждому в поиске своего «Я», в сохранении уникальности.

Учитель должен быть человеком доброй души и любить детей такими, какие они есть. Надо одинаково любить и шалуна, и послушного, и сообразительного, и тугодума, и прилежного. Доброта и любовь к детям должны быть не только внутренним переживаемым состоянием, но и главным мотивом, стимулом в педагогической деятельности каждого учителя при общении не только с ребёнком, но и с классом в целом, а также с их родителями.

Педагог доброй души, всем сердцем любящий ребёнка, чаще улыбается, реже хмурится, он живёт настоящей педагогической жизнью и тем самым обретает своё профессиональное счастье. Именно в этом случае срабатывает простейшая модель успеха: «Успешный учитель — успешный ученик».

Учитель должен уметь понимать детей. Понимать детей — значит стать на их позиции, ценить их чувства, принимать их заботы и дела, проявляя к ним особое уважение, заинтересованность, деловое отношение, и считаться с ними.

Понимать детей — значит не подчинять их своей власти, а, опираясь на их сегодняшнюю жизнь, возвращать ростки их завтрашней жизни, чувствуя движение души и переживания

сердца ребёнка, его устремления. Входя в жизнь детей, педагог сможет заняться его глубинным воспитанием. И только тогда сам ребёнок уже становится его соратником в своём же воспитании, а не объектом этого воспитания.

Понимать детей — значит овладеть высочайшим мастерством воспитания человека. Каждый учитель ставит перед собой цель — воспитать гармонично развитую личность. Сотрудничая с учащимися и их родителями, педагог обязан донести до их сознания следующие правила.

Не делай другим того, чего не желаешь себе. Это правило создаёт условия для творения благородных, благоразумных, благочестивых, благорассудочных, добродетельных, благопорядочных, добросовестных, доброжелательных, добросердечных поступков.

Творите для других добро, если для этого у вас есть возможности. Это правило учит быть человечным, не оставлять ближнего в беде, сочувствовать и помогать каждому, кто нуждается в твоей помощи. В соответствии с этим правилом человек учится сопереживать, ставить себя на место другого, чужое горе переживать как своё собственное. Великодушный поступок гарантирует такое же отношение, когда сам будешь нуждаться в сочувствии и благотворительности.

Будьте патриотами своей страны, защищайте Отечество. Данное нравственное правило поможет детям любить свою Родину, свой народ. Оно направлено на внедрение в сознание чувства гордости за принадлежность к нашей стране, независимо от её экономического, климатического или другого положения. Соблюдая это правило, дети вырастут патриотами, готовыми защищать своё Отечество. У детей должны быть развиты такие нравственные качества, как чувство чести и достоинства.

Будьте законопослушными, не допускайте нарушения правопорядка. Это правило способствует воспитанию демократических и гуманистических свойств характера. Только строгое соблюдение законов ведёт к освоению демократических принципов жизнедеятельности. Вне этого человек неминуемо однажды станет перед законом и разрушит свою судьбу.

Нужна ли строгость в обучении и воспитании детей?

«Строгость учителя лучше ласки отца»
Персидская пословица

Современные педагоги далеко не всегда гуманны, как нам хотелось бы. Но хорошему учителю необходимо быть справедливо строгим. Строгость в воспитании детей должна присутствовать, но в разумных пределах. Только не нужно думать, что строгость в воспитательном процессе вообще не нужна. Строгость без любви и заботы становится жестокостью. Требовательность и строгость не должны заслонять в учителе его качество быть помощником, советчиком и другом своих учеников.

Строгий учитель — в этом нет ничего плохого. Требовательность педагога заставляет учеников ответственно готовиться к урокам, быть внимательнее на занятиях, поэтому знания по предмету у учащихся становятся больше и им легче усваивать школьную программу.

Не каждому учителю хочется быть строгим, но многим приходится. В чём причина? Скорее всего, в ответственности. Хороший учитель понимает свою значимость не только как предметника, но и как воспитателя.

С одной стороны, быть строгим учителем с репутацией тирана не просто. С другой — строгое отношение, отсутствие поправок и критическая оценка вынуждают ученика выполнять задание качественно и стимулируют внутренний рост учащегося.

Как ощутить и не нарушить грань между строгостью и жестокостью, суровостью и тиранией? Строгие учителя имеют общие черты характера и манеры поведения, следуя которым воспитывают сильных и целеустремлённых личностей.

- Быть строгим учителю помогает чёткая субординация и отсутствие избыточных эмоций, а порой даже индифферентность к достижениям своих учеников. При таком поведении даже лёгкое подбадривание со стороны сурового учителя воспринимается как высшая степень похвалы. Такие отношения мотивируют к новым достижениям, будь то домашнее задание или проект.

- Строгий учитель скорее недооценит, чем переоценит учебные возможности учеников. Убеждённый в том, что все ученики слабы, приводит к тому, что они получают трудновыполнимые задания. А педагогу приходится заставлять учеников многократно переделывать плохо выполненную работу. В итоге такая, с позволения сказать, муштра дисциплинирует ученика, развивает внимательность, сосредоточенность и стремление достигать цели.

- Учителю важно ставить конкретные задачи и выполнимые цели, задать вектор движения к ним. Строгий учитель требует чётко исполнять эти задачи и неукоснительно следовать в заданном направлении. Его ученики участвуют в интеллектуальных играх, олимпиадах, соревнованиях, творческих конкурсах, он проводит сравнительную оценку результатов своих учеников. Под постоянным контролем такого учителя ученик приходит к конечной цели посредством планомерного выполнения различного рода задач.

- Своей строгостью эти учителя заслужили уважение, а порой и любовь. В жизни часто случается, что именно таких педагогов искренне благодарят ученики, даже спустя годы по окончании школы. Выйдя из-под контроля и влияния строгого учителя, ученики продолжают жизнь по науке

своего наставника: добиваются цели, качественно выполняют любое задание, ответственно подходят к решению личных дел или служебных проблем. Их награда за терпение — успешная карьера, крепкая семья, высокий профессиональный и личностный рост, осознание значимости своих мыслей и поступков.

Ученикам нужна строгость. Она устанавливает ограничения, без которых они испытывают неудобства. Если ограничений нет, ученик пытается испытать границы допустимого и порой он может далеко зайти в своём поведении. Обычно это приводит к печальным результатам.

Быть строгим учителем — значит нести огромную ответственность перед теми, кому ты передаёшь знания. Чтобы быть строгим, нужно, как минимум, быть лучшим в своей области. Во все времена учитель был олицетворением накопленных знаний человечества и того, как эти знания развиваются и передаются из поколения в поколение. Возможно, учителю необходимо быть строгим именно для того, чтобы не обрывалась эта многовековая нить человеческого познания и мир постоянно обогащался разносторонними, целеустремлёнными личностями.

Между тем излишняя строгость учителя может стать причиной тяжёлых физических и психологических заболеваний. Обучение, основанное на дрессуре, выработке условных рефлексов по схеме «шалость — наказание», без обращения к разуму не приносит положительных результатов. Ученик по большей части даже не понимает, в чём виноват, лишь тупо заучивает ситуации, которых допускать нельзя: бить стёкла нельзя исключительно потому, что за это наказывают. Отсюда лишь полшага до вывода: если о битье стёкол никто не узнает, то и наказания не будет. Следовательно, бить стёкла можно, но так, чтобы об этом не узнали.

Тем более не следует путать строгость с жестокостью. Воспитательный процесс — это в первую очередь обращение к человеческому разуму и сердцу. Это объяснение того, что такое хорошо, а что такое плохо и как отличить добро от зла. Воспитание — это не дрессура и уж тем более не унижение. Воспитать ученика жестокостью и унижениями невозможно. Как сможет уважать

себя тот, которого с детства приучили, что он недостоин уважения? И как он сможет уважать других?

Умелое сочетание доброты и строгости

Некоторые из нас слишком добры, если не сказать мягки, а некоторые — слишком строги. Бывает и так, что мы проявляем и доброту, и строгость, но делаем это не одновременно. Мы бываем чересчур снисходительны к нашим детям и позволяем им недостойно вести себя, совершать неразумные поступки, а в другой раз становимся слишком строги и подавляем их чувства своим превосходством над ними. Кажется, что быть строгим и добрым одновременно довольно просто, но на деле это трудно. Помехой часто становятся устаревшие, консервативные убеждения.

Что такое доброта? Вседозволенность и безнаказанность? Тогда вряд ли она принесёт пользу. А строгость? Если под ней подразумеваются бесконечные упреки, требования и постоянное недовольство учениками, то такое воспитание точно не поспособствует сохранению отношений в ученическом коллективе. Если же доброта включает в себе ласку, нежность, заботу и понимание, это и станет золотой серединой, которая принесёт положительные плоды.

Что касается строгости, то самому учителю необходимо быть примером во всём. Так, у добрых учителей, которые проявляют умеренную строгость, ученики выпускаются из школы общительными и воспитанными людьми. В этом случае учителя заложили нужный фундамент, научив своих учеников достойно вести себя в обществе. Хорошего результата в воспитании учащихся добиваются те учителя, которые ведут себя с ними на равных: они рассказывают о существовании правил этикета, демонстрируют на собственном примере

Приложение

**Примерный перечень вопросов по теме
«Любовь и строгость педагога»
для педагогического коллектива школы
на учебный год**

Для учебно-методических семинаров:

1. Соты педагогической любви.
2. Как любить детей.
3. Строгость как основа воспитания ученика.
4. Педагогическая любовь и требовательность.
5. Любовь и требовательность в работе классного руководителя.
6. Педагогика любви и система требований.
7. Строгость как обратная сторона любви.
8. В любви и строгости нужна мера.
9. Любовь и требовательность в воспитании нравственности учащихся.
10. Мягкость и строгость в воспитании детей.
11. Строгость с учеником.
12. Воспитание в любви, заботе и строгости.
13. Грань между строгостью и любовью.
14. Атмосфера сотрудничества на уроке.
15. Доброта и похвала в жизни ученика.

Для психолого-педагогического лектория:

1. Педагогика А.С. Макаренко в решении проблем современного детства.
2. Любовь и доброта.
3. Любовь, строгость и контроль.
4. Строгость — мать дисциплины.
5. Учитель и ученик: проблемы взаимодействия и взаимопонимания.
6. Педагогическая требовательность.
7. Гармония строгости и доброты.
8. Как правильно воспитывать детей: в строгости или с помощью ласки и понимания?
9. Воспитание доброты, чуткости, отзывчивости.
10. Поощрение и наказание как методы воспитания.
11. Воспитание любовью.
12. Доброта и требовательность.
13. Строгость как качество личности.
14. Наказание как метод педагогического процесса.
15. Доброта истинная и доброта ложная.

Для консультаций педагога-психолога:

1. Как перестать бояться строгости.
2. Мера влияния — строгость.
3. Страх строгости.
4. Строгость как средство воспитания детей.

их соблюдение, но не настаивают на бес-прекословном послушании.

Основным элементом образовательного процесса был и остаётся урок. В чём новизна образовательного стандарта второго поколения и современного урока? Постепенно преодолевается авторитарный стиль общения между учителем и учеником. Имеет значение характер отношений между участниками образовательного процесса. Положительный характер отношений стимулирует познавательную деятельность учащихся, повышает её результативность. Учитель на уроке должен сочетать требовательность с педагогическим тактом, уважение и чуткость к детям.

В настоящее время учитель выступает скорее в роли инструктора, наставника, занимает позицию куратора, управленца. Ученик же становится активным участником образовательного процесса, а не пассивным слушателем. Необходимо усилить мотивацию к познанию, показать, что школьные знания — это не получение отвлечённых от жизни знаний, а необходимая подготовка к жизни, её узнавание, поиск полезной информации и навыки её применения в реальной жизни.

Тяжела слава «хронического двоечника»... Наверное, в каждом классе встречается такой... Кто-то из родителей, может, и сам побывал в этой печальной роли. Но никто не желает этой участи своему ребёнку. Что делать: ругать, требовать? Или, может быть, можно иначе решить проблему, помочь ребёнку справиться с неуспехом? Иногда излишняя учительская требовательность на самых первых шагах школьного обучения может привести к печальным последствиям. Рассмотрим подобные ситуации.

Грамотная требовательность. Кричать и требовать: «Немедленно! Срочно! Вы обаязаны!» — это не требовательность, а скандал. Грамотная требовательность вдумчива, включает посильность, подробный инструктаж, поддержку и стабильность.

Посильность. Требовать можно только то, с чем человек справится. Обычные в школе требования: «Думать надо!» «Следи за собой!» — есть вредные пустышки и конфликтогены, обвинения, прикрытые «требовательностью». Если ученик пока не умеет должным образом думать и следить за собой, нужно не требовать, а учить его этому: предусмотрительности (об этом в крике: «Думать надо!»?) и тому, к чему был призыв: «Следи за собой!» (а действительно, это о чём?). Создавать для этого условия, подавать пример.

Подробный инструктаж. Требовать можно только того, по поводу чего ученик хорошо представляет, как и что нужно делать. Требовательность к ученику начинается с подробного его инструктирования. Требования лучше всего зафиксировать письменно и очень полезно повесить на видное место в классе.

Поддержка. Требовательность эффективна тогда, когда в трудных моментах смягчается поддержкой.

Стабильность. Требовательность должна проявляться без сбоев. А если требовательность сменяется нетребовательностью или одно требование сменяется другим, третьим, пятым? При эффективной методике обучения и воспитания ученик через некоторое время уже перестаёт нуждаться в каком-либо внешнем контроле и переходит к самоконтролю.

Готовность применить силу. Если учащиеся проверяют учителя на прочность и требовательность, то он должен быть готов применить силу: дать жёсткий отпор, провести серьёзный разговор, наказать за невыполнение требований. Требовательная сила не истерична. Она спокойна, расчётлива и применяется в нужный момент и в нужных направлениях, осознанно, не выходит из-под контроля и может быть снята при первых же признаках улучшения ситуации.

А.С. Макаренко писал, что без требовательности нет воспитания. Педагогическая требовательность отличается особыми признаками: гуманностью, целесообразностью, понятностью, справедливостью, систематичностью, индивидуализированностью, вниманием к людям,

5. Строгость не самое главное.
6. Строгость как фундамент взаимоотношений.
7. Чувство меры в любви и строгости.
8. Как правильно наказывать учащихся.
9. Мера доброты и строгости.
10. Грани ответственности. Любовь.
11. Воспитание наказанием или добротой.
12. Правильное наказание.
13. Воспитываем добротой.
14. Наказание как воспитательное средство.
15. Способы лояльного наказания ученика.

Для педагогических дискуссий, диспутов, крупных столов:

1. Нужна ли строгость в воспитании детей?
2. Строгость не порок?
3. Нужно ли строгость растворять теплотой любви?
4. Что первично: любовь к детям или профессионализм?
5. Является ли любовь к детям профессиональным качеством?
6. Любовь или заигрывание?
7. Существует ли особая учительская мораль?
8. Могут ли личные нравственные нормы учителя расходиться с нравственными нормами его профессиональной деятельности?
9. Является ли любовь педагогической категорией?
10. Всегда ли истинная любовь отличается целомудренной строгостью?
11. Что ставить на первое место — строгость или доброту?
12. Авторитарность — всегда зло?
13. В чём проявляется строгость учителя?
14. Должен ли учитель быть строгим и почему?
15. Есть ли разница между строгостью и грубостью? Какая?
16. Строгий учитель — это как?
17. Плюсы и минусы строгого учителя.
18. Можно ли решать проблемы в школе, не прибегая к строгости? Как?
19. Баловать или воспитывать в строгости?
20. Строгость или свобода в воспитании?
21. Педагог — мудрый наставник или строгий учитель?
22. Что важнее в воспитании детей: любовь или строгость?
23. Какого учителя уважают дети: доброго или строгого?
24. Гармония строгости и доброты. Где граница?
25. Как вы поощряете и наказываете своих учеников? Какие поощрения и наказания эффективны? В каких случаях?

заботой о них и уважением к человеческому достоинству, щадящим характером. Она должна быть по необходимости минимально принудительной. Известны четыре волевых способа поправить поведение человека: приказать, дать указание, дать совет, попросить. В той же последовательности снижается и их императивность, принудительность. Важно избирать способ с минимальной принудительностью, учитывая индивидуальные особенности того, кому он адресован: одному достаточно совета, а то и просьбы, а другой без решительного указания и не пошевелится. В стратегии применения такого подхода надо стремиться увеличивать число тех, к которым можно предъявлять менее императивные формы, рассчитывать на взаимопонимание и развитое чувство долга. Всё это особенно важно, когда требовательность предъявляется к детям и подросткам. При любых действиях, связанных с требовательностью, педагог должен придавать ей черты педагогичности. Так, выражая требовательность, соблюдать такт, не оскорблять ученика, не изодраться в поисках унижающих высказываний, не кричать, а говорить твёрдо, без излишних эмоций, уверенно. Контроль педагогически эффективен, когда строится с конструктивной установкой педагога — для дела и помощи, а не для того, чтобы «подловить» и наказать. Не следует превращать контроль в повод для постоянных мелочных придирок и разносов. Иногда полезно не заметить промах, если он сделан неумышленно. Бывает и так, что в нарушении участвуют несколько человек, группа, класс. В таких случаях не следует обвинять всех, ибо это сплотит группу в противостоянии педагогу. Лучше выделить главных ви-

новников либо быть убедительным в том, что нарушения многих «не замечены», а предъявить высокую требовательность только к части участников нарушения.

Педагогическая оценка обладает большой силой воздействия для большинства учащихся, но нельзя превращать её в кнут погонщика, пугало, ставя двойки направо и налево и проявляя несправедливость.

Требовательность не единственный метод воздействия на учащихся, она должна сочетаться с другими методами и не преобладать, быть элементом в развитии стратегии педагогической доброжелательности, осознанной требовательности учащихся к самим себе.

Бывает, что в начале учебного года учитель начинает работу в новом классе с либерального отношения к проявлениям недобросовестности в учёбе, не ставит двоек, только предупреждает, журит и пр. Как правило, вскоре возникает необходимость «закручивать гайки», предъявлять сверхтребовательность, а это вносит в педагогическую работу лишь повышенную нервозность. Все эти меры оказываются запоздалыми и не приводят к достижению максимального педагогического результата. Требовательность должна быть ровной и высокой с самого начала.

В требовательности, как, может быть, ни в чём другом, должны сказываться единство педагогического коллектива и разработанные в образовательном учреждении единые педагогические требования к учащимся. **НО**

КАК ПРИВЛЕЧЬ В ШКОЛУ добровольные пожертвования



Галина Константиновна Лапушинская,
*заведующая кафедрой государственного управления
Тверского государственного университета,
доктор экономических наук, профессор
e-mail: laboratory-region@yandex.ru*

В соответствии со статьёй 582 Гражданского кодекса РФ школы могут получать пожертвования. При этом в соответствии со статьёй 1 Закона «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях» под благотворительной деятельностью понимается добровольная деятельность граждан и юридических лиц по бескорыстной (безвозмездной или на льготных условиях) передаче гражданам или юридическим лицам имущества, в том числе денежных средств, бескорыстному выполнению работ, предоставлению услуг, оказанию иной поддержки.

- благотворительная деятельность
- школьное Положение о добровольных пожертвованиях
- законодательные акты

Документы

В силу того, что образовательная организация согласно пункту 1 статьи 28 Закона «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 31.12.2014) (далее — Закон) обладает автономией (под которой понимается, в частности, самостоятельность в разработке и принятии локальных нормативных актов), то «Положение о порядке привлечения, расходования и учёта добровольных пожертвований физических и (или) юридических лиц» (далее — Положение) может быть разработано и принято с учётом специфики организационно-правовой формы образовательного учреждения и требований к процессу утверждения локальных актов такого типа:

- Согласно подпункту 1 пункта 6 статьи 26 Закона для учёта мнения учащихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних учащихся и педагогических работников по вопросам управления образовательной организацией, при утверждении локальных нормативных актов, затрагивающих их права и законные интересы, создаются советы родителей или иные органы: они должны быть привлечены к обсуждению и участвовать в согласовании принимаемого Положения (что должно быть отражено на титуле принимаемого документа).
- Учредитель казённой образовательной организации несёт субсидиарную ответственность по обязательствам организации; кроме того, в силу специфики её

финансово-хозяйственной деятельности необходимо утверждение Положения главным распорядителем бюджетных средств (учредителем) образовательной организации.

- Помимо учёта при разработке Положения Гражданского кодекса РФ, федеральных законов «О некоммерческих организациях» от 12.01.1996 г., «Об образовании в РФ» № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. и «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях» № 135-ФЗ от 11.08.1995 г. в действующих редакциях, а также Устава школы, необходимо учитывать и принятые для регулирования финансово-хозяйственной деятельности нормативно-правовые акты органов власти субъекта Федерации и органов местного самоуправления той территории, на которой работает школа.

В Положении должны быть отражены:

- обязательность открытости и доступности информации о добровольных пожертвованиях, полученных школой согласно пункту 2 статьи 29 Закона в разделах о поступлении финансовых и материальных средств и об их расходовании по итогам финансового года, а также в плане финансово-хозяйственной деятельности школы, утверждённом в установленном законодательством РФ порядке, или в бюджетной смете образовательной организации (в случае казенной образовательной организации);

- в соответствии с письмом Министерства образования и науки РФ от 13.09.2013 г. № НТ-885/08 «О комплексе мер, направленных на недопущение незаконных сборов денежных средств с родителей учащихся общеобразовательных организаций» на официальном сайте школы размещается текст самого Положения, отражающего сведения о возможности, порядке и условиях внесения физическими и (или) юридическими лицами добровольных пожертвований и целевых взносов, механизмах принятия решения о необходимости привлечения этих средств на нужды школы, контроля за их расхода-

нием. Кроме того, необходимо указывать информацию о телефонах горячих линий, адресах электронных приёмных (в том числе правоохранительных и контрольно-надзорных органов), других ресурсах, имеющихся в субъекте РФ, которыми могут воспользоваться учащиеся, их родители (законные представители) в случаях, когда действия руководства и других сотрудников школ нарушают их права и законные интересы (факты незаконных сборов денежных средств с родителей).

Так как школа несёт ответственность (пункт 7 статьи 26 Закона) за невыполнение или ненадлежащее выполнение функций, отнесённых к её компетенции, за реализацию не в полном объёме образовательных программ в соответствии с учебным планом, качеством образования своих выпускников, а также за жизнь и здоровье учащихся, то в Положении не могут быть указаны те виды добровольных пожертвований, которые связаны с рисками для жизни и здоровья детей или нарушением Санитарно-эпидемиологических требований к условиям и организации обучения в школах (СанПиН 2.4.2.2821-10 с изм. от 29.06.2011 г., 25.12.2013 г.).

Таким образом, в перечень видов добровольных пожертвований не могут быть включены, например, медикаменты или услуги по обеспечению безопасности школы, так как ответственность за результаты реализации этих услуг не может быть передана школой исполнителю. Кроме того, если в качестве добровольного безвозмездного личного труда граждан будет непосредственное контактирование с учащимися, то, согласно пункту 18 Приложения 2 к Перечням вредных и (или) опасных производственных факторов и работ, при выполнении которых проводятся предварительные и периодические медицинские осмотры (обследования), и Порядку предварительных и периодических медицинских осмотров (обследований) работников, занятых на тяжёлых работах и на работах с вредными и (или) опасными условиями

труда (приказ Минздравсоцразвития РФ от 12.04.2011 г. № 302н), такому благотворителю необходимо пройти обязательный предварительный медицинский осмотр.

Включение допустимых видов добровольных пожертвований в Положение существенно сдерживает возможности школы по осуществлению фандрайзинга (привлечения средств от благотворителей), их стоит использовать для казенной образовательной организации, самостоятельность которой ограничена, и получаемые средства используются через действия учредителя организации. Поэтому важно указывать в Положении условия, не позволяющие школе принять пожертвование.

Порядок осуществления казенными учреждениями расходов, соответствующих целям, на достижение которых физическими и юридическими лицами предоставляются добровольные взносы и пожертвования, регламентирован письмом Минфина РФ от 17 мая 2011 г. № 02–03–09/2016. Так как источником финансового обеспечения всех расходов, осуществляемых казенным учреждением, является соответствующий бюджет бюджетной системы РФ, то в случае получения от физических и юридических лиц безвозмездных поступлений, имеющих целевое назначение, сверх объемов, утвержденных законом (решением) о бюджете, могут быть внесены изменения в сводную бюджетную роспись без внесения изменений в закон (решение) о бюджете и увеличены бюджетные ассигнования главному распорядителю бюджетных средств (ГРБС) для последующего доведения в установленном порядке до конкретного казенного учреждения лимитов бюджетных обязательств для целевых расходов. До момента увеличения лимитов бюджетных обязательств и включения ГРБС добровольных пожертвований в смету школы их использование самой школой не допускается, что должно быть отражено в Положении.

Проблемы и решения

Наибольшей проблемой используемых школами Положений стало то, что они не учитывают, что «за нарушение или незаконное ограничение права на образование и предусмотренных законодательством об образовании прав и свобод

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

учащихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних учащихся, нарушение требований к организации и осуществлению образовательной деятельности школа и её должностные лица несут административную ответственность в соответствии с Кодексом РФ об административных правонарушениях» (пункт 7 статьи 26 Закона).

Есть несколько документов, детализирующих условия нарушения или незаконного ограничения права на бесплатное образование, которые накладывают определённые требования к тексту Положений.

Выделим вначале документы и выявляемые условия нарушений:

I. В соответствии с письмом Минобрнауки РФ от 28.01. 2011 г. № СМ-66/08 «О минимизации коррупционных проявлений в системе общего образования и обеспечения безопасности образовательных учреждений» определено, что:

- «выявлено повсеместное распространение денежных поборов с родителей учащихся в общеобразовательных учреждениях под видом благотворительной помощи, добровольных пожертвований, которые, вопреки пункту 8 статьи 41 Федерального закона от 10 июля 1992 г. № 3266-I «Об образовании», статьям 1, 4, 5 Федерального закона от 11 августа 1995 г. № 135-ФЗ «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях», имеют принудительный характер».
- «Взимание с родителей учащихся денежных средств на охрану общеобразовательных учреждений, их материально-техническое оснащение, проведение ремонта, приобретение методической литературы педагогам осуществляется, как правило, через органы самоуправления образовательных учреждений (родительские комитеты, попечительские советы), а также посредством

создания и деятельности благотворительных фондов при образовательных учреждениях».

- Пожертвования «вносятся с определённой периодичностью в фиксированной сумме».

II. При этом письмо Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки (Рособрнадзор) от 10.09.2013 г.

№ 01–50–377/11–555, определяя направления «нарушения законодательства РФ об образовании в части обеспечении государственных гарантий прав граждан на получение общедоступного и бесплатного начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования, в части взимания денежных средств с родителей (законных представителей) учащихся на деятельность по содержанию и охране зданий образовательных учреждений, материально-техническому обеспечению и оснащению образовательного процесса, приобретению учебников и учебных пособий», чётко фиксирует законодательные источники осуществления расходов школы:

- «Согласно пункту 3 части 1 статьи 8 Закона обеспечение государственных гарантий реализации прав на получение общедоступного и бесплатного дошкольного образования в муниципальных дошкольных образовательных организациях, общедоступного и бесплатного дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования в муниципальных общеобразовательных организациях, обеспечение дополнительного образования детей в муниципальных общеобразовательных организациях посредством предоставления субвенций местным бюджетам, включая расходы на оплату труда, приобретение учебников и учебных пособий, средств обучения, игр, игрушек (за исключением расходов на содержание зданий и оплату коммунальных услуг), в соответствии с нормативами, определяемыми органами государственной власти субъектов РФ, относится к полномочиям органов государственной власти субъектов РФ.

- В соответствии с пунктом 5 части 1 статьи 9 Закона на обеспечение содержания зданий и сооружений муниципальных образовательных организаций, обустройство прилегающих к ним территорий относится к полномочиям органов местного самоуправления муниципальных районов и городских округов».

При этом также подчёркивается, что «анализ обращений граждан, поступающих в Рособрнадзор, позволяет сделать вывод о том, что взимание с родителей (законных представителей) учащихся денежных средств на охрану школ, их материально-техническое оснащение, ремонт, приобретение учебников и методической литературы педагогам осуществляется, как правило, за счёт добровольных пожертвований родителей, вносимых с определённой периодичностью в фиксированной сумме».

III. Необходимо обратить внимание и на Представление Генеральной прокуратуры РФ от 28.04.2006 г. № 21–22–06 «Об устранении нарушений законодательства, гарантирующего право на получение основного общего образования», которое не только констатирует, что есть «локальные акты образовательных учреждений, противоречащие федеральному законодательству об образовании», но и конкретизируют виды нарушений:

- «Повсеместно нарушается принцип бесплатности основного общего образования, что проявляется в принуждении родителей учащихся к внесению так называемых «вступительных взносов» при приёме детей в общеобразовательные учреждения, оказанию благотворительной помощи, внесению добровольных пожертвований на различные нужды учреждения, в том числе финансируемые из бюджета. Однако такая помощь, вопреки пункту 8 статьи 41 Закона, статьям 1, 4, 5 Федерального закона «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях», часто имеет принудительный характер».

- «Между образовательными учреждениями и родителями учеников заключаются договоры, обязывающие благотворителя (родителя) оказывать образовательному учреждению помощь в виде денежных взносов (наличными или по безналичному расчёту), а также в виде имущества. Решением родительских собраний лица, не имеющие возможности внести средства на ремонт образовательного учреждения, обязываются отработать на ремонте школы либо приобрести строительные материалы».
- «В школе г. Грузино Новгородской области разработано Положение о добровольных взносах родителей (законных представителей), которое вынуждает их платить взносы или покупать стройматериалы либо оказывать другие услуги».
- «С родителями учеников школы № 1 Старорусского района заключены договоры, по которым они должны в течение 9 месяцев внести деньги на нужды школы в размерах, определённых родительским комитетом».
- «В Ямало-Ненецком автономном округе в школе № 6 принято Положение о добровольных взносах родителей, причём предусмотрена доплата педагогам в размере 150 рублей за «своевременное и качественное взимание родительской платы».
- «В г. Санкт-Петербурге в школе № 430 Петродворцового района родители первоклассников обязали оказать благотворительную помощь на установку стеклопакетов в классе».
- «Администрацией школы № 1268 г. Москвы незаконно привлечены денежные средства родителей на уборку помещений, покупку школьной мебели, ремонт школы».
- «Решение проблем безопасности и антитеррористической защищённости возложено на родителей (законных представителей) учащихся, которые заключают договоры на охрану школ с лицензированными охранными агентствами и оплачивают их услуги».

Таким образом:

в Положении должно быть требование о добровольности пожертвований со стороны благотворителей, отсутствии возможности коррупционных действий на базе школы, т.е. добровольных пожертвований или бескорыстного выполнения работ, предоставления услуг, оказания иной поддержки со стороны родителей с выявляемой периодичностью и в фиксированной для выделяемой группе благотворителей сумме (критерий выделения — обучение детей в одном классе или параллели или другие, установленные школой) сумме. Заключаемые договора о пожертвовании не могут иметь долгосрочного характера.

Добровольные пожертвования не могут быть получены школой в форме денежной наличности, а только по безналичному расчёту на лицевой счёт школы с обязательным отражением этих финансовых средств в плане финансово-хозяйственной деятельности школы или в смете доходов и расходов (для казенного образовательного учреждения).

Добровольными пожертвованиями не являются те выполняемые работы или предоставляемые услуги, которые школа должна была обеспечить в рамках реализуемого государственного/муниципального задания с учётом нормативного подушевого финансирования школы.

Кроме того, согласно подпункту 7 пункта 3 статьи 28 Закона к компетенции школы отнесена «разработка и утверждение по согласованию с учредителем программы развития образовательной организации», что и должно определять возможные направления привлечения школой денежных средств. **НО**

Консультации



Консультант **Елена Леонидовна Болотова**, профессор кафедры управления образовательными системами ФПКиППРО МПГУ, академик МАНПО, доктор педагогических наук

? Здравствуйте! Помогите, пожалуйста! У Вас есть книга о правах ребёнка, а кто должен защитить честь и права учителя? Меня обвинили родители ученика в том, чего я не совершала, класс подтвердил, что действия не было. Школе легче меня уволить, чем «связываться» с родителями и защитить меня. Как правильно действовать и в какой последовательности?

Елена

Честь и права учителя защищает суд (п. 9 ч. 3 ст. 402 Гражданско-процессуального кодекса РФ). У меня есть книга «Права учителя профильной школы» и ряд публикаций, связанных с правами учителя, в журнале «Народное образование». Посмотрите. По факту причинения вреда вашей чести и достоинства в суд подаётся жалоба с указанием всех обстоятельств дела. Если есть свидетели выдвинутого против Вас обвинения, то их показания и другие материалы, доказывающие нарушение Вашего права, прилагаются к жалобе.

? В прошлом учебном году прошла аккредитация нашей школы, она является структурным подразделением. Наши учащиеся показали необходимые результаты для

прохождения аккредитации. Учащиеся головной школы не показали нужных результатов, в связи с чем в этом учебном году назначена аналогичная проверка. Почему нас, как филиал, опять должны проверять?

М.П.

Данный вопрос следует задавать руководителям надзорных органов субъекта РФ, на территории которого находится ваша школа. Рекомендуем вам обратиться за дополнительными разъяснениями в Росособнадзор.

? Добрый день! С введением электронного журнала средний балл по каждому предмету для каждого ученика высчитывается автоматически, при этом, если ребёнок отличник, то при 4.5 стоит «5», а если ударник, то «4». Думаю, что это не совсем правильно. Прокомментируйте, пожалуйста, данный вопрос.

С уважением, родители

В целом мы с вами согласны, однако следует помнить, что пока федеральные органы по этому вопросу ещё не определились.

? Здравствуйте, скажите, пожалуйста, насколько правомерны действия учителя, выставяющего двойки ученице, проболевшей 2 недели и по выходу в школу сразу попавшей на контрольные работы по алгебре и геометрии в 7 классе (пропущено 9 занятий алгебры, 4 геометрии). Какие действия предпринимать в таких случаях?

Ирина

Учитель выставляет те оценки, которые ученик получает на аттестационных процедурах, а далее начинается работа по коррекции достигнутых результатов. Рекомендуем обратиться за дополнительными разъяснениями к директору школы.

? Влияют ли текущие оценки в полугодиях на получение медали?

Ольга

Всегда учитываются результаты текущей, промежуточной и итоговой аттестаций — оценки за полугодие, год и итоговые, т.е. выставленные после сдачи экзаменов.

? Вопрос об аттестации кадров. 1. Должен ли заместитель руководителя (руководитель

структурного подразделения) образовательного учреждения аттестовываться на соответствие занимаемой должности при занятии этой должности? 2. Правильно ли мы понимаем, что если замы руководителя не являются педагогическими работниками, то на них и не распространяется положение о прохождении аттестации 1 раз в 5 лет?

Эмилия

Заместитель руководителя аттестуется на соответствие занимаемой должности аттестационной комиссией школы. Это не противоречит ст. 49 ФЗ «Об образовании в РФ» и приказу Минобрнауки РФ от 24.03.2010 № 209 «О порядке аттестации педагогических работников государственных и муниципальных образовательных учреждений».

2. Согласно Постановлению Правительства РФ от 08.08.2013 № 678 «Об утверждении номенклатуры должностей педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, должностей руководителей образовательных организаций» заместители руководителя организации относятся к должностям руководителей образовательной организации.

Действительно, Федеральный закон не указывает необходимость в проведении аттестации заместителей руководителя образовательной организации. Согласно ч. 4 ст. 52 ФЗ «Об образовании в РФ» заместителям руководителей образовательных организаций, руководителям структурных подразделений и их заместителям предоставляются в порядке, установленном Правительством Российской Федерации, права, социальные гаран-

тии и меры социальной поддержки, предусмотренные педагогическим работникам п. 3 (право на ежегодный основной удлиненный оплачиваемый отпуск) и 5 ч. 5 (право на досрочное назначение трудовой пенсии по старости) и ч. 8 ст. 47 (право на предоставление компенсации расходов на оплату жилых помещений, отопления и освещения для живущих в сельской местности) этого Федерального закона. Ч. 2 ст. 52 Федерального закона право на занятие должностей, предусмотренных частью 1 настоящей статьи, имеют лица, отвечающие квалификационным требованиям, указанным в квалификационных справочниках, и (или) профессиональным стандартам. В приказе Минздравсоцразвития РФ от 26.08.2010 № 761н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» также не указано требование прохождения аттестации заместителем руководителя организации. Однако надо помнить, что в случае отсутствия директора неаттестованный на соответствие занимаемой должности заместитель руководителя не сможет выполнять функции руководителя организации, поскольку это должен быть аттестованный специалист (ст. 51 ФЗ «Об образовании в РФ»).

? Скажите пожалуйста, если у меня 0,5 ставки зама по УВР и 0,5 ставки зама по НМР, будет

ли мне идти педстаж? В трудовой записано, что я принята заместителем директора по УВР.

Светлана

Да, засчитывается. Храните все должностные инструкции и выписки из приказов о назначении вам педагогической нагрузки.

? Сложилась такая ситуация: ребёнок начал учиться в 10 классе с углублённым изучением физики и математики, учится хорошо, но темп, заданный учителем математики, оказался не по силам, и это стало причиной нервного срыва и отказа посещать данный урок. Можем ли мы, не меняя класса (он нас очень устраивает), перейти на заочное обучение по математике по общеобразовательной программе («углубленку» самостоятельно не потянем)?

Елена Юрьевна

В данном случае надо поговорить с директором школы, возможно снижение мотивации ученика к учёбе связано с не совсем правильным выполнением учителем обязанности применять педагогически обоснованные и обеспечивающие высокое качество образования формы, методы обучения и воспитания (п. 5 ч. 1 ст. 48 ФЗ «Об образовании в РФ»). Может быть, для вашего сына администрация предложит перейти на индивидуальный учебный план.

? Могу ли я написать заявление на подтверждение высшей категории, если была аттестована как педагог дополнительного образования, а теперь прохожу

аттестацию как учитель информатики. Или мне нужно заново аттестоваться сначала на первую, а потом дальше?

Э.Э.

Если у вас есть стаж работы не менее двух лет при наличии первой квалификационной категории по интересующей должности, то вы можете подавать заявление о прохождении аттестации на высшую квалификационную категорию.

? Ситуация такая: родитель ребёнка, закончившего 8-й класс коррекционной школы (8-й вид), хочет продолжить обучение по общеобразовательной программе (обычной школы). Предпочитает семейное обучение. Для проведения промежуточной аттестации по предметам можно ли провести диагностику по определению уровня; можно ли перевести ребёнка на заочную форму обучения, но на класс ниже (опять 8-й)? Промежуточную аттестацию проводят учителя закрепляемой школы (по решению управления образованием) или создаётся комиссия из сотрудников управления?

Елена Петровна

Да, этот вопрос находится в компетенции вашей школы. Промежуточную аттестацию в случае организации обучения в форме семейного образования осуществляют педагоги той школы, с которой родитель заключил договор об этой процедуре. При заочной форме обучения все процедуры, предварительная оценка подготовленности к обучению в целях определения класса обучения проводится той школой, куда подал заявление родитель учащегося.

? Как должна проходить аккредитация специального коррекционного учреждения? Вправе ли проверяющие органы предъявлять к такому типу школы такие же критерии при проверке, как к обычной школе? И чем это регламентируется?

Наталья Ивановна

Аккредитационные показатели устанавливает аккредитационный орган, на территории которого находится данное учреждение. Рекомендуем вам обратиться за дополнительными разъяснениями в Рособрнадзор и уточнить место нахождения вашего учреждения.

? Просим помочь в разрешении возникшей у нас ситуации: мы оказались заложниками конфликта родителей первоклассника, находящихся в стадии развода. Мальчик посещает группу продлённого дня. В заявлении матери указано, что забирать ребёнка может либо она сама, либо бабушка. Также есть письменная просьба не отпускать ребёнка с лицами, не указанными в заявлении, в том числе с отцом. Родители не проживают вместе более трёх лет, но развод не оформлен. В суд они до сих пор не обратились, ссылаясь на квартирный вопрос. В конфликт активно включены родители отца. Обе стороны шантажируют друг друга ребёнком. Мать мальчика препятствует встречам сына с отцом наедине, опасаясь, что ребёнка уведут в неизвестном направлении. О данной ситуации школе стало известно вчера, когда отец пришёл за сыном и высказал твёрдое намерение забрать ребёнка на каникулы прямо из школы и настаивал на том, что мать мальчика не должна ничего знать. Администрация посчитала необходимым со-

общить об этом матери, а отца уговорили дожидаться её прихода. Родители встретились, мать не разрешила увезти сына на каникулы. С каждым из родителей мы встретились индивидуально. Каждый требует соблюдения своих родительских прав. Мать требует не отдавать сына отцу. Отец настаивает на том, что закон на его стороне, что он имеет такие же права, как и мать, поэтому он может забирать сына в любое время, не ставя супругу в известность. Таким образом, школа оказалась заложником данного конфликта. Родители это понимают, однако договариваться друг с другом не хотят. Отец открыто заявляет, что будет продолжать попытки забрать мальчика из школы без ведома матери. Мы не знаем, как действовать школе в данной ситуации.

Светлана Юрьевна

В данном случае каждый родитель борется не за права ребёнка, а за свои личные амбиции. Страдает ребёнок. Для того чтобы упорядочить отношения по поводу общения с ребёнком, им необходимо обратиться в орган опеки и попечительства. В отношении разрешения забирать ребёнка из школы следует руководствоваться тем договором, который школа оформляла с родителями ребёнка. В договоре указывается тот родитель, который отвечает за посещение ребёнка. Он же отвечает за то, кто из родителей привозит ребёнка и кто его забирает. В отдельных случаях родитель может по согласованию с администрацией перепоручить эту процедуру другому гражданину и указать все необходимые сведения о нём в соответствующем заявлении.

? Я работаю в школе заместителем директора по учебно-воспитательной работе. Ко мне обратилась С., мама ученицы 1-го класса, с жалобой, что у её дочери две ученицы 1-го класса выхватили из рук 30 рублей и потратили их в школьной столовой. Вызвали родителей этих девочек, смогла прийти только мама одной из учениц, которая заверила, что с ребёнком будет проведена соответствующая беседа. Ребёнка она не привела, потому что девочка напугана словами С. (в присутствии воспитателя группы продлённого дня С. сказала девочке следующее: «Ещё раз ты подойдёшь к моей дочери, я тебя сдам в детскую комнату милиции»). Я отметила, что подобные слова уже заключают в себе угрозу и мама не имела права так обращаться к постороннему ребёнку. Мы договорились, что родители не будут давать деньги детям, потому что в школе организованы бесплатные горячие завтраки и комплексный обед для ПДД. На следующий день мне поступило письменное заявление С. Она не удовлетворена прошедшей беседой. Я пригласила всех участников конфликта (двух девочек и их матерей) ещё раз в школу. Матери согласны прийти ещё раз для беседы, но без своих детей, объясняя это тем, что дети напуганы и им уже нанесена психологическая травма. С. требует от меня письменный ответ, на каком основании я проводила беседу без присутствия всех участников инцидента (а именно без детей), также её оскорбила моя фраза «мне даже стыдно разьяснять это юристу», считает, что я не уточнила всех обстоятельств дела, благодаря моим действиям её ребёнок остался незащищённым и осуждали его родители. С. просит разьяснить ей в письменной форме причины, основания и мотивы моих действий (бездействий). Подскажите, как грамотно мне составить ответ.

Н.Н.

Вы столкнулись с юристом, который формально воспринимает все обстоятельства дела и оценивает педагогические методы работы как действия, которые должны быть описаны нормативными актами. Это такое своеобразное абсолютизирование правовых норм. У юристов это бывает. На самом деле вы действовали в рамках педагогической этики и имели полное право дать эмоциональную оценку действий человека в пределах этических норм. Напомним, что вы не состоите в трудовых отношениях с родителями, поэтому объяснительную от вас может потребовать только руководитель организации. Вам надо помнить, что каждый участник развивающейся конфликтной ситуации имеет право пожаловаться действия другого участника. Согласно п. 2 ч. 1 ст. 45 ФЗ «Об образовании в РФ» родители, ч. 2 ст. 48 — педагогический работник могут обратиться в комиссию по урегулированию споров между участниками образовательных отношений. Поэтому если родительница будет настаивать на дальнейших разбирательствах ситуации, вы можете пойти ей на встречу и обратиться с жалобой на действия родительницы в эту комиссию. В данной ситуации надо проинформировать администрацию школы о том, как развивается конфликт и какую воспитательную работу вы провели. Устраивать воспитательную беседу с родителями в присутствии детей можно только с согласия их родителей, что вы и соблюдали.

? У меня в классе (начальная школа) общеобразовательной школы обучается ребёнок VIII вида. Мама отказывается его отправлять в коррекционную школу. По какой программе мне обучать, как я его должна оценивать и имею ли право ставить отметки?

Татьяна Васильевна

Всё зависит от того, имеет ли школа право на ведение образовательной деятельности по программе для школ VIII вида. Если у школы такой лицензии нет, то вы не сможете вести учебный процесс по такой программе. Такого ребёнка можно перевести на индивидуальный учебный план и скорректировать его программу обучения с учётом психофизических особенностей ученика. В данном случае многое зависит от работы педагога-психолога и социального педагога с семьёй этого ученика.

? Работаю в детской музыкальной школе. Имеет ли право педагог не аттестовывать учащегося за четверть из-за постоянных пропусков без ведомых на то причин. Если нет, какие документы об этом говорить и как быть с этими учениками?

Светлана Михайловна

Данный вопрос относится к компетенции школы. При проведении промежуточной аттестации учащегося следует опираться на ст. 58 ФЗ «Об образовании в РФ». **НО**



Консультант **Сергей Борисович Хмельков**,
заведующий правовым отделом аппарата Профсоюза
работников народного образования и науки РФ
e-mail: khmelkov@gmail.com

? Каким образом педагогический работник может подтвердить наличие у него квалификационной категории и срок её действия при трудоустройстве в другую образовательную организацию при переезде в другой населённый пункт, другой субъект РФ, если действующий Порядок проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, утверждённый приказом Минобрнауки РФ от 7 апреля 2014 г. № 276, не предусматривает оформление аттестационного листа?

При трудоустройстве в другую образовательную организацию, при переезде в другой населённый пункт, другой субъект РФ наличие квалификационной категории, а также срок её действия подтверждаются записью в трудовой книжке педагогического работника.

По требованию педагогического работника ему может быть выдана выписка из протокола заседания аттестационной комиссии.

? Каким нормативным правовым актом регулируется продолжительность рабочего времени (норма часов педагогической работы за ставку заработной платы) педагогических работников?

Продолжительность рабочего времени педагогических работ-

ников регулируется приказом Минобрнауки РФ от 22 декабря 2014 г. № 1601 «О продолжительности рабочего времени (нормах часов педагогической работы за ставку заработной платы) педагогических работников и о порядке определения учебной нагрузки педагогических работников, оговариваемой в трудовом договоре», зарегистрированным Минюстом России 25 февраля 2015 г., регистрационный № 36204. Приказ был официально опубликован на интернет-портале «Официальное опубликование правовых актов» 27 февраля 2015 г. и вступил в силу 10 марта 2015 года.

? Подлежит ли прекращению трудовой договор с учителем в случае восстановления по решению суда на работе работника, ранее занимавшего эту должность, если это происходит в период беременности женщины?

Согласно пункту 2 статьи 83 Трудового кодекса РФ трудовой договор подлежит безусловному прекращению по обстоятельствам, не зависящим от воли сторон, в числе которых (подпункт 2 пункта 1 части 1 данной

статьи) прекращение договора в связи с восстановлением на работе работника, ранее выполнявшего эту работу, по решению государственной инспекции труда или суда. При этом прекращение договора допускается при невозможности перевода на другую работу.

В Обзоре законодательства и судебной практики Верховного Суда РФ за четвертый квартал 2005 года, утверждённом постановлением Президиума Верховного Суда РФ от 1 марта 2006 г., при анализе дел, возникающих из трудовых правоотношений, указано следующее. Поскольку в данном случае увольнение имеет место не по инициативе работодателя, ссылка на пункт 1 статьи 261 Трудового кодекса РФ, запрещающий расторжение трудового договора с беременными женщинами именно по инициативе работодателя, безосновательна. Иное означало бы неверное толкование норм материального права. Такой вывод сделан Судебной коллегией по гражданским делам Верховного Суда РФ в определении от 30 сентября 2005 г. по делу № 26-ВГП05-4.

? При обращении в Пенсионный фонд за досрочным назначением пенсии по старости в связи с педагогической деятельностью в учреждениях для детей, из специального стажа, дающего право на досрочное назначение трудовой пенсии, был исключён период, когда я работала методистом гимназии и одновременно имела нагрузку 18 часов в неделю учителя иностранных языков в гимназии. Правомерен ли отказ включить в специальный стаж, дающий право на досрочное назначение трудовой пенсии этот период?

Список должностей и учреждений, работа в которых даёт право на досрочное назначение трудовой пенсии в связи с педагогической деятельностью в учреждениях для детей, утверждённый Постановлением Правительства РФ от 29 октября 2002 г. № 781, определяет, что работа в должности учителя в гимназии засчитывается в стаж, дающий право на досрочное назначение трудовой пенсии в связи с педагогической деятельностью в учреждениях для детей. Однако при этом к учебной нагрузке предъявляются определённые требования. Периоды выполнявшейся до 1 сентября 2000 года работы в должностях в учреждениях, указанных в Списке, засчитываются в стаж работы независимо от условия выполнения в эти периоды нормы рабочего времени (педагогической или учебной нагрузки), а начиная с 1 сентября 2000 года — при условии выполнения (суммарно по основному и другим местам работы) нормы рабочего времени (педагогической или учебной нагрузки), установленной за ставку заработной платы (должностной оклад).

Таким образом, выполняя норму рабочего времени за ставку заработной платы (18 часов в неделю), условие, определённое Постановлением Правительства РФ от 29 октября 2002 г. № 781, было соблюдено. Следовательно, отказ включить этот период в стаж, дающий право на досрочное назначение пенсии в связи с педагогической деятельностью в учреждениях для детей, является необоснованным и может быть обжалован в суд.

? Вносится ли запись в трудовую книжку педагогического работника в связи с установлением ему квалификационной категории (первой, высшей)?

Согласно пункту 3.1 Инструкции по заполнению трудовых книжек, утверждённой постановлением Минтруда России от 10 октября 2003 г. № 69 «Об утверждении Инструкции по заполнению трудовых книжек» (зарегистрировано в Минюсте России 11 ноября 2003 г., регистрационный № 5219), если работнику в период работы присваивается новый разряд (класс, категория и т.п.), об этом в установленном порядке производится соответствующая запись.

Следовательно, сведения о результатах аттестации, проведённой на основании заявления педагогического работника для установления ему первой или высшей квалификационной категории, должны быть внесены в трудовую книжку.

? С декабря 2014 г. нахожусь в отпуске по уходу за ребёнком, в октябре 2015 г. заканчивается срок действия присвоенной мне первой квалификационной категории. Могут ли мне перестать производить оплату с учётом квалификационной категории, когда я выйду из отпуска по уходу за ребёнком?

С учётом установленной квалификационной категории оплата производится только в течение срока её действия (5 лет). Если срок, на который была установлена квалификационная категория, истёк, у работодателя нет законных оснований для того, чтобы продолжать оплату труда в прежнем размере.

? Если работника увольняют через два месяца как не выдержавшего испытательный срок, нужно ли ему выплачивать компенсацию за неиспользованный отпуск?

В соответствии со статьёй 114 Трудового кодекса РФ работникам предоставляются ежегодные отпуска, каких-либо ограничений в праве на отпуск при установлении испытательного срока Трудовой кодекс РФ не устанавливает, следовательно, при увольнении работника, не выдержавшего испытательный срок, ему должна быть выплачена компенсация за неиспользованный отпуск.

? Как следует проводить аттестацию педагогических работников в целях подтверждения ответственности занимаемой должности в случае, когда замещение их должностей осуществляется

в разных должностях по совместительству в той же или иной организации, а также путём совмещения должностей наряду с работой в той же организации, определённой трудовым договором?

В Разъяснениях по применению Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, содержащихся в письме Департамента государственной политики в сфере общего образования Минобрнауки России и Общероссийского Профсоюза образования от 03.12.2014

№ 08—1933/505 указано, что если педагогический работник наряду с работой, определённой трудовым договором, выполняет у того же работодателя педагогическую работу в должности с другим наименованием на условиях совмещения должностей и ни по одной из должностей не имеет установленной квалификационной категории, то представление может содержать мотивированную всестороннюю и объективную оценку профессиональных, деловых качеств педагогического работника и результатов его профессиональной деятельности по выполнению трудовых обязанностей, возложенных трудовым договором, с учётом выполнения им работы на условиях совмещения должностей.

Если педагогическая работа осуществляется у разных работодателей, то есть на условиях совместительства, аттестация педагогического работника в целях подтверждения соответствия занимаемой должности проводится аттестационными комиссиями со-

ответствующих организаций на общих основаниях, предусмотренных Порядком аттестации.

? Может ли быть перенесён учебный отпуск работника для использования в другое время, если он совпал с началом основного ежегодного оплачиваемого отпуска?

Учебный отпуск является целевым и не может быть перенесён для использования в другое время. Поэтому если начало основного ежегодного оплачиваемого отпуска совпало с учебным отпуском, то только ежегодный основной оплачиваемый отпуск по соглашению между работником и работодателем может быть перенесён на другое время.

? Имеет ли право педагогический работник отказаться от прохождения аттестации в целях подтверждения соответствия занимаемой должности? Каковы правовые последствия отказа работника от прохождения аттестации на соответствие занимаемой должности?

Прохождение аттестации педагогическими работниками для подтверждения соответствия занимаемой должности отнесено к их обязанностям (пункт 8 части 1 статьи 48 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»).

В соответствии со статьёй 21 Трудового кодекса РФ работник обязан добросовестно исполнять свои трудовые обязанности, соблюдать трудовую дисциплину.

Следовательно, педагогические работники (за исключением педагогических работников, поименованных в пункте 22 Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, утверждённого приказом Минобрнауки РФ от 7 апреля 2014 г. № 276)

не вправе отказаться от прохождения аттестации в целях подтверждения соответствия занимаемой должности. Отказ педагогического работника от прохождения такой аттестации является дисциплинарным проступком, то есть неисполнением работником по его вине возложенных на него трудовых обязанностей. За совершение указанного проступка в соответствии со статьёй 192 Трудового кодекса РФ работодатель имеет право применить следующие дисциплинарные взыскания: замечание; выговор; увольнение по соответствующим основаниям.

? По каким основаниям педагогическому работнику может быть отказано в приёме заявления и в прохождении педагогическим работником аттестации в целях установления квалификационной категории, а в каких случаях отказ в прохождении аттестации будет неправомерным?

Порядок аттестации не предусматривает оснований для отказа в приёме от педагогических работников заявлений для прохождения аттестации в целях установления квалификационной категории.

После рассмотрения заявлений педагогических работников в соответствии с Порядком аттестации педагогическим работникам может быть отказано в прохождении аттестации для установления квалификационной категории по следующим основаниям:

- если педагогический работник обращается за установлением высшей квалификационной категории впервые, не имея установленной первой квалификационной категории (пункт 30 Порядка аттестации);
- если обращение за установлением высшей квалификационной категории аттестующегося впервые на высшую категорию следует ранее, чем через два года после установления первой квалификационной категории (пункт 30 Порядка аттестации);
- если обращение за установлением той же самой квалификационной категории (первой или высшей) следует до истечения одного года со дня принятия аттестационной комиссией решения об отказе в установлении этой

квалификационной категории по той же должности (пункт 43 Порядка аттестации);

- если лицо, обращающееся с заявлением в аттестационную комиссию, на день подачи заявления не замещает должности педагогических работников в организациях, осуществляющих образовательную деятельность (пункт 1 Порядка аттестации).

Не может быть отказано в прохождении аттестации педагогического работника по причине:

- несовпадения у педагогического работника высшего или среднего профессионального образования с направлением подготовки, предъявляемым к должности квалификационными характеристиками по должностям работников образования;
- истечения срока действия квалификационной категории (первой или высшей) на день

КОНСУЛЬТАЦИИ

подачи заявления, в том числе истечения срока действия первой квалификационной категории при подаче заявления о прохождении аттестации в целях установления высшей квалификационной категории;

- прохождения аттестации на первую квалификационную категорию в случае отказа в установлении высшей квалификационной категории, в том числе, если заявление об этом подано в день, когда было принято решение аттестационной комиссии об отказе;

- нахождения в отпуске по уходу за ребёнком до достижения им возраста трёх лет;

- перерыва в педагогической деятельности, в том числе в случае истечения в этот период срока действия квалификационной категории (первой, высшей);

- незначительной продолжительности работы в организации по новому месту работы. **НО**

Консультант **Лорине Мовсесовна Оганезова**,
методист ГБОУ ДПО РО РИПК И ППРО, специалист
по подготовке экспертов по аттестации
педагогических работников, г. Ростов-на-Дону

Аттестация педагогических работников

С 2014/15 учебного года процедура аттестации проходит в условиях реализации Федерального закона от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», нового приказа Министерства образования и науки РФ от 7 апреля 2014 г. № 276 «Об утверждении Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность» и профессионального стандарта педагога, утверждённого приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н.

На что хотелось бы обратить внимание?

? Для аттестации на высшую категорию необходимо участие в конкурсе «Педагог года» (муниципальном) — так мне сказал школьный методист — или можно участвовать в любых конкурсах? Я принимала участие в конкурсе «Вселенная Учитель» в категории «Короткие рассказы, миниатюры», причём являюсь одним из победителей месяца, сейчас участвую в конкурсе эссе «Один день из жизни учителя». Наш зам. по методической работе сказала, что эти конкурсы не в счёт, так как в них я выступаю как предметник, а не как профессионал.

Напомните вашему методисту, что в федеральных требованиях нет критерия «участие в конкурсе «Учитель года» для подтверждения соответствия требованиям квалификационной категории». Возьмите ваш региональный регламент по порядку аттестации на сайте вашего регионального

департамента (министерства) образования и убедитесь в том, что это требование не имеет основания.

? Я учитель технологии. Помимо этого совмещаю должность социального педагога. Нужно ли мне проходить процедуру аттестации как социальному педагогу?

Как социальный педагог на соответствие занимаемой должности процедура аттестации обязательна и происходит по инициативе администрации в соответствии с графиком, установленным в школе. А вот на квалификационные категории можете подавать заявления в соответствии со своими профессиональными достижениями, однако это две разные процедуры — аттестация по должности «учитель» и аттестация по должности «социальный педагог».

? Подскажите, пожалуйста, с какой периодичностью я должна посещать курсы повышения квалификации и кто должен меня направлять?

Возможно, у вас есть программа индивидуального профессионального развития, которая содержит повышение квалификации, и это, в большинстве случаев, бывает согласовано с администрацией школы. В основном, и вы и завуч следите за тем, чтобы раз в три года в соответствии со сроками выбранных вами курсов, вы посещали курсовые мероприятия. Есть дистанционные курсы, которые не требуют вашего присутствия, а, следовательно, не срывают образовательный процесс. Обучаться на таких курсах вы можете без согласования с администрацией, но ксерокопию документа, подтверждающего окончание

в связи с освоением программы, необходимо отдать заучу. Ответственность за непрерывное профессиональное поствузовское образование по программам дополнительного профессионального образования лежит исключительно на педагогическом работнике, но образовательная организация обязана создавать для этого необходимые условия и удовлетворить потребность педагогического работника в повышении квалификации в соответствии с его профессиональными запросами.

? Можно ли считать нагрудный знак «Почётный работник общего образования» льготой при прохождении аттестации? Если да, то в какой форме должна проходить аттестация?

Порядок аттестации педагогических работников не предусматривает каких-либо преимуществ при установлении квалификационных категорий либо продление сроков их действия для лиц, имеющих почётные звания, отраслевые знаки отличия, государственные награды, полученные за достижения в педагогической деятельности, для победителей конкурсного отбора лучших учителей. Вместе с тем, принимая во внимание, что к государственным наградам, почётным званиям, ведомственным знакам отличия, к участию в конкурсном отборе, как правило, представляются педагогические работники, имеющие квалификационную категорию, при рассмотрении их заявлений об аттестации на ту же самую квалификационную категорию для них может быть предусмотрено принятие решений аттестационными комиссиями на основе указанных

в заявлении сведений и с учётом иных данных о результатах профессиональной деятельности, если это закреплено в вашем региональном регламенте об аттестации.

? В 2016 году у меня закончился срок действия 1-й категории. Меня планируют отправить на аттестационные курсы. Я решила подавать заявление на высшую категорию. Подскажите, пожалуйста, на что мне нужно обратить внимание в первую очередь.

Существуют федеральные требования к уровню сформированности профессиональных компетентностей, приказ Министерства образования и науки РФ от 7 апреля 2014 г. № 276 «Об утверждении Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность». Однако в каждом регионе есть свои особенности представления показателей, индикаторов, подтверждающих наличие и уровень сформированности каждого критерия. Вам необходимо подробно ознакомиться, в какой форме и через какие показатели проходит аттестация на высшую категорию у вас.

? Методист техникума имеет высшую квалификационную характеристику как преподаватель истории. Должен ли он аттестоваться по должности «методист»? Если да, то это та же последовательность, как и для преподавателей: сначала 1-я категория и только через 2 года высшая?

Вы абсолютно правы, так как это две разные должности,

то вам предстоит аттестация для присвоения первой квалификационной категории как методисту, и через два года можно писать заявление на высшую квалификационную категорию. Интересно, когда у вас очередной срок аттестации по должности «учитель»? Можно совместить эти две процедуры, вам будет проще представить материалы для экспертизы профессиональной деятельности как учитель и как методист.

? Я не имею педагогического образования (высшее техническое), но хотела бы работать учителем математики, возможно ли это?

Конечно, можете при наличии вакансии. Но через два года директор имеет право включить вас в список педагогических работников для квалификационного экзамена на соответствие занимаемой должности: по требованиям новой модели аттестации педагогов вы должны будете продемонстрировать умение организовать образовательный процесс на основе психолого-педагогических особенностей, требований ФГОС, помимо знания предмета уметь ставить цели и задачи своей деятельности, аргументировать выбор методов и способов организации образовательного процесса и т.д. Порядок есть у специалиста отдела образования вашего города или района, ответственного за процедуру аттестации.

Обращаю ваше внимание на то, что п. 23. Порядка констатирует, что «аттестационные комиссии организаций

дают рекомендации работодателю о возможности назначения на соответствующие должности педагогических работников лиц, не имеющих специальной подготовки или стажа работы, но обладающих достаточным практическим опытом и компетентностью, выполняющих качественно и в полном объёме возложенные на них должностные обязанности». Таким образом, возможна деятельность педагогов, не имеющих педагогического образования и опыта работы.

Пункт 23 включён в Порядок аттестации в целях реализации положений, предусмотренных п. 9 «Общих положений» квалификационных характеристик (приказ Минздравсоцразвития России от 26 августа 2010 г. № 761н), в соответствии с которым при решении работодателями вопросов комплектования кадров допускается приём на работу лиц, обладающих достаточным практическим опытом и компетентностью, если уровень их специальной подготовки не отвечает квалификационным требованиям, предусмотренным указанными квалификационными характеристиками, при соблюдении определённой этим пунктом процедуры.

Необходимость закрепления в Порядке аттестации данного положения вызвана тем, что участились случаи, когда органы контроля и надзора, ссылаясь на часть первую статьи 84 ТК РФ, не всегда обоснованно выносят предписания о необходимости прекращения трудовых договоров с учителями, воспитателями, другими педагогически-

ми работниками по пункту 11 части первой статьи 77 ТК РФ в связи с отсутствием у них соответствующего документа об образовании, т.е. образования, соответствующего направлению подготовки, предъявляемому к должности работника в соответствии с квалификационной характеристикой.

Необоснованность таких требований, как правило, подтверждается тем, что:

- приказ Минздравсоцразвития России от 26 августа 2010 г. № 761н, утверждающий квалификационные характеристики, содержащие требования к квалификации, в том числе к направлению подготовки, вступил в силу только 31 октября 2010 г., т.е. по истечении 10 дней после его официального опубликования в «Российской газете» 20 октября 2010 г., в связи с чем к работникам образования, принятым на соответствующие должности до даты вступления этого приказа в силу, требования к квалификации, предусмотренные в квалификационных характеристиках, предъявляться не могут;
- частью первой статьи 84 прекращения трудовых отношений предусматривается лишь в случаях, когда из-за отсутствия документа об образовании исключается возможность продолжения работы в занимаемой должности;
- учителя, воспитатели, другие педагогические работники, которые по различным причи-

нам вынуждены выполнять педагогическую работу не по профилю полученного высшего или среднего профессионального образования, уже имеют значительный опыт работы в занимаемых должностях, кроме того, были приняты на должность до вступления приказа Минздравсоцразвития России от 26 августа 2010 г. № 761н в силу.

Не должны также являться основанием для применения части первой статьи 84 ТК РФ о прекращении трудовых договоров с педагогическими работниками по причине отсутствия у них соответствующего документа об образовании требования, предусмотренные подпунктом «д» пункта 6 Положения о лицензировании образовательной деятельности, утверждённого Постановлением Правительства РФ от 28 октября 2013 г. № 966.

Такой вывод может быть сделан на основании того, что согласно подпункту «д» пункта 6 указанного положения квалификация педагогических работников, необходимая для осуществления образовательной деятельности по реализуемым образовательным программам, должна соответствовать требованиям статьи 46 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», в соответствии с которой право на занятие педагогической деятельностью имеют лица со средним профессиональным или высшим образованием и отвечающие квалификационным требованиям, указанным в квалификационных справочниках,

и (или) профессиональным стандартам.

Таким образом, фактически законодатель отсылает нас к тем же квалификационным характеристикам должностей работников образования Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, которые в том числе содержат и п. 9 «Общих положений».

Следовательно, работодатель, принимающий на должность педагогического работника претендента, у которого отсутствует требуемое образование, но который, по мнению работодателя, обладает достаточным практическим опытом и компетентностью и может выполнять работу в должности, вправе теперь, руководствуясь пунктом 9 «Общих положений» квалификационных характеристик и пунктом 23 Порядка аттестации, для получения соответствующей рекомендации обращаться в аттестационную комиссию организации, в полномочия которой вменена такая функция, не создавая для решения таких вопросов специальную аттестационную комиссию.

Принимая во внимание, что возможность назначения претендента, не отвечающего установленным квалификационным требованиям, на должность педагогического работника в соответствии с п. 23 Порядка аттестации связана прежде всего с наличием опыта работы, то работа аттестационной комиссии будет состоять в оценке

возможностей претендента выполнять предусмотренные по этой должности обязанности с учётом опыта его предыдущей работы.

Поскольку приём на работу в указанных случаях обусловлен также выполнением качественно и в полном объёме возложенных должностных обязанностей, чего заранее работодатель знать не может, то в целях проверки этих возможностей будущего работника аттестационная комиссия может также включить предложение об установлении при заключении трудового договора испытательного срока в порядке и на условиях, установленных статьёй 70 ТК РФ.

В таком же порядке на должность педагогического работника может быть принят выпускник, получивший среднее или высшее профессиональное образование, **но претендующий на должность не по полученной специальности**, поскольку в данном случае это не будет противоречить положениям части четвёртой статьи 70 ТК РФ, которая не допускает установление испытательного срока в течение одного года для выпускников, только в случаях, когда они впервые поступают на работу по полученной специальности.

? Мне предстоит аттестация в 2015 году (сейчас имею 1-ю категорию), читала, что на высшую категорию, помимо

всех многочисленных требований, нужно иметь апробированную авторскую программу. Скажите, пожалуйста, можно ли представить программу элективного курса или внеурочной деятельности, связанной с предметом? Какие уровни экспертизы она должна пройти?

Внимательно ознакомьтесь с региональным регламентом по порядку «Аттестация...» в вашем субъекте (области, районе, городе), а также напоминаю вам, что наличие авторской программы сегодня приравнивается к собственной рабочей программе. Возможно, по вашему желанию, получить экспертное заключение или рецензию на рабочие программы, программы элективных курсов или программы дополнительного образования, подписанные специалистами, методистами соответствующих профильных или предметных кафедр учреждений высшего или дополнительного профессионального образования (вузы или ИПК). Суть таких заключений должна заключаться в том, что разработанная вами программа имеет определённые особенности, связанные с учётом внутренних, субъектных факторов, что позволяет вам достичь высокого качества образования; эффективно организовать образовательный процесс; получить в профессиональном сообществе высокую оценку и возможность применения вашими коллегами опыта конструирования данных программ и т.д. **НО**

ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ

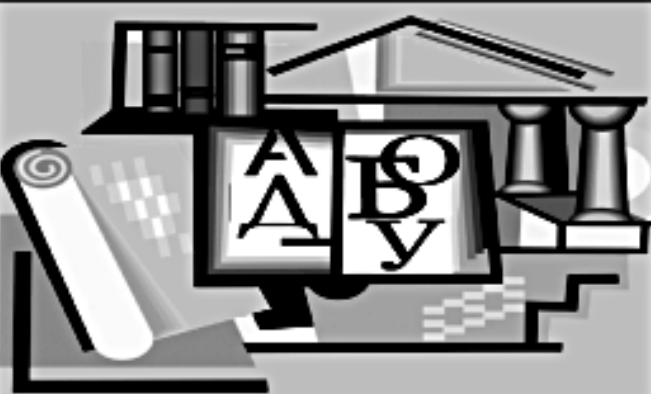
НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

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



ТОЧНОСТЬ, ЯСНОСТЬ, ЛОГИЧНОСТЬ РЕЧИ. Что им противостоит?



Александр Александрович Мурашов,
профессор Гродненского государственного
педагогического университета им. Янки Купала,
доктор педагогических наук
e-mail: alexm55@rambler

Учитель, блестяще владеющий предметом, — ещё не мастер своего дела. Он так и не станет им, пока речь его не достигнет сознания каждого из ребят, их рационального и эмоционального мировидения. А своего рода «цоколь» такой организации педагогической речи — владение нормативной базой языка и представление о том, когда речь становится целесообразной. То есть те речевые качества, которые сделают слово педагога обращением коммуникативного лидера — учителя к аудитории.

- фонетическая и смысловая неточность
- точность в лексике, грамматике
- логические ошибки

Точность педагогического высказывания

Точность речи, её ясность и логичность — условия нашего лидирования в самых непростых ситуациях школьного урока, условия не только успешного начала урока, но и его проведения в целом.

Сегодня точность и ясность речи нарушаются нередко, в том числе учителями, речевые перлы которых попадают в Интернет, а если там и не оказываются, играют исключительную роль в формировании репутации. Нашей с вами репутации.
«Достаточно плохо ты подготовился

сегодня», — задумчиво сообщает учитель вместо разговорного «плоховато» или нейтрального «довольно плохо». Может, он сам ещё не определил, достаточно или плохо? «Но, конечно, я не верю всему, что мне говорится и обещается», — изрекает министр вместо «верю не всему»; неудачно построенная фраза могла оказаться ещё и неясной: а если он всё сразу отрицает? Нужен как минимум невербальный сигнал — жест или интонационный сигнал, чтобы однозначно понять сказанное. «Легко жить здорово!» — провозглашает реклама. Фраза двусмысленна: пауза может быть как после первого, так и после второго слова — в зависимости от этого значение будет различным. Такие высказывания дезориентируют адресата, а говорящий, имея вполне конкретное коммуникативное намерение, допустил неточность и неясность. Над рекламой можно весело хихикнуть, фразу министра можно будет понять, если всмотреться в её невербальное оформление. А учитель, как сапёр, ошибается однажды, и только однажды: после ошибки он будет восприниматься уже не как наставник, а как предмет стёба, и отнюдь не всегда безобидного.

Неточность и неясность могут возникать вследствие ошибок в речи — фонетических, лексических, словообразовательных, морфологических, синтаксических, стилистических. Оптимальный вариант высказывания, самодостаточный, то есть не требующий контекста для понимания, безупречен с позиций всех языковых уровней; говорящий обнаруживает при этом владение нормативной базой языка.

● *Фонетически* неточность и неясность высказывания могут быть связаны с артикуляционными недостатками, с дефектами произношения. Точность обеспечивается чётким артикулированием; в особенности важна эта чёткость, если слушатель может не знать предмета или человека, о котором ему сообщают.

«Певец восстаний русских воинов», — сообщает студентка на экзамене, имея в виду «Певца во стане русских воинов» В.А. Жуковского. «Арагонская хота» при неясном ар-

тикулировании превращается в «Арагонскую охоту». И такие случаи нередки. Значит, ясность была нарушена при первичном произнесении. Группа иностранцев в московском метро смутилась и вышла из вагона, услышав в восклицании «Готов!»), которым дежурная по платформе давала поезду отправление, — англоязычное «Get off!», то есть требование выйти. Так неверно воспринятое (неясное) стало непонятным для целой группы взрослых людей.

Когда человек хочет быть понятым, ему важно предвидеть реакцию на свои слова, видеть себя глазами слушателей, оценивать сказанное с их позиций, — сообщённое должно быть точно и недвусмысленно, если не ставится задача намеренного выдвижения проблемы перед аудиторией.

— Он работал сангной! — со знанием дела сообщает школьник другу, показывая на рисунок художника.

— Ну и что? — удивляется друг. — Я с ангиной всегда уроки делал, и ничего.

Непонимание произошло из-за случайного совпадения в звучании; это омоформы; говорящему всегда нужно проверить, понял ли его, не употребил ли он слов, которые могли быть не так истолкованы собеседником.

● В лексике точность и ясность — это оптимальное употребление слова в его значении и возможностях потенциального согласования. «Ваш путь к вершине Селигера!» — сообщает реклама, однако Селигер — озеро, и вершины у него просто не может быть, как не может быть и сколько-нибудь точного высказывания в этом случае. «Мы не имеем достоверных источников культуры тех лет», — сообщает книга по археологии. Однако речь идёт не об источниках, а о памятниках, и неверное употребление слова деформирует смысл всей фразы. Точность и ясность речи следуют из единообразия утвердившихся понятий. Чиновник восхищается начальником, который «попал в очко»:

имеется в виду попадание «в яблочко», т.е. в цель. «Я косметичка», — объявляет героиня телесериала (очевидно, её друг должен был бы представиться кошельком). Если произносят слова, которые имеют совсем иное значение в сознании воспринимающего, — ясности речи не добиться. «Лапы его параллельны крыльям и головам, между ними помещена зубчатая корона», — сказано о двуглавом орле в статье по геральдике. Но говорить следовало не о параллельности, а о соответствии; это слово способно отчасти ликвидировать понятийную неточность (двусмысленность, связанная с анафорическими местоимением, также нуждается в устраниении).

Точность и ясность связаны с оптимальным выбором паронима, с толкованием многозначных слов и омонимов, которые могли бы препятствовать диалогу, имея различное значение для говорящего и слушающего. Сообщая, что в стране «сокращается смертный возраст», говорящий имел в виду «смертельный», однако смешение паронимов привело к ошибке (смертным может быть приговор или грех). Объявление предлагает «язык в различных формах». Неточность устраняется, если предложить «различные формы обучения языку». Сравните студенческое: «Я пострадал за язык», — оказывается, говорящий не сдал экзамена по иностранному языку. Необходимо выяснять, что имеется в виду при употреблении многозначного слова (омонима). И наоборот, следует избегать разных наименований одного предмета в пределах текста.

Областная газета сообщает о героях, «жизнь положивших за отечество». Смысл не нарушен, однако неточность налицо: можно или *голове положить*, или *жизнь отдать*. Причина неточности — контаминация двух фразеологических словосочетаний.

• В грамматике неточность и неясность могут возникать из-за неудачного выбора формы, по сути противоречащей коммуникативному намерению говорящего. К ошибке приводит, к примеру, неверно избранный глагольный залог. «Разыскиваемые драгоценности, — сообщается в книге по криминалистике, — прячутся за шкафом». То, что могут делать играющие дети, не следует приписывать драгоценностям: их — прячут, а сами они этого делать не могут; в процитированной фразе объект (драгоценнос-

ти) наделён грамматическими характеристиками субъекта. «Чемоданы собираются вместе и укладываются», — сообщается в пособии для вожатых (вместо: «собирают вместе и укладывают»). Слова предполагают определённые морфологические и согласовательные нормы — неверно выбранный залог глагола приводит к неточности и неясности речи.

Синтаксическая точность проверяется ясностью фразы, однозначностью её понимания. «Мужиков много, а мама одна» (из газет; заголовок статьи). Автор имел в виду то, что в жизни героини мама незаменима, и матери должна быть отдана нежность дочери. Однако формулировка может нести иную подтекстовую информацию. Синтаксическая и пунктуационная ущербность заметна во фразе: «Ищу воспитателя для мальчика пяти лет с педагогическим образованием» (из газет). Речь шла о «воспитателе с педагогическим образованием для мальчика пяти лет».

• Смысловая неточность — во фразе из монографии: «С начала XX в. отмечался монотонный рост урожайности». Очевидно, всё же «постоянный», «непрерывный», ведь «рост урожайности» предполагает позитивную доминанту, в отличие, скажем, от назойливого звука, который может быть как раз «монотонным».

Наши высказывания могут требовать уточнения, если воспринимаются двусмысленно. Это «лекарство от фирмы N», «"Лада" по цене завода» (пример Е. Петросяна) и подобные, нуждающиеся в уточнении смысла. Из выступления: «Педагог ЖЭКа, если таковой имеется сегодня...». Кто или что имеется — педагог или ЖЭК? Налицо двусмысленность (а значит, неточность), ставящая под сомнение ясность высказывания. Неточность в употреблении анафорических местоимений отличает фразу из монографии: «Образование отличает от воспитания то, что оно (?) есть лишь его (?) компонент». При редактировании фразы возможно либо её полное изменение:

«Воспитание — лишь компонент образования; этим они отличаются друг от друга» — либо «...что второе — лишь компонент первого» (в этом случае читатель невольно вернётся к началу фразы, чтобы понять смысл).

«Мальчик стоял на краю бассейна; когда он выпускал воду, от него отвалились три плитки», — ошибки нет: ближе к местоимению «(от) него» располагается слово «бассейн», что соответствует коммуникативному намерению автора; но двусмысленность препятствует точности и ясности фразы.

Совпадение субъекта и объекта в одном слове — характерный смысловый и синтаксический дефект: «И его диагноз: “Это серьёзно”». — В данном случае налицо двусмысленность: «его диагноз» — тот, что поставил он (будучи субъектом действия), — или, наоборот, поставили ему (в этом случае он объект)? Руководитель предприятия сокрушается: «Зарплату платить некому». «Некому» — сказано о тех, кто её платит (субъект), или о тех, кто получает (объект)? В новостном блоке констатировано «предложение сдать в плен боевикам»; из контекста становится понятным, что боевики должны сдать в плен, а не наоборот, получить пленных — так ошибочная организация высказывания противоречит возможности его понять. «И нечем было ему отвечать...» — читаем в романе. Герой должен был услышать ответ или ответить сам? Между тем фраза должна быть максимально самодостаточной, чтобы вопрос слушателя к словесному воплощению мысли её не заслонял.

В романе Т. Буке «Поймать лиса» есть фраза, переведённая так: «Брант ждал прихода катера с группой контрабандистов». Эта группа должна была прибыть на катере или ждала его вместе с Брантом? Необходимо изменить предложение, и сделать это можно, не прибегая к лексической замене.

В планах школы — «доклад о хулиганстве на педсовете». — Для достижения ясности следовало иначе построить фразу: «доклад на педсовете о хулиганстве». Газетное сообще-

ние: «Во дворце пионеров ожидали новые дела». Ожидали — во дворце пионеров? Или пионеров ожидали во дворце? «Его речь Демосфена заворожила», — сказано об ораторе Каллистрате, однако для осмысления необходим значительный контекст. Нужно изменить порядок слов, проясняя смысл: «Его речь заворожила Демосфена»: так становится понятным, кто выступает в функции субъекта, кто осмысливается как объект воздействия.

Точность и ясность речи

Точность речи — выбор оптимального варианта высказывания из таких структур, как, к примеру, смелый человек — человек смел (во втором случае акцентированы относительность и временность характеристики); усвоить тему — освоить тему (второй вариант означает информированность более полную). Наоборот, неточность нередко имеет причиной вариант, имеющий не тот оттенок смысла, что имел в виду говорящий. В этом случае речь идёт не об ошибке, а о необходимости выбрать более точное соответствие коммуникативному намерению. Формат книги — или книжный формат? В первом случае (существительное + существительное) речь идёт о конкретном предмете и его признаке; во втором (существительное + прилагательное) — о характеристике не только этого, но и других предметов, похожих на него. Синева неба — признак одного предмета (неба), в то время как небесная синева — качество любого предмета и явления, акцентирование схожести с цветом неба. Строя высказывание, предстоит выбрать между конкретным и общим, предпочитая нужный вариант в зависимости от ситуации и коммуникативного намерения.

Выбор варианта не означает, что неверный приведёт к ошибке; речь идёт о большей или меньшей точности. В конструкциях «глагол + существительное» (купить хлеб — купить хлеба, ждать автобус — ждать автобуса) управляемое слово, поставленное в винительном падеже, означает конкретику (именно этот хлеб, конкретный

автобус), в то время как управляемое слово в родительном падеже вносит смысл всеобщности: ждать автобуса — т.е. безразлично какого, автобуса вообще. Размышлять можно *о задаче* — при этом вовсе не значит её решать; и *над задачей* — в этом случае предполагается более активный процесс, работа над решением: так предлог, сам по себе лишённый лексического значения, оказывает влияние на смысл структуры.

«Почему не работает кафе?» — интересуется проходящий. Но смысл будет меняться в зависимости от того, какое слово окажется выделено логическим ударением, акцентируется значение вопроса — или удивлённая реакция на сказанное ранее. Рекламный текст объявляет: «Нет более сухих подгузников!» Это восторг или ужас, восхищение сравнением или констатация неизбежного? Ведь в зависимости от логического ударения, с которым фраза будет произнесена, «более» может входить в сочетание «более сухих» или «более нет», соответственно меняя значение высказывания.

Точность и ясность речи — два взаимообусловленных коммуникативных качества (как разные этапы формирования высказывания, как причина и следствие, как соответствие речи предмету и соответствие воспринятого высказанному), нарушение которых означает трудности при организации или восприятии сказанного.

Логические ошибки

Что касается *логических* ошибок в речи — они становятся ясны чаще всего, когда имеют дело с *целым* текстом, а не с отдельными фразами, и не со словами, никак не объединёнными и не организованными. Логические ошибки и недочёты можно объединить в несколько групп в соответствии с их причинами.

- *Нарушение логико-смыслового взаимодействия частей высказывания* приводит к нарушению его смысла. Так абсолютно никакого взаимодействия частей нет во фразе из сочинения старшеклассницы: «...Но когда поэт понимает, что его единомышленников мало, он создаёт свой стиль написания стихов — «лесенкой», которого прежде не было». Фраза нелогична: одно не следует из другого, и призванное объединять части «но когда» никак не поддержано

содержательно: элементы высказывания говорят совершенно о разном.

- *Нарушение логико-смыслового взаимодействия смежных высказываний.* В радиопередаче римский император Клавдий характеризуется как тот, «*который — никому ничего плохого*». И автор делает вывод: «*Ну, одним словом, ничтожная личность*». Тезис и вывод лишены какой-либо логической связи; одно объективно лишено связи с другим, не следует из него. «*Современники характеризовали алтарь как «лес скульптур»*», — указывает путеводитель. И продолжает: *«Действительно, он представляет собой трёхъярусную композицию...»* Одно должно следовать из другого («действительно»), однако смыслового следования нет: нарушена логика построения текста. Журнал сообщает: «*Напомним, что линии на Моздок, Грозный и Владикавказ входят в состав Минераловодского отделения. В результате у АЧ-2-003 отсутствует пол в салоне пассажиров*». — Каким образом одно (города в составе отделения) связано с другим (отсутствием пола), вероятно, знает автор, но по каким-то причинам не сообщил читателям. И структуры лишились логического взаимодействия; обещанное связкой «в результате», это взаимодействие отсутствует в содержании высказывания.

- *Противоречие смысловой и логико-грамматической организации высказывания.* В пьесе М.А. Булгакова «Иван Васильевич» (а соответственно и в фильме «Иван Васильевич меняет профессию») уходящая от мужа Зинаида возмущается:

«*Ну уж это безобразие! До такой степени не интересоваться женой! Блондин — Молчановский, запомни это! А Якин, он очень талантлив!*»

Логическая аналогия не поддерживается смыслом: сопоставляются «блондин» и «очень талантливый» человек, чем нарушается закон тождества: блондин мо-

жет сопоставляться, например, с шатеном, а талантливый — с бездарным. В пьесе этот алогизм несёт ироническую функцию, выступая характеристикой мышления Зинаиды.

В журнальной статье сопоставляются новые и старые электропоезда: «"Ласточка" может разогнаться до 160 км/ч, в то время как "зелёнки" плетутся со скоростью 40–60 км/ч». Но смысловое сопоставление не закреплено логической корректностью: у «Ласточки» названа конструкционная, то есть максимальная скорость, в то время как у прежней модели («зелёнки»), способной развивать 130 км/ч, — только средняя маршрутная. Тут также нарушен закон тождества, поскольку в одной фразе приведены (но не обозначены) разные критерии, в соответствии с которыми характеризуются аналогичные предметы.

«Одежда на ней богатая: шёлковые шаровары, чёрные косы», — читаем в художественной книге. Грамматическая однородность перечисленного («шаровары, косы») противоречит смысловой неодноплановости; это ещё и объединяется словом «одежда», что является фактической ошибкой.

• *Противоречение друг другу характеристики одного предмета или явления.* Так происходит в словах современного писателя: «Конечно, владелец драгоценностей, скорее всего, замечал грубую подделку, да помалкивал». Здесь противоречат друг другу «конечно» и «скорее всего», которые не могут сосуществовать при характеристике одного процесса, и верно что-то одно — или предположение («скорее всего»), или утверждение («конечно»). Историк наблюдает процесс «в любой данный момент времени». И всё же — «в любой» или «в данный»? Одно противоречит другому, и характеризовать одно понятие («момент времени») они не могут. В методическом пособии читаем: «Это понятие одинаково истинно и столь же одинаково ложно». Налицо логическая ошибка, возникающая как следствие неудачной структуры высказывания, построенного на лексических дефектах.

• *Недостаточность или избыточность аргументации.* В научно-популярном журнале делается вывод из ранее сказанного автором статьи: «Как видим, 1915 год — это не между февралём и октябрём 1917 года». Аргументировать («как видим») нужно было не то, что 1915 и 1917 — разные годы, а то, что в эти годы по-разному было настроено общество. Но в сказанном делается тот вывод, который не нуждался в доказательстве. Недостаточность аргументации — точнее, её отсутствие, — можно увидеть во фразе из детской книги: «Автоматика — это хорошо, потому что она автоматическая». Синтаксически и логически «потому что» указывает на рассуждение, однако это не поддерживается лексически, сводясь к тавтологии.

• *Отрицание отрицания,* затрудняющее понимание сказанного: «фабрикация отдельных лжедоказательств». Фабрикация доказательств уже ведёт к лжедоказательствам; поэтому в приведённой фразе смысл поддельности, сфабрикованности удваивается, разрушая логику фразы. Логический недочёт по модели «отрицания отрицания» обнаруживают и такие словосочетания: «менее незначительный» (т.е. более значительный), «не следует не замечать» (следует замечать); «редко не проходит» (часто проходит), которые желательно заменять более простыми и логичными фразами утвердительного характера, приведёнными в скобках.

Как видим, ошибок в речи может быть немало. Но одно дело ошибаться, если говоришь с другом, и совсем иное — те же ошибки во время общения с классом. Конечно, трудно следить за каждым словом и каждой фразой. Однако приведённые причины ошибок, препятствующие речевой точности, ясности и логичности, помогут создать некие психологические модели, которые и без их тщательного воспроизведения сформируют своего рода «табу» в нашем сознании, и речь уж точно приблизится к тому, что называют коммуникативным идеалом педагогического высказывания. **НО**

ДИДАКТИКА ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ: проблемы и перспективы развития



Сергей Фёдорович Сергеев,
профессор Санкт-Петербургского государственного университета, Санкт-Петербургского государственного политехнического университета, член научного совета РАН по методологии искусственного интеллекта, академик РАЕН, АНУД, доктор психологических наук
e-mail: ssfpost@mail.ru

Современные компьютерные технологии моделирования, обработки и передачи информации позволяют реализовать любые дидактические идеи, возникающие и используемые в традиционном школьном и профессиональном обучении. Это привлекает в сферу электронного образования широкий круг педагогов и энтузиастов, искренне верящих в возможность принципиально новых, эффективных методов обучения.

- обучающие среды • е-дидактика • неклассическая психология и педагогика
- облачные технологии • ориентирующее обучение • технология «интернет-вещей»

Вера в силу технологии служит катализатором создания новых классов обучающих систем и машин. Считается, что в перспективе они смогут заменить труд преподавателей во всех существенных отношениях, включая педагогическую коммуникацию.

Правда, эта точка зрения не подтверждена практикой. Имеются свидетельства о довольно низкой эффективности компьютерных обучающих систем и тренажёров.

Дело в том, что существующие варианты обучающих программ и тренажёров в большинстве своём воспроизводят основанные на бихевиоризме механистические модели обучения, которые плохо работают в системах высшего и специального образования, в массовой профессиональной подготовке.

В последнее десятилетие наблюдается возрождение интереса к методологии и технологиям программированного обучения, пик популярности которого пришёлся на 70-е годы прошлого века. Корни этого интереса, на наш взгляд, — в идеологической близости е-дидактики с технологиями программирования. Их объединяют формально-алгоритмический подход и использование классических иерархических системных моделей на базе логических и причинно-следственных связей и отношений в среде обучения. Это привлекает в сферу электронного обучения массы инженеров и программистов. Административно-командный характер современной системы образования также способствует распространению взглядов на обучение как форму и технологию программирования учеников, что сближает позиции

педагогов, инженеров и программистов, создавая благоприятную среду для массового творчества в области обучающих компьютерных программ и технологий.

Суть программированного обучения состоит в последовательном предъявлении ученикам порций структурированной аудиовизуальной учебной информации с последующим контролем её усвоения по результатам выбора правильного варианта ответа из нескольких предложенных¹.

Сложное и зачастую отрицательное отношение к обучению с помощью машин высказывали многие представители западной психологической науки. Они интуитивно понимали всю сложность этой проблемы и видели ограничения, создаваемые алгоритмическим подходом в обучении.

Общая критика программированного обучения сводилась к следующему:

- программированное обучение не использует положительные стороны группового обучения;
- не способствует развитию инициативы учащихся, поскольку программа всё время ведёт его за руку;
- с помощью программированного обучения можно обучить лишь простому материалу;
- теория обучения, основанная на подкреплении, хуже, чем основанная на интеллектуальной гимнастике;
- программированное обучение не революционно, а консервативно, так как оно книжное и вербальное;
- программированное обучение игнорирует достижения психологии, изучающей структуру деятельности мозга и динамику усвоения знаний;
- программированное обучение не даёт возможности получить целостную картину об

¹ Сергеев С.Ф. Инженерно-психологические и педагогические проблемы и перспективы тренажёростроения // Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики / Под ред. А.А. Обознова, А.Л. Журавлёва. Вып. 5. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. — С. 13–38.

изучаемом предмете и представляет собой «фрагментарное обучение».

Основные проблемы автоматизированного обучения связаны с нерешённостью психолого-педагогических и методических вопросов использования сред обучения. Появившиеся в последнее десятилетие возможности создания высокоточных имитаций среды профессиональной деятельности не привели к появлению высокоэффективных тренажёров. Основным препятствием этому стал наблюдаемый в сложных обучающих средах эффект методической избыточности среды обучения, связанный с неопределённостью в выборе и логике постановки учебных задач и целей. Именно методическая компонента обучения в искусственных средах обучения наиболее слабо разработана в научном плане. Сейчас это скорее форма искусства, нежели научно обоснованная практика.

Классическая е-дидактика: теоретическая база

Основные вопросы, рассматриваемые во всех вариантах педагогического знания, связаны с решением проблемы эффективного управления учебным процессом. При этом акцент делается на обеспечение взаимодействия между преподавателями и учениками, активными элементами обучающей среды и её обучающим контентом, образовательной средой и личностно мотивационной и когнитивной сферами учеников.

Дидактическое содержание определяет внешнюю предметно-активную часть процесса обучения и ассоциируется с информационно-материальными ресурсами, реализующими педагогические воздействия. Внутренняя часть, определяемая индивидуально-психологическими и личностными качествами ученика, отражает субъектно-активную часть обучающей среды².

² Сергеев С.Ф. Методологические основы проектирования обучающих сред // Авиакосмическое приборостроение. — 2006. — № 2. — 2006. — С. 50–56.

Эффективное объединение данных ресурсов в рамках единой среды обучения и является главной задачей педагогической науки и е-обучения в частности.

Классические модели обучения в виде дидактического треугольника, включающего ученика, учителя и учебное содержание, отражают ряд широко используемых в педагогике дидактических принципов, которые рассматривают в качестве главного активного элемента среды обучения преподавателя, реализующего методику обучения. Ученик в известной мере пассивен и является субъектом педагогического воздействия. Именно отношения педагога и ученика определяют качество педагогического процесса.

По мнению проектировщиков электронных систем обучения и тренажёров, чтобы создать эффективную систему е-обучения, достаточно с помощью технологии смоделировать рабочую среду, функции и логику действий педагога. Это, во многом спорное с точки зрения психологии и педагогической психологии предположение, широко тиражируется в инженерно-педагогической среде и является основой е-дидактики. М.А. Чошанов определяет е-дидактику как «науку, искусство и инженерию обучения»³. Им вводится понятие дидактической инженерии, которая «концентрируется на детальном конструировании учебных процессов и содержит шаги по анализу, разработке и конструированию обучающих продуктов и их использованию в образовательном процессе». Основная проблема этого подхода в том, что он отражает инженерное понимание обучения как управляемого извне информационного процесса, связанного с передачей знаний. Это противоречит современным научным данным из области обучения человека, в соответствии с которыми процесс научения имеет коммуникационную природу, ориентирующую ученика в зоне учебного содержания⁴. При этом категории «знание» и «обучение» отражают процессы самоорганиза-

ции когнитивной системы человека в обучающей среде⁵.

Дидактику машинного обучения в советской психологии и педагогике связывают с идеями Л.Н. Ланды, рассматривающего алгоритмическое управление не только внешними, но и внутренними (умственными) процессами⁶. По мнению Ланды, алгоритмизация обучения ведёт к созданию умственных алгоритмов, «правильному мышлению», что полезно при обучении детей с дефектами мышления и умственно отсталых.

Среди классиков отечественной психологии обучения и дидактики программированного обучения следует отметить Н.Ф. Талызину и П.Я. Гальперина, авторов теории поэтапного формирования умственных действий⁷. В ней развиваются идеи о принципиальной общности внутренней психической и внешней физической деятельности человека. Умственное развитие человека и усвоение знаний и умений происходят путём интериоризации, перехода внешней деятельности во внутренний умственный план. Основная проблема этого подхода — в попытке управлять обучением на основе формальной теоретической схемы, которую трудно применить в конкретных условиях е-обучения.

По нашему мнению, идеи Талызиной и Гальперина на новом научно-методологическом базисе могут быть развиты на основе исследований А. Клерманса. Обосновывая выдвинутый им тезис «радикальной пластичности», он пришёл к выводу, что сознательное и бессознательное познания коренятся в одном

³ Чошанов М.А. Е-дидактика: Новый взгляд на теорию обучения в эпоху цифровых технологий // Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society). 2013. — Т. 16. — № 3. — С. 692. URL: <http://elibrary.ru/download/91807992.pdf>.

⁴ Сергеев С.Ф. Коммуникационный базис механизмов обучения // Народное образование. — 2014. — № 8. — С. 137–145.

⁵ Сергеев С.Ф. Конструктивизм: концепт «знание» // Философия образования. — 2008. — № 1(22). — С. 286–294.

⁶ Ланда Л.Н. Алгоритмизация в обучении. — М.: Просвещение, 1966. — 522 с.

⁷ Талызина Н.Ф. Теоретические проблемы программированного обучения. М.: Изд-во МГУ, 1969. — 132с.

и том же наборе взаимодействующих механизмов репрезентативных систем⁸, а следовательно, могут формироваться похожими методами, в том числе и без привлечения ресурсов сознания. Ставится проблема эксплицитного и имплицитного знания. Эксплицитное знание относится к сознательному опыту субъекта и может быть выражено в терминах сознательного опыта с использованием терминов: «видеть», «помнить», «понимать». Имплицитное знание, напротив, обнаруживается при выполнении заданий без всякого осознания факта его применения. Оно проявляется без участия внимания и обнаруживается в опосредованной косвенной форме. Принятие положений рассматриваемой концепции добавляет к концепции поэтапного формирования умственных действий стадию формирования имплицитного знания.

В исследованиях А.Н. Печникова с соавторами сделаны вполне ожидаемые выводы о том, что существующие компьютерные обучающие системы способны реализовать только весьма ограниченный перечень функций обучения. Отмечена «насуточная потребность в автоматизации функций преподавателя по управлению учебной деятельностью обучающихся»⁹.

Модные в настоящее время течения классической дидактики, реализующие концепции адаптивного обучения (Л.В. Зайцева, С.В. Тархов, Ю.А. Павличенко, Н.Д. Хатьков, В.А. Разыграева, А.В. Лямин, В.Н. Соколов, Г.Л. Коротеев и др.), сталкиваются с неразработанностью вопросов связи измеряемых свойств организма человека с эффек-

тивностью обучения. Возникает вариант, не имеющей до настоящего времени решения проблемы психофизиологического параллелизма. Многократно показано, что психофизиологические методы и индикаторы состояния ученика довольно слабо связаны с эффективностью обучения.

Однако это не останавливает разработчиков адаптивных систем обучения. Так, в одном исследовании утверждается, что наиболее информативными параметрами для оценки влияния обучающего воздействия могут служить показатели вариабельности сердечного ритма: частота сердечных сокращений, индекс напряжения, индекс вагосимпатического взаимодействия, индекс централизации. Предполагается, что это позволяет оценить влияние обучающего воздействия на организм студента. Это в значительной мере упрощенная и механистическая точка зрения на обучение.

Переход к компьютеризированному обучению в настоящее время обусловлен спецификой массового обучения в информационном мире. Скорость появления актуальных знаний опережает все возможности систем образования по их ассимиляции. Возникают проблемы подготовки и переподготовки квалифицированных педагогических кадров, которые сразу после окончания высшего учебного заведения становятся носителями уже устаревшего знания. И замена педагога как «носителя устаревающего знания» посредством машины на первый взгляд кажется вполне логичной.

Наблюдаемая в эволюции глобальной технологической среды тенденция к тотальному охвату всепроникающими компьютерными технологиями всех сфер жизнедеятельности человека, в том числе и сферы образования, требует адекватных ответов со стороны создателей систем обучения и тренажеров. Необходим переход от моделей локального информирующего обучения к сетевому диалоговому обучению. Это возможно только при использовании представлений об обучающей системе как сложной

⁸ Клерманс А. Имплицитное научение / Клерманс, А. Дестребекс, М. Бойер // Когнитивная психология: история и современность: хрестоматия; пер. с англ. / под ред. М. Фаликман и В. Спиридонова. — М.: Ломоносовъ, 2011. — С. 156–166.

⁹ Печников А.Н., Аванесова Т.П., Шиков А.Н. Альтернативные подходы к проектированию и внедрению компьютерных технологий обучения // Международный электронный журнал «Образовательные технологии и общество» (Educational Technology & Society), 2013. — Том 16. № 2. — С. 433–446. URL: http://ifets.ieee.org/russian/depository/v16_i2/pdf/8.pdf (дата обращения: 12.01.2015).

коммуникационной системе, порождающей обучающую среду.

Е-дидактика иммерсивных обучающих сред

Эволюция взглядов на человека как на активную когнитивно-деятельностную систему, осуществляющую познание и освоение мира путём конструирования полезной для выживания модели физической и социальной реальности, стало следствием философской и естественнонаучной рефлексии второй половины XX века. Её источниками стали успехи в области развития неклассических системных представлений о самоорганизующихся системах.

К ним относятся системы аутопоэтического типа (У. Матурана, Ф. Варела), кибернетика второго порядка (Х. Фёрстер) и синергетические взгляды на функционирование систем организованной сложности (В.И. Аршинов, В.Г. Буданов, Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов, Г.Г. Малинецкий, И.Р. Пригожин, Г. Хакен и др.). Добавим к этому успехи в области эпистемологии, ставшей философским обоснованием методологии конструктивизма (Д. Вико, Э. Глазерсфельд, В.А. Лекторский, С.А. Цоколов), послужившей основой неклассической и постнеклассической когнитивной педагогики¹⁰.

Базовое понятие в постклассических представлениях педагогики и педагогической психологии — иммерсивная обучающая среда, под которой понимается системный самоорганизующийся конструкт, проявляющийся в виде динамического процесса в субъекте обучения, вовлекающего в свою структуру самые разнообразные элементы внешнего и/или внутреннего окружения с целью обеспечения аутопоэзиса организма, стабильности личности, непрерывности её истории. Основные свойства иммерсивной обучающей среды отражены в понятиях: избыточность, наблюдаемость, доступность

¹⁰ *Сергеев С.Ф.* Образовательные среды в постнеклассических представлениях когнитивной педагогики // Открытое образование. — 2012. — № 1(90). — С. 90–100; *Сергеев С.Ф.* Постклассическая когнитивная педагогика в сетях аутопоэзиса // Пятая международная конференция по когнитивной науке: Тезисы докладов: В 2 Т. Калининград, 18–24 июня 2012 г. Калининград, 2012. — Т. 2. — С. 619–620.

когнитивному опыту (конструируемость), насыщенность, пластичность, внесубъектная пространственная локализация, автономность существования, синхронизируемость, векторность, целостность, мотивогенность, иммерсивность, присутствие, интерактивность¹¹. Научение в иммерсивных средах можно рассматривать как изменение посредством опыта в среде способа поддержания циклической организации организма учащегося. Обучение в среде связано с логикой развития и деятельностью организма как самоорганизующейся аутопоэтической системы, реализующей конструирование, сохранение и историческое развитие личности и биологической структуры организма, обеспечивающей его жизнедеятельность в среде опыта.

Отметим, что в тренажёростроении и компьютерных обучающих системах массовой подготовки в настоящее время начинают доминировать конструктивистские представления о сложности и сложных системах в обучении, пришедшие на смену логическим, теоретико-информационным и алгоритмическим концепциям классического системного подхода в педагогике. Можно говорить о переходе е-обучения к моделям «сложного обучения». Однако существующих дидактических методов и средств, реализующих такое обучение, явно недостаточно.

Категории «сложность» и «сложные системы» давно стали объектами внимания философии, науки и технологии¹². Их понятийный состав отражён в исследованиях ведущих отечественных и зарубежных

¹¹ *Сергеев С.Ф.* Эргономика иммерсивных сред: методология, теория, практика: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.03: защищена 7.04.10: утв. 28.01.11/ Сергеев Сергей Фёдорович. СПб., 2010. — 42 с.

¹² *Сергеев С.Ф.* Проблема сложности в эргатических системах // Материалы конференции «Управление в технических, эргатических, организационных и сетевых системах» (УТЭОСС-2012). СПб.: ГНЦ РФ ОАО «Концерн «ЦНИИ «Электроприбор», 2012. — С. 802–805.

учёных, работающих в рамках концептуальных представлений радикального и эпистемологического конструктивизма¹³.

Подход к тренажёрам как сложным системам требует от проектировщиков нового понимания, что среда и система — взаимодополняющие понятия, и рассмотрение сложных систем вне среды их существования невозможно. Среда, в сущности, — внешняя часть системы и во многом определяет её поведение. Можно говорить о наличии исчезающего контроля в континууме «среда — система». Чем сложнее среда и выделенная в ней система, тем неопределённее прогноз их взаимного сосуществования. Это ведёт к априорной неопределённости поведения сложной системы, что, естественно, не нравится её создателям, желающим контролировать все её функции.

Основные проблемы, возникающие при проектировании сложных эргатических систем, связаны с так называемым процессом выделения системы из среды, которая является в сущности одним из полюсов континуума «простота-сложность»¹⁴. Среда представляет собой множество неоднородностей, выделение которых из среды позволяет интерпретировать их как систему. Система возникает в результате проведения операции различения, обозначения её границ и описания свойств среды, существующей в рамках выделенной границы. Эти операции выполняются когнитивным аппаратом человеческого мозга и принципиально содержат ряд ограничений, связанных с его работой.

Методологическая основа обучения в сложных средах — когнитивная педагогика. В ней,

¹³ Матурана У., Варела Ф. Древо познания. Биологические корни человеческого понимания. — М.: Прогресс-Традиция, 2001. — 224 с.; Князева Е.Н. Темпоральная архитектура сложности // Синергетическая парадигма. «Синергетика инновационной сложности». — М.: Прогресс-Традиция, 2011. — С. 66–86.

¹⁴ Сергеев С.Ф. Роль механизма редукции в обучении и образовании // Философия образования. — 2013. — № 1(46). — С. 198–205.

по аналогии с классической педагогикой, человек рассматривается как познающая мир система, но в неклассических представлениях это система самоорганизующаяся в пределах своего опыта, а в постнеклассических — саморазвивающаяся, историческая система аутопоэтического типа, испытывающая ориентирующее влияние со стороны учебной коммуникации, возникающей в обучающей среде.

Тренажёр в соответствии с излагаемой концепцией создаёт среду обучения, которая, взаимодействуя с психофизиологической системой ученика, создаёт в последнем особую форму психической реальности — обучающую среду. Именно в ней и происходят консолидация и приобретение нового опыта (обучение). Необходимо отличать среду обучения от обучающей среды. Последняя категория — индивидуальный конструкт, отражающий свойства психофизиологической системы человека в процессе обучения. Свойства обучающей среды являются определяющими для получения обучающего эффекта. На свойства обучающей среды влияет множество личностных и ситуативных факторов, связанных с особенностями участников учебной коммуникации и среды, и ситуации обучения. Это, например, стили обучения¹⁵, когнитивные стили и интеллект¹⁶, особенности личности и её мотивационной сферы. Однако практическое использование в проектировании обучающих систем знаний психодиагностики сталкивается с отсталостью применяемых концептуальных и измерительных средств. Следует признать, что существующие тестологические технологии использования психологического знания в процессах автоматизации учебного процесса малоэффективны. Более перспективны модели, использующие представления об обучающей коммуникации.

¹⁵ Сергеев С.Ф. Инструменты обучающей среды: стили обучения // Школьные технологии. — 2010. — № 5. — С. 19–27.

¹⁶ Сергеев С.Ф. Инструменты обучающей среды: интеллект и когнитивные стили // Школьные технологии. — 2010. № 4. — С. 43–51.

Обучающая коммуникация

Роль общения в педагогике известна давно и является общим местом во многих педагогических теориях. Общение в силу этимологии этого слова предполагает создание некоторой общности (системы) между общающимися, в которой происходят их взаимообогащение и развитие. А.А. Леонтьев определяет педагогическое общение как «профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке и вне его (в процессе обучения и воспитания), имеющее определённые педагогические функции и направленное (если оно полноценное и оптимальное) на создание благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимся внутри ученического коллектива»¹⁷.

Е.Н. Князева раскрывает в рамках понятия «коммуникационная сложность» следующие свойства коммуникации как сложной самоорганизующейся системы:

- эволюционное происхождение;
- гибкость, флексибельность;
- связанность с действием, творящим мир;
- сложность познания, выраженная в различных формах самоорганизации, кооперативного и когерентного поведения;
- это феномен, характерный для сложных адаптивных систем;
- это феномен взаимной энактивной деятельности, в которой происходят полагание и творение друг друга;
- интересубъектность в процессе коммуникации: энактивизм, партисипационное производство смыслов;
- её распределённая телесность;
- эмпатийность¹⁸.

Рассматриваемый феномен педагогического общения, несмотря на его широкий философский характер, в современной «компьютерной» педагогике интерпретируется в большинстве случаев как локальный, коммуникационный феномен, заключающийся в обмене информацией и зна-

ниями ученика с программно-управляемым содержанием обучающей системы. Это примитивный взгляд, резко снижающий возможности е-обучения. Следует помнить о его ограниченном характере, скрывающем истинную сложность механизмов научения.

Концепция ориентирующей кооперации

Для объяснения процессов обучения в сложных операционально замкнутых самоорганизующихся системах, к которым относится человек, автором настоящей статьи предложена обобщённая модель ориентирующей кооперации, в соответствии с которой коммуникационная ориентация является основным механизмом научения в живой системе. Коммуникация рассматривается как социальная автореферентная аутопозитическая система, включающая в состав своих элементов участников коммуникации, которые играют свои роли в соответствии с порождаемыми в данной системе смыслами. Смыслы порождаются самой системой и не могут быть привнесены в неё извне без потери её автономного статуса. Основные тезисы концепции ориентирующей кооперации:

1. Мозг является физической системой аутопозитического типа, способной вместе с сенсомоторными системами человека создавать и поддерживать целостность генерируемого в нём психического содержания в форме субъективного мира с действующим в нём субъектом, получающим сознательный опыт в процессе создания цепей ориентирующих отношений в рекурсивных циклах самовоспроизводства и коммуникации.

2. Человек посредством ориентирующей коммуникации непрерывно ассимилирует в структуры своего конструирующего опыта оцениваемые им как позитивные аспекты интерактивных контактов перцептивных систем с миром, дающие

¹⁷ Леонтьев А.А. Педагогическое общение / Под ред. М.К. Кабардова. 2-е изд., перераб. и доп. — М.; Нальчик, 1996. — С. 3.

¹⁸ Князева Е.Н. Коммуникативная сложность // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). — 2013. — № 5(133). — С. 110–118.

субъекту потенциал для самосохранения и продолжения биологической и социальной эволюции.

3. В процессе обучения возникают связанные друг с другом циклы обработки информации и циклы формирования инструментов для обработки информации. Идёт непрерывный на всех временных уровнях процесс поиска и создания эффективных когнитивных инструментов, позволяющих познавать мир в русле создания личной истории человека.

4. Обучение есть вмешательство в процессы порождения опыта и когнитивных инструментов посредством коммуникационной ориентации субъекта и внедрения соответствующей информации.

5. Самообучение человека строится на основе рефлексивной самоориентации, протекающей в форме процесса внутренней коммуникации субъекта с самим собой и своим внутренним миром. Сознание при этом является инструментом социальной и эго коммуникации, вовлекающим человека в процессы аутопоэзиса своего Я.

6. Знание как результат педагогического процесса формируется на психологическом и нейробиологическом уровнях и является системным, неотделимым от человека свойством его психобиологической организации, воплощённым в неё.

7. Субъект работает со своим субъективным миром посредством обмена и интерпретации циркулирующей в нём информации, а мозг работает с физическим миром посредством фиксации изменений, возникающих на входах перцептивных систем.

В соответствии с концепцией ориентирующей кооперации обучающие системы являются системами, организующими и поддерживающими информационную среду в виде динамической системы, в которой проходят процессы коммуникации, ориентирующие когнитивные и личностные механизмы ученика в зоне

учебного содержания, направленного на порождение (конструирование) учебного результата.

Роль преподавателя заключается в поддержании вектора обучающей коммуникации в направлении обеспечения обучающего эффекта. Он создаёт условия для возникновения обучающей коммуникации. Вместе с тем при реализации коммуникации его свобода и активность ограничены свойствами и механизмами самоорганизации, возникающими и действующими в конкретной учебной ситуации.

Перспективные технологии ориентирующего обучения

Реализация положений неклассической е-дидактики в средоориентированном подходе возможна (хотя и частично) при использовании современных информационных технологий. Перспективны облачные сетевые технологии, позволяющие создать эффективные обучающие иммерсивные среды.

Термин «облачные вычисления» (Cloud Computing) обозначает сервисы, поддерживающие приложения, размещённые на удалённых серверах. Поскольку обучение есть рекурсивная коммуникационная ориентация ученика в учебном контексте, а облачные технологии позволяют осуществлять эту ориентацию независимо от природы информации, местоположения и времени участников информационного взаимодействия, то очевидно, что облачные сервисы могут расширить возможности тренажёров и обучающих систем. Сетевое облако предоставляет возможности для всех участников образовательного процесса вести совместную работу и вступать в обучающую ориентирующую коммуникацию широкому кругу пользователей независимо от их местоположения.

Следующая технология, с которой связаны ожидания разработчиков е-обучения — это технология «интернет-вещей» (Internet of Things — IoT). Он представляет собой

вычислительную сеть объектов (вещей), оснащённых устройствами и технологиями для связи и взаимодействия между собой.

После появления в 2003 году протокола IPv6, позволяющего присвоить адреса 1039 объектам, эта технология получила новое развитие, давая возможность создания компьютерных сетей, связывающих в виртуальной цифровой реальности все объекты мира между собой, обеспечивая глобальное позиционирование и сбор информации о свойствах и истории каждого из них. Этими объектами могут быть, в том числе, и конкретные люди. Возникающий поток информации позволяет создавать исторические описания каждого предмета, а в отношении человека — фиксировать весь его опыт взаимодействий с материальным миром. Интернет вещей не ограничен только связью с вещами, снабжёнными метками радиочастотной идентификации (RFID), а рассматривается в контексте объединения с такими технологиями будущего, как всепроникающие компьютерные системы и интеллектуальная окружающая среда (Pervasive Computing, Ubiquitous Computing, Ambient Intelligence).

Возникающие в результате такого объединения возможности по направленному влиянию на человека чрезвычайно велики. Технологии IoT позволяют формировать непрерывный поток данных о человеке и среде его деятельности в реальном времени, на основании которого можно создавать индивидуальные обучающие среды-тренажёры. В зависимости от протекающих в обучающих сетях процессов возможно оперативное реконфигурирование обучающей сети для придания ей тех или иных обучаю-

щих свойств. Интересным вариантом обучающих сред может стать управляемая среда жизнедеятельности, вовлекающая в жизненный опыт человека те фрагменты отношений с реальными объектами/субъектами мира, которые ведут к приобретению нового опыта.

Выводы и заключение

Несмотря на выраженный оптимизм образовательного сообщества по отношению к электронному обучению и образованию, в настоящее время нет более эффективных средств формирования образованной личности, чем педагог и культура школьного коллектива. Создание современных эффективных компьютерных обучающих систем сдерживается методологическими ограничениями, вызываемыми классическими взглядами на обучение, формирующими дидактику е-обучения.

Перспективно применение в е-дидактике методов, использующих закономерности имплицитного обучения, отражающего формы отношений сознательного и бессознательного опыта ученика. Развитие неклассической методологии средоориентированного обучения и появление сетевых глобальных технологий и методов сетевой интеграции разнородных данных позволяют реализовать перспективные технологии обучения, учитывающие процессы самоорганизации в психике человека и социальной коммуникации в условиях тотальной информационной интеграции сред виртуального и физического миров. **НО**

«ПОГРУЖЕНИЕ» – ДЛЯ ЧЕГО?

Виктория Валентиновна Аксёнова,

*учитель истории и обществознания гимназии № 1592 г. Москвы,
Почётный работник общего образования РФ
e-mail: w_aksenova@mail.ru*

Каждый год, в августе, автор разбирает коллекцию прошлогодних сценариев отдельных уроков и блок-тем. Она рассказывает: «От многого безжалостно избавляюсь, несколько листов оставляю в «актуальном», но есть ещё одна группа разработок: сценарии урока-суда, урока-дискуссии, урока-пресс-конференции, урока-погружения. Откладываю их в последние файлы методических папок и ловлю себя на мысли, что всё реже использую групповые методы работы...»

• «погружение» в тему • проблемные задания • опыт «погружения» • учебный диалог

Вспоминаю как самое интересное и яркое время в своей профессиональной биографии «лихие» девяностые, когда «вдруг можно стало всё»! Учителя-новаторы, школы — экспериментальные площадки, и с экрана советского телевизора авторы методов интенсивного обучения и «погружения», в прайм-тайме рассказывают всей стране об индивидуальном подходе и коллективной творческой деятельности, об ограниченности часов и больших объёмах знаний, об отмене классно-урочной системы и междисциплинарных связях. Испытываю восторг и огромное желание вступить в «клуб» новаторов. Предлагаю читателям несколько вариантов «погружения» из собственного педагогического опыта.

День «погружения» в историю

Зимние каникулы. Школьный городской лагерь. Мне доверяется

группа шестиклассников. В нашем распоряжении 4 часа. Решаем провести урок истории. «Погрузимся» в тему: «Становление древнерусской культуры: фольклор, письменность, живопись, зодчество. Религиозно-культурное влияние Византии».

1-й урок

Актуализируем прежние знания: рассмотрим презентацию «Культура Киевской Руси X–XII веках» (25 мин), сформулируем цели совместно с учениками (10 мин).

Цели: познакомить учащихся с культурой Древней Руси; выявить признаки византийского влияния; выяснить роль христианства в процессе развития культуры. Формировать навыки самостоятельной работы с текстом учебника, соотносить факты, сравнивать и описывать архитектурные памятники, соотносить тексты исторических источников с событиями, делать выводы. Развитие коммуникативных умений. Воспитывать интерес к истории и культуре своей страны. Выработать ценностное восприятие культуры Руси.

Основные понятия: былины, культура, миниатюра, береста, зодчество, мозаика, фреска, икона, летопись, крестово-купольный храм, глаголица, кириллица, букваца, религия, язычество, пантеон, жертва, капище, волхвы, идол, монотеизм, мировые религии, христианство, ислам, иудаизм, крещение, молитва, митрополит, монастыри, летописи.

Разделимся на несколько групп (по желанию или «потянем» жребий). Внутри групп распределимся по ролям. Определим время подготовки (15 мин). Возможны роли: лидер, «мозг», художник, спикер, модератор, поэт, хронограф, советник, библиограф, этнограф. Каждый ученик чётко знает свои «ролевые обязанности».

Каждая группа получает проблемное задание. Выполнение задания предполагает несколько этапов: изучение теории (чтение текстов, рассматривание иллюстраций), мозговой штурм, подготовка к отчёту (подготовка выступления, создание презентаций, макетов, иллюстраций, сочинений, стихотворений (по желанию) — 10 минут.

Варианты проблемных заданий:

- Причины принятия христианства по византийскому образцу.
- Двоеверие — почему оно стало возможным на Руси.
- Пантеон славянских богов можно сравнить с пантеоном греческих богов?
- Почему попытка Владимира превратить язычество в государственную религию не имела успеха?
- Какие доводы убедили Владимира принять именно христианство?
- Объясните, почему былины и народные предания, воспевающие ратные подвиги русских витязей, не знают имени князя Святослава, зато прославляют Владимира Красное Солнышко?
- Почему современник Ярослава Мудрого хронист Адам из Бремена называл Киев украшением Востока и соперником Константинополя?
- В чём выразилось соперничество Руси с Византией при Ярославе Мудром? Какое значение имел тот факт, что Ярослав назначал Иллариона митрополитом — главой русской церкви?

• В чём сходство и отличие русского феодального замка от западноевропейского?

• В ранний период истории Древней Руси сложился трёхслойный мужской костюм — нижняя рубашка, кафтан, плащ. Чем можно объяснить тот факт, что этот костюм в несколько изменённом виде просуществовал до конца XIX века?

• Почему обувь на Руси в Средние века сначала долго разношивали, а затем долго носили? И т.д.

2–3-й уроки

Самостоятельная работа учащихся по группам. Учитель выступает в роли модератора.

4-й урок

Отчёт групп. Лидеры групп представляют членов команд. Выступление спикеров (45 мин).

5-й урок

Демонстрация презентаций. Выступление поэтов. Выставка макетов и иллюстраций (25 мин). Рефлексия. Совместный с учениками анализ дня («Достигли ли мы поставленной на сегодня цели?») — 15 мин.

Опыт «погружения»

У меня был такой опыт на общественном знании в 10 классе на этапе изучения модуля «Человек». Завершая работу над теорией, ребята получили задание объединить все элементы темы в «Образовательную карту темы» (другое название — «деятельностно-смысловая схема»). Задание увлекло всех, два урока и перемена пролетели незаметно, на следующий день продолжили, ну а защита схем затянулась до вечера.

Считаю большой удачей, когда мне позволяют заменить отсутствующего коллегу в тот момент, когда начинается большая

тема по истории, например, «Эпоха Петра Первого», «Эпоха Ивана Четвёртого», «Эпоха Александра Освободителя». Имея в запасе хорошую презентацию о герое темы или интересный рассказ об этом времени и десяток проблемных заданий, можно эффективно «погрузиться» и получить хороший результат — образовательный и воспитательный.

В условиях обычной школьной жизни применяю технологию концентрированного обучения через организацию обучения без увеличения учебного времени. При «блочном» преподавании даже сдвоенный урок («пара») помогает добиться неплохих результатов.

Летом я получила интересный опыт: подросток живёт с родителями в другом государстве, учится в школе той страны, а в России получает образование дистанционно. Вот мы с ним и должны были выполнить задания по истории и обществознанию за год. Это было «погружение» в полном понимании этого понятия. Несколько дней мы смотрели презентации, учебные фильмы, беседовали о проблемах курса (прерывались на прогулки и компьютерные игры), выполняли задания разного уровня сложности, работали над годовым проектом. Проблемы истории России XVII—XVIII веков так нас захватили, что мы прочитали несколько исторических романов о Петре Первом и создали коллекцию оценок деятельности этого исторического деятеля. Подросток, давно уехавший из страны, рассказывал своим онлайн партнёрам по играм из разных стран на трёх языках о Романовых. Это была удача.

Или вот ещё. В седьмом классе в курсе истории России есть тема «Россия при первых Романовых», период с 1613 по 1698 годы. Крайне важные элементы семиклассник должен освоить: последствия Смуты, Соборное Уложение 1649 года, церковный раскол, оформление крепостного права, социальные движения XVII века, внешняя политика, культура, Степан Разин, Авакум, Никон, Алексей Михайлович и т.д. Интересно, мно-

го, сложно и часто непонятно. Надо «погрузиться»! Прделаем подготовительную работу:

- разработаем обзорную лекцию по этому периоду с «опорной» лентой времени и коллекцией портретов «действующих» лиц;
- сформулируем проблемные вопросы (можно это сделать вместе с учениками, по ходу лекции);
- подберём фрагменты документов, воспоминаний, работ историков, иллюстрации, картины (это самое времязатратное дело);
- распределимся на группы (известно много способов, как это сделать быстро и демократично), и лидеры групп, потянув жребий, получают одну из проблем;
- обеспечим ребят бумагой, маркерами, секундомерами, песочными часами, ножницами и т.д.;
- установим временные рамки коллективной работы (не менее двух уроков) и требования к итоговому «продукту».

Начнём «погружение»! Присматриваюсь, прислушиваюсь, при необходимости вмешиваюсь в работу группы, обращаю внимание на текст или иллюстрацию, поддерживаю «отчаявшихся» и мотивирую «отвлекающихся»...

Защиту итоговых работ можно превратить в защиту проектов, состязание ораторов, выставку плакатов, конкурс исторических сочинений и многое другое. Рефлексия — обязательна. Что понравилось? Как справлялся лидер группы? Каков вклад каждого? Время при такой технологии летит быстро и все — единомышленники, исследователи и творцы!

Справка

МЕТОД ПОГРУЖЕНИЯ — активный метод обучения с элементами релаксации, внушения и игры. Основные публикации относятся к концу 60-х — середине 70-х годов. Метод опирается на три принципа: удовольствие и релаксацию на занятиях, единство сознательного и подсознательного, двустороннюю связь

в процессе обучения. «Погружение» предполагает опору на известные теории обобщения и структурирования учебного материала: концепции теоретического обобщения (В.В. Давыдов), укрупнения дидактических единиц (П.М. Эрдниев). В качестве теоретической основы были взяты учение о доминантной деятельности А.И. Ухтомского, для организации коллективной учебной деятельности — элементы методик В.Ф. Шаталова, Ш.А. Амонашвили, М.П. Щетинина. Существуют различные модели «погружения»: «погружение» в сравнение; межпредметные «погружения» (А.И. Тубельский); метапредметные «погружения»; эвристические «погружения» (А.В. Хуторской); выездные «погружения» (А.А. Остапенко, Л.Н. Снегурова); «погружения» в образ (С.А. Терскова, Е.В. Шубина); «погружение» как средство коллективного способа обучения (С.Д. Месяц); «погружение» в культуру (Е.Б. Евладова) и т.д.

Модель «погружения в предмет», предложенная М.П. Щетининым, имеет обязательные компоненты:

- чередование «контрастных» уроков, оговорённое принципиально новым учебным планом, позволяющим сделать равномерной нагрузку на оба полушария головного мозга;
- многообразие форм уроков при единстве содержания учебного материала;
- «разность потенциалов» в знаниях учеников (либо благодаря опережению на «кафедре», либо в разновозрастном коллективе), позволяющей «включить» взаимообучение;

- систематизация знаний, их структурирование и подача нового материала при помощи компактных структурно-логических схем (концептов);
- совместная работа учителя и учеников по планированию учебного процесса и его анализу.

* * *

Индустриальное общество предполагает индустриальный тип школы. «Учить всех и всему» — лозунг школ этого типа. Фабричный тип, конвейерное устройство учебного дня, учитель — транслятор или продавец услуги, сидящие в затылок дети одного возраста — всё это «работает» и сейчас (автор — Я.А. Каменский, XVII век), со скрипом, с резкими остановками, поломками и пробуксовками. Реформы образования, бесконечно объявляемые, не покушаются на конвейер. Постиндустриальное общество, современные дети — заложники этого монстра. А в стороне, стайкой роятся инновационные педагогические идеи и методики. Разноцветная, яркая, переливающаяся стайка педагогических идей стремится к детям, подлетает, иногда очень близко, к чёрному гремящему конвейеру, но усталые учителя отмахиваются от них и продолжают «транслировать», «актуализировать», фронтально беседовать и «натаскивать». Не до новаций! Не сейчас! **НО**

КОГДА ЗАРАБОТАЕТ СТАНДАРТ

Владимир Владимирович Робский,

педагог

e-mail: vladimir-robskij@ru

Один из краеугольных камней нового Федерального государственного образовательного стандарта — метапредметность, оформленная в межпредметных программах и прежде всего — в Программе развития универсальных учебных действий. Но эти же самые УУД становятся и камнем преткновения для многих педагогов, поскольку нет понятных всем инструментов их оценки. Во многом это объясняется самой природой УУД, которую не всегда можно измерить в количественных показателях, требуется качественная оценка. А от качественной оценки нас отучила система, в последние годы ориентированная исключительно на ЕГЭобразное тестирование и гипертрофированную отчётность. Но инструмент очень нужен, причём он должен, с одной стороны, использовать качественную оценку, а с другой — иметь представительский вид, т.е. фиксировать и формализовать для отчётности метапредметный результат. Автор анализирует один из таких инструментов.

- метапредметность • универсальные учебные действия • инструменты
- педагогическое наблюдение

Оценки УДД

Когда мы измеряем учебные достижения, то производим анализ материальных следов, оставленных учащимся в виде выполненных заданий. Эти следы ощущаемы в виде знаков на бумаге или электронном носителе, в виде какого-либо материального продукта, который мы можем сравнить с образцом, в виде показаний секундомера и т.д. Следы учебных умений остаются, как правило, при взаимодействии ученика (субъекта) с предметом. Исходя из анализа следов, оставленных субъектом на предмете, мы делаем выводы относительно учебных достижений. А как быть с измерением компетенций УУД как ученика, так и учителя? Какие

следы нам необходимо исследовать?
Где их искать?

Педагогическое наблюдение

Метапредметные результаты оценить можно в основном в процессе: они не всегда имеют видимое (или достаточно видимое) и материальное проявление в результате деятельности. Например, социальная компетентность ученика формируется и проявляется только в его взаимодействии с другими учениками или учителем (субъект-субъект), и следы этого взаимодействия можно «снять» только с взаимодействующих субъектов. В этом заключается главная трудность измерения социальных компетентностей, но это указывает на путь решения проблемы. Измерение социальной компетентности должно проводиться субъективно, т.е. на основа-

нии впечатлений людей (следов взаимодействия), зафиксированных в виде мнений. Вот из этих мнений референтной группы можно складывать оценку. Таким образом, основной формой образования оценки УУД является педагогическое наблюдение. Можно много спорить о степени объективности такого подхода, но современная мировая практика как в образовании, так и в бизнесе, говорит о его целесообразности и эффективности.

Помимо собственно оценки окружающих можно использовать такие методы, как: интервью, кейсы, презентация, групповая дискуссия, имитационная игра, в которых можно увидеть и оценить степень выраженности компетенций.

Если выделить определённые показатели универсальных учебных действий (характеристики развития личности), то педагоги получают ориентиры, на которые они должны опираться во время наблюдений за поведением учащихся в повседневной жизни, при решении образовательных задач, в свободной деятельности, в ситуациях общения, при организации специальных ситуаций. При оценивании педагог воспроизводит запечатленный им в сознании образ ученика. Оговорим, что любая оценочная методика должна быть по возможности минимально затратной по времени и ресурсам, чтобы не превратиться в самоцель и не парализовать основную работу.

Универсальные учебные действия

Форма работы по развитию УУД зависит от выбора педагогического коллектива, целей и задач, обозначенных в основной образовательной программе школы. Основная проблема, как показал опыт, заключается в понимании природы и сути УУД педагогами. Когда учитель понимает, с чем ему надо работать, его работа результативна, т.е. педагог *цель формулирует, путь к ней планирует, отслеживает, корректирует, а результат оценивает*. Поэтому очень важно, на наш взгляд, в процессе организации работы «погружать» коллектив в тему. Предлагаемая методика не является «универсальным» инструментом оценки УУД, она имеет свои «плюсы и минусы», однако она позволяет добиться

главного — «погрузить» педагога в суть универсальных учебных действий, увлечь его настоящей педагогической работой, отвлечь от бессмысленного натаскивания по предмету.

Алгоритм

Примерный алгоритм деятельности педагогического коллектива, начинающего осваивать ФГОС основной школы, выглядит следующим образом.

- Из основной образовательной программы выбираются универсальные учебные действия, которые, по мнению педагогов, особенно актуальны для данного класса, параллели, для специфики школы и т.д. Этот список УУД утверждается в качестве планируемых и оцениваемых ориентиров и становится основой для планирования учебных занятий и внеурочной деятельности на определённый период (четверть, полугодие, год). Практика показывает, что чем больше участников образовательных отношений участвует в обсуждении и утверждении этого списка, тем он более актуален и понятен.

- Каждое выбранное УУД коллективно обсуждается на межпредметном уровне, уточняются понимание терминов, смысл формулировок. Подчёркнём межпредметность как основное условие успеха в этой работе. Важно объединение учителей, работающих в данном классе, параллели, а не объединение предметников. Здесь же формулируются поведенческие индикаторы к каждому УУД, которые также должны быть утверждены на уровне школы. Поведенческие индикаторы — это описание поведения, характерного для человека, овладевшего универсальным учебным действием. Все участники образовательных отношений (дети, родители, педагоги) имеют доступ к списку УУД и списку поведенческих индикаторов.

- Разрабатывается и утверждается единая шкала оценок (степень выраженности каждого индикатора). В педагогическом коллективе должно быть единое понимание критериев оценки.
- Разрабатываются и утверждаются формы учёта и представления оценок УУД (таблицы, журналы, диагностические карты и т.д.).
- Издаётся приказ о системе оценивания УУД с приложениями (индикаторы, шкалы, формы отчётов и проч.).

Пример оценки УУД

Одно из регулятивных УУД, прописанных в примерной основной образовательной программе: «Принимать решения в проблемной ситуации на основе переговоров». Педагоги одной из школ выделили следующие поведенческие индикаторы (в другом коллективе они могут быть иными):

- 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, аргументированно 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 итоги переговоров.

Мы как бы разложили таким способом универсальное учебное действие на составляющие, которые можно наблюдать, фиксировать и оценивать. Затем определяем шкалу оценки и строим таблицу.

Простейшая шкала оценок может выглядеть следующим образом:

- 0 — качество никак не проявляется в поведении ученика;

- 1 — качество проявляется слабо, эпизодически, случайно;
- 2 — качество проявляется регулярно, однако в нестандартных ситуациях ученик не может его проявить;
- 3 — качество проявляется системно, в том числе в нестандартных ситуациях, ученик сам может помочь другому овладеть таким качеством.

Достоинство

Достоинство такого подхода — его простота и доступность, которые позволяют каждому педагогу, независимо от его опыта и профессионализма, работать с универсальными учебными действиями.

Именно работать, так как при таком подходе благодаря выделенным поведенческим индикаторам у нас есть «опоры», нам легко отслеживать проявления компетенций. Если мы введём по каждому индикатору шкалу выраженности описываемого поведения, то сможем достаточно операционально оценивать уровень сформированности УУД.

По этой таблице отчётливо видно, какие из элементов УУД развиты лучше, а какие «западают», требуют проработки. Мы получили профиль универсального учебного действия, с которым педагогу легко работать: не «бомбить» по взятым «извне» программам и календарно-тематическому плану, а действительно работать, то есть:

- целенаправленно наблюдать и фиксировать;
- оценивать и диагностировать проблему;
- ставить цель совместной с учеником деятельности;
- планировать путь к результату;
- оценивать и корректировать свои действия;
- видеть и понимать, что результат достигнут (или не достигнут).

Более того, методика позволяет увидеть и оценить динамику достижения образовательного результата, *показать* её всем участникам образовательных отношений (особенно это важно для родителей),

Таблица 1

Пример таблицы оценивания в начале периода (октябрь)

Регулятивные УУД	Поведенческие индикаторы	Степень выраженности				
		0 0	1 1	2 2	3 3	пн...
Принимать решения в проблемной ситуации на основе переговоров	Адекватно ...		x			
	Задаёт...			x		
	Обозначает...			x		
	Формулирует...		x			
	Фиксирует...			x		
	Делает...		x			
	Резюмирует...		x			

сделать возможным конструктивный диалог о путях развития ребёнка, обоснованно планировать индивидуальные образовательные маршруты. Предоставляется возможность делать это детализированно, по отдельным компонентам (составляющим) УУД.

Иллюстрируется это сравнением двух профилей: 1) тонкая линия — профиль УУД в начале учебного года; 2) толстая пунктирная линия — профиль УУД в конце учебного года.

По профилю очень хорошо видны достижения, трудности и динамика, его можно обсуждать с самим подростком, с его родителями-

ми — тут всё понятно и доступно. Такой подход в наибольшей мере отвечает требованиям ФГОС по оценке планируемых результатов и созданию психолого-педагогических условий освоения основной образовательной программы.

Прописанные поведенческие индикаторы помогут нам и при подборе средств и методов формирования УУД, так как нацеливают педагога на подбор и создание таких педагогических ситуаций, в которых желаемое поведение можно наблюдать, оценивать, формировать. Педагогический процесс становится

Таблица 2

Пример таблицы оценивания в конце периода (май)

Регулятивные УУД	Поведенческие индикаторы	Степень выраженности				
		0 0	1 1	2 2	3 3	пн...
Принимать решения в проблемной ситуации на основе переговоров	Адекватно ...		x		o	
	Задаёт...			x	o	
	Обозначает...			x		o
	Формулирует...		x		o	
	Фиксирует...			x	o	
	Делает...		x		o	
	Резюмирует...		x	o		

Таблица 3

№№	УУД (чему учить) (берётся формулировка УУД из основной образователь- ной программы школы)	Способы и методы формирования (как учить) (из раздела ООП «Программа раз- вития УУД» выбираются методы работы, упражнения, задачи)	Поведенческие индикаторы (что оценивать) (описывается поведение ученика в ходе выполнения задач)
1.
2.

реально управляемым: учитель работает не «по программе», а «с программой». Например (табл. 3).

Программы

Предлагаемые программы и учебно-методические комплексы по предметам составлены весьма уважаемыми людьми, высококлассными специалистами и прошли серьёзный процесс рецензирования и утверждения на федеральном уровне. Но эти уважаемые люди, видимо, никогда не видели конкретных детей из конкретной школы, они не имеют представления о тех условиях, в которых приходится работать конкретным педагогам, имеющим конкретный педагогический и жизненный опыт. А условия очень разные, да и люди все очень разные по личностным характеристикам, интересам. Получается, что логика построения программы может очень сильно отличаться от логики её реализации на местах.

Часть педагогических коллективов под давлением преобладающего сегодня «нормативного» мышления управленцев слепо следуют программе, не анализируя ситуацию, строго выполняя методические рекомендации «для всех».

Другая часть педагогических коллективов пытается приспособить существующие программы к требованиям стандарта, избирательно применяя предлагаемые методические инструменты. Они сначала комплексно прорабатывают разделы основной образовательной программы «Планируемые результаты»

и «Программа развития УУД», составляют график освоения УУД и только потом берут рекомендуемые предметные программы и учебники в качестве средств достижения планируемых результатов. Обратим внимание: не программа и учебник являются основой для планирования педагогической деятельности, а основная образовательная программа школы задаёт критерии для отбора учебников и методик. ФГОС нацеливает не на логику учебно-методического комплекса, а на логику развития ребёнка и специфику ситуации, отражённые в основной образовательной программе.

* * *

Новый образовательный стандарт постепенно входит в нашу жизнь, изменяя подходы к организации педагогического процесса. Изменяя систему, он сам одновременно меняется, уточняется, толкуется. Идёт сложный, интересный процесс модернизации российского образования, который должен задать новые смыслы и горизонты выпускникам школ. И среди всех содержательных и методических новшеств очень ярко проступает, на мой взгляд, главное — метапредметность, выраженная через универсальные учебные действия. Зарботает стандарт по-настоящему только тогда, когда учителя смогут полноценно формировать метапредметные результаты, а для того, чтобы их формировать, нужно понимать, как их оценивать. Представляется, что тема оценки метапредметных результатов в ближайшие годы будет одной из главных инновационных тем в нашей школе. **НО**

ПРОЦЕСС СОЗДАНИЯ И ВНЕДРЕНИЯ электронных образовательных ресурсов



Ольга Петровна Осипова,
*доцент, профессор кафедры управления
образовательными системами Московского
педагогического государственного университета,
доктор педагогических наук*

- электронное обучение • электронные образовательные ресурсы
- педагогическое проектирование • экспертиза

В рамках исполнения Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» в части возможности реализации образовательных программ с использованием различных образовательных технологий, в том числе дистанционных, организации электронного обучения (ст. 13 п. 1,2; ст. 16 п. 1, 2, 3, 4, 5; ст. 18 п. 1,9; ст. 29 п. 1)¹, а также в условиях информатизации образования всё активнее в образовательном процессе применяются электронные образовательные ресурсы. Для дальнейшей работы необходимо определиться с терминами и понятиями, которые мы будем использовать в данной статье.

В настоящее время в научно-педагогической литературе в рамках организации электронного обучения всё чаще звучат следующие понятия: «электронный образовательный

ресурс (ЭОР)», «электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК)», «модульный курс с использованием дистанционных образовательных технологий (МКДОТ)» и др.

Электронный образовательный ресурс (ЭОР) — это образовательный ресурс, представленный в электронно-цифровой форме и включающий в себя структуру, предметное содержание и метаданные о них².

Модульный курс с использованием дистанционных образовательных технологий (МКДОТ) понимается как модуль образовательной программы, имеющий автономную организационно-методическую структуру учебной дисциплины, включающий в себя дидактические цели, логически завершённую единицу учебного материала (составленную с учётом внутрисубъектных и междисциплинарных связей), кейс; включая

¹ Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» / СПС «КонсультантПлюс».

² ГОСТ Р 52653–2006

методическое руководство и дидактические материалы, систему контроля и который реализуется с использованием дистанционных образовательных технологий³.

Электронный учебник (ЭУ) — учебное электронное издание, содержащее системное и полное изложение учебного предмета в соответствии с программой, поддерживающее основные звенья дидактического цикла процесса обучения, являющееся важным компонентом индивидуализированной активно-деятельностной образовательной среды, официально допущенное в качестве данного вида издания⁴.

Электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) понимается как структурированная совокупность ЭОР, содержащих взаимосвязанный образовательный контент и предназначенных для совместного применения в образовательном процессе⁵. ЭУМК могут быть представлены как мультимедиа курсы, каждый из которых представляет собой комплекс логически связанных структурированных дидактических единиц, представленных в цифровой и аналоговой форме, содержащий и поддерживающий все компоненты учебного процесса.

В своей работе мы будем использовать термин «электронные образовательные ресурсы» (ЭОР). Как показывает практика информатизации образования, для организации учебного процесса педагогами применяются как

³ Осипова О.П. Нормативно-правовое и организационное обеспечение повышения квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий в условиях дополнительного профессионально-педагогического образования [Текст] / О.П. Осипова // Открытое и дистанционное образование. — Томск, 2009. — № 4(36). — С. 9–15.

⁴ Электронные учебники: рекомендации по разработке, внедрению и использованию интерактивных мультимедийных электронных учебников нового поколения для общего образования на базе современных мобильных электронных устройств. [Текст] М.: Федеральный институт развития образования. — 2012.

⁵ ГОСТ Р 53620-2009.

уже готовые электронные образовательные ресурсы, так и множество ресурсов, которые создаются работниками образовательных организаций самостоятельно. Далее рассмотрим основные этапы педагогического проектирования и экспертизы ЭОР.

Исходя из теории и практики организации электронного обучения, создание ЭОР необходимо начинать с педагогического проектирования. Под термином «педагогическое проектирование» нами понимается целенаправленная деятельность педагога по созданию проекта, который представляет собой модель инновационной педагогической системы, ориентированной на массовое использование⁶.

Этапы педагогического проектирования ЭОР

I этап. Педагогическое моделирование

На данном этапе необходимо разработать условный идеальный образ электронного образовательного ресурса, который отражает основные существенные черты оригинала.

Работа на данном этапе начинается с анализа объекта педагогического проектирования. Прежде всего определяется необходимость проектирования ЭОР путём анализа потребностей в ЭОР и текущей обеспеченности образовательных программ ЭОР. Анализ обеспеченности проводится педагогами, методическими службами под руководством заместителя директора по учебной работе. На основании полученных результатов и анализа текущего состояния обеспеченности должна сформироваться заявка, которая рассматривается на заседании учебно-методического совета образовательной организации и утверждается руководителем.

⁶ Яковлев Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения [Текст] / Е.В. Яковлев, О.Н. Яковлева // М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006.

Здесь же, на заседании учебно-методического совета, утверждается авторский коллектив по разработке каждого ЭОР. Авторский коллектив формируется из работников образовательной организации (преподавателей, методистов, технических специалистов и др.). В случае необходимости возможно привлечение к созданию ЭОР сторонних лиц.

На данном этапе рекомендуется создать рабочую группу для проведения экспертизы создаваемых ЭОР. Данная экспертная комиссия может проводить экспертизу и уже применяемых в образовательном процессе ЭОР. В состав данной группы рекомендуется включать педагогических работников и технических специалистов, обладающих достаточными компетенциями в рассматриваемых вопросах. Компетенции подтверждаются наличием публикаций и опытом работы по соответствующим направлениям деятельности⁷.

Итогом работы данного этапа должны стать сформулированные педагогические цели и задачи реализации ЭОР, условия эффективности использования ЭОР, основные структурные компоненты ЭОР и способы его функционирования.

II этап. Проектирование

На данном этапе создаётся непосредственно проект ЭОР. Созданная идеальная модель доводится до уровня её практического использования в педагогической деятельности. Ниже представлено рекомендуемое пошаговое выполнение этапа педагогического проектирования:

- формирование готовности всех участников образовательного процесса для использования ЭОР в процессе обучения;
- выбор формы проектирования;
- теоретическое обеспечение проектирования;
- методическое обеспечение проектирования;
- материально-техническое обеспечение проектирования;
- правовое обеспечение проектирования;
- пространственно-временное обеспечение проектирования;

⁷ Осипова О.П. Создание модульного курса для дистанционного сопровождения повышения квалификации работников образования [Текст] / О.П. Осипова // Открытое и дистанционное образование. Томск, 2010. — № 4 (40). — С. 11–19.

- выбор системообразующего фактора;
- установление взаимозависимости компонентов;
- формирование необходимого и достаточного уровня ИКТ-компетентности всех участников образовательного процесса для работы с ЭОР;
- подготовка проектной документации.

Необходимо учитывать, что каждый проектируемый ЭОР имеет свой жизненный цикл и должен рассматриваться в условиях постоянного изменения и корректировки как его содержания, так и методического и программного обеспечения. Для фиксации актуального состояния ресурса и управления ЭОР рекомендуется ввести понятие «версия ЭОР». Кроме этого, необходимо учесть, что ЭОРы по своему содержанию и назначению **могут подразделяться на следующие основные группы:**

- нормативно-методические (рабочие программы образовательной организации и др.);
- обучающие (учебники; учебные пособия; учебно-методические пособия; методические указания; конспекты лекций; видео- и аудиолекции; практикумы, сборники задач и упражнений, задания для самостоятельной работы учащихся, виртуальные лабораторные и практические работы, тренажёры; задания для самоконтроля; словари/гlossарии, электронные энциклопедии, презентации, а также материалы, полученные в процессе обучения: записи занятий и дискуссий, авторские работы обучаемых и т.д.);
- вспомогательные (справочники, статьи специалистов, сборники документов и материалов, научные публикации, материалы конференций и др.);
- контролирующие (средства контроля достижений учащихся, тестирующие программы, банки тем рефератов,

курсовых проектов и работ, вопросы к зачёту и экзамену и др.)⁸.

Как показывает практика информатизации, работники образования чаще всего создают комбинированные ЭОР, включающие ресурсы разных категорий.

III этап. Конструирование

На данном этапе детализируется проект, конкретизируется и приближается к реальным условиям использования в учебном процессе, осуществляется мысленное экспериментирование применения ЭОР. При конструировании рекомендуется учитывать следующие основные составляющие:

- содержательная (предметная) сторона ЭОР. Возможность осуществления перехода от пассивного обучения к активному обучению, основанному на использовании информационно-коммуникационных технологий и облачных сервисов;
- методическое обеспечение ЭОР. Создание условий для адаптации различных методических систем обучения к целям, условиям обучения в конкретной образовательной организации и личностным особенностям обучаемых в условиях региональной ИКТ-насыщенной образовательной среды;
- физиолого-гигиенические и педагогико-эргономические условия эффективного применения ЭОР. Многообразие предоставляемых для обучения дидактических средств и форм представления учебного материала. Подготовка образовательного контента с учётом специфики предметной области и ступени обучения;
- дизайн-эргономические особенности ЭОР;

⁸ Электронный ресурс. Режим доступа:

<http://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCEQFjAB&url=http%3A%2F%2Fstudy.urfu.ru%2Finfo%2FDPEOR.doc&ei=UVOK3BcahyAPVtIK4Dw&usg=AFQjCNEjKSLQE8lhKhRgTFdGG2rBgGZfdw&bv m=bv.85464276,d.bGQ&cad=rjt>

- взаимодействие между субъектами обучения и результатами учебной деятельности в режиме реального времени. Общедоступность ЭОР. Технологическая основа для создания ЭОР. Программное обеспечение.

IV этап. Апробация

На данном этапе происходит апробация разработанного ЭОР. На этапе апробации ЭОР учитель (пользователь ресурса) осуществляют образовательный процесс с использованием ЭОР. Происходит проверка на практике, в реальных условиях теоретически спроектированного ЭОР. Иными словами, происходит установление истинности, компетентная оценка и конструктивная критика оснований, методик и результатов исследования. В апробации принимают участие все участники образовательного процесса: ученики, учителя, администрация, методическая служба, родители обучаемых.

На этапе апробации ЭОР необходимо ещё раз обратиться к жизненным циклам и статусам ресурса. **Жизненный цикл ЭОР** понимается как сведения о текущем состоянии ЭОР и субъектах, внёсших вклад в его создание и развитие. По мнению разработчиков, версии ЭОР могут иметь следующие статусы ресурса: «проектируемый», «авторский», «ЭОР ОО», «электронное издание», «обновлённый», «архивный».

Жизненный цикл ЭОР начинается в момент утверждения заявки на проектирование и создание ЭОР. До момента появления первой версии ЭОР, содержащей контент, ЭОР имеет статус «проектируемый». Статус «авторский» имеют все ЭОР, созданные педагогическими работниками, но не прошедшие экспертизу. ЭОР, имеющий статус «авторский», может использоваться для проведения апробации в рамках образовательного процесса. В случае успешного прохождения экспертизы версия ЭОР корректируется авторами и специалистами в соответствии с рекомендациями экспертов и публикуется

на официальном сайте образовательной организации (ОО) либо на портале, где организовано электронное обучение.

К моменту окончания апробации и прохождения экспертизы для получения статуса «ЭОР ОО» в обязательном порядке должны быть подготовлены, подписаны авторским коллективом и зарегистрированы заявка, план-проспект и договора (соглашения) автора с ОО об использовании произведения. Договор (соглашение) с ОО об использовании произведения определяет права сторон на использование произведения, возможный способ и объём вознаграждения авторов ресурса.

Ресурсы, имеющие статус «ЭОР ОО», по инициативе авторского коллектива, поддержанной рекомендацией учебно-методического совета образовательной организации, или по решению администрации могут быть включены в план подготовки и регистрации изданий с целью выполнения требований ГОСТ 7.83–2001 и последующей возможной регистрации электронного издания в ФГУП НТЦ «Информрегистр».

Статус «архивный» присваивается версии в том случае, если контент или программно-техническая реализация ЭОР устаревает или по каким-либо причинам его использование признается невозможным или нецелесообразным по решению заведующего кафедры или заместителя директора по учебной работе.

По окончании создания ЭОР авторское право на ЭОР вступает в силу — действует так называемая презумпция авторства. Создателю ЭОР необходимо знать, что обладатель исключительных авторских прав для оповещения о своих правах вправе (но не обязан) использовать знак охраны авторского права, который помещается на каждом экземпляре произведения и состоит из трёх элементов: латинской буквы «С» в окружности — ©; имени (наименования) обладателя исключительных авторских прав; года первого опубликования произведения.

Для защиты авторских прав в сети Интернет достаточно действующих норм и институтов и не требуется специального законодательства. На сегодняшний день информационное законодательство Российской Федерации представля-

ет собой совокупность норм права, регулирующих общественные отношения в информационной сфере и формируется на основе разработки и принятия Федеральных законов, законов субъектов Российской Федерации, регулирующих отношения, непосредственно касающиеся сферы информатизации — порядка создания, сбора, хранения, обработки и передачи информации; отношения по владению и распоряжению информационным ресурсом конкретных субъектов права; отношения по созданию рынка информационных ресурсов и предоставлению информационных услуг, использованию в сфере образования и т.п.

По итогам апробации ЭОР рекомендуется подготовить акт передачи ресурса (в произвольной форме) на экспертизу.

V этап. Создание конечного проекта

На данном этапе осуществляются внесение необходимых конструктивных изменений и дополнений, которые были получены в результатах апробации ЭОР. Все внесённые конструктивные изменения и дополнения должны обеспечить созданному ЭОР возможность его использовать в массовой педагогической практике. Данный этап рекомендуется считать законченным, когда педагог-исследователь по результатам апробации исключил несущественные свойства спроектированного ЭОР, касающиеся частных особенностей, характеризующих педагогические условия его работы, оформил и обнародовал результаты своего исследования.

VI этап. Экспертиза ЭОР

В целях обеспечения качества разрабатываемых и используемых в обучении ЭОР рекомендуется проводить процедуру комплексной экспертизы на соответствие целям обучения и предъявляемым к ЭОР требованиям. Экспертиза проводится силами созданной экспертной комиссии.

По нашему мнению, основными видами деятельности в рамках данного этапа могут быть: знакомство с итогами апробации ЭОР, непосредственно экспертная оценка ЭОР; принятие решения об использовании ЭОР.

Процедура комплексной экспертизы ЭОР может включать в себя **следующие виды экспертиз:**

- **содержательная экспертиза** — позволяет дать оценку полноты содержания в предметной области, актуальности и оригинальности материалов, используемых для создания ЭОР. Содержание основного материала определяется ФГОС и примерной программой по предмету для данного уровня и ступени образования. Основной материал может быть представлен в гипертекстовой и мультимедийной форме. Визуальный ряд может быть представлен реалистическими графическими изображениями изучаемых предметов, процессов, явлений и синтезированными объектами статистической и динамической графики;

- **психолого-педагогическая экспертиза** — определяет вид образовательного ЭОР, даёт оценку соответствия содержания, сценария и формы представления ЭОР дидактическим, методическим и психологическим требованиям, а также целям создания ЭОР и эффективности применения образовательных технологий. Кроме этого, необходимо учитывать, что выбор решений для представления образовательного контента должен осуществляться строго с учётом специфики ступени образования и предметной области (предмета) и быть педагогически целесообразным. Уровень интерактивности тех или иных компонентов ЭОР должен определяться возрастными особенностями обучающихся;

- **редакторская экспертиза** — даёт оценку соответствия ЭОР нормам редактирования, корректуры и верстки (не требуется в случае предварительного прохождения редакционно-издательской обработки);

- **программно-техническая экспертиза** — позволяет дать оценку соответствия выбран-

ной технологии и инструментария, а также качества технической реализации ЭОР, общепринятым стандартам и современному техническому уровню аналогичных продуктов; проверяет работоспособность ЭОР как программного продукта и его совместимость с аппаратно-программными комплексами различных конфигураций;

- **дизайн-эргономическая экспертиза** — оценивает психофизиологические, эргономические и художественные качества ЭОР. При проведении дизайн-эргономической экспертизы ЭОР рекомендуется ссылаться на следующие основные нормативные документы:

1. Технический регламент «О безопасности продукции, предназначенной для детей и подростков» (с изменениями от 4 февраля 2011 г., 28 декабря 2011 г.), утверждён Постановлением Правительства Российской Федерации от 7 апреля 2009 г. № 307;

2. Санитарные правила и нормы СанПиН 2.4.7.1166–02 «Гигиенические требования к изданиям учебным для общего и начального профессионального образования»;
3. ГОСТ Р ИСО 14915–1–2010 Эргономика мультимедийных пользовательских интерфейсов. Часть 1. Принципы проектирования и структура.

- **лингвистическая экспертиза** — оценивает качество текста ЭОР на иностранном языке.

Кроме этого, необходимо учесть следующие моменты:

- допускается введение дополнительных видов экспертизы для отдельных видов ЭОР. Определение необходимости в проведении отдельных видов экспертиз для каждого ресурса осуществляется руководителем экспертной комиссии совместно с экспертом, выполняющим экспертизу;

- методика экспертизы и критерии оценки ЭОР разрабатываются и утверждаются экспертной комиссией по каждому виду экспертизы;

- экспертиза ресурса проводится случайно выбранным экспертом соответствующей комиссии. По решению эксперта или в случае возникновения противоречий с авторским коллективом рассмотрение ЭОР выносится на заседание экспертной комиссии;
- содержательная экспертиза осуществляется в обязательном порядке заведующим кафедры и (или) учебно-методическим советом образовательной организации. По решению заведующего кафедры и (или) учебно-методического совета может быть назначена дополнительная содержательная экспертиза с участием сторонних экспертов;
- по результатам оценки ресурса эксперт формирует заключение (положительное или отрицательное) и возможные рекомендации по улучшению ресурса. Формы заключений определяются и утверждаются экспертной комиссией⁹.

VII этап. Подтверждение авторских прав

Как уже отмечалось выше, для защиты авторских прав в сети Интернет достаточно действующих норм и институтов и не требуется специального законодательства. В то же время Объединённый фонд электронных ресурсов «Наука и образование» (ОФЭРНиО) позволяет автору зарегистрировать свою работу, получить **дополнительное подтверждение** своих авторских прав в аспекте новизны и приоритетности электронной разработки. Разработки, зарегистрированные в ОФЭРНиО, могут быть включены в библиографические списки научных, учебных, учебно-методических и иных работ, а также в список научных трудов авторов-разработчиков¹⁰.

Ниже представлен алгоритм регистрации электронного образовательного ресурса в ОФЭРНиО. Подготовка пакета документов для регистрации электронного ресурса производится с помощью программы RegOFERNiO: информационная карта алгоритмов и программ (ИКАП); рекламно-техническое описание (РТО); письмо (сопроводительное);

⁹ Электронный ресурс. Режим доступа: http://files.school-collection.edu.ru/dlrstore/4629b742-73fa-406f-a9b5-716ec0dd5364/konspekty_lectziy_1.htm%5Ckonspekty_lectziy_1.htm

¹⁰ Электронный ресурс. Режим доступа: <http://ofernio.ru/portal/modules/news/>

файл engl-inform.doc — информация на английском языке.

Подготовленный пакет документов необходимо отправить в адрес ОФЭРНиО на предварительную оценку правильности оформления документов, качества документов, а также новизны и приоритетности разработки.

После этого получить по электронной почте сообщение «Ваша работа допущена к регистрации» или предложения/рекомендации по доработке документов. Если специалистами ОФЭРНиО в документы были внесены правки или присвоен код по ЕСПД (единая система программной документации), то авторам по электронной почте высылаются изменённый комплект документов. Далее подготовленные документы заверяются руководителем и передаются в ОФЭРНиО.

По итогам регистрации фонд ОФЭРНиО авторам и организациям-разработчикам выдаёт:

- свидетельство о регистрации электронного ресурса;
- информационную карту алгоритмов и программ со всеми отметками прохождения процедуры регистрации в ОФЭРНиО и ФГНУ «ЦИТИС».

Как показывает практика информатизации, создание ЭОР — это сложный и интересный процесс. В настоящее время проблемой систематизации и стандартизации данной деятельности занимаются многие учёные и практики. Так, в качестве основных направлений деятельности в данном направлении, применительно к теме нашего исследования, выдвигаются следующие направления исследований:

- разработка нормативной базы, определяющей требования к разработке ЭОР для детей и школьников;
- разработка подходов и механизмов оценки качества ЭОР для общего образования;
- создание системы общественной экспертизы и рейтингования ЭОР и др. **НО**

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ – ПУТЬ развития индивидуальности ученика



Зейнутдин Абасович Абасов,
*профессор кафедры педагогики
Ульяновского государственного педагогического
университета, кандидат педагогических наук*

Один из основополагающих принципов дидактики — индивидуализация обучения, от реализации которого во многом зависит эффективность учебного процесса, в отечественной школе по-прежнему только декларируется. В реальности же во многих случаях урок строится с ориентацией на мифически среднего ученика, что замедляет темп развития учащихся, в особенности тех, кто имеет высокую обучаемость.

По образному выражению Ш.А. Амонашвили, пользоваться различными методами обучения без учёта индивидуальных особенностей учащихся — значит уподобиться врачу, который различает лекарства по их цвету и форме, не зная о силе и характере их воздействия на больных. Индивидуализация обучения, выступающая как путь развития индивидуальности ученика, требует учёта в учебном процессе тех особенностей (индивидуальных различий), которые отличают одного школьника от другого.

- индивидуализация обучения • индивидуальность ученика • обученность
- обучаемость • тип нервной системы • познавательный интерес
- вид мышления

Во всех моделях и технологиях обучения с разной степенью выраженности существуют известные противоречия: между фронтальным характером обучения и индивидуальным характером усвоения знаний; между объективно заданным содержанием образования и познавательными возможностями различных учащихся; между заданным учителем на уроке темпом изложения учебного материала и скоростью его усвоения и работоспособностью различных групп учащихся; между желанием

учителя ориентироваться на индивидуальные различия учащихся и теми ограничениями, которые накладывают на него урок. Наиболее отчётливо и остро эти противоречия проявляются на традиционном уроке, по-прежнему доминирующем в практике наших учителей.

Старая-новая идея

В педагогике и школьной практике трудно найти другую идею, с реализацией которой связываются надежды на повышение качества учебной деятельности уча-

щихся, чем индивидуализированное обучение. Через всю многовековую историю мировой педагогики красной нитью проходит идея о природосообразности обучения. Все выдающиеся педагоги прошлого настойчиво отстаивали мысль о необходимости соотносить процесс обучения с индивидуальными и возрастными особенностями учащихся. Во всех учебниках по педагогике, методических пособиях, курсах повышения квалификации, чередой идущих методических совещаниях, семинарах, открытых уроках как молитву повторяют мысль об адаптивном характере процесса обучения. И что же? А то, что реализовать идею индивидуального подхода в полной мере, как это ни грустно осознавать, в нашей школе так и не удалось.

Под индивидуализацией обучения понимают организацию учебного процесса с учётом психолого-педагогических особенностей учащихся. Индивидуализация обучения имеет своей целью повышение эффективности учебной деятельности школьников посредством адаптации программ, учебных планов и деятельности учителя к познавательным возможностям учащихся и тем самым — превращением их в субъектов этой деятельности, способных занимать в ней активную позицию, прилагать волевые и интеллектуальные усилия для достижения учебных целей, проектировать, планировать, контролировать и оценивать свою учебную работу.

Индивидуализация обучения имеет и другую, более важную цель — превращение учащихся в субъектов собственной жизни, способных к самопознанию (познанию своих познавательных возможностей, личностных качеств, осознанию своей индивидуальности, уникальности), личностному самоопределению (сознательному выбору собственной позиции, целей жизни и средств их достижения), самореализации (проявлению своего творческого потенциала, индивидуальных возможностей), саморазвитию (целенаправленному изменению себя как субъекта учебной деятельности, жизнедеятельности в целом).

В индивидуализации обучения просматривается попытка перейти от авторитарной педагогики, признающей активно действующим лицом учителя, основная функция которого заключается в вооружении учащихся предусмотренных

программой знаниями, к педагогике личности, в рамках которой именно ученик, его возможности, интересы, уникальность и неповторимость являются целью образовательного процесса. В индивидуализированном обучении процесс познания рассматривается как сотворчество учителя и учащихся, где активно действующими субъектами являются и учитель, и учащийся.

Какие они разные

Каждый ученик индивидуален по своим природным и приобретённым качествам, неповторим и уникален. Задача обучения — сохранение и развитие своеобразия каждого обучающегося за счёт создания в учебном процессе реальных условий для саморазвития и самореализации, раскрытия потенциальных возможностей, формирования потребности быть самим собой, способности к построению стратегии жизни и быть субъектом этой жизни. Этой цели и служит индивидуализация (дифференциация) обучения.

О наличии большого разброса индивидуальных различий, в частности, в уровне обучаемости, т.е. восприимчивости к усвоению знаний и приёмам учебной деятельности, подтверждают результаты одного психологического исследования, проведённого З.И. Калмыковой.

На уроке физики в 6-м классе вводилось новое понятие «Давление», показывался способ нахождения его величины, определялась единица измерения. Затем учащимся предоставлялась возможность решить то количество задач, которое необходимо для полного усвоения материала. Все участники эксперимента достигли высокого уровня овладения новым для них понятием, но различным путём. Одни достигли этого уровня уже на основе первичного знакомства с новым понятием; для других потребовалось в среднем решение от 10 до 20 задач с опорой при затруднении на помощь экспериментатора.

Третьим необходимо было решить около сотни задач¹.

Колоссальный разброс индивидуальных различий обучаемости является, пожалуй, наиболее убедительным аргументом в пользу индивидуализации обучения в школе.

А теперь представим себе реальную ситуацию обучения. Учитель, объяснив на уроке новый учебный материал и решив с учащимися две-три задачи, обращается к ним с риторическим вопросом: «Всем всё понятно?» Те утвердительно кивают, и следующий урок уже посвящается новой теме. Фактически же не все учащиеся усвоили новый материал на должном уровне. Это недостаток в деятельности учителя приводит к тому, что время (количество уроков), отведённое на изучение той или иной темы, темп, заданный на уроке одним учащимся, оказываются оптимальными, а другим — нет. Совсем не случайно, что учащиеся, которые отстают в начальных классах, как правило, отстают в течение всех школьных лет. Это происходит не по причине их умственной недостаточности, а является следствием нерационально построенного учебного процесса, его неадаптированности к познавательным возможностям учащихся. Учебные неудачи таких учащихся, постоянно подкрепляемые отрицательными оценочными суждениями учителей, негативное отношение со стороны успевающих одноклассников приводят к формированию у них чувства вины, неадекватности, отверженности, неверия в свои познавательные возможности, а в конечном счёте — низкой самооценке. И чем старше становятся такие учащиеся, тем острее проявляются эти недостатки.

Индивидуальные различия учащихся

Повторимся: каждый ученик индивидуален. Развитие индивидуальности предполагает выявление и учёт в процессе обучения тех ка-

¹ Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. — М., 1981. — С. 163.

честв (характеристик) учащихся, которые позволяли бы учителям в максимальной степени адаптировать учебный процесс к их индивидуальным возможностям, интересам и т.д. Более ста пятидесяти лет назад основоположник русской национальной педагогики К.Д. Ушинский, подчёркивая важность учёта индивидуальных особенностей учащихся в воспитании и обучении, писал: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях».

Здесь возникает проблема, имеющая исключительное значение для практики обучения: какие индивидуальные особенности (различия) учащихся надо брать во внимание при индивидуализации обучения? Наблюдения показывают, что при индивидуализации обучения учителя, как правило, берут во внимание два признака — уровень обученности учащихся (успеваемости) и познавательный интерес к предмету, что явно недостаточно для адаптации учебного процесса к индивидуальным особенностям учащихся. В психолого-педагогической литературе отмечается, что при реализации индивидуального подхода во внимание надо принимать и учитывать следующие особенности (признаки) учащихся: обученность, обучаемость, тип нервной системы, познавательный интерес, вид мышления и т.д.

Обученность и обучаемость

Обученность — это имеющиеся в данный момент у учащихся знания, умения, навыки и способы деятельности, соответствующие требованиям программы по тому или иному предмету. Исходя из этого критерия, учащихся в классе учитель делит на три группы — слабых, средних и сильных. Индивидуальный подход к этим группам учащихся на уроке (и при выполнении домашней самостоятельной работы) осуществляется посредством предложения им вопросов, упражнений и заданий, соответствующих уровню

их обученности. Слабые учащиеся получают задания, требующие осуществления репродуктивной деятельности (решение задачи известным способом, применение ранее усвоенных знаний в знакомой ситуации и т.п.). Сильные учащиеся выполняют задания творческого характера, требующие поиска нового способа решения задачи, переноса знаний в новую ситуацию, составление краткого или развернутого плана прочитанного отрывка параграфа, выявления причинно-следственных связей между явлениями и событиями и т.д.

Индивидуальный подход к выделенным группам можно реализовать и в зависимости от дозы помощи учителя учащимся. Например, после объяснения новой темы учащиеся получают задания на закрепление вновь изученного материала. Сильные учащиеся при этом занимаются самостоятельно, а к слабым, а иногда и средним учащимся учитель подходит и оказывает дозированную помощь.

Под обучаемостью понимают потенциальные познавательные возможности ученика, систему интеллектуальных свойств, от которых зависит продуктивность его учебной деятельности.

По этому критерию учащихся делят на две группы — с высокой и низкой обучаемостью. Чем выше обучаемость, тем быстрее и легче ученик приобретает новые знания, тем выше темп его умственного развития и наоборот. По утверждению психолога З.И. Калмыковой, обучаемость проявляется в качестве ума.

Для учащихся с низкой обучаемостью, по её утверждению, характерны следующие отрицательные качества ума. Поверхность ума, которая проявляется в выделении внешних, единичных признаков, в установлении случайных связей между ними. Школьников с поверхностным умом крайне затрудняет краткий пересказ текста, составление планов, тезисов. При пересказе они приостанавливаются на отдельных деталях, опуская главное. Инертность ума проявляется в склонности к шаблону, к привычному ходу мысли, в трудности переключения с одной системы действий на другую. Такие дети очень любят выполнять монотонные, однообразные действия, не требующие интеллектуального напряжения. Неустойчивость ума проявляется в необоснованной смене ориентаций, переходе от одной системы действий к другой под влиянием случайных признаков,

ассоциаций. Неосознанность мыслительной деятельности проявляется в затруднении учащегося при пересказе способа решения задачи, в необнаружении своих ошибок, в несостоятельности указать признаки, на которые опирался, давая тот или иной ответ. Подражательность ума проявляется в стремлении копировать уже известные способы решения, ограничиться первым использованным способом решения без попытки оценить его рациональность, усовершенствовать его, в «слепоте» к ошибкам, в поисках помощи даже тогда, когда можно обойтись без неё. Внимательному к индивидуальным особенностям своих учеников учителю нетрудно определить учащихся с низкой обучаемостью. Индивидуальный подход к данной категории учащихся должен заключаться в формировании у них приёмов учебной деятельности (приёмов сравнения и сопоставления, анализа, синтеза, обобщения, систематизации, доказательства и т.д.), более развернутом объяснении с опорой на наглядность, многократном возвращении к ранее изученному, соответствии требований их потенциальным познавательным возможностям, укреплении веры в свои познавательные силы.

Учащиеся с высокой обучаемостью отличаются относительной сформированностью основных положительных качеств ума. Прежде всего такие школьники выделяются своей мыслительной активностью, самостоятельностью ума, стремлением к интеллектуальному напряжению, к преодолению без посторонней помощи трудностей, возникающих в учебной работе. Этим учащимся отличается особая чувствительность к существенному в новом материале, лёгкость, быстрота выделения и высокий уровень обобщения значимых, главных признаков, входящих в содержание новых для них понятий или закономерностей. Слушая объяснения учителя или читая по учебнику новый материал, школьники с высокой обучаемостью выделяют в нём те смысловые опоры, которые

позволяют им легко связать новое с известным. Решив задачу нового типа, эти школьники выделяют в ней признаки, характерные для данного типа задач, и метод решения, благодаря чему далее без труда могут решать варианты задач того же типа. Всё это отражает глубину ума этих школьников.

Глубина ума сочетается у них с его гибкостью. Они избегают шаблона, стремятся по возможности варьировать способы решения, легко, без помощи со стороны могут, зная прямую теорему, доказать обратную, по формуле определяют любой входящий в неё компонент. Их не затрудняет переход от решения задач одного типа к другому, они сами могут придумать варианты задач указанного типа.

Лёгкость переключения, изменения способа действий в зависимости от характера материала сочетается у школьников этой группы с устойчивой ориентацией на усвоенные ранее способы действий в ситуациях, когда внешние детали могут толкать на выбор ложных путей решения. Это свидетельствует об устойчивости их ума.

Наконец, учащихся рассматриваемой группы характеризует высокая осознанность мыслительной деятельности, лёгкость перехода от подчас интуитивного, подсознательного поиска пути решения задачи, выполнения тех или иных действий к словесному отчёту о них. Такой ученик, самостоятельно выполнив новое для него упражнение, решив задачу или проведя лабораторную работу, может описать свои действия, обосновать их правильность. Допустив ошибку, он может восстановить ход решения и выяснить причину ошибки, что облегчает ему поиск правильного пути решения.

Сформированность указанных качеств мыслительной деятельности определяет её экономичность, быстроту и лёгкость овладения новыми знаниями.

Для учащихся с высокой обучаемостью оптимально обучение, предъявляющее к ним высо-

кие требования (и по содержанию, и по методам), которые соответствуют их большим потенциальным возможностям. Девиз обучения таких учащихся — максимум самостоятельности, минимум помощи.

Излишняя дробность, детализация при объяснении нового материала, длительные тренировки на однотипных заданиях вызывают отрицательную реакцию у этих школьников, утомляют их. Более благоприятным для них является закрепление знаний в процессе выполнения заданий большей трудности, оперирования новыми знаниями в усложнённых условиях, предполагающих некоторое видоизменение уже известных им действий.

Отсутствие таких условий может притупить их живой интерес к учению, к познавательной деятельности, снизить их мыслительную активность, вызвать отрицательное отношение к школе, затормозить характерный для них высокий темп психического развития и даже привести к отставанию в учении².

Сформированность — несформированность познавательного интереса к предмету

Важной индивидуальной особенностью учащихся, подлежащей учёту в обучении, является сформированность — несформированность познавательного интереса. Учащиеся средних и особенно старших классов избирательно относятся к школьным предметам, следствием чего является углублённое и заинтересованное изучение одних предметов и игнорирование других. Познавательный интерес предопределяет поведение ученика в учебной и внеучебной деятельности, отношение к учителям, сверстникам. Познавательный интерес выступает как мотив учебной деятельности и устойчивое качество личности школьника.

² Калмыкова З.И. Психологические принципы развивающего обучения. — М., 1979. — С. 25–26.

По критерию сформированности познавательного интереса к предмету учащихся в классе можно чётко разбить на две группы. Первая группа характеризуется сформированностью стойкого познавательного интереса к предмету, основанного на глубокой потребности в познании нового, овладении приёмами познавательной деятельности. Учащиеся этой группы отличаются повышенной активностью и самостоятельностью, инициативностью в постановке и решении тех или иных задач и заданий на уроке. Для таких учащихся характерен интерес к сущности явлений и процессов, стремление к выявлению причинно-следственных связей, закономерностей в рассматриваемых вопросах. Для учащихся с неразвитым познавательным интересом характерны эпизодический интерес к эффектным и занимательным сторонам изучаемых явлений, низкая познавательная активность и самостоятельность, низкая работоспособность и потеря интереса при затруднениях, инертность при обсуждении сложных (проблемных) вопросов, лень мысли, постоянное отвлечение на уроке на любой раздражитель.

Индивидуальный подход к этим двум группам учащихся можно реализовать, в частности, следующим образом. Домашнюю самостоятельную работу учащихся с неразвитым познавательным интересом можно ограничить записями, сделанными на уроке, и соответствующим параграфом учебника. А учащихся, испытывающих интерес к предмету, можно отослать к дополнительным источникам знаний, поручить подготовить и выступить с кратким сообщением на следующем уроке.

Тип нервной системы

Как известно, в зависимости от нервной системы люди делятся на два типа — со слабой и сильной типами нервной системы. Тип нервной системы не предопределяет успехи и неудачи в учёбе, а образуют почву, на которой формируются индивидуальный стиль, способы и приёмы осуществления учебной деятельности, характер её протекания, своеобразие действий для достижения учебных целей.

Л.Б. Ермолаева-Томина провела с 22 испытуемыми эксперимент, заключающийся в труд-

ном счёте в уме, продолжавшемся непрерывно 40 минут. Все испытуемые прошли через испытание силы нервной системы несколькими методиками. Оказалось, что у испытуемых слабого типа наблюдалось к 35-й минуте понижение продуктивности работы, чего не было у испытуемых сильного типа. Испытуемые слабого типа, следовательно, скорее утомлялись. Однако общая продуктивность работы за все 40 минут оказалась у испытуемых со слабой нервной системой не меньшей, чем у испытуемых с сильной нервной системой (в среднем даже немного большей). И объясняется это тем, что испытуемые слабого типа в среднем давали в начале работы более высокую продуктивность, чем испытуемые сильного типа³.

Как учителю определить тип нервной системы учащихся? М.К. Акимова и В.Т. Козлова дают такие психологические портреты учащихся с различными типами нервной системы. Если при напряжённой работе на уроке ученик устаёт быстро, теряет работоспособность (начинает допускать ошибки), если к концу школьного дня продуктивность его работы обычно падает, он чувствует себя утомлённым — учитель имеет дело с представителями слабого типа нервной системы. Учащиеся же с сильной нервной системой без особого напряжения могут работать в течение длительного времени как в классе, так и дома, не ощущая усталости и в конце школьного дня. Они способны без перерывов, часами заниматься интересующим их делом. Такие ученики не испытывают дискомфорта в ответственных ситуациях. Нередко на экзаменах, на контрольных они работают продуктивнее, чем обычно, благодаря умению собраться, сконцентрировать все свои душевные и умственные силы. Не отражаются на учебной

³ Цит. по: Осетрова Н.В. Права человека и гендерные особенности школьного образования. — М.: 2002. — С. 218.

работе таких учеников заданный учителем высокий темп, а также собственный неудачный ответ. Не мешают им ни необходимость распределять своё внимание между несколькими видами деятельности, ни шум и разговоры в классе⁴. При всех имеющихся очевидных преимуществах учащиеся с сильной нервной системой в ряде учебных ситуаций испытывают затруднения. Эти учащиеся ощущают дискомфорт при однообразной, монотонной работе, при выполнении которой они раздражаются, начинают отвлекаться, разговаривать с соседями, заглядывают в чужие тетради. Им трудно работать по алгоритму, по шаблону. Они не склонны к работе, требующей систематизации, упорядочения материала, не любят планировать свою деятельность и проверять выполненное задание. Им скучно при повторении пройденного материала, когда учитель опрашивает других учащихся. Они не любят возвращаться к уже изученному, не склонны контролировать свою учебную деятельность.

Учащиеся со слабой нервной системой имеют определённые преимущества в учебной деятельности. Они охотно выполняют однообразную работу, требующую шаблона, строгой заданности действий, они заранее продумывают и планируют предстоящую деятельность, оптимально её организуют, а по выполнению тщательно её проверяют. Такие учащиеся отличаются высоким уровнем развития самостоятельности, предпочитают выполнять индивидуальные задания, позволяющие работать в оптимальном для себя темпе. Стратегия работы учителя на уроке должна быть направлена на адаптацию обучения к типологическим особенностям этих двух групп учащихся.

М.К. Акимова и В.Т. Козлова предлагают ряд приёмов дифференциации обучения на уроке в зависимости от типа нервной системы.

⁴ Акимова М.К., Козлова В.Т. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход. — М.: 1992. — С. 33–34.

По отношению к учащимся со слабой нервной системой рекомендуется соблюдать такие правила:

- не ставить их в ситуацию неожиданного вопроса, требующего быстрого ответа; предоставлять достаточное время на обдумывание и подготовку; желательно, чтобы ответы давались не в устной, а в письменной форме; во время подготовки ответов давать время для проверки и исправления написанного; по возможности спрашивать их в начале урока — лучше, если не на последнем уроке, а в начале школьного дня;
- не требовать отвечать новый, только что усвоенный материал; лучше отложить опрос на следующий урок;
- путём правильной тактики опросов и поощрений (не только отметкой, но и высказываниями типа «хорошо», «умница», «молодец») формировать уверенность в своих силах; обязательно поощрять их за старание, даже если результат далёк от желаемого;
- осторожно оценивать неудачи этих учеников — ведь они и сами весьма болезненно относятся к ним;
- в минимальной степени отвлекать от работы; создавать им спокойную обстановку;
- учить умению переживать неудачу; для этого нужно объяснить, что терпеть иногда неудачи — это нормально и неизбежно; неуспех — не повод для отчаяния и презрения к себе.

Тактика работы учителя к учащимся с сильной нервной системой: если работа монотонна, однообразна, лишена эмоциональных оттенков и возможностей для разрядки, если к тому же человек должен её выполнять, не имея выбора, такая работа вызывает быстрое истощение умственных сил у сильных учащихся. Им необходима тренировка усидчивости, которая, однако, должна исключать накопление

эмоционального напряжения. Нужно разрешать ученикам с сильной нервной системой непродолжительные перерывы, смену видов деятельности (если, конечно, это возможно). В ситуации монотонии надо в определённой степени разнообразить их деятельность — например, при выполнении однотипных заданий направить их на поиск других способов работы, чередовать задания разных типов и т.д.

Вид мышления

К индивидуальным различиям учащихся, подлежащих учёту при индивидуализации обучения, относится вид мышления. Различают следующие виды мышления: наглядно-действенный (практический), наглядно-образный (художественный) и словесно-логический (мыслительный). Особенность наглядно-действенного вида мышления заключается в том, что оно осуществляется в процессе практических действий с предметами. Непосредственно воздействуя на предметы, ребёнок познаёт их различные свойства, связи между ними и тем самым обогащает свой опыт. Для наглядно-образного вида мышления характерно то, что ученик оперирует не самими предметами, а с элементами его образа, которые могут быть представлены в виде рисунка, схемы, модели. Словесно-логический вид мышления представляет собой высший этап развития мыслительной деятельности. Для этого вида мышления характерно то, что ученик решает задачи в уме, оперируя понятиями, логическими операциями (анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование). В реальной жизни (в учебной деятельности) все виды мышления взаимосвязаны, но у каждого школьника один из видов мышления преобладает. Преобладание того или иного вида мышления проявляется в специфике решения проблем, в предпочтительном способе действий. Эта особенность видов мышления доказана в ряде экспериментальных исследований. Учащимся математических и художественных школ предлагалось запомнить ряд цифр, написанных различным шрифтом и цветом. Спустя некоторое время их просили воспроизвести эти цифры. «Математики» воспроизводили сами цифры, в то время как их сверстники — «художники» обратили внимание на цвет и шрифт цифр.

Наличие в классе учащихся с различными видами мышления обуславливает необходимость такого построения урока, который учитывал бы эти особенности учащихся. Так, изложение нового материала должно быть не только информативным, доступным, но и эмоциональным, изобилующим яркими примерами, вызывающими у учащихся определённые представления, ассоциации, зрительные образы, и средствами наглядности — схемами, чертежами, картинками, фрагментами из документальных фильмов, опорными сигналами. Во время опроса, закрепления вновь изученного материала, при выполнении самостоятельных работ и домашнего задания, уроках контроля и оценки знаний учащиеся должны получить задания, соответствующие их виду мышления.

Условия обучения в школе таковы, что они слабо адаптированы к учащимся с преобладанием наглядно-практического вида мышления. На эту особенность школьного обучения обращает внимание З.И. Калмыкова: «Наша школа с её по преимуществу словесным преподаванием создаёт более благоприятные условия для детей с хорошо развитым словесно-логическим мышлением и мало стимулирует развитие других видов мышления»; «Практик (ученик с преобладанием наглядно-действенным (практическим мышлением — авт.), лишённый столь необходимый ему конкретно-образной опоры, с трудом усваивает знания. И чем он старше, тем труднее ему пополнять и без того скудный запас отвлечённых знаний»⁵.

Игнорирование специфики видов мышления, отсутствие индивидуального подхода к учащимся с преобладанием наглядно-практического вида мышления ставит таких учащихся в крайне неблагоприятные условия обучения, которые

⁵ Калмыкова З.И. Проблема преодоления неуспеваемости глазами психолога. — М.: 1982. — С. 63.

обрекают их на вечное отставание в учёбе. По данным Э.И. Калмыковой, среди школьников с высокой успеваемостью не было ни одного «практика», а среди учащихся с устойчивой пониженной успеваемостью их оказалось 40%.

Индивидуальность педагога

Подчёркивая важность индивидуализации обучения как средства развития индивидуальности ученика, мы должны ясно сознавать, что равнодушный к своеобразию своих учеников, стремящийся стричь всех под одну гребёнку, чёрствый урокодатель вряд ли будет в состоянии развить в своих питомцах индивидуальность. Только педагог, являющийся индивидуальностью, может развить индивидуальность своих учеников. В связи с этим К.Д. Ушинский писал: «В воспитании всё должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности. Никакие уставы и программы, никакой искусственный организм заведения, как бы хитро он ни был придуман, не может заменить личности в деле воспитания. Без личного непосредственного влияния воспитателя на воспитанника истинное воспитание, проникающее в характер, невозможно. Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать характер».

Какие профессиональные и личностные характеристики свидетельствуют о готовности учителя к реализации индивидуального подхода к учащимся? К их числу относятся:

- обращение к субъектному опыту учащихся;
- использование различных форм организации урока;
- сформированность установки на позитивное восприятие учащихся и осуществление индивидуального подхода к ним;
- неприятие учителем практики избирательного отношения к учащимся;
- способность воспринимать ученика таким, какой он есть;

- использование различных форм общения;
- уважительное отношение к мнению, взглядам и точке зрения учеников по обсуждаемой проблеме;
- создание максимально благоприятных условий для личностного развития каждого ученика;
- обращение внимания не только на результаты обучения, но и на процессуальную сторону учебного процесса, т.е. на качественные изменения, происходящие в самом ребёнке, сформированности отдельных сторон его учебной деятельности;
- формирование у учащихся способности к саморегуляции, самоконтролю, самоанализу и самооценке;
- готовность к сотрудничеству с учащимися в урочной и во внеурочной деятельности;
- построение урока и его отдельных этапов в зависимости от складывающейся ситуации;
- предоставление учащимся выбора темпа и способов усвоения учебного материала.

Вместо заключения

Женщине не нравится, когда её с кем-то сравнивают, она хочет быть непохожей на других и прилагает массу усилий для сохранения неповторимого облика, имиджа. Но женщины-учителя, составляющие 85% учительского корпуса России, от которых в решающей степени зависит решение всех школьных проблем, почему-то забывают, что столь же непохожи и неповторимы учащиеся, и для сохранения и развития их уникальности тоже нужно прилагать массу усилий. Среди разнообразных задач, решаемых современной российской школой, развитие индивидуальности учащихся, создание реальных условий для развития заложенных от природы особенностей должно быть признано приоритетными. В этом проявляется гуманистический характер педагогической деятельности. **НО**

ИЗОБРАЖЕНИЯ ЗЕМЛИ ИЗ КОСМОСА как комплексный источник учебной информации

Алексей Игоревич Крылов,

*доцент кафедры географического образования Московского института
открытого образования, кандидат педагогических наук
e-mail: krylov@methodist.ru*

Мысль о том, что образование — это оставшееся от выученного и забытого, часто повторяется в высказываниях учёных и общественных деятелей. С точки зрения школьного образования речь идёт о фундаментальных, базовых знаниях и умениях, которые в дальнейшем человек применяет как в профессиональной сфере, так и в повседневной жизни. Одно из таких базовых умений — чтение картографических источников, ориентация с их помощью.

• цифровые картографические сервисы • космоснимки • иллюстративный материал • образ территории • учебные проекты • учебный интернет-конкурс

Картографические сервисы

В школе мы систематически сталкиваемся с картой не только на уроках географии, биологии, истории: карта — универсальное средство передачи пространственной информации, которое понятно во всех странах мира. Картографическую информацию мы встречаем повсеместно как элемент массовых коммуникаций: в газетах, в Интернете, транспорте, рекламе. Преимущества карт в системе средств межличностных коммуникаций очевидны: они привлекают и концентрируют наше внимание; их язык общепонятен; визуальный картографический образ легко считывается, воспринимается, запоминается. Но в современном быстро изменяющемся мире стремительно меняются источники информации. На первое место выходит Интернет, который доступен с помощью множества устройств.

Вполне естественно, что современные источники картографической информации тоже изменяются. Мы уже не пользуемся традиционными бумажными атласами, а загружаем, например, Яндекс.Карты или Карты Google. Растущая подвижность населения, усложнение инфраструктуры (в том числе транспортной) делает эти источники информации всё более востребованными, поскольку с помощью таких интерактивных источников можно не только найти объект по адресу, но и проложить маршрут, узнать время работы интересующей организации и её дополнительные, не географические координаты (номер телефона, адрес сайта и т.п.). За несколько лет произошла самая настоящая революция — в телефоне, планшете, компьютере, т.е. везде, где есть Интернет, и теперь нам доступен весь мир.

Но построить (или собрать) в одном ресурсе (или сервисе) подробные карты

для всего мира очень трудно, поддерживать информацию в актуальном состоянии ещё сложнее. К тому же не всегда карты обладают нужной детализацией, степенью подробности, нагрузкой (попробуем, например, на любых картах найти пешеходные переходы).

И здесь нам на помощь приходят изображения Земли из космоса, которые есть сейчас в большинстве цифровых картографических сервисов. Космические аппараты постоянно передают огромное количество информации, что позволяет нам заглянуть в самые удалённые уголки мира — всё на расстоянии одного клика.

Космоснимки

Дистанционное зондирование Земли (ДЗЗ) из космоса совершило настоящий прорыв во многих сферах человеческой деятельности, в том числе в различных отраслях сельского хозяйства, природопользования, организации транспортных потоков, экологическом мониторинге. Данные ДЗЗ представляют собой синтезированные изображения Земли, и для получения таких изображений обрабатываются данные с одного или нескольких спутников с использованием сложных, специально разработанных алгоритмов на современных программно-аппаратных комплексах. Эти изображения — уникальный источник информации о процессах в атмосфере, литосфере, гидросфере и биосфере Земли.

Космоснимки высокого разрешения с высокой детализацией изображения земной поверхности, «привязанные» к географическим координатам (иногда их называют фотокартами), — это комплексный источник информации о конкретной территории. Именно комплексность космоснимка позволяет выявить множественность взаимосвязей между отдельными компонентами ландшафта, территории. Но необходимо уметь вычленивать из изображения значащую информацию,

должным образом её интерпретировать. При дешифрировании космических снимков надо распознать интересующие объекты. Это можно сделать, зная их отличительные дешифровочные признаки. Среди многих дешифровочных признаков выделяют основные: форму объекта, его размер, цвет (а если снимок чёрно-белый — тон), падающую от объектов тень, рисунок изображения. Современные космоснимки, которые можно легко найти в Интернете, отображают поверхность нашей планеты в максимально приближенных к естественным цветам, что сильно облегчает дешифровку снимка и его восприятие учащимися.

Данные космического мониторинга расширяют и углубляют учебный материал урока, становятся основой факультативных занятий. Материал учебников и школьных атласов даёт общее представление о природных и антропогенных объектах, процессах и явлениях, особенно на региональном уровне, а использование материалов ДЗЗ в зависимости от их пространственного размещения и тематики позволяет восполнить этот существенный пробел. Таким образом, применение учебных материалов на основе спутниковых данных ДЗЗ для естественно-научной подготовки учащихся в средней школе, с одной стороны, может повысить эффективность и наглядность учебного процесса, а с другой — познакомить школьников с современной наукой, активно изучающей окружающий мир и заметно влияющей на дальнейшее развитие многих аспектов человеческой деятельности и взаимодействия человека с природой.

Есть ещё один важный аспект использования космоснимков, который неразрывно связан с картографическими интернет-сервисами, — ориентирование по карте. Крупномасштабные карты всегда были ресурсом не слишком доступным вследствие соображений национальной безопасности. Но когда в Интернете появились космоснимки сверхвысокого

разрешения, «привязанны» к географическим координатам, то поиск как природных, так антропогенных объектов сильно упростился. Сейчас речь идёт о наиболее популярных картографических интернет-сервисах ЯндексКарты и Карты Google¹, которые принципиально устроены примерно одинаково: тематическая основа, определяющая картографическую проекцию, географическая карта², спутниковые снимки поверхности Земли³ (базовые слои). Слой с космоснимками, наложенными на карту, можно называть фотокартой. Кроме базовых, в разных сервисах есть ещё много дополнительных слоёв: галереи фотографий, фотопанорамы местности и многие другие. В простейшем случае, с точки зрения методики применения, космоснимки Земли можно применять как иллюстративный материал, демонстрируя, например, уменьшение размера снежной шапки Килиманджаро (см. <http://goo.gl/juАрхm>) как индикатора изменения климата нашей планеты или инфраструктуру лесопильного завода Архангельска (<http://goo.gl/cDdF8P>) как подтверждение важного значения деревообработки в хозяйстве региона.

Образ территории

Важную роль играют изображения Земли из космоса при формировании образа территории. Пройдя по адресу <http://goo.gl/45NvrR>, мы увидим фрагмент ямальской тундры. Первое, что бросается в глаза, когда впервые видишь тундру на космоснимке, — сверкающие зеркала множества водоёмов. Это термокарстовые озёра, которые образовались в результате сезонного таяния мерзлоты и проседания

¹ Это наиболее популярные сервисы в русскоязычном секторе Интернета. Следует упомянуть ещё <http://www.kosmosnimki.ru>, NASA World Wind и многие другие. В этой статье не рассматриваются специализированные геопорталы, поскольку это чрезвычайно специфичные базы данных, которые чаще используются в геоинформатике.

² Следует учитывать, что условные знаки и способы отображения объектов в картографических интернет-сервисах сильно отличаются от принятых в традиционных картах.

³ Это сильно упрощённая схема, но подробнее можно прочитать, например: «Как устроены Яндекс.Карты. Лекция В. Зайцева в Яндексе», <http://habrahabr.ru/company/yandex/blog/219951/>

грунта. В западной части снимка озёра в среднем меньше по площади, и вдоль их береговой линии хорошо заметна кайма более мутной воды. В восточной части наоборот — озёра более крупные, и мутная кайма отсутствует. Сильное меандрирование рек, которые огибают западную часть территории, стремясь на восток, говорит нам о минимальном перепаде высот. Это почти идеальный пример для выявления причинно-следственных связей между компонентами природного комплекса: большое количество излучин рек — плоское пространство; много озёр округлой формы — признак протаивания; на западе территория выше, поскольку озёра протаивают на меньшую глубину (небольшая площадь водного зеркала, широкая кайма мутной воды); большое количество воды — следствие невысоких показателей испаряемости. Этот пример уже может служить для постановки учебной задачи на уроках географии, биологии и экологии при выявлении взаимосвязей между отдельными компонентами природного комплекса.

На уроке, особенно на начальном этапе применения космоснимков для формирования образа территории, чрезвычайно полезно опираться не только на собственно изображение территории из космоса, но и на фотографии, которые становятся дополнительным слоем информации в самых распространённых картографических сервисах в России — Картах Google и ЯндексКарты. Так, например, рассказать об особенностях террасированного земледелия можно с использованием изображений из космоса рисовых террас в Филиппинских Кордильерах, созданных более двух тысяч лет назад (провинция Ифугао, Филиппины), которые повторяют контуры горных склонов (см. goo.gl/Uy4Gzq). На фото хорошо видны этапы подготовки полей, особенности выращивания риса, быт филиппинских крестьян.

Рассматривая фьорды Норвегии около города Киркенес (goo.gl/8mkVaK), можно заметить «шрамы» на твёрдых горных породах, оставшиеся от движения ледника. Но фотографии этой же местности позволяют нам дополнить образ территории «бараньими лбами»⁴, обилием котловин голубых озёр (goo.gl/JWaEY4) ледникового происхождения.

Некоторые примеры применения Карт Google на уроках можно увидеть в презентации автора статьи по адресу goo.gl/IYU1y7.

Динамика природных процессов

Динамику природных процессов тоже можно отслеживать с помощью космоснимков. Для этого созданы специальные интернет-проекты. Один из них — проект «World of Change» (подраздел сайта NASA «Earth Observatory»)⁵, в рамках которого представлены сезонные явления, динамика ледового покрова арктических морей, Северного Ледовитого океана и Антарктиды, озонового слоя, ландшафтов. Ледники Аляски, Аральское море, Амазонская сельва — вот лишь некоторые из множества объектов, для которых представлены разновременные космические снимки.

Другим подобным, но более обширным с точки зрения тематики представленным материалов проектом следует считать известный атлас «One Planet Many People» программы ООН по окружающей среде (ЮНЕП)⁶. Ресурс рассчитан на преподава-

⁴ «Бараньими лбами» называют скалистые выступы коренных пород, сглаженные и отполированные движущимся ледником. Обычно их склон, обращенный в сторону, откуда движется ледник (полог), гладко отшлифован, с характерным округлённым профилем; противоположный — более крутой и неровный.

⁵ Подробнее см. по адресу <http://earthobservatory.nasa.gov/Features/WorldOfChange/>

⁶ Подробнее см. по адресу <http://na.unep.net/atlas/onePlanetManyPeople/book.php>

телей и научных сотрудников, содержит фотографии, спутниковые снимки за разные периоды времени, карты и статьи по темам: взаимоотношения человека и планеты, влияние людей на планету, изменения атмосферы, гидросферы, лесов, прибрежных районов, рост населения планеты и некоторым другим.

Наконец, упомянем портал Timelapse, который создан в результате сотрудничества USGS (Геологическая служба США), программы NASA Landsat (группировка из 8 спутников) и Google, и представляет динамические космоснимки по десяткам объектам (как природным, так и антропогенным) на Земле. Например, изменения на территории Москвы можно наблюдать с 1984 по 2012 год (развитие транспортной системы города, застройка окраин, состояние зелёных насаждений).

Учебные проекты

Однако не только природные объекты могут быть объектом нашего внимания на фотокартах, но и культурные, социальные, исторические. В школьном курсе истории широко применяются фотоматериалы дополнительных слоёв картографических сервисов: интерактивные маршруты по различным культурно-историческим достопримечательностям⁷. Подобные материалы (конечно, на своём уровне, создают и школьники, например, в проекте «Моя экскурсия»⁸: школьники создавали краеведческие, исторические, экологические туристические маршруты.

Ещё одним примером может служить карта «Образы России»⁹, которую создали участники Международной дистан-

⁷ Подробнее см. по адресу <https://www.google.com/culturalinstitute/home?hl=ru>

⁸ Подробнее см. по адресу <https://sites.google.com/a/geoclass.ru/me-2011/>

⁹ Подробнее см. по адресу <http://goo.gl/S2fuXQ>

ционной обучающей олимпиады по географии, где каждая команда представляла свою территорию (область, район, город, посёлок...), создав географический, краеведческий образ своей малой родины. Кто лучше местных жителей может рассказать об истории, современном состоянии и развитии территории, природных или культурных достопримечательностях, людях, прославивших её? Получившаяся в результате усилий сотен школьников под руководством учителей карта представляет собой уникальный учебный ресурс.

В предыдущих двух примерах фотокарты служат примером ресурса, который интегрирует различные материалы (иллюстрированные тексты, презентации, видеофрагменты) на картографической основе, т.е. является инструментом создания собственных ресурсов, дополнительных слоёв поверх фотокарт (проектных, учебных и т.п.).

Пользуясь возможностью создания дополнительных слоёв, учителя реализуют различные учебные проекты, реконструируя события на фотокартах: «По страницам романа "Война и Мир"» (см. goo.gl/NSpEoV), «Путешествие Евгения Онегина» (см. goo.gl/u38v5a). Именно детализированность фотокарт, космоснимков позволяет осуществлять такие проекты.

Учебный интернет-конкурс

С 2000 года проводится учебный интернет-конкурс «Живая карта»¹⁰ по работе с изображениями Земли из космоса. Снимки, полученные с помощью искусственных спутников Земли, позволяют наглядно представить земную поверхность, процессы и явления в атмосфере, на суше и в океане. Необыч-

ность и новизна такой информации вызывают интерес и к новым технологиям получения изображений Земли, и к углублённому изучению школьных предметов — географии, экологии, биологии, истории, физики, информатики. Участники конкурса убеждаются в том, что космические снимки дают значительно более полный и объективный, чем карта, взгляд на Землю в реальном времени, отражая текущее состояние объектов и динамику земных процессов и явлений. Поскольку изображения Земли из космоса могут содержать в несколько раз больше информации, чем карта того же масштаба, то извлечение информации из космических снимков — простое, но очень увлекательное занятие. Материалы конкурса (космоснимки, задания, лучшие ответы конкурсантов) изданы и бесплатно доступны на сайте проекта¹¹.

* * *

Опыт учителей по использованию космических снимков был обобщён на конференции по использованию космических технологий в преподавании предметов естественно-научного цикла, которая прошла в октябре 2014 года. Видеозаписи выступлений специалистов географического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова, сотрудников Института географии РАН, учителей города Москвы доступны по адресу goo.gl/UhzTZn. **НО**

¹⁰ Подробнее см. <http://www.transparentworld.ru>

¹¹ Подробнее см. <http://www.transparentworld.ru/ru/education/publications/livingmap/>

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ грамотности школьников: чем поможет фрейм?



Ольга Максимовна Корчажкина,
старший научный сотрудник Федерального
исследовательского центра «Информатика
и управление» РАН, г. Москва,
кандидат технических наук
e-mail: olgakomax@gmail.com

Результаты сравнительного исследования, проводимого в рамках международной программы оценки умения 15-летних школьников практически применять теоретические знания в жизненных ситуациях «Programme for International Student Assessment» (PISA) демонстрируют недостаточный уровень развития учебно-познавательных компетенций российских учащихся в плане читательской, математической и естественно-научной грамотности.

• читательская грамотность • фрейм-технология • смысловая компрессия текста • универсальные учебные действия • метапредметные компетенции

Согласно данным PISA за 2000 и 2009 гг. 27% российских школьников имели уровень читательской грамотности ниже 2-го, 2–3-й уровень имели 56% и 58% школьников соответственно, тогда как среднего и высокого уровня грамотности (4–6-го) достигли лишь 16% и 14% соответственно, причём 6-й уровень отмечен у менее 2% российских школьников. В 2000 году Россия находилась на 27–29-м месте из 32 стран-участниц, получив средний балл 462 из 1000 (максимальный средний балл у Финляндии — 546). В 2009 году из 65-ти стран-участниц российские школьники оказались

на 41–43-м месте со средним баллом 459 из 1000 (максимальный балл 553 у школьников города Шанхая с населением на тот момент более 20 млн чел., которые тестировались отдельно от учащихся остального Китая).

В 2012 году результаты 15-летних россиян по читательской грамотности оказались немногим лучше предыдущих лет: средний балл повысился на 16 пунктов. Заняв 38–42-е место из 65-ти стран-участниц, российские школьники набрали наравне с Турцией 475 баллов (максимальный средний балл у школьников г. Шанхая — 570).

Таким образом, результаты исследований PISA за 2000–2012 гг. дают неутешительный ответ на один из вопросов,

заданных в завершающей части аналитического отчёта, опубликованного на сайте *Оценки качества образования*¹: «Изменилось ли состояние российского образования с позиций международных стандартов, основанных на компетентностном подходе?» Однако второй вопрос: «В каком направлении следует совершенствовать российское образование для повышения конкурентоспособности выпускников российских школ?» — можно принять за вызов современной системе отечественного образования: мы до сих пор не можем научить наших детей учиться и выходить за рамки предметных знаний при решении реальных задач.

Остановимся на читательской грамотности. Она включает ключевые учебно-познавательные (метапредметные) компетенции, основой формирования которых является овладение познавательными универсальными учебными действиями (УУД) смыслового чтения. Эти УУД согласно кодификатору элементов содержания² заключаются в следующих базовых умениях:

- ориентироваться и воспринимать аутентичные тексты художественного, научного, публицистического, разговорного и официально-делового стилей на родном и иностранном языке;
- находить и извлекать из текста необходимую информацию на уровне содержания и смысла;
- интегрировать и интерпретировать информацию, извлекаемую из текста;
- формулировать проблему (главную идею), тему текста;
- определять жанр и стиль текста;
- определять тип текста;
- работать со справочным аппаратом текста;
- определять информационно-структурные характеристики текста;
- определять структурные компоненты текста;
- группировать информацию на основе указанных признаков;
- находить логические (структурно-смысловые и причинно-следственные связи) между событиями и явлениями;

¹ <http://centeroko.ru/projects.htm>

² Кодификатор элементов содержания учебно-познавательных компетенций и требований к достижению метапредметных образовательных результатов учащимися общеобразовательных учреждений. <https://sites.google.com/site/efficiencyolga/home/kodifikator-elementov-soderzania-ucebno-poznavatelnyh-kompetencij-ucasihsa>.

- определять позицию автора и других цитируемых лиц;
- определять своё отношение к прочитанному, аргументировать собственные оценочные суждения;
- сравнивать и сопоставлять события, факты, героев, этапы развития и пр.

Фрейм-технология — один из способов компактного представления (смысловой компрессии) материала, представленного в виде некоторого информационного ресурса, в нашем случае учебного текста. Эта технология позволяет свести текст любого объёма и любой степени сложности к набору стандартных стереотипных опорных ситуаций, выраженных в виде схем с терминальными узлами (рамками), соединёнными друг с другом в соответствии с логикой представления информации в тексте. Эти узлы заполняются сжатыми формулировками, отражающими степень понимания учащимися изучаемого материала.

Понятие «фрейм» было введено в 1974 году Марвином Минским, предложившим использовать опорные каркасы (фреймы) для компактного представления и организации знаний в различных предметных областях, что является естественным наглядным представлением «стереотипной ситуации зрительного восприятия» (цит. по³).

Может показаться, что фрейм-технология в силу лежащего в её основе принципа схематизации знаний в виде стереотипных ситуаций применима только к простейшим учебным задачам, решение которых может быть представлено в виде стандартного набора элементарных умственных действий. Однако это не совсем так. Во-первых, фреймы могут иметь довольно разветвлённую структуру, во-вторых, каждый терминальный узел может

³ Гурина Р.В. Фреймовое представление знаний: Монография. / Р.В. Гурина, Е.Е. Соколова. — М.: Народное образование; НИИ школьных технологий, 2005. — С. 9.

разворачиваться в свой фрейм, а в-третьих, логические связи между терминальными узлами могут быть также весьма непростыми.

Поэтому для использования фрейм-технологии работы с текстом учащиеся должны владеть следующим набором логических умений⁴:

- распознавать объекты, выделять их существенные признаки, сходства и различия, определять общие признаки предметов, явлений и процессов;
- анализировать — выделять элементы и «единицы» из целого, расчленять целое на части;
- синтезировать — составлять целое из частей, в том числе самостоятельно достраивать и восполнять недостающие компоненты;
- осуществлять сериацию — упорядочивать объекты по выделенному основанию;
- классифицировать — относить предмет к группе на основе заданного признака, сравнивать конкретно-чувственные и иные данные об объекте;
- обобщать — осуществлять генерализацию и выводить общности для целого ряда или класса единичных объектов на основе выделения сущностной связи;
- доказывать — устанавливать причинно-следственные связи, строить логические цепи рассуждений;
- давать определения понятиям, чтобы раскрыть сущность или установить значение терминов;
- делать выводы и строить умозаключения;
- устанавливать аналогии;
- выдвигать и обосновывать гипотезы.

Синтаксический анализ поэтического текста

Приведём анализ поэтического текста с помощью его фреймовой модели. Пример этот далёк от школьной программы, однако он на-

⁴ Кодификатор элементов содержания учебно-познавательных компетенций и требований к достижению метапредметных образовательных результатов учащимися общеобразовательных учреждений. <https://sites.google.com/site/efficiencyolga/home/kodifikator-ele-mentov-soderzania-ucebno-poznavatelnyh-kompetencij-ucasihsa>

глядно демонстрирует возможности фрейм-технологии для понимания внутренней структуры текста стихотворения и вместе с этим его художественных особенностей. Рассмотрим одно из ранних стихов Марины Цветаевой «Моим стихам, написанным так рано...», созданных в 1913 году:

*Моим стихам, написанным так рано,
Что и не знала я, что я — поэт,
Сорвавшимся, как брызги из фонтана,
Как искры из ракет,*

*Ворвавшимся, как маленькие черти,
В святилище, где сон и фимиам,
Моим стихам о юности и смерти,
— Нечитанным стихам!*

*Разбросанным в пыли по магазинам,
Где их никто не брал и не берёт,
Моим стихам, как драгоценным винам,
Настанет свой черёд.*

Эти стихи производят странное впечатление недосказанности, которое нельзя объяснить, не дочитав их до конца. Только завершив чтение, можно понять: «Поэт говорит: да, моим стихам настанет свой черёд». Стихи можно назвать «стихами в одном предложении»⁵, однако это предложение слишком простое, поэтому М.И. Цветаева расширяет его синтаксическую структуру за счёт стилистического приёма, называемого распространением. Это придаёт поэтическому тексту динамику, позволяющую держать читателя в напряжённом ожидании, и поражает затем неожиданностью развязки. Чтобы понять, каким образом это достигается, необходимо сделать синтаксический анализ стихотворения путём фреймовой моделирования смысловых связей в предложении (рис. 1).

⁵ Корчажкина О.М. Стихи в одном предложении (Стихотворение М. И. Цветаевой «Моим стихам, написанным так рано...») / Труды и материалы V Международного конгресса исследователей русского языка «Русский язык: исторические судьбы и современность», 18–21 марта 2014 года. — М.: Изд-во МГУ им. М.В. Ломоносова, филологический факультет, 2014. — С. 429–430.

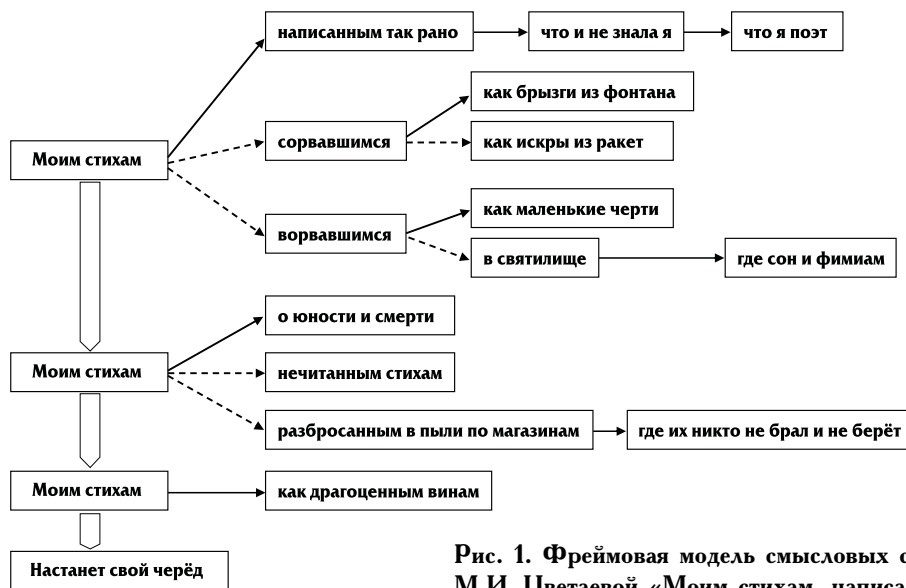


Рис. 1. Фреймовая модель смысловых связей в стихотворении М.И. Цветаевой «Моим стихам, написанным так рано...»

В этой фреймовой модели простого распространённого предложения каждый терминальный узел содержит одну синтагму — смысловую группу. По вертикали прослеживается простое предложение с тройным синтаксическим повтором — *Моим стихам* и финальной ремой — *Настанет свой черёд*. Горизонтальные связи между терминальными узлами демонстрируют приёмы распространения — включение причастных оборотов, придаточных предложений, дополнений, сравнений, уточнений, пояснений — языковых и прагматических структур, придающих поэзии М.И. Цветаевой неповторимое очарование. Сплошные линии указывают на прямые иерархические связи между терминальными узлами, а пунктирные — на опосредованные.

Логико-смысловой анализ учебного текста

Следующие примеры демонстрируют этапы работы учащихся с объёмными текстами, когда необходимо произвести две основные операции: разделить текст на смысловые блоки (которые обычно совпадают с абзацами) и выделить в каждом из них ключевые слова, которые будут смысловыми опорами. Далее следует дать название каждому смысловому блоку, которое задаёт объект для анализа. Это позволит выделить

и сформулировать основную идею каждой информационной единицы текста, а затем воспользоваться фреймом, соответствующим содержанию изучаемого текста.

Пример 1

Фреймовая модель для анализа причинно-следственных связей и оценки исторического события представлена на рис. 2.

Для иллюстрации анализа и установления причинно-следственных связей исторических событий составим соответствующую фреймовую модель по теме «**Расстановка социально-политических сил во Франции накануне революционных войн в начале 1790-х годов**» на основе текста из учебника истории для 8-го класса⁶, изображённую на рис. 3 (ключевые слова в каждом абзаце выделим шрифтом):

«Конечно, и прежде общих интересов и целей для всего третьего сословия не существовало. Не было единства

⁶ Ведюшкин В.А. Всеобщая история. История нового времени. 8 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений / В.А. Ведюшкин, С.Н. Бурин. — М.: Дрофа; Московские учебники, 2010. — С. 12–13.

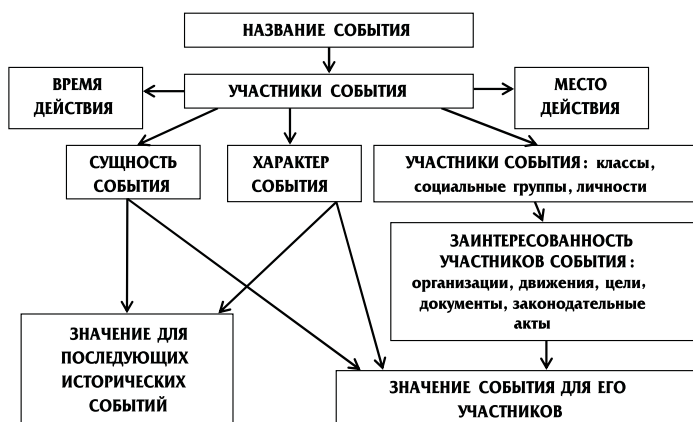


Рис. 2. Фреймовая модель для анализа причинно-следственных связей и оценки исторического события

даже среди буржуазии. Если **торговцы, промышленники и мелкие буржуа** выступали за решительный **слом всех феодальных пережитков**, то многие **банкиры** готовы были пойти на **уступки монархии**. А большинство **санкюлотов** поддерживали революцию

в надежде, что она хоть в чём-то улучшит их жизнь. О методах и средствах, которые при этом использовались, их законности санкюлоты, как правило, даже не задумывались. Насилия и убийства стали обыденной приметой тех лет ещё до того, как новые власти развязали в стране жесточайший *террор*.

В ходе революции во Франции возникли **политические клубы** — прообраз будущих партий. **Сторонники** скорейшего **принятия конституции** объединились в клуб «**Общество друзей конституции**». Но все называли этот клуб **Якобинским**, так как его члены собирались в библиотеке монастыря Святого Якова. Популярность клуба быстро росла, вскоре в ряде городов Франции возникли его многочисленные отделения.

Признанным лидером **якобинцев** был молодой адвокат **Максимилиан Робеспьер**.

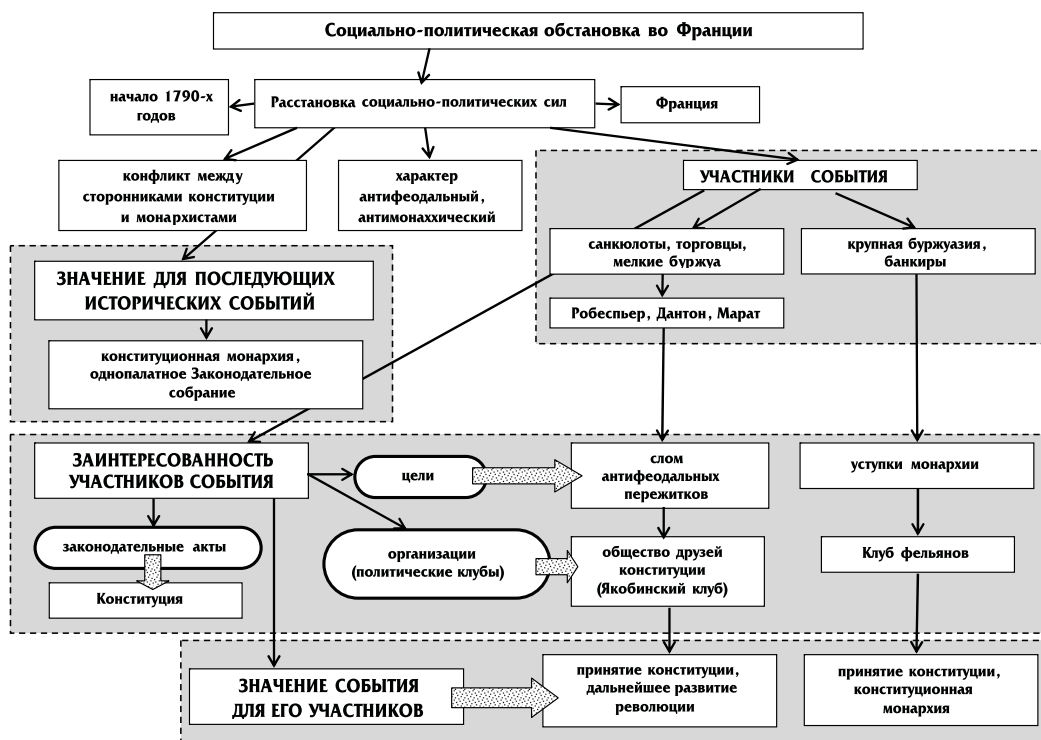


Рис. 3. Усвоение причинно-следственных связей по теме «Расстановка социально-политических сил во Франции накануне революционных войн в начале 1790-х годов» на основе фреймовой модели рис. 2

Позднее к якобинцам примкнули популярные в народе адвокат **Жорж Дантон** и **Жан Поль Марат**. Марат издавал газету «Друг народа», в которой защищал интересы мелких собственников, простолюдинов города и деревни. Вскоре «другом народа» стали называть и его самого.

3 сентября 1791 г. Учредительное собрание наконец **приняло** первую в истории Франции **конституцию**, которую готовили два года. В целом закрепив **слом феодализма**, конституция **не отменила** некоторые **феодалные повинности**. **Сохранилась** и **монархия**, но теперь власть короля ограничивалась **однопалатным Законодательным собранием** (оно сменило Учредительное). Таким образом, во Франции была **установлена конституционная монархия**.

Примерно тогда же ускорилось **размежевание политических сил**, выступавших в начале революции единым лагерем. **Сторонники конституционной монархии** образовали **Клуб фельянов** (слово также происходит от названия монастыря, где иногда проходили заседания клуба). Он отражал интересы **банкиров, предпринимателей**, а также **дворян**, перестраивавших своё хозяйство на буржуазный лад. Фельяны и те, кто разделял их взгляды, некоторое время оставались главной силой в Законодательном собрании. Им противостояли группировки, выступавшие за **дальнейшее развитие революции**, прежде всего — **якобинцы**».

Пример 2

Если необходимо проанализировать текст, содержащий материал, который представляет сложное, многоаспектное понятие, то для его усвоения можно воспользоваться фреймовой моделью, изображённой на рис. 4.

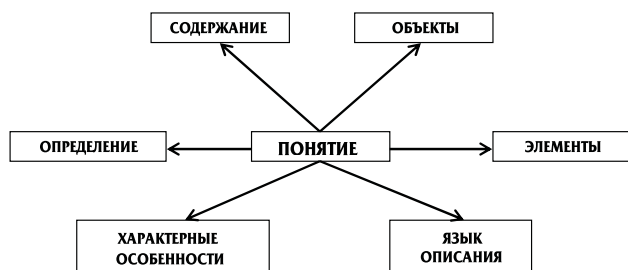


Рис. 4. Усвоение структуры понятия через фреймовую организацию знания

Для этого рассмотрим пример работы с текстом «Что такое наука?» из учебника «Обществознание» для 8-го класса по усвоению понятия «наука»⁷:

«Вы уже знакомы со структурой духовной сферы общества. Одним из её элементов является наука. Она возникла на заре истории человечества и существует и развивается вместе с развитием общества и человека.

Сегодня слово «наука» имеет несколько значений. Одно из них: наука — это **особая система знаний**. В отличие от личного опыта и здравого смысла наука имеет дело с **научными фактами**. Такие факты **тщательно собираются, описываются, перепроверяются и обобщаются**. Так, ещё в далёкой древности Аристотель попытался выделить **основные начала (условия) существования** всего в мире: форму, материю, причину, цель. Он же использовал **логику как метод суждений**, применимый к любой науке.

Научное знание по своей природе является **систематизированным**. Принято выделять несколько элементов современного научного знания: **естествознание** (учение о природе, естественные науки); **технознание** (учение о технике, технические науки); **обществознание** (учение об обществе, общественные науки); **человековедение** (учение о человеке, гуманитарные науки). Развитие науки приводит, с одной стороны, к **дроблению наук** на относительно самостоятельные в рамках одной области знания. Например, только в медицине сегодня насчитывают более 300 научных дисциплин. С другой стороны, происходит и **противоположный процесс — объединение наук**, появление новых областей научно-

⁷ Обществознание. 8 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений / [Л.Н. Боголюбов, Н.И. Городецкая, Л.Ф. Иванова и др.]; под ред. Л.Н. Боголюбова, Н.И. Городецкой; Рос. акад. наук, Рос. акад. образования, изд-во «Просвещение». — 3-е изд. — М.: Просвещение, 2012. — 223 с. — С. 68–69.

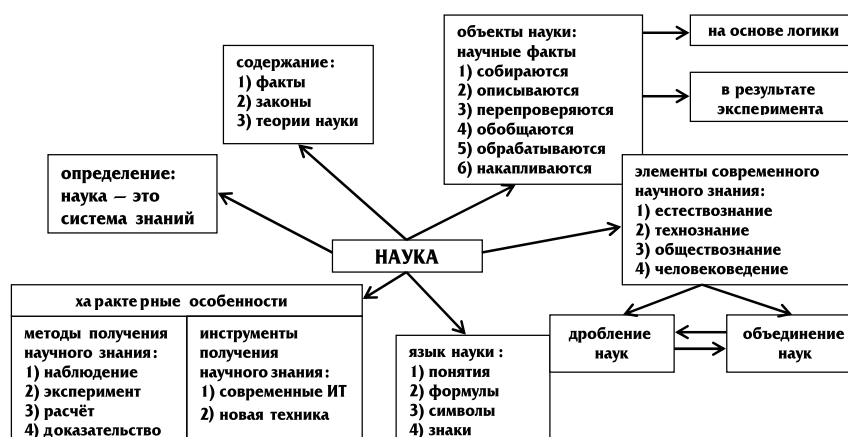


Рис. 5. Структура понятия «наука» через фреймовую организацию знания (согласно фреймовой модели на рис. 4)

го знания на стыке отдельных направлений: биохимии, геной инженерии и др.

В систему научного знания входят не только научные **факты**, доказанные и подтверждённые **наблюдениями**, **экспериментами**, а также **законы** и **теории**, но и сами **методы** получения научных знаний — методы **наблюдений**, **экспериментов**, **расчётов**, **доказательств**. Современная наука накопила массу информации об окружающем нас мире и о мире внутри нас. Эта информация **обрабатывается** и **накапливается** с помощью современных **информационных технологий** и **сложной техники**.

Особенность науки проявляется и в том, что она стремится объяснять мир, используя особый язык — **формулы**, **символы**, **знаки**, **понятия** и т.п. Математика оперирует цифрами, химия — условными знаками, обозначающими химические элементы. Есть свои языки у информатики и т. п. Пользование искусственным языком позволяет отвлечься от несущественных признаков изучаемых объектов и сосредоточиться на наиболее важном и общем. Вы произносите слово «прилагательное», и все, кто знаком с грамматикой, понимают, что речь идёт об одной из частей речи, обозначающей признаки предмета. Так

же, как в истории, слово «источник» означает не водный объект, а основу получения исторических сведений.

Наука, в отличие от мифологии или бытового знания, предполагает доказательность, проверку полученных результатов разными способами — от логичного объяснения до экспериментов с использованием сложных приборов и дорогостоящего оборудования».

Учащиеся могут ориентироваться на ключевые слова, которые авторы учебника выделили курсивом. Однако очевидно, что этих слов недостаточно, чтобы проанализировать изучаемое понятие и усвоить его содержание. Поэтому в соответствии с терминальными узлами фреймовой модели на рис. 4 учащиеся выделяют дополнительные опорные слова и выражения и, добавляя необходимые узлы и связи между ними, получают заполненную фреймовую модель, представленную на рис. 5.

Пример 3

Последний пример относится к курсу географии и связан с анализом природно-хозяйственных зон. Подобный анализ можно проводить с помощью фреймовой модели, представленной на рис. 6. А рис. 7

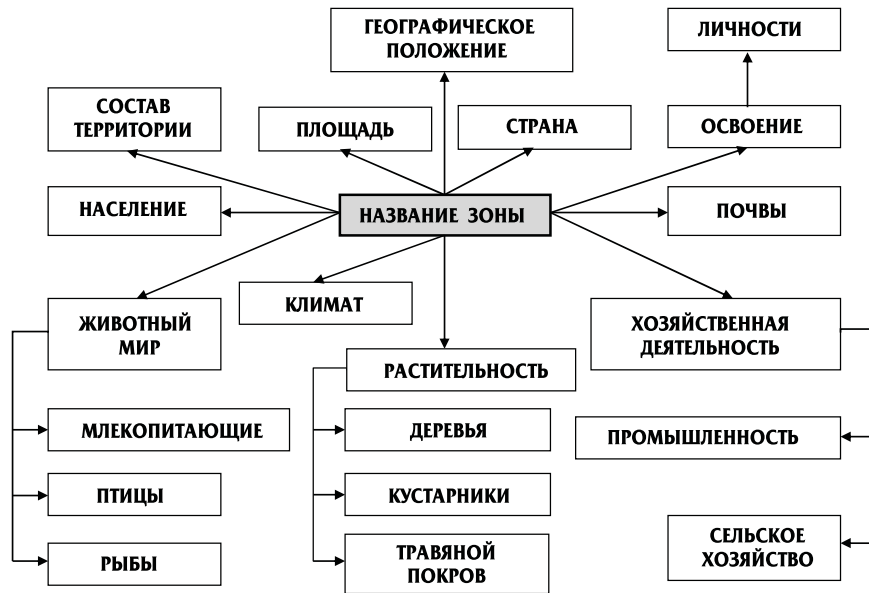


Рис. 6. Фреймовая модель анализа природно-хозяйственных зон

демонстрирует применение этой модели к тексту под названием «"Безмолвная" Арктика»⁸.

Очевидно, что предложенная модель позволяет разветвлять терминальные узлы, когда требуется

более детальное рассмотрение того или иного аспекта текста. Так, например, терминальный узел «Климат» может быть представлен отдельным фреймом, цель которого — проанализировать воздейст-

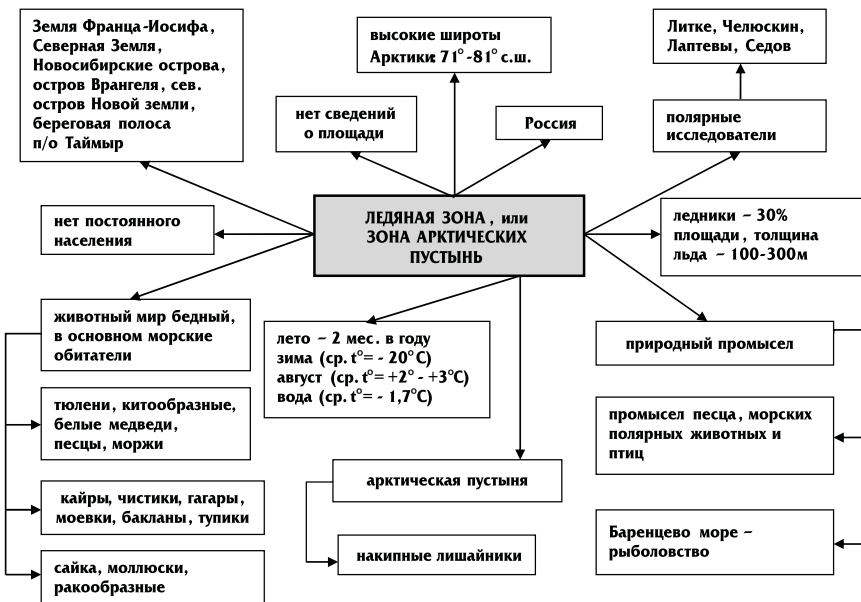


Рис. 7. Анализ природно-хозяйственной зоны арктических пустынь с помощью фреймовой модели рис. 6

⁸ География России. Природа и население. 8 кл.: учебник / под. ред. А.И. Алексеева. 15-е изд., стереотип. — М.: Дрофа, 2013. — 304 с.: ил., карт. — С. 153–156.

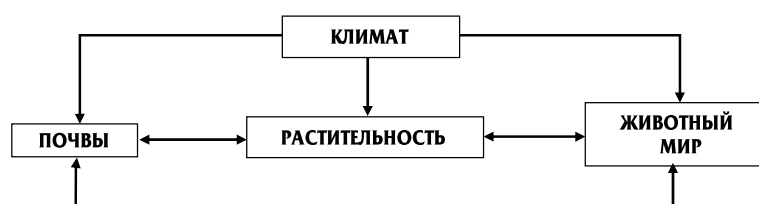


Рис. 8. Вспомогательный фрейм для анализа влияние климата на растительный и животный мир природно-хозяйственной зоны

вие климата на природные характеристики зоны с точки зрения влияния на почву, растительный и животный мир. Для этого используются простым фреймом, изображённым на рис. 8, а фрейм с конкретными данными показан на рис. 9.

* * *

Итак, фреймовые модели помогают учащимся понять содержание сложных объёмных текстов и установить связи между его элементами. Кроме того, они могут использоваться в качестве зрительных опор в ходе презентации их ответов на уроке.

Необходимо, однако, подчеркнуть, что использование фреймовых моделей для смысловой компрессии текстов с использованием «циркуля и линейки», то есть вручную, довольно трудоёмкое занятие и не вызывает энтузиазма у учащихся, если им не предоставлен эффективный инструмент, обеспеченный современными информационными технологиями. Учитель должен располагать необходимым набором фреймовых моделей в электронном виде, причём очевидно, что эти модели НЕ должны храниться в самых распространённых из известных текстовых форматов, позволяющих редактирование, а именно: *MS Word* или *PowerPoint*.

Речь идёт о наличии специальной интерактивной платформы, или специальной фреймовой среды, которая, с одной стороны, могла бы содержать банк фреймовых моделей по определённому предмету, а с другой — позволять учащимся работать с этими моделями, внося в имеющиеся терминальные узлы необходимую информацию, создавать новые узлы и устанавливать связи между ними, а также разрабатывать структуры новых моделей. Для этого необходимо, чтобы весь учебный материал был представлен в электронном виде, тогда учащиеся смогут быстро переносить необходимую информацию из учебных текстов непосредственно в терминальные узлы соответствующей фреймовой модели.

Поэтому электронный учебник нового поколения становится универсальным и многофункциональным инструментом, сочетающим в себе средства хранения и предъявления разнообразного учебного материала со средствами встроенных интерактивных учебных сред, одной из которых является фреймовая среда. Это учебник, который благодаря развитию мобильных технологий в обозримой перспективе придёт на смену традиционному бумажному учебнику. **НО**



Рис. 9. Результат анализа влияния климата на растительность и животный мир арктической пустыни с помощью фреймовой модели рис. 8

ПЕДАГОГИКА РОБОТОТЕХНИКИ КАК ВОЗНИКАЮЩАЯ ИННОВАЦИЯ ШКОЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ¹



Александр Николаевич Дахин,
*заведующий кафедрой педагогики и психологии
профессионального образования Новосибирского
государственного педагогического университета,
профессор, доктор педагогических наук*

*Чувства помогают познавать мир вещей;
разум – узреть истину.*
Платон

• робототехника • интеллект • компетентность • политехническое просвещение • педагогическая инновация

В середине прошлого века, который носит неофициальное название века атомной энергии, наиболее популярными и успешными были исследования в сфере физики и техники. Даже знаменитые барды не обошли своим вниманием успехи физических наук.

*Пусть не поймаешь нейтрино за бороду
И не посадишь в пробирку, —
Было бы здорово, чтоб Понтекорво
Взял его крепче за шкуру!*

Со времён Владимира Высоцкого в фундаментальной физике изменились некоторые приоритеты. Теперь учёные гоняются за бозоном Хиггса, видимо, стремясь поймать его за «хвост», который приведёт всех нас не иначе как к Златым Вратам Рая. Такие специалисты имеют высокие международные рейтинги цитирования. Однако сами показатели, приемлемые для оценки результатов

фундаментальных исследований, не всегда годятся для прикладных интеллектуальных продуктов, ориентированных на решение региональных проблем, в частности, педагогических.

Одна из таких проблем (проблем ли?) — внедрение робототехники в школе. С лёгкой руки великого чешского драматурга Карела Чапека, написавшего в 1920 году пьесу «Россумские универсальные роботы», человечество по сей день озабочено присутствием роботов-андроидов, которые способны не только работать без отдыха, но и погубить своих родителей-создателей, то есть нас. Однако не будем придавать большое значение

¹ Статья подготовлена в рамках Государственного задания № 2014/366 на выполнение НИР «Методология и технология формирования математической компетентности».

фантазиям писателя, а обратимся к педагогическому аспекту и роботов (например, робота Хонда*Асимо, шагающего как человек по программе «Точка нулевого момента»), и робототехники, как составляющей рукотворного мира «техне», созданного нами по собственному замыслу (рис. 1).

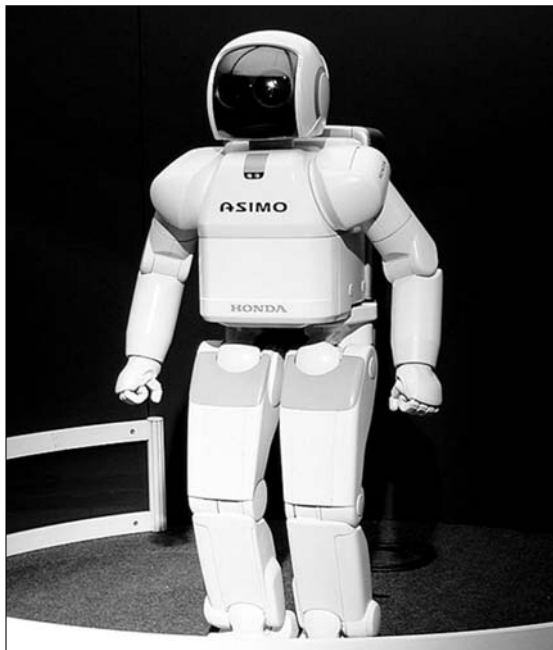


Рис. 1. Современный робот Хонда*Асимо готовится прийти в российскую школу. Заменить учителя или помочь ученикам?

В XXI веке физика и техника, на наш взгляд, могут решать более земную, педагогическую, задачу развития технологической культуры подрастающего поколения, в частности, через обучение робототехнике. И это не просто дополнительный предмет школьной программы, а, скорее, метаязык человека, творящего своё интеллектуальное окружение, созданного по «образу и подобию» авторского понимания мира. Действительно, в робототехнике оживают «чужие» знания через личностное обращение мира научных знаков в «живое знание» как содержание обучения этому новому предмету. Такое обращение уникально, потому что создаёт «штучную»

знаковую систему, реализующую замысел не только и не столько ученика, а, скорее, автора технологического проекта, создающего «язык впервые», как называл этот феномен А.М. Лобок². При этом традиционные межпредметные связи приобретают качество культурной среды, обеспечивающей творческое напряжение юного участника образования, проектирующего уникальный культурный продукт. Однако человечество уже имело подобный опыт, который целесообразно если не повторять, то хотя бы помнить.

Робототехника и античный след

Некоторые идеи, лежащие в основе современной робототехники, появились ещё в Древней Греции. Искусному механику Архиту Тарентскому приписывают создание механического голубя, способного летать. Пусть это доподлинно не установлено, но идея такого голубя обсуждалась (а это уже факт) в античные времена. Гомер в своей «Илиаде» сообщил нам, что божественный Гефест сделал из золота говорящих служанок, вполне разумных, то есть наделённых искусственным интеллектом. Не правда ли, вполне современная постановка задачи.

Вопросы содержательного и, я бы выразился, структурированного осмысления человеческого интеллекта восходят к самому Платону, который понимал и воспринимал интеллектуальные усилия как надындивидуальное по своей природе творческое начало, приближающее и приобщающее человека к божественному откровению. Какова природа такого рода «надындивидуальной» среды? Видимо, античные мудрецы могли ответить сообразно собственному пониманию мира «техне». Наш XXI век предоставляет иные возможности быстрого создания мира в миниатюре и на компьютере, и на основе робототехники, а также при

² Лобок А.М. Возможное сетевое взаимодействие инновационных школ // Школьные технологии. — 2008. — № 1. — С. 51.

использовании других технических конструкторов. Действительно, почему бы не реализовать собственное представление о мире в безобидной и безболезненной форме взаимодействия групп роботов, работающих по одной программе? Написание таких программ для коллективного взаимодействия реализует так называемую «модель роя». Однако материализация этого проекта несёт в себе и экзистенциально-познавательные начала для автора — прародителя «роя». Он (автор) может убедиться, что коллектив роботов функционально больше суммы своих отдельных частей; это относится и к человеческому сообществу, для каждого представителя которого само бытие отражается через идею, паттерн, облик, если угодно, когнитивную схему, которую человек способен непосредственно воспринимать, представлять, уразумевать и видоизменять, работая в коллективе. Хотя, чтобы произошло такое, отличное от чувственного, интеллектуальное восприятие, необходим таинственный поворот «глаз души». Именно так метафорично выразился В.П. Зинченко, описывая культурную встречу субъектов научного поиска³. В ходе исторического развития ранг интеллекта, его функции операционализировались, становились всё более земными, чтобы не сказать утилитарными. В этом смысле мы всё дальше уходили от понимания интеллекта как нуса, в терминологии Платона, — представляющего собой обобщение всех смысловых, разумных и мыслительных закономерностей, царящих и в человеке, и в человечестве. Рукотворный мир роботов даёт нам влекущую перспективу преодоления этой негуманитарной тенденции. Но только перспективу, ожидающую своей педагогической трактовки, которая преодолеет обособление двух реальностей: природно врождённую, отвечающую за интуицию, и социально приобретённую, опосредованно приносящую на себя статус собственно интеллекта.

Неограниченные возможности робототехники и возможные ограничения педагогики

В своё время А.Н. Леонтьев, пытаясь ограничить сферу влияния постулата непосредственности, установил связь «деятельности» с объ-

³ Зинченко В.П. Нужно ли преодоление постулата непосредственности? // Вопросы психологии. — 2009. — № 2. — С. 4.

яснительными принципами психики. Собственно «роботодеятельность» (примем этот термин в качестве рабочего для данной статьи) создаёт собственные паттерны как психологические модели. Если угодно, это своеобразная технологическая компетентность субъекта, использующего робототехнику. Опосредование такого рода опыта полностью согласуется с культурно-исторической теорией психологии Л.С. Выготского. Однако робототехника несёт в себе имманентный потенциал выхода из круга опосредований через непосредственное и спонтанное восприятие учеником конструкторского опыта, например, создания и отладки программы для движения робота внутри помещения, самостоятельно огибающего препятствия.

Кроме того, робототехника открывает новые возможности для сетевого взаимодействия школы и предприятия, так как это не только образовательный проект, а скорее глобальная программа построения политехнической школы. Такого рода педагогический тренд призван эффективно решать, во-первых, психолого-педагогические и дидактические задачи, во-вторых, организационно-экономические и кадровые аспекты общего образования, в третьих, нормативно-правовые и инфраструктурные проблемы модернизации российского образования, хотя выразимся осторожно и отнесём эту задачу к среднесрочной перспективе.

Однако к числу важных, сложных, актуальных и пока не решённых следует отнести вопросы экзистенциально-содержательного обеспечения робототехники как учебной дисциплины. Сама постановка этих вопросов высвечивает модели-цели изучения робототехники в школе. Перечислим наиболее важные, на наш взгляд, вопросы, открывающие (в традициях Х.-Г. Гадамера) «горизонт ожидания» современной школы от внедрения робототехники. Примем вопросительную форму для постановки психолого-педагогических задач. Это позволит

открыть смысловые границы затронутой проблематики, которая не решается, а только обозначается в данной статье.

1. Может ли педагогика робототехники решать вопросы адаптации школьников в поликультурном пространстве общеобразовательной организации?



Рис. 2. Ученики, управляющие роботами, и роботы, развивающие учеников

Допустим, что робототехника — это самодостаточный учебный предмет, то есть знания робототехники замкнуты на себя, а социальный опыт учеников представляет собой принадлежащий самому себе мир культуры. Но даже на этом уровне возможны развитые межпредметные связи, по крайней мере, с естественно-научными дисциплинами через понятие среды программирования, реализуемой LEGO MINDSTORMS Education NXT. Содержание образования при этом не будет выглядеть как абстрактные факты, привнесённые на урок кем-то и когда-то. Робототехника становится полноценной дисциплиной, если её содержание представляет собой феномен культуры, то есть содержание технологического образования формирует компетентность ученика, готового к самостоятельному дополнению составляющих своей образовательной компетентности. Разве это не элемент адаптации?

2. Робототехника в политехническом просвещении — это вариант реализации замысла Е.А. Ямбурга «Школа для всех»?

Даже если навскидку взять тему «Использование датчиков для управления роботом», то прикладной характер этого раздела понятен любой домохозяйке. Действительно, такие команды, как цикл и его прерывание, лежат в основе работы роботов-пылесосов, роботов-уборщиков. С одной стороны, это популярные и доступные темы для изучения в школе, с другой — это интересный познавательный материал.

3. Возможна ли межпредметная интеграция робототехники в структуру содержания общего образования (рис. 2)?

Здесь на поверхности лежат связи с физикой и информатикой. Программа управления роботом должна работать так, чтобы сумма всех внешних сил, действующих на робота, была направлена в сторону поверхности, по которой перемещается наш механический герой. Важно, чтобы не создавался момент вращения, иначе робот упадёт. Кстати, подобный способ движения не характерен для человека, в чём пытливым ум школьника может убедиться воочию⁴.

4. Какие виды учебной деятельности становятся ведущими к новым формам социальной ситуации развития школьника, изучающего робототехнику?

Для ответа на этот вопрос нам пригодится мировой опыт современной робототехники, представившей разработки комбинированных способов поддержания устойчивости. Важно сочетание расчётов кинематических характеристик движущегося робота с высокоэффективными методами вероятностного и эвристического анализа, используемого учёными и в социальном управлении. Если под управлением понимать решение комплекса проблем, связанного с программированием движений, синтезом системы управления и её программного обеспечения, то такое

⁴ Макаров И.М., Толчеев Ю.И. Робототехника: История и перспективы. — М.: Наука; Изд-во МАИ, 2003. — 349 с.

«управление» вполне можно распространить и на широкий класс социальных задач, возникающих в новой ситуации развития⁵.

5. Несёт ли робототехника в себе эффективный воспитательный потенциал?

Школьники, изучающие робототехнику, в первую очередь познают себя, свои возможности, собственные интересы; кроме того, отрабатывают умения работать в команде (рис. 3). Робототехника может рассматриваться как ценность, способная к превращению утилитарных умений в общекультурную компетентность, связанную с проектной способностью участника образования в любой сфере деятельности.

6. Как построить модель образовательной компетентности школьника, изучающего робототехнику?

Своеобразным интегральным комментарием ко всем шести поставленным вопросам будем следующее замечание. Так получилось, что российское образование пока не стало подлинно природосообразным, то есть не является «продолжением жизни» ребёнка. И дело здесь не только в теории педагогики, не подготовившей методическое сопровождение этой идее. Сама школа и её социальные партнёры не готовы к включению в процесс разрешения проблем, возникающих, допустим, на региональном уровне. Здесь виден некоторый замкнутый круг. Региональные власти не рассматривают систему образования как ресурс решения социальных и культурных задач. Сами школьники не вовлечены в повседневную жизнь и поэтому уходят в виртуальный социум, где находят столь привлекательный для молодёжи эмоциональный накал, недостающие в реальных интригах фрустрации и подлинные страсти. В социальных сетях подростки правят бал, а школьные знания там просто не нужны, так как не находят своего применения. В отличие от этого сетевое взаимодействие школьников с региональным производством знакомит учащихся с реальными проблемами города, села, посёлка, помогает подросткам осмысленно относиться к своему будущему.

⁵ Бишоп О. Настольная книга разработчика роботов. — СПб.: МК-Пресс, «КОРОНА-ВЕК», 2010. — 400 с, ил.

Резюме

Робототехника рассмотрена нами как возникающая педагогическая инновация. Многие прикладные аспекты её преподавания лишь обозначены, к тому же в вопросительной, а не утвердительной форме. Однако в удачно поставленном во-



Рис. 3. На фестивале робототехники руководят студенты Новосибирского государственного педагогического университета. А юные исследователи, конструируя роботов, познают... себя

просе уже содержится ответ. В российском образовании робототехнические комплексы так же популярны как современные высокотехнологичные исследовательские инструменты в области теории автоматического управления и мехатроники. Их использование в организациях общего и высшего профессионального образования позволяет эффективно реализовать концепцию проектного обучения. Применение возможностей робототехнических комплексов в инженерно-технологическом образовании школьников даёт возможность одновременной отработки начальных профессиональных навыков сразу по нескольким смежным направлениям: механике, теории управления, схематехнике, программированию. А востребованность комплексных знаний способствует формированию единой картины мира. Кроме того, обучающиеся уже в школе понимают необходимость решать реальные практические задачи, возникающие в инженерно-технологической практике. **НО**

Консультации

Консультант: **Наталья Викторовна Никуличева**,
руководитель отдела дистанционного обучения
Федерального института развития образования,
г. Москва

Консультация посвящена актуальным вопросам образования: дистанционное обучение (ДО), информационно-коммуникационные технологии в ДО, электронные учебники, контроль в ДО, рефлексия в ДО, обучающие оболочки ДО — как всё это выбрать, наладить, запустить, получить нужный результат? Предлагаем некоторые интересные вопросы и ответы.

? Подскажите, пожалуйста, чем
● ЭОР отличается от электронного образовательного курса? Как ЭОР и ЭОК сочетаются с дистанционным обучением?

Класс Екатерина Ивановна, методист ГБОУ «Темо-центр», г. Москва

ЭОР отличается от электронного образовательного курса так же, как бумажный учебник по математике 5-го класса от уроков математики в 5-м классе! Другими словами, ЭОРы — это учебные материалы для использования на уроках.

ЭОР и ЭОК сочетаются с дистанционным обучением (ДО) в зависимости от модели построения ДО в учебном заведении. Можно использовать ЭОР в ходе ЭОК и на очных занятиях, построить ЭОК только на ЭОРах, написать свой дистанционный курс, и использовать разработанные ЭОРы (например, те, которые есть в свободном доступе) фрагментами. Всё зависит от целей, которых вы хотите достичь.

? Без сомнения, дистанционная
● форма обучения — удобная, подчас единственно доступная форма обучения детей с ограниченными возможностями развития. Но почему же, затратив немалые деньги на оборудование, на обучение специалистов, не продумали ни систему обучения (приходилось обучаться в основном посредством вебинаров после работы, выходит, что учителя работали и обучались по 13–14 часов в день!), ни систему оплаты педагогов (довольно много времени проводить за компьютером вредно для здоровья, специфика работы иная, требует особых психофизических и эмоциональных затрат...)?

Ландихова Татьяна Ивановна, учитель МБОУ СОШ № 10, г. Ковров

Вы правы, обучение специалистов проводится. И именно на курсах повышения квалификации мы учим строить систему дистанционного обучения (ДО), которая основывается отнюдь не только на проведении вебинаров, тем

более после работы. Если ваша администрация допускает сверхурочную работу преподавателя (по 13–14 часов в день!) и не оплачивает её, то это нарушение трудового законодательства. Именно в построении правильной системы ДО, когда все сотрудники на местах работают по своим квалификациям и получают зарплату за рабочие часы, и состоит самая большая сложность, но это решаемо, и мы тоже этому учим.

Систему оплаты педагогов и систему мотивации (то, что вы пишете «довольно много времени проводить за компьютером вредно для здоровья, специфика работы иная, требует особых психофизических и эмоциональных затрат») разрабатывает каждое учебное заведение, исходя из своих финансовых возможностей. Бюджетного финансирования ДО не имеет, поскольку не является формой получения образования. Следовательно, этот вопрос находится на решении местной администрации.

? Хотела бы поделиться своим мнением о ДО. Недавно сама прошла курсы ДО по теме «Использованию ЭОРов». Сначала было страшно, многое непонятно, сомневалась в технике... Затем я, можно сказать, заразилась курсами. Я приходила домой, включала компьютер, выходила на сайт и не могла оторваться от работы. Да, это очень хорошо — учиться в удобное для тебя время, в удобном же для тебя месте. Но всё-таки не хватало живого слова преподавателя, общения. Да и глаза устают. Нет ли вероятности, что в скором будущем ДО вытеснит традиционное обучение?

Ишунькина Анастасия Владимировна, учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ № 4, г. Гусь-Хрустальный

К отсутствию живого общения при ДО быстро привыкаешь, учишься формулировать ёмко, по сути, без эмоций. Да и вебинары, видеоконференции восполняют этот пробел.

Глаза устают от сухости воздуха — поставьте увлажнитель рядом, часто умывайтесь, и эта проблема решится.

ДО не вытеснит традиционное, потому что для занятия ДО должны быть показания (ученик болеет, уехал с родителями на полгода в другую страну, находится на соревнованиях и т.д.)... Просто так к ДО детей привлекать не стоит — они должны ходить в обычную школу и общаться. То же с колледжами и вузами. А повышать квалификацию через ДО удобно и эффективно при условии, что ваш преподаватель работает качественно и выходит на связь систематически.

? Есть ли программа ДО по физкультуре, которая полностью со-

ответствует стандартам, требованиям, если есть, где её можно скачать? Меня интересует ДО школьников в сфере «физическая культура», с учётом, конечно, критерия здоровье, возможно такое?

Моргунова Елена Викторовна, учитель МАОУ «Гимназия № 30», г. Курган

Программа по дисциплине составляется независимо от того, будет ли проводиться преподавание очно или дистанционно. Содержание не должно меняться. Поэтому берите стандарт, пишите программу курса.

Рабочая программа курса может состоять из модулей (наиболее удобная структура для ДО), которые можно изучать в разной последовательности, создавая индивидуальные траектории обучения.

Модуль может состоять из учебных единиц, которые могут включать в себя:

1. Входной контроль (для определения начального уровня подготовки).
2. Теоретические материалы.
3. Практические материалы.
4. Самоконтроль (вопросы с ответами или комментариями для оценки своих успехов).
5. Мониторинг учебной деятельности (для проверки преподавателем).

В рабочей программе курса ДО помимо модулей могут быть указаны:

- используемые методы обучения;
- учебный график курса;
- учебные и методические материалы;
- необходимое оборудование;
- программное обеспечение;
- административная и техническая поддержка.

ДО школьников в сфере физической культуры возможно. Есть возможность видеотрансляций: вы проводите урок через вебинар и видите в полный рост своих учеников в спортзале, которых снимают веб-камерой. Либо вы подробно расписываете задания, ученик их выполняет (под чьим-то контролем) и присылает вам видео, или ученик изучает теорию по физкультуре и пишет реферат, исследовательскую работу... Смотри какие у него ограничения по здоровью.

Есть ещё практика прикрепления ученика к ближайшему ФОКУ, где он посещает занятия, а потом по результатам руководитель ФОКа (тренер) представляет отчёт по успеваемости ученика. Каждую ситуацию нужно решать индивидуально. В сети Интернет есть много сайтов по разным видам спорта, в том числе и по школьному преподаванию физ. культуры.

? В сельской школе часто наблюдается нехватка педагогических кадров. Реально ли переходить на дистанционное обучение, если скорость Интернета очень низкая?

Сунцова Елена Адольверовна, учитель физики МБОУ «Быдыпиевская ООШ», д. Быдыпи, Удмуртская республика

Если при ДО использовать такие средства коммуникаций, которые работают при маленькой скорости, тогда реально. Другой вопрос, что процесс ДО будет неполноценным, примитивным.

Сегодня без вебинаров и видеоконференций вообще ДО сложно представить.

А что по поводу увеличения скорости Интернета думает управление образованием, куда относится ваша школа?

Проблему нехватки кадров надо решать — через ДО или другим способом. И если ДО — это единственная возможность, тогда надо его развивать.

? Здравствуйте! У моих знакомых ребёнок инвалид, учится в 3-м классе. В связи с внедрением в школах дистанционного обучения родители обратились в управление образованием с просьбой, чтобы ребёнок обучался таким образом, но им отказали (сославшись на его диагноз). Скажите пожалуйста, по каким диагнозам могут отказать в дистанционном обучении?

Салихова Резида Росимовна, учитель МБОУ «СОШ №10» ЕМР, г. Елабуга

На сегодня нет регламентирующих документов, на основе которых могли бы отказать в дистанционном обучении (ДО).

Если ребёнку нельзя много ходить, это не основание для отказа в ДО. Возможно, у него есть ещё какие-то диагнозы, связанные с его речеголосовой или мыслительной деятельностью. В любом случае его может обучать, если не обычный педагог, то педагог-специалист по коррекционному обучению. При этом учебный процесс может быть реализован в формате ДО при условии, что ученик свободно владеет (или может быть обучен) пользовательскими навыками работы со средствами ИКТ и с ресурсами сети Интернет.

? Скажите, пожалуйста, как надо проводить дистанционный урок и нужна ли особая методика для этого урока?

Валиуллин Роман Марсович, учитель истории ГБС(К)ОУ школа-интернат «Преодоление», г. Самара

Для дистанционного урока обычно характерна та же методика, что и для очного урока. Но использоваться она должна с учётом виртуальной среды.

Нужно тщательно выбрать средства ИКТ, подробно расписать виды деятельности ученика и учителя, спланировать быструю обратную связь и постоянный контроль за деятельностью ученика. Также важно владеть различными способами подачи материала в дистанционном формате.

Дистанционный урок в оболочке вебинара вы можете посмотреть здесь:

Никulichева Н.В. Дистанционный урок. 10 декабря 2010 г. Ссылка на запись и материалы вебинара:

<http://www.elearningpro.ru/forum/topics/materialy-vebinara-2>
Там же выложены план урока, инструкции для учеников, локального координатора, шаблоны рефлексии после урока и т.д.

Ссылка на сайт дистанционного урока

<http://www.nikulicheva.narod.ru/rit1.htm>

? Дистанционное обучение внедряется в школах, где не хватает учителей. Скажется ли это на качестве образования? Согласно с коллегами, что живое общение не заменит ДО.

Тарасенко Ирина Борисовна, учитель

Если дистанционный преподаватель проводит свои занятия качественно, то и ученик получит качественное образование. Тут весь вопрос в подготовке кадров.

Думаю, что никто не собирается намеренно заменять живое общение дистанционным. Дистанционное обучение необходимо там, где не может быть очного.

? Сколько времени в день может заниматься ребёнок 7-го класса при дистанционном обучении?

Лавренюк Лариса Леонидовна, учитель МБОУ «СОШ №9», г. Троицк, Челябинская обл.

Последний СанПин легко находится в поисковой системе. Нормы приведены в таблице 5 — разное количество времени в зависимости от видов деятельности ученика.

Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 29 декабря 2010 г.

№ 189 г. Москва «Об утверждении СанПиН 2.4.2.2821–10 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях» вступил в силу 1 сентября 2011 г.
<http://www.rg.ru/2011/03/16/sanpin-dok.html>

10.18. Необходимо чередовать во время урока различные виды учебной деятельности (за исключением контрольных работ). Средняя непрерывная продолжительность различных видов учебной деятельности учащихся (чтение с бумажного носителя, письмо, слушание, опрос и т.п.) в 1–4-х

классах не должна превышать 7–10 минут, в 5–11-х классах — 10–15 минут. Расстояние от глаз до тетради или книги должно составлять не менее 25–35 см у учащихся 1–4-х классов и не менее 30–45 см — у учащихся 5–11-х классов.

Продолжительность непрерывного использования в образовательном процессе технических средств обучения устанавливается согласно таблице 5.

Таблица 5

http://img.rg.ru/pril/46/50/41/5430_23.gif

После использования технических средств обучения, связанных со зрительной нагрузкой, необходимо проводить комплекс упражнений для профилактики утомления глаз (приложение 5), а в конце урока — физические упражнения для профилактики общего утомления (приложение 4).

У нас в школе есть ученики, которые по медицинским показаниям обучаются на дому. Я тоже занимаюсь с таким ребёнком. Приходится затрачивать много времени на дорогу. У ребёнка дома есть компьютер с установленным Skype'ом. Кто должен вынести решение о его дистанционном обучении?

Соловьёва Светлана Николаевна, учитель географии МБОУ Большеболдинская СОШ, Нижегородская обл.

Ваш директор должен направить вас на курсы повышения квалификации (ПК) по подготовке преподавателя ДО.

Скайп — это не ДО, а только средство общения. Необходимо научиться разрабатывать систему ДО, дистанционные курсы, изучить педтехнологии ДО и т.д. После курсов ПК вы начинаете проектировать и реализовывать

курс ДО. Поскольку это дополнительные объёмы труда, директор приказом вносит доплату в вашу должностную инструкцию и устанавливает доплату за новые объёмы работы.

Не знаете ли, какие организации проводят бесплатные вебинары для работников образования? Есть, правда, ощущение, что от бесплатных многие уже перешли к сильно платным...?

Серых Людмила Александровна, зав.отделом интернет-технологий, Центр развития образования, г. Самара

Если даже и проводятся вебинары (курсы вебинаров) платные, то обычно есть бесплатные перед началом курса, где тоже много полезной информации (промовебинары). Также на многих площадках доступны архивы записей вебинаров.

По теме образования проводятся платные и бесплатные вебинары:

<http://www.elearningpro.ru/e-Learning PRO>

<http://webinary.com.ua/>

Первый Международный Портал Вебинаров

<http://www.e-learning.by/>

Портал электронного обучения

<http://www.webinar.ru/> он-

лайн-тренинги

<http://www.v-class.ru/> Virtu-

альный класс WebSoft

<http://webinar.ua/home/1.htm>

Семинары, тренинги в сети

Случайно зашла на этот сайт и увидела тему, которая меня коснётся в сентябре. Я дала согласие на очно-заочные дистанционные курсы. Разъясните, пожалуйста, что это за курсы и как они

проходят. Я дома через Интернет обучаюсь, а потом должна прийти сдать экзамен, зачёт или контрольную? Или я неправильно понимаю?

Малуш Наталья Викторовна, заведующая ДОУ МДОУ, Лысогорский район, Саратовская обл.

Дистанционные курсы можно организовать по разным схемам. Всё зависит от организаторов курсов. На своих очно-дистанционных курсах я на сайте курса вывешиваю все лекции, задания, справочную и организационную информацию, а на очных занятиях провожу консультации, семинары, круглые столы и разбор заданий. Задания и рефлексия выполняются слушателями в ходе всего курса после изучения каждого модуля. В конце курса выполняется итоговое задание. Как будут организованы ваши курсы, вы можете поинтересоваться заранее, вам обязаны предоставить эту информацию.

Какие основные составляющие должна иметь модель дистанционного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (дети, обучающиеся на дому)?

Сазонова Наталья Алексеевна, учитель физики МКОУ «СОШ № 4 г. Лесосибирска», Красноярский край

Составляющие модели дистанционного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья зависят от возраста детей и от предмета, который предполагается преподавать, а также от технических возможностей организаторов

Консультации

обучения (школа, колледж, институт и т.д.).

Например, 11-й класс, русский язык и литература. Тут при высоких технических возможностях можно организовать такие составляющие, как:

- дистанционный курс (теория предмета);
- инструкция для учеников;
- документы учебного процесса (журнал, дневники, учебные программы, учебные планы и т.д.);
- доска объявлений;
- форум знакомств;
- источники, глоссарий;
- контроль (консультации онлайн, веб-квесты, статьи, резюме, сравнительные анализы, ситуационные анализы, контрольные работы, тесты, дистанционные уроки онлайн, проектная работа, круглые столы онлайн и т.д.);
- средства коммуникаций для проведения курса (чат, форум, блог, вики, вебинар, эл. почта, рассылка, ICQ, совместное редактирование документа и т.д.);
- рефлексия учеников.

? Какие существуют формы контроля и средства коммуникации в ДО?

Чуднова Наталья Анатольевна, студент ПФКемГУ, г. Прокопьевск, Кемеровская обл.

Формы контроля, применяемые в ДО:

- письменные отчёты и рефераты;
- веб-квесты;
- телеконференции;
- проектная деятельность;
- анкетирование;
- «портфель студента»;
- тесты.

Средства коммуникаций при ДО могут быть любыми, если они подходят для достижения педагогических целей. Здесь просто можно перечислить сред-

ства общения в сети Интернет:

1. Электронная почта.
2. Дискуссионные группы (списки рассылки, группы новостей).
3. Аудио- и видеоконференции (Skype, VideoPort, NetMeeting, Messenger и др.).
4. Чат.
5. Форум.
6. Электронная доска объявлений.
7. Визитная карточка учителя/ученика.
8. Портфель ученика.
9. Блоги.
10. Твиттер.
11. Делишес
12. Вики-вики.
13. ICQ (или qip).
14. Гостевая книга.

? У меня вопрос, который, как я понимаю, решается в учреждениях с помощью локальных актов. Как учитывать работу преподавателя курса дистанционного обучения? Пожалуйста, поделитесь своим опытом и известными вам решениями этой проблемы. В нашем учреждении дистанционное обучение развивается на протяжении трёх лет. Разработаны дистанционные курсы, создан информационный контент в среде дистанционного обучения. Преподаватели, работающие в системе ДО, до недавнего времени получали нагрузку, совпадающую с количеством часов учебной программы дистанционного курса, и готовы были за это «горы свернуть». К сожалению, сегодня картина резко изменилась: количество нагрузки преподавателя ДО сократили примерно в 6 раз (засчитывают только часы online занятий). Люди стали отказываться работать в системе ДО. Необходим стимул. Как решается эта проблема в вашем институте и, может быть, у вас есть

примеры других организаций. Заранее благодарю за внимание к данному вопросу.

Городецкая Наталья Ивановна, руководитель Центра дистанционного обучения, Нижегородский институт развития образования

Ситуация классическая. Прежде всего, установка для вашего руководства: трудозатраты преподавателя при дистанционном обучении (ДО) возрастают примерно в 2,5 раза, чем при очном обучении такого же количества человек. Если, разумеется, мы говорим о качественном ДО, а не о примитиве типа «прочитал сам — ответил на тест — дальше читаешь сам» без участия педагога. Преподавателям нужна мотивационная схема. Мотивационная схема строится на нескольких составляющих:

1. Расчёт стоимости создания и проведения дистанционного курса (вычисляется по экономической схеме).
2. Материальные и нематериальные стимулы для сотрудника.

В одном из выступлений у меня есть про это: http://www.relarn.ru/conf/conf2009/list_tez.pdf Никуличева Н.В. «Решение организационных, мотивационных и методических проблем при внедрении ИКТ в образовательный процесс» — стр. 259. Это сборник тезисов конференции «Реларн-2009» Там же и про экономическую схему ДО — как считать стоимость проведения дистанционного курса и оплату всей команде, задействованной в ДО. **НО**

ДЕТСКО-ВЗРОСЛАЯ ОБЩНОСТЬ в образовании: не потерять смысл¹



Дмитрий Васильевич Григорьев,
заместитель директора ГБПОУ «Воробьёвы горы»,
заведующий отделом методологии и технологии воспитания
личности ФИРО, доцент, кандидат педагогических наук

- детско-взрослая общность • ответственность • сотрудничество
- события • договор • встречи • школьная идентичность

Чтобы взрослеть, ребёнку нужен взрослый. Только в общности с взрослыми людьми у детей формируются способности и личностные качества в их целостности и «цветущей сложности».

Хронологически первым местом взросления ребёнка выступает семья. «Дети хотят учиться в тех семьях, где родители хотят работать. Где родители не хотят работать, там дети не хотят учиться», — так наш замечательный поэт-фронтовик

Константин Ваншенкин объяснял секрет семейного воспитания. И это секрет той детско-взрослой общности, которой непременно является всякая счастливая семья.

Другим местом формирования способностей и личностных качеств человека является школа, шире — образование.

¹ Исследование осуществлено при поддержке РГНФ (проект 14-06-00089а).

И является ровно в той мере, в какой озачено становлением и развитием детско-взрослых общностей.

Ответственность за жизнеспособность детско-взрослой образовательной общности лежит на нас, педагогах. Разумеется, если мы собираемся быть профессиональной корпорацией, творческим профессиональным сословием, а не решили вдруг массово превратиться в «профсоюз репетиторов». Какие бы социальные и организационные трансформации ни происходили, какие бы вызовы, требования, стандарты ни предъявлялись, ответственность за складывание общности с детьми — это ответственность принципиально не снимаемая. Только с этой ответственностью мы из педагогов, назначенных по должности, можем дорасти до учителей, которых выбирают ученики.

К сожалению, детско-взрослая образовательная общность — это сегодня модная тема. И нуждается в защите от свойственных образовательным модам пустословия, поверхностности суждений, цветистости высказываний. Я постараюсь расставить несколько смысловых ударений, которые считаю обязательными для трезвого понимания проблематики детско-взрослых общностей в образовании.

Вместе

Общность возникает там и тогда, где и когда мы *вместе* с детьми. Высшее выражение этого состояния — *вместе* — русская религиозная философия именует соборностью (нераздельно/неслиянным бытием; «единством в свободе и свободой в единстве» (В.С. Соловьёв). В психологической антропологии В.И. Слободчикову и Е.И. Исаеву удалось раскрыть смысл *вместе* через понятие со-бытия (совместного бытия) как гармонии связей и отношений и отграничить его от «симбиотической сращённости» (связи превалируют над отношениями) и «формальной организован-

ности» (отношения превалируют над связями). Лучшего житейского определения *вместе*, чем слова Ады Якушевой Юрию Визбору: «Ты — моё дыхание...», я подобрать не могу.

Если бросить взгляд на образовательную реальность, то мы чаще *рядом* с детьми, чем *вместе* с ними. Отличие *рядом* от *вместе* — в неполной открытости взрослого ребёнку и в таком же неполном, избирательном принятии взрослым ответственности за ребёнка. И то и другое зачастую нужно и даже полезно для жизни в её статусно-ролевом и функциональном измерении. Но как только мы выходим в ценностно-смысловое, духовное измерение жизни, *рядом* сразу оказывается недостаточным.

Итак, что же такое — быть взрослому *вместе* с ребёнком? Вместе — это непритворная открытость взрослого ребёнку, открытость по причине равенства человеческого достоинства. Вместе — это признание и принятие взрослым свободы ребёнка вкупе с полной ответственностью за него. Вместе — это реальное, не наигранное соучастие взрослых и детей в общем деле. Вместе — это желание и способность взрослого не только учить, но и учиться у ребёнка. Наконец, быть взрослому *вместе* с детьми — это практическая реализация им спортивного принципа «выигрывает команда, а проигрывает тренер».

Событие

Общности живут *событиями*, а не *мероприятиями*. У события есть ряд принципиальных отличий от мероприятия, это не игра в слова, а другая культура работы в образовании. События всегда нацелены на изменение повседневности. Мероприятие самоценно, оно проводится ради самого себя, а событие оправдывает себя только через перемену повседневности. Если происходит

перемена повседневности, какой-то сдвиг, значит, мы создали событие. Если ничего в повседневности не изменилось, мы не имеем права называть то, что сделали, событием. Провели хорошее, интересное, яркое, но — мероприятие.

Говорят, что праздник — это, в первую очередь, ожидание праздника. Действительно, главное в событии — это его подготовка. Как обеспечить режим подготовки — не авральный, без штурмовщины, но одновременно без нудной планомерности; как провести подготовительные работы дружелюбно к участникам и одновременно поделовому — в этом сложность событийного подхода.

Событий не может быть много. Педагоги, наверное, как никто, это понимают. Но их не должно быть и мало. Поэтому принцип минимакса, когда в малом умещается многое, чувство меры и чувство времени фундаментальны для событийного подхода.

Воспитывающее событие должно быть и ярким, и глубоким. Требования, как мы с вами понимаем, во многом противоположные. Поэтому научиться сочетать их — это нетривиальная задача.

Наконец, события живут повторениями. Как сделать события повторяющимися, но, при этом, не приедающимися, не набивающими оскомину — в этом тоже особая культура работы с событиями в образовании.

А куда, в каком направлении событие меняет повседневность? Думаю, что в направлении *со-бытия*. После настоящего события всегда возникает ощущение невозможности жить по-старому. Пребывание в привычных состояниях «симбиотической сращённости» (душащей привязанности) или «формальной организованности» (отчуждающего одиночества) становится невыносимым, хотя бы на время. Хочется совместного бытия как гармонии связей и отношений с другими людьми, хочется чувствовать своё единение с ними без потери собственного лица.

Применительно к образованию это означает, что *практика событий воспитания* делает

проблематичными привычные практики учительского менторства («стань таким, как я хочу»), учительского попустительства («кем получится стать, тем и станешь») и учительской евгеники («яблоко от яблони недалеко падает», «от осинки не родятся апельсинки»). Вызывает запрос на повседневное детско-взрослое со-бытие, на *педагогическую сотрудничество*. Про которую многие так и не поняли, что главное в ней — сотрудничество взрослого и ребёнка. Ни демократический стиль отношений, ни доброжелательное общение, ни положительное подкрепление взрослым усилием ребёнка, а их сотрудничество в общем деле: в исследовании, в проектной разработке, в регулярно возобновляемом производстве вещей, услуг, информации.

Договор

Общность — это всегда *договор*, и никогда не *сговор*. В современном образовании очень много сговоров, например:

- между слабыми администраторами и слабыми педагогами об имитации деятельности;
- между слабыми педагогами и слабыми родителями о воспитании удобно-послушного, безынициативного ребёнка;
- между слабыми педагогами об игнорировании и отчуждении сильных педагогов;
- между слабыми педагогами об игнорировании и отчуждении сильных учащихся и т.д.

Разрушить сговор очень непросто. Для начала его надо назвать, тем самым обнаружить, сделать предметом пристального рассмотрения и анализа, а потом выходить на переговоры с участниками сговора. И посредством переговоров, как правило, болезненных и сложных, приходиться к договору.

Место встречи

Общность — это не средство, как зачастую говорят и пишут. Общность — это среда, это место встречи. В этом отличие общности от более привычных для нас организаций. Мы люди организаций, и у нас не так много в жизни встреч именно в формате общности. Организацию строят, а общность выращивают. Чувствуете разницу? По словам В.И. Слободчикова, организация — это целевое объединение людей по заранее определённой структуре, а общность — объединение людей на основе общих ценностей и смыслов. В организацию люди входят, их отношения здесь определены характером совместной деятельности. А в общности люди встречаются, нормы, смыслы и ценности взаимодействия привносятся ими в эту встречу.

Идентичность

Общность не виртуальна, а реальна. И потому опознаваема и диагностируема. Один из главных критериев детско-взрослой общности, по которому можно судить о её наличии, — это идентичность, причастность взрослого и ребёнка к этой общности. Для детей мы назвали это *школьной идентичностью* (имея в виду под школой любой образовательный институт). Ребёнок может и хочет, а значит, должен чувствовать себя в любой образовательной реальности, любом объединении учеником своих учителей; участником этого объединения, в котором он находится; «гражданином большого общества»; членом своей этнической и религиозной группы, и т.д. Это всё составные части его школьной идентичности.

Школьная (образовательная) идентичность позволяет увидеть, связывает ли ребёнок свои успехи и достижения, впрочем, как и неудачи, с образовательной структурой, является ли образовательная структура значимым для него местом или нет.

Низкие показатели причастности будут свидетельствовать о том, что образовательное учреждение не значимо или мало значимо для ребёнка. И даже если он, как ученик, объективно успешен, то источник этой успешности не в школе, а, например, в семье, в нанятых родителями репетиторах, в другой образовательной структуре, где ребёнок занимается.

А высокие показатели идентичности свидетельствуют, что школа занимает важное место в жизни ребёнка, является значимым для него местом и событием. И даже если он как ученик не очень успешен (будем надеяться, пока), то его личное достоинство, его самоуважение проистекают из его школьной жизни, из сложившейся здесь детско-взрослой образовательной общности.

«Мы такие злые не потому, что плохо живём. Мы плохо живём, потому что мы такие злые», — так в 2006 году, незадолго до своей смерти, наш выдающийся социолог Ю.А. Левада охарактеризовал современное состояние нашего общества. На мой взгляд, именно детско-взрослые образовательные общности, пожалуй, как никакие другие, несут в себе ту радость жизни, ту ответственность, то доверие, которые только и могут вывести нас из этой всеобщей озлобленности, «войны всех против всех». Но для этого нам, педагогам, надо держаться правильных смыслов. **НО**

ИКТ ШАГАЮТ ПО ПЛАНЕТЕ

О разумном использовании информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе



Дмитрий Вячеславович Верин-Галицкий,
учитель средней школы, г. Хабаровск

Детство и подростковый возраст быстро проходят. Но именно в этот период происходит активное развитие всех сфер человека: он физиологически растёт, социально взрослеет, интеллектуально развивается. И от того, какой багаж он приобретёт в это время, зависит вся его дальнейшая жизнь.

• учебная деятельность • воспитание • обучение • информационно-коммуникационные технологии

Образование включает в себя две неотъемлемые компоненты: воспитание и обучение. Обучение происходит в процессе совместной учебной работы учителя и ученика с учебным материалом, самостоятельной работы ученика с учебным материалом и иногда групповой работы учеников с учебным материалом, и эта работа — средство для развития у ученика памяти, мышления, логики, культуры, эрудиции, операционных и коммуникативных навыков. По большому счету, цель всей учебной работы в школе — развитие этих самых памяти, мышления, логики, культуры, эрудиции, операционных и коммуникативных навыков, а работа с учебным материалом всего лишь средство. Воспитание же в рамках школьного здания — это, в первую очередь, передача личностного ценностного опыта учителей,

исторических и литературных персонажей, рефлексия прошлого и настоящего, формирование ценностей в процессе проживания учениками различных ситуаций. Это главное. Всё остальное — это лишь скромное оформление главного. Правда, часто случается так, что оформление по значимости становится важнее содержания, а средства становятся важнее целей.

И всё, что делает школьный учитель, должно быть направлено на достижение целей обучения и воспитания, т.е. решая педагогические задачи, он должен вести ученика к обозначенным выше целям. Если учитель использует педагогические методы, приёмы, инструменты, **которые не ведут** к достижению целей обучения и воспитания, то его деятельность можно обозначить как псевдодеятельность. А если

использование какого-то метода, приёма или инструмента работает на откат развития ребёнка назад, то это уже диверсия против своего же народа.

Примеры? Да запросто! Учителю необходимо, чтобы ученик поработал с каким-то учебным материалом и подтвердил работу итоговым продуктом. А этим продуктом в современной школе часто становится презентация, созданная в программе MS PowerPoint (или аналогичной). Согласитесь, налицо использование в учебной деятельности информационно-коммуникационных технологий. Безусловно! Но... есть один нюанс. Ребёнок в Интернете через поисковый сервис быстренько находит нужную информацию, какой-то текст, какие-то картинки, распределяет его по страницам презентации, ставит эффекты анимации на появление объектов и смену слайдов и выполняет ещё ряд действий оформительского характера. Поверьте, всё это делается достаточно быстро, и дети очень легко это осваивают: они за 15–20 минут могут запросто «сваять» такую презентацию из 4–7 слайдов. Если в классе учатся 25 учеников, и вдруг все принесли свои домашние задания, то проверить эти работы с защитой, да ещё не в режиме чтения слайдов (что большей частью имеет место), а устным рассказом о представленном материале, за урок невозможно, уж не говоря о том, что есть ещё материал нового урока, с которым стоило бы поработать. Работы просто сдаются учителю. Он их даже проверит (как минимум откроет и пролистаёт), и даже поставит четвёрки — пятёрки. Только что он проверял? Навык ученика искать информацию в сети, делить текст на небольшие блоки и раскладывать их по презентации, да ещё как он умеет настраивать анимацию? Но урок-то был по истории, и ученик должен был усвоить материал по истории. Усвоил ли он его? Едва ли. Но оценку он получил по истории. Вместо того, чтобы развивать память и эрудицию, он ничего не развивал, потому что задавать простые условия поиска в сети и раскладывать текст

по презентации он уже умел до этого. На мой взгляд, это профанация учебной деятельности. Зато использование ИКТ, зато в ногу со временем!

Другой пример. В школе проходит предметная неделя, например, физики. Ещё до начала этой недели учитель задал задание группам учащихся создать проект «Физика вокруг нас», форма работы — настенная газета. Зная, как должны делаться настенные газеты, чтобы они были красивыми и их хотелось читать, в которых чувствуется душа их создателей, и виден их труд, я редко такие встречаю, и, как правило, вижу другие «произведения»: на белом листе формата А1 приклеены прямоугольные белые листы, на которых что-то напечатано с помощью принтера, над которыми возвышается кривой, маркером нарисованный, заголовок... Когда вижу такие газеты, мне очень грустно... Сколько усилий было затрачено для создания такого горе-проекта? Зато использование ИКТ опять налицо. За что учителем была поставлена отметка восьмикласснику, когда технически эту работу мог сделать четвероклассник? А содержание... Так оно из Интернета, едва ли читанное и уж тем более не осмысленное, и вовсе не рождённое в процессе мыследеятельности.

Итак, информационно-коммуникационные технологии бодрим маршем шагают по образованию в нашей стране. Одни лидеры ратуют за то, что надо быть продвинутыми в постиндустриальном обществе, другие дельцы очень умело это используют, поскольку образование — это огромный рынок сбыта техники, а финансирование образования преимущественно бюджетное, и есть поддержка идеи тотальной информатизации свыше. И пишутся программы развития, обоснования использования ИКТ везде, где только можно, и создаются условия бытия учителей, в которых неиспользование ИКТ считается чуть ли неприличным. Ну надо же тем, кто всё это продаёт

или действует с ними в сговоре, чтобы больше и больше компьютеров вбрасывалось в образование! Логика-то примитивно простая: больше техники поставим, больший доход получим. А чтобы больше её поставить, надо всех убедить, что это жизненно важно.

И вот в этих условиях учителю очень важно понимать то, что... вся наша педагогическая деятельность, все задания, которые мы задаём детям, должны быть адекватными целям обучения и воспитания. А задание только ради того, чтобы ребёночек поработал с компьютером, лично у меня вызывает недоумение.

Роль ИКТ-компетентности в современном отечественном образовании, на мой взгляд, чрезмерно раздута. В одной из публикаций в сети встретил следующее:

«Когда сторонники оснащения классов компьютерами заявляют, что компьютерная грамотность необходима, чтобы противостоять вызовам современности, родители, считающие, что компьютеры не нужны, удивляются: зачем спешить, если всё это так легко освоить? Это суперлегко. Это примерно так же, как научиться чистить зубы, — говорит мистер Игл, сотрудник кремниевой долины. — В Google и подобных местах мы делаем технологии настолько тупо простыми, насколько это возможно. Не вижу причины, по которой ребёнок не сможет освоить их, когда станет старше»¹.

Я не работник компании Google, а российский школьный учитель, но я тоже не вижу этой причины. Важно понимать, что, обладая развитым интеллектом и универсальными способами мыслительной деятельности, можно эффективно работать и с большими информационными потоками, и с освоением новых для себя видов деятельности. Как сугубо интеллектуальной, так и практической, но требующей для себя интеллектуальной базы. А для этого необходимо интеллект развивать, пока возраст позволяет это делать. Задачи решать по математике, физике, химии, программированию, которые, как вещь в себе,

возможно, и не пригодятся во взрослой жизни, но сам процесс работы с учебным материалом, освоение навыков интеллектуального труда, приложение усилий для получения результата бесследными не останутся. И в этом главная функция школы, с которой она должна справляться. Информационным технологиям учить, безусловно, надо, но их использование в образовательном процессе должно быть разумным.

Снова вернусь к примеру с настенными газетами. Задаю тему газет «Информационные технологии вокруг нас» для предметной недели. Задаю требования к их созданию.

1. Делимся на группы от одного до четырёх человек. Те, кто будут делать газеты в одиночку, формат бумаги А2, те, кто будут работать группой по 2, 3, 4 человека, формат бумаги А1.
2. Заголовок газеты должен привлекать к себе внимание.
3. Должно быть представлено 5–6 направлений использования ИКТ в жизни человека.
4. Запрет на использование принтера. Всё рисуем и пишем своими руками.
5. Инструменты и материалы: бумага, карандаш простой, карандаши цветные, тонкие и толстые фломастеры (маркеры), краски, гелевые ручки контрастных фону цветов.
6. Шрифт печатный или близкий к печатному, т.е. текст должен быть читаем.
7. Каждый текстовый блок должен сопровождаться иллюстрацией.
8. Газета должна иметь фон.
9. Каждая газета должна быть представлена на суд зрителей и защищена.

¹ <http://www.adme.ru/zhizn-se-mya/shkola-bez-kompyuterov-763510>

Газета про информационные технологии, но без использования информационных технологий? Нонсенс? Отнюдь. (Вспоминаем про цели обучения и воспитания, которые мы обозначили в начале статьи, и соотносим с тем, что мы делаем.) Ну а технологии ребята будут использовать при подготовке материалов для газеты. Они уже по-другому не могут. Но сам продукт будет сделан своими руками и времени потребует значительно больше, чем на создание презентации с текстом, который даже не читается и уж тем более не осмысливается при создании этой презентации. У тех, кто будет работать группой, межличностной коммуникации в отношении этой работы будет достаточно. Те же, кто будет выполнять работу в одиночку (на что они тоже имеют право), сами готовят материал, сами делают газету, сами её и представляют (навязывать детям, которым комфортнее работать в одиночку «помощников», которые, по сути, станут нахлебниками, не нужно). А работать с кистями, красками, цветными карандашами... Это много сложнее, чем инструмент «заливка» в графическом редакторе Paint. А написать печатными убористыми буквами текст? Уверяю вас, здесь очень и очень надо постараться, чтобы что-то путное получилось.

И ещё, в качестве эпилога.

Образованного юношу всегда можно научить работать с информацией, его интеллект это позволит сделать совершенно легко, и он будет адекватно отличать средства от целей. А вот того, кого с детства приучали брать чужое и выдавать за своё, придавая некий внешний лоск в компьютерных презентациях и сдутых с Интернета рефератах, образованным уже не сделать никогда.

PS. В 2013/14 учебном году всем своим ученикам с 7-го по 11-й класс я предложил написать текст «Моё отношение к информационно-коммуникационным технологиям». Текстов я получил много, тексты были разные. Но, несмотря на то, что их писали дети, которые растут в эпоху информационно-коммуникационных технологий, смартфонов и социальных сетей, многие из них очень чётко видят и озвучивают проблемы, которыми мы платим за удобство и упрощение нашей жизни.

Наиболее яркие тексты представлены на web-странице «Об информационно-коммуникационных технологиях»
http://статьячеловеком.рф/?page_id=657 **НО**

СОЦИАЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ как эффективная форма реализации ФГОС нового поколения



Татьяна Олеговна Шумилина,
*заведующая кафедрой теории и методики воспитания
Владимирского института развития образования
имени Л.И. Новиковой, кандидат педагогических наук*

Социальное проектирование — это интегрированное дидактическое средство развития, обучения, воспитания, которое позволяет формировать социальные компетентности учащихся, развивать специфические умения и навыки: проектирования, прогнозирования, исследования, даёт учащимся возможность связать и соотнести общие представления, полученные в ходе уроков, с реальной жизнью, в которую они вовлечены.

- федеральный государственный образовательный стандарт
- модель выпускника
- социальный проект
- субъекты социального проектирования
- социальная активность
- социализация

Общество — сложный организм, в котором всё тесно взаимосвязано, и от деятельности каждого человека зависит эффективность жизнедеятельности общества в целом. Каждую секунду в обществе рождаются новые люди, которые пока ничего не знают: ни правил, ни норм, ни законов, согласно которым живут его члены. Всему их нужно обучить, чтобы они стали самостоятельными членами общества, активными участниками его жизни.

Кто же возьмёт на себя эту ответственную миссию организации процесса усвоения индивидом социальных норм, культурных ценностей и образцов поведения общества, к которому он принадлежит? Конечно же,

система образования в целом и образовательные организации в частности.

Обратимся к нормативно-правовым основам этой проблемы. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (с изм.) «Об образовании в Российской Федерации» в статье 34 чётко определяет основные права учащихся и меры их социальной поддержки и стимулирования. А статьёй 42 гарантирует социальную помощь учащимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации.

Вопросы социализации личности детей отражены в федеральных государственных

образовательных стандартах начального, основного и среднего (полного) общего образования.

Так, в Приказе Минобрнауки России от 22 декабря 2009 г. № 373 (с изм.) «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (далее — ФГОС НОО) в пункте 7 раздела I представлена стратегия социального проектирования, определяющая пути и способы достижения социально желаемого уровня (результата) личностного и познавательного развития учащихся. Пункт 19.3 раздела III ФГОС НОО утверждает как обязательное социальное направление развития личности во внеурочной деятельности.

Приказы Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (далее ФГОС ООО) и от 07 июня 2012 г. № 24480 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования» (далее ФГОС С(П)ОО) в разделе I, пункте 4 (3 соответственно) указывают на то, что стандарт направлен на обеспечение условий создания социальной ситуации развития учащихся, обеспечивающей их социальную самоидентификацию посредством личностно значимой деятельности. Пунктом 18.2.3 раздела III утверждаются структура и содержание программы воспитания и социализации, которая должна быть направлена на освоение учащимися социального опыта, основных социальных ролей, соответствующих ведущей деятельности данного возраста, норм и правил общественного поведения.

Таким образом, в нормативно-правовых документах социальное проектирование заложено в качестве основного механизма достижения социально-значимого результата подготовки выпускников в соответствии с ФГОС нового поколения.

Что же такое социальное проектирование? Педагогический энциклопедический словарь предлагает нам следующее определение: «Социальное проектирование — вид деятельности, которая имеет непосредственное отношение к развитию социальной сферы, организации эффективной социальной работы, преодолению разнообразных социальных проблем».

Цель социального проектирования — формирование социальной компетентности учащихся. Социальная компетентность (по М.И. Лукьяновой) — это личностное качество, которое становится сознательным выражением личности, проявляющимся в её убеждениях, взглядах, отношениях, мотивах, установках на определённое поведение, в сформированности личностных качеств, способствующих конструктивному взаимодействию.

Сущность социального проектирования заключается в трёх уровнях результатов, связанных с формированием социальной компетентности.

1. Приобретение школьниками социальных знаний (об общественных нормах, устройстве общества, о формах поведения в обществе) — учащиеся знают и понимают общественную жизнь.
2. Формирование ценностного отношения к социальной реальности (человек, семья, Отечество, природа, труд, культура) — учащиеся ценят общественную жизнь.
3. Получение опыта самостоятельного социального действия — учащиеся самостоятельно действуют в общественной жизни.

Переход от одного уровня воспитательных результатов к другому должен быть последовательным, постепенным, что необходимо учитывать при организации процесса социализации детей.

Логика планирования и реализации социальных проектов в первую очередь тесно связана с портретом выпускника,

содержащегося в ФГОС нового поколения и личностными результатами освоения основной общеобразовательной программы НОО, ООО и С(П)ОО.

Сравнительный анализ ФГОС начального, основного и среднего (полного) общего образования позволяет выделить ключевые компоненты модели выпускника современной школы. Модель личности выпускника представляет собой систему основных ценностных параметров, характеризующих качество образования и применяемых в качестве школьных норм образованности и воспитанности.

- *Модель выпускника НОО — любящий свой народ, свой край и свою Родину.*
- *Модель выпускника ООО — любящий свой край и своё Отечество, знающий русский и родной язык, уважающий свой народ, его культуру и духовные традиции.*
- *Модель выпускника С(П)ОО — любящий свой край и свою Родину, уважающий свой народ, его культуру и духовные традиции.*

Социальный проект «Мы сохраним тебя, русская речь» рассчитан на привлечение общественного внимания к сохранению и популяризации русского языка, на повышение общей культуры, грамотности учащихся.

Воспитание российской гражданской идентичности: патриотизма, чувства ответственности и долга перед Родиной возможно в рамках социального проекта «С любовью к родному краю». Краеведение (историческое, географическое, биологическое, литературное, этнографическое) лучше других отраслей знания способствует воспитанию патриотизма, любви к родному краю, формированию общественного сознания.

Социальный проект «Никто не забыт, ничто не забыто...», посвящённый 70-летию Победы в Великой Отечественной войне (1941–1945), способствует пропаганде традиционных общественных ценностей на примере подвигов защитников Родины и тружеников тыла.

- *Модель выпускника НОО — владеющий основами умения учиться, способный к организации собственной деятельности.*

ШКОЛА И ВОСПИТАНИЕ

- *Модель выпускника ООО — умеющий учиться, осознающий важность образования и самообразования для жизни и деятельности, способный применять полученные знания на практике.*
- *Модель выпускника С(П)ОО — владеющий основами научных методов познания окружающего мира.*

Социальный проект «Экспедиция за знаниями» направлен на создание условий для приобретения каждым ребёнком социально значимой ступени в окружающем их социуме путём включения в интеллектуальные виды деятельности. Потенциал проекта заключён в овладении знаниями через поисковую деятельность, раскрытии ценностного отношения к самообразованию, постижении истины, воспитании целеустремлённости, пытливости ума.

- *Модель выпускника НОО — любознательный, активно и заинтересованно познающий мир.*
- *Модель выпускника ООО — активно и заинтересованно познающий мир, осознающий ценность труда, науки и творчества.*
- *Модель выпускника С(П)ОО — креативный и критически мыслящий, активно и целенаправленно познающий мир, осознающий ценность образования и науки, труда и творчества для человека и общества.*

Возможность самовыражения, саморазвития и самореализации является важнейшей составляющей формирования личности. Проект «Гении есть!» предоставляет такую возможность учащимся школы. Среди множества направлений совершенствования системы российского образования едва ли не самое важное — раннее выявление, обучение и развитие одарённых и талантливых детей. Именно одарённые и талантливые

дети — потенциал общества, именно они обеспечат его интенсивное развитие.

- *Модель выпускника ООО — ориентирующийся в мире профессий, понимающий значение профессиональной деятельности для человека в интересах устойчивого развития общества и природы.*

- *Модель выпускника С(П)ОО — подготовленный к осознанному выбору профессии, понимающий значение профессиональной деятельности для человека и общества.*

Формированию ответственного отношения к учению, осознанному выбору и построению дальнейшей индивидуальной траектории образования на базе ориентировки в мире профессий и профессиональных предпочтений может способствовать социальный проект «Путешествие по календарю профессиональных праздников». Цель профессиональной ориентации в рамках данного проекта — формирование у школьников способности выбирать сферу профессиональной деятельности, оптимально соответствующую личностным особенностям выпускника школы и запросам экономики. Школа должна оказывать помощь учащимся в адаптации к новым производственным отношениям, создавая условия для повышения уровня информированности о мире современного рынка труда.

- *Модель выпускника НОО — готовый самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьёй и обществом.*

- *Модель выпускника ООО — социально активный, уважающий закон и правопорядок, соизмеряющий свои поступки с нравственными ценностями, осознающий свои обязанности перед семьёй, обществом, Отечеством.*

- *Модель выпускника С(П)ОО — осознающий себя личностью, социально активный, уважающий закон и правопорядок, осознающий ответственность перед семьёй, обществом, государством, человечеством.*

Правовое воспитание — одно из важных условий формирования правовой культуры и законопослушного поведения человека в обществе. Социальный проект «Азбука права» представляет собой целенаправленную систему мер, формирующую установки гражданственности, уважения и соблюдения права, цивилизованных способов решения споров, профилактики правонарушений.

- *Модель выпускника НОО — доброжелательный, умеющий слушать и слышать собеседника, обосновывать свою позицию, высказывать своё мнение.*

- *Модель выпускника ООО — уважающий других людей, умеющий вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания, сотрудничать для достижения общих результатов.*

- *Модель выпускника С(П)ОО — уважающий мнение других людей, умеющий вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания и успешно взаимодействовать.*

Социальный проект «Мы вместе!» направлен на формирование осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к истории, культуре, религии, традициям, языкам, ценностям народов России и народов мира. Формирование установок толерантного поведения, веротерпимости, миролюбия, противодействие и конструктивная профилактика различных видов экстремизма имеет для многонациональной России особую актуальность. В то же время толерантность — это не уступка, снисхождение или потворство, а активная жизненная позиция на основе признания иного. Цель данного социального проекта — формирование отношения к толерантности как важнейшей ценности общества.

- *Модель выпускника НОО — проявляющий этические чувства, доброжелательность и эмоционально-нравственную отзывчивость, понимающий и сопереживающий чувствам других людей.*

• *Модель выпускника ООО — демонстрирующий моральное сознание и компетентность в решении моральных проблем на основе личностного выбора, нравственные чувства и нравственное поведение.*

• *Модель выпускника С(П)ОО — обладающий нравственным сознанием и поведением на основе усвоения общечеловеческих ценностей.*

Освоение социальных норм, правил поведения, ролей и форм социальной жизни в группах и сообществах, включая взрослые и социальные сообщества, возможно в рамках социального проекта «Твори добро!». Жизнь действительно наполняется смыслом, когда появляется желание помогать окружающим — творить добро и дарить радость людям. На первый взгляд, кажется совершенно простым делом — что-то сделать для детей в детском доме или помочь пожилой соседке донести сумки. Это, бесспорно, добрые поступки. Но совершать их тоже стоит поучиться. Оказаться в нужном месте, в нужный час, при этом не обидеть предложенной помощью человека — это настоящее искусство. Важно не упустить в воспитании детей стремление делать добрые дела бескорыстно, не за вознаграждение, а лишь за самоудовольствие от того, что твой труд принёс пользу членам твоей семьи, твоей школе, родному городу или селу, а может быть, и всей стране.

• *Модель выпускника НОО — выполняющий правила здорового и безопасного для себя и окружающих образа жизни.*

• *Модель выпускника ООО — осознанно выполняющий правила здорового и экологически целесообразного образа жизни, безопасного для человека и окружающей его среды.*

• *Модель выпускника С(П)ОО — осознанно выполняющий и пропагандирующий правила здорового, безопасного и экологически целесообразного образа жизни.*

В вопросах формирования ценности здорового и безопасного образа жизни неоценимую роль может сыграть социальный проект «Быть здоровым — это здорово!». Согласно Концепции профилактики употребления психоактивных ве-

ществ в образовательной среде (утв. Министерством образования и науки РФ от 5 сентября 2011 г.), распространённость употребления психоактивных веществ (ПАВ) среди несовершеннолетних и молодёжи на протяжении многих лет продолжает оставаться одной из ведущих социально значимых проблем нашего общества, определяющих острую необходимость организации решительного и активного противодействия.

Здоровые привычки, философия бережного отношения к своему здоровью, культура, в том числе физическая культура, начинают формироваться в раннем возрасте и полученные «уроки» человек усваивает на всю жизнь. Министерство здравоохранения и социального развития РФ ежегодно проводит Всероссийский конкурс проектов по здоровому образу жизни «Здоровая Россия», направленный на формирование полезных привычек у детей и молодёжи, отношения к здоровью как главной ценности человеческой жизни.

• *Модель выпускника НОО — уважающий и принимающий ценности семьи и общества.*

• *Модель выпускника ООО — осознающий значение семьи в жизни человека и общества, принимающий ценности семейной жизни, уважительно и заботливо относящийся к членам своей семьи.*

• *Модель выпускника С(П)ОО — осознающий и принимающий традиционные ценности семьи, российского гражданского общества, многонационального российского народа, человечества, осознающий свою сопричастность к судьбе Отечества.*

Социальный проект «Я горжусь своей семьёй» направлен на осознание значения семьи в жизни человека и общества, принятие ценности семейной жизни, уважительное и заботливое отношение

к членам своей семьи. Семья — особый социальный институт, регулирующий межличностные отношения между супругами, родителями, детьми и другими родственниками, связанными общностью быта, взаимной моральной ответственностью и взаимопомощью. Раннее сожителство подростков, гражданские браки, нежелательная беременность и отсутствие ответственности у молодых людей за свои поступки — всё это нивелировало институт семьи в последние годы. Предлагаемый социальный проект поможет снизить уровень дезорганизации этого социального института в обществе.

- *Модель выпускника НОО — имеющий эстетические потребности, ценности и чувства.*
- *Модель выпускника ООО — развивающий эстетическое сознание через освоение художественного наследия народов России и мира, творческую деятельность эстетического характера.*
- *Модель выпускника С(П)ОО — демонстрирующий эстетическое отношение к миру, включая эстетику быта, научного и технического творчества, спорта, общественных отношений.*

Развитие эстетического сознания через освоение художественного наследия народов России возможно в рамках социального проекта «Культурное наследие родного края». В этом проекте наиболее ярко могут проявиться связи с социальными партнёрами — учреждениями науки и культуры — хранителями регионального, всероссийского и всемирного культурного наследия.

Указом Президента РФ 2015 год объявлен Годом литературы в Российской Федерации. В связи с этим возможно проведение социального проекта «КнигоСветное путешествие», проводимого под девизом «Читать не вредно, вредно не читать!». Реализация проекта позволит вовлечь детей и подрост-

ков в творческую, интеллектуальную, социально-педагогическую деятельность через приобщение к чтению как основному виду познавательной деятельности, средству духовно-нравственного воспитания.

Таким образом, модель личности выпускника, заложенная в ФГОС нового поколения, представляет собой систему основных ценностных параметров, характеризующих качество образования и применяемых в качестве школьных норм образованности и воспитанности ученика. Модель выпускника создаёт чёткое представление об исходных задачах современной школы, служит ориентиром при определении содержания общего образования, корректировке школьных программ, преподавании различных предметов, организации воспитательного пространства, учитывает возможности школы и реальной личности в достижении этого идеала.

Воспитанность человека характеризуется различными социальными качествами, отражающими разнообразные отношения личности к окружающему миру и самому себе. Социальное проектирование — активная форма воспитания, поскольку эта форма способствует формированию активной жизненной позиции и воспитанию личности созидательного типа. Следует заметить, что социальное проектирование играет ведущую роль в воспитании «порядочного и патриотичного человека, личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире», выпускника, способного самостоятельно ставить и достигать серьёзных целей, умело реагировать на разные жизненные ситуации» (Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»). Социальные проекты обогащают личность определённым видом общественно-ценного опыта. Это доказывает необходимость их активного использования при организации образовательного процесса в рамках реализации ФГОС нового поколения. **НО**

МОДЕЛИРОВАНИЕ УСЛОВИЯ для проявления детско-взрослой общности: День старшеклассников

Инна Юрьевна Шустова,

*ведущий научный сотрудник Института теории и истории педагогики РАО,
доктор педагогических наук*

• детско-взрослая общность • День старшеклассника • межпозиционное взаимодействие • самоорганизация • самоанализ

На протяжении последних десяти лет в Гимназии № 33 г. Ульяновска ведётся работа по моделированию условия для проявления детско-взрослой общности в пространстве школы. Детско-взрослая общность — это живое образование. Её проявление зависит от возникающей системы связей и отношений между педагогами и школьниками, значимости совместной деятельности и общих эмоциональных переживаний.

День старшеклассников — это попытка проявить детско-взрослую общность между педагогами и старшеклассниками в живом неформальном общении и совместной деятельности на равных. Пусть данная общность возникает в рамках одного дня, но она остаётся «ситуацией-образцом» для дальнейшей жизни в школе, даёт школьникам и педагогам важный опыт взаимодействия в условиях реального равенства и взаимопонимания.

В 2006 г. состоялся первый День старшеклассника, с него во многом начались изменения в укладе гимназии, в смене позиции старшеклассников по отношению к школьной жизни. Целью дня ставилось проявление и развитие субъектных качеств

воспитанников в условиях со-бытийной детско-взрослой общности. День старшеклассника стал традицией для гимназии.

День старшеклассников проводится в форме погружения: в течение одного дня на зимних каникулах. Участие в дне добровольное. Количество участников колеблется от 30 до 70, но не является определяющим для организаторов.

Участники дня — школьники 9–11-х классов гимназии, их классные руководители, педагоги по желанию, школьники из других школ города и области (по приглашению гимназии), студенты. Со второго Дня старшеклассников обязательными его участниками и организаторами являются выпускники гимназии, обычно 5–10 человек. Организаторы дня — это творческие люди, педагоги школы, психолог и социальный педагог, друзья школы, бывшие ученики, члены совета самоуправления гимназии и участники прежних Дней старшеклассников. Важно, чтобы они выступали командой, объединённой общим пониманием целей Дня, увлечённой философской идеей, которая заложена в Дне. Практически все организаторы основное время Дня проводят в качестве рядовых активных участников, лишь малую часть, ведя его.

Например, встречу-знакомство в малых группах ведут старшеклассники, мастер-классы — педагоги, дискуссию часто ведут взрослый и старшеклассник на равных позициях, круг песни — друг школы и старшеклассники вместе.

В основе Дня всегда лежит философская мировоззренческая идея, определяющая содержание и тематику его дел. Например, в дне «РодМир» — это идея рождения мира индивидуального «Я» каждого участника и общего мира «Мы», в дне «Роли, которые мы играем в жизни и школе» — проигрывание различных ролей, прояснение соотношения таких понятий, как «роль» и «жизнь», осознание ролей, которые мы играем в жизни, и их влияния на нас, нашу жизнь. В финале дня школьники вышли на проектирование «Школы самого себя», где каждый может получать образование, оставаясь самим собой, осознавать нового себя; в дне «Пирамида восхождения к смыслам» складывалась игровая ситуация жёсткой несвободы с последующим выходом на дискуссию о свободе и поиском индивидуальных смыслов участниками дня; в дне «Чудо.ru» — идея о реальности чуда вокруг нас и в нас самих, о возможности творить чудо своими руками в реальных социальных проектах; в дне «Мифы и реальность» — идея определить позицию молодого человека в жизни, в школе, ход дня вывел на осознание роли органов самоуправления в школе, были проделаны реальные шаги по их моделированию; в дне «Шаг в будущее» ребята вышли на серьёзную дискуссию о своей жизненной позиции и анализ факторов, определяющих жизнь, свою роль в выстраивании настоящего и определении будущего.

В ходе проведения Дней старшеклассников появилось несколько важных позиций, которые учитываются при проведении Дня, а также при подготовке и проведении других школьных мероприятий.

Атмосфера эмоциональной насыщенности

Атмосфера Дня создаётся через высокую интенсивность творческой деятельности участни-

ков. Практически все пришедшие остаются до конца дня, ощущают свою эмоциональную и деятельностную включённость в происходящее. С одной стороны, возникает и проживается чувство «Мы», нашей общей интересной жизни, с другой — чувство значимости всего происходящего для себя, развития своей личности. День должен проходить в общей атмосфере доверия и взаимопонимания. Интенсивность и эмоциональная насыщенность дня определяют событийность происходящего, возникает эффект погружения в ситуацию «здесь и теперь».

Атмосфера дня задаётся с первых его минут, когда участников встречают радостные организаторы. Участники помогают оформлять место общих встреч, а после шуточного разделения по малым группам (7–12 человек) проходит встреча-знакомство, которую ведут старшеклассники. Её цель — задать нужный тон в отношениях детей и взрослых, создать атмосферу взаимной доброжелательности и открытости, интереса друг к другу.

Первые два дня участники выступают под игровыми именами, чтобы проще перестроить отношения, снять позиции «ученик — учитель».

В течение дня атмосфера поддерживается на всех этапах, а также общими встречами (после каждого этапа дня) с песнями и рефлексивными обсуждениями, сюрпризными моментами, общей весёлой прогулкой, трудовым экспресс-десантом в игровой форме и пр. Организаторы специально продумывают возможные вставки в день, чтобы удержать атмосферу, повысить «эмоциональный градус».

Смысловая насыщенность дня и его целостность

У каждого дня есть свой смысловой контекст, тема, которая напрямую связана с жизнью, актуальными для старшеклассников вопросами самоопределения

и саморазвития. Это задаёт целостность дня, соответствие его идее — педагогической цели, условиям, средствам и формам взаимодействия в дне, возрастным потребностям старшеклассников, их актуальным интересам и запросам. Целостность как единство целей и интересов педагогов, организаторов и участников. В дне постепенно возникает общее ценностно-смысловое пространство через пересечение и взаимообогащение индивидуальных ценностей, норм и смыслов отдельных участников.

Межпозиционное взаимодействие

Под межпозиционным взаимодействием следует понимать взаимодействие участников, выстроенное на осознанном проявлении своей позиции. Межпозиционное взаимодействие понимается как открытое проявление каждым своей позиции, при умении выслушать и осмыслить позицию другого, а в дальнейшем — в умении осознать и изменить свою позицию (переосмыслить).

При таком взаимодействии, с одной стороны, происходит формирование живых связей в ситуации взаимного интереса и взаимопонимания, с другой — должна проявляться индивидуальная позиция каждого, характеризующая его отношение к совместной деятельности и к общему предмету взаимодействия. Позиция, в основе которой лежит условный разрыв связей, переводит их в осознанное отношение на основании собственных ценностей и смыслов.

Для возникновения межпозиционного взаимодействия в Дне создаются условия для открытого общения всех участников (педагогов, выпускников, старшеклассников) на равных: упражнения на открытое взаимодействие в начале Дня в первичных группах; большая дискуссия (новые формы дискуссии и её тему придумывают под идею Дня); групповая проектная деятельность по реализации идей, возникших в Дне; ролевые игры; рефлексивные паузы и большая заключительная рефлексия, построенные на открытых высказываниях участников.

В течение дня группы, в которых взаимодействуют участники, постоянно меняются, что создаёт дополнительные условия для открытого про-

явления своей позиции. На встрече-знакомстве — одна, на дискуссии другие группы, в игре, фестивальном шоу или мастер-классах — новые группы, и так в течение дня каждый взаимодействует с каждым в разных малых группах, иногда ведётся работа в парах или тройках.

Позиция взрослого в Дне — открытость, совместное бытие, равное участие

Практически все педагоги становились просто участниками с равными правами и нормами для всех. Особенность позиции педагога в том, что он вместе с ребятами живёт жизнью Дня, открыто проявляет свою позицию. Взрослый должен удержаться от стереотипов педагогического поведения: оценивать, давать советы и рекомендации, доминировать в обсуждениях с предложениями.

В зависимости от ситуации в Дне он может удержать ещё несколько позиций: поддержка слабых и нерешительных; сдерживание особо активных, не слушающих других; прояснение и уточнение того, что прозвучало; проблематизация для выхода на новое понимание ситуации; провокация, выводящая ситуацию в конфликтный напряжённый контекст; экспертная позиция; рефлексивная позиция и пр. Его задача — создать пространство для открытого взаимодействия на равных, где проявляются и пересекаются позиции участников, происходит уточнение позиций, проявление общих ценностей и смыслов.

Обязательные рефлексивные процессы

День построен на процессах рефлексии и самоанализа на всех этапах (включая подготовительный) и на всех уровнях: педагогическом (команда организаторов), коллективном, групповом, индивидуальном.

Рефлексивный акт позволяет вывести участников — педагогов и школьников — из погружения в сам процесс взаимодействия, даёт им возможность взглянуть на этот процесс со стороны (определить свои приоритеты, ценности, позиции), определить задачи, которые каждый из них может решить в данном взаимодействии.

Совместная рефлексивная деятельность часто является импульсом, проявляющим общее ценностно-смысловое пространство, рождающим детско-взрослую общность. Предметом деятельности является согласование, когда инициативы и действия отдельных субъектов соотносятся между собой, выявляются общие правила и нормы деятельности.

Индивидуальный самоанализ участников

Важно направить самоанализ не столько на ситуацию Дня, сколько на своё «Я», актуализировать его: как анализ представлений о себе, мнений других о его личности, процесс самоотношения и самопринятия, анализ процессов самореализации и адаптации в различных видах деятельности и общения, индивидуальное целеполагание и планирование.

Рефлексивное пространство взаимодействия должно выводить участников на осознание собственных смыслов, важно не уйти в «пустое говорение» и фантазирование, где нет реальной предметной деятельности, в которой школьники могли бы выйти на предметно-практическую реализацию своих замыслов и проектов.

Для актуализации рефлексивных процессов в Дне используются: анализ задач, стоящих перед группой; анализ проделанной работы, выделение результатов и трудностей; анализ проблемных ситуаций; специальные игровые технологии с выходом в рефлексию; выделение экспертов из участников для анализа отдельных этапов Дня и их конкретизации (дискуссии, игры, общего обсуждения и пр.);

общая рефлексия Дня — «Свечка».

Для стимулирования самоанализа и личной рефлексии в Дне вводятся рефлексивные паузы (от 3 до 7), где участники дают самостоятельные ответы на незаконченные предложения, заполняют свои шаги в Дне в карте участника.

Пример вопросов в рефлексивных паузах в форме незаконченного предложения: «Я — это..., мир — это...», «Другие люди в моей жизни...», «Я хочу..., я могу..., я делаю...», «Мой жизненный успех — это..., главная трудность для меня — это ...»; «Сегодня главным для меня было...».

Ответ участников всегда сугубо индивидуален, не обсуждается публично, должен быть максимально открытым и ориентированным на своё «Я». Время на проведение данного упражнения: 5–7 минут.

Ответы участников в рефлексивных паузах собираются у хранителя Дня, который в дальнейшем на их основе создаёт общую картину мира участников. В гимназии на стенде самоуправления вывешивается листок «Мысли гимназистов», где отражены позиции участников Дня по рефлексивным паузам, результатам групповой работы, по заключительной рефлексии Дня.

Живые процессы самоорганизации

Группа организаторов продумывает общий сценарий, соответствующий философской идее, где обозначаются основные этапы, время их проведения, содержание: упражнения для встречи-знакомства, презентация групп, тема и форма дискуссии, заполнение эмоциональных и рефлексивных пауз и пр.

День наряду с серьёзными смысловыми моментами (дискуссия, групповое проектирование и защита проектов, жёсткие тренинговые моменты), требующими большого напряжения, должен содержать развлекательные сюжеты (игры, конкурсы, квест, фестиваль и пр.). Благодаря содружеству команды организаторов, данный

процесс проектирования Дня старшеклассников сам по себе имеет ценность, создаёт детско-взрослую общность в общем обсуждении, даёт ценный опыт совместного творчества.

Хочется отметить, что нам нравится вместе выбирать цель, совместно моделировать дело и проводить его так, что оно становится *событием*. В процессе подготовки, взаимодействуя, мы социализируем, учим организовывать пространство деятельности в мастерских, творческих группах, тренингах. Причём раньше педагогам хотелось управлять предложенным делом, контролировать его, удерживать сценарий. В настоящее время ситуация развивается самостоятельно. Если что-то не получится, это тоже станет результатом, осмысление которого — проявление детско-взрослой общности и со-бытия.

У Дня задан лишь возможный сценарий, который не является жёстким предписанием к его проведению. Стараемся жить и работать по процессу, наблюдая за происходящим, общим настроением, поведением отдельных участников, стараемся чутко реагировать на проблемные ситуации, которые возникают и могут послужить импульсом для изменения событий Дня. Например, поняв, что неудачно прошла встреча-знакомство, настроение отчуждённости и напряжения сохраняется, проводим общие игры на коллективное взаимодействие («Бабка, распутай нитку», «Спираль», «Самая длинная цепочка» и пр.), больше времени уделяем песням и поём те, что хорошо известны и поются всеми.

Если дискуссия прошла ярко и явно требует выхода и реального воплощения возникших идей, устраиваем после неё проектирование по группам с последующей защитой. Так, в дне «Роли, которые мы играем в жизни и школе» после дискуссии «Моя жизненная позиция» участники вышли на проектирование «Школы самого себя». На следующей неделе, после Дня старшеклассников, по инициативе и с активным участием старшеклассников прошёл большой педагогический совет на эту же тему, где проектирование процессов в школе велось в смешанных детско-взрослых группах.

Один раз День проходил очень тяжело и разваливался. В середине дня организаторы предложили участникам выбор: разойтись или

пройти всю программу Дня. После бурного обсуждения и голосования День вышел «на новую орбиту», участники увидели в нём свои смыслы, позиция многих изменилась, программу выполнили и усилили, а на заключительной рефлексии прозвучали очень содержательные отзывы ребят. Рефлексия организаторов после проведения этого Дня показала, что идея была формальной (готовились к конкурсу «Ученик года» и взяли философскую тему из заданий конкурса), не захватила организаторов.

Спроектировать и провести такой день — непростое дело. Это работа с живой ситуацией, где важно чутко реагировать на настроение и трудности каждого участника. Чтобы показать возможную структуру дня, представим сценарный план одного Дня старшеклассников.

День старшеклассника «Шаг в будущее...»

10.00—10.15. Разбивка «Синее — красное».

10.15—11.00. Встреча-знакомство, подготовка презентации группы через феномен (люди, события...) прошлого.

11.00—11.30. Открытие сбора (Колесо времени — 10 мин). Презентация групп (15 мин). Реклама мастер-классов (по выбору).

11.40—11.45. Пауза-1 (рефлексивная, песенная).

11.50—12.30. Мастер-классы: «Я смогу»; «На пути к цели»; «Рождественские забавы», «Внутренний диалог: взгляд на себя в настоящем», «Правильный вопрос — детективный апгрейд мозга», «Я — это моё настоящее. Я — это моё будущее».

12.30—12.45. Пауза-2 (рефлексивная, песенная).

12.45–14.00. Представление настоящего чувства под задачу. Чувство, жанр исполнения и ограничения в представлении группами выбираются по жребию. Разбивка на группы, настрой и жеребьевка (15 мин), подготовка (30 мин), представление (30 мин)

14.00–14.30. Обед.

14.30–14.45. Пауза-3 (рефлексивная, песенная).

14.45–16.15. Дискуссия «Что определяет моё будущее».

Возможно проектирование «Шаг в будущее» (40 мин), тогда время смещается.

16.15–16.30. Пауза-4 (рефлексивная, песенная).

16.30–17.10. Общее рисование «Мой шаг в будущее».

17.10–18.00. Общая рефлексия при свечах. Завершение сбора.

Показатель состоявшегося Дня — заключительная рефлексия. Сколько участников до неё дошло, какая на ней атмосфера, насколько смысловыми и содержательными будут слова участников.

Заключительная рефлексия проводится в общем кругу, при свечах. Большая круглая свеча идёт по кругу, участник, в чьих руках она находится, говорит о пережитом в дне. Часто участники отмечают, что день заставил их задуматься о своих смыслах и целях в жизни, позволил по-новому увидеть себя и других людей, почувствовать свою общность, близость с другими. Многие «старички» считают, что вечером происходит самое интересное, самое важное в Дне — это та атмосфера, те смыслы, которые рождаются на рефлексии.

Вот некоторые рассуждения участников заключительной рефлексии: «Мне понравилось

не всё, организаторы так смоделировали ситуацию, что заставили каждого думать, сделать для себя выбор», «Поняла, что каждый человек может сам смоделировать для себя своё состояние свободы или несвободы, свою позицию...», «Мы изменились, как мы общались на первых рефлексиях, как мы говорим сейчас, мы чувствуем своё единение с другими людьми, и сейчас не страшно говорить что думаешь, многое разложилось по полочкам», «После сегодняшнего дня я вспомнил о некоторых вещах, очень важных, я получил новые сильные ощущения...», «Здорово, что я думал и чувствовал не один, я чувствовал других рядом», «Я удивлён, как могут возникнуть такие отношения между людьми, как у нас сейчас за один день, мы стали близкими как родные, я очень устал, но мне не хочется уходить, и не хочется, чтобы день заканчивался...», «Я очень переживала, но благодарна одиннадцатиклассникам за то, что они вложили свои силу и душу в проект, который придётся реализовать десятым классам», «Для меня самым главным было то, что сегодняшний день состоялся, и что мы поставили перед собой задачу, и она уже не кажется нам мифической», «Сегодняшний день был не такой лёгкий, как казалось на первый взгляд ... мы сделали что-то хорошее не только для себя, но и для школы», «Я считаю, что этот день прожит не зря».

Всего прошло десять Дней старшеклассников. Их проведение стало крепкой традицией. С опытом возникло понимание, что важно удерживать общую идею, а не придерживаться жёсткого сценария. Стараемся не повторяться, каждый раз придумывать что-то новое, ориентируясь на идеи и предложения ребят. В традициях Дня остаются обязательная большая дискуссия и заключительный рефлексивный круг со свечами и песнями. Анализируя проведённые Дни, мы уже лучше понимаем, при каких условиях возможно проявление детско-взрослой общности.

В результате Дня старшекласников в школе появилось реальное взаимодействие педагогов и детей, что нашло выход в их совместной деятельности в становлении демократического уклада школьной жизни. Можно выделить следующие эффекты Дней старшекласников:

- создание совета самоуправления и выборы его президента, в дальнейшем отказ от такой системы и выход на рабочий творческий совет самоуправления под конкретные дела в гимназии;
- выражение инициатив ребят в школьных делах: «Вечер 10 для 11», «Общешкольная конференция», «Праздник для малышей» и пр.;
- открытые встречи активистов с директором гимназии и совместное обсуждение проблем, участие старшекласников в педагогических советах, на которых ребята выходят с предложениями и доводят их до конкретных решений: изменение системы питания в школьной столовой, уборка и перестройка школьного гардероба и пр.;
- создание информационного пространства гимназии, работающее школьное радио, информационный «живой» стенд самоуправления, школьное телевидение, ящик предложений и пр.;
- проведение межвозрастных мероприятий, где старшекласники являются организаторами и основными ведущими: «Город Солнца» для начальной параллели, «Большой КУШ (конструирование уклада школы)» для 7–11-х классов; Корчаковский сбор для 3–11-х классов (написание манифеста и идея общешкольной конференции), объединённые встречи советов самоуправления (подростковый и совет старшекласников); шефская работа в школе и пр.

Выросло количество членов школьного самоуправления от обязательного формального присутствия по 2 человека от класса до открытого совета, где присутствуют от 1 до 10 человек от класса. На первое заседание совета самоуправления приходят до 20% всех старшекласников. Со временем эта цифра может измениться, но каждый активен, готов участвовать в общей деятельности и находит способы для самореализации, исходя из своих сил и возможностей: радио, газета, телевидение, работа с начальной параллелью, организация и проведение мероприятий и т.п.

Механизм проведения Дней старшекласников был перенесён и реализован в гимназии младшей ступени в Днях Города Солнца.

Результат воспитательной работы невозможно увидеть, как материальный объект, его трудно измерить, но можно почувствовать, осмыслить, пережить. Когда на Дне старшекласников, на заключительной рефлексии, круг из шестидесяти человек сидит в полнейшей тишине, и каждый внимательно слушает другого; в Дне самоуправления учителя плачут от радости; когда на вечере-посвящении одиннадцатикласники в едином порыве кричат десятиклассникам: «Спасибо, мы вас любим!»; когда на Дне Города Солнца родители видят своих детей повзрослевшими; когда на юбилейном вечере каждый испытывает чувство гордости и причастности к общему делу; когда после ярмарки вакансий ученики пишут: «Теперь я понял, что мне нравится делать в жизни», «Я знаю, кем хочу быть», «У меня получилось!» **НО**

Список литературы

1. Глазистова О.Н. Роль детско-взрослой общности в жизни школы // Воспитание школьников — 2014. — № 3. — С. 35–39.
2. Нуруллова А.Ю. Ярмарка вакансий // Воспитание в школе — 2013. — № 5. — С. 61–64.
3. Шустова И.Ю., Косяков В.Г. Поддержка самоопределения юношества посредством ролевой игры «Пирамида» // Воспитательная работа в школе — 2008. — № 5. — С. 115–124.
4. Шустова И.Ю., Косяков В.Г. День со старшекласниками, событие — «Рождение миров» // Наука и практика воспитания и дополнительного образования — 2009. — № 5. — С. 91–111.
5. Шустова И.Ю., Поляков С.Д. Детско-взрослая общность в воспитании старшекласников: Учебно-методическое пособие — Ульяновск: УИПК ПРО, 2010.
6. Шустова И.Ю. Школьные события // Народное образование — 2013. — № 1. — С. 218–222.
7. Шустова И.Ю. Ситуативная педагогика, или Дети живут настоящим // Народное образование — 2014. — № 1. — С. 228–234.

ПОДРОСТКОВОЕ ВОРОВСТВО

Марина Александровна Мазниченко,

*помощник проректора по научной и инновационной деятельности,
доцент кафедры общей и профессиональной педагогики
Сочинского государственного университета, кандидат педагогических наук*

Наталья Ивановна Нескоромных,

*доцент кафедры социальной педагогики и педагогики начального образования
Сочинского государственного университета, кандидат педагогических наук*

Среди различных форм девиантного поведения подростков в последнее время всё большее распространение получают воровство, кражи, грабежи. Поэтому важно выявить факторы, особенности возникновения таких асоциальных поступков и разработать эффективные профилактические меры.

Как правило, в имеющихся исследованиях предлагаются единые профилактические и коррекционные меры для детей и родителей, вне зависимости от конкретной ситуации возникновения у подростка склонности к воровству. В то же время при наличии общих причин, факторов и механизмов возникновения склонности к воровству, её проявление у подростков носит индивидуализированный характер, зависит от имеющейся системы ценностей, представлений, сложившихся моделей поведения, особенностей и условий воспитания и социализации. Поэтому в профилактической и коррекционной работе социального педагога, классного руководителя необходимо учитывать конкретные условия возникновения и проявления у подростка склонности к воровству. С этой целью рекомендуется использовать сценарный подход, основанный

на выявлении и описании типовых сценариев возникновения у подростков такой склонности и проектировании соответствующих сценариев профилактической и коррекционной работы.

Факторы подросткового воровства

В основе возникновения у подростков склонности к воровству лежат общие причины и факторы. На наш взгляд, факторы подросткового воровства соответствуют основным факторам развития личности:

- *наследственные (биологические)*: врождённые нарушения психики и интеллекта ребёнка, не позволяющие ему усвоить и реализовать нравственные нормы и ценности, представления о своей и чужой собственности;
- *средовые*: негативный пример родителей, сверстников, социальные условия, побуждающие подростка к воровству

(трудное материальное положение семьи, чрезмерная занятость родителей, употребление алкоголя и наркотиков в семье и др.), сближение подростка с криминальной личностью или группой; равнодушная или попустительская реакция ближайшего социального окружения на факты детского воровства; пропаганда лёгких способов получения материальных благ в фильмах, рекламе, СМИ и др.;

- *педагогические*: непродуктивные стратегии воспитания в семье и школе (недостаток внимания и любви к ребёнку со стороны родителей, игнорирование его потребности в эмоциональных контактах, равнодушная реакция родителей на первичные нарушения ребёнком нравственных норм, неуважение к чужой собственности; трудности в общении с родителями; унижение подростка, неадекватные требования к нему и др.).

Перечисленные факторы при соответствующих благоприятных условиях запускают сле-

дующий механизм возникновения склонности подростка к воровству: искажение в системе ценностей → ошибочные представления → первичное проявление неадекватных моделей поведения → закрепление девиантного поведения, формирование привычки к воровству → противоправные действия.

Типовые сценарии

Данный механизм реализуется в наборе типовых сценариев, выстраиваемых как индивидуальная ситуация закрепления у подростка склонности к воровству, вызванная определённым фактором (причиной) и развёртываемая в зависимости от индивидуальных особенностей, ближайшего окружения подростка, условий его жизни, воспитания и социализации (см. табл.).

Типовые сценарии возникновения у подростков склонности к воровству

Сценарии возникновения у подростков склонности к воровству	Искажения в системе ценностей	Неадекватные представления, поддерживающие сценарий	Неадекватные модели поведения и привычки
Воровство как психологическая зависимость (патологическое влечение)	Абсолютизируется ценность получения удовольствия от присвоения чужих вещей. Нивелируется ценность переживаний других людей от потери вещей	«Моя болезнь (клептомания) оправдывает моё поведение». «Я ничего не могу сделать, моё желание взять чужое сильнее меня». «Лучше получать удовольствие от воровства, чем от употребления алкоголя и наркотиков»	Неконтролируемые побуждения взять чужую вещь незаметно для окружающих, получая при этом удовольствие
Воровство как следствие недостаточно сформированной этической регуляции поведения и сферы удовольствий	Абсолютизируется ценность собственных желаний. Нивелируется ценность чужой собственности и желаний других людей	«Брать чужое нельзя только взрослым, детей этот запрет не касается». «Я разрешаю своим друзьям брать мои вещи без спроса, значит, и сам могу брать их вещи». «Можно взять чужую вещь без спроса, если она тебе нужна». «Если кто-то не хочет делиться, то у него можно взять тайком». «Брать чужое нельзя, но если очень хочется, то можно». «Родители мне простят всё, потому что очень меня любят»	Импульсивные действия, направленные на обладание понравившейся вещью

Сценарии возникновения у подростков склонности к воровству	Искажения в системе ценностей	Неадекватные представления, поддерживающие сценарий	Неадекватные модели поведения и привычки
Воровство как выбор подростком неадекватного способа удовлетворения потребности	Абсолютизируется ценность, связанная с удовлетворением нереализованной потребности (в любви родителей, их внимании и др.). Нивелируются ценности чужой собственности, соблюдения нравственных норм	«Главное — любовь и внимание ко мне родителей». «Если нельзя, но очень хочется, то можно». «Цель оправдывает средства». «Право родителей — читать морали (говорить о том, что воровство недопустимо), моё право — не слушать». «Я имею право брать то, в чём мне отказывают, и наказывать тех, кто отказывает мне в том, чего я хочу». «Никто не имеет права говорить мне, что делать, или заставлять меня делать это». «Послушай родителей и сделай наоборот»	Демонстративное воровство с целью привлечь внимание родителей
Воровство как неадекватная форма самоутверждения подростка в среде сверстников и/или семье	Абсолютизируются ценности самоутверждения, признания. Нивелируется ценность соблюдения нравственных норм	«Деньги решают всё, в том числе проблемы эмоций и отношений с людьми». «Чем дороже вещи, тем выше оценивают человека». «Я хочу быть не хуже других». «Если у меня не будет модных вещей, со мной не захотят дружить». «Новая вещь может привлечь ко мне внимание сверстников, поможет приобрести друзей». «С друзьями море по колено». «Если мне удаётся безнаказанно воровать, то я смелый, «крутой» и вызываю восхищение и зависть сверстников»	Демонстрация сверстникам своей хитрости, изворотливости в воровстве
Воровство как неадекватное выражение стремления подростка материально помочь семье	Абсолютизируются ценности материального благополучия своей семьи, любви к родителям (или другим членам семьи). Нивелируются ценности чужой собственности и соблюдения нравственных норм	«Только я могу помочь своей семье, и сделать это можно любыми способами». «Никто, кроме меня, не поможет моей семье». «Мои родители (другие члены семьи) не должны голодать и ограничивать себя». «Лучше взять чужое, чем просить милостыню»	Воровство с одновременным испытанием стыда за свои действия
Воровство как развлечение и хобби	Абсолютизируется ценность самореализации. Нивелируется ценность соблюдения нравственных, правовых и социальных норм	«Я могу изобретать самые хитрые и умные способы воровства, так что никому не удастся уличить меня в воровстве». «Не пойман — не вор». «Ловкость рук и никакого мошенничества (о воровстве)». «В жизни надо всё попробовать, всё испытать». «Воровство — лучшее ремесло»	Проявление креативности в изобретении новых способов воровства

Сценарии возникновения у подростков склонности к воровству	Искажения в системе ценностей	Неадекватные представления, поддерживающие сценарий	Неадекватные модели поведения и привычки
Воровство как способ получения материального благополучия для себя, средств для реализации психологической зависимости (игромания, техномания и др.)	Абсолютизируется ценность материального благополучия любой ценой. Нивелируется ценность упорного труда	«Всё должно доставаться легко». «Зачем трудиться, прикладывать усилия, если можно быстро и без усилий получить желаемое». «Главное в жизни — материальное благополучие». «Все проблемы в жизни связаны только с отсутствием денег». «Зачем платить, если можно украсть?» «Взял то, что всё равно пропало бы». «Без спросу взял — не значит, что украл». «Всё, что плохо лежит, можно брать». «Все воруют, не только я один». «Государство не обеднеет». «Родители должны обеспечивать все увлечения и потребности своих детей». «У каждого подростка должны быть его собственные деньги»	Заранее просчитанное и продуманное воровство, отсутствие чувства стыда
Воровство как следствие попадания подростка в зависимость от криминальной группы/личности	Абсолютизируется ценность признания, самоутверждения в коллективе. Нивелируется ценность соблюдения нравственных и правовых норм	«Я не могу противостоять тем, кто физически сильнее меня». «Человек сам должен справляться со всеми своими проблемами». «Дети не должны осложнять жизнь своих родителей и огорчать их»	Зависимое, несамостоятельное поведение; групповое воровство под психологическим давлением членов криминальной группы при неспособности противостоять ему, проявить индивидуальность

Приведём примеры развёртывания представленных сценариев и варианты коррекционной работы.

Сценарий 1. Воровство как психологическая зависимость (патологическое влечение)

Ключевые события рассматриваемого сценария могут развёртываться по двум *цепочкам*:

1) периодически возникающее у ребёнка влечение к присвоению чужой собственности → повторяющиеся неудачные попытки сопротивляться желанию украсть → совершение кражи без стремления скрыть её, переживание удовлетворения → узнавание родителями о воровстве, совершённом их ребёнком → «ложь во спасение» из-за боязни наказания за воровство → усиление стремления к воровству с непреодолимой

потребностью его удовлетворения → отрицание родителями имеющейся у ребёнка психической патологии, попытки справиться с проблемой без помощи специалистов → патологические кражи становятся более частыми, дерзкими, без выраженной борьбы мотивов → закрепляются серийность и сезонность в реализации патологического поведения;

2) воровство, совершённое подростком с целью получения выгоды → переживание необычайного удовольствия от корыстного воровства, без стыда и раскаяния → запечатление его в памяти по механизму импринтинга → кражи, сопровождающиеся положительными эмоциями по поводу обогащения и избегания наказания → закрепление привычки воровать.

В зависимости от конкретных условий, эффективности коррекционных действий педагогов и семьи данный сценарий может иметь пессимистический или оптимистический варианты развития.

Пессимистический: педагоги и родители не прилагают никаких усилий для предупреждения и коррекции формирующейся склонности подростка к воровству, такая склонность закрепляется, девиантное поведение становится привычным.

Оптимистический: подростку оказывается эффективная психолого-педагогическая и медицинская помощь, включающая коррекцию психических нарушений, предъявление альтернативных, социально приемлемых источников удовлетворения потребностей и получения положительных эмоций, включение подростка в различные виды социальной активности, вызывающие у него интерес (занятия в спортивных секциях, участие в игровой деятельности и др.). Результатом помощи становится снижение тревожности, восстановление доверительных отношений в системе «ребёнок — родители».

*Сценарий 2. Воровство
как следствие недостаточно
сформированной этической регуляции
поведения и сферы удовольствий*

«Запускают» сценарий отставания в развитии моральной сферы личности ребёнка, отсутствие способности эмоционально предвосхищать последствия собственных действий, неумение проявлять терпение в ситуации препятствия или лишения, регулировать свои желания, импульсивное следование сильному желанию завладеть понравившейся вещью. Часто такие дети не считают чужое неприкосновенным, не задумываются, как выглядят в глазах окружающих, не обращают внимания на переживания человека, утратившего что-либо материальное.

В общем виде сценарий может быть описан следующей *цепочкой развёртывания клю-*

чевых событий: непреодолимое желание обладать какой-либо вещью или предметом → присвоение этой вещи или предмета → закрепление модели поведения в похожих ситуациях → воровство как привычка.

Варианты развития событий в данном сценарии:

Пессимистический: невмешательство педагогов и родителей в ситуацию приводит к потере подростком самоконтроля, неумению прогнозировать последствия собственных действий и поведения, воровству как укоренившейся привычке.

Оптимистический: коррекция отклонений в развитии моральной сферы ребёнка, включающая формирование представлений о последствиях воровства (потеря друзей, плохая репутация, утрата доверия людей и др.), развитие умений саморегуляции поведения и эмоций, развитие ответственности ребёнка за совершённое асоциальное действие приводят к тому, что склонность к воровству нивелируется, подросток начинает осознавать воровство как асоциальный, безнравственный поступок, научается контролировать своё поведение и эмоции.

*Сценарий 3. Воровство как выбор
подростком неадекватного способа
удовлетворения потребности*

Возникновение склонности к воровству в данном сценарии обусловлено неудовлетворённостью потребностей подростка в любви, безопасности; понимании, сопереживании; самостоятельности, автономии от взрослых; одобрении, уважении со стороны сверстников и др.

Варианты «запуска» сценария:

- зависть к более обеспеченным детям, стремление отомстить им.
- протест против «двойной морали» (например, взрослые внушают, что чужое брать нельзя, а сами «берут всё,

что плохо лежит»; у подростка «выманивают» деньги старшеклассники, и это остаётся безнаказанным).

- доминирующая гиперпротекция родителей, проявляющаяся в чрезмерной опеке, стремлении строго контролировать подростка, завышенных требованиях к нему.

Этот сценарий может проявляться в различных ситуациях:

- подросток, переживая развод родителей, пытается обратить на себя их внимание, отвлечь от бракоразводного процесса, заставить объединиться или мстит им за распад семьи;
- крадёт чужую вещь, чтобы привлечь внимание к себе как к её обладателю;
- ворует, чтобы «отблагодарить» сверстников за расположение и внимание к себе, утвердить или повысить свой статус, выделиться;
- мстит однокласснику и ворует у него вещи и деньги, но не пользуется ими, а складывает в укромном месте;
- ворует вещи и подкладывает их другому ребёнку или взрослому, чтобы наказать за что-либо, отомстить;
- боясь наказания, крадёт, чтобы возместить потерянную или испорченную им свою или чужую вещь.

Цепочки развёртывания ключевых событий сценария:

1) нарушение равновесия между различными потребностями, искажённое восприятие или недооценка ситуации → неудачные попытки удовлетворить нереализованную потребность, рост напряжения → переориентация на другие объекты или способы удовлетворения потребности → выбор воровства как неадекватного способа удовлетворения потребности;

2) активная реакция гнева или мести, проявляющаяся в тайном присвоении чужой собственности → «наслаждение» от наказания жертвы хищения (человека, вызывающего зависть, обидчика и др.) → закрепление этой реакции в привычке воровать;

3) активная реакция протеста против ближайшего социального окружения → отрицание декларируемых ближайшим социальным окружением морально-этических норм → воровство как демонстративное поведение.

Варианты развития сценария:

Пессимистический: негативными последствиями невмешательства педагогов и родителей в ситуацию являются закрепление у подростка деструктивного способа и противоправных средств удовлетворения потребности, перерастание возрастной оппозиции в криминальную, обращение к воровству как способу удовлетворения других потребностей.

Оптимистический вариант включает оказание подростку психолого-педагогической помощи в осознании его потребностей, поиске социально одобряемых способов их удовлетворения. Особая роль в сценарии отводится созданию воспитательных ситуаций, в том числе ситуаций социального закалывания (М.И. Рожков), ответственного выбора (Ю.С. Тюнников и др.), авансирования доверием (А.С. Макаренко).

Сценарий 4. Воровство как неадекватная форма самоутверждения подростка в среде сверстников и/или семье

«Запускают» этот сценарий повышенная потребность ребёнка во внимании со стороны окружающих, низкий уровень чувствительности к социальным нормам, стремление соответствовать окружению, вхождение в референтную группу асоциальной направленности и стремление быть принятым в ней. При этом ценностью для подростка представляет не объект воровства, а факт участия в правонарушении.

В общем виде сценарий может быть описан следующей *цепочкой развёртывания ключевых событий*: социализация ребёнка в референтной группе (приобретение новой роли, статуса, новых мотивов и ценностей, освоение новых моделей поведения) → усиление желания быть принятым и самоутвердиться в конкретной среде (среди одноклассников, в «уличной» группе, в семье и др.) →

поиск средств для реализации этого желания, неудачные пробы их применения → снижение у подростка уровня чувствительности к социальным нормам → повышение своего авторитета в глазах значимых других за счёт воровства → превращение воровства в привычную форму поведения.

Варианты развития событий:

Пессимистический: невмешательство в ситуацию приводит к негативным последствиям для подростка: блокирование воспитательной и коррекционной работы педагогов и родителей; вхождение в криминогенную, а затем в преступную группу.

Оптимистический: нейтрализация воздействий асоциальной референтной группы, членом которой считает себя подросток. Оказание социально-педагогической помощи в построении адекватных способов самоутверждения, в социальной адаптации в коллективе сверстников и социализации в семье, расширение социальных контактов подростка. Формирование социально одобряемых моделей самоутверждающего поведения, навыков конструктивного взаимодействия с родителями, сверстниками, развитие лидерских качеств и обеспечение их проявления в социально одобряемых видах активности.

Сценарий 5. Воровство как неадекватное выражение стремления подростка материально помочь семье

Возникновение и закрепление склонности к воровству вызваны семейным экономическим неблагополучием, невозможностью или нежеланием родителей обеспечить ребёнка удовлетворением важнейших жизненных потребностей.

Необходимость самостоятельно обеспечивать себя и семью, состояние крайнего отчаяния приводят подростка к представлению о воровстве как единственно возможном выходе из ситуации, а затем и к незаконным действиям. Оправдывая своё поведение, он умаля-

ет свою роль в незаконном присвоении чужого, поскольку в его глазах это помощь другим.

Цепочка развёртывания ключевых событий этого сценария: экономическое неблагополучие семьи подростка → ребёнок принимает на себя обязанность материально обеспечивать себя и членов своей семьи → поиск способов решения материальных проблем → воровство как неадекватное выражение стремления подростка материально помочь семье.

Варианты развития событий сценария:

Пессимистический: невмешательство в ситуацию приводит к приобретению подростком опыта преступного поведения.

Оптимистический вариант включает оказание подростку и его семье социально-педагогической помощи; создание условий для принятия нравственных, правовых и социальных норм; коррекцию представлений подростка о своей и чужой собственности.

Сценарий 6. Воровство как развлечение и хобби

Мотивами к воровству выступают желание испытать себя, получить острые ощущения, продемонстрировать ловкость и храбрость, стремление рискнуть, похвастаться, показать предприимчивость, превосходство.

Нередко у героев этого сценария наблюдаются искажённые представления о противоправном поведении. Подростки обесценивают предмет преступного посягательства и не признают негативных последствий акта воровства.

Отягощающий момент — употребление психоактивных веществ, приводящее к ослаблению контроля над своими эмоциями, желаниями, поведением и, как следствие, — к противоправным действиям. Негативные последствия развёртывания

этого сценария становятся ещё более опасными, когда подросток испытывает удовольствие от воровства как от победы, а выброс адреналина после кражи закрепляется в подсознании.

Цепочка развёртывания ключевых событий сценария: узнавание о воровстве как способе получения удовольствия от друзей, знакомых, одноклассников → желание самому испытать себя, получить острые ощущения → первое хищение или кража, положительные эмоции → всё более усложняющееся (изодрённое) воровство → воровство как экстремальное хобби.

Варианты развития событий сценария:

Пессимистический: невмешательство в ситуацию приводит к формированию у подростка извращённой культуры отдыха и развлечений, закреплению моделей рискованного поведения.

Оптимистический вариант связан с переориентацией подростка на социально одобряемые формы проявления активности: расширение путей и средств самореализации, создание условий для содержательного отдыха и развлечения, вовлечение в деятельность различных кружков, клубов, общественных объединений, в том числе волонтерских и др.

Сценарий 7. Воровство как способ материального благополучия для себя, получения средств для реализации психологической зависимости

Это тот случай, когда подростком руководят корысть и стремление удовлетворить свои потребности преступным путём. Причина возникновения девиантного поведения в этом сценарии — низкий уровень принятия социальных норм, искажённая система жизненных ценностей, в которой развлечение и желание чем-либо обладать преобладают над самоконтролем и самореализацией. Причиной может служить также отсутствие средств для реализации какой-либо психологической зависимости.

Желание украсть может быть импульсивным либо длительно формирующимся. Воровство может выражаться в желании «выглядеть не хуже других», стремлении к накопительству, получению материальной выгоды от реализации похищенных вещей. Ведущий мотив

воровства — узко-материальный («добиться благ для себя», удовлетворив конкретные материальные потребности в деньгах, средствах развлечения, вещах и пр.). Эти мотивы могут вызываться провоцирующими факторами: отсутствием у ребёнка денег на карманные расходы, привлекательностью и доступностью товаров в гипермаркетах, манипулятивным воздействием рекламы, модой, отставание от которой воспринимается как личная социальная ущербность. Объект кражи имеет личную ценность для подростка.

Сначала воровство дети объясняют нехваткой собственных денег на сигареты, пиво, развлечения, потом соответствующий негативный интерес закрепляется в дурной привычке и приводит к социально негативной потребности и противоправным способам её удовлетворения.

Цепочка развёртывания ключевых событий сценария: возникновение у подростка сильного желания обладать каким-либо объектом на фоне его недоступности → поиск способов получения желаемого объекта → незаконное присвоение чужого как «оптимальный» способ обогащения.

Варианты развития событий в сценарии:

Пессимистический: невмешательство в ситуацию приводит к искажению представлений подростка о степени ответственности за правонарушение, возникает уверенность в безнаказанности, приобретается опыт преступного поведения.

Оптимистический вариант включает оказание несовершеннолетнему социально-педагогической помощи в осознании ответственности за свои действия и поиске социально одобряемых способов решения материальных проблем. Подростку предъявляются требования как выражение культурных, правовых и нравственных норм и контролируется соблюдение

этих требований. Его информируют о последствиях воровства (например, о соблюдении в магазинах политики «нулевой толерантности», то есть работники магазина обращаются в полицию, даже если это первое нарушение и обнаруженный похищенный товар возвращён); подростку предоставляются возможности честного заработка и др.

Сценарий 8. Воровство как следствие попадания подростка в зависимость от криминальной группы или личности

В этом сценарии подросток становится жертвой принуждения, манипуляции и обмана других людей, собственных ошибочных представлений и заблуждений. Причина воровства — неумение найти выход из сложной ситуации, например, когда вымогают деньги. Опасаясь физического воздействия, под страхом смерти, испытывая унижение, подросток начинает воровать, полагая, что передав нужную сумму денег своим мучителям, он освободится от них.

Цепочка развёртывания ключевых событий сценария: давление криминальной группы или личности → неготовность подростка противостоять этому давлению → совершение кражи, чтобы освободиться от давления → испытание острого внутреннего конфликта → передача украденного криминальной группе или личности → попадание в новую зависимость.

Варианты развития событий сценария:

Пессимистический: невмешательство взрослых в ситуацию приводит к неврастности, фобии, депрессии, увеличению риска суицидального поведения у подростка.

Оптимистический вариант включает защиту подростка от воздействий криминальной группы или личности, от вымогательства, шантажа, угроз, физического насилия; восстановление доверительных отношений с членами семьи; оказание социально-педагогической помощи в освоении моделей поведения, позволяющих противостоять давлению.

Основные направления профилактической работы с подростками, склонными к воровству:

- 1) коррекция наследственных нарушений психики и интеллекта;
- 2) работа с педагогами и семьёй, направленная на формирование продуктивных стратегий воспитания и общения с подростком;
- 3) психокоррекционная работа с подростком;
- 4) работа со средовыми факторами (формирование иммунитета к негативным влияниям общества, сверстников, семьи; изменение ближайшего окружения и др.);
- 5) вовлечение подростка в различные формы социальной активности как альтернатива воровству. **НО**

ЛУЧШИЙ УЧЕНИК В ЕВРОПЕ И РОССИИ: ПОЗИЦИЯ СХОДСТВА И РАЗЛИЧИЯ

Елена Александровна Никитина,

доцент кафедры методологии образования Национального исследовательского Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, кандидат педагогических наук
e-mail: nikitina_e.a@mail.ru

Наталья Викторовна Банатова,

студентка 3 курса факультета иностранных языков и лингводидактики Национального исследовательского Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского

- *идеальный ученик* • *Стефани Лелу* • *сравнительный анализ* • *исследование*
- *характеристика*

Нет сомнения в том, что суждения о лучшем ученике, идеальном школьнике имеют место, пока существует сама школа. Но представления о нём, как о любом идеале, рождаются не сами по себе, а как некие образы, так или иначе отображающие реальное состояние современного образования с обязательным ориентиром на последующее развитие.

Неофициальность статуса такого ученика, нерегламентированность его оценки являются основанием для широкого диапазона действий по анализу разносторонних характеристик школьника и помогают представить его субъективно обобщённое видение педагогами, самими обучающимися, их родителями, общественностью.

Нынешний студент как будущий педагог склонен видеть идеал современного ученика, сочетающего в себе характерные черты лучшего школьника Европы и России.

А сам идеал ученика расценивается будущим учителем с позиции того факта, что именно педагог в полной мере вкладывает в становление учащегося как успешного ученика. Такой школьник субъективно для самого учителя становится идеалом, что и наполняет его педагогическую деятельность определённым смыслом и содержанием.

Выстраивая сравнительный анализ характеристик идеального ученика в Европе и России, мы опираемся на научные данные диссертационного исследования швейцарского учёного, педагога и психолога Стефани Лелу, представленные широкой общественности Людмилой Печатниковой. Они основаны на пятилетней кропотливой работе с десятками тысяч анкет, с сотнями интервью, позволившими представить портрет современной школы, портрет реального ученика; образ учителя, такой, каким его видят подростки в Европе, что в своих общих чертах имеет место быть и сегодня.

Задумываясь над вопросом о том, какими качествами и умениями должен обладать ребёнок, чтобы быть успешным учеником, учителя, родители, учёные, рисуют образ идеального школьника. И обязательно упоминают **самостоятельность, активность, ответственность, стремление к знаниям...**

Но здесь важно выявить соображения самих детей, проучившихся в школе пять-шесть лет и на собственном опыте убедившихся в том, какие качества поощряются, а какие только мешают им в роли ученика.

По мнению европейского подростка — это прежде всего человек, занимающий лидирующее положение в классе. Он отличается поведением: внимательно слушает, не мешает вести уроки (это связано с представлением учеников об идеальном уроке, где не существует проблемы дисциплины), но активно участвует в них. Его интересуют все предметы. Идеальный ученик, по мнению самих учеников, успешен не только в школе, но и за её пределами. Он не проводит все вечера и выходные, склонившись над учебниками. Он умудряется и отдыхать, и получать отличные отметки.

В сущности, главное качество идеала — **высокая степень социальной адаптированности**. Большинство опрошенных настаивали на том, что идеальный ученик не бывает одиноким, у него много друзей, прекрасные отношения с одноклассниками, учителями и родителями.

Мнение российских подростков об идеале не во всём совпадает с позицией европейских учеников, это выделено и аргументировано Людмилой Печатниковой. Как показал беглый опрос, для них на первом месте не результат, не внешние признаки, а процесс, личностные особенности: трудолюбие, терпение, умение доводить дело до конца, планировать своё время, быстрота реакции, прекрасная память, умение слушать и говорить, отстаивать свою точку зрения, доброжелательность, поддержка окружающих людей,

в том числе педагогов. Идеальный ученик в России может быть и общительным, и замкнутым, нелюдимым, даже занудным.

Российский идеальный ученик всецело принадлежит школе. Он не слишком интересуется науками, но знает все, может ответить на любой вопрос. И получил он столь обширные знания не за счёт ума, таланта (впрочем, и европейские подростки мало ценят эти качества), а за счёт хорошей памяти и безграничного усердия.

Как отмечает Стефани Лелу, для **европейского учителя идеальный ученик** практически безлик, лишён каких бы то ни было человеческих качеств. Единственное, что имеет значение, — поведение на уроке, активная работа, послушание и тяга к знаниям. Последнее свойство предполагает участие школьника в собственном образовании. Для наших коллег важно, чтобы ученик из объекта обучения превратился в субъект образования. Для этого он должен обладать определённой долей критичности, зрелости. Идеальный ученик не должен много говорить, тем более по собственной воле. Только речь учителя законна, только он может разрешить или запретить чужое высказывание. Такое неравномерное распределение речевых прав, по мнению многих исследователей, характерно всего для четырёх общественных учреждений: школы, церкви, армии и суда.

Российские учителя оказались удивительно похожими на своих зарубежных коллег. Для них характерны высказывания: «*Приятно работать с ребёнком, который готов взять то, что ты ему даёшь*», «*Он пришёл к тебе учиться тому, чему ты хочешь и можешь научить*», «*Он задаёт вопросы и готов выслушать ответ*» и пр.

Итак **и педагоги, и школьники** согласились с тем, что идеальный ученик активно работает на уроке, внимательно слушает,

но его как будто не существует. Разногласий в трактовке идеала гораздо больше, чем точек пересечения.

Прежде всего, в отличие от детей, **учителя не считают, что идеальный ученик — обязательно лучший.**

Дело не в оценках. Ценятся желание и быстрое развитие. Учителя уверяют, что им не очень важны оценки; однако, описывая идеальный класс, на первое место ставят именно успеваемость.

В рамках данного исследования важно подчеркнуть, что для **учеников идеальный одноклассник** — обязательно отличник. Оценка признается несомненным показателем успеха, блестящего результата.

Критично оценивая дистанцию между собой и совершенством, ученики прежде всего обращают внимание на поведение. Темперамент, живость характера мешают им быть идеальными. От детей часто можно услышать такие слова: *«Я, конечно, болтал, но всё слышал и всё понял. Я умею слушать и одновременно заниматься ещё каким-нибудь делом».* *«Я всегда болтаю на уроках, потому что не в силах молчать по два часа подряд. У меня это с детства не получается».*

Ответственность за плохое поведение часто возлагается на учителя (он недостаточно строг), на класс (никто не слушает, меня отвлекают), на собственные прошлые ошибки (я много пропустил и всё равно ничего не пойму).

Но важную роль по-прежнему играет интерес к предмету. Поэтому ученики на разных уроках ведут себя по-разному. Очевидно, что представления о реальности у взрослых и детей совпадают в гораздо большей степени, чем представления об идеале школьника.

Завершая сравнительный анализ, подчеркнём сентенцию о том, что в рамках действующей сегодня системы российского образования

и ставшей уже перманентной её модернизации контуры этого портрета во многом остаются неизменными, так или иначе подстраивая нынешнего школьника под действующий механизм его реализации.

Но контекст времени, безусловно, вносит свои специфические коррективы в оценку идеального ученика, что может быть дополнением к вышерассмотренному исследованию С. Лелу в сочетании с обобщениями, выполненными Л. Печатниковой. Сюда следует отнести активную включённость обучаемого в современную информационную среду, безусловную его «продвинутость» в овладении техническими средствами и новшествами, ярко выраженную мобильность действий и жизнедеятельности, всё более осознанное отношение к вопросам саморазвития, поиска сфер самореализации и возможностей раскрытия своего потенциала и мн. др.

Всё это в своём разумном соотношении за последнее десятилетие стало не просто требованием времени, а жизненной необходимостью российского школьника, что непосредственно отражается на представлении его идеального образа с позиции сегодняшнего дня.

Вместе с тем не устаревает мысль о том, что идеалы необходимы не столько для констатации существенного реального факта, сколько для определённости ориентиров развития в деятельности педагога, в деятельности обучающегося, в деятельности образовательной организации в целом. И по-прежнему чрезвычайно важно, чтобы это были не внешние характеристики одинаковой для всех образовательной идеологии, а внутренние векторы каждого участника образовательного процесса. **НО**

ПРОФИЛАКТИКА СТРЕССОВЫХ состояний у педагогов образовательных учреждений

Лилия Александровна Нижегородова,
старший преподаватель Челябинского института переподготовки
и повышения квалификации работников образования

- стресс • синдром эмоционального выгорания • причины СЭВ • фазы СЭВ
- профилактическая программа

Сохранение психического здоровья и формирование стрессоустойчивости современного педагога — одна из актуальных проблем. Психически здоровая личность — это личность, не разрываема изнутри конфликтами сомнений, мотивов, неуверенностью в себе. Для этого педагогу важно познавать особенности своей психики, что позволит ему не только предупреждать возникновение болезней, укреплять здоровье, самосовершенствоваться, но и улучшать своё взаимодействие с социумом. Эффективные социальные взаимоотношения могут способствовать психологической, социальной адаптации, усвоению форм здорового поведения и восстановлению, если они имеют поддерживающий характер.

Возрастающая интенсивность и напряжённость современной жизни проявляются на психологическом уровне: чаще возникают негативные эмоциональные переживания и стрессовые реакции, которые, накапливаясь, способствуют формированию выраженных и продолжительных стрессовых состояний, увеличению риска развития многих

заболеваний. Развитие стресса у сотрудников можно наблюдать даже в хорошо управляемых организациях. Причиной этого могут быть структурно-организационные особенности, характер работы, индивидуально-личностные особенности и личностные отношения сотрудников, а также их взаимодействие. Когда к сотрудникам предъявляются требования, не соответствующие их компетенции и опыту, это, как правило, ведёт к стрессовому состоянию. Связанные с работой стрессовые факторы ухудшают здоровье. Так, в проведённом опросе в 15 странах Европейского союза было отмечено, что 15% работающих жаловались на головную боль, 23% — на боль в области шеи и плеч, 23% — на усталость, 28% — на стресс, 33% — на боль в спине.

В своих исследованиях В.В. Кудинов¹ среди причин, препятствующих становлению инновационной деятельности педагогов, отмечает синдромом эмоционального выгорания (СЭВ). В.В. Бойко² считает,

¹ Кудинов В.В. Причины, препятствующие становлению инновационной деятельности педагогов // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров № 2 (15). — 2013. — С. 34–39.

² Бойко В.В. Методика диагностики уровня эмоционального выгорания // Практическая психодиагностика / Ред. Райгородского Д.Я. — Самара, 1999.

что СЭВ — это выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия. У каждого человека существует свой порог стрессоустойчивости. Главной причиной СЭВ считается психологическое, душевное переутомление. Когда требования (внутренние и внешние) длительное время преобладают над ресурсами (внутренними и внешними), у человека нарушается состояние баланса, которое неизбежно приводит к синдрому эмоционального выгорания. Каковы его признаки?

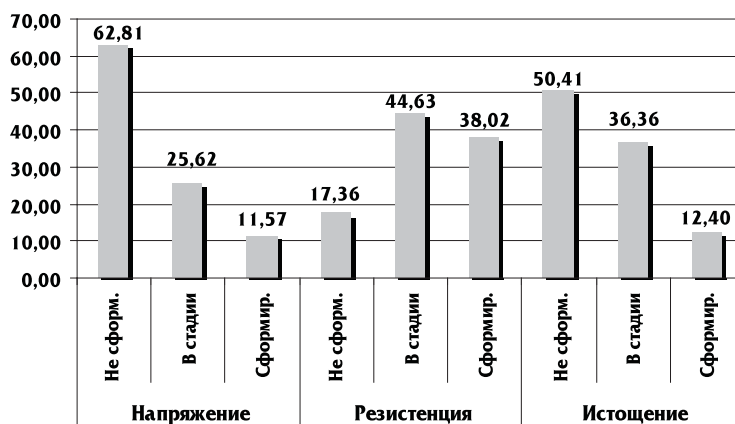
Первый — истощение. Ему предшествует повышенная активность человека, полностью поглощённого работой. Затем наступает чувство перенапряжения и истощения эмоциональных и физических ресурсов, чувство усталости, не проходящее даже после ночного сна. После отдыха эти явления уменьшаются, однако стоит человеку прийти на работу, как они опять появляются, а порой даже усиливаются. Так, в выходные дни человек может себя чувствовать хорошо, однако в понедельник утром может проснуться с головной болью, а подумав о работе, ощутить, что ему становится ещё хуже. Всё это говорит о необходимости остановиться и сделать передышку. Вторым признаком СЭВ — личностная отстранённость. Ничто не волнует и никто не волнует: «что воля, что неволя, всё равно». Третий признак — ощущение утраты собственной эффективности или падение самооценки в рамках выгорания. Человек не видит перспектив в своей профессиональной деятельности, снижается удовле-

творённость работой, утрачивается вера в свои профессиональные возможности.

Существуют профессии, среди которых СЭВ встречается наиболее часто (от 30 до 90% работающих). К ним относят врачей, учителей, психологов, социальных работников, спасателей, работников правоохранительных органов.

Наблюдая за поведением педагогов и учитывая специфику их работы, нами было проведено исследование, в котором приняли участие слушатели курсов повышения квалификации. Группу респондентов составили педагоги иностранных языков и математики, школьные библиотекари, инструкторы физической культуры в дошкольных учреждениях и организаторы информатизации, всего 121 человек. Слушатели имели стаж работы от 1 до 19 лет и возраст от 21 до 43 лет. Так как у педагогов тема СЭВ всегда вызывает интерес, им была предложена методика диагностики уровня профессионального выгорания В.В. Бойко. Эта методика представляет собой опросник из 84 утверждений. В отличие от западных исследователей, В.В. Бойко классифицировал синдром эмоционального выгорания по трём фазам: напряжения, резистенции и истощения, а в каждой фазе выделил четыре симптома.

Рассмотрим полученные результаты, представленные на диаграмме.



1. Фаза напряжения. По результатам нашего исследования на первой фазе эмоционального выгорания находятся более 37% опрошенных педагогов. И если 25,6% респондентов находятся в стадии формирования данной фазы, то у 11,5% педагогов данная фаза уже сформировалась. Для этих педагогов вроде бы всё нормально, но эмоции приглушаются, а острота чувств и переживаний исчезает. Любимая работа уже не вызывает положительных эмоций, всё становится скучным. Такое состояние вызывают внутренний дискомфорт и напряжение. Наличие такого состояния служит предвестником развития и запускающим механизмом формирования синдрома эмоционального выгорания. Тревожное напряжение включает следующие симптомы: переживание психотравмирующих обстоятельств, неудовлетворённость собой, чувство безысходности, тревогу и депрессию.

2. Фаза резистенции (сопротивление). К группе риска можно отнести 82,6% опрошенных респондентов, причём если 44,6% педагогов находятся в стадии формирования данной фазы, то у 38% данная фаза уже сформирована. Безусловно, выделение этой фазы в самостоятельную весьма условно, однако она имеет свои признаки. Так, например, коллеги, учащиеся и их родители раздражают. Педагог начинает пренебрежительно относиться к ним, а затем почти ненавидеть. При этом «выгорающему» самому не понятна причина нарастающей в нём волны раздражения. Ощущая тревожное напряжение, педагог стремится исключить эмоциональные факторы, снижая эмоциональное реагирование. Эта фаза включает следующие симптомы: неадекватное избирательное эмоциональное реагирование, эмоционально-нравственную дезориентацию, расширение сферы экономии эмоций и редукцию профессиональных обязанностей.

3. Фаза истощения сопровождается утратой профессиональных ценностей и здоровья. По привычке специалист ещё сохраняет свою респектабельность, но уже видно его безразличие к профессиональной деятельности

и холодность к окружающим, в том числе и к близким ему людям. В этой фазе ресурсы психики полностью исчерпаны, происходит соматизация, следовательно, велика вероятность инфарктов, инсультов и т.п. Эта фаза характеризуется падением общего энергетического тонуса и ослаблением нервной системы: эмоциональный дефицит, эмоциональная отстранённость, личностная отстранённость (деперсонализация), психосоматические и вегетативные проявления. На этой фазе в критическом положении находятся 48,7%, причём из этого числа у 12,4% педагогов выраженная фаза истощения, это «живые мертвецы». Страшно представить, как они могут работать с детьми, находясь в таком состоянии, когда сами нуждаются в срочной реанимации.

Таким образом, 62% педагогов, принявших участие в нашем исследовании, имеют различную степень выраженности признака синдрома эмоционального выгорания, следовательно, эти педагоги нуждаются в срочной психологической помощи. Не оказанная помощь может привести к негативным последствиям как на состояние здоровья педагога (усталость, головокружения и головные боли, повышенное артериальное давление, депрессия, неуверенность в себе), так и на результаты профессиональной деятельности (безразличие к своим результатам на работе, равнодушие к учащимся и их проблемам, отсутствие желания заниматься профессиональным ростом, интересоваться чем-то новым, что-то улучшать, чего-то добиваться).

На основе полученных результатов мы разработали профилактическую программу для педагогов 1 и 2 фазы (фаза напряжения, фаза резистенции) «Профилактика преодоления стрессовых состояний в современных условиях ОУ при взаимодействии с субъектами образовательного процесса». Там педагогам, у которых зафиксированы результаты на фазе истощения, сначала надо индивидуально поработать с психологом и только потом переходить на групповую работу.

Каковы задачи программы? Это:

- формирование мотивационной готовности педагогических работников к эффективной профессиональной деятельности в процессе взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса;
- развитие и систематизация теоретических представлений педагогических работников о способах бесконфликтного взаимодействия;
- овладение приёмами эффективного взаимодействия педагога с субъектами образовательного процесса для сохранения благоприятного эмоционального здоровья.

В структурном плане программы — две содержательные линии: «Вербальные и невербальные технологии коммуникации», «Стрессогенные факторы в образовательном процессе».

ный уровень педагогических работников, способствовать приданию результатам обучения личностно значимого смысла.

На учебных занятиях приоритет отдаётся диалоговым формам взаимодействия преподавателей с участниками программы. Применяются такие формы: работа в микрогруппах, ролевые игры, анализ проблемных ситуаций, практическое решение задач на основе профессионального опыта педагогов, моделирование конфликтных ситуаций, анализ реагирования на стрессовые ситуации, обучение приёмам саморегуляции.

«Профилактика преодоления стрессовых состояний в современных условиях ОУ при взаимодействии с субъектами образовательного процесса»

№	Наименование разделов, модулей	Количество часов по видам занятий	
		теоретические	практические
1.	Вербальные и невербальные технологии коммуникации	4	10
1.1	Психология делового общения	3	8
1.2	Невербальные средства общения	1	2
2.	Стрессогенные факторы в образовательном процессе	8	16
2.1	Конфликт. Основные способы разрешения конфликтных ситуаций	4	8
2.2	Стресс. Профилактика стресса	4	8
Итого		12	26

При построении учебных занятий используются системно-деятельностный и личностно-ориентированные подходы. Это позволяет преподавателям и участникам организовать субъект-субъектное взаимодействие на основе конструктивного диалога, а также поэтапно освоить содержания разделов программы, прогнозировать ожидаемые основные результаты, стремиться учитывать личностные особенности, стаж, квалификацион-

В чём эффективность этой профилактической программы? В оптимальном использовании лекционных и практических занятий, что, в свою очередь, способствует успешному закреплению участниками теоретических знаний, полученных в деятельностной форме при выполнении практических заданий. **НО**

Консультации



Консультант **Ольга Валерьевна Козачек**, преподаватель Волгоградского государственного социально-педагогического университета, кандидат психологических наук

? **Беспокоит то, что сын много времени проводит в Интернете. Какие симптомы характерны для интернет-зависимости у подростка?**

Мария М.

Ваша обеспокоенность понятна. Дети и подростки больше других подвержены влиянию новых технологий. Конечно, достаточно редко идёт речь о фанатической подчинённости Интернету, однако важно не пропустить момент, когда увлечённость грозит перерасти в патологическую зависимость. Зная потенциальные проблемы, которые могут возникнуть при чрезвычайной зависимости от виртуального мира, можно их предотвратить. К психологическим симптомам зависимости относятся: хорошее самочувствие или эйфория ребёнка за компьютером; невозможность остановиться; увеличение количества времени, проводимого за компьютером; пренебрежение семьёй и друзьями; ощущение пустоты, депрессии, раздражения не за компьютером; ложь членам своей семьи о своей деятельности; проблемы с учёбой. К физическим симптомам: перенапряжение мышц рук,

сухость в глазах, головные боли по типу мигрени, боли в спине, нерегулярное питание, пропуск приёмов пищи, пренебрежение личной гигиеной, расстройство сна. Также опасными симптомами зависимости от виртуального мира являются навязчивое стремление постоянно проверять электронную почту; предвкушение следующего сеанса онлайн; увеличение времени, проводимого за компьютером; увеличение денег, расходованных на него.

Есть мнение, что феномен виртуальной зависимости представляет собой следствие реальных поведенческих зависимостей (работогольной, общения, сексуальной, любовной, игровой и т.д.), а компьютер — лишь средством их реализации, а не объект. Поэтому бороться нужно, в первую очередь, с той проблемой, которую виртуальный мир компенсирует.

? **В начале года по необходимости перевели сына из другой школы. В классе, где он учится сейчас, часты оскорбления и дра-**

ки между подростками. Сын скрытен, а мы беспокоимся, не подвергается ли он травле со стороны сверстников. Как распознать подобные проблемы и грамотно реагировать?

А. Иванова

Близких могут насторожить следующие изменения в поведении ребёнка, свидетельствующие о том, что его преследуют в школе: немотивированное нежелание посещать школу, если этого ранее не наблюдалось; необъяснимое ухудшение успеваемости; неожиданная замкнутость и другие изменения в поведении. Лучшим способом защиты от школьного хулиганства является способность ребёнка правильно и разумно действовать в конфликтных ситуациях. Для подростка важны умение ясно выражать своё мнение, аргументировать и отстаивать свою позицию, твёрдо отказать, стоять на своём, не поддаваться провокации и не вступать в потасовку, готовность быстро, но достойно удалиться, если словесный конфликт грозит перейти

в драку. К сожалению, не все 13–14-летние молодые люди умеют постоять за себя. Развитие у них перечисленных выше качеств, умений и навыков — стратегическая цель взрослых.

Трудно понять по односторонним детским рассказам, кто виноват. Кроме того, если начинают вмешиваться родители, то они рискуют навесить на своего ребёнка ярлык ябеды и хлюпика, который не может за себя постоять. По мнению подростка, лучше быть побитым, чем потерять своё лицо. Лучше не вмешиваться, если есть такая возможность. Но систематические избиения должны прекращаться жестоко. Если вы узнаете, что вашего ребёнка в школе преследуют хулиганы, необходимо немедленно сообщить об этом в администрацию школы, если это не помогает — в правоохранительные органы. Самой главной задачей родителей является оказание поддержки своему ребёнку, преследуемому сверстниками. Важно терпеливо относиться к тревогам и переживаниям подростка. В этой ситуации именно родители выступают в качестве гаранта благополучного исхода.

? **Какие школьные ситуации предрасполагают к возникновению у детей психических расстройств. Как помочь ребёнку?**

Инна

Расстройства психического здоровья детей встречаются у одного из 20 детей, причём более 70% приходится на школьников.

Со школой связаны и факторы, способствующие возникновению отклонений в психическом здо-

ровье детей или вызывающие их.

Во-первых, 11 лет пребывания в школе — это период роста и развития, в котором организм особенно восприимчив не только к благоприятным, но, к сожалению, и к неблагоприятным воздействиям. Школьный период включает по меньшей мере два так называемых возрастных кризиса, в которые организм оказывается наиболее чувствительным. Они приходятся на возраст 6–7 лет и подростковый период.

Именно тогда ухудшается успеваемость, легко назревают конфликты с окружающими.

Во-вторых, основным содержанием жизни в школьном возрасте является учение, то есть большая умственная нагрузка. Это напряжение всегда даётся нелегко.

И, наконец, в школьной жизни, помимо биологических кризисных периодов, имеют место переломные моменты социализации, такие как поступление в школу, переход от начального обучения к предметному. Каждый такой переломный период требует адаптации к нему, которая не у всех протекает безболезненно.

К числу непосредственно связанных со школой ситуаций, предрасполагающих к возникновению у учащихся пограничных психических расстройств, относятся следующие: 1) неспособность справиться с учебной нагрузкой;

КОНСУЛЬТАЦИИ

- 2) враждебное отношение педагога;
- 3) смена школьного коллектива;
- 4) неприятие детского коллектива.

Неспособность справиться с учебной нагрузкой. Этот фактор возникает либо в связи с чрезмерным объёмом и сложностью материала, либо обусловлен особенностями интеллектуальных свойств ученика. Имеет место количественная и качественная избыточная информация на уроке, при домашней работе, приводящая к неврастности, а требования, предъявляемые к ученику, довольно часто не соответствуют его возможностям. Особенно прилежные дети, стремящиеся во что бы то ни стало выполнить все задания, реагируют на информационные перегрузки повышением раздражительности, ухудшением сна и другими изменениями в поведении. Препятствия к овладению школьной программы лежат в индивидуальных особенностях детей, в том числе и половых, соматической ослабленности, понижении зрения, слуха и т.д.

Явно необходим дифференцированный подход. В зависимости от индивидуальных особенностей учеников должны варьироваться сложность материала, темпы его прохождения, приёмы обучения, дозировка заданий и т.д.

Второе место среди негативных ситуаций занимает враждебное отношение педагога.

Речь идёт об отметках за успеваемость. Именно ярлык неуспевающего из-за низких оценок нередко служит причиной возникновения неврозов. Стойкое отсутствие хороших отметок, постоянное переживание неуспеха определяет чрезвычайно низкий уровень притязаний детей, что приводит к формированию таких качеств характера, как робость, застенчивость, тревожность.

Отсутствие уважения со стороны учителя, унижение достоинства ученика чаще всего являются причиной конфликтов.

Проведённый опрос показал, что в качестве самого нежелательного свойства педагога чаще всего было названо неуважение к ученикам (в 4 раза чаще, чем строгость).

Следующая причина психогенных расстройств у школьников — неприятие детским коллективом. Школьникам присуще повышенное стремление к общению со сверстниками. По данным наблюдений и опроса среди факторов, понижающих положение ученика, оказались кожное заболевание, неопрятность, а главное — неуживчивость, лживость.

И, наконец, последняя психотравмирующая ситуация — смена школьного коллектива. При изучении состояния здоровья учащихся 9-х классов неожиданно обнаружилось, что большинство детей, у которых был диагностирован невроз в той или иной форме, за 9 лет обучения сменили 3 или более школ.

? **Мой сын очень подвижный — не может даже минуты усидеть на месте. Школьный психолог говорит, что он гиперактивный. Что делать?**

Анна С.

Он нуждается в комплексной помощи и поддержке педагогов, психологов и, конечно же, родителей.

Специалисты рекомендуют *родителям* гиперактивных детей в своих отношениях с ребёнком:

- хвалить его при каждом случае, когда он этого заслужил (замечания он игнорирует);
- не прибегать к физическому насилию, чаще говорить «да», избегать слов «нет», «нельзя»;
- поручить ему часть домашних дел, которые необходимо выполнять ежедневно;
- ставить перед ним задачи, соответствующие его способностям (ни выше ни ниже);
- определить для ребёнка рамки поведения — что можно и что нельзя;
- поддерживать дома чёткий распорядок дня, награждать ребёнка за его соблюдение;
- создать дома спокойную обстановку, необходимые условия для работы с минимумом отвлекающих деталей, возможности для хорошего сна;
- избегать больших скопления людей;
- дать возможность расходовать избыточную энергию (посредством физических занятий);
- воспитывать у ребёнка интерес к какому-либо занятию, чтобы он ощущал себя умелым, компетентным в какой-либо области;

- верить в успех своего ребёнка, быть терпеливыми и последовательными в воспитании;
- быть хорошо осведомлёнными о трудностях своего ребёнка, говорить с окружающими о ребёнке и его нуждах, быть для него «хорошим адвокатом»;
- быть спокойными самим, ваше спокойствие — лучший пример для ребёнка.

Педагогам в работе с гиперактивными детьми можно ввести знаковую систему оценивания (хвалить и награждать за любые успехи); в процессе урока делать физкультминутки; направлять энергию детей в полезное русло (во время урока помыть доску, собрать тетради и т.д.); избегать монотонной деятельности, использовать элементы игры на занятиях; дробить большие задания на последовательные части и периодически контролировать ход выполнения задания; создавать ситуацию успеха для ребёнка.

Какие виды деятельности можно использовать для развития внимания, тренировки выдержки, контроля импульсивности у ребёнка? Развитие внимания и снятие мышечного напряжения способствуют подвижные игры с правилами. Например, «В магазине зеркал». «В магазине стояло много больших зеркал, туда вошёл человек, на плече у него была обезьянка. Она увидела себя в зеркалах и подумала, что это другие обезьянки, и стала корчить им рожицы. Зеркала ответили ей тем же. Она погрозила им кулаком,

они тоже ей погрозили, она топнула ногой, они тоже топнули. Что бы ни делала обезьянка, они все за ней повторяли. Кто хотел бы побыть обезьянкой?»

Тренировке внимания, произвольности поведения, а также развитию доброжелательного отношения к сверстнику способствуют игры типа «Кто во что одет?»: «Внимательно посмотрите друг на друга, кто во что одет? А теперь, давайте отвернёмся. Я буду задавать вопросы, а вы будете вспоминать то, что вы видели. Кто помнит, какого цвета кофта у Сони? Повернитесь, проверьте».

Снятию мышечного напряжения способствуют упражнения на расслабление. Например, «Медвежата в берлоге»:

1. Мама медведица бросает медвежатам шишки, они ловят и с силой сжимают в лапках, шишки разламываются на мелкие кусочки. Медвежата откидывают их, лапки отдыхают.
2. Пчёлка летит. Медвежата поднимают ножки.
3. Холодно-жарко. Когда замерзли — сжались, когда стало жарко — развернулись.

4. Игра с шарфиком — покрутили шейками из стороны в сторону.

5. Пчёлка решила сесть кому-нибудь на язычок. А медвежата сжали зубы, губы трубочкой.

6. Мама включила свет — зажмурились.

7. Пчёлку не стали прогонять — покатали на лбу, двигая бровями.

8. Всю зиму, оказывается, проспали медвежата в берлоге, пора вставать.

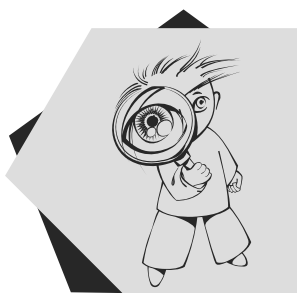
Вспомогательными, но очень важными средствами, благодаря которым облегчается возможность установления продуктивного контакта взрослого с гиперактивным ребёнком, являются изобразительная деятельность и музыка. Например, «Игра в кляксу». Дети беспорядочными и быстрыми движениями брызгают на бумагу жидкую краску, затем складывают лист пополам. Разглядывание полученных пятен, фантазирование по их поводу стимулирует развитие воображения, а также снимает чрезмерное эмоциональное и двигательное

напряжение детей. С помощью музыки можно снять психоэмоциональное напряжение, настроиться на активный лад или расслабиться. Музыкальное сопровождение детской игры — мощный лечебный фактор.

Раньше считалось, что трудности проходят с возрастом, что ребёнок, становясь взрослым, «перерастёт» свой недостаток. Отчасти такое мнение сложилось потому, что внимание обращалось только на гиперактивность. Если гиперактивность уменьшается с возрастом, то дефицит внимания и импульсивность подвергаются обратному развитию в значительно меньшей степени. Поэтому надеяться, что время — лучший лекарь, неправомерно. Важно оказать своевременную помощь своему ребёнку!

В силах родителей принимать самое активное участие в лечении, обучении и воспитании своего ребёнка. От этого во многом зависит то, каких успехов он добьётся в будущем. **НО**

ВНИМАНИЕ УЧИТЕЛЮ! ЖУРНАЛ



ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА ШКОЛЬНИКОВ

Научно-методический журнал

Свидетельство о регистрации
средств массовой информации:
ПИ №77/11582
от 4 января 2002 г.

Журнал адресован всем, кто занимается развитием исследовательской деятельности учащихся в различных предметных областях и формах организации образовательной деятельности

– теперь и ВАШ ЖУРНАЛ!

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования предусматривает уже в основной школе «формирование у школьников основ культуры исследовательской и проектной деятельности и навыков разработки, реализации и общественной презентации учащимися результатов исследования, предметного или межпредметного учебного проекта, направленного на решение научной, лично и (или) социально значимой проблемы».

Внедрение проектного и исследовательского обучения в качестве инновационной результативной технологии снова проведено, можно сказать, «сверху», без учёта возможностей педагогических коллективов самой школы, не только не осуществив, но даже не создав базу для массовой переподготовки педагогов и целенаправленной подготовки будущих учителей в ключе нововведений. Таким образом, с самого начала в спешке, искусственно созданная социальная ситуация снова оставляет учителя один на один со сложнейшими психолого-педагогическими проблемами, естественно возникающими при освоении инноваций.

Какие изменения нужны системе преподавания моего предмета? Каким образом вместить все этапы проведения исследования в урок или цикл уроков? Владею ли я основами исследовательской деятельности и готов ли проводить её с детьми? Какие исследования в учебном процессе должен проводить учитель с учащимися? Какова последовательность формирования исследовательских умений и навыков по ступеням?

И это ещё далеко не полный перечень вопросов, встающих перед учителем.

Наш журнал поможет Вам путём самообразования подготовиться к работе в условиях исследовательского обучения, в нём вы найдёте ответы на важнейшие вопросы.

Подписной индекс в каталогах «Роспечать» – 81415

Учителя, имеющие опыт организации проектной и исследовательской деятельности, могут стать нашими авторами (*публикация бесплатная*).

E-mail: yuny.issledovatel@yandex.ru

ТРАВЛЯ УЧИТЕЛЯ – симптом неблагополучия

Сергей Михайлович Анохин,

*доцент кафедры технологии и общетехнических дисциплин,
Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета,
кандидат педагогических наук*

Наталья Фаритовна Анохина,

*доцент кафедры экономики и управления, Стерлитамакский филиал
Башкирского государственного университета, кандидат педагогических наук*

Руководители школ в последние годы сталкиваются с новыми вызовами. Если раньше вызывали тревогу эпизоды насилия в отношении некоторых учащихся, то теперь тревожным фактором становится травля учителя. Глобальное информационное пространство способствует распространению локальных конфликтов в киберсреде и требует от администрации школ новых управленческих навыков.

• агрессия • жертва агрессии • учитель • агрессивное поведение • травля

К сожалению, сегодня стал распространённым образ педагога, подвергающегося агрессии со стороны учащихся, их родителей, руководства образовательного учреждения и даже своих коллег. Молодая учительница, избитая отчимом своей ученицы прямо в школе, становится

героиней телерепортажей, так же, как и расстрелянные в разных точках земного шара своими же учениками педагоги. Среди участников ток-шоу склоняет голову престарелый учитель, обвинённый в сексуальных домогательствах, которого

публика лишает презумпции невиновности, а родители учащихся автоматически обвиняют до вынесения приговора суда. Если добавить публичные скандалы, связанные с ЕГЭ, то картина становится ещё более гнетущей. На этом фоне такой вид агрессивного поведения, как кибербуллинг (подростковый виртуальный террор), зачастую вообще не заслуживает внимания руководителей образовательных учреждений. Между тем это явление весьма разрушительно для жизни конкретных людей, оно быстро отнимает у них доброе имя, здоровье, ломает карьеры и даже судьбы. Школа теряет свою репутацию, в коллективе ухудшается психологический климат.

Кратко и точно описать кибербуллинг сложно, потому что этот вид агрессивного поведения мало изучен. В общем виде это явление можно описать как намеренные оскорбления, угрозы, распространение порочащих сведений и сообщение другим компрометирующих данных с помощью современных средств коммуникации в течение продолжительного времени.

Исследователи рассматривают кибербуллинг как агрессию в виртуальной коммуникации. Е.П. Белинская, к примеру, отмечает: «...пространство Интернета объективно содержит в себе целый ряд рисков (контентных, коммуникативных, электронных, потребительских и т.п.). Но прежде всего это касается ситуаций агрессии в виртуальной коммуникации: неслучайно сегодня исследования умысленных агрессивных действий с использованием электронных форм контакта, особенно на подростково-юношеской части активных пользователей, становятся всё более и более востребованными». Итак, кибербуллинг — это умысленные агрессивные действия с использованием электронных форм контакта¹.

¹ Белинская Е.П. Совладание с трудностями в эпоху новых информационных технологий: возможности и ограничения // Психологические исследования. — 2014. — Т. 7. — № 38. — С. 2. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2014v7n38/1061-belinskaya38.html>

В целях борьбы с неугодными конкурентами кибербуллинг активно используется в политике, искусстве и шоу-бизнесе. Достаточно вспомнить громкие скандалы в СМИ (взлом личных аккаунтов в социальных сетях, распространение недостоверной информации в Интернете, угрозы по телефону и пр.), которыми прославился в последние годы легендарный коллектив Большого театра².

Психотеррор в киберпространстве

Жертва подвергается травле путём анонимных угроз, распространения личной информации (например, контактных данных), исключения из круга общения, создания от имени жертвы страниц в социальных сетях с компрометирующим материалом и поведением, посредством размещения видеосюжетов со сценами реального насилия, снятыми на камеру и размещёнными в Интернете) и так далее³. Для кибертравли активно используются не только разнообразные технологии Интернета, но и возможности сотовой связи.

Профессиональная направленность кибербуллинга учителя выражается в том, что поводом для нападков служат именно профессиональная деятельность и стиль педагогического общения, дополняется всё это высмеиванием и травлей индивидуальных особенностей и личностных качеств.

В роли преследователя или преследователей (их называют «булли») могут выступать люди из ближайшего окружения учителя: учащиеся, их родители, коллеги по работе. Многие участники кибербуллинга выступают в роли пассивных свидетелей травли — наблюдателей. Жертвой не обязательно выступает самый слабый,

² Против руководства Большого театра борьба ведётся разными средствами уже давно // Коммерсант. 18.01.2013 [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.kommersant.ru/doc/2107066> (дата обращения 29.01.2015).

неквалифицированный или агрессивный педагог. Зачастую травле подвергается всякий человек, который чем-то не нравится преследователю, чем-то отличается от него, например, своими успехами.

Как правило, большинство учителей — жертв кибератак — не решаются обратиться за помощью и предать огласке историю своей травмы из-за боязни быть подвергнутым изоляции в коллективе, не хотят быть высмеянными, стремятся избежать усиления агрессии в свой адрес со стороны преследователей, опасаются роста числа пассивных наблюдателей и преследователей.

Наиболее сложно зафиксировать такие часто встречающиеся проявления кибербуллинга, как: анонимные угрозы по сотовому телефону; взлом страницы в социальных сетях или создание фиктивных страниц и рассылка от имени её владельца неприличных и компрометирующих текстов и изображений; указание личных данных жертвы (номера сотового телефона или адреса электронной почты) для рассылки спама или распространение контактных сведений на сайтах, специализирующихся на рекламе интимных услуг и т.п.

Одним из первых эпизодов кибербуллинга учителя в России был зафиксирован случай с участием учительницы высшей категории и ветерана труда из г. Шелехова Иркутской области, которую ученики регулярно избивали. Шестеро девятиклассников неоднократно записывали на видео и выкладывали в Интернете видеоролики под названием «Серёга против Вафли». Видеосюжет с избиением учителя и его описание даже через несколько лет доступны на самых разнообразных сайтах (например, статья И. Жегловой в газете «Комсомольская правда в Иркутске» от 2010 г.⁴).

Один из пострадавших от кибербуллинга учителей — преподаватель истории, двадцатише-

стилетний Андрей Заверкин, который попытался противодействовать хулиганившим в школе старшеклассникам. Молодой учитель истории сделал замечание учащимся 9-го класса общеобразовательной школы № 49 в Чебоксарах, которые вместо занятий физкультурой решили порезвиться: полуобнажённые ученики, нацепив маски обезьян, вламывались в классы, где шли уроки. Девочки снимали всё происходящее на видео. В ответ на замечание учителя пятнадцатилетний Андрей Григорьев сначала стал оскорблять педагога, а затем повалил его на пол и стал избивать ногами. В итоге А. Заверкин получил множество ушибов, попал в больницу, где ему диагностировали сотрясение мозга и перелом переносицы. Видео, на котором ученик избивает учителя, было выложено в Интернете. Этот эпизод был описан корреспондентом «Российской газеты» 29 марта 2012 г. (<http://www.rg.ru/printable/2012/03/29/reg-pfo/shkolnik.html>), он растиражирован на многих других сайтах и форумах.

В Интернете весьма популярны сайты, позволяющие создавать тематические мемы оскорбительного содержания с помощью шаблона и показывающие образцы для подражания (например, на сайте «Рисовач. Ру» предлагается создать мем «Типичная училка» с помощью шаблона — http://risovach.ru/generator/uchilka_57).

Кибербуллинг, несмотря на его кажущуюся безобидность, позволяет быстро затравить жертву. Преследователей привлекают анонимность, минимизация вероятности ответных ударов, возможность проявить себя с помощью информационно-коммуникационных технологий⁵.

³ Южанинова Е.Р. Интернет как новое пространство самореализации молодёжи // Вестник ОГУ. — 2013. — № 7 (156). — С. 87.

⁴ Жеглова И. Кто виноват, что в школе Шелехова избивали учительницу // Комсомольская правда в Иркутске 24 марта 2010 г. [Электронный ресурс]. — URL: <http://irk.kp.ru/daily/24461/622726/> (дата обращения 29.01.2015).

⁵ В ситуации кибербуллинга возрастных ограничений нет // Дети в информационном обществе. — 2014 г. — Выпуск № 16. — Сетевая агрессия. — С. 36–41. [Электронный ресурс]. — URL: <http://detionline.com/journal/numbers/16> (дата обращения 17. 12.2014).

Кибербуллинг серьёзно влияет на карьеру педагогов, представителей администрации и способствует формированию негативного психологического климата в школе. Более того, травля, в том числе и с элементами кибербуллинга, может привести к суицидам в том случае, если напряжение становится невыносимым для жертвы, и другие стратегии адаптации к социальной среде ею не найдены⁶. Подобные ситуации многократно описаны в исследованиях, характеризующих детский кибербуллинг. Есть и случаи суицидов взрослых, пострадавших от травли в киберсреде.

Многие печатные электронные средства массовой информации активно используют эпизоды кибербуллинга учителя из-за погоны за сенсациями. Поэтому директор школы и члены педагогического коллектива после огласки в СМИ сразу же становятся объектами пристального внимания зрителей и читающей публики, правоохранительных органов, вышестоящих учреждений, подконтрольных Министерству образования и науки. Размещение информации на сайтах средств массовой информации провоцирует психотравмирующий эффект: педагог годами не может избавиться от негативной информации, описывающей процесс унижения и оскорбления, даже при смене места работы и места проживания подобная информация легко становится общедоступной для новых учеников и коллег по школе.

Эксперты полагают, что в России отсутствуют эффективные методы профилактики кибербуллинга и борьбы с ним, хотя в некоторых странах они уже разработаны для работы с детьми и подростками⁷. Когда случаются и затем публично обсуждаются потрясающие своей жестокостью эпизоды травли учи-

⁶ Анохин А.М. Суицид как социальная стратегия адаптации // Тюменский медицинский журнал. — 2013. — Т. 15. — № 3. — С. 18–19.

⁷ В ситуации кибербуллинга возрастных ограничений нет // Дети в информационном обществе. — 2014 г. — Выпуск № 16. — Сетевая агрессия. — С. 41. [Электронный ресурс]. — URL: <http://detionline.com/journal/numbers/16> (дата обращения 17. 12.2014).

теля в киберсреде, то, как правило, вышестоящие руководители стремятся как можно быстрее наказать за случившееся представителей школьной администрации, вместо того, чтобы оказать квалифицированную психологическую и юридическую помощь педагогическому коллективу⁸.

Полагаем, что столь излюбленный и часто используемый на практике способ решения школьных проблем как увольнение директора школы, то или иное административное воздействие запретительного характера, не могут решить столь сложную проблему школьной агрессии, а только способствуют переходу конфликтных ситуаций в латентную стадию. Даже обращение в судебные органы чаще всего, к сожалению, не помогает защитить жертву кибербуллинга. Более того, распространены достаточно ироничные и снисходительные оценки различных форм проявления кибербуллинга в отношении педагогов.

Значимость проблемы агрессивного поведения в современной школе не только не теряет своей актуальности, а, напротив, усиливается разнообразными новыми проявлениями агрессии. Проблема кибербуллинга учителя до сих пор не стала в нашей стране предметом пристального изучения. Между тем от способа выхода из ситуаций, связанных с эпизодами кибербуллинга, зависят репутация и благополучие школы, возможность сохранения состава педагогического коллектива. Данная проблема должна стать объектом пристального внимания психолого-педагогического сообщества и решаться при поддержке государства на законодательном уровне. Необходимо разработать рекомендации по профилактике школьного кибербуллинга в России и проработать вопросы защиты не только детей, но и педагогов. **НО**

⁸ Жезлова И. В Шелехове уволена директор школы, где ученики избивали 73-летнюю учительницу // Комсомольская правда в Иркутске. 22 марта 2010 г. [Электронный ресурс]. — URL: <http://irk.kp.ru/daily/24459.5/621528/> (дата обращения 29.01.2015).

ОБУЧЕНИЕ ИНТЕРНЕТ-БЕЗОПАСНОСТИ в начальных и младших классах средней школы



Диана Александровна Богданова,
старший научный сотрудник Института проблем
информатики Федерального исследовательского центра
«Информатика и управление» Российской академии наук
(ФИЦ ИУ РАН), г. Москва, кандидат наук



Галина Ростиславовна Буркатовская,
начальник отдела дистанционных технологий обучения
Центра образовательных инфотехнологий Архангельского
областного института открытого образования,
г. Архангельск

В статье приводятся результаты исследования с использованием ИКТ в шести школах Архангельской области, принимающих участие в опытно-экспериментальной работе в рамках деятельности научно-образовательного центра «Безопасное использование образовательных возможностей Интернета», созданного совместно Институтом проблем информатики ФИЦ ИУ РАН и Архангельским областным институтом открытого образования.

- информационно-коммуникационные технологии
- интернет-безопасность
- медиаграмотность, цифровое гражданство

В рамках ежегодного исследования, проводимого Министерством связи Великобритании, в 2014 г. были опрошены 2000 взрослых и 800 детей. В исследовании использовался новый показатель: коэффициент цифровой уверенности (digital confidence quotient).

Он показывает уровень пользовательских умений во взаимодействиях

с цифровыми технологиями. Оказалось, что самые уверенные пользователи — подростки 14–15 лет. Дети 6-летнего возраста по уровню умений сравнялись с 45-летними взрослыми. Это говорит о том, что шестилетние дети умеют пользоваться сервисами и приложениями на уровне взрослых. Эти умения в значительной степени объясняются наличием

практики: больше практикуются — более уверенно пользуются. Однако представленные результаты не являются показателем уровня серьёзных знаний, стоящих за этими умениями. Они не отражают, насколько осознанно и ответственно относится ребёнок к своему пребыванию в Интернете¹.

И совсем не случайно Декларация ЮНЕСКО, принятая в Париже в мае 2014 г., посвящена необходимости формирования у всех граждан всех возрастов, а особенно — у детей и молодёжи, информационной и медиаграмотности, а также цифрового гражданства. Цифровое гражданство представляет собой концепцию, помогающую учителям и специалистам в области информационных технологий понимать, что нужно знать молодёжи, чтобы пользоваться технологиями надлежащим образом. Это способ подготовки учащихся к жизни в обществе, насыщенном технологиями. Опросы детей, проводившиеся на протяжении нескольких лет в рамках исследовательских проектов, проходивших при поддержке Евросоюза, выявили определённые опасные тенденции. Россия в некотором смысле идёт в кильватере международных трендов, качественно повторяя маршрут своих европейских партнёров. В России был предпринят целый ряд шагов, призванных обезопасить детей: принят Федеральный закон «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию», российские школы были подключены к системе контентной фильтрации. Но, во-первых, это меры защитные, которые принимались с некоторым опозданием по отношению к возникающим тенденциям. Во-вторых, наше окружение меняется очень быстро, появляются новые гаджеты, новые сервисы. Сейчас речь идёт о том, что детей действительно необходимо учить правилам безопасного поведения

¹ Богданова Д.А., Березина Н.Л. Опыт формирования цифровой и медиаграмотности: на пути к цифровому гражданству // ПТЕ2014: Международная конференция Юнеско: Новые вызовы для педагогики и качества образования: массовые открытые онлайн курсы, облачные сервисы, мобильные технологии / URL:// <http://conference2014.iite.unesco.org/wpcontent/uploads/2014/11/Bogdanova.pdf>

в Интернете с как можно более раннего возраста. Как только ребёнок получает доступ к компьютеру, так и наступает время его обучения.

Сознавая актуальность происходящих изменений и необходимость готовить детей к безопасной жизни в информационном обществе, ИПИ РАН и Архангельский областной институт открытого образования в 2013 г. начали сотрудничество в рамках научно-образовательного центра «Безопасное использование образовательных возможностей Интернета». В работу включились 6 школ области, 508 детей, учащихся 1–5-х классов. По мнению специалистов, нынешних детей нужно начинать учить правилам интернет-безопасного поведения с начальной школы.

Первоначально был проведён опрос участвующих детей и их родителей, а также учителей. Несмотря на некоторое количество опубликованных результатов, было интересно составить конкретное представление об участвующих школах.

Результаты опроса детей

Наличие дома компьютера

У 99% учащихся есть дома компьютеры или планшеты, а иногда — и то и другое. Помимо компьютеров, у многих учащихся есть мобильные телефоны с выходом в Интернет, dvd-плееры, цифровые фотоаппараты.

Компьютер в детской спальне

У 40% детей домашний компьютер находится в детской комнате. Таким образом, рекомендации не размещать компьютер в детской спальне более, чем у половины, выполнены по умолчанию.

Частота пользования Интернетом

50% опрошенных детей ответили, что пользуются Интернетом каждый день,

1% — через день, 32% пользуются редко, а 17% не пользуются. Здесь следует отметить, что частота пользования зависит от возраста. И, если первоклассники ещё находятся в той группе, что не пользуется Интернетом, то учащиеся старших классов пользуются часто.

Ограничения, вводимые родителями

67% детей ответили, что существуют ограничения, 33% — нет.

Эти данные интересно сравнить с ответами родителей, которые будут приведены далее.

Для какой цели используется Интернет

27% используют Интернет для поиска информации, 29% — для игр. И только 8% используют Интернет для общения, что, на первый взгляд, отрадно, поскольку британские данные говорят о снижении личного общения и переходе к использованию социальных сетей и сервисов мобильных приложений.

Общение в социальных сетях

Здесь выявилось некоторое противоречие: 56% опрошенных детей имеют аккаунты в социальных сетях (хотя только 8% ответили, что используют Интернет для общения), и 44% в социальных сетях не зарегистрированы. Здесь, похоже, дети как-то по-своему понимают общение.

Ненадлежащее содержание

41% ответили, что им попадалось ненадлежащее содержание, и этот показатель совпадает со среднеевропейскими данными, а 39% ответили на этот вопрос отрицательно.

Наличие мобильного телефона и мобильного Интернета

Мобильный телефон есть у 100% детей, а выход в Интернет — у 50%. При этом 16% затруднились с ответом, а 34% ответили отрицательно.

Вот такую детскую аудиторию предстояло обучать основам безопасности.

ИНФОРМАЦИОННЫЙ ИММУНИТЕТ

Результаты опроса родителей (383 человека)

Ответы на первые два вопроса совпали с результатами детей.

Вводимые ограничения

87% родителей ответили, что в семье существуют ограничения по пребыванию за компьютером, 9% ответили отрицательно, 4% затруднились с ответом. 77% родителей контролируют, какие сайты посещает их ребёнок.

Сталкивался, по вашему мнению, ваш ребёнок с нежелательной информацией?

Здесь положительных ответов 46%, а отрицательных — 54%, что при реально существующем контроле должно было бы дать результаты, в большей степени совпадающие с ответами детей. 56% родителей ответили, что дети знают, как следует поступать в подобных случаях.

Защитные фильтры или программы родительского контроля в 70% семей не используются.

Знает ли ребёнок об Интернете больше, чем вы?

74% родителей ответили отрицательно, и только 26% признали превосходство детей.

Есть ли на телефоне ребёнка выход в Интернет?

На этот вопрос 34% процента родителей ответили «да» по сравнению с 50% положительных ответов детей.

Полученные результаты в очередной раз не опровергли сложившееся мнение о том, что родители зачастую не готовы признать недостаточное участие в занятиях ребёнка в Интернете.

Результаты опроса учителей (143 учителя, средний возраст 42 года)

Используете ли компьютер в учебном процессе?

подавляющее большинство учителей ответило на этот вопрос утвердительно: 97%. Не было детального выяснения, для каких именно целей используется компьютер.

Здесь интересно посмотреть на данные исследований в школах Евросоюза. В этом случае количество учителей, использующих компьютер для подготовки урока и административных вопросов, выросло до почти 90% с 2006 г., однако количество учителей, использующих ИКТ в более, чем 25% своих уроков, практически не изменилось с 2006 г.²

В нашем исследовании не ставилось задачи сравнения ответов учителей и учащихся относительно использования ИКТ на уроках. Используют Интернет, электронную почту, электронные образовательные ресурсы соответственно 94%, 90% и 95% учителей.

Примерно 20% учителей являются пользователями социальных сетей, таких как Вконтакте, Одноклассники, Дневник.

Кроме того, 20% опрошенных учителей знакомы с базовыми правилами безопасной работы в Интернете.

Вот с такой аудиторией началась работа.

Уроки интернет-безопасности в начальных классах

Для каждой возрастной параллели была разработана своя последовательность занятий. Занятия проводились в младших классах

² Богданова Д.А. Об использовании ИКТ в школах // НИТО2015: Новые информационные технологии в образовании. Материалы VIII международной научно-практической конференции Екатеринбург, 11–13 марта 2015г. — С. 31–36.

в рамках классных часов (в среднем 4 занятия за одно полугодие). А для учащихся 4–5-х классов занятия проходили на уроках технологии с той же интенсивностью.

Игра в кибердетективов

Для первоклассников первое занятие было посвящено компьютеру, поскольку предстояло выяснить уровень детских знаний. Для занятия была подготовлена серия вопросов, а для поощрения — жетон и диплом «Компьютерный знаток». Здесь учащиеся гимназического первого класса проявили большую осведомлённость, поразившую не только авторов статьи, но и самих учителей. Дети знали основные элементы конфигурации, знали разновидности компьютеров. В итоге занятия, отвечая на вопрос: «Компьютер друг или враг?» — дети отмечали, что всё зависит от поведения пользователя. Урок вызвал большой интерес, дети тянули руки, желая отвечать. За каждый правильный ответ ребёнок получал жетон, а те, кто в конце урока набрали больше всего жетонов, получили дипломы «Компьютерный знаток». Дизайн жетона и диплома был заранее разработан сотрудниками АО ИОО и отправлен в школы вместе со сценарием урока.

Была организована игра в кибердетективов, под названием «Незнакомец в сети и на улице». Для этого были подготовлены несколько фотографий мужчин, женщин, киногероя (Гарри Поттера). Детям показывали заготовленные фотографии и спрашивали их мнение, кем могут быть эти люди на фотографиях, сколько им лет, чем занимаются. Стали бы дети с ними общаться, если встретили на улице, рассказывать о себе. А потом обсуждение переходило в другое русло. Детей спрашивали, могут ли эти люди оказаться их «хорошими знакомыми» в сети. Чем отличается незнакомец на улице от незнакомца в сети, и можно ли быть уверенным, что сетевой знакомый говорит правду. В чём отличия в поведении на улице, в окружении незнакомых людей, от поведения в сети, где окружение не кажется

таким чужим, хотя вместо реальных образов общаться приходится с аватарами и «никами». Далее обсуждалась опасность похода на личную встречу с новым сетевым знакомым. Подводился итог обсуждения, что безопасно общаться с теми, кого дети знают лично.

А в случае, когда возникает контакт с незнакомым человеком в сети, не следует давать свои настоящие имя и фамилию, адрес, номер школы и т.д. А на встречу с новым знакомым одному ходить ни в коем случае нельзя, нужно обязательно поставить в известность взрослых и идти в сопровождении. Те, кто активнее всех участвовал и предлагал версии в обсуждении, получили звание кибердетективов с вручением значка, форма которого также была заранее разработана сотрудниками АО ИОО и отправлена в школы вместе с заданиями. Отдельное внимание было уделено опасностям доверительного общения в сети. Рассматривались нашумевшие в средствах массовой информации ситуации, когда личные материалы «звёзд» становились доступными широкой публике.

Аватар

Одно из занятий было посвящено представлению себя в сети, где речь шла об аватарах и сетевых именах. Для занятия были заготовлены несколько примеров аватаров и сетевых имён. Детям предлагалось высказать предположение, какой человек мог бы выбрать тот или иной аватар. Детей спрашивали, как они сами представлены в сети. В очередной раз обращалось внимание на опасность размещения в сети своих персональных данных. К следующему занятию дети должны были дома придумать и нарисовать свой аватар и придумать имя. На следующем занятии проходил конкурс аватаров. Оценивалась идея, её соответствие характеру ребёнка. А в следующем учебном году дети должны будут запрограммировать свои аватары на уроках технологии.

Сэлфи

Отдельное занятие было посвящено анализу получаемой из Интернета и размещаемой информации. Для этого доска делилась на две части. В левую половину записывались ответы детей, какую информацию они ищут. В правой части доски фиксировалось, какую информацию дети размещают. Потом обсуждалось, какая информация не должна размещаться. Об-

суждалось, какие именно данные считаются персональными, и почему их не следует размещать в сети.

Далее обсуждение переходило к фотографиям. Обсуждение началось с того, знают ли дети, что такое сэлфи — фотография, сделанная мобильным телефоном с расстояния вытянутой руки. Современные телефоны позволяют делать сэлфи, и дети активно используют эту возможность. Они активно фиксируют на камеру каждый момент своей жизни. В связи с тем, что в последнее время произошла резкая сексуализация подросткового общения и, несмотря на то, что дети ещё не достигли подросткового возраста, на занятии просто было сказано, что не следует пересылать фотографии или иные материалы, если их, например, будет неловко показать родителям. Рассказывалось о том, что многие компании при приёме на работу ищут материалы на кандидата в Интернете. А поскольку то, что попало в Интернет, скорее всего, останется там навсегда, даже если сразу же было удалено, необдуманное размещение каких-то материалов может «аукнуться» впоследствии. Детям рассказали о том, что телефоны имеют возможность фиксировать GPS-координаты места, где снималась фотография, а также места, где фотография была выгружена в сеть. Наблюдательному заинтересованному человеку не составит труда проанализировать координаты и, например, заметить, что фотографии выгружаются из точки с одними и теми же координатами. Можно с большой долей уверенности предположить, что это место — дом или школа. Отдельный разговор шёл о размещении в сетях групповых фотографий и метках. Говорилось о том, что групповую фотографию можно размещать только с согласия людей, изображённых на ней. И даже при наличии согласия никакие персональные данные людей, изображённых на фотографии, указывать нельзя. Например, «Митя Иванов, Серёжа Фёдоров и я в деревне». Если же эту фотографию всё-таки разместить,

то метку можно заменить на «Отдых в деревне». Эта же тема более подробно затрагивалась в занятии по правилам сетевого этикета.

Сетевой этикет

Дети узнали про базовые правила обмена сообщениями, например, что следует избегать сокращений, распространённых в SMS-переписке, что не следует писать текст заглавными буквами. Они также узнали, что не следует указывать полный список получателей, если их больше одного, а, чтобы не делать этого, например, использовать опцию ВС (blind copy — слепая копия). Ещё они узнали, что не следует использовать грубых слов. Известно, что дети нередко используют электронную почту для нелицеприятных писем. В качестве оценочного критерия им было предложено перед отправлением письма оценивать, смогли ли они сказать адресату лично то, что написали, или смогли бы прочитать вслух в присутствии своих родителей. Говорилось о том, что всегда следует указывать тему письма, иначе оно может попасть в спам. Здесь параллельно выяснялось, знают ли дети, что такое спам. Оказалось, что не знают. Этой теме было посвящено отдельное занятие, но ознакомительная информация детям была дана. А по итогам обсуждения была организована викторина на знание правил. Те учащиеся, которые дали больше правильных ответов, получил звание «Знаток хороших манер в Интернете» и соответствующий диплом. В заключение была организована итоговая игра, в которой необходимо было соединить левые и правые строки таблицы. Левый столбец содержал вопросы по правилам поведения, а правый — обоснование этих правил. Тот, кто быстро и правильно выполнил все задания, получил звание «Знаток хороших манер в Интернете». Сценарий занятия приведён в приложении.

Поисковый запрос

Одним из способов профилактики попадания на «неправильный» сайт в Интернете и облегчения работы браузера является правиль-

ное формирование поискового запроса. На примере поисковых возможностей Яндекс для детей были подготовлены задания, скорость и правильность выполнения которых фиксировалась.

Например:

- найти продолжение и назвать стихотворение «Но человека человек...»;
- найти пропущенные слова: «Изучением вымерших животных занимается...»;
- найти олимпийского чемпиона 2014 г. по шорт-треку по имени Виктор;
- сформировать запрос и найти сайты, где упоминаются винкс и игры;
- в устье какой реки царь Пётр построил новую столицу;

По отзывам учителей, этот урок оказался полезным не только для учащихся, но и для самих учителей.

Спам

У детей большой интерес вызвала тема спамовых рассылок. В начале занятия им была рассказана история о том, как один из двух друзей получил письмо от имени второго. И этот, второй, предлагал последовать его примеру и тоже купить себе новую компьютерную игру. Но указанная в письме ссылка привела на сайт магазина, торгующего книгами, компьютерными играми и гаджетами. Далее повествование прерывалось, и детям предлагалось предложить версии, как следовало бы поступить другу, получившему письмо. Затем обсуждалась технология рекламных рассылок, использующих собранные адреса. Анализировались ситуации, при которых почтовый адрес пользователя может быть захвачен спамовыми поисковиками. Было проведено практическое занятие по возможностям разновидности написания собственного адреса в момент регистрации. Например, meat@ramblerdotru. Если система не примет так, например, записать rambleradot.ru.

Помимо занятий в школах было организовано празднование международного дня безопасного Интернета, который в этот

году проходил 11 февраля. К этому дню были подведены итоги конкурса на лучшее оформление домашних правил пользования Интернетом, и прошло награждение победителей. Ильинская средняя школа разместила на своём сайте информацию об участии в проекте.

С целью привлечения родителей был предложен конкурс на лучшее оформление домашних правил пользования Интернетом, и на эту тему в классах были проведены родительские собрания.

Предложенный материал не претендует на полноту охвата тематики обучения детей безопасному поведению в Интернете, но является описанием первых шагов, предпринятых в ряде школ Архангельской области в этом направлении. Работа была доложена и одобрена на международном Форуме стран Евросоюза по детской интернет-безопасности, проходившем в Брюсселе в ноябре 2014 года³.

Приложение

Игра по правилам поведения в Интернете (4–5 класс)

- Её можно провести до или после того, как школьные правила поведения за компьютером будут приняты.
- В зависимости от возможностей или разослать по классной сети, или заранее распечатать на листках и раздать.
- Ребята должны работать самостоятельно.
- Когда сдадут первые пятеро, закончить письменную часть, собрать листки.
- Разобрать правильные ответы вслух, обсуждая, почему такой ответ был дан.
- Соедини стрелками левые и правые прямоугольники, чтобы закончить фразу.

1	Не пиши личных секретов по электронной почте или в чате	Всегда выходи, если тебе не нравится сайт, на который ты пришёл
2	Удаляй, не открывая, почту от людей, которых ты не знаешь	Не забудь проинформировать родителей, когда объём становится близким к предельно допустимому
3	Общайся в чате или на форуме о своих увлечениях или каникулах	Всегда пользуйся антивирусными программами
4	Путешествуй по Интернету свободно	Там могут содержаться вирусы или грубые слова
5	Никогда не ходи на встречу с новым интернет-знакомым	Таким образом на твой компьютер может попасть программа-шпион, которая скопирует все адреса твоего почтового ящика
6	Выбирай пароль, который легко запомнить	Но не сообщай своего полного имени, адреса или номера телефона
7	Не пиши слова целиком заглавными буквами	В результате недоразумения это может стать известно многим
8	Переписывайся с друзьями по электронной почте	Его должно быть трудно вычислить, и его надо держать в секрете
9	Если у тебя установлены ограничения на объём скачиваемой информации	Обязательно обсуди это с родителями или учителем. Доверенный взрослый должен во время встречи находиться поблизости
10	Не скачивай музыку или фильмы, если это происходит в режиме peer-to-peer	Это воспринимается как окрик

³ Богданова Д.А., Федосеев А.А. К вопросу о формировании ИКТ-компетенций у современных учителей (по итогам брюссельского Форума Евросоюза по интернет-безопасности) // ИТО Москва 2014: III Международная научно-практическая конференция Инновации в информационных технологиях и образовании: Сборник трудов (Москва 4–5 декабря 2014) — Москва: АНО ИТО, 2014. — С. 279–284.

CONTENTS

EDUCATIONAL POLICY

E. Kurkin
Education For The Middle Class

9

Meritocratic society. Technology for technocrat. Technocracy and educational content. Middle class and education. False landmarks of stability. Contradictions of Russian reality. Continuous education and balanced community. Basic school — is the point of no return. Two schools — it's inevitability. Education and professional training.

A. Bethlehe mskiy
**Law Aspects Of «New» Federal
State Educational Standards
Introduction**

18

General, additional and approximate educational programs. Requirements to the peak values of week educational load. Extracurricular activities.

I. Olin
**Whom Is The Director
Changed Into?**

28

Powerlessness of school Director. Inspection of schools. Administrative taxes.

T. Khagurov
Education Through Kafka Style

31

Education and Kafka — what in the link? That is an absurd in education — one of the key principle for postmodern culture — as cone of nothingness, absorbed everything, that has no semantic support.

E. Bolotova
**National Education In The
Terms Of Modern Culture**

41

State culture policy. Culture and education. Art and additional education. Publishing culture.

CONTROL OF EDUCATION

M. Potashnick,
M. Levit
**They Look In The Book And See...
Nothing Of The Kind That Is
Written In It**

47

Assistance for a teacher to master standards. Meaning and value basics of training perception content. False of perception. Perception control of material within new situation.

CONTENTS

T. Mertsalova Independent Assessment Of School: Field Of Special Attention For The Public	54 Public examination. Target and results of independent assessment. Managing council as the customer of independent assessment. Culture.
A. Pivovarov A Teacher: From Model Of Specialist To Professional Image	62 Professional consciousness of a teacher. Functional and extra-functional literacy. Competence matrix.
C. Klimova, H. Osipova, T. Semienova If Future Teachers Know Psychology, Russian And Math	71 Study of student learning motives, analyses of their educational level of Psychology, Russian and Math. Project participants — are the students of graduation courses of pedagogical universities, students of specialization «Primary education».
S. Kurganskiy Love And Strictness Of A Teacher	77 Training combines love and strictness, kindness and discipline. We don't need fall into extremes; we should know when to stop in everything. This is the law, through we can light sparkles of initiatives, independence and responsibility in children hearts.
G. Lapushinskaya How To Attract Voluntary Contributions To School	85 School Provision for voluntary donations. Legislative base. Charitable assistance to schools: problems and decisions.
Consultations	
E. Bolotova	90 Honor and Rights protection of a teacher. Required results for accreditation. Influence of current assessments for getting medals. Pedagogy staff certification. Going on individual learning plan. Accreditation of correctional institution. And so on.
S. Khmelkov	94 Confirmation Qualitative category. Length of working hours. Early pension. Attestation of pedagogues. Educational vocation.
L. Oganezova Attestation Of Pedagogues	98 New order for attestation of pedagogues.

CONTENTS

TECHNOLOGIES AND PRACTICE OF TEACHING

- A. Murashov
Punctuality, Clearness, Logic Of Speech. What Are They Resisted?
103
Punctuality in lexicon, phonetics, grammar. Logical and sense mistakes. A teacher as a communicative leader.
- S. Sergeev
Didactics Of E-education: Problems And Prospects Of Development
109
Prospective technology of education, accounting processes of self-organization in psychics and social communication in terms of the total informational integration the environments for virtual and physicworld.
- V. Aksenova
«Immersion» – What Are The Reasons?
118
Experience of «immersion into the me». Educational dialogue. «Immersion» models. Problem tasks.
- V. Robskiy
When Should Be The Standard Work
122
Work with universal learning actions in general school. Tools of evaluation ULA (Universal Learning Actions). Pedagogical observation.
- O. Osipova
Process Of Making And Implementation E-resources Of Education
127
E-resource of education. Module resource with distant educational technology. E-learning methodical complex. General stages and validation the pedagogical projecting, modeling, constructing, approbating and expertise of E-educational Result.
- Z. Abasov
Individualization Education – Is The Way To Develop The Pupil's Individuality
134
Contradictions of models and technologies education. Range of individual differences in education. Learning result and Learning process. Formation-non-formation of cognitive interest to a subject. Type of nervous system Kind of thinking. Individuality of a teacher.
- A. Krylov
Images The Earth From Space As The Complex Source Of Learning Information
143
Space-photos. Digital map services. Educational Internet-competence. Interpersonal communications.
- O. Korchazhkina
Forming The Reading Literacy Among Schoolchildren: What Would Frame Help?
148
Using frame-technology for sense compression of texts. Poetic literacy text. Learning texts of History, Social Science and Geography for the 8th students.
- A. Dakhin
Robotics Pedagogics As The Arising Innovation Of School Technology
157
Robot technique opens new possibilities for network interaction between school and enterprise, because it is not only educational product, but the global program of constructing polytechnic school.

CONTENTS

Consultations

N. Nickulicheva

162

Distant education (DE): informational and communicative technologies. E-textbooks, control, reflex, learning covers.

THE SCHOOL AND UPBRINGING

D. Grigoriev

Child And Adult Community In Education: We Shouldn't Lose The Sense

167

Formation abilities and individual qualities of a person. Children and adult educational community: viability and transformation. Practice of events, cooperation. School identity.

D. Verin-Galitskiy

ICT Is Walking On The Planet About reasonable use of informa- tional-communicative technology in educational process

171

How should we prepare children for future parenthood? Model of family education? Targets of the special course creation. Pedagogical effect of course. Justification of images: importance of family in cultural and evolutionary contexts, the essence of parenthood, principal differences between child and adult, regularities of education, pedagogical tools to teach children, personal responsibility for future children of future parents.

T. Shumilina

Social Projecting As The Effective Form To Realize Federal State Educational Standard (FSES) Of New Generation

175

Federal State Educational Standard. Model of graduate student. Social project. Subjects of social projecting. Social activity, socialization.

I. Shustova

Modeling The Conditions For Children And Adult Community: Day Of High School Students

181

Children and adult community as alive formation. Co-existence. Community as «sample situation». Dependence the community of the system links and relations (openness, trust, mutual respectability, positionality) between teachers and schoolchildren, importance of joint activity and common emotional feelings, from community of interests. Day of Highschool students as the attempt to demonstrate children and adult community between teachers and highschool students.

M. Maznichenko,

N. Neskoromnyh

Teen Stealing

188

Method of prophylaxis and correction the teen tendency to steal. Coordination the plots of teen's behavior to steal and the social and pedagogical plots, which are initiated by teachers and parents to prevent steal.

CONTENTS

E. Nikitina,
N. Banatova
**The Best Pupil In Europe And In
Russia: Position Of Similarities
And Differences**

197

Ideal of modern student. Comparison the schoolchildren of Europe and Russia. Scientific research of Stephanie Lellu. Imaginations of teachers and schoolchildren about the student's ideal.

L. Nizhegorodova
**Prophylaxis Stress
Of The Teachers**

200

Stress tolerance of modern teacher. Results of study, prophylaxis program, oriented to the development professional competence of teachers linked with the problem of emotional and behavior faults, effective assistance to make systematization their images and practice skills to correct emotional and behavior faults.

Consultations

O. Kozacheck

204

About the problems of children, parents and teachers at school.

INFORMATHION

S. Anohin,
N. Anohina
**Persecution Of A Teacher –
Is The Sign Of Distress**

209

The problem of persecution of teacher must be the object of strong attention of psychologist and pedagogical community, it must be solved under state supporting at the legislative level. It's necessary to develop recommendations for prophylaxis school kiberbooling in Russia, and to make questions to prevent children and teachers.

D. Bogdanova,
G. Burkatovskaya
**Teaching Internet-Security
In Primary Classes Of
Secondary School**

213

Activity of the Scientific and educational center «Security using educational Internet possibilities. Safe use of educational possibilities of Internet. New indicator: coefficient of digital confidence). Users — are the teens of 14–15 years old. Equal opportunity of children 6 year old with 45 years old adults. UNESKO Declaration adopted in Paris in May, 2014, and the ideas of informational and media-literacy, and also digital citizenship. Digital citizenship as the conception, which helps the teachers and IT specialists to understand what the young students should know in order to use technology properly.

IMMUNITY