

7
2015



ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА В ШКОЛЕ

ДЕЛОВОЙ ЖУРНАЛ СПЕЦИАЛИСТА ПО ВОСПИТАНИЮ

МЕТОДОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ

КОНЦЕПЦИИ И СИСТЕМЫ

УПРАВЛЕНИЕ И ПРОЕКТИРОВАНИЕ

ТЕХНОЛОГИИ И ИНСТРУМЕНТАРИЙ

ИССЛЕДОВАНИЯ И ЭКСПЕРИМЕНТЫ

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МАСТЕРСКАЯ

СЦЕНАРИИ И АЛГОРИТМЫ

НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

2015

Зарегистрирован Министерством Российской Федерации по делам печати,
телерадиовещания и средств массовых коммуникаций.
Свидетельство о регистрации средств массовой информации
ПИ № 77-11261 от 30.11.2001



№ 7
2015

ДЕЛОВОЙ ЖУРНАЛ СПЕЦИАЛИСТА ПО ВОСПИТАНИЮ

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА В ШКОЛЕ

Владимир Караковский
(1932–2015),
основатель журнала

РЕДАКЦИЯ:

Дмитрий Григорьев,
главный редактор

Елена Шишмакова,
заместитель главного редактора

Светлана Лячина,
ответственный секретарь

Анна Ладанюк,
дизайнер

Ольга Денисова,
Алексей Ермилов,
художники

Людмила Асанова,
корректор

Татьяна Серёгина,
вёрстка

Адрес:
109341, Москва,
ул. Люблинская, д. 157, корп. 2

Телефоны:
(495) 345-52-00

Учредитель и издатель:
Издательский дом
«Народное образование»

© Народное образование, 2015

Электронная почта:
narodnoe@narodnoe.org
narob@yandex.ru
www.narodnoe.org

**ЭКСПЕРТНО-РЕДАКЦИОННЫЙ
СОВЕТ ЖУРНАЛА**

Алиева Людмила Владимировна,
доктор педагогических наук, г. Москва

Бедерханова Вера Петровна,
доктор педагогических наук, г. Краснодар

Борытко Николай Михайлович,
доктор педагогических наук, г. Волгоград

Григорьева Алевтина Ивановна,
кандидат педагогических наук, г. Тула

Карпушин Николай Яковлевич,
кандидат педагогических наук, г. Пермь

Колесникова Ирина Аполлоновна,
доктор педагогических наук, г. Санкт-Петербург

Круглов Юрий Георгиевич,
доктор педагогических наук, г. Москва

Куприянов Борис Викторович,
доктор педагогических наук, г. Кострома

Кушнер Алексей Михайлович,
кандидат психологических наук, г. Москва

Леванова Елена Александровна,
доктор педагогических наук, г. Москва

Лузина Людмила Михайловна,
доктор педагогических наук, г. Псков

Остапенко Андрей Александрович,
доктор педагогических наук, г. Краснодар

Паладьев Сергей Леонидович,
кандидат педагогических наук, г. Ярославль

Фришман Ирина Игоревна,
доктор педагогических наук, г. Москва



НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ



Константин Александрович Москаленко (1917–1984)
Учёный-педагог-новатор, доцент Липецкого государственного педагогического института, основоположник «липецкого метода» школьного обучения, отличник просвещения СССР, участник Великой Отечественной войны. Труды К.А. Москаленко легли в основу знаменитого «липецкого метода», метода передовых учителей-новаторов. В 1959 году в журнале «Народное образование» была опубликована статья Москаленко «Как должен строиться урок». Эта публикация и стала началом феномена, получившего название Липецкий опыт. В начале 1960-х годов Москаленко разработал принципиально новую методику обучения русскому языку — структурное правописание. В начальных классах за один год по этому методу ученики свободно усваивали программу двух лет обучения. К.А. Москаленко подготовил большую группу учителей, ставших отличниками народного просвещения, кавалерами орденов и медалей, лауреатами различных педагогических премий.

Что же явилось предпосылкой Липецкого опыта?

Во-первых, второгодничество. В школах области примерно шестая часть учащихся оставалась на 2-й год, около 40% прерывали обучение, не закончив семи классов. В 1957 г. почти 50% учащихся 5–7 классов неудовлетворительно усвоили программу по русскому языку и математике.

Озабоченные таким положением дел, многие учителя школ и учёные педагоги стали искать выход из него в повышении эффективности урока, используя новые формы и методы обучения.

Они подвергли тщательному анализу практику комбинированных уроков и пришли к выводу о крайней их обеднённости по содержанию и методическому обеспечению. Сущность таких уроков сводилась в школе того времени в большинстве случаев к устному изложению учителем содержания учебного материала и проверке знаний учащихся в форме индивидуального опроса. Такая схема обрекала детей на пассивность. Деятельность учителя сводилась в основном к контрольным функциям, так как опрос занимал значительную часть урока. На закрепление новых знаний у учителя просто не оставалось времени, тяжесть обучения ложилась на плечи учащихся, на их домашнюю работу. Таким образом, сложившаяся ситуация в школе не давала возможности ребёнку учиться, а учителю учить на уроке. Бытующий тогда урок не представлял собой единого целого, он распался на изолированные друг от друга процессы — выявление знаний и обучение; деятельность учителя не всегда совпадала с деятельностью учащихся; выявление знаний носило эпизодический характер, не являлось диагностическим средством; активность учителя подчас не находила отклика в виде ответной активности у детей; индивидуальная работа не сочеталась органически с коллективной; работа над ошибками и переучивание занимали слишком много времени в учебном процессе. В результате в школе возникала необычайная перегрузка учащихся, ученики, получая неудовлетворительные оценки, теряли веру в себя, свои возможности и способности.

Заслуга К.А. Москаленко состоит в доказательстве того, что структура урока и акценты в обучении могут и должны быть изменены. Главное открытие — что детей необходимо учить на уроке, домашняя же работа должна только дополнять, но не подменять работу на уроке. Что же предлагает К.А. Москаленко?

- Из разрозненных процессов объединить урок в единое целое.
- Урок проводить в темпе мыслительной активности учащихся.
- Методика урока должна быть направлена на постоянную профилаттику, предупреждение ошибок.

Такой урок К.А. Москаленко назвал объединённым уроком.

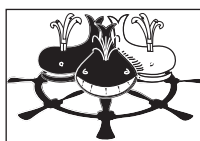
На уроках у К.А. Москаленко стала создаваться новая атмосфера — радости успеха, познания. Ученик поверил в свои силы. Ему захотелось учиться, добиваться результатов, т.е. появились мотивы учения. Это изменило позицию ученика. Из пассивного, неуспевающего, задавленного непосильными заданиями он превратился в активного, целеустремлённого, желающего познать, усвоить, добиться хороших результатов. Едва ли не впервые в мировой практике была основательно решена проблема второгодничества.



СОДЕРЖАНИЕ

КОЛОНКА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Григорьев Д. Воспитывает ли коллектив? 5



МЕТОДОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ

Штылева Л. «Традиционные ценности» и цели гендерной социализации молодёжи в изменяющемся российском обществе 6

Мухаматулина Е., Суханова С. Индивидуализация и персонализация детей в дополнительном образовании: психолого-педагогическая поддержка 19



УПРАВЛЕНИЕ И ПРОЕКТИРОВАНИЕ

Вифлеемский А. ФГОС и внеурочная деятельность 27

Мерцалова Т., Гошин М. «Родительское участие в управлении... и не только!» 37

Мухаматулина Е., Суханова С. Дополнительное образование как пространство социализации: психологический аспект 46



ТЕХНОЛОГИИ И ИНСТРУМЕНТАРИЙ

Мурашов А. Что разделяет собеседников, или «К барьеру!» 50

Кайгородов Е., Петунина Е., Ермилова Е., Мишина В., Михеева Т. Информационная безопасность детей: сценарии и алгоритмы 60



ИССЛЕДОВАНИЯ И ЭКСПЕРИМЕНТЫ

Митрофанова С. Экспертиза социальных программ в сфере образования 64

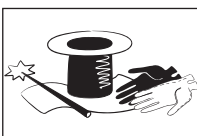
Пинская М., Ленская Е., Пономарёва А., Брун И., Косарецкий С., Савельева М. Российские учителя в исследовании TALIS 72





ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МАСТЕРСКАЯ

Абасов З. Школьная отметка: плюсы и минусы **85**



СЦЕНАРИИ И АЛГОРИТМЫ

Сиротина Н. Память о войне (сценарий литературно-музыкального праздника на основе произведений ненецкого писателя Л.В. Лапцуня) **92**

ТРЕБОВАНИЯ К МАТЕРИАЛАМ, ПРЕДОСТАВЛЯЕМЫМ В РЕДАКЦИЮ ДЛЯ ПУБЛИКАЦИИ

Редакция принимает к печати материалы, отвечающие профилю журнала, желательно не публиковавшиеся ранее в других отраслевых изданиях.

Объём предоставляемого материала в формате Word (включая сноски, таблицы и рисунки) не должен превышать 25 тысяч знаков с пробелами. Печать через полтора интервала, шрифт 12, ширина полей 2 см. Рисунки к статье пронумеровываются последовательно арабскими цифрами. В подписи к рисунку даётся его описание и объяснение всех значений, указанных на нём. В статье указывается место рисунка.

Фотографии к статьям присылаются отдельно, в формате jpg, tiff с разрешением от 300 dpi. Графические рисунки – в формате tiff (bitmap) с разрешением 600 dpi.

Ссылки на литературу делаются в тексте путём ссылок постранично.

Статья должна сопровождаться аннотацией. В выходных данных статьи указывается имя, отчество и фамилия автора/авторов полностью, краткие сведения (учёная степень, звания, место работы, должность), а также контактные телефоны, почтовый адрес с индексом и e-mail. Материалы для публикации представлять предпочтительно в электронном виде. Рассмотрение материалов существенно ускорится при наличии двух рецензий специалистов, известных в соответствующей области знаний.



ВОСПИТЫВАЕТ ЛИ КОЛЛЕКТИВ?

Д. ГРИГОРЬЕВ

Группа с лидером. Команда с командиром. Ассоциация с президентом. Коллектив с советом. Так наш выдающийся психолог Виктор Иванович Слободчиков описывал типы социальных объединений, и мне это запомнилось. В этом смысле не всё, что мы называем коллективом, таковым является. Если объединение не управляется коллегиально, если совет в нём отсутствует или имитируется, значит, это не коллектив.

Воспитывает ли коллектив? Я уверен, что да. По меньшей мере, точно воспитывает ответственность. Сущность ответственности — в *ответе*. Кто-то или что-то вопрошает меня, требует моего участия, и я *отвечаю*

на это вопрошание; я принимаю ответственность. Без другого и вне другого ответственность не наступает. Но по-настоящему участвовать в жизни другого человека можно, только будучи самим собой. Значит, принимать ответственность — это единственный шанс быть самим собой.

В коллективе всё так близко друг другу и так постоянно, явно или скрыто, вопрошают друг друга, что точно подпитывают ответственность друг другу. И вопрос только в том, принять это воспитание или отказаться. Быть самим собой, участвуя в жизни других. Или отказаться от настоящего себя, теша свои своеволие и самодовольство.

5

Методология
воспитания
(6—26)





«ТРАДИЦИОННЫЕ ЦЕННОСТИ» И ЦЕЛИ ГЕНДЕРНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДЁЖИ В ИЗМЕНЯЮЩЕМСЯ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ¹

Л. ШТЫЛЕВА

Когда общество находится на переломном этапе своего развития, а темпы изменений стремительно ускоряются, особое значение приобретают цели, которые ставятся перед обществом, и *ценности*, на основе которых планируется их достижение, поскольку именно ценности лежат в основе убеждений и поступков.

В социогуманитарных науках под ценностями подразумеваются «...утверждения о должном с позиций культуры, широкие принципы, лежащие в основе убеждений, определённых утверждений, которые люди считают истинными. <-> Культурные ценности и убеждения влияют не только на наше восприятие окружающей среды, но и формируют ядро личности» [10, с.110]. Для педагога цели развития российского общества, изложенные в «Концепциях» и «Стратегиях» модернизации, нормативно-правовых документах образования и Посланиях Президента, акцентированные в них ценности, выступают в роли социально-педагогических ориентиров воспитания подрастающего поколения.

Не секрет, что в последние годы приоритетом государственного идеологического аппарата стали «традиционные ценности»,

которые активно навязываются российскому обществу как идеалы национальной и гражданской идентичности, панацея от «тлетворного влияния Запада». При этом под «традиционными ценностями», как показывает анализ доступных документов и дискурсов, подразумевается «система ценностей, которая была в патриархальной России» [13] с «... опорой на нравственность, с опорой на церковь» [12], а представления о них отдельных политиков и служителей современной церкви — истиной в последней инстанции.

В многочисленных словарях значение слова «традиция», происходящего от латинского *traditio* (*передача*), интерпретируется как «установленный, укоренившийся порядок, обычай, унаследованный от предыдущих поколений», а также как «ценность» [18]. Но даже на уровне здравого смысла понятно, что не любая традиция является ценностью, достойной передачи последующим поколениям, имея ввиду такие широко известные «традиции» нашей национальной культуры, как злоупотребление алкоголем и ненормативной лексикой, домашнее рукоприкладство в отношении женщин и детей, воровство, упование на «авось» и др.

¹ Статья подготовлена при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект 15-16-77006).



Достойна изумления скорость «смены веж», с которой некоторые вчерашние пропагандисты научного мировоззрения, научно-технической модернизации и социальных инноваций переориентировались на вектор «любви к отеческим гробам» (*ключевое слово* — гроб). При этом если в среде политологов и социологов ещё ведётся хоть какая-то дискуссия по поводу соответствия моральных максим традиционной культуры современному этапу развития российского общества [14], то среди педагогов царит удивительное согласие и единодушие, о чём свидетельствуют, с одной стороны — отраслевые законы и нормативно-методологические документы, ориентирующие педагогов на императив «традиционных ценностей» в воспитании, а с другой — нарастающий традиционалистский тренд публикаций в педагогической периодике. Так, если в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования» [5] ещё более-менее гармонично сочетаются ориентация на общечеловеческие ценности с ориентацией на традиционные ценности православной культуры, то в «Стратегии развития воспитания в РФ на период до 2025 г.» (2015) этот баланс нарушен в пользу традиционализма. (Банальный арифметический подсчёт показал, что на 10 страницах текста (А-4) термин «традиция» и производные от него употребляются 20 раз, а «современность» — всего лишь трижды...).

В то же время, для абсолютного большинства понятие «традиционности» ассоциируется со значением «делать так, как было раньше». (Не случайно именно такой способ общественного воспроизводства, характерный для доиндустриальной эпохи, называется традиционным.) В таком случае как обеспечить движение вперёд и развитие, к чему призывает Стратегия развития воспитания,

ориентируясь, в основном, на то, что «было раньше»? Это всё равно, что идти вперёд с головой, на 180 градусов вывернутой назад: неудобно и очень опасно. Складывается впечатление, что политики, общественные деятели и педагоги-учёные, призывающие безоглядно следовать в воспитании современной молодёжи «традиционным ценностям», игнорируют стратегические направления социокультурного развития цивилизации и глобализацию², в контексте которых разворачиваются события нашей жизни.

Один из самых значимых и сущностных аспектов процесса человеческого развития за последние сто лет, как утверждают учёные, — это изменение гендерного порядка, социокультурных отношений между женщинами и мужчинами в семье и обществе (гендерных отношений). Более того, на постиндустриальном этапе модернизации утверждение гендерного равенства как антипода *традиционной* иерархии полов в семье и обществе становится одним из ключевых аспектов изменений, так как «...ситуация с гендерным равенством представляет собой весьма чуткий индикатор того, насколько продвинулась та или иная страна по пути человеческого развития» [7, с.394].

В свете вышеизложенного представляется весьма своевременным обратить внимание педагогов в первую очередь на релевантность установки на «традиционные ценности» в воспитании подрастающего поколения стратегическим целям модернизации современного российского общества.

Во-вторых, нас особенно беспокоит огульная установка на «традиционные ценности» в сфере *гендерной социализации молодого поколения, подготовки молодёжи к семейному образу жизни*. Необходимо разобраться: идёт ли речь о воспитании у молодёжи отношения *к семье как традиционной общечеловеческой ценности* или

² *Глобализация* — процесс всемирной экономической, политической, культурной и религиозной интеграции и унификации. Основным следствием этого являются мировое разделение труда, миграция (и, как правило, концентрация) в масштабах всей планеты капитала, рабочей силы, производственных ресурсов, стандартизация законодательства, экономических и технологических процессов, а также сближение и слияние культур разных стран. Это объективный процесс, который носит системный характер, то есть охватывает все сферы жизни общества. В результате глобализации мир становится более связанным и более зависимым от всех его субъектов.





о воспитании завтрашних мужей и жён в духе ценностей традиционной, т.е. патриархатной семьи? На наш взгляд, это не одно и то же, и требует от педагогов, как минимум, понимания смысла дефиниций и различий между ними.

Ведущая идея ответов на поставленные вопросы заключается в том, что ни одна культура не остаётся статичной, непрерывно накапливаются и происходят изменения, которые не являются линейными, но в целом характеризуются современной наукой как процесс эволюционного перехода от общества *традиционного* типа, к *современному индустриальному* и далее — к обществу *постмодернити* (которое именуют также «информационным» и/или «постиндустриальным» обществом).

С точки зрения авторов теорий культурной эволюции и модернизации, каждому этапу развития общества соответствуют ценности, которые являются, с одной стороны — результатами, а с другой — «драйверами» развития культуры (Д. Белл, М. Вебер, Р. Ингелхард, П. Сорокин и др.) Чтобы представить обобщённую картину доминирующих ценностей типов культуры, мы перечис-

лили их характеристики, обнаруженные в трудах историков, культурологов, философов и социологов (Табл.1)³:

Таким образом, под «*традиционными ценностями*», которые вполне обоснованно, с точки зрения социогуманитарного знания, именуются ещё и «ценностями выживания», подразумеваются *ценности традиционного доиндустриального общества*, не ориентированного на развитие и модернизацию, крайне негативно относящегося к изменениям в технологиях и социальном порядке семьи и общества (в том числе и в гендерном укладе). Основа жизнедеятельности такого общества — земледелие, торговля и производство *на основе ручного труда*, а доминирующие ценности — традиции и обычаи, вера в сверхъестественное, т.е. в Бога, примат коллектива над личностью и обусловленные этим — иерархия, повиновение, преклонение, раболепие по отношению к вышестоящим и грубость и презрение по отношению к нижестоящим снизу доверху.

Общеизвестно, что процесс нарастающего и необратимого превращения традиционного (доиндустриального) общества в современное (индустриальное), именуемый *модерниза-*

Таблица 1

Ключевые ценности типов культуры

Культура доиндустриального общества (традиционная/ патриархат)	Культура индустриального общества (эпохи модерна)	Культура постиндустриального общества (модернити)
Ценности выживания: традиции и обычаи, групповые стандарты поведения, вера в сверхъестественное (Бог), примат коллектива над личностью, социальный конформизм, иерархия, повиновение, преклонение и раболепие по отношению к вышестоящим (власти), грубость и презрение по отношению к нижестоящим, традиционная семья	Ценности развития: технический прогресс, секуляризация и вера в человеческий разум, науку; личный успех, предприимчивость, рациональность, трудолюбие, честность и порядочность, образованность, здоровье, высокая мобильность; Права человека и равноправие; эмансипация, индивидуализм, нуклеарная ⁴ семья	Ценности самовыражения: независимость и плюрализм, творческое саморазвитие, свобода слова, информации, выбора стиля жизни и индивидуального самовыражения; хорошее образование, благосостояние и счастье людей, здоровый образ жизни, мир, ненасилие, веротерпимость, самоактуализация, качество жизни, семья

³ Д. Белл, М. Вебер, О.А. Воронина, Р. Ингелхард, Т. Клименкова, О. Маргания, К. Маркс, Дж. Масионис, Б.М. Меерсон, М. Мид, Л. Морган, Т. Парсонс, Д.В. Прокудин, П. Сорокин, А. Тойнби, Д. Травин, Э. Тоффлер, Е.А. Здравомыслова и др.

⁴ *Нуклеарная семья* — в отличие от патриархатной семьи (многопоколенной и многодетной) состоит лишь из двух поколений — родителей и их детей.



цией, в Европе начался лишь в XVIII в. в результате промышленных революций. С точки зрения социологии, *модернизация* — это процесс, в ходе которого увеличиваются экономические и политические возможности данного общества: экономические — посредством индустриализации, политические — посредством бюрократизации. Модернизация обладает большой привлекательностью благодаря тому, что она позволяет обществу двигаться от состояния бедности к состоянию богатства, от жизни в постоянном страхе за выживание к жизни в относительном достатке и с уверенностью в завтрашнем дне. Соответственно, ядром процесса модернизации является *индустриализация*; экономический рост становится доминирующей социальной целью, а доминирующую цель на индивидуальном уровне начинает определять достижительная мотивация (Р. Инглхарт). К настоящему моменту этот процесс захватил почти весь мир. Но, как показали исследования, время начала изменений, длительность, темпы и стратегии перехода от традиционного типа культуры к индустриальному у разных народов, этносов и государств значительно разнятся. Так, если Великобритания вступила в стадию промышленного переворота в 1783 г., а в стадию индустриализма вошла в 1802 г.; Франция — в 1830–1860 гг.; США — в 1843–1860 гг.; Германия — в 1850–1873 гг.; то Россия начала свой переход лишь в 1890–1914 гг. (У. Росту) [22].

В культурном плане содержание эпохи модернизации составляли две основные тенденции — **интеллектуализация** и **секуляризация**, что означало «всепроникающую рационализацию всех сфер общества» (М. Вебер), привело к сдвигу от традиционных ценностей к рационально-правовым в экономической, политической и социальной жизни, обусловило «...радикальный разрыв между *христианскими, по своей генеалогии, структурами* и их новым, *секулярным содержанием*». (Курсив — ЛШ) [3].

Становление во второй половине XX в. в ряде государств Европы и Америки передового индустриального общества, как показывают исследования социологов и культурологов, привело к новому совершенно особому сдвигу в базовых ценностях.

Лонгитюдное исследование эволюции культурных ценностей в конце XX — начале XXI вв. (Р. Инглхарт, К. Вельцель), основанное на данных по 43-м культурам, охватывающим более 70% населения Земли (*включая Россию — ЛШ*), показало, что в значительной части мира нормы индустриального общества, с их нацеленностью на дисциплину, самоотвержение и достижения, уступают место всё более широкой *свободе индивидуального выбора жизненных стилей и индивидуального самовыражения*. Это свидетельствует о том, что в передовых индустриальных обществах превалирующее направление развития в последнюю четверть XX в. изменилось, и перемены в происходящем настолько фундаментальны, что уместно охарактеризовать их скорее как «*постмодернизацию*», а не «модернизацию».

Существенные различия между ценностями двух эпох заключаются в том, что: «*Ценности постмодерна* отличаются более высоким приоритетом самовыражения, нежели экономической эффективности. Общество постмодерна характеризуется упадком иерархических институтов и жёстких социальных норм и расширением сферы индивидуального выбора и массового участия» [5].

Из вышеизложенного следует, что квинт-эссенция смены культур в XX в. — это ключевой сдвиг от *ценностей выживания* к *ценностям благополучия*, а стратегическое направление эволюции культуры от современного (индустриального) общества к постиндустриальному в XXI в. «...связано с всеобъемлющим гуманистическим сдвигом, в рамках которого *распространение ценностей равенства и самовыражения преобразует процесс модернизации в процесс человеческого развития*» [7, с. 395]. Данные современных исследований указывают на широко распространяющиеся изменения в базовых ценностях населения индустриальных и индустриализирующихся стран, связанные со сменой поколений и, таким образом, происходящие постепенно, с «культурным лагом», но обладающие немалым долговременным импульсом. Философский анализ ценностных ориентаций современного российского общества (С.Ю. Кагитина) также подтверждает, что: «Последующее развитие будет приниматься





молодёжью и другими социально-демографическими группами российского социума настолько, насколько оно будет открывать возможности свободного выбора ценностных установок, жизненных стратегий, самоактуализации личности, реализации её индивидуальных прав и свобод в рамках гражданского общества» [8, с.21].

Именно этот гуманистический вектор эволюции культуры, высвеченный социологами и культурологами в результате исследований трансформации культуры индустриально развитых и индустриально развивающихся стран, должен стать для российских педагогов ориентиром в понимании процессов, происходящих и в нашем обществе.

Резюмируя результаты исследования по первому вопросу, мы можем заключить, что «традиционные ценности» в буквальном значении этой дефиниции, характерные для доиндустриального общества и культуры патриархата, не только не могут служить опорой модернизации России в XXI в., но, напротив — выступают существенным тормозом развития. Вопреки представлениям авторов «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г.» ценности традиционной культуры, передаваемые из поколения в поколение, не являются *безусловными ценностями*, обеспечивающими развитие страны, а также личностного потенциала детей и подростков в современных условиях.

Это подтверждается, в том числе, упомянутым ранее исследованием Р. Инглхарта, в котором прямо говорится, что: «В отличие от передовых стран, Россия совершила только один из двух модернизационных переходов: от традиционных ценностей к секулярно-рациональным, что соответствует переходу от аграрного общества к индустриальному. Второго перехода — от ценностей выживания к ценностям самовыражения (грубо говоря, от жадности и подозрительности к открытости и нематериальным интересам), — знаменующего переход к постиндустриальному обществу, пока не произошло» [6]. Известный российский философ и культуролог А.С. Ахиезер также полагает, что «...российское общество — это общество промежуточной цивилизации. Оно

вышло за рамки традиционности, но так пока и не смогло перешагнуть границы либеральной цивилизации».

Таким образом, сам собой напрашивается *ответ и на второй вопрос нашего исследования*: современное российское общество находится пока ещё *на завершающем этапе процесса модернизации*. Показательно, что *мнения* отечественных учёных о *необходимости* (и степени) трансформации традиционного общества в России существенно расходятся. Например, философ А. Дугин считает необходимым отказаться от принципов современного общества и вернуться к «золотому веку» традиционализма. Социолог и демограф А. Вишневский [1] утверждает, что у традиционного общества «нет шансов», хотя оно и «яростно сопротивляется». Согласно расчётам профессора А. Назаретяна, для того чтобы полностью отказаться от развития и вернуть общество в статичное состояние, численность человечества необходимо уменьшить в несколько сотен раз.

Но даже краткий экскурс в историю социокультурной эволюции и модернизации свидетельствует, что ключевое направление эволюции ценностей культуры, начиная с доиндустриальной и до сегодняшнего дня — это движение:

- от ценностей рода к ценностям индивидуальности, свободе выбора и самовыражения;
- от сакрального бесправия и смиренного созерцания — к ценностям прав человека, активному участию личности в делах общества и государства;
- от статики религиозного сознания — к динамизму научного познания природы и человека.

При этом, как показывают исследования, пресловутая «уникальность России», как, впрочем, и уникальность любого модернизирующегося общества, не отменяет базовые парадигмы перемен. «Каждое из них меняется, но флуктуации этих перемен не отменяют общей векторности развития. Россия не станет копией Франции или Германии, но станет более технологичным, информационным, открытым обществом. Основная, чёрная, модернизационная работа выполнена в России в рамках «консервативной совет-



ской модернизации». Ушла в прошлое Россия крестьянская, православная, общинная. В рамках российского модернизационного проекта необходимы институциональные и ценностные трансформации...» [3].

Современное развитие модернизационного процесса в России можно квалифицировать как *инверсионное*, то есть такое, которое реализуется в форме маятниковых колебаний культурных перемен («туда-обратно», например, от традиционного состояния к социальным преобразованиям, от преобразований — к восстановлению ряда утраченных культурных форм). Социально-экономические катастрофы 1990-х гг. сдвинули Россию в целом к полюсу ценностей выживания, но экономический подъём в начале 2000-х годов качнул маятник перемен в обратную сторону. Остаётся надеяться, что дальнейший рост материального благополучия приведёт к новому ценностному сдвигу у поколения молодёжи, который, по наблюдениям учёных, «...уже можно наблюдать в виде островков постматериализма в Москве и Санкт-Петербурге» [Там же]. В какую сторону качнется маятник — к прогрессу или регрессу, в немалой степени зависит и от педагогов.

Перейдём к исследованию последнего вопроса нашей статьи — эволюции **ценностей семьи**, под которыми подразумеваются устоявшиеся представления о структуре и значимости семьи как таковой в жизни человека, о нормативных ролях и о характере отношений между членами семьи и др.

Семья и семейный образ жизни как устоявшиеся (традиционные) ценности увековечены в народных сказках, шедеврах мировой литературы и искусства, закреплены в документах ООН [Всеобщая декларация прав человека, ст.16 (3) и др.] и национальных правовых актах (Конституция, Семейный кодекс РФ и др.) Необходимо подчеркнуть, что в современном дискурсе семьи понятие «традиционная» чаще употребляется для характеристики не столько структуры, сколько властных позиций и социально-психологических отношений между супругами, родителями и детьми.⁵ В этом смысле традиционная семья как

подсистема культуры традиционного типа характеризуется не только многочисленностью поколений, вынужденных по экономическим причинам проживать под одной крышей и вести совместное хозяйство, но жёсткой иерархией и неравенством в отношениях между старшими и младшими, между женщинами и мужчинами, родителями и детьми. Не секрет, что для традиционной семьи обычным делом (т.е. «ценностью») является самоуправство и рукоприкладство мужа по отношению к жене и детям («Бьёт — значит любит»), рутинное отношение к высокой детской смертности («Бог дал, Бог и взял») и к периоду детства в целом; пренебрежение чувствами и желаниями зависимых членов (полное бесправие подросших сыновей и дочерей в брачном, профессиональном и др. выборе), норма эмоциональной скупости и твёрдости канона отцовской роли, нередко граничащая с жестокостью, физические наказания и эмоциональное насилие со стороны родителей по отношению к детям как метода воспитания. Об этом свидетельствуют не только пословицы и поговорки, но известные произведения литературы и искусства, мемуарная и историческая литература. Сравнивая между собой модели традиционной и современной семьи, нетрудно заметить, что функции семьи, представления о «должном» поведении её членов и характере семейных отношений исторически изменялись.

Всемирно известный социолог Элвин Тоффлер так писал о путях эволюции семьи:

«Мы видели, как по мере продвижения Второй волны (*перехода от традиционного общества к индустриальному — ЛШ*) семья передавала многие из своих функций другим институтам: образование — школам, заботу о больных — больницам и так далее. Эта постепенная утрата функций семьи сопровождалась возникновением романтической любви.

В эпоху Первой волны (*переход к аграрному обществу*) при подыскивании супруга люди справедливо задавались вопросом: «Будет ли мой предполагаемый супруг хорошим работником? Лекарем? Хорошим учителем для наших будущих детей? Хорошо ли

⁵ Модную проблему однополых браков мы выносим за скобки как неактуальную для нашей культуры.





будет работать с ним вместе? Возьмёт ли он (она) на себя полную нагрузку или будет уклоняться от неё?» Крестьянские семьи интересовались: «Сильная ли она? Легко ли наклоняется и разгибается? Или она слабая и большая?»

Когда эти функции семьи в период Второй волны отпали, вопросы изменились. Семья не была уже сочетанием производственной группы, школы, полевого госпиталя и детского сада. Вместо этого её психологические функции сделались более важными. Брак предполагал дружеское общение, секс, теплоту и поддержку. Вскоре это изменение функций семьи отразилось в новых критериях при выборе супруга. Они были сведены к одному слову: ЛЮБОВЬ [20].

Из вышеизложенного следует, что в процессе перехода общества от традиционного типа культуры к индустриальному резко ослабела экономическая функция семьи, поскольку основные средства для существования добывались теперь за её пределами, но сохранилась сексуальная функция (т.е. монополия брака на «законный» секс) и функция воспитания детей (хотя количество детей и снизилось). Сохранялось и традиционное распределение ролей: муж по-прежнему рассматривался как основной «добытчик», а уделом жены в большинстве стран, по крайней мере, до середины XX в., оставалась забота о детях и «домашний очаг». (В России после октября 1917 года, а затем в СССР этот расклад был несколько иным.)

Необходимо также напомнить, что переход в XIX веке от большой патриархальной семьи к малочисленной *нуклеарной семье* многими воспринимался как катастрофа, как отход от традиций и падение нравов. Авторитетные учёные (Фредерик ле Плей, Вильгельм Генрих Риль) были очень обеспокоены распространением нуклеарной семьи, которое они считали признаком «духовного кризиса», связанным с « пороками индустриализации, мобильности и урбанизации» [9]. В действительности же семейные нравы как раз улучшились: к примеру, постепенно стало убывать физическое насилие мужчин в отношении жён и детей, начала возрастать ценность ребёнка как члена семьи.

На наших глазах с переходом ряда стран к постиндустриальному обществу возникает новая система семьи Третьей волны, основанная на разнообразии типов семьи и большей вариативности ролей человека, свободе ответственного выбора matrimониальных решений. Ранее уже указывалось на то, что семья потеряла экономическую функцию в процессе модернизации и постепенно теряет функцию контроля сексуальности (имея в виду потерю монополии на «законный» секс). Однако у семьи сохраняется и похоже становится главной *функция воспитания детей*, а также всё большее значение приобретает *функция рекреации членов семьи*. Поэтому, как считают исследователи, новая семейная этика должна регулировать прежде всего отношение к детям, быть «детоориентированной» и «понимающей». Эта мораль уже получает достаточно широкое развитие. Не секрет, что во всём мире, в том числе и в России, представители среднего класса вкладывают большие усилия и средства в развитие своих детей (прежде всего интеллектуальное, художественное и физическое). Как показывают исследования ЮНИСЕФ, сегодня каждый ребёнок получает значительно больше родительского внимания, чем 50 или 100 лет назад. Это объясняется также тем, что рабочий день родителей значительно сократился (включая работу по дому), а число детей, благодаря развитию технологий планирования семьи, уменьшилось. Соответственно изменяется модель взаимоотношений родителей и детей — от беспрекословного подчинения и насилия к дружеским, уважительным отношениям, когда ребёнка чаще убеждают, чем принуждают к чему-либо. Иными словами, либерализация и гуманизация отношений в постиндустриальном обществе затронула и семейную сферу. Описанные социокультурные трансформации можно представить в виде комплекса изменяющихся характеристик (таб.2):

Начиная с середины 70-х годов XX в., в СССР много говорилось и писалось о «кризисе семейных отношений», под которым подразумевалось увеличение количества разводов, рост числа гражданских браков (т.е. сожительства) и т.п. В 1990-х к этому добави-



Таблица 2

Тип культуры	Традиционная	Индустриальная	Постиндустриальная
Тип семьи	Традиционная / патриархатная	Нуклеарная	Разнообразие типов семьи
Признаки	совместно проживающая семья из трёх — четырёх поколений женатых и неженатых родственников неравенство мужа и жены, старших и младших в семье обязательность рождения детей в браке безграничные права родителей по отношению к детям. безграничный долг детей перед родителями в случае развода дети остаются с отцом	однопоколенная семья (муж, жена и их дети); один брак на всю жизнь либерализация чувственности допустимость рождения детей не в браке	вариативность семейных жизненных путей либерализация сексуальности взаимозаменяемость родительских ролей в уходе за детьми и их воспитании уменьшение обязательности деторождения, нормативности и материнства, и отцовства отделение родительства от супружества отделение родительства от биологической и от сексуальной основы эмансипация детей от родителей
Функции	воспроизводство населения экономическая хозяйственно-бытовая и социально-статусная социализирующая/воспитательная, сексуальная	воспроизводство населения хозяйственно-бытовая социализирующая/воспитательная сексуальная психологическая	воспроизводство населения социализирующая/воспитательная сексуальная психологическая/рекреационная
Ценности	иерархия и единоначалие (жена и дети жёстко подчинялись главе семьи), жёсткое распределение ролей на основе представлений об экономической целесообразности устойчивость брачных отношений (чувства, как правило, не могли быть обоснованием развода), многодетность (при утилитарном отношении к детям)	взаимодополняющий характер женских и мужских ролей в семье забота и взаимоуважение экономическая стабильность и достаток любовь и секс дети	свобода выбора отношения ответственной зависимости взаимоподдержка взаимопонимание самореализация эгалитарное партнёрство психологический комфорт и секс взаимозаменяемость ролей в семье дети

лась «половая распущенность» и, как следствие, выводилось: снижение рождаемости, рост социального сиротства и беспризорности. В действительности же снижение рождаемости во времена СССР, а затем и в России, как и в других индустриальных странах, имеет

совсем иные причины, о чём неоднократно писали социологи и демографы. К ним относятся: снижение уровня детской смертности, обусловленное улучшением родовспоможения и развитием детской медицины; отмирание экономической функции семьи и необхо-





димости дополнительных «рабочих рук»; значительное увеличение продолжительности периода детства и значительный рост расходов на уход, образование и содержание ребёнка; изменение стандартов качества жизни, ориентация современных обществ на самореализацию и успех и др.

Со сдвигом к постмодерну сопряжены межгенерационные изменения в обширном ряде основных социальных норм, начиная от культурных, связанных с обеспечением выживания и продолжения человеческого рода, и до норм, связанных со стремлением к достижению индивидуального благополучия [5]. В этой связи изменение традиционных гендерных ролей — это лишь элемент «...гуманистической трансформации общества в целом, связанной с распространением ценностей самовыражения, которые способствуют повышению толерантности и многообразию в жизни людей и возникновению антидискриминационных движений различной направленности. <.> Вместе с тем гендерное равенство стало одной из центральных характеристик процесса человеческого развития, поскольку оно представляет собой важнейший аспект равенства между людьми — наряду с гражданскими и политическими свободами, а также правами человека. <.> Укрепление гендерного равенства — одна из основных тенденций человеческого развития» [7, с. 393–394].

Исходя из вышеизложенного, можно утверждать, что так называемый «кризис семьи», который многими сегодня интерпретируется как «деградация семейных ценностей», на самом деле означает всего лишь переход к современному типу семейного и общественного устройства. Этот переход связан с разрушением *традиционных представлений* о семье, которые, в свою очередь, демонстрируют сопротивление прогрессу, модернизации нашего общества и его институтов, противопоставляют «семейные ценности» патриархата правам человека. Это сопротивление лишней раз подтверждает закономерность, выявленную социологами: наиболее болезненно трансформация традиционного общества происходит в тех случаях, когда демонтируемые традиции имеют религиозное обоснование (как и в случае

с обоснованием неизменной иерархии отношений между полами в семье и обществе). При этом сопротивление изменениям может принимать формы религиозного фундаментализма, чреватые опасностью для жизни и здоровья людей, что мы и наблюдаем в ряде стран Ближнего Востока (Пакистан, Афганистан и др.)

Трудно не согласиться с мнением социолога и демографа М. Сатуруэйт, что: «Требования, предъявляемые сегодня людьми к необходимым условиям жизни, безопасности, здоровья и возможностям самореализации, отнюдь не являются следствием избалованности, как считают некоторые. Они просто отражают развитие и эволюцию общества, которое начинает уделять больше внимания правам и уважению к индивидууму, сохранению человеческого достоинства, возможности полноценного развития как отдельного человека, так и всех членов общества, с шансами если не равными, то гарантирующими хотя бы изначальное уважение к каждому из них» [17]. Как показывают исследования, в этом вопросе существенно различаются между собой представления жителей столичных городов и провинции, свои особенности имеют этнические территориальные образования. (А.И. Антонов, М.Ю. Арутюнян, Т.А. Гурко, О.М. Здравомыслова — Стоюнина, Е.А. Здравомыслова, А.А. Темкина и др.).

В известной статье «Россия, застрявшая в переходе» Маргарет Сатуруэйт подчеркнула, что попытки возродить семейные ценности путём реанимации традиционализма бесполезны и контрпродуктивны. «Это тупиковый путь, т.к. желание иметь детей возникает или не возникает у конкретных современных людей, которые живут в современном мире, ориентированы на личное благополучие... Стремление [людей] к самореализации возрастает, и задача заключается не в попытках подавить это стремление, объявив его разлагающей и вредной тенденцией, а в том, чтобы превратить семью в одну из престижных и уважаемых составляющих этой самореализации, этого модернизирующегося уклада» [17].

Завершение трансформации традиционного общества знаменуется демографическим переходом. Поколение, выросшее



в малодетных советских семьях, имеет психологию, отличающуюся от психологии людей, выросших в многодетных и многопоколенных семьях традиционного типа. Необходимо также иметь в виду, что за годы постсоветских реформ уже выросло новое поколение россиян, первичная социализация которых прошла в условиях беспрецедентной для нашей страны свободы. В целом, ослабление внешнего контроля (со стороны общины и патриархатной семьи) привело к тому, что выбор человеком семейного образа жизни в значительной степени определяется нравственным выбором личности (С.И. Голод).

На протяжении последних двадцати лет практически все социологические исследования, касающиеся изучения ценностей, фиксируют тот факт, что семья является самым важным в жизни россиян. Это трактуется как реакция на происходившие социально-экономические потрясения 1990-х гг., как ответ на снижение доверия к другим социальным институтам, а также как следствие формирования среднего класса, для которого значима сфера приватной жизни [21]. Но представления о характере и ценностях семейных отношений, как показывают исследования социологов и демографов (А.И. Антонов, Т.А. Гурко, О.М. Здравомыслова—Стоюнина, Е.А. Здравомыслова, Н.М. Римашевская, А.А. Темкина, Ж.В. Чернова, и др.), сильно различаются между собой в зависимости от возраста, пола, образования, культуры и места проживания респондентов. По свидетельствам учёных, «новое поколение — это поколение с очень сильно выраженными индивидуалистическими ориентациями. Молодые женщины и мужчины пытаются мыслить стратегически, управлять своей жизнью, добиваться поставленных целей, получая образование, определяя для себя выгодные условия работы, заводя семью, которая не сваливается на голову как судьба, а выстраивается сознательно» [19].

С одной стороны, вышеизложенное доказывает релевантность проявления общих закономерностей модернизации ситуации культурного перехода в России начала 2000-х, но с другой — свидетельствует о том, что современный этап социокультурной трансформации российского общества можно

характеризовать состоянием «префигуративной культуры» (М. Мид), в которой подрастающее поколение не может быть подготовлено для будущего старшими, чьего опыта явно недостаточно, более того, родители нередко учатся у своих детей [11, с. 322].

Так, например, образ семьи с традиционным и достаточно жёстким разделением гендерных ролей активно эксплуатируется родителями и педагогами в воспитании молодого поколения, тиражируется СМИ и киноиндустрией, хотя реалии современности позволяют реализовать этот идеал лишь незначительному числу супругов, даже если мужья заняты в высокодоходных секторах экономики. В то же время во многих семьях жены ещё с советских времён выступают равными и даже основными «добытчицами», но в результате традиционной гендерной социализации ожидания супругов строятся исходя из идеальных представлений, что является источником социально-психологических проблем семейных отношений. В итоге, по данным исследования Т.А. Гурко, Ж.В. Черновой и др., жены не удовлетворены тем, как и сколько мужья зарабатывают, а мужья, в свою очередь, тем, что жены не демонстрируют зависимых образцов поведения [4, с. 65].

Как известно, взгляды и установки изменяются значительно медленнее, чем реалии жизни. Как показали исследования, Т.А. Гурко и Ж.В. Черновой, на протяжении 20 лет «... на вопрос о том, как лучше распределять родительские обязанности в полных семьях, только треть респондентов ориентирована на партнёрский вариант отношений: «И матери, и отцу лучше зарабатывать деньги и одновременно заниматься детьми», а две трети опрошенных вне зависимости от возраста считают, что «матери лучше не работать и заниматься детьми, а отцу зарабатывать деньги» [4, с. 50–51].

Из приведённых примеров следует, что *гендерный традиционализм чрезвычайно живуч* в российском обществе. Для него характерны патриархальные взгляды на семейные отношения, которые плохо сочетаются с концепцией равных прав и с кризисными жизненными реалиями, в которых людям приходится менять свои социальные роли по экономическим причинам.





Очевидна социальная опасность этих явлений для нормального функционирования семьи в модернизирующемся российском обществе и для дальнейшего развития самого общества. Предполагается, что данная ситуация может быть изменена, в том числе посредством *изменения целей и ценностей гендерной социализации* молодого поколения, что на смену отношениям подчинения и дискриминации, характерным для семьи в традиционном обществе, должны прийти отношения, основанные на свободе выбора, равноценном участии (*взаимозаменяемости*) супругов в уходе за детьми и пожилыми членами семьи, в воспитании детей.

Как показывают исследования современной семьи и семейной политики (Ж.В. Чернова), в авангарде социальных, экономических и гендерных изменений российского общества сегодня находятся молодые представители городского образованного среднего класса, для которых прагматический эгалитаризм выступает стратегией построения своих семейных и родительских отношений. Но в гендерных стратегиях семейных отношений членов этой авангардной группы не всё так просто и безоблачно. «На уровне гендерной идеологии они не ставят под сомнение традиционное разделение труда между мужчинами и женщинами, однако на уровне отношений с партнёром ими разделяются ценности гендерного равенства, *особенно до момента рождения ребёнка* [Курсив наш. — ЛШ]; на уровне практик — воспроизводится традиционное разделение ролей, когда родительство выступает триггером [*спусковым крючком* — ЛШ] традиционализма гендерных отношений. Именно они формулируют устойчивый запрос на эгалитарные ценности в сфере семьи и родительства, которые становятся для них важной сферой самореализации наравне с профессиональной. И, несмотря на недостаточную представленность среднего класса в стратификационной системе современного российского общества, можно согласиться с представлениями как западных, так и отечественных исследователей, рассматривающих данную группу в качестве социальных инноваторов, которым принадлежит культурная гегемония и которые находятся <.> в авангарде изменений общества» [21].

Подведём итог: как показывают исследования, семья остаётся *традиционной ценностью* в представлениях и оценках россиян. Но представления о *ценностях семьи и семейного образа жизни*, ожидания современных мужчин и женщин как супругов и родителей по сравнению с *традиционными представлениями* о семье в прошлом, изменяются. На сегодняшний день для российского социума характерно большое разнообразие семейных укладов и соответствующих им ценностей. «Можно говорить о сосуществовании **нескольких конвенциональных гендерных устройств семьи — советского, консервативного и эгалитарного**, каждое из которых имеет определённые ресурсы мобилизации. **Советский** образец паттернов гендерных отношений в сфере семьи и родительства был сформирован предыдущим опытом гендерной политики государства и воспроизводится на уровне практик. **Консервативный** вариант представлен в последних попытках [*государства в союзе с РПЦ — ЛШ*] (ре)конструкции традиционных семейных ценностей, предпринимаемых на уровне официального дискурса и поддерживаемых консервативными силами общества. **Модель семьи, основанная на принципах равного участия** обоих партнёров в выполнении домашней работы и заботы о детях, находит отражение в запросе на гендерный эгалитаризм и находит своё выражение на уровне построения индивидуальных семейных сценариев представителей городского среднего класса [Там же].

В целом эволюция семейных ценностей отражает ключевые направления модернизации нашего общества — *рационализация и секуляризация, переход от единообразия — к многообразию, от жёстких правил и ограничений рода — к свободе индивидуального выбора жизненных стилей и самовыражения, от ценностей выживания к ценностям благополучия.*

Исходя из этого, ориентироваться в воспитании подрастающего поколения исключительно на «ценности традиционной семьи», как и на «традиционные семейные ценности», не учитывая происходящих изменений, означает, как минимум, дезориентировать завтрашних женщин и мужчин, фор-



мировать у них ожидания, которые ведут к взаимным разочарованиям, претензиям, конфликтам и одиночеству.

Означает ли вышесказанное, что мы отмечаем традиционные ценности нашей культуры и ценности традиционной семьи как устаревший хлам? Отнюдь. Но мы призываем коллег-педагогов быть хорошо образованными реалистами, не попадаться на манипуляции и спекуляции политиканов и не путать желаемое с действительным как в одну, так и в другую сторону.

Мы утверждаем, что педагогам, организующим сегодня социализацию молодого поколения россиян и подготовку их к семейному образу жизни, необходимо чёткое понимание исторического этапа и закономерностей эволюции российского общества в целом, сосредоточенное внимание к культурно-историческому контексту функционирования тех или иных ценностей, их релевантности сегодняшнему дню, существенным изменениям ряда краеугольных ценностей (семья, брак, родительство и др.) по существу.

Коротко говоря, педагогу, с одной стороны, необходимо держать в поле зрения стратегическое направление эволюции современного общества, а с другой, планируя процесс воспитания, рассчитывать «ширину шага» с учётом «возраста» и ценностей актуальной культуры того региона, этнической или социальной группы, где он работает.

Это требование обусловлено тем, что в современной России, наряду с центрами культуры урбанизированно-индустриального типа, в некоторых случаях приобретающих черты постиндустриальной культуры (столичные агломерации и города Поволжья, Южного Урала, Сибири), одновременно функционируют этнические культуры, в большей

степени сохраняющие черты архаики (малочисленные народности Севера), а также традиционные (в буквальном значении этого слова — ЛШ) культуры ряда коренных этносов Сибири и Дальнего Востока, Северного Кавказа[2]. Подобная разнотипность культур накладывает серьёзный отпечаток на модернизационные процессы и условия социализации молодёжи в нашей стране.

С учётом вышеизложенного, ключевое внимание педагогов и родителей в воспитании у молодого поколения стремления создавать и строить семью, иметь детей должно быть направлено на то, чтобы:

- превратить семью в представлениях будущих мужчин и женщин в одну из престижных и уважаемых составляющих самореализации независимо от половой принадлежности (не путать с сексуальностью!);
- оказать помощь в освоении и усвоении молодыми модернизирующегося семейного уклада, основанного на осознании важности семьи для развития и поддержки каждого её члена; на осознанной свободе выбора партнёра и времени создания семьи, рождения детей, ценностях взаимопочтения, гендерного равенства и эгалитарного сотрудничества, любви и заботы.

В качестве критериев сформированности фамилистических ориентаций могут выступать следующие: направленность личности на семейный образ жизни, ценности брака, супружества и родительства; гендерная компетентность и толерантность в общении со сверстниками, а также старшими, представителями разных этносов, религий и культур (С.Ю. Девярых, Л.В. Штылева); приверженность здоровому образу жизни, проявления любви, заботы и уважения к членам своей семьи или лицам их замещающим.

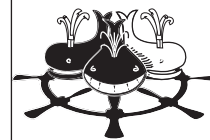
ЛИТЕРАТУРА

1. Вишневский А. Демографические странности// Знание-Сила — № 9.- 2005.-с. 86–90
2. Возникновение, основные периоды и тенденции в эволюции культуры. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.grandars.ru/college/sociologiya/razvitie-kultury.html> / (Дата обращения — 15.01.2015)
3. Гавров С. Социокультурная традиция и модернизация российского общества. Глава II. Процессы модернизации в России/ [Электронный ресурс]. URL: <http://bibliotekar.ru/gavrov-1/3.htm> / (Дата обращения — 20.01.2015)
4. Гурко Т.А. Родительство: социологические аспекты. — М.: Центр общечеловеческих ценностей, 2003.- 160с.





5. Данилюк А.Я. Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект/А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишкин. Рос. акад. образования.- М.:Просвещение, - 2009.- 36с.
6. Инглхарт Р. Постмодерн: Меняющиеся ценности и изменяющиеся общества. [Электронный ресурс]. URL: <http://netess.ru/3knigi/947393-1-postmodern-menyayuschiesya-cennosti-izmenyayuschiesya-obschestva-ringlhart-inglhart-ronald-institut-socialnih-issledovaniy-pri.php/> (Дата обращения — 20.01.2015)
7. Инглхарт Р. Модернизация — ценности — счастье: Россия и мир. Лекция в НИИ ВШЭ, 6.12.2012г. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.contextfound.org/events/y2012/m12/n79/> (Дата обращения — 13.01.2015)
8. Инглхарт Р. Модернизация, культурные изменения и демократия: последовательность человеческого развития.- М.: Новое издательство, 2011.- 464с.
9. Кагитина С.Ю. Становление новой системы ценностей в контексте модернизационных процессов в современной России. — Автореф дис. на соиск. уч. степ. .к.филос.наук.- М.: МГСУ, 2010г.- 24 с. [Электронный ресурс]. URL: www.guu.ru/files/referate/kagitina.pdf/ (Дата обращения — 20.01.2015)
10. Материалы сайта Truemoral.ru /Семья. [Электронный ресурс]. URL: <http://truemoral.ru/family.php/> (Дата обращения — 03.02.2015)
11. Мационис Дж. Социология: 9-е издание. — 2004. — 738с.
12. Мид М. Культура и мир детства. — М.:Наука, 1988.- 322с.
13. Михайлов А. С драйвом: Дмитрий Медведев обещает политическую схватку. // «Российская газета» — Федеральный выпуск № 5809 (136). [Электронный ресурс] <http://www.rg.ru/2012/06/18/edro.html/> (Дата обращения — 09.02.2015)
14. Портал Русская народная линия [Электронный ресурс] URL: http://ruskline.ru/tema/obwestvo/problemy_sem_i_braka/ — обращение — 09.02.2015
15. Россия уже никогда не станет империей: Интервью с политологом Ф. Лукьяновым. [Электронный ресурс]. URL: <http://znak.com/urfo/articles/21-09-13/101238.html/> (Дата обращения 06.02.2015)
16. Русская народная линия: Проблемы семьи и брака. [Электронный ресурс]. URL: http://ruskline.ru/tema/obwestvo/problemy_sem_i_braka/ (Дата обращения — 09.02.2015)
17. Сатуруэйт М. Россия, застрявшая в переходе. Эксперт-online-25.-9.2006. [Электронный ресурс] URL: http://expert.ru/expert/2006/35/demograficheskaya_problema_v_rossii/ (Дата обращения 10.02.2015)
18. Словарь русских синонимов 4. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.classes.ru/all-russian/dictionary-russian-synonyms4.htm/> (Дата обращения — 10.02.2015)
19. Темкина А.А. Эмансипация старого образца современным женщинам неинтересна.// Вокруг света [Электронный ресурс]. URL: <http://www.vokrugsveta.ru/vs/article/7871/> (Дата обращения 10.09.2013)
20. Тоффлер Э. Третья волна. — Москва: АСТ, 2004. — 781 с.
21. Чернова Ж. Гендерные аспекты семейной политики. Эксперт-online-25.09.2006. [Электронный ресурс]. URL: <http://polit.ru/article/2014/02/13/family/> (Дата обращения- 20.03.2014.)
22. Rostow W.W. The Stages of Economic Growth: A Non-Communist Manifesto Cambridge: Cambridge University Press, 1960;



ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ И ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА

**Е. МУХАМАТУЛИНА,
С. СУХАНОВА**

Возможностей поддержки процессов индивидуализации и персонализации детей у дополнительного образования значительно больше, чем у образования школьного. Прежде всего это объясняется тем, что в основе дополнительного образования лежит не стандарт, а социальный и личностный заказ, а нормативным документом выступает дополнительная образовательная программа, направленная на формирование и развитие творческих индивидуальных способностей учащихся. В идеальном варианте возможностей должно быть столько, сколько хотят и могут получить его заказчики — дети и их родители.

В условиях изменения стратегических ориентиров российского образования именно дополнительное образование принимает на себя функции социального института, обеспечивающего индивидуальное и персональное развитие ребёнка. Однако отсутствие жёстких стандартов и требований к условиям реализации основных образовательных программ, в том числе к кадровому, методическому, психолого-педагогическому обеспечению в сфере дополнительного образования детей порождает несогласованность между уровнем ожидаемых задач и получаемым в итоге результатом. Необходимы обоснованные ориентиры, позволяющие управлять созданием развива-

ющей образовательной среды, реально поддерживающей индивидуальное и персональное развитие ребёнка.

Индивидуальное своеобразие и уникальность личности, неповторимость психологического портрета человека тщательно изучаются психологией на протяжении всего времени её существования как науки. Представление об изначальной персональности и креативности человека заставляет вновь и вновь возвращаться к понятиям «личность» и «индивидуальность», вопросам отношений между ними, их границам и точкам соприкосновения. Современная парадигма становления личности раскрывается через динамику процессов социализации — индивидуализации — персонализации. Появляясь на свет в человеческом обществе, ребёнок в процессе своего развития постепенно присваивает социальные нормы и ценности, то есть **социализируется**. **При этом индивидуализация** представляет собой динамический процесс, последовательно включающий в себя усвоение социальных норм, ценностей, знаний, навыков, позволяющих индивиду успешно функционировать в обществе, далее переходящий в осознанный отказ от следования норме — **обособление, или деобъективизацию**, которая, в свою очередь, перерастает в **осмысление** — обращение к индивидуальному





неозначенному знанию и, наконец, в *осмысление и экстериоризацию* — с целью передачи внутреннего знания другим, включения в социальное бытие. Главная особенность индивидуализации как процесса раскручивания творческого потенциала личности связана с выходом человека из привычной системы координат, из тех понятийных стереотипов, которые сложились в социуме, с отказом от них и обращением к чему-то новому. В процессе индивидуализации происходит совершенствование всей структуры индивидуальности, развивается осознание своей уникальности, принятие её (внесоциальная, вненормативная оценка), созревает сознательная потребность в самореализации. Появление этой потребности является источником персонализации.

Термин **«персонализация»** получил распространение в науке сравнительно недавно благодаря развитию гуманистическо-антропологических учений, а также философии и психологии персонализма, признающей личность и её духовные ценности высшим смыслом земной цивилизации. В этих подходах под персонализацией понимается процесс, в результате которого субъект получает идеальную представленность в жизнедеятельности других людей и может выступить в общественной жизни как личность.

Персонализация является результатом взаимодействия и взаимовлияния процессов социализации и индивидуализации, каждый из которых имеет самостоятельное значение и самостоятельные результаты, однако гармоничное взаимодействие этих двух линий в итоге приводит человека к персонализации в обществе. Этот процесс предполагает ни освоение, ни **самореализацию** (где акцент делается на само), а вхождение, включение личности как индивидуальности в социум, привнесение себя в него. А это возможно только при определённом уровне развития человека как субъекта социализации и индивидуализации.

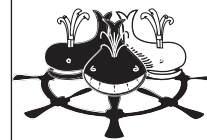
Обобщая рассматриваемые нами ключевые понятия, отметим, что:

- *социализация — это процесс присвоения индивидом социальных норм и ценностей, становление социально-типического в личности;*

- *индивидуализация — это процесс открытия или утверждения «Я», осознания своих склонностей, возможностей, особенностей характера, выработка собственных смыслов и стилей деятельности;*
- *персонализация — это процесс включения человека в систему социальных связей посредством активного участия в совместной деятельности, приобщения других индивидов к своим интересам и желаниям и обязательное получение в порядке обратной связи информации о собственной успешности.*

В педагогической науке и практике категория «персонализация» отражает внутреннюю интенцию развития педагогических систем. Прогрессивная педагогическая мысль во все времена стремилась к достижению такого положения, чтобы Человек в этих системах стал той основой, вокруг которой выстраивается весь педагогический процесс. Решение этой задачи в педагогической науке связывается в первую очередь с персонификацией (person — человек как социальный субъект) и персонализацией (personality — личность) обучения и внеучебной воспитательной работы. Успешность решения данной задачи напрямую зависит от понимания того, что есть человек, каковы его роль и место в мировом эволюционном процессе.

Идея персонализации проходит красной нитью в становлении многих инновационных образовательных моделей, находит своё воплощение в таких методологических и прикладных конструкциях, как антропологические и гуманистические концепции, педоцентрический подход, теория человеческого капитала, дифференцированный и индивидуальный подходы, развивающее обучение, личностно-ориентированный подход, субъект-субъектное взаимодействие, диверсификационное образование, теория личностных вкладов и пр. Все эти педагогические построения могут быть отнесены к общей педагогической «платформе», поскольку во всех них идея персонализации в той или иной степени присутствует как сущностная составляющая организации образовательного процесса. Для некоторых эта идея выступает в качестве цели, для дру-



гих это исходная ценностная основа, для третьих персонализация выступает фактически как методический приём, технология.

Персонализация образовательного процесса рассматривает механизмы и функции личностного существования человека как главную цель образования, достижению которой подчинены его содержательные и процессуальные компоненты. Речь идёт о формировании таких качеств личности, как рефлексия, смысловторчество, избирательность, ответственность, автономность, критичность, мотивирование, самоактуализация и самореализация.

В контексте персонализации образования, таким образом, личность — это человек (ученик), интегрированный в определённую культурную среду, обладающий свойствами субъектности и индивидуальной самобытности, самореализующийся в свободно избираемых видах жизнедеятельности, находящийся в процессе саморазвития, поиска смыслов и собственной индивидуальности.

Анализ психологической сущности процессов индивидуализации-персонализации позволяет сформулировать **психолого-педагогические принципы** их реализации в системе дополнительного образования.

1. Принцип формирования социальной идентичности. Процесс индивидуализации в первую очередь связан с успешной социализацией. Постигание собственной индивидуальности возможно лишь в социальном контексте, поскольку «личность двойственна в своём самопонимании, она двойственна в своей активности, она служит себе постольку, поскольку служит своей социальной среде: она понимает себя постольку, поскольку понимает свою социальную среду» (Зеньковский В.В., 1996). Базовым компонентом готовности ребёнка к индивидуализации является социальная компетентность, связанная на мотивационном уровне с работой механизмов идентификации. Став частью некоторого «мы» (групповая идентификация), заняв определённую социальную нишу, человек получает конкретные права и обязанности, усваивает нормы и традиции общности, вырабатывает положительное эмоциональное отношение к тем взглядам и представлениям, которые усваивает в теч-

ние жизни в рамках этого «мы» и осознаёт, как «свои». Эмоциональные, интеллектуальные, привычные характеристики в поведении личности выступают при этом конкретным выражением социального развития на предметном, содержательном уровне.

Современные требования к результатам образования, полученным в ходе освоения основной общеобразовательной программы, не охватывают всех необходимых знаний и навыков, необходимых для успешного социального и личностного развития ребёнка. В связи с этим актуальность создания и внедрения в практику дополнительного образования программ обучения социальным и эмоциональным компетенциям возрастает. Уже на протяжении многих лет образовательные программы, способствующие эмоциональному и социальному развитию, разрабатываются и применяются на практике по всему миру. Эволюция взглядов на проблему социальной компетенции связана с постепенной сдвигом интереса от темы «человек в социуме» к теме «человек в своей собственной жизни». Этой смене фокуса способствовало возрождение интереса психологов к философии гуманитарного знания — феноменологии и экзистенциализму, — ставшее следствием кризиса позитивистской модели науки. Сегодня педагоги и психологи используют на практике больше понятие «жизненные навыки», чем «социальные компетенции». В основе этого лежит концептуальный подход («Life-skills approach»), использующий понятие «жизненные навыки» как единицу психосоциального развития детей. В общем виде в рамках этого подхода жизненные навыки определяются как личностные действия, предметным содержанием которых являются социальные способности межличностного и внутриличностного взаимодействия.

Сегодня дополнительному образованию как никогда необходима методологическая основа практической работы по формированию жизненных навыков у детей и подростков. Таким основанием может быть понимание социального и индивидуального развития через призму решения жизненных задач возраста. Впервые описанные Э. Эриксоном (Эриксон Э., 2000), принципы становления личности говорят о том, что индивидуальные





способности появляются у человека как следствие успешного решения жизненных задач разной степени сложности. Жизненная задача — это, по существу, актуальная проблема, которая появляется в жизни человека в тот или иной период его развития, затрагивает его и ожидает решения. В результате правильно найденного решения человек решает проблему и меняется сам. «Меняется сам» означает, что он «делается сильнее лично, выходит из трудной ситуации более способным жить». Такое позитивное изменение является следствием успешно решённой задачи. В психологии данные изменения связаны с понятием «личностный рост» (К. Роджерс), «индивидуация» (К. Юнг), «самоактуализация» (А. Маслоу), а сам процесс преодоления проблемы получил название «соринг», что в буквальном переводе означает «совладание»). Качество решения жизненных задач определяет успешность адаптации ребёнка в социальной среде и позволяет (или не позволяет) реализовывать внутренние потенции личности, её потребности в индивидуализации.

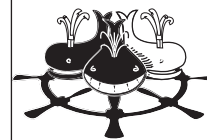
Логике динамических процессов социализации-индивидуализации-персонализации методологически точно соответствует экзистенциальный подход в психологии, обосновывающий переход от социальных компетенций к личностным (С.В. Кривцова, 2006). Личностные компетенции в русле этого подхода — это результат персонального (индивидуально обрётённого, своего собственного, свойственного мне, выбранного мною как успешного для меня) обхождения с проблемной ситуацией. Перечень жизненных навыков не ограничивается «открытым» (наблюдаемым, проявляемым внешне) поведением, как это предполагают представители социально-бихевиоральных теорий. Личностные компетенции связаны с чувствами и переживаниями, со способностью обходиться с конкретной жизненной ситуацией и чувствами, которые она вызывает. Именно в этом аспекте проявляет себя индивидуальность. Важно подчеркнуть, что экзистенциальная парадигма наилучшим образом подходит для высоких уровней социальных и личностных компетенций, включающих смысловые и ценностные аспекты.

В экзистенциальном подходе принцип формирования личностных компетенций заключается не в описании того, что личность «может», а в том, что для неё является проблемой, в выделении проблемных зон, связанных с недоразвитием или искажением жизненно важных навыков. Проблемные ситуации в жизни ребёнка не интерпретируются, а понимаются. Понимание имеет дело с реальностью жизни, феноменологический подход не абстрагируется от человека, а видит его проблемы через дефицит жизненно важных умений. При этом «проблемный» и «навыковый» подход к социальному обучению соотносятся друг с другом. Они образуют некую сетку, которая позволяет рассматривать реальность жизни и как набор проблем, жизненных задач, и как набор необходимых навыков, компендиум умений. Переплетаясь между собой, они создают оптимальные условия для социального и индивидуального развития.

Экзистенциальный подход к проблеме становления социальной идентичности может служить базой для решения прикладных задач формирования готовности детей к индивидуализации. основополагающим принципом практической работы при таком подходе является исследование навыков дефицитов и выбор способов их сокращения.

2. Принцип поддержки индивидуального обособления. Успешность процессов индивидуализации и персонализации связана не только с развитием человека как субъекта социализации, но в первую очередь с развитием способности свободно решать жизненные задачи своего возраста, выбирать такое поведение, которое соотносится с потребностью отстаивать собственное, привносить свою идентичность в решение широкого спектра жизненных ситуаций ради переживания силы собственного Я. Базовый уровень социального развития является *навыковой составляющей* готовности подростка к индивидуализации, отражающей состояние «могу».

Рассмотрим *мотивационную* составляющую, связанную с созреванием необходимых *потребностей* в индивидуализации. Психологическими механизмами индивидуализации являются обособление и отчуждение, поэтому показателем готовности к ней



является способность выделять себя из окружения, устанавливать собственные нормы и значения, занимать персональную позицию. Способность к обособлению — это прежде всего позитивная способность к удержанию, защите, сохранению индивидуального. Онтогенетический план отчуждения выступает как необходимый момент становления личности ребёнка. Ребёнок должен взглянуть на себя глазами других и через это прийти к себе. Осознание себя неповторимой реальностью среди других неповторимых реальностей позволяет ощутить одновременно и свою уникальность, и свою причастность к другим. Таким образом, в конечном счёте, в одной точке сливаются две линии: социализация и индивидуализация.

Реализацию психологических механизмов индивидуализации в условиях дополнительного образования могут обеспечивать:

- богатый социальный опыт, который делает напряжённой, интересной, глубокой индивидуальную жизнь человека;
- расширение круга идентификаций, что увеличивает свободу личности от социальной предопределённости: чем больше выбор, тем легче происходит обособление;
- становление собственной позиции через соотнесение её с позициями других;
- осознание своих индивидуальных способностей и возможностей через успешное участие в различных видах деятельности;
- открытие собственной уникальности, обеспечивающее понимание сложности и уникальности другого человека через специально организованное межличностное взаимодействие.

3. Принцип стимулирования творческой самореализации. Обособление является лишь условием для включения других механизмов индивидуализации, первой ступенью в цепи, конечным итогом которой является развитая творческая индивидуальность. Смысл обособления заключается в выходе личности из круга привычных норм и социальных значений, обесценивании его с тем, чтобы создать новые связи, имеющие субъективное и объективное социальное значение. Поэтому вслед за механизмом обособления должны подключиться механизмы творчества.

Изучение механизмов творчества имеет свою самостоятельную историю. Выделение в структуре творческого процесса цели позволяет подойти к творчеству как деятельности. Цель творческой деятельности имеет тройственный характер, поскольку включает в себя помимо цели-результата и цель-новизну, и цель-привнесение — включение нового знания в систему существующего социально означенного. В процессе творческой деятельности привычные значения теряют свою силу, происходит частичное освобождение от социальных стереотипов, обращение к индивидуальному чувственному опыту, в результате чего мир открывается новыми смыслами. Таким образом, *главная особенность индивидуализации как процесса раскручивания творческого потенциала личности заключается в том, что человек выходит из привычной системы координат, из тех понятийных стереотипов, которые сложились в социуме, отказывается от них и обращается к чему-то новому.*

4. Принцип деятельностной обусловленности персонализации. Как было показано выше, персонализация осуществляется только в деятельности. Средствами персонализации служат мысли, знания, художественные образы, решённые задачи, продукты творческого самовыражения. Но прежде чем стать средствами персонализации, они должны возникнуть, то человек должен что-то придумать, сконструировать, открыть, решить. Поэтому условием эффективности процессов социализации — индивидуализации — персонализации является включение ребёнка в разноплановую деятельность, последовательно воспроизводящую социализирующий, индивидуализирующий и персонифицирующий компоненты. Это может быть:

- *Социализирующая деятельность*, в результате которой человек усваивает общественно выработанные способы деятельности и познания, овладевает определённым уровнем социальных отношений. Мотивационными новообразованиями, возникающими в данном виде деятельности, являются идентификация, социальная позиция. Операционные новообразования — социальные смыслы и значения.





- *Индивидуализирующая деятельность*, результатом которой является индивидуально спроектированный способ решения задачи, формирующий возможность самостоятельного постижения жизни, развивающий творческие способности, осмысление своего индивидуального опыта, включение его в свою систему знаний. Мотивационным новообразованием является осознание своей непохожести, индивидуальности, уникальности, формирование ценностного отношения к ней, стремление к её реализации, что в целом можно обозначить как обособление. К операционным новообразованиям можно отнести систему индивидуальных смыслов и способов овладения посредством них индивидуальным (внесоциальным) опытом.

Персонифицирующая деятельность, результатом которой выступает субъективно и объективно значимый продукт, который обеспечивает включение личности в социальную общность определённого уровня, формирует осознание своей индивидуальной значимости в социуме. В рамках этого вида деятельности развиваются и реализуются возможности человека как творческого субъекта социальной жизни. Мотивационная сторона данного вида деятельности — формирование потребности в персонализации, осознанного стремления к воплощению себя посредством общественно значимых результатов. Операционная сторона — формирование способности к целенаправленной творческой деятельности, имеющей объективную значимость.

5. Принцип межличностной обусловленности качества дополнительного образования. Ключевым этапом процессов индивидуализации — персонализации является становление собственной позиции через её соотнесение с позициями других. Экзистенциальная задача становления личности при этом состоит в двойном соотнесении собственной самооценки. Её нужно обосновать внутренне (в отношении к самому себе) и утвердить вовне (в поступках). Именно наличие внутреннего чувства близости к себе, внутренних отношений с собой и внутреннего диалога делает человека *неза-*

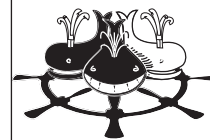
висимым от того, что в отечественной психологии называют социальной ситуацией развития. Эта независимость развивается и проявляется в отношениях с другими.

Базовым принципом межличностного взаимодействия, без которого невозможны описанные выше виды деятельности, является профессиональная установка педагогов на уважительное и справедливое отношение к ребёнку, а также феноменологическая установка на безусловное признание ценности персонального в человеке, причём не просто признание его позитивных качеств и достигнутых результатов, а доверие к врождённой способности ребёнка к личностному росту, уважительное признание персональной глубины каждого. Подобная установка определяет ведущую роль педагога в формировании *персональности* ребёнка. Рассмотрим подробнее.

Каждому человеку прежде всего нужно, чтобы другие принимали во внимание его границы. Уважение его решений, желаний, целей и намерений даёт ему понять, что другие люди принимают его как автономного человека со свободной волей. Признание того факта, что существует круг вопросов, решение которых принимает только он, куда нет доступа другим людям, создаёт ощущение психологической безопасности и защищённости границ. Уважение того, что отличает его других людей, поддерживает ценность индивидуальности.

Второе условие формирования Я — справедливое отношение со стороны других к тому, что является Собственным человека. Обходиться с Собственным справедливо, то есть соразмерно тому, что оно собой представляет, смотреть на его содержание, признавать его значение и ценность, не осуждать, не переоценивать, и при этом адекватно относиться к другим людям с их особенностями — такова следующая большая задача, которая должна решаться интерперсонально. Каждому человеку требуется оценка того, какой он есть, но мерки этой оценки не должны отличаться от тех, по которым оценивают других.

Наконец, для полного раскрытия способностей и свободы Я человеку необходим опыт признания его ценности другими.



Необходимо, чтобы другие люди сообщили ему, как важно для них, что он присутствует в их жизни — такой, какой есть, в особенности, если он действительно принимает решения самостоятельно и живёт исходя из себя самого. Этот аспект особенно щекотлив в практике воспитания и в нашей жизни в обществе, поскольку и в семье, и в группе признание ценности конкретного часто происходит на основании оценки его вклада в достижение важных для группы результатов. К сожалению, такой подход часто обрекает человека на приспособление и механическое функционирование. Групповой эгоизм, эгоизм педагогов и родителей может в значительной степени способствовать искажению образа себя: стремлюсь ли я прежде всего соответствовать ожиданиям значимых для меня окружающих или учусь обращать внимание на мои истинные потребности и жить в соответствии с этим?

Подразумеваемое нами признание ценности ребёнка основано не на оценке его качеств, а на признании его уникальности. Оно основано на глубоком взгляде, являясь, по сути, феноменологической установкой. Этот росток Я приобретает динамику благодаря опыту взаимосвязей, в которые включается ребёнок и которые он считает для себя важными. Таким экзистенциальным контекстом, адресующим индивиду соответствующие требования, запросы и предложения, может и должна быть образовательная среда.

Заканчивая анализ психолого-педагогических принципов поддержки индивидуализации и персонализации в системе дополнительного образования, хочется остановиться на ключевом значении социально-значимой деятельности как условия становления *персонального* в человеке. Мотивационный механизм персонализации связан с интеграцией двух полярностей — потребности *индивидуального* утвердить себя в *коллективном*. Представленная в данной потребности

зависимость личности от общества созревает в деятельности и прямо связана с её предметно-общественным содержанием. Персонализация осуществляется только в деятельности. Для того чтобы в позитивном плане быть идеально представленным в другом человеке, нужно уметь сделать нечто или сказать что-то, **значимое** для него. Деятельность, результатом которой выступает общественно-ценный продукт, — это единственный эффективный способ быть личностью и осознать свою индивидуальную значимость в социуме. Результат такой деятельности — это средство, с помощью которого человек утверждает себя в общественной жизни, потому что этот результат *произведён для других людей*. «Этим результатом опосредствуются отношения между людьми, создаётся общение как производство общего» (В.А. Петровский, 2012).

Таким образом мы возвращаемся к понятию социально-значимой (общественно-полезной деятельности) на новом витке становления этого понятия. Ценность индивидуального развития возвращает нас к идее коллективного, когда персональное включается в общее как уникальная единица, привносящая свой собственный вклад, преобразующий целое. В практике дополнительного образования эти идеи могут быть использованы для выхода на новый уровень межличностного взаимодействия в детских творческих коллективах. При этом понятие социальной значимости деятельности должно иметь более широкий контекст, чем связанное с коммунистическими установками понятие «общественно-полезная деятельность». Необходим психологический анализ различных видов деятельности, реализуемых в системе дополнительного образования, с целью выделения структурных компонентов, которые могут составить мотивационную основу их субъективной и объективной (общественной) значимости.

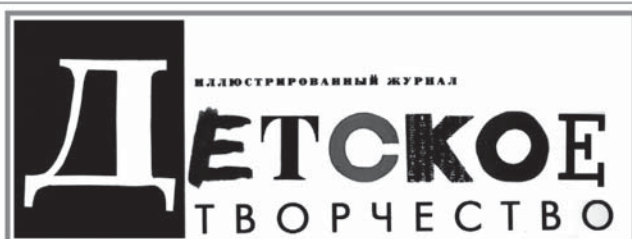
ЛИТЕРАТУРА

1. Грачев В.В. Персонализация образования М: СГИ, 2012
2. Зеньковский В.В. Психология детства. М.: Академия, 1996
3. Кривцова С.В. Личностные компетенции ребёнка: взгляд с позиций экзистенциального анализа. /В сб. материалов научно-практической конференции «Социальные умения и жизненные навыки в образовании. М.: АСОУ, 2006





4. Ленгле. *Person*. Экзистенциально-аналитическая теория личности. М.: Генезис, 2009
5. Петровский В.А. «Я» в персонологической перспективе. М.: НИУ ВШЭ, 2013
6. Петровский В.А. «Общая персонология: наука личности». // В кн.: Методология психологии: проблемы и перспективы / Под общ. ред.: В.П. Зинченко; науч. ред.: Т.Г. Щедрина. М., СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2012
7. Эриксон Э.Г. Детство и общество. СПб.: Летний сад, 2000.



Журнал для педагогов учреждений дополнительного образования. Цель издания – с помощью поддержки и распространения творческих практик способствовать развитию способностей воспитанников, формированию у них нравственных, эстетических понятий, воспитанию всесторонне развитой личности.

Одна из самых сложных проблем – работа с одарёнными детьми. Как выявить одарённость? Как создать условия для её развития? Мы будем вместе с вами искать ответы на эти вопросы. В журнале публикуются творческие работы детей (литературное, техническое, прикладное и другое творчество). Педагоги делятся своим опытом в «Мастер-классе», что обогащает копилку знаний и умений наших читателей. Мы надеемся, что журнал станет другом и советчиком и для педагогов, и для воспитанников.

Главный редактор Ерегина Т.Н.

Подписка на журнал «Детское творчество» в каталоге «Роспечать».

Подписные индексы **71980** для индивидуальных подписчиков

71981 для организаций



ФГОС И ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

А. ВИФЛЕЕМСКИЙ

Минобрнауки России наконец-то создало Федеральное учебно-методическое объединение по общему образованию, которое одобрило написанные примерные основные образовательные программы по начальному и основному общему образованию. Однако эти программы не разрешили проблемы, которые возникли с утверждением новых ФГОС, а лишь усугубили их. А из официальных ответов и рекомендаций Минобрнауки России становится очевидным правовое невежество чиновников, за которое, как это не парадоксально, придётся отвечать директорам школ.

На вопрос: «Что даёт ФГОС для... ученика, учителя, родителя, директора?» — можно кратко дать такой ответ: «**Ничего хорошего не даёт!**» И это связано не с содержанием ФГОС, а с организационными, финансовыми и правовыми проблемами, которые лишь усилились с появлением примерных основных образовательных программ (ПООП) в соответствующем реестре. В результате правового невежества чиновников Минобрнауки России, «не замечающих» вокруг себя нормативно-правовых актов, регламентирующих деятельность школы, причём как изданных другими ведомствами, так и собственно Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее — Закон об образовании), директор школы оказывается между «молотом» Роспотребнадзора (необходимостью соблюдения СанПиН, в том числе в части соблюдения ограничения недельной нагрузки) и «наковальней» Рособрнадзора, требующего, в частности, в обязательном порядке реализовать 10 часов внеурочной деятельности в неделю дополнительно к урочной нагрузке. И в любой момент с непредсказуемой позицией на школу может наброситься и прокуратура.

ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Важнейшей новацией ФГОС стала так называемая внеурочная деятельность. При этом, что собственно такое «внеурочная деятельность», ФГОС определяют довольно расплывчато.

С одной стороны, ФГОС устанавливает, что «формы организации образовательной деятельности, чередование учебной и внеурочной деятельности в рамках реализации основной образовательной программы начального общего образования определяет организация, осуществляющая образовательную деятельность».

С другой стороны, говорится: «Внеурочная деятельность организуется по направлениям развития личности (спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное) в таких формах, как художественные, культурологические, филологические, хоровые студии, сетевые сообщества, школьные спортивные клубы и секции, конференции, олимпиады, военно-патриотические объединения, экскурсии, соревнования, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики и другие формы на



**добровольной основе в соответствии с выбором участников образовательных отношений».**

Также согласно ФГОС начального, основного и среднего общего образования: «План внеурочной деятельности является организационным механизмом реализации основной образовательной программы начального общего образования». Причём этот план внеурочной деятельности обеспечивает учёт индивидуальных особенностей и потребностей обучающихся через организацию внеурочной деятельности.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования, утверждённому приказом Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373, план внеурочной деятельности образовательного учреждения определяет состав и структуру направлений, формы организации, объём внеурочной деятельности для обучающихся на ступени начального общего образования (до 1350 часов за четыре года обучения) с учётом интересов обучающихся и возможностей образовательного учреждения, что на практике выродилось в требование предоставить план на 10 часов внеурочной деятельности в неделю.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утверждённый приказом Минобрнауки РФ от 17.12.2010 № 1897, определяет, что нормативный срок освоения основной образовательной программы основного общего образования составляет 5 лет. Количество учебных занятий за 5 лет не может составлять менее 5267 часов и более 6020 часов (п. 18.3.1 ФГОС основного общего образования), а план внеурочной деятельности должен быть объёмом до 1750 часов за пять лет обучения (п. 18.3.1.2.).

Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования» требует, чтобы количество учебных занятий за 2 года на одного обучающегося было не менее 2170 часов и не более 2590 часов (то есть не более 37 часов в неделю). Согласно п. 18.3.2. этого ФГОС, план внеурочной деятельности должен быть составлен объёмом до 700

часов за два года обучения, что при 35-недельном учебном году составляет те же 10 часов в неделю.

Таким образом, все 3 ФГОС общего образования (дошкольное образование (и соответствующий ФГОС), хотя и отнесено к общему, требует отдельного рассмотрения) требуют наличия планов внеурочной деятельности объёмом до 10 часов в неделю, что на практике превращается в требование плана именно на 10 часов в неделю.

Причём эти часы «внеурочной деятельности» с учащимися требуют проводить дополнительно к урокам.

Однако, если мы 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, то в п. 10.5. увидим, что «...**величину недельной образовательной нагрузки (количество учебных занятий), реализуемую через урочную и внеурочную деятельность**, определяют в соответствии с таблицей 3».

Таким образом, в СанПиН под учебными занятиями понимается как урочная, так и внеурочная деятельность, а таблица с предельным объёмом учебных занятий относится не только к числу уроков, но и к часам «внеурочной деятельности». Поэтому, если школа будет реализовывать дополнительно к предельному объёму учебных занятий, указанному в СанПиН 2.4.2.2821–10, какие-то часы внеурочной деятельности, будет иметь место нарушение требований санитарных правил и норм.

Наказание за нарушение СанПиН 2.4.2.2821–10 установлено статьёй 6.7 Кодекса РФ об административных правонарушениях. Нарушение санитарно-эпидемиологических требований к условиям отдыха и оздоровления детей, их воспитания и обучения, к техническим, в том числе аудиовизуальным, и иным средствам воспитания и обучения, к учебной мебели, а также к учебникам и иной издательской продукции влечёт наложение административного штрафа на должностных лиц в размере от трёх тысяч до



семи тысяч рублей; на юридических лиц — от тридцати тысяч до семидесяти тысяч рублей.

Повторное совершение такого административного правонарушения влечёт наложение административного штрафа на должностных лиц в размере от десяти тысяч до пятнадцати тысяч рублей; на юридических лиц — от ста тысяч до ста пятидесяти тысяч рублей или административное приостановление деятельности на срок до девяноста суток.

Минобрнауки России, если оно собирается настаивать на том, что ограничения СанПиН не касаются внеурочной деятельности по ФГОС, следовало бы обратиться в соответствующий федеральный орган исполнительной власти для внесения соответствующих изменений, а не подставлять под штрафы директоров школ.

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ПРОБЛЕМЫ

Нарушение введением дополнительных часов внеурочной деятельности СанПиН 2.4.2.2821–10 — это лишь одна из возникших организационных проблем.

Вторая, не менее важная проблема, — добровольность или принудительность таких внеурочных занятий. В стандартах говорится про то, что внеурочная деятельность осуществляется на добровольной основе в соответствии с выбором участников образовательных отношений. Однако Минобрнауки (а следом и Рособнадзор) твердят про обязательность исполнения плана внеурочной деятельности. Но разве хоровые студии, секции, олимпиады, соревнования могут быть обязательными? Интересно, к каким «планируемым результатам реализации программы» приведёт такая обязаловка?!

Ещё большую путаницу вносят примерные основные общеобразовательные программы, из которых вообще сложно понять, что же за занятия необходимо осуществлять с обучающимися в рамках внеурочной деятельности.

В частности, примерная основная образовательная программа основного общего образования (ПООП ООБ) гласит (п. 3.1.2.), что план внеурочной деятельности может

включать в себя... «план организационного обеспечения учебной деятельности (*ведение организационной и учебной документации, организационные собрания, взаимодействие с родителями по обеспечению успешной реализации образовательной программы и т. д.*)». Тогда получается, что традиционные родительские собрания тоже представляют собой внеурочную деятельность? Может быть, учащимся теперь тоже надо обязательно участвовать в родительских собраниях?

Из этой же серии предложение включить в план внеурочной деятельности «план работы по организации педагогической поддержки обучающихся (проектирование индивидуальных образовательных маршрутов, работа тьюторов, педагогов-психологов)».

В результате получается, согласно ПООП ООБ, что внеурочная деятельность — это отнюдь не образовательная деятельность (деятельность по реализации образовательной программы). Получается, что это деятельность педагогов по подготовке к реализации образовательной программы?! Не кажется ли, что это полный бред?! Хотя и одобренный Минобрнауки России!

Причём бред не простой, а требующий обращения к опытным психиатрам. Так как ПООП ООБ создаёт впечатление, что она написана шизофрениками. Ведь далее указывается: **величина недельной образовательной нагрузки (количество занятий), реализуемой через внеурочную деятельность**, определяется за пределами количества часов, отведённых на освоение обучающимися учебного плана, но не более 10 часов». Так все же получается, что внеурочная деятельность, это всё же некие занятия с обучающимися? Хотя, конечно, «ведение организационной и учебной документации» можно делать совместно с обучающимися — заставить их, например, заносить оценки в электронные журналы и дневники. Но можно ли считать это реализацией основной общеобразовательной программы начального или основного общего образования?!

В Примерной основной образовательной программе начального общего образования (ПООП НОО) «под внеурочной деятельностью понимается образовательная дея-





тельность, осуществляемая в формах, отличных от урочной, и направленная на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования».

Получается, что внеурочная деятельность, согласно ПООП НОО, это опять же образовательная деятельность, только проводимая не форме уроков. Однако при этом, как говорится в ПООП НОО далее, это всё же некие занятия: «Содержание занятий, предусмотренных во внеурочной деятельности, должно формироваться с учётом пожеланий обучающихся и их родителей (законных представителей) и осуществляться в формах, отличных от урочной системы обучения, таких, как экскурсии, кружки, секции, круглые столы, конференции, диспуты, школьные научные общества, олимпиады, конкурсы, соревнования, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики и т. д.»

Весьма странным представляется включение во внеурочную деятельность различных кружков (в том числе предметных). Ведь на эти кружки школы ранее получали специальные разрешения (на реализацию дополнительных общеобразовательных программ — дополнительная строчка в лицензии имела, причём ранее — ещё и по направлениям), особенно, если дополнительные образовательные программы реализовывались в качестве платных образовательных услуг.

С учётом требований Положения о лицензировании образовательной деятельности, утверждённого Постановлением Правительства РФ от 28.10.2013 N 966, в лицензиях школ, как правило, указывается следующий перечень образовательных услуг по реализации образовательных программ:

- Реализация основной общеобразовательной программы начального общего образования;
- Реализация основной общеобразовательной программы основного общего образования;
- Реализация основной общеобразовательной программы среднего общего образования;
- Реализация дополнительных общеобразовательных программ — дополнительных общеразвивающих программ.

И кружки, «дополнительное образование», — это совсем иные образовательные программы. Теперь такие дополнительные образовательные программы предлагают считать внеурочной деятельностью?!

Причём, согласно ПООП ООО: «Для недопущения перегрузки обучающихся допускается перенос образовательной нагрузки, реализуемой через внеурочную деятельность, на периоды каникул, но не более 1/2 количества часов. Внеурочная деятельность в каникулярное время может реализовываться в рамках тематических программ (лагерь с дневным пребыванием на базе общеобразовательной организации или на базе загородных детских центров, в походах, поездках и т. д.)».

Особенно радует реализация основной общеобразовательной программы (а внеурочная деятельность — часть именно основной общеобразовательной программы!) на базе загородных детских центров, в походах, поездках.

Получается, что ПООП ООО настаивает на ведении образовательной деятельности с грубым нарушением лицензионных требований?

Напомним, что в лицензии школы указывается место ведения образовательной деятельности. И школа не имеет права осуществлять образовательную деятельность вне места, указанного в лицензии. Или школе надо будет получать лицензию по адресу «загородного детского центра»? А в походах и поездках какое место ведения образовательной деятельности указать?

Смешно?!

А вот автономной некоммерческой организации дополнительного образования «Центр интернет-технологий» было не до смеху, когда Комитет по надзору и контролю в сфере образования Ульяновской области приостановил действие лицензии на право осуществления образовательной деятельности, установив, что это АНО ведёт образовательную деятельность не только по адресам, указанным в приложении к лицензии, но и в других зданиях общеобразовательных школ г. Ульяновска и Ульяновской области при отсутствии документального подтверждения их соответствия строительным правилам, санитарным и гигиеническим нор-



мам. Последнее, конечно, особо умиляет — ведь все эти школы имели лицензии, но АНО должно было получить отдельное подтверждение соответствия арендуемых в школах помещений установленным нормам.

Оспорить это предписание не удалось. Суд сделал такой вывод (постановление ФАС Поволжского округа от 06.05.2011 по делу № А72–4739/2010): «учитывая, что материалами дела подтверждено, что АНО осуществляет образовательную деятельность по адресам, не указанным ни в лицензии, ни в приложении к ней, без положительного заключения экспертной лицензионной комиссии о возможности ведения образовательной деятельности, соответствия строительным, санитарным и гигиеническим нормам и правилам в указанных помещениях, что является нарушением условий, предусмотренных названной лицензией и данный факт заявителем не оспаривается, судебные инстанции правомерно отказали в удовлетворении заявленных требований».

ФИНАНСОВЫЕ ПРОБЛЕМЫ

Финансовые проблемы при внедрении ФГОС являются одними из наиболее важных, а без их решения неразрешимы многие другие проблемы.

Согласно части 3 статьи 8 Закона об образовании, обеспечение государственных гарантий реализации прав на получение общедоступного и бесплатного основного общего образования 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 Российской Федерации, относится к полномочиям органов государственной власти субъектов Российской Федерации в сфере образования.

В соответствии с частью 2 статьи 99 Закона об образовании нормативы, определяемые органами государственной власти субъектов

Российской Федерации в соответствии с пунктом 3 части 1 статьи 8 Федерального закона, нормативные затраты на оказание государственной или муниципальной услуги в сфере образования должны определяться по каждому уровню образования в соответствии с ФГОС, по каждому виду и направленности (профилю) образовательных программ с учётом форм обучения, федеральных государственных требований (при их наличии), типа образовательной организации, сетевой формы реализации образовательных программ, образовательных технологий, специальных условий получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, обеспечения дополнительного профессионального образования педагогическим работникам, обеспечения безопасных условий обучения и воспитания, охраны здоровья обучающихся, а также с учётом иных предусмотренных Законом об образовании особенностей организации и осуществления образовательной деятельности (для различных категорий обучающихся), в расчёте на одного обучающегося.

Таким образом, де-юре механизм финансирования реализации внеурочной деятельности определяется каждым регионом самостоятельно исходя из того, как этот регион трактует ФГОС, включая определение, сколько же часов внеурочной деятельности и как должны оплачиваться.

При этом в регионах деньги на дополнительные 10 часов внеурочной деятельности, как правило, при расчёте нормативов не учитываются. И это уже стало во многих регионах головной болью директоров школ. Да и учителям от этого несладко, так как план внеурочной деятельности надо выполнять, однако часы занятия внеурочной деятельностью в полном объёме им не оплачиваются. Чаще всего часы по плану внеурочной деятельности не включаются в тарификацию в качестве нагрузки, за исключением оплаты кружков и факультативов. В лучшем случае учителя получают небольшие доплаты, неадекватные временным и другим затратам, осуществлять такую деятельность их заставляют за счёт времени, отводимого на «другую педагогическую работу», осуществляемую за пределами установленной нагрузки, но в рамках установ-





ленного трудовым законодательством сокращённой продолжительности рабочего времени (36 часов).

В некоторых регионах в нормативных правовых актах декларируется, что норматив учитывает в том числе и затраты на внеурочную деятельность. Однако формул, которые бы это доказывали, нам найти не удалось. Кроме того, с появлением такого рода положений в отдельных региональных нормативных актах никакого значительного роста нормативов не происходило. Между тем 10 часов внеурочной деятельности при предельном объёме уроков 37 часов в неделю в старших классах (если наплевать на СанПиН и вести внеурочную деятельность дополнительно к урокам) означают необходимость увеличения норматива на 27%. Для начальной школы (2–4 классы, с предельной нагрузкой 26 часов) дополнительные 10 часов в тарификации учителей должны теоретически привести к увеличению норматива на 38%.

Вы можете привести примеры регионов, где бы переход на ФГОС приводил бы к столь значительному увеличению нормативов финансирования (с учётом, конечно же, «очистки» нормативов от увеличения, связанного с выполнением майских указов президента РФ — повышения заработной платы учителей)? Мне такие примеры не известны.

Более того, в регионах утверждаются методики расчёта нормативов финансового обеспечения образовательной деятельности в образовательных организациях, реализующих основные общеобразовательные программы, которые вообще не учитывают необходимость выделения дополнительных ставок педагогов для осуществления внеурочной деятельности (однако при этом региональные Рособрнадзоры требуют отчётности по внеурочной деятельности в объёме 10 часов в неделю).

В частности, в Нижегородской области расчёт нормативов осуществляется в соответствии с методикой, утверждённой Законом Нижегородской области от 28.11.2013 № 160-З «О предоставлении органам местного самоуправления муниципальных районов и городских округов

Нижегородской области субвенций на исполнение полномочий в сфере общего образования». В расчёт норматива финансирования берётся количество педагогических ставок учителей для каждого уровня общего образования, причём уровни образования нижегородские чиновники именуют по-прежнему «ступенями»:

Ст — количество педагогических ставок учителей на i -й ступени общего образования, которое рассчитывается по следующей формуле:

$$Ст = \frac{\text{Часы}_{\text{буп}}}{18},$$

где: Часы_{буп} — количество учебных часов в неделю на i -й ступени общего образования исходя из базисного учебного плана, рассчитанного на шестидневную учебную неделю с продолжительностью уроков 45 минут;

18 — количество педагогических часов на ставку заработной платы.

Таким образом, ставки педагогов, необходимые для реализации ФГОС в Нижегородской области, определяются лишь в расчёте на необходимость выполнения «базисного учебного плана» без какой-либо внеурочной деятельности.

Впрочем, намного больше нижегородских виноваты в сложившейся ситуации чиновники Минобрнауки России. Ведь **Примерная основная образовательная программа**, согласно Закону об образовании, — 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. К сожалению, примерных расчётов нормативных затрат в утверждённых примерных основных общеобразовательных программах по сути мы так и не увидели. В частности не увидели, сколь-



ко же часов внеурочной деятельности должно быть обязательно профинансировано из бюджета.

Дефекты занесённых в реестр примерных основных образовательных программ неизбежно становятся финансовыми проблемами в регионах, а «крайними» при этом становятся школы, которые, собственно, и вынуждены решать все эти проблемы. Школы пытаются собирать дополнительные деньги с родителей учащихся (так как объективно на реализацию такого ФГОС с таким объёмом внеурочной деятельности у них нет средств), а органы прокуратуры всё чаще совершенно обоснованно объявляют это поборами, так как ФГОС подлежит реализации в полном объёме за счёт средств бюджета.

При попытке же зачестить в качестве внеурочной деятельности различные платные кружки и секции школа вообще сильно рискует, так как следует помнить о части 2 статьи 103 Закона об образовании, согласно которой платные образовательные услуги не могут быть оказаны вместо образовательной деятельности, финансовое обеспечение которой осуществляется за счёт бюджетных ассигнований федерального бюджета, бюджетов субъектов Российской Федерации, местных бюджетов. Средства, полученные организациями, осуществляющими образовательную деятельность, при оказании таких платных образовательных услуг, возвращаются оплатившим эти услуги лицам.

Поэтому для выполнения требований ФГОС при расчёте регионального норматива должны учитываться затраты рабочего времени педагогических работников образовательных организаций на урочную и внеурочную деятельность. И в рамках примерных основных образовательных программ должны быть представлены модели таких расчётов.

А при определении учебной нагрузки педагогических работников должна учитываться вся учебная нагрузка, предусмотренная образовательной программой школы. При этом нагрузка педагогических работников, ведущих занятия в рамках внеурочной деятельности, при тарификации педагогических работников должна устанавливаться как педагогическая нагрузка по основной должности. Оплата труда педагогических

работников, ведущих занятия в рамках внеурочной деятельности, также должна производиться с учётом всех коэффициентов конкретного педагогического работника, применяемых в рамках урочной деятельности. Иное будет нарушать права учителей, означая дискриминацию в оплате. Впрочем, с учётом практики применения неких «коэффициентов сложности предметов» к дискриминации в оплате труда нашим педагогам не привыкать....

ПРАВОВЫЕ ПРОБЛЕМЫ

Правовое невежество Минобрнауки при введении ФГОС потрясает. Мы читаем их рекомендации и примерные основные общеобразовательные программы, где говорится, что внеурочная деятельность в каникулярное время может реализовываться в рамках тематических программ (лагерь с дневным пребыванием на базе общеобразовательной организации или на базе загородных детских центров, в походах, поездках и т. д.). Однако, если внеурочная деятельность — часть основной общеобразовательной программы, то у организации, которая будет её реализовывать, должна быть лицензия на реализацию основных общеобразовательных программ. Причём в лицензии, указывается и место ведения образовательной деятельности. А деятельность без лицензии или вне места, указанного в лицензии, — уже административное правонарушение, за которое наступает ответственность.

Согласно ПООП НОО: «При организации внеурочной деятельности обучающихся образовательной организацией могут использоваться возможности организаций и учреждений дополнительного образования, культуры и спорта. В период каникул для продолжения внеурочной деятельности могут использоваться возможности специализированных лагерей, тематических лагерных смен, летних школ».

Письмо Минобрнауки РФ от 12.05.2011 № 03–296 «Об организации внеурочной деятельности при введении федерального государственного образовательного стандарта общего образования» вообще возводит использование образовательных программ





учреждений дополнительного образования детей, а также учреждений культуры и спорта в некую организационную модель внеурочной деятельности.

Но как прикажете использовать «возможности организаций и учреждений дополнительного образования, культуры и спорта» в рамках действующего Закона об образовании? Разве эти организации могут осуществлять эту внеурочную деятельность? Как быть с лицензией?! Ведь эти организации не только не имеют, но даже и не могут получить лицензию на реализацию основных общеобразовательных программ, так как это запрещено Законом об образовании.

Статья 15 Закона об образовании устанавливает возможность сетевой формы реализации образовательных программ с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность. Однако это не избавляет от обязанности иметь соответствующие лицензии на образовательную деятельность у всех участников договора о реализации образовательной программы в сетевой форме. Обязательность такого договора прямо предусмотрена частью 2 статьи 15 Закона об образовании. А ещё предусмотрено, что «для организации реализации образовательных программ с использованием сетевой формы несколькими организациями, осуществляющими образовательную деятельность, такие организации также совместно разрабатывают и утверждают образовательные программы». А это означает, что основная общеобразовательная программа школы должна быть утверждена совместно с лагерем, учреждением дополнительного образования, культуры и спорта.... Причём вся программа, а не её часть (план внеурочной деятельности).

Согласно статье 23 Закона об образовании, организация дополнительного образования — это образовательная организация, осуществляющая в качестве основной цели её деятельности образовательную деятельность по дополнительным общеобразовательным программам. Организации дополнительного образования вправе также реализовывать образовательные программы дошкольного образования, программы профессионального обучения. Получается, что

основные общеобразовательные программы организации дополнительного образования реализовывать не вправе. А ведь внеурочная деятельность — часть основной общеобразовательной программы!

Согласно статье 31 Закона об образовании, к организациям, осуществляющим обучение, относятся осуществляющие образовательную деятельность научные организации, организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, организации, осуществляющие лечение, оздоровление и (или) отдых, организации, осуществляющие социальное обслуживание, и иные юридические лица. Организации культуры и спорта как раз могут быть рассмотрены в рамках Закона об образовании в качестве «киных юридических лиц» — организаций, осуществляющих обучение.

Согласно части 5 статьи 31 Закона об образовании, иные юридические лица вправе осуществлять образовательную деятельность по программам профессионального обучения, образовательным программам дошкольного образования и дополнительным образовательным программам. Опять же получается, что они не вправе осуществлять внеурочную деятельность — реализовывать часть основной общеобразовательной программы. А за деятельность без лицензии можно получить и административный штраф...

Впрочем, Минобрнауки России делает «открытия», заявляя, что «внеурочная деятельность не подлежит лицензированию, так как является одной из форм реализации основной образовательной программы образовательной организации». Может быть, в связи с этим не нужен и договор о сетевой форме реализации образовательной программы и вообще Закон об образовании можно не выполнять, осуществляя внеурочную деятельность?!

Конечно, для школы дополнительная лицензия на внеурочную деятельность не нужна. А вот другим организациям, которые соберутся осуществлять внеурочную деятельность, то есть реализовывать часть основной общеобразовательной программы, лицензия нужна обязательно. И «организации и учреждения», чьи возможности рекомендуется использовать, просто не смогут получить



такую лицензию, так как по закону не вправе вести такую деятельность (хотя нам известны учреждения, получившие лицензии на виды деятельности, которыми они не вправе заниматься по закону — в нашей стране закон соблюдать обязывают далеко не всех).

Более того, если, по мнению Минобрнауки России, можно нарушать СанПиН 2.4.2.2821–10, проводя учебные занятия в отличных от урочной форме за пределами установленных ограничений для общего объёма учебных занятий, проводимых как в форме урочной, так и внеурочной деятельности, то почему бы не «закрывать глаза» на такое нарушение, как ведение образовательной деятельности (внеурочной деятельности) организациями дополнительного образования без лицензии?

Но может всё же лучше выполнять законы, а не рисковать возможностью получить довольно значительные штрафы?

КАДРОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ: ТРЕБОВАНИЯ ФГОС И ООП

Ещё смешнее с учётом разговоров о профессиональном стандарте педагога выглядят рекомендации Минобрнауки РФ о привлечении непонятно каких лиц к осуществлению внеурочной деятельности. Письмо Минобрнауки РФ от 12.05.2011 № 03–296 «при отсутствии возможности для реализации внеурочной деятельности, в том числе по причине кадровой неуккомплектованности» рекомендует образовательным учреждениям «привлекать родительскую ответственность и других социальных партнёров для реализации внеурочной деятельности». Получается, что можно осуществлять внеурочную деятельность, не имея вообще никакого образования?

А почему бы и нет?! По такой логике генеральную уборку школы родителями совместно с обучающимися вполне можно включить в план внеурочной деятельности. Заодно и на зарплате уборщицам сэкономить... В нынешних условиях некоторые родители могут даже и не возмутиться таким содержанием «основной общеобразовательной программы»...

Однако, если обратиться собственно к ФГОС, мы видим, что рекомендации Минобрнауки прямо противоречат ФГОС!

Согласно п. 23 ФГОС НОО: «Требования к кадровым условиям реализации основной образовательной программы начального общего образования включают:

- укомплектованность организации, осуществляющей образовательную деятельность педагогическими, руководящими и иными работниками;
- уровень квалификации педагогических и иных работников организации, осуществляющей образовательную деятельность;
- непрерывность профессионального развития педагогических работников организации, осуществляющей образовательную деятельность.

Организация, осуществляющая образовательную деятельность, реализующая программы начального общего образования, должна быть укомплектована квалифицированными кадрами.

Уровень квалификации работников организации, осуществляющей образовательную деятельность, реализующей основную образовательную программу начального общего образования, для каждой занимаемой должности должен отвечать квалификационным требованиям, указанным в квалификационных справочниках, и (или) профессиональным стандартам по соответствующей должности.

Непрерывность профессионального развития работников организации, осуществляющей образовательную деятельность по основным образовательным программам начального общего образования, должна обеспечиваться освоением работниками организации, осуществляющей образовательную деятельность, дополнительных профессиональных программ по профилю педагогической деятельности не реже чем один раз в три года».

Таким образом, никаких социальных партнёров — школа должна быть полностью укомплектована. Собственно, при проверках Рособнадзора именно это и проверяется, причём проверяющие особенно любят копаться в удостоверениях о повышении квалификации, выискивая педагогов, не прошедших повышение квалификации в последние три года.





ПООП НОО устанавливает, что «при организации внеурочной деятельности непосредственно в образовательной организации предполагается, что в этой работе принимают участие все педагогические работники данной организации (учителя начальной школы, учителя-предметники, социальные педагоги, педагог-психологи, учителя-дефектологи, логопед, воспитатели, тьюторы и др.).»

Внеурочная деятельность тесно связана с дополнительным образованием детей в части создания условий для развития творческих интересов детей, включения их в художественную, техническую, спортивную и другую деятельность».

Однако даже привлечение педагогов дополнительного образования к внеурочной деятельности вызывает вопросы. Напомним, что это означает привлечение к образовательной деятельности по реализации основной общеобразовательной программы!

А ведь согласно действующему приказу Минздравсоцразвития РФ от 26.08.2010 № 761н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования», педагог дополнительного образования «осуществляет **дополнительное образование обучающихся, воспитанников в соответствии со своей образовательной программой**, развивает их разнообразную творческую деятельность». Так по какой же образовательной программе должен работать педагог дополнительного образования, привлечённый к внеурочной деятельности?! И так ли просто без согласия педагога включить в трудовой договор новые функции, не предусмотренные ЕКС по данной должности?

ЧТО ДЕЛАТЬ?

Если искать причины многочисленных проблем с ФГОС и ПООП, то в качестве основной причины можно считать деградацию системы управления образованием, особенно непрофессионализм чиновников Минобрнауки России. Среди них, конечно же, найдутся люди с дипломами юристов (воз-

можно, даже с учёными степенями...), однако юристов, видимо, не нашлось. К сожалению, в современной социальной-экономической ситуации в России эту причину исправить не удастся.

К созданию ФГОС и ПООП, похоже, юристы вообще не привлекались (если и привлекались, то лишь люди с дипломами юристов, но не юристы). Но ведь ФГОС — важнейший нормативный правовой акт для школы, и он должен быть юридически корректным. И это как раз можно исправить.

Можно предположить, что для разработчиков, которые делали акцент на новом содержании ФГОС, но не задумывались над корректностью определений, «образовательная деятельность», «внеурочная деятельность», «внешкольная деятельность» — просто синонимы. Они не понимают различий в правовом содержании этих понятий и не видят их во взаимосвязи с другими нормативными правовыми актами. Поэтому необходима соответствующая доработка ФГОС с решением указанных выше организационных, финансовых и правовых проблем.

Полагаю, что было в корне ошибочным включать внеурочную деятельность в основную общеобразовательную программу и вообще называть эту деятельность образовательной. **Следует разделить деятельность, необходимую для реализации основной образовательной программы, и собственно образовательную деятельность** (то есть деятельность по реализации образовательной программы). При этом для выполнения ФГОС необходимо выполнять (и финансировать) не только образовательную деятельность, но и деятельность, необходимую для реализации основной образовательной программы. Прописать это во ФГОС — дело юридической техники. В рамках такой деятельности корректными станут понятия «внеурочная деятельность», «внешкольная деятельность» как виды деятельности, необходимые для реализации основных общеобразовательных программ. И для такой вспомогательной (но не образовательной!) деятельности действительно можно привлекать ресурсы других учреждений и организаций, причём без оформления договоров о сетевой реализации образовательной программы.



«РОДИТЕЛЬСКОЕ УЧАСТИЕ В УПРАВЛЕНИИ... И НЕ ТОЛЬКО!»

**Т. МЕРЦАЛОВА,
М. ГОШИ**

В современном мире в различных странах наблюдается тенденция, направленная на осознание роли семьи в образовании детей, различных типов родительского участия, которые, наряду со школьной средой, оказывают первостепенное влияние на образовательные результаты и развитие ребёнка. Становятся актуальными новые механизмы партнёрства семьи и школы, формируется многоуровневая модель родительского участия в образовании, построенная на основании принципов родительской вовлечённости и доверия.

Родительское участие в образовании уходит своими корнями в глубокую древность. Изначально именно родители играли первостепенную роль в передаче детям определённых знаний и практических навыков, социальных норм и правил поведения, необходимых для выживания, т.е. являлись, по сути, их основными учителями. С появлением формального образования как социального института возникает разделение образовательных функций между школой и семьёй. К XX столетию набирает силу тенденция «перекладывания ответственности» за обучение и воспитание детей на государственную образовательную систему. «Занятые» родители часто просто устраняются от этой функции, почти всецело доверяя её профессионалам.

К 2000-м гг. ситуация начинает меняться. Всё больше людей осознаёт, что дальнейшее развитие образования, преодоление многих существующих проблем в значительной сте-

пени зависит от партнёрства семьи и школы, не отстранённости родителей от участия в образовании собственных детей, а принятия в нём самого непосредственного участия, то есть — вовлечённости в школьную жизнь. Возникает мнение, что реформирование системы образования невозможно без построения новых форм взаимодействия с общественностью, основанных на принципах равноправия, диалога, совместного принятия решений, что находит своё воплощение, в том числе, в рамках взаимодействия семьи и школы (А.А. Пинский¹).

Сегодня интерес к проблемам родительской вовлечённости наиболее заметен в зарубежных исследованиях образовательной практики.

Международная практика родительского участия в образовании ребёнка во второй половине прошлого века прошла путь от «дефицитарной модели» (школа призвана восполнить то, что не может дать семья),

¹ Пинский А.А. Общественное участие в управлении школой: на пути к школьным управляющим советам // Вопросы образования . — 2004. — №2. — С. 12–45.





и «модели различия» (семья и школа — это два совершенно разных, практически, непесекающихся пространства) до «модели расширения возможностей», согласно которой именно родители рассматриваются как основной источник помощи для ребёнка, именно родителям отводится наиболее важная роль в оказании помощи ребёнку в школьной жизни и социализации, овладению навыками, необходимыми для самостоятельного управления своей жизнью².

Последняя модель в различных её трансформациях остаётся преобладающей в настоящее время. В её основу положено представление об основных уровнях родительского участия в образовании.

Множественные зарубежные модели родительской вовлечённости строятся на основании практического опыта и, как правило, опираются на разные базовые подходы: структурный (Epstein, 2009), дихотомический (Sheridan & Kratochwill, 2007), факторный (Seitsinger, Felner, Brand&Burns, 2008) и др. — и, соответственно, предлагают различные типологии родительского участия и активности школы. Оставим подробный анализ этих подходов для отдельной статьи и попробуем рассмотреть комплексную модель родительского участия, анализируя её с точки зрения российской образовательной ситуации.

В качестве базового концептуального подхода к построению механизмов взаимодействия образования с родительской ответственностью необходимо рассматривать комплексную модель родительского участия, которая, с одной стороны, описывает степень активности и инициативности родителей, а с другой — позволяет учитывать уровень образовательной системы (процесса), на котором реализуется эта активность.

В первом приближении такая типологическая модель может быть представлена в виде схемы (рис. 1).

Очевидно, что в разных ситуациях и условиях одним и тем же родителем могут быть реализованы различные типы участия, которые складываются из набора элементов, включающего такие компоненты, как:

- уровень системы (института), на котором проявляется родительская вовлечённость и родительское участие в образовании;
- степень инициативности родителя;
- виды деятельности, активности, в которые включается родитель.

Можно предположить, что родители из семей с разными социально-экономическими характеристиками, с различным образовательным и культурным бэкграундом будут отдавать предпочтение тем или иным типам участия в образовании. В частности, это подтверждается локальными исследованиями родительской вовлечённости, проведёнными Институтом образования НИУ ВШЭ в 2014 г.

Данные исследования показали, например, что родители с высоким уровнем дохода в гораздо большей степени, чем другие, готовы принимать участие в подготовке классных мероприятий, в материальном обеспечении школы и оценке качества её деятельности. Родители с низким уровнем материального достатка в большей степени готовы помочь в оформлении школы, оборудовании школьных помещений и школьного двора. Родители со средним достатком больше других проявляют готовность участвовать в организации дополнительных занятий с детьми (кружки, секции, студии), а также помогать педагогам, работающим с классом в организации учебного процесса: выбирать и приобретать учебные пособия, учебники, помогать в организации мероприятий в рамках учебной программы и т.д.

Отсутствие системных комплексных исследований типов родительской вовлечённости, проведённых на больших выборках, не позволяют сегодня сделать обобщающие выводы об особенностях ведущего (преобладающего) типа участия родителей из разных социальных страт. Однако зафиксированные тенденции к дифференциации этих типов актуализируют необходимость их всестороннего исследования.

Важно отметить, что в отечественных исследованиях и разработках последнего десятилетия по проблемам вовлечения родителей в образование основное внимание

² Shepard R., Rose H. The power of parents: an empowerment model for increasing parental involvement. // Education. 1995. Т. 115. № 3. Р. 373–377.



Рис. 1. Типологическая модель родительского участия в образовании.

было сконцентрировано на уровне «школьного» участия, причём с акцентом на высокую степень родительской инициативности и активное участие родителей в решении организационно-управленческих вопросов через создание управляющих советов и иных органов государственно-общественного управления.

В международных исследованиях этого периода основное внимание уделяется «домашнему» участию родителей в образовании, а также «классному» и «школьному», но в несколько меньшей степени. Участие общественности в управлении образованием относится скорее к сфере проблем гражданского общества.

Особое внимание государственной образовательной политики последнего десятилетия к проблеме усиления общественного участия в управлении образовательными организациями привело к серьёзным результатам в данном направлении. По формальным показателям наличия органов государственно-общественного управления (ГОУ):

управляющих, попечительских и других советов с участием общественности в российских образовательных организациях — эти результаты можно назвать даже очень неплохими. По данным Мониторинга Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» (ННШ), в 2014 г. 94,5% общеобразовательных организаций имеют орган ГОУ. По дошкольным образовательным организациям этот показатель составляет 46% (по данным ФСН, 2013 г.).

По реальной эффективности общественного участия в управлении образовательными организациями также наблюдается качественный рост. Данные мониторинга ННШ позволяют увидеть эту динамику на отдельных формализованных показателях (рис. 2).

Но при вполне обоснованной ставке на институциональные формы общественного участия в управлении образованием из сферы внимания образовательной политики исчезли вопросы родительского участия в более широком смысле — участие широких родительских масс в образовании своих детей.



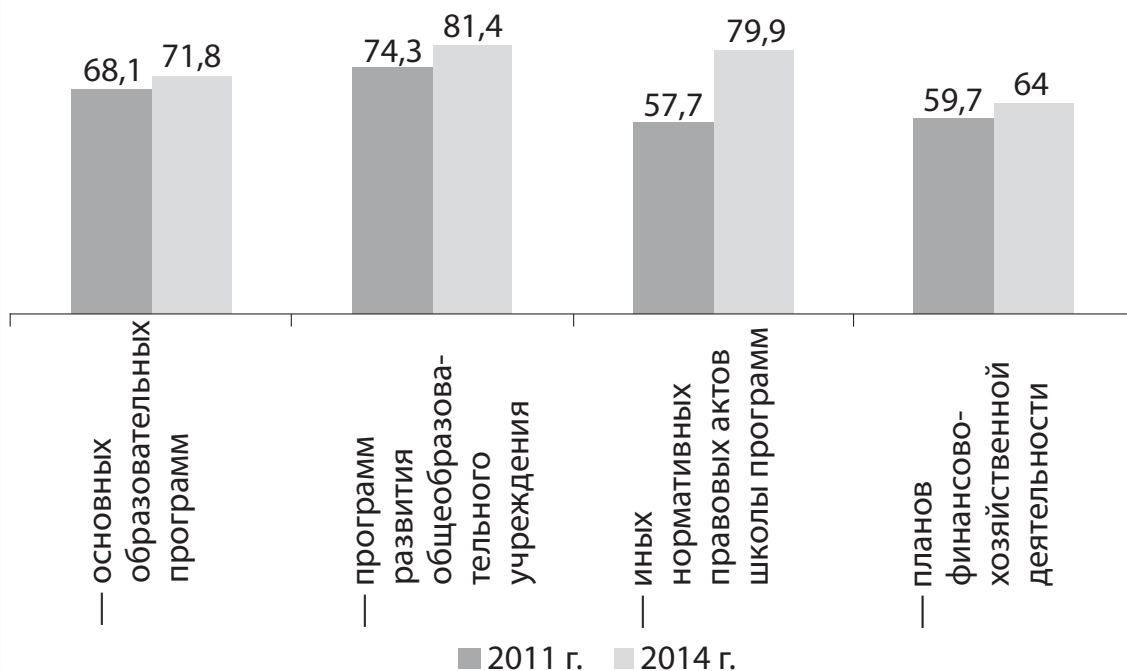


Рис. 2. Доля образовательных учреждений (от общего числа общеобразовательных учреждений), в которых органы государственно-общественного управления принимают участие в разработке и утверждении (Мониторинг ННШ,%)

Такое зауженное внимание накладывает существенные ограничения, связанные с количественными и качественными характеристиками родителей, включённых в работу органов ГОУ. Количественное соотношение можно определить методом простейших математических вычислений исходя из представленных данных статистики по одному из регионов ЦФО (рис. 3). Примерное соотношение

тех родителей, которые состоят в советах, и тех, кто в них не состоит, составляет 1 x 100. Причём, чем крупнее образовательная организация, тем меньше это соотношение. В некоторых случаях оно составляет: 1 x 500 и даже меньше.

Определённая ограниченность характерна и для качественного состава родителей, включённых в работу органов ГОУ. Это, как прави-

Методология воспитания (6–26)

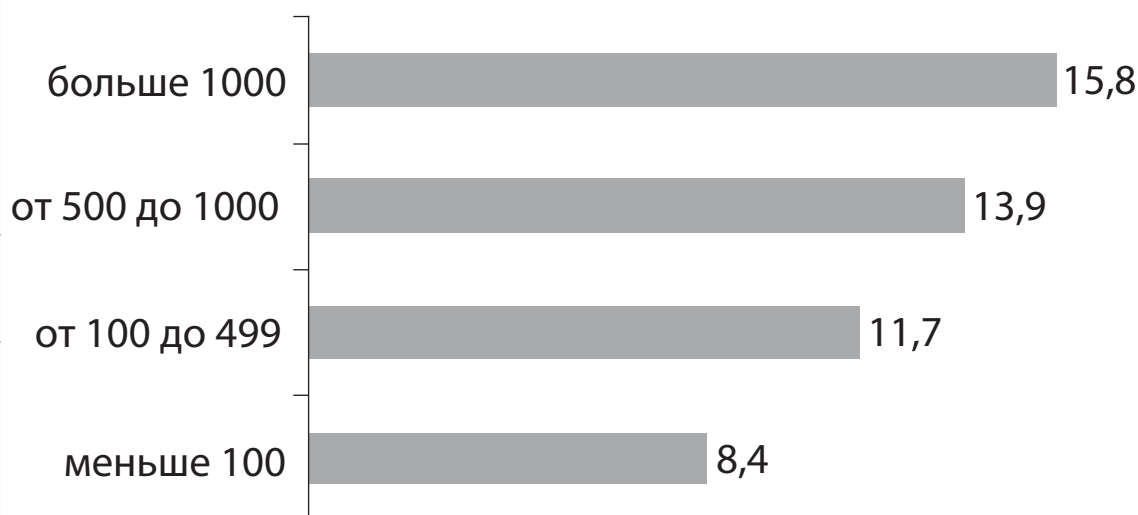


Рис. 3. Среднее количество членов органов ГОУ в зависимости от численности обучающихся в школах (Опрос, проведённый Институтом образования НИУ ВШЭ в одном из регионов ЦФО, осень 2013 г., чел.)



ло, родители с хорошим образованием, с высоким культурным бэкграундом, из социально благополучных слоёв населения. Представители семей, имеющих невысокий уровень материального обеспечения, также достаточно редко становятся членами управляющих советов. Редко входят в совет и родители, чьи дети относятся к так называемым «группам риска», то есть нуждаются в особых образовательных условиях и программах.

Таким образом, невозможно говорить о равномерном представительстве в органах ГОУ интересов и потребностей всех категорий семей обучающихся. Семьи и дети, требующие особого внимания, представлены здесь хуже всего.

Как было отмечено ранее, международные исследования и практика показывают обратную тенденцию: в них довольно боль-

шое внимание уделяется проблемам родительской вовлечённости в образование своих собственных детей. Важным является то, что данные этих исследований демонстрируют положительную зависимость образовательных результатов и эффективности работы образовательных организаций от вовлечённости родителей в образование.

В педагогике советского периода работе с родителями у нас в стране тоже уделялось большое внимание. Однако критические изменения социально-экономических условий повлекли за собой серьёзные последствия и в системе взаимоотношений между семьями и образовательными организациями.

Можно схематически представить динамику внимания системы школьного образования в нашей стране к вопросам взаимодействия с семьёй, родителями.

Период	Позиция школы	Актуальный формат работы с родителями
Средний этап существования СССР	Школа — профессиональный образовательный институт, который не только может справиться с воспитанием и обучением детей, но и способен научить этому родителей	«Родительский ликбез», в рамках которого родителей обучают «школьным методикам» образования и воспитания детей
Поздний этап существования СССР	Школа признаёт необходимость сотрудничества с родителями, но не признаёт их компетентность в этих вопросах	«Мы вам будем говорить, что надо делать, а вы будете это выполнять». Единичные практики «дружбы» с родителями в рамках ценностей коллективизма
Переходный период — перестройка, экономический и идеологический кризис	Школе не до родителей. Родителям не до школы. Школа пытается в одиночку продолжать свою образовательную миссию без опоры и взаимодействия с родителями	Использование родителей по мере возможности для материального и финансового обеспечения школы
Период стабилизации экономики и поиск ценностных ориентиров	Школа рассматривает семью (родителей) как заказчика, который может дать ей ориентиры для дальнейшего развития	Привлечение родителей к управлению школой, создание управляющих советов
Период стабильности, государственный приоритет гражданского общества	Прогноз: Школа будет усиливать внимание к индивидуальному взаимодействию с родителями, стремиться учитывать индивидуальные особенности, запросы, интересы и возможности семей	Прогноз: Изучение мнения родителей по всем направлениям жизнедеятельности школы: от запроса к образованию, до участия в оценке качества. Освоение школой «семейных методик» образования и воспитания детей





Очевидно, что не все школы, как и не все родители, действуют одинаково. Во все времена были и продолжают существовать образовательные организации, стремящиеся выстраивать с семьями те самые партнёрские отношения. Однако общая (усреднённая) тенденция отражена в этой упрощённой модели.

Здесь можно проследить движение школы от позиции «демиурга» к поиску механизмов взаимодействия с родителями. Причём этот поиск проходит вполне зримые стадии «потребительского взаимодействия» (школа стремится получить от родителей материальную поддержку), «институционализованного взаимодействия» (через создание общественных институтов — советов, что, по сути, является попыткой «поставить родителей в одинаковые условия со школой»), «индивидуализированного (персонифицированного) взаимодействия» — как потенциальная перспектива и перспективный потенциал.

Социально-экономический и ценностно-смысловой кризисы переходного периода (90-ые — начало 2000-х годов) не только удалили родителей от школы, но и сформировали у школы, как института, несколько дистанцированное отношение к родителям и семьям. Это проявляется сегодня, например, в отказе педагогов от посещений семей,

в позиции педагогов, которые, по мнению многих родителей, «не хотят», чтобы родители вмешивались в образование.

Результаты локальных опросов, проведённых Институтом образования НИУ ВШЭ в различных образовательных организациях, довольно ярко иллюстрируют эту тенденцию (рис. 4).

В отношении педагогов мнения родителей более позитивны, но и здесь заметна напряжённость: каждый четвёртый родитель школьника (26%) отмечает, что педагоги взаимодействуют с родителями время от времени, когда этого требуют их служебные обязанности. Среди родителей дошкольников такое мнение встречается заметно реже (12%), что вполне объяснимо особенностями возраста детей. Кроме этого каждый десятый родитель школьника заявляет о нежелании педагогов взаимодействовать с родителями.

Следует отметить, что наиболее активные родители, те, которые более всего включены в жизнедеятельность образовательных организаций, также отмечают данную проблему. Причём они вообще фиксируют её как одну из наиболее острых (рис. 5).

Самой яркой тенденцией современной российской школы родительские активисты считают уменьшение возможностей для



Рис. 4. Интересует ли администрация образовательной организации мнением родителей и если «да», то в какой степени? (локальный опрос 2014 г., ответы родителей,%)



Рис. 5. Тенденции, которые родительские активисты наблюдают в школах, % (Опрос в рамках проекта «Родительские активисты», 2014 г.)

обсуждения волнующих их проблем с учителями и школьным руководством. Почти 80% опрошенных родителей отмечают, что школа становится более «закрытой». Такая оценка выглядит особенно тревожно на фоне лавинообразного развития информационной «открытости» образования, которое продвигается во всех национальных образовательных проектах и является важной частью современной государственной политики.

По всей видимости, увеличение количества информационных ресурсов (интернат-сайтов, порталов, электронных сервисов) системы образования не решает существенной части коммуникативных задач. Возможно, в погоне за электронным взаимодействием (информированием и коммуникацией) школы стали «забывать» о «живом» общении с семьями, родителями, общественностью. А системы удалённого взаимодействия пока не способны удовлетворить информационные и коммуникационные запросы родителей (как минимум, активной их части).

Одно из объяснений «закрытости» школы может быть связано с отмечаемым в иных контекстах ростом отчётной нагрузки на администрацию и педагогов. Но вместе с тем эта фиксация является свидетельством

дефицита понимания со стороны работников образовательных организаций механизмов взаимодействия с родителями, в том числе в условиях усиления их неоднородности (мигранты и т.п.). А также — неготовности педагогов и администрации к взаимодействию с родителями в партнёрском, а не директивном или манипулятивном стилях.

Подтверждением невысокого внимания педагогов к работе с родителями могут служить результаты исследования, полученные в рамках Мониторинга экономики образования (НИУ ВШЭ). Как видно из диаграммы на рисунке 6, работа с родителями находится в нижней части этого своеобразного рейтинга значимости различных видов деятельности учителя. И если подготовка к урокам и проверка работ учеников обоснованно занимает первое место в этом списке, то второе место освоения новых информационных технологий трактуется далеко не так однозначно.

Согласно результатам этого же исследования, во второй половине предшествующего опросу учебного года (январь-июнь 2014 г.) не занимались работой с родителями 28% опрошенных учителей — фактически каждый третий. Кроме этого, двое из каждых пяти





Рис. 6. Ответы учителей на вопрос «Что из перечисленного вы считаете в данный момент наиболее важным для своей работы?», % (Мониторинг экономики образования, НИУ ВШЭ, 2014 г.)

учителей (43%) вообще не смогли ответить на вопрос: сколько в среднем часов в неделю занимала у них работа с родителями?

При этом учителя отмечают, что и поддержка такой работы со стороны администрации и органов управления невысока: 37% учителей отметили, что работа с родителями вообще никак не учитывается при начислении стимулирующей части заработной платы.

Очень часто получается, что даже если школа видит в родителях ресурс, то представления о способах использования этого ресурса чаще всего ограничено: взносы, допслуги, помощь в ремонте... Нет готовности признать потенциал родителей во внеурочной работе, дополнительном образовании и культурном досуге (родители как пре-

подаватели, организаторы внешкольных мероприятий и «экскурсоводы», участники программ по профориентации, формированию финансовой грамотности). Эта линия не проработана и в нормативном плане. Директора опасаются, что очередная проверка выявит здесь нарушения. Первая и главная мысль директора в этой области, «что вся ответственность на нём, а не на советах, комитетах, родителях и т.п.».

При этом педагоги и руководители образовательных организаций отмечают повышение родительской активности в образовательном пространстве. Можно говорить об увеличении числа родителей «нового типа» — социально активных и инициативных, не только осознающих и формулирующих свои ожидания от школы или детского

Методология воспитания (6–26)



Рис. 7. Изменения, произошедшие в вовлечённости родителей в жизнь школы за последние два года (мнение директоров школ, МЭО, 2014/15 уч. г., %)



сада, но и предлагающих свои инициативы и помощь. Они не составляют пока большинство, но их доля неуклонно растёт.

Например, в Москве и ряде других крупных городов в последнее время получила распространение практика организации родителями экскурсионных развивающих программ, в которые включаются не только собственные дети и их одноклассники (одногоруппники), но и дети из других классов (групп) и даже из других образовательных организаций.

Методологический дефицит работников образования отражается на непосредственной вовлечённости родителей в образование. Здесь возникает серьёзное противоречие между готовностью и желанием части родителей активно включаться в образовательный процесс своих детей и непониманием этими родителями своих возможностей, прав и востребованности своего участия в жизни школы.

По данным локальных опросов, проведённых Институтом образования НИУ ВШЭ в 2014 г., около 2/3 родителей (62%) хотели бы принимать большее участие в школьной жизни своего ребёнка, но не знают, что им следует для этого делать. Среди родителей дошкольников таких чуть меньше — 55%.

Примерно каждый четвёртый родитель (29% родителей школьников и 24% родителей дошкольников) отмечает, что не знает, как он может включиться в образовательный процесс. А каждый восьмой (16%) хотел бы услышать конкретный запрос, просьбу, приглашение от работников образовательной организации.

Одновременно в педагогической реальности фиксируется и обратный процесс — рост численности группы родителей, нежелающих брать на себя ответственность и нагрузку, связанную с образованием собственного ребёнка, игнорирующих инициативы образовательных организаций и её органов ГОУ. Так в интервью с родительскими активистами

фиксируются проблемы «снижения ответственности родителей за воспитание и обучение своих детей, их отстранение от совместной работы со школой».

При этом оценки родительской вовлечённости со стороны руководителей образовательных организаций более оптимистичны. По данным МЭО, за 2014/15 уч. г. больше половины опрошенных директоров школ отмечают рост вовлечённости родителей в жизнь школы за последние два года (рис. 7.)

Это может свидетельствовать об усилении дифференциации родителей с точки зрения их вовлечённости в образование либо о разном уровне требований, предъявляемых к родительскому участию со стороны сотрудников школы и родителей, занимающих активную позицию.

Всё это свидетельствует о том, что работа по вовлечению родителей в образование — это серьёзный вызов к школе, на который пока у неё не находится содержательного ответа. Способы и типы взаимодействия школы с семьями, родителями остаются пока за рамками исследований и разработок.

Таким образом, сегодня недостаточно внимания уделяется широким возможностям использования родительской вовлечённости в качестве ресурса развития образования. Причём не только в рамках институциональных моделей, но и в ситуации открытого образовательного пространства.

Необходимо смещение акцента исследований и разработок в направлении образовательных практик и отношений на микроуровне — индивидуальная работа с родителями, деятельность классных родительских комитетов, участие родителей в школьной жизни собственного ребёнка. Такое расширение исследовательского фокуса за рамки конструкции «школа — школьные советы» позволит лучше увидеть реальность и перспективы взаимодействия образования с общественностью.





ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПРОСТРАНСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

**Е. МУХАМАТУЛИНА,
С. СУХАНОВА**

Утверждённая в 2014 г. Концепция развития дополнительного образования (далее Концепция) подчёркивает ценностный статус дополнительного образования детей как пространства *социализации* и конструирования идентичности. Дополнительное образование, по идее являющееся *персональным* для каждого ребёнка, может стать социальным институтом, обеспечивающим развитие мотивационного потенциала личности, поскольку именно в системе ДО образование становится не только средством освоения всеобщих норм, культурных образцов и интеграции в социум, но и принципиально расширяет возможности детей, предоставляя им условия для *индивидуального развития*.

Концепция, а также соответствующие положения ФГОС второго поколения рассматривают дополнительное образование не просто как «подготовку к жизни» или освоение основ профессии, а как саму основу жизни, непрерывный процесс саморазвития, самосовершенствования, творческого потребления интеллектуальных и эмоциональных ресурсов. Согласно основному замыслу Концепции, дополнительное образование — это самоценный тип образования, в ходе которого дети и подростки учатся творить, проектировать, преобразовывать свою жизнь и окружающую действительность, получая опыт деятельностного самовыражения.

Для осмысления возможностей дополнительного образования детей в практической реализации стратегических задач Концепции важно посмотреть с психологической точки зрения на ключевые особенности современной системы ДО.

С нашей точки зрения, *одно из главных преимуществ дополнительного образования — это предоставление детям условий для получения деятельностного опыта социального взаимодействия, возможности на практике применить полученные знания и навыки для решения жизненных задач возраста*. В процессе дополнительного образования ребёнок развивает не только способности к предметной деятельности, но и осваивает способы обращения с людьми и собственным внутренним миром. Ключевой особенностью дополнительного образования является формирование соответствующих возрасту личностных и социальных компетенций в различных видах совместной деятельности со сверстниками. А именно этим определяется успешность адаптации в социальной среде и возможность реализации внутреннего потенциала.

Следующая *важная особенность дополнительного образования связана с наличием внутри системы ДО потенциальных психолого-педагогических условий для воспроизводства социально значимых ценностей*. Деятельностная основа допол-



нительного образования обеспечивает реализацию механизмов естественной социокультурной идентификации. Ситуация общности, заданная совместной деятельностью, способствует установлению определённой степени тождественности детей в ходе её выполнения. Единство действий всех участников, общая цель и способ её реализации объединяют детей между собой, актуализируют групповую идентификацию.

Значение этих предоставляемых системой ДО возможностей невозможно переоценить. Система дополнительного образования в настоящий момент остаётся практически единственным социальным институтом, обеспечивающим возможность включения ребёнка в мир культуры взрослых через социально ценную и личностно значимую совместную деятельность. Эта задача не решается в условиях образовательного учреждения, что вызвано сложными и неоднозначными взаимоотношениями взрослой и детской субкультур в школе, а также недооценкой педагогами психологических механизмов воспитания — присваивания детьми нравственных культурных ценностей. Кризис современного школьного образования проявляется в том числе и в том, что оно не обеспечивает вхождения ребёнка в мир культуры взрослых. Это во многом связано с нормативным отсутствием в школах жизненных ситуаций, порождающих опыт реального взаимодействия взрослых с детьми. В связи с общей ориентацией образования на обучение в школах практически отсутствует внеурочная совместная деятельность педагогов и учащихся.

Необходимо признать тот факт, что детская субкультура существует в школах совершенно автономно от взрослой, что приводит к возникновению детского мира «для себя» — особого смыслового пространства ценностей, установок, способов жизнедеятельности и форм общения, практически независимого от взрослых. Впрочем, то же самое можно сказать и о взрослых — зачастую их мир не предполагает вхождения туда детей («Уйдите, дети, не мешайте организовывать учебный процесс!»). Как это отмечают многие исследователи, современный ребёнок прежде всего ориентирован на ценности и нормы сверстников. Причём сейчас

это характерно не только для подростков, чьи возрастные особенности и задачи во все времена были связаны с сепарацией и «свержением взрослых с пьедестала», но и для младших школьников и юношей. Влияние взрослых на развитие личности ребёнка становится всё меньше и меньше, ослабляются контакты между поколениями, в результате взаимоотношения детей и родителей снижается значимость семьи.

Однако социально-психологическая специфика развития ребёнка состоит в том, что он изначально выступает как представитель одновременно двух больших социальных общностей — *мира взрослых* и *мира детей*. И каждый из этих миров оказывает мощное влияние на личностное становление ребёнка, а сочетание этих воздействий создаёт уникальную социальную ситуацию развития детства на каждом этапе его индивидуального бытия.

Только в *реальной деятельности*, отвечающей потребностям и интересам ребёнка, когда *дети и взрослые решают совместную задачу*, объединены общими переживаниями и находятся в содержательном контакте с друг с другом, формируются новые мотивационные отношения, усваиваются транслируемые взрослыми ценности и смыслы. Только в ходе конкретных действий взрослый способен предъявить детям свои взгляды, ценности, представления о нормах и стать для них влиятельной фигурой. Совместная деятельность не только создаёт детско-взрослую общность, но и становится процессом, в рамках которого педагог транслирует культуру, а ребёнок становится частью некоторого «мы» (идентифицирует себя с группой), получает конкретные права и обязанности, представления о социальных нормах и традициях общности, с которой он себя идентифицировал, вырабатывает положительное эмоциональное отношение к базовым общественным ценностям (осознаёт их как «свои»), приобретает опыт ценностно-окрашенного социального действия.

Эффективность совместной деятельности педагогов и обучающихся обуславливается не только её ценностным содержанием, но в первую очередь *качеством* межличностного взаимодействия.





В этой связи необходимо подчеркнуть следующую **принципиально важную особенность системы дополнительного образования — именно там наличествуют условия для достижения высокого качества межличностных отношений и создания необходимой воспитательной атмосферы.** Эта возможность связана с тем, что в системе ДО взаимоотношения педагога и ребёнка, как правило, определяются предметом общего интереса, основанном на внутренней мотивации деятельности. Дополнительное образование — это среда для создания иного по сравнению со школой типа взаимоотношений педагога и ребёнка. Возникновение психологически безопасной среды связано с отсутствием в системе ДО прямого оценивания и его правом выбора ребёнком той сферы деятельности, в которой он успешен. Одновременно с этим существует и **возможность создания ситуаций успеха в различных видах практической деятельности, что определяет формирование внутренней мотивации достижения.** Анализ условий формирования мотивации достижения у детей показывает, что одно из самых эффективных условий её развития — это создание ситуации переживания успеха в деятельности через осознание человеком собственных способностей и возможностей контролировать свои достижения.

Фактически универсальным механизмом формирования мотивации достижения в любых видах деятельности является механизм переживания эмоций успеха-неуспеха, выполняющих для человека функции обратной связи при продвижении к цели. Принципы организации системы дополнительного образования в полной мере обеспечивают возможности создания ситуации успеха для каждого ребёнка. Реализация принципа вариативности определяет возможность развития склонностей, способностей и интересов детей, помогает найти соответствующие их индивидуальным особенностям и потребностям виды деятельности, достигнуть в них успеха, повысить собственную самооценку и социальный статус. С этой точки зрения представляется важным допущение гибкого поведения детей и родителей, их возможности выйти из ситуации

в случае стойкого неуспеха, потери интереса или развития нерешаемых конфликтных взаимоотношений со сверстниками или педагогом.

Существенная роль в понимании возможного влияния системы дополнительного образования на формирование мотивационной сферы детей и подростков принадлежит анализу возникающих в образовательном процессе потребностей детей. Едва ли не самой главной из них является потребность в причастности, принадлежности к определённой группе, что в индивидуальной психологии называют общественным чувством или социальным интересом. Потребность в причастности воплощается в трёх частных целях:

- Ощущать свою состоятельность в различных видах деятельности (деятельностная компетентность).
- Строить и поддерживать приемлемые отношения со сверстниками (коммуникативная компетентность).
- Вносить свой собственный, особый вклад в жизнь группы (состоятельность в коллективной деятельности).

Специфика образовательной среды в системе ДО в гораздо большей степени, чем в школе, позволяет ребёнку достичь всех трёх целей: через создание возможностей для переживания успеха (деятельностная компетентность), включение в разнообразные виды деятельности при наличии определённого качества межличностных отношений (коммуникативная компетентность) и делегирование определённой доли ответственности в решении общей задачи (свой вклад в коллективную деятельность).

Завершая анализ возможностей дополнительного образования в практической реализации стратегических задач Концепции, можно заключить, что в соответствии с принципами своей организации система ДО предоставляет условия для получения детьми деятельностного опыта конструктивного социального взаимодействия, воспроизводства социокультурных ценностей, формирования мотивации достижения через такую организацию образовательной среды, основными условиями которой являются наличие совместной деятельности, создание ситуации успеха для каждого ребёнка, особая



воспитательная атмосфера, связанная с качеством межличностных отношений между всеми участниками образовательного процесса.

Однако очевидно, что полноценное осуществление этой миссии на практике сталкивается с определёнными трудностями. Причиной этого является недостаточный уровень психологической готовности педагогов к образовательной деятельности, системно влияющий на возможность реализации практически всех описанных выше возможностей. Несмотря на то что в педагогической психологии исследованы механизмы эффективного воспитательного воздействия, а также принципы опосредованного управления процесса-

ми социализации и индивидуализации, педагоги-практики обнаруживают недостаточное знание психологических механизмов воспитания и обучения. А между тем эффективность и качество педагогической деятельности обуславливается прежде всего уровнем компетентности взрослых. В связи с этим актуальной является задача разработки и внедрения в систему дополнительного образования принципов индивидуализации и персонализации — для того чтобы профессионализм педагога дополнительного образования не оставался уделом немногих, и тогда заявленные в Концепции стратегические подходы станут возможными, а практические задачи будут реализованы.





ЧТО РАЗДЕЛЯЕТ СОБЕСЕДНИКОВ, ИЛИ «К БАРЬЕРУ!»

А. МУРАШОВ

Сегодня, когда социальные науки стремительно развиваются, значительный импульс получили риторическое изложение психологии (что привело к нейролингвистическому программированию, возникновению слова-деяния, воздействующего на личность и почти гипнотически завораживающего её) и психологическое отношение к данным речевых дисциплин, а это риторика, её персоналистичность, действенность, влиятельность, ибо и самые красивые и яркие слова антириторичны, если не оказали на личность требуемого сверхзадачей воздействия. Таким образом, риторика — это психологическое обоснование и мотивирование речи, система скрытых императивов, аттракторов, формирующих нацеленное слово как воздействие, текст — как систему взаимодействий с читателем и слушателем (в риторике прежде всего со слушателем). Говоря о психологической динамике общения, А.А. Леонтьев имеет в виду по сути риторический критерий диалога: для него всё зависит от того, «насколько поставленная коммуникатором цель достигнута им в процессе общения, насколько мотив деятельности общения совпадает с её результатом». Риторика оказывается речевым кодом современного специалиста по психологии, осуществляющего сверхрациональное воздействие на слушателя.

Говорение и слушание неразделимы — это единый процесс (М. Хайдеггер), и в этом смысле, как монема, они подлежат психологическому истолкованию: «Речь — это говорение. А в изреченном исконно уже заключаются уразумение и истолкование. Язык как изреченность хранит в себе истолкованность уразумения здесь-бытия». Эта неразделённость осмысленного и изреченного, сказанного и истолкованного как цели, от сущего к воплощённому в словах, настоятельно требует психологического подхода к общению, к науке о нём и искусству его — риторике.

Общение неизбежно предполагает понимание, осмысление собеседниками друг друга и некоей реальности, некоей идеи, скрытой от них, но образ которой представляет себе другой, как только первый риторически оптимально именуется эту реальность либо идею. Теоретики НЛП — психологической инновации, воплощающей риторическую и реализующей её принцип влиятельного общения, — на вопрос о возможности точного взаимопонимания отвечают следующим образом: «...мы можем добиться взаимопонимания с собеседником только в том случае, если задумаемся над тем, как человек представляет себе мир, как он мыслит и чувствует, в том числе каковы субмодальности его чувств». Возможность максимально



идентичного понимания той или иной реальности собеседниками («раппорт») — компетенция некоей дисциплины на стыке филологии и психологии и с попыткой преодоления этой проблемы в работах по НЛП такой «стыковой» дисциплиной становится риторика. Как, по признанию Г.О. Винокура, литературный стиль не язык, а вторая образная действительность, так риторическое осмысление любого явления, текстового и предметного, — также действительность, надъязыковое представление, и изучает его в том числе и психология.

Фактами психологического осмысления коммуникативной деятельности, своего рода риторики, основанной на психологических коллизиях руководимых человеческими личностями взаимоотношений, являются коммуникативные барьеры, возникающие в разных ситуациях преднамеренно или внезапно. Барьеры — риторические и психологические факторы, препятствующие общению.

СИТУАЦИОННЫЙ БАРЬЕР

Молодой актёр, старательно (это заметно во всём) копируя наставника в этой роли, ещё не поставил нужного голоса, потому ещё немного — и «даст петуха». Чтобы этого не случилось, он сосредоточивается на первых рядах, словно для них исполняя роль. Остальные слышат всё, но к ним актёр уже не обращается, в том числе зрительно, в то время как вся его энергия аккумулировалась на начале зала. С другими рядами у него возник ситуативный барьер: с теми же людьми, если они оказались ближе, актёр вёл бы подлинный диалог — тот, который ведёт с нынешними обитателями передних рядов.

Ситуативный (ситуационный) барьер возникает из-за удалённости говорящих друг от друга, вследствие их совершенно различных «картин мира» (так не смогут понять друг друга поклонники «Катюши» и «юбочки из плюша», хоть оба отражают доминирующие направления в музыкальной культуре своего времени). Он возникает из-за того, что ситуация (не содержание речи, а именно ситуация!) не понимается собеседниками, её контекст игнорируется ими. Один из них может вдруг искромсать выводом весь ход

предыдущих рассуждений; другой, для которого незыблемы этикетные условности, вдруг появляется в мятых брюках; третий отрицает то, что утверждал вчера. Виною всему — новое осознание момента, невозможность самому туда в этот момент «вписаться», почувствовать его специфику. Правда, риторика дистрибьютинга предостерегает: «Если накануне встречи с потенциальным покупателем продавец думает о том, что покупатель — хороший умный человек (своего рода попытка «вписаться» в ситуацию. — А. М.) и он обязательно приобретает предлагаемый ему товар, то дух-хранитель покупателя несёт информацию своему телу о том, что продавец со своим товаром никуда от него не денется, и, как следствие, покупатель придёт на встречу, настроенный соответствующим образом: он не приобретает товар, а значит, не заплатит денег». Ситуация вышла из-под контроля ратора (продавца) потому, по мнению автора, что виртуальный сюжет был проигран в сознании в мельчайших деталях, и сработал ситуационный барьер: он возник из-за специфического понимания коммуникативных намерений друг друга.

Ситуативный барьер может быть следствием предыдущих риторических промахов. Ректор института рассказывает, как она сменила компьютерную фирму, поставляющую ей технику: когда преподаватель информатики отправился в традиционную фирму, чтобы выбрать сканеры и принтеры, ему попался начинающий консультант, который всячески стремился предьявить свои познания в компьютерной технике. Результат: преподаватель ушёл, ничего не купив, а институт у этой фирмы («Там умники, ничего в делах не смыслящие») не купил ничего, обращаясь при необходимости к другим. И консультанты, уже знакомые с требованиями института, ничего не могли поделать: им по-прежнему верили, но ситуативный барьер препятствовал продуктивному взаимовыгодному общению: образ снобистски настроенного юноши решал всё.

В 7-м классе шёл вечер, посвящённый встрече Нового года. Всем было предложено прийти в маскарадных костюмах; их делали, нередко втайне от родителей, мальчишки, с удивлением обнаруживая, как же недово-





ротливы их сильные пальцы. Когда же мероприятие наступило, непонятная скованность овладела ребятами, готовыми зазвонить, как новогодние колокольчики. В чём дело? Оказывается, классный руководитель, не старый ещё учитель, пришёл... в традиционном тёмно-синем костюме, да ещё и не сняв академический «поплавок» (к костюму рыбака готовился, что ли?). Ребята не сразу и не всё поняли, в чём дело: он не осмыслил себя внутри ситуации маскарада, и, невзирая на то что в том случае его костюм был наиболее смешным, для ребят он был предикатом и знаком строгих опросов и постоянных контрольных. Так невербальное средство коммуникации определило (отравило) атмосферу вечера.

Вот почему во избежание этого барьера общения важно заранее узнать, с кем придётся общаться, и стараться изъяснить все признаки вербального и невербального расположения к партнёру. Необходимо занять положение, с которого наиболее удобно вести коммуникацию; а речь, произнесённая оттуда, в свою очередь, будет услышана и воспринята максимально эквивалентно сказанному.

Ситуационный барьер возводится, когда искусственно конструируется социальная дистанция в таких масштабах, в каких она лишь препятствует целенаправленному коммуникационному процессу. Так происходит, когда один из собеседников старательно дистанцируется от другого, подчёркивая различия в возрасте, социальном положении и т. д. Волна демократизации в образовании, захлестнувшая нашу школу посильнее цунами, началась именно с попытки ликвидировать ситуативный барьер общения. Но ученик и учитель по самим названиям не могут всецело стать приятелями: хоть и *docendo discimus*, прерогатива обучать всё-таки принадлежит старшему, тому, у кого имеются знания. Совершенно ликвидировать барьер коммуникации не следовало. Но если он есть и притом старательно подчёркивается... Один из таких случаев показал Влас Дорошевич.

Дети — это цветы. Нельзя же ведь требовать, чтобы все цветы одинаково пахли. Пусть дети умеют хорошо излагать то,

что думают. В этом и состоит обучение родному языку. Но никто не кладёт свинцового штампа на их мысль: «Думайте вот так-то». А у нас!

Урок русского языка. Разбор «Птички божией».

— Мозгов Николай!

Встаёт маленький и уже перепуганный Мозгов Николай.

— Мозгов Николай! Разбери мне «Птичку божью». Что хотел сказать поэт «Птичкой божией»?

Мозгов Николай моргает веками.

— Ну! Мозгов Николай! Что хотел сказать поэт?

— У меня мамаша больна. Я не знаю, что хотел сказать поэт. Я не мог приготовить.

— У Мозгова Николая мамаша всегда бывает больна, когда Мозгов Николай не знает урока. У Мозгова Николая очень удобная мамаша.

Весь класс хихикает.

— Я ставлю Мозгову Николаю «нотабене». Голиков Алексей! Что хотел сказать поэт «Птичкой божией»?

— Не знаю! Голиков Алексей не знает. В таком случае Голиков Николай. Голиков Николай молчит.

— Голиков Алексей и Голиков Николай никогда ничего не знают. Постников Иван.

— У меня, Пётр Петрович, нога болит!

— При чём же тут поэт?

— Я не могу, Пётр Петрович, стоять.

— Отвечайте в таком случае сидя. Постников Иван и сидя не знает, что хотел сказать поэт. В таком случае, Иванов Павел.

— Позвольте выйти!

— Что хотел сказать поэт «Птичкой божией»?

— Позвольте выйти!

— Иванов Павел хочет выйти. Иванов Павел выйдет на целый класс!

И уроки-то русского языка идут на каком-то индейском языке! Словно предводитель команчей разговаривает:

— Бледнолицый брат мой — собака. Язык бледнолицего брата моего лжет. Я сниму скальп с бледнолицего брата моего!

В это время над задней скамейкой поднимается, словно знамя, достаточно выпачканная в чернилах рука.



— Патрикеев Клавдий знает, что хотел сказать поэт. Пусть Патрикеев Клавдий объяснит нам, что хотел сказать поэт!

Патрикеев Клавдий поднимается, но уверенность его моментально покидает! «А вдруг не угадаю».

— Почему же Патрикеев Клавдий молчит, если он знает?

Все смотрят на Патрикеева и начинают хихикать. Патрикеев Клавдий думает: «Не попроситься ли лучше выйти?»

Но стыдится своего малодушия и начинает неуверенным голосом:

— В стихотворении «Птичка божия» поэт, видимо, хотел сказать... хотел сказать... вообще... что птичка...

А класс хихикает всё сильнее и сильнее: «Ишь какой знающий выискался! Знает, что поэт хотел сказать! Этого никто, кроме Петра Петровича, не знает!»

(Дорошевич В.М. Рассказы и очерки. М.: Современник, 1986. С. 43–45.)

Какая-либо продуктивная коммуникация в таких условиях невозможна, креативно-творческий диалог исключён. Что же касается барьеров общения — тут налицо ещё и тезаурусный барьер, при котором уровень знаний коммуникантов резко различен, что старательно подчёркивает учитель, захвативший монопольное право на обладание истиной, причём критика его позиции исключена. В таких диалогах поиск истины невозможен, как невозможно адекватное отношение общающихся друг к другу.

ТЕЗАУРУСНЫЙ БАРЬЕР

И Мозгов Николай, и учитель пребывают в состоянии стресса, и цель учителя — любой ценой утвердить свою систему ценностей, свою точку зрения на вещи, подчеркнуть различия в уровне познаний — старательное возведение *тезаурусного барьера* коммуникации. Этот барьер возникает от неумения или нежелания психологически мотивационно выстроить отношения равенства — превосходства (именно они многое определяют в образе ратора), а частично — из стремления скрыть своё незнание предмета, выработать у собеседника прямо противоположное мнение.

Как исключить воздействие на себя тезаурусного барьера и срыв общения из-за него?

1. **Помнить:** свои знания пытается выпячивать тот, кто меньше всех верит в их наличие, и первый же вопрос к нему это обнаружит.
2. **Знать:** в неведении своего собеседника пытается уличить тот, кто хочет утвердиться хоть так, потому что иначе невозможно.
3. **Видеть:** достоин ли человек того, чтобы мы начали разубеждать его, т. е. играть по его сценарию. Чаще всего гневные тирады, низвергаемые на «дилетанта», — отражение тех, что он адресует самому себе!

Тезаурусные барьеры создают несчастные люди, которые достойны жалости. «Я не получаю зарплату, но я знаю концепцию образования на Мадагаскаре». «Я не тороплюсь домой, потому что работа встанет: знает ли кто-нибудь хотя бы третью часть моего?» И так далее. Можно уверенно сказать: возник тезаурусный барьер — не возражать надо, а помочь человеку выжить, хоть он и будет всеми силами этому мешать.

ЭМОТИВНЫЙ БАРЬЕР

Эмотивный барьер — не соответствующий ситуации накал страстей; возможно, наоборот, их отсутствие там, где по сценарию диалога они предполагались. Этот барьер может быть обусловлен не только непониманием сказанного, незнанием собеседника (и этим тоже, поэтому в начале публичного речевого воздействия не рекомендуют использовать юмор, иронию: если не засмеются — эмотивный барьер не разрушит самая остроумная пушка), но и ситуационными особенностями — в этом случае он производный. Но как это мучительно для оратора: все силы вкладывать в то, чтобы хоть подобие улыбок появилось на лицах аудитории — и всё бесполезно! Он начинает сомневаться в себе, сбиваться, внутренне извиняться (ни в коем случае не следует оценивать себя во время выступления!), путает тему, нарушает логику сообщения...

Драматический актёр читал стихи о войне. Но на лицах слушателей (а это были старшеклассники) он не увидел ни малейшего проявления эмоций. Он начал читать с придыха-





ниями и завываниями, перешёл к аффективной (а значит, смешной) жестикуляции, вставшей в противоположность с темой по своему эмоциональному воздействию. В зале показались улыбки: чем отчётливее внутренняя паника говорящего, тем безжалостнее становится слушатель... Барьер возник, и актёр, кое-как дочитавший стихи, говорил потом, что столь чудовищной аудитории у него не было. Он не знал, что ребята вели на этот моноспектакль чуть ли не под конвоем, увеличив время их «несвободы» до шести часов вечера и ничего толком не разъяснив, — они готовы были и к гастролям шапито, и к лекции о вреде курения...

Ситуационные факторы эмотивного барьера — те, которые не позволяют говорящему рассчитать параметры речи, настраивают его на выступление, во время которого он будет думать не о предмете речи, а о том, как это создать.

Иван Иванович Соллертинский наставлял Ираклия Андроникова накануне его первого выхода на эстраду с кратким анонсом симфонии Танеева:

— Ты что, испугался? Плюнь! Перестань сейчас же! Публика не ожидает этих конвульсий и не платила за них. А тебе это может принести ужасные неприятности! Если ты не перестанешь дрожать, я подумаю, что ты абсолютный пошляк! Чего ты боишься? Тебе же не на трубе играть и не на кларнете; язык всё-таки довольно надёжный клапан, не подведёт! Ну, скажем, тебе надо было бы играть скрипичный концерт Мендельсона, который помнят все в этом зале, и ты боялся бы сделать накладку — это я мог бы понять. Но того, что ты собираешься сказать, не знает никто, не знаешь даже ты сам: как же они могут узнать, если ты сказал не то слово?.. Если бы я знал, что ты такой вдохновенный трус, я не стал бы с тобой связываться! Возьми себя в руки — оркестранты смотрят! Ну уж раз ты перепугался, тогда тебе не надо говорить про Танеева. Ты ещё, чего доброго, скажешь, что он сочинил все симфонии Мясковского, и мы не расхлебываем твоё заявление в продолжение десятилетий. Гораздо вернее будет, если ты поимпровизируешь на темы предстоящего сезона. <...> Важно,

чтобы можно было понять, как ты смотришься, как двигаешься... Со стороны содержания ты можешь быть совершенно спокоен. Что же касается техники выступления, то я не хотел тебя заранее волновать, но время уже пришло, поэтому прошу тебя выслушать. В музыкальном отношении акустика этого зала считается безупречной. Но для оратора она немножко трудна. Здесь нельзя сказать «к сожалению...». Здесь надо артикулировать очень отчётливо: «К. Со. Жа. Ле. Ни. Ю!» Я несколько утрирую, но принцип таков — максимальная отчётливость. Второе — сила звука. Если тебя слышат в первом ряду — это ещё не значит, что слышат в тридцать втором. Но если слышат в тридцать втором, то услышат и в первом. И в этом заключается принципиальная разница между первым и тридцать вторым рядом. Итак, говорить надо отчётливо и говорить громко. Иначе тебя вышвырнут... <...> Корпус должен находиться в движении. Жестикулируй, подыскивай слова, «экай» и «мекай» побольше, старайся показать, что ты готов броситься в бой за каждую произнесённую тобой фразу. Будь экспрессивен и непосредствен. Поменьше скованности. И, наконец, последнее. Новички начинают обычно разглядывать публику. Это плохо кончается. Не надо её рассматривать. Пусть публика рассматривает тебя.

(Андроников И.Л. Собрание сочинений: В 3 т. М.: Худож. лит., 1981. Т. 2. С. 41–42.)

Всем известно, что выступление это не принесло Андроникову славы конференсье: то он не мог найти своего места, то начал «драться» с оркестрантами, то, доведённый до совершенной внутренней паники, не мог говорить, когда звуки какофонически долетали до него, отражаясь от потолка. И главное — в зале он увидел весёлые лица, которым его смущение доставило если не удовольствие, то, по крайней мере, случай улыбнуться! Эмотивный барьер воздвигнут.

КОНТРСУГГЕСТИВНЫЙ БАРЬЕР

Мы говорим о смешном — на нас смотрят серьёзно. Мы пытаемся говорить о серьёзном — и воспринимаемся с улыбкой. Это



проявления эмотивного барьера, разрушить который можно лишь одним способом: присоединиться к эмоциям и эмоциональной маске собеседника (зала), стать «одним из многих», утвердиться именно в той роли, которую предложил слушатель, — и уже после этого начинать кризис, т.е. переделывание, переплавку эмоций собеседника. Если только противопоставлять ему себя (сцена — зал, смешное — серьёзное), не использовать волшебного механизма подстройки, — мы окажемся разделёнными этим барьером, и отношение друг к другу будет ледяным.

Но такая ситуация, если общение предполагается длительное и постоянное, может привести к *контрсуггестивному барьеру* — взаимной неприязни, причём не всегда осознаваемой в её истоках. Почему ученик «не переносит» этого учителя, хоть ничего реактивно-конфликтного в их отношениях не было? Почему, услышав о приходе именно этого сотрудника, дама пулей вылетает из офиса, чтобы, не приведи господь, не увидеться с ним, иначе неясно почему будет испорчен весь день?! А вот жилец с третьего этажа скрипит зубами при упоминании о жильце с пятого. Почему, он и сам не знает. Лишь при целенаправленном припоминании в обществе психолога он вспоминает, как тот, сверху, много лет назад не отогнал своего пса, удобно устроившегося во дворе возле куста лютиков, который заботливо выращивала жена этого жильца с третьего этажа. Куст не погиб — но неуловимая тень пробежала в их отношениях, и вот теперь он сидит перед психологом, пытаясь понять, откуда у него, добряка и юмориста, столь страстное отрицание человека, не сделавшего ему ничего дурного.

В основе взаимной неприязни всегда что-нибудь есть, какой-нибудь уже забывшийся случай, покинувшая сознание аналогия, отождествившая ни в чём не виноватого человека с источником раздражения. В основе контрсуггестивного барьера может лежать отождествление... Женщина признаётся, что стала негативно относиться к одному пареньку, после того как со спины увидела в нём своего сына: та же фигура, та же джинсовая «униформа», абсолютно такой же рюкзак.

«Олег!» — окликнула она «сына», который как раз был ей очень нужен в ту минуту. Но обернулся другой юноша, справедливо решивший, что окликают его, хоть он и не Олег. «Как смеет он быть так похожим?!» — быстрее молнии метнулась в сознании мысль, не зафиксированная самой женщиной. Но о том, что она, эта мысль, была, свидетельствует её отношение к этому парню — как выяснилось, другу её сына, участнику одной тусовки с ним.

Началом контрсуггестивного препятствия в общении может оказаться и факт, который потом собеседники будут помнить всю жизнь. Так, не ослабевала вражда двух крупнейших исторических деятелей XVIII в. — фельдмаршала Румянцева и Потемкина, с именем которого связано основание новых городов в приморских степях.

А как всё начиналось?

Весь багаж Потемкина умещался в седельных саквах и хурджунах. Но другие офицеры, что побогаче, таскали за собой по два-три воза всякого добра, не считая походных метресс и оркестров. Очевидец пишет: «Труднее всего было сладить с халатами. Как это ни воспрещалось, но любители понежиться не отставали от халатов...» Конечно, имел халат и ленивец Потемкин!

Однажды по росе вышел он в халате размяться и сам не заметил, что за ним наблюдает Румянцев, который и сказал с ядом:

— Ишь, как вас, камергеров, для войны-то принарядили!

Велел он одноглазому сопровождать его по лагерю и — пошли, но лучше бы не ходить. Солнце всходило выше, бивуак пробуждался, выбрались из шатров офицеры, из палаток солдаты, все видели, как Румянцев водит за собой камергера в халате. Григорий Александрович признался, что утренняя нужда подоспела.

— Ничего, потерпишь, — ответил безжалостно Румянцев и увлёк его в свой шатер, где собрал генералов. Очень приветливо Пётр Александрович попросил камергера в халате принять участие в общей беседе. — А без вас как же? — сказал он. («Потемкин слишком чувствовал тягость халата на плечах, но всякий раз, как пытался уйти, Румянцев его удерживал, задавая военные вопросы.») — Куда





спешите, военачальник опытный? Мы без вас как без рук. Ну-кося, скажите, что думаете, а мы послушаем...

Румянцев был в форме и при шпаге, все генералы тоже, а он несчастный, один, как барин, в халате, и даже по нужде не отпускают. Такого позора Потемкин ещё не переживал. «Табель о рангах» — штука каверзная: Румянцев издевался с умыслом, ибо поручик стал сразу генералом, да ещё из халата его никак не вытряхнуть...

Ежели так, и жалеть его не надобно: пушай мучается!

(Пикуль В.С. *Фаворит. М.: Вече: АСТ, 2001. Т. 1. С. 332.*)

Эта недружелюбная встреча Потемкина в армии, неподготовленность светлейшего к появлению там в новом качестве легли в основу контрсуггетивного барьера, разделявшего Потемкина и Румянцева долгие годы, невзирая на то, что оба признавали исключительные таланты друг друга.

Чтобы ликвидировать этот барьер, важно отыскать его начало, тот первый камень, который оказался основанием его фундамента. Обнаружить эту первопричину можно по чистой случайности: «Ведь часто в одно время года забредает день из другого времени, и он заставляет нас жить этим временем, мгновенно воскрешает его в нашем воображении, заставляет нас чаять связанных с ним развлечений, прерывает нить наших мечтаний и то раньше, то позже вклеивает свой вырванный листок в изобилующий вклейками календарь счастья» (Пруст М. В поисках утраченного времени // Собр. соч.: В 6 т. М.: Крул, 1992. Т. 1. С. 331). М. Пруст, почувствовав в настоящем запах из минувшего, вдруг явственно увидел всю картину, виденную тогда, когда впервые услышал он этот запах. Некий психологический раздражитель переносит из одного времени и состояния в другое, и неблагоприятные отношения между собеседниками складываются зачастую (они этого не смогут сказать) из-за действия этого раздражителя. Одному был неприятен жест, который сам по себе ничего дурного не обозначает (но ассоциативно связан с чем-то скверным), другой интуитивно ощущает, что он не поддержан, хоть на словах собеседник с ним согласился: аналогичной позы,

как это всегда бывало при согласии, тот не принял! А возможно, затруднённой оказалась эмпатия: собеседник настолько скрытен, что осознать себя «в роли» просто невозможно! Многое, вплоть до реликтов *эгоцентрической (моноцентрической) речи*, влияет на складывающиеся взаимоотношения собеседников, и не всегда могут они определить, когда между ними вырос контрсуггетивный барьер.

«QUI PRO QUO»

Барьер «*qui pro quo*» («одно вместо другого») — воплощение ситуации, когда собеседники говорят и думают о разном, не пытаются понять друг друга. Классический пример — слепой и глухой, которые отправились в поле воровать горох.

«Межа?» — «Куда бежать?» — «Стрючист?» — «Где стучит?» Не пытаются понять друг друга и не являясь в полном смысле собеседниками, люди в этом случае думают каждый о своём, зачастую лишь случайно обнаружив, что говорят о разном.

— Как тебе Соколов?

— Ничего. Только манерный очень...

— Да ты что! Может, что и приходится ему утрировать.

— Но та смешная дуэль в горах!

— Какая дуэль? Бондарчук участвовал в дуэли?!!

— Бондарчук?! Ты же про Соколова!

Один из процитированных участников диалога имеет в виду Соколова — героя «Судьбы человека», которого в кино сыграл Бондарчук; другой говорит про артиста Соколова. И лишь явная абсурдность суждений одного с точки зрения другого приводит их к мысли о том, что говорят они всё-таки о разных вещах.

Пример «*qui pro quo*» в русской классической литературе — «диалог» Фамусова и Чацкого. «Он вольность хочет проповедать!» «Ах! Боже мой! Он карбонари!» — эти восклицания Фамусова никак не следуют из реплик Чацкого. Каждый из героев говорит о своём, они не слушают друг друга, и последние реплики второго явления служат тому подтверждением:

— Длеть споры не моё желанье...

— Хоть душу отпусти на покаянье!



А Чацкий её, душу, и не удерживает. Сам же он считает спором то, что явилось не «разменной чувств и мыслей», а поочерёдным выкрикиванием фраз, не имеющих ничего общего, и лишь при беглом чтении можно утвердиться в мысли, что Чацкий — воплощение прогрессивного свободолюбия, а Фамусов — ретроград, вступающий с ним в схватку. Никакой схватки нет, как нет и собственно диалога!

Такой барьер возникает, если собеседник в чём-то настолько убеждён, что закрывает глаза на то, что перед ним, что ему активно пытаются не только втолковать, но и предъявить. Так ведёт себя начальник отряда, «чёрная куртка» («кожаная куртка» Б. Пильняка была ещё не в ходу), приказывающий встать безногому офицеру, которого надлежит арестовать (М.А. Осоргин). За офицером-инвалидом смотрит денщик, он и забирает себе большую часть реплик.

Чёрная куртка прикрикнула:

— Ты, товарищ денщик, не очень разговаривай; заберём и тебя без предписания. Подымай своего барина. Мандат у нас имеется. Без разговоров, граждане, документы свои предъявите.

Стольников тихо произнёс:

— Дай им документы, Григорий.

— Вы что же, инвалид? — спросил чёрный.

Стольников не ответил, смотрел чёрному в глаза насмешливо.

— Спрашиваю — надо отвечать! И в постели нечего прохлаждаться. Предписано доставить вас, а уж там разберут, чем больны. Это дело не наше.

Солдаты смотрели с любопытством. И лицо, и голос лежащего офицера были особенными. И видели, что начальник наряда смущён, хоть и старается держать тон. Отдавая документы, Григорий сказал тихо:

— Без рук, без ног они. Нечего вам с ними делать.

Начальник наряда промычал:

— Дело не моё. Есть приказ доставить. И никаких не может быть рассуждений. Ходить-то может он?

— Ежели говорю, без рук, без ног.

— Мне всё одно, хоть без головы. Приказ ясный, значит, не о чем говорить. Смотри, как бы и тебя не забрали.

— Меня нельзя, я за ним хожу.

— Нянька? Тоже — солдат называется.

— Уж какой есть, тебя не спрашивал.

— А ты, товарищ, не дерзи, управа найдётся. Ладно, подымай своего барина.

Стольников, сверкнув глазами, сказал громко:

— А ты, хам, на войне-то воевал? Или только с офицерами воюешь?

Чёрный вспылал:

— Забирай его, ребята, как есть, нечего смотреть.

Ни один солдат не двинулся. Тогда чёрный, держа в руке наган, подошёл к постели Стольникова и закричал:

— Встать!

Встретил насмешливый взгляд. Стольников не шевельнулся.

Чёрный в бешенстве схватил край одеяла и сдернул с лежащего. В прорез рубашки глянул лоснящийся рубец плеча; другой рукав был подвернут под спину, а вся рубашка — под бедра. Не дрогнув мускулом лица, Обрубок только впился в лицо чёрного.

(Осоргин М.А. Сивцев Вражек. М.: Московский рабочий, 1990. С. 146.)

Находясь во власти эмоций, не привыкнув рассуждать, начальник отряда, даже потрясённый увиденным, не сдаёт своих позиций.

Вот почему в Германии было правило: наказывать подчинённого можно лишь через сутки после решения о наказании, чтобы захлестывающие эмоции не приводили к нелепым ситуациям, когда общение заходит в тупик.

Иногда человек, находясь во власти эмоций, начинает выкрикивать бессвязные, на первый взгляд, слова, обвиняющие окружающих во всех его несчастях. В таких случаях говорят, что его «несёт». Нет, Остапа Бендера в Васюках не «несло», каждая его фраза, призванная изобразить рай будущей шахматной столицы, была тщательно отрежиссирована и подвергнута внутреннему цензу. «Несёт» человека, когда он не владеет ситуацией, когда не видит, не чувствует её, когда теряет над ней контроль.

Чем бы ни был вызван этот барьер — общения не происходит, но видимость его столь велика, что такую ситуацию традиционно причисляют к диалоговым.





АПЕЛЛЯТИВНЫЙ БАРЬЕР

Апеллятивный (фатический) барьер — коммуникативная ошибка, заключающаяся в неумении правильно обратиться к собеседнику. Учитель, войдя в 9-й класс (но входил он к этим ребятам, когда они были четвероклассниками, пятиклассниками — и так постоянно), внезапно обращается к каждому на «вы». Преодолев смущение («Вы нас ещё младенцами знали!»), ребята принимают новый этикет, но незримый барьер возрастает всё очевиднее. Ещё вчера, когда классный руководитель говорил «ты», от него даже не пытались скрывать каких-то нюансов во взаимоотношениях внутри класса; теперь, услышав дистанцирующее «вы» (вспомним Пушкина), ребята не решаются подходить к нему после уроков, сбивчиво или, наоборот, с трепетной скоростью излагать свои заботы и проблемы. И дело, как выясняется, не в возрастном изломе: даже с вопросами по предмету, вполне естественными в общении с другими учителями, к «классному» подходить не решаются... «Вы, Саша, внимательно прочитайте», — бояться услышать такое!

«Мужское» общение предполагает обычно «ты»-обращение. «Закурить не дашь?» — обращается подросток к соседу, курящему на лестничной площадке. И слышит в ответ: «А мы что, крестились в одной купели»? Водитель маршрутного такси упорно «не слышит» пассажира, протягивающего деньги: «Вот, возьми». И молниеносно отвечает другому на вопрос: «Возле универсама не остановите?» — хоть вопрос этот предполагает лишь кивок головы как реагирующую коммуникацию.

«Гая!» — увидела женщина школьную подругу — воспитательницу детского сада. Но та смущена: вокруг неё — дети, для них она неизбежно Галина Сергеевна, и вдруг... «Гая!» — прошелестело по детским парам, а они и не догадывались, что её тоже когда-то так называли. И с этой минуты «кликуха» родилась. Безобидная, детсадовская, но кликуха.

Вот почему для выработки необходимой тональности общения, для того, чтобы оно стало продуктивным и достигло цели, необходимо выбрать форму обращения, *апелля-*

тива, «ты/вы» — этикет. Апеллятив решает многое. В институте — объявление: «За вещи оставленные без присмотра администрация ответственности не несёт». И никто не обратил внимания, что сделана ошибка — пропущены запятые, выделяющие причастный оборот. Но на этом месте появилось другое: «Господа студенты! За вещи оставленные без присмотра администрация ответственности не несёт». И уже через день чёрным фломастером студентка вставила пропущенные запятые: если студентам надлежит осознавать себя «господами», ошибки недопустимы! Оппозиция «господа — товарищи» характерна своей неутверждённой для нашего времени. «Нет, я «товарищ» — наставляет пожилой человек кого-то, обратившегося к нему с вопросом. Остроумное решение нашла администрация одного вуза: «Товарищи преподаватели и господа студенты!» — обратилась она. А в другом институте, где входящих встречало объявление, начинавшееся словами: «Уважаемые преподаватели и господа студенты!», преподавательница именно этим объясняла своё нежелание внедрять новые формы занятий: «Просто уважаемые — значит, не уважают; зачем же я?..» Таким образом, вопрос об оптимальном обращении к группе людей остаётся открытым.

А имя-отчество? Не зная, как отучить детишек от «Сан-Саныча», я больше двух десятков лет назад начал урок оглашением темы: «Сан-Саныч Блок». Как и следовало ожидать, десятиклассники залились хохотом.

— А почему?! Ведь многие из вас обращаются именно так...

Притихли. И «Сан-Санычей» больше не было; что же касается Блока, на том уроке звучали только его стихи. Без комментариев. Поэтому учительская вольность может быть, вероятно, прощена: ребята зачитывались Блоком, из всех окрестных библиотек на десяток дней исчезли его сборники, а вместо объяснений в аллеях звучало: «И была ты со мной всем смущением юным...»

Сегодняшний деловой этикет старательно исключает отчество из апеллятивного обихода. «Ирина!» — секретарь пенсионного возраста откликается на приглашение. Возможно, стремление сократить апеллятив продиктова-



но стремлением к экономии речевых усилий, вообще характерным для русского речевого этикета. Но «не следует злоупотреблять обращением только по имени, да ещё на американский манер в сокращённом варианте. В нашей стране испокон веков принято называть людей по имени и отчеству. Такова наша традиция, и её не стоит нарушать» (Кузин Ф.А. Современный имидж. М.: Ось-89, 2002. С. 190). Поэтому многочисленные Влады, Найки (это, например, Николай Николаевич), Стивы, Максы, являясь элементами дружеского общения, никак не могут быть признаны официальной формой названия и обращения: бизнес-этикет — часть русского речевого этикета, а не наоборот.

Существуют и другие барьеры, незримо вырастающие между собеседниками, как вербальные, так и невербальные. Многих раздражает долгий фиксированный взгляд, другие испытывают неловкость, когда собеседник постоянно меняет стратегию общения, третьи затрудняются в общении, когда другой, приближаясь к ним, вторгается в ту личностную зону, нахождение в которой имеет право только самый близкий друг. Поэтому общение важно заранее спланировать, причём так, чтобы коммуникативные барьеры были сведены к минимуму, а потом исчезли совсем. Для этого вовсе не обязательно хлопать собеседника по плечу, класть ноги на стол как раз напротив него, переходить на «ты» после первых пяти минут общения. Строго говоря, этого-то и не следует делать. А подлинное низвержение барьеров общения заключается в том, чтобы создать максимально благоприятную для каждого атмосферу, стараясь говорить с человеком на его языке и даже в его речевой манере: нас всегда привлекают люди, похожие на нас, а не противоположные во всем. «Глупца можно убедить только глупыми доводами», — сообщает Б. Грасиан. Продолжим: человека медлительного — говоря неторопливо, человека эмоционального — не скры-

вая эмоций, а собеседника смущённого — дав ему возможность почувствовать себя уважаемым и значительным. И барьеры общения исчезнут сами собой.

В настоящее время из риторики, обладая той же системой воздействующих топосов и редуций, выделились имиджелогия (в той её части, где говорится о вербальном и невербальном общении человека) и нейролингвистическое программирование — дисциплина, в самом своём названии предполагающая действенность, влияние, убедительность, лежащие в основе риторического обращения к аудитории. За океаном возник ещё один сплав психологии и риторики — бизнес-общение, одним из основоположников которого является Д. Карнеги. Вспомним его принципы.

1. Не спорить: говорить о неправоте собеседника — значит обидеть его.
2. Начинать разговор с того, что интересует собеседника, что близко ему.
3. Становиться на место собеседника, стараться смотреть на мир его глазами.
4. Подавать другому идею так, словно он, другой, является её настоящим автором.
5. Исключить формулы-приговоры; внедрять одобряющее реагирование на услышанное.
6. Говорить с людьми словно из будущего, как с теми, кем мы хотели бы их видеть.
7. Искать, почему собеседник может захотеть того, в чём мы его убеждаем.
8. Начинать со стремлением достичь цели и уверенностью; нет — реверансам.
9. Всегда обладать резервными знаниями: они позволят манипулировать материалом.
10. Начало и конец речи сопряжены с наибольшей трудностью; их знать наизусть.
11. Начало — радость встречи со слушателем; завершение — нельзя радоваться концу.
12. Не затыкать рот собеседнику, давать ему выговориться.





ИНФОРМАЦИОННАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ДЕТЕЙ: СЦЕНАРИИ И АЛГОРИТМЫ

**Е. КАЙГОРДОВ,
Е. ПЕТУНИНА,
Е. ЕРМИЛОВА,
В. МИШИНА,
Т. МИХЕЕВА**

Алтайский краевой информационно-аналитический центр на протяжении нескольких лет проводит социологические исследования в области информационной безопасности детей. С вступлением в силу Закона Российской Федерации № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» возникла потребность в оценке уровня информационной компетентности участников образовательного процесса в области защиты детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию для оценки ситуации и разработки мер по реализации данного закона.

Развитие системы образования в последние десятилетия сопровождается широкой информатизацией. Тенденции расширения доступа образовательных организаций к информационно-коммуникативным технологиям обусловлены современными вызовами, которые предъявляются к системе образования, — это повышение качества образования и увеличение степени доступности образования, а также интеграция национальной системы образования в научную, производственную, социально-общественную и культурную информационную инфраструктуру мирового сообщества и т.д. Кроме безусловной пользы или тех благ, которые были получены в процессе информатизации образовательного процесса, возникла необходимость в защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию.

Обеспокоенность Российского правительства безопасностью детей в информационном пространстве нашла выражение в Законе Российской Федерации № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию», который вступил в силу с 1 сентября 2012 года и определил основные требования к обороту информационной продукции. Речь идёт о присвоении знаков информационной продукции, требованиях к распространению информационной продукции посредством теле- и радиовещания и особенностях распространения, к обороту отдельных видов информационной продукции для детей.

Для организации системной и эффективной работы в этом направлении сотрудниками Алтайского краевого информационно-аналитического центра было проведено социо-

Управление
и проектирование
(27–49)

60



логическое исследование по изучению уровня компетентности участников образовательного процесса в области защиты детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию.

В исследовании приняли участие: 251 учитель (возраст от 20 до 70 лет), 312 родителей (возраст от 29 до 62 лет) и 362 школьника (возраст от 10 до 18 лет) из 33 школ Алтайского края. Что же известно потребителям информации о принимаемых законах и возможностях защиты от негативной информации?

Результаты опроса показали, что более половины опрошенных учителей (71%) и менее половины родителей (35%) хорошо знакомы с этим законом, остальные только слышали или ничего не знают о законе. В отличие от взрослых большее число школьников (92%) знают о существовании закона и специальных норм, регулирующих их информационную безопасность. Интересно, что на вопрос о требованиях, предъявляемых к обороту информационной продукции, только 65% учителей смогли дать верные ответы. О том, что существует информация, способная причинить вред здоровью и развитию детей, осведомлены 94% родителей и 93% опрошенных школьников. Таким образом, результаты опроса показывают осведомленность всех участников образовательного процесса о существовании Федерального закона «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию», однако знания эти носят поверхностный характер.

В современных условиях знания можно получать из разных источников информации. Предыдущие исследования, проводимые Алтайским краевым информационно-аналитическим центром, по данной тематике показали, что дети из всех источников информации предпочитают Интернет, и он

явно доминирует среди других каналов информации. Какие источники информации по мнению респондентов являются наиболее опасными?

В основную тройку информационных ресурсов, где можно встретить информацию, способную причинить вред здоровью и развитию детей, по мнению респондентов вошли: Интернет; телевидение; печатная продукция, в том числе СМИ.

Все три категории участников социологического исследования единодушны в определении наиболее опасного информационного ресурса — сеть Интернет (см. таблицу 1).

Работа по изучению Федерального закона и норм, регулирующих информационную безопасность, ведётся на различных уровнях: на педагогических совещаниях, родительских собраниях, школьных классных часах и т.д. Это подтверждают и результаты проведённого исследования:

- 71% учителей ответили, что в школе проводились мероприятия по просвещению учительского состава по вопросу обеспечения информационной безопасности детей;
- 99% учителей ответили, что сами проводили беседы и обучающие семинары с родителями школьников;
- 87% родителей подтвердили, что в школах проводились тематические мероприятия о вредоносной информации;
- 99% учителей, ответили, что со школьниками проводились беседы по данной проблеме;
- 89% учеников подтвердили проведение беседы в школе по данной теме, при этом 57% обучающихся отметили, что о существовании закона услышали от учителей.

Кроме этого, у школьников есть другие возможности узнать о существовании норм, регулирующих информационную безопас-

Таблица 1

Категории респондентов	Наиболее опасные информационные ресурсы, %		
	Интернет	Телевидение	Печатная продукция
Учителя	97	63	23
Родители	80	45	34
Обучающиеся	82	42	30





ность — в разговоре с родителями (17%), увидели по телевизору (16%), прочитали в газете (4%), услышали от друзей (4%).

В настоящее время практически во всех школах имеется доступ в сеть Интернет. На вопрос: «В вашей школе применяются меры по обеспечению информационной безопасности?» — учителя (99%) и школьники (95%) ответили: «Да, принимаются». Чаще всего к данным мерам относят обязательные во всех учебных заведениях установленные фильтры-пакеты на компьютеры, ограничивающие доступ к подозрительным интернет-сайтам. Также работа обучающихся в Интернете строго контролируется учителями-предметниками.

Противоположная ситуация дома, с родителями. Результаты опроса о мерах, принимаемых родителями по защите детей от нежелательной информации, показали:

- 74% респондентов-родителей не используют средства защиты от нежелательной информации для своих детей;
- 57% родителей на вопрос «чем занимается ваш ребёнок, когда садиться за компьютер?» — ответили: «Не знаю»;
- 29% считают нужным проводить проверку посещения своими детьми сайтов;
- 90% родителей ответили, что ограничивают время использования сети Интернет, просмотра ТВ и т.д.

При этом из приведённой ниже таблицы видно, что родители преувеличивают свои возможности влияния на детей, поскольку дети не прислушиваются к родительским наставлениям и продолжают находиться в сети Интернет, смотреть ТВ в разы больше времени, чем для этого ответили родители:

Интересно, что такие результаты исследований воспроизводятся в последние три года на разных выборочных совокупностях с разными возрастными группами. Так, родители показывают, что контролируют время, проведённое их ребёнком в сети Интернет, а дети демонстрируют противоположные результаты — Интернет поглощает всё их свободное время. 64% процентов школьников проводят за компьютером 3 часа и более.

Возможно это связано с тем, что более половины родителей (69%) отмечают свою некомпетентность в работе с компьютером и сетью Интернет, поэтому и не в состоянии результативно использовать средства защиты от нежелательной информации. Вместе с тем 99% родителей указали, что не обращались за помощью к учителям по поводу обеспечения информационной безопасности их детей при использовании теми информационной техники и не считают нужным обратиться в ближайшее время. Выявленное противоречие только подтверждает нежелание родителей уделять должного внимания контролю и защите детей от информации, способной причинить вред их детям.

Подростки достаточно интенсивно погружены в социальные сети, это подтверждают ответы на вопрос: «Для каких целей ты используешь компьютер?» Большинство (79%) респондентов-школьников ответили, что используют компьютер для общения на форумах и в социальных сетях. Исследования на протяжении последних трёх лет показывают, что доля детей, использующих компьютер для общения на форумах и в социальных сетях, имеет положительную динамику.

Таблица 2

Источники информации	Сколько времени в день (в процентах) вы отводите ребёнку для:			Сколько времени в день (в процентах) ваш ребёнок проводит за:		
	до 1 часа	от 1 часа до 2 часов	свыше 3 часов	до 1 часа	от 1 часа до 2 часов	свыше 3 часов
ТВ	17	41	4	31	39	20
Компьютер	28	29	2	38	35	11
Смартфон	17	6	2	22	5	9
Планшет	12	3	0	20%	4	1
Интернет	31	19	3	42%	25	14



Таблица 3

«Можешь ли ты представить свою жизнь без компьютера, мобильного телефона и прочих гаджетов?»

Возраст учащихся	Варианты ответов	
	да	нет
10–12 лет	64	36
13–15 лет	50	50
16–18 лет	41	59

Сегодня можно говорить о том, что многие учителя и родители сильно недооценивают опасность социальных сетей для детей, несмотря на то, что большую часть времени за компьютером школьники проводят именно там. Согласно полученным результатам исследования, основной причиной недооценки опасности определённых интернет-ресурсов является низкая компетентность учителей и родителей в работе с компьютером и сетью Интернет.

Исследование показало, что чем старше школьники, тем меньше они представляют свою жизнь без информационной техники. Если в 10–12 лет лишь 36% ребят не представляют своей жизни без компьютера, планшета, мобильного телефона и других гаджетов, то у подростков 16–18 лет этот процент вырос до 59%. Результаты опроса в зависимости от возраста представлены в таблице 3:

«Можешь ли ты представить свою жизнь без компьютера, мобильного телефона и прочих гаджетов?»

Исходя из совокупности полученных ответов, можно предположить об увеличивающейся группе детей, рискующих стать зависимыми от информационной техники. С этим согласны больше половины учителей. Как показывает практика, в данных вопросах наиболее объективное мнение — это мнение учителей. Родители не в полной мере осведомлены, сколько времени тратят их дети на информационные продукты, следовательно, не готовы дать точный ответ на данный вопрос. Школьники, в свою очередь, не осознают всю причину происходящего и не считают себя зависимыми от информационной техники и сети Интернет.

Итак, результаты исследования выявили противоречия в ответах учителей и родите-

лей, которые показывают, что учителя, проводя мероприятия по защите детей от вредной информации, среди остальных участников образовательного процесса имеют самое общее представление о Федеральном законе, защищающем права детей в информационном пространстве. Родители демонстрируют информированность и контроль за детьми, однако ответы детей явно противоречат сказанному родителями.

Несмотря на то что в школах организована и проводится значительная работа по реализации Федерального закона «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию», необходимо усилить информационное направление. Грамотность школьников в вопросах информационной безопасности начинается с грамотности учителей и родителей. Также следует уделить внимание вопросам родительского контроля как за количеством времени нахождения их детей у различных гаджетов, так и обеспечением информационной безопасности в стенах дома. Необходима большая работа по формированию у несовершеннолетних навыков ответственного и безопасного поведения в современной информационно-телекоммуникационной среде, через обучение их способам защиты от вредной информации. Невозможно решить данную проблему в одиночку, необходимо тесное сотрудничество с Управлением Роскомнадзора, ГУ МВД России и Управлением Роспотребнадзора. Ведь информация — «... это оружие воздействия на сознание миллионов в умелых руках идеологов, политологов, рекламщиков и других специалистов. В неумелых или злонамеренных руках она становится оружием массового поражения»¹.

¹ ГАРАНТ.РУ: <http://www.garant.ru/actual/421242/#ixzz3jQNYbIR9>





ЭКСПЕРТИЗА СОЦИАЛЬНЫХ ПРОГРАММ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ¹

С. МИТРОФАНОВА

Образование — категория сложная, многозначная, многослойная, многогранная, отражающая особенности развития человека и человечества в разных сферах. Образование играет важную роль во всех обществах и на всех этапах их развития. История развития различных цивилизаций позволяет утверждать, что образование является тем ресурсом, который обеспечивает их социальный прогресс. Этот прогресс во многом зависит от того, насколько эффективна система управления образованием. В связи с этим для нас интерес представляет экспертиза процессов, которые происходят в системе управления образованием в современном российском обществе. В.М. Ананишев рассматривает социальное управление образованием как управление образовательными системами, процессами, а точнее, воздействие на систему и процессы с целью их координации, сохранения качественной специфики, оптимизации и развития, а также как комплекс целенаправленных воздействий на образовательную систему [1, 193–194]. Управление образовательными процессами сегодня осуществляется в основном через механизм социального программирования.

ДЛЯ ЧЕГО МОЖЕТ ПРОВОДИТЬСЯ ЭКСПЕРТИЗА СОЦИАЛЬНЫХ ПРОГРАММ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

В практике управленческого воздействия выделяют две линии: внешнюю и внутреннюю. Система внешнего управления образованием строится по линии: федеральные органы — региональные органы — муниципальные органы — образовательные учреждения. Внутреннее управление имеет место внутри организации: директор школы — завуч — классный руководитель — ученики / ректор вуза — декан — студенты.

Экспертиза образовательных программ затрагивает обе линии, но при этом акцент может ставиться на каком-то определённом уровне управленческого воздействия, поскольку экспертизе подвергается конкретная программа конкретного уровня. Соответственно результаты экспертизы могут найти применение в рамках двух обозначенных линий.

Экспертиза образовательных программ позволяет, во-первых, выявить проблемные зоны программ каждого уровня, во-вторых, определить готовность руководителей министерств, департаментов, отделов, учрежде-

¹ Данная статья написана по итогам участия автора в качестве исполнителя в работе по гранту в рамках реализации ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 гг., соглашение № 14.В 37.21.0024.



ний образования, в том числе директоров средних общеобразовательных школ, к диалогу с общественностью, к возможности внести изменения в образовательные программы по итогам экспертизы, подвергать их корректировке, в-третьих, определить готовность экспертов образовательной среды изменить позицию в связи с аргументацией чиновников сферы образования, в-четвёртых, вырабатывать совместные заключения чиновников и общественников, касающиеся реализации программ в сфере образования.

Этапы экспертизы. Данная работа посвящена тому, как провести экспертизу программ в системе управления образованием. В качестве примера рассматривается экспертиза социальной программы регионального уровня, ориентированной на изменения в дошкольном образовании — «Развитие сети дошкольных образовательных учреждений Самарской области на 2012–2015 годы» [2]².

На первом этапе необходимо представить обоснование выбора программы, которая в дальнейшем будет подвергнута экспертизе. В нашем случае выбор программы обусловлен тем, что она удовлетворяет следующим условиям: во-первых, это областная целевая программа (далее — ОЦП), что зафиксировано в её названии, во-вторых, согласно Паспорту Программы её финансирование осуществляется за счёт средств области, в-третьих, финансирование Программы рассчитано до 2015 года включительно.

На втором этапе экспертизы обосновываем выбор фрагмента текста, который необходимо подвергнуть детальному и глубокому анализу. Это может быть, например, Паспорт Программы, где содержатся в краткой форме основные сведения о Программе, или определённая её часть. В нашем примере детальному анализу была подвергнута первая часть Программы: «Характеристика проблемы, на решение которой направлена Программа». Данный выбор обусловлен тем, что в этом

фрагменте авторами текста обосновывается актуальность проблемы, решение которой возможно и необходимо в рамках программного формата.

Согласно выработанной нами методике **на третьем этапе** выделяем секвенции и обосновываем принципы их выделения. Определение секвенций базируется на выделении абзацев в рамках той части Программы, которая выбрана в качестве непосредственного объекта анализа на втором этапе экспертизы. Основным принципом обоснования их выделения служит такое правило секвентирования, как следование логике авторов текста. Поскольку авторы текста сочли необходимым разделить текст именно таким образом на данные абзацы, исследователь идёт вслед за ними, вскрывая латентные значения каждой секвенции — каждого абзаца.

На четвёртом этапе подвергаем анализу каждую секвенцию (абзац) выбранного на втором этапе фрагмента Программы по отдельности и выделяем универсальные способы сжатия текста, характерные для данных секвенций, которые встречаются неоднократно в данном фрагменте и являются цементирующими в процессе выявления явных и латентных смыслов и ситуаций. Способы сжатия текста получаем на основе реконструирования практик (способов) формирования секвенции, которые в ней реализуются.

В нашем примере первая секвенция (абзац) фрагмента выглядит следующим образом:

«Система дошкольного образования рассматривается сегодня как один из факторов укрепления и сохранения здоровья детей, формирования базисных качеств личности, а также улучшения демографической ситуации в Российской Федерации. С этой точки зрения увеличение рождаемости невозможно без предоставления граж-

² Общественная экспертиза данной программы была проведена группой исследователей в 2013г., в состав которой вошли: Кобякова Татьяна Михайловна — студентка социологического факультета, Пересада Илона Олеговна — магистрант по направлению «социология социальных изменений», преподаватели социологического факультета: Палеева Наталья Владимировна, Митрофанова Светлана Юрьевна и Щукина Нина Петровна. Для анализа этой программы была выбрана методика секвенционного анализа текстов.





данам России твёрдых социальных гарантий возможности устройства ребёнка в дошкольные образовательные учреждения (далее — ДОУ). Для реализации демографических задач система дошкольного образования должна стать общедоступной и место в ДОУ должно быть предоставлено ребёнку в реальные сроки».

Анализ данного текста позволяет выявить прежде всего определённые нарушения в его логике. Так, не совсем понятно, как благодаря одному из множества факторов — системе ДОУ — происходит достижение перечисляемых успехов; это один из факторов или главный фактор. Улучшение демографической ситуации в начале текста рассматривается как дополнительное условие развития системы ДОУ, («а также»), а затем превращается в главный фактор увеличения рождаемости. Увеличение рождаемости в тексте напрямую зависит от устройства ребёнка в ДОУ, что вызывает сомнения. Не уточнены понятия: «реальные сроки», «общедоступность», «базисные качества личности», «твёрдые социальные гарантии». На контекстуальном уровне идёт критика социальных гарантий, поскольку подразумевается, что они могут быть и «мягкими». В тексте использованы клише: система ДОУ, социальные гарантии, общедоступность, улучшение демографической ситуации, укрепление и сохранение здоровье детей. Не принимается во внимание тот факт, что, прежде чем укреплять здоровье, его нужно сохранить, так как укреплять можно то, что есть, а то, что отсутствует — укрепить нельзя.

Подвергая подобному анализу каждый абзац выделенного фрагмента по отдельности, выделили способы сжатия текста, которые мы считаем универсальными, поскольку они встречаются в большинстве секвенций: использование клише, нарушение логики, снятие ответственности, декларируемая апелляция к нормативам более высокого уровня, гиперболизация, неточность в работе с данными.

На **пятом этапе** обосновываем необходимость вписывания универсальных способов сжатия текста в контекст, который понимаем как весь текст за исключением анализируемой единицы этого текста. Текст трак-

туем предельно широко, как форму представления информации, как последовательность знаков, образующую единое целое и служащую объектом изучения [3]. На этом этапе необходимо указать, в какие виды контекста вписываются выявленные универсальные способы сжатия текста. Существуют различные виды контекста, для нас наиболее значимы следующие: программный, ситуационный, нормативный, исследовательский. Остановимся на каждом из них подробнее.

На **шестом этапе** вписываем универсальные способы сжатия в программный контекст. Программа как контекст — это весь текст Программы «минус» изучаемая единица, т. е. контекст — это остальная часть Программы, кроме той, что была подвергнута анализу ранее. Важно понимание программного контекста как «первичного», в который вписан изучаемый фрагмент. «Первичного» в нескольких смыслах: как непосредственного материала по отношению к анализируемой части текста, как ближайшего символического, смыслового контекста, в который она вписана.

Все выделенные нами ранее универсальные способы сжатия находят отражение в контексте Программы. Например, гиперболизация обнаруживается в программном контексте в части 7, где заявляется, что увеличение количества мест в ДОУ приведёт к более качественному решению основных задач дошкольного образования — Ч.7. Таким образом, преувеличение роли ДОУ в том, что рост количества обеспечивает рост качества.

В рамках **седьмого этапа** рассмотрим ситуационный контекст. Ситуационный контекст как социальная ситуация в регионе, в России в целом. Выделим следующие уровни ситуации в соответствии со сложившимися нормативными и исследовательскими практиками применительно к анализу программ: федеральный, региональный, муниципальный. Вписываем анализируемую Программу в каждый из этих уровней, обосновываем, какому из них уделяем более пристальное внимание. Имеет смысл детально рассмотреть тот уровень, к которому относится сама анализируемая Программа, при-



чём в соответствии с объективными и субъективными компонентами ситуации. В качестве объективных условий понимаем те факторы, которые не зависят от сознания и воли разработчиков Программы и в то же время определяют направление, рамки их деятельности. В качестве объективных факторов рассматриваем отчёты тех структур, от которых зависит существование данной Программы, её финансирование, эти документы, как правило, представлены на сайтах соответствующих ведомств. Субъективный компонент ситуации в соответствии с определением ситуации по У. Томасу и Ф. Знанецкому представлен социальными установками людей [4]. Выбираем и обосновываем ключевую установку акторов, включённых в процесс распределения бюджетных средств, и анализируем её в соответствии с трёхкомпонентной структурой, выделяя аффективный, поведенческий и когнитивный компоненты. Покажем последовательность анализа ситуационного контекста на примере рассматриваемой Программы.

Анализ социальной ситуации на федеральном уровне показывает, что Программа испытывает влияние ситуации более высокого уровня, что находит отражение и в сопоставлении данной Программы с аналогичными Программами, реализуемыми в других субъектах Федерации³. Муниципальный уровень ситуации в данном случае определяется готовностью акторов муниципального уровня в сфере образования воспроизводить те нормативы, которые «спускаются сверху»: текст программ муниципального уровня вписывается в логику программ более высокого уровня. Для нас важен прежде всего региональный уровень, поскольку анализируем именно областную Программу.

Принято выделять объективный и субъективный компоненты ситуации. Применительно к специфике региона объективный компонент ситуации представлен особенностями объективных факторов Самарской области, не зависящих от социальных установок людей. В связи с этим проанализированы базовые отчёты Министерства эконо-

мического развития, инвестиций и торговли Самарской области. Эта структура является методологическим центром социального программирования в регионе других структур, во многом определяет направление и рамки их деятельности, и в постановлении к анализируемой Программе апелляция к Министерству представлена дважды: во-первых, когда речь идёт, о расходных обязательствах Самарской области, направленных на реализацию программных мероприятий и, во-вторых, контроле за выполнением рассматриваемого постановления. В данном случае нормативный контекст является одним из определяющих при анализе объективных условий, что свидетельствует о тесной взаимосвязи контекстов. Однако, применительно к нашему исследованию, имеет смысл рассматривать нормативный контекст и как самостоятельный в силу его значимости.

Признавая значимость субъективного компонента ситуации и перефразируя автор теоремы У. Томаса, скажем так: «Если ситуация с ДОУ определяется как реальная, то она реальна по своим последствиям». Применительно к специфике нашего исследования анализ особенностей субъективного компонента в регионе представлен анализом социальной установки представителей ГРБС (главные распорядители бюджетных средств) Министерства образования. «Снимок» этих установок мы получили на общественных слушаниях, проводимых Министерством образования области. Была проанализирована в качестве ключевой установка представителей Министерства образования: доказать эффективность расходования бюджетных средств, при этом были выделены три её компонента: поведенческий, когнитивный и аффективный. Под когнитивным компонентом нами подразумеваются приводимые в тексте факты и статистика. Аффективный компонент установки представляет собой эмоциональную оценку событий. И, в свою очередь, поведенческий компонент выражает определённые действия относительно исполнения программ

³ Всего было рассмотрено 10 программ 10 субъектов федерации РФ.





и бюджета. Проведя анализ ситуационного контекста по обозначенным выше параметрам, пришли к выводу, состоящему в том, что ситуационный контекст в той или иной мере воспроизводит универсальные способы сжатия текста, которые выявлены ранее при анализе первой части Программы.

На восьмом этапе вписываем универсальные способы сжатия текста в нормативный контекст. Нормативный контекст есть нормативное основание как язык власти. Деятельность чиновника, исходя из логики работы самого механизма бюрократии, фактически основывается на существующих в обществе нормативах. В связи с этим качество работы чиновника определяется знанием и умением использовать в своей деятельности нормативы разного уровня, поэтому язык чиновников — это язык нормативов. В свою очередь, диалог предполагает партнёрство, базирующееся на взаимопонимании его участников. Иными словами, освоение языка власти предполагает знание нормативной базы, лежащее в основе деятельности чиновников.

В силу сказанного в качестве контекста к областной целевой программе «Развитие сети дошкольных образовательных учреждений Самарской области» на 2012–2015 гг. рассматривали следующие нормативы федерального и регионального уровней, которые определяют разработку Программ: Бюджетное послание Президента, указы президента от 7 мая 2012 г., основные направления бюджетной политики на 2012–2013 гг., доклад Министерства управления финансами. Указанные официально-административные тексты выступают как основание любой и не только программной деятельности разного рода министерств и ведомств. Можно выделить широкий и узкий нормативный контексты. Широкий — это нормативные документы федерального уровня, узкий нормативный контекст — это нормативы регионального уровня, в т.ч. муниципалитетов.

В рамках анализа областной целевой программы «Развитие сети дошкольных образовательных учреждений Самарской области» на 2012–2015 гг., главным образом, авторы ссылаются на правовые акты министерств общенормативного содержания,

а именно: на постановления правительства Самарской области и законы Самарской области. Эти документы являются основными нормативами местного значения, т.е. они приняты и действуют на уровне Самарского региона. Таким образом, в изучаемой нами программе фактически отсутствует такой способ сжатия, как декларированная апелляция к официальным текстам более высокого уровня. Однако в разделе, посвящённом предоставлению субсидий, имеет место отсыл на статьи Бюджетного кодекса РФ. Наряду с обозначенным выше способом сжатия изучаемого текста его авторы прибегают к использованию гиперболизации роли ДОУ, а также клише. Таким образом, авторы ОЦП фокусируют своё внимание прежде всего на узком нормативном контексте. Вне их анализа оказываются документы более высокого уровня. Речь идёт в первую очередь об Указе Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. N 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки», согласно которому к сентябрю 2012 г. необходимо принятие мер, направленных «на ликвидацию очередей на зачисление детей в возрасте от 3 до 7 лет в дошкольные образовательные учреждения». Более того, в том же указе президента акцент сделан на необходимости к 2016 году обеспечить 100%-ную доступность дошкольного образования для детей от 3 до 7 лет.

В рамках **девятого этапа** остановимся на анализе исследовательского контекста. Он представляет собой методологические рамки исследования и научные тексты по исследуемой тематике. Значимость исследовательского контекста определяется необходимостью реализации системного подхода и критического анализа к исследуемому тексту. Данный контекст определяется вписыванием полученных результатов в методологическую базу научного знания, а также сопоставлением результатов, полученных в рамках данного исследования с результатами других исследований по схожей тематике.

В исследовательском плане описание социальных программ в целом, определение их места и роли в современном обществе, способов их изучения представлено в работах таких специалистов, как: Е.И. Андреева,



А.С. Ковалевская, Н.Б. Косарева, В.Н. Минина, А.Н. Попов, Е.Р. Ярская-Смирнова и других. Что касается методов построения социальных программ, то эта тема разрабатывалась А.С. Автономовым, А.Н. Беляевым, О. Вахромеевым, А. Кузьминым, Н.Л. Хананашвили, Д.Б. Цыганковым, В. Шутилиным, В. Яхниной и другие. Принципиально важны научные тексты, в которых ставится вопрос о способах построения социальных программ, образовательных в том числе. Этому вопросу уделяют внимание, в частности, А.С. Автономов, А. Кузьмин, Н.Л. Хананашвили.

Н.Л. Хананашвили и А.С. Автономов [5, 25–30], рассматривая вопросы социального программирования, проектирования, отмечают некорректность в работе с данными, часто встречающуюся в представлении статистических данных: «Прежде всего, эти данные могут быть неточными, субъективными, что совсем нежелательно» [5, 26], «они могут быть тенденциозно, предвзято подобранными» [5, 27]. Авторы указывают и на нарушение логики социального программирования, проектирования, что может выражаться, в частности, в непонимании различий между причинами и следствиями проблемы, когда усилия направляются не на корень, источник проблемы, а её проявления. Особое внимание исследователи уделяют неточностям, возникающим при формулировке задач проекта, подчёркивая, что «эта работа даётся властным структурам ... очень нелегко» [5, 28]; «в результате сформулированными могут оказаться такие задачи, выполнение которых никоим образом не способствует достижению изначально поставленной проектом цели» [5, 28–29].

Любая социальная программа как система включает в себя различные элементы, которые по определению должны быть связаны между собой. При этом системообразующим элементом является цель, на реализацию которой она и направлена. Образовательные цели, по определению Э. Дюркгейма, в концентрированном виде должны содержать реальные общественные потребности, а взаимодействие потребностей, целей и идеалов — выступать в качестве основания динамических процессов системы образования [6].

Однако на практике это далеко не всегда так, что свидетельствует о нарушении логики в управлении образовательными системами, когда руководители образовательных учреждений не осознают взаимосвязь и взаимообусловленность этих параметров и выбирают неверные каналы влияния на систему образования. В частности, на это указывает С.Н. Майорова-Щеглова в работах, посвящённых вопросу адаптации школьных учителей к ценностям информатизации. Автор показывает, что модернизация педагогической среды в нашей стране началась с экономической составляющей, а не с изменения общественного сознания, культуры, не с формирования ценности информатизации педагогической среды. Вместе с тем, как убедительно доказывает С.Н. Майорова-Щеглова, информатизация школы не может быть результативной без успешной социальной адаптации учителей, без принятия ими ценностей информационного общества [7], [8].

На нарушение логики в управлении системой образования, которое реализуется в социальных программах и образовательных в том числе, указывает А. Кузьмин. Автор к тем программам, в названии которых звучит «целевая программа», доказывает, что программа «нецелевой» быть не может: «С точки зрения логики в этом понятии есть ошибка, так называемый «круг»: понятие «целевая программа» определяется как деятельность, направленная на достижение цели. Подобной ошибкой было бы определять логику как учение о логических принципах. Согласно принятым во всём мире определениям, наличие цели является сущностной характеристикой программы. Другими словами, программа не может быть «нецелевой». Отсутствие цели означает, что рассматриваемая деятельность попросту не является программой» [9, 11].

Таким образом, исследовательский контекст предполагает критический анализ выделенных нами универсальных способов сжатия текста и проблематизацию тех текстов, в которых они используются.

На **десятом этапе** сопоставляем результаты проведённого анализа по каждому контексту, и на основе этого даём рекомендации по налаживанию эффективного взаимодействия между властью и общественностью.





ОСНОВНЫЕ ИТОГИ АНАЛИЗА ПРОГРАММЫ

Подводя итоги рассмотренных контекстов анализируемой программы, заключим следующее: во-первых, программный, нормативный и ситуационный контексты воспроизводят выявленные нами универсальные способы сжатия изученного текста, во-вторых, исследовательский контекст проблематизирует их. В-третьих, рассматриваемая программа формально соответствует используемым в практике стандартам, вписывается в те рамки, которые спускаются «сверху». В-четвёртых, учитывая результаты анализа исследовательского контекста, в содержание данной программы, на наш взгляд, необходимо внесение ряда корректив: таких как корректное обращение с данными, чёткое разграничение зон ответственности, чёткость в формулировках используемых дефиниций, соблюдение логики в изложении материала, аргументация апелляции к нормативам разного уровня. Реализация данных рекомендаций позволит заложить более продуктивную основу диалога между властью и общественностью.

Применение полученных результатов.

Предложенный в данной работе способ экспертизы социальных программ в сфере образования можно рассматривать как некую «инструкцию» по экспертизе социального программирования, позволяющую применить её результаты по разным векторам. Так, анализируемый кейс в дальнейшем можно использовать в следующих направлениях. Во-первых, как текст, содержащий «проблемное поле», требующее от агентов, ответственных за его составление неких разъяснений на обозначенные вопросы и противоречия. Во-вторых, как материал для подготовки к общественным слушаниям. В-третьих, как некую отправную «точку» для налаживания диалога между общественниками и управлен-

цами как в сфере образования, так и специалистами экономического направления, которые ответственны за финансирование данной социальной программы. Указанные направления использования кейса — это возможные способы его применения на практике, которые становятся очевидными по итогам экспертизы социальных программ. Отметим, что проблема использования результатов экспертирования социальных программ достаточно глубоко представлена в работах под редакцией Н.П. Шукиной [10], [11].

Возможности и ограничения. Важным вопросом при проведении экспертизы является уровень подготовки самих экспертов, их желание проводить экспертизу, учитывая, что по преимуществу общественная экспертиза — это неоплачиваемая и вместе с тем достаточно трудоёмкая процедура, требующая от эксперта наличия определённых компетенций. В роли экспертов образовательной среды могут выступать, например, педагоги, родители учащихся, обладающие достаточной квалификацией, мотивацией участия в экспертизе и располагающие временем для её проведения. Ограничения в проведении экспертизы в связи с этим могут быть связаны с проблемой поиска таких экспертов в силу, например, загруженности педагогов прямыми обязанностями, а родителей — заработком средств к существованию и непосредственно воспитанием детей. Это выводит нас напрямую на вопрос: а сформировано ли в России сегодня гражданское общество? Экспертиза образовательных программ предполагает критическое отношение не только к программе как инструменту образовательной политики, но и к тому, как она проходит и кто её проводит. Вместе с тем возможности, которые открывает экспертиза для родителей и педагогов, существенны. Это возможности корректировать и влиять на образовательную среду с учётом интересов всех субъектов образовательного пространства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананишев В.М. Социология образования: Учѐб.пособ./ В.М. Ананишев.- М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2012.
2. ОЦП «Развитие сети дошкольных образовательных учреждений Самарской области на 2012–2015 гг.»
3. Толковый словарь русского языка // под ред. Т.Ф. Ефремовой. <http://tolkslovar.ru/t1248.html>



4. Томас У., Знанецкий Ф. Методологические заметки // Американская социологическая мысль. М.: Международный университет Бизнеса и Управления. 1996.
5. Автономов А.С., Хананашвили Н.Л. Оценка в социальном проектировании. Методическое пособие. \ Под общей редакцией А.С. Автономова. М.: Национальная ассоциация благотворительных организаций. 2010.
6. Дюркгейм Э. Социология образования. — М.: ИНТОР, 1996.
7. Щеглова С.Н. Адаптация учителей к информатизации // Школьные технологии. 2005. № 1. С. 207–216.
8. Щеглова С.Н. Особенности адаптации школьных учителей к ценностям информатизации // Социологические исследования. 2006. № 8. С. 115–121.
9. Оценка программ: методология и практика. / Под ред. А.И. Кузьмина, Р.О'Салливан, Н.А. Кошелевой. — М.: Издательство «Престо-РК», 2009.
10. Развитие общественной роли социологии в региональной системе управления социальной сферой: монография / Н.В. Авдошина, С.Ю. Митрофанова, Б.А. Никитина [и др.]; под ред. Н.П. Щукиной. — Самара: Изд-во «Самарский университет», 2013.
11. Публичная социология в региональной системе управления социальной сферой: учебное пособие/ С.Ю. Митрофанова, Б.А. Никитина, Е.И. Чердымова, Н.П. Щукина; под ред. Н.П. Щукиной. — Самара: Изд-во «Самарский университет», 2013.





РОССИЙСКИЕ УЧИТЕЛЯ В ИССЛЕДОВАНИИ TALIS

**М. ПИНСКАЯ, Е. ЛЕНСКАЯ,
А. ПОНОМАРЁВА, И. БРУН,
С. КОСАРЕЦКИЙ, М. САВЕЛЬЕВА**

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

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

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

Участие в TALIS актуально для России, поскольку проводится в период существенных изменений: повышение уровня заработной платы учителей, введение профессионального стандарта педагога, переход на эффективный контракт, модернизация педа-

гогического образования. Для выработки эффективной политики чрезвычайно важно иметь надёжную информационную базу, поскольку она позволит предлагать обоснованные решения и получать своевременную и полную обратную связь в отношении уже реализуемых мер.

РОССИЙСКИЕ УЧИТЕЛЯ В ИССЛЕДОВАНИИ TALIS

Общая характеристика

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

Как видно из диаграммы на рис. 1, почти половина учителей России — 48% — это люди среднего возраста, от 30 до 49 лет. Молодых учителей в возрасте до 30 лет столько же, сколько в среднем по странам, и по-прежнему немного — 12,3%, но доля



учителей моложе 25 лет вдвое больше, чем в среднем. С момента проведения первого исследования доля молодых учителей несколько выросла, в 2009 году она составляла 11%. Доля учителей предпенсионного и пенсионного возраста — от 50 до 59 лет — в России приближается к трети и составляет 30%, что больше среднего по исследованию. Кроме того, 10% учителей, работающих в школе, старше 59 лет. Таким образом, можно сказать, что в России происходит омоложение учительского корпуса, свидетельствующее о росте привлекательности учительской профессии. В то же время дисбаланс между уровнем оплаты труда и размером пенсии удерживает в профессии высокую долю педагогов старших возрастов.

Педагогическое образование получили 94,6% российских учителей, что больше, чем в среднем по исследованию (90,06%). Отечественные педагоги, получая профессиональное образование, значительно чаще проходили подготовку практически по всем предметам, но реже совмещают преподавание нескольких предметов, чем в среднем участники исследования других стран. У нас несколько предметов преподают 53% учителей, а в среднем по странам таких учителей 73%. Наши учителя оказываются опытнее большинства других учителей: их стаж работы в школе превышает 20 лет, причём больше 15 лет они не меняли школу. В среднем продолжительность работы в данной школе и общий школьный стаж составляют 10 и 16 лет соответственно.

Условия работы

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

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

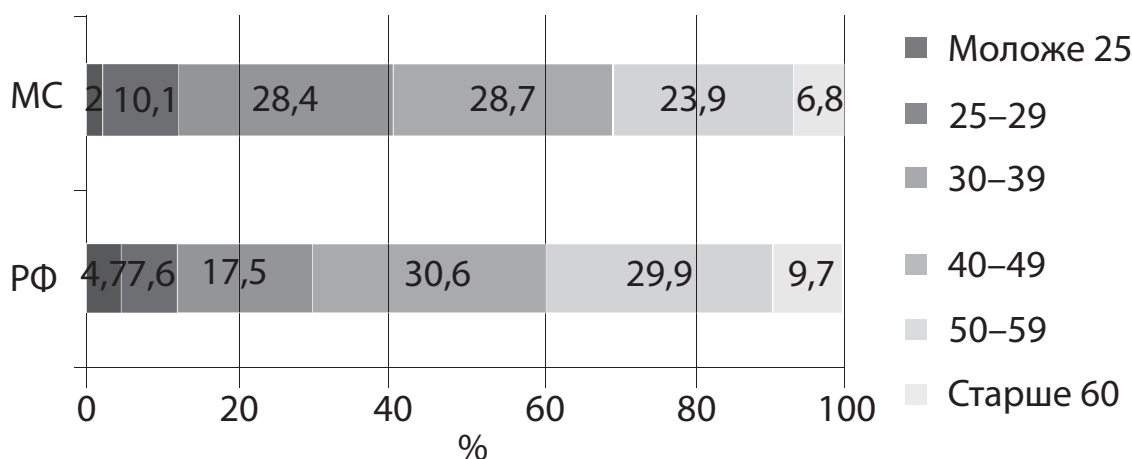


Рис.1 Возрастная структура учительских кадров,%

73

Педагогическая
мастерская
(85–91)



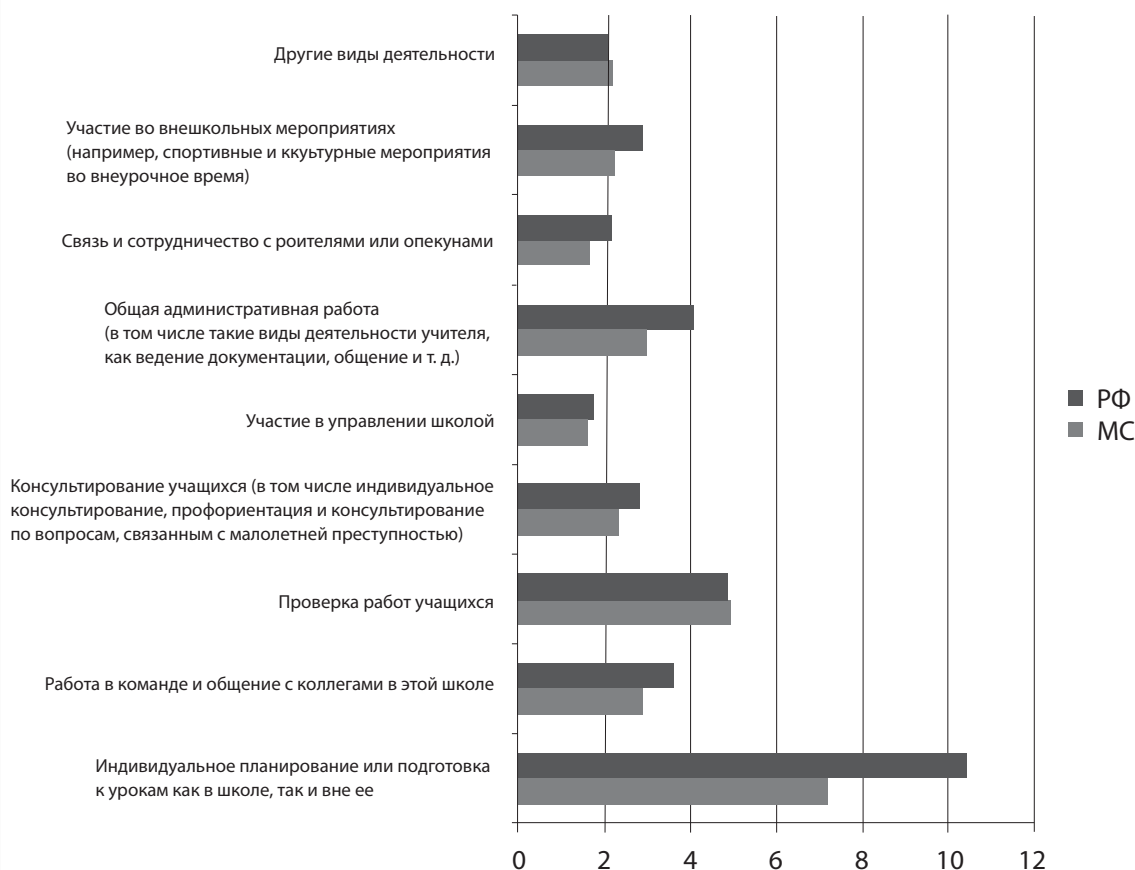


Рис.2 Структура рабочего времени учителей (часы)

«видят» неблагополучный контингент, в том, что они не получают ни финансовой, ни методической поддержки для работы с такими детьми. Характеристики контингента не учитываются при оценке работы школы.

Профессиональное развитие

Возможно, с этим обстоятельством связаны и особенности профессионального развития, в которое активно включены российские учителя. Российские учителя не видят существенных препятствий для своего профессионального развития. В отличие от зарубежных коллег, обстоятельства, связанные с работой, мешают нашим учителям значительно реже, чем семейные обязанности. Наиболее популярными были направления, связанные с предметными знаниями и методикой преподавания, новыми педагогическими и информационными технологиями. Чуть менее часто учителя повышали квалификацию в области оценивания и управления классом, реже в методах индивидуального обучения и консультирования и обуче-

ния разным типам ключевых компетенций. И весьма редко выбирали такие направления, как *обучение учащихся с ограниченными возможностями здоровья, преподавание в поликультурной или многоязычной среде*. Профессиональные приоритеты далеки от инклюзивной политики, требований ФГОС и профессионального стандарта.

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

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



ния, в среднем по исследованию таких только 6%. И наоборот: лишь 4% наших учителей никогда не применяют стандартизированных тестов, в то время как в среднем по странам их почти четверть.

В России созданы благоприятные условия для повышения квалификации и профессионального развития учителей. При этом содержание программ и профессиональные запросы учителей не вполне ориентированы на требования ФГОС, профессионального стандарта, где предусмотрена индивидуализация учебного процесса, приоритетов в области развития инклюзивного образования и работы с детьми из социально неблагополучных семей. Актуальной остаётся задача преодоления разрыва между системой повышения квалификации, профессиональным стандартом учителя и системой оценки качества его работы.

Для российских учителей большее значение, чем для их коллег, имеют последствия оценки качества работы. О значительном увеличении заработной платы в случае позитивной оценки говорят 18% наших учителей (среднее значение 8%). В свою очередь, 38% учителей согласились, что учитель, постоянно показывающий плохое качество работы, будет уволен (среднее значение 33%).

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

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

Дифференциация по социальному контексту (характеристикам контингента) и возрасту

Выделение групп основывалось на данных о следующих характеристиках учащихся:

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

По результатам факторного анализа был сформирован один фактор, который включил перечисленные пункты. Были выделены три группы учителей: группа с низким индексом сложности контингента (в классе от 0 до 10% сложных учеников), средним (от 10 до 30% сложных учеников) и высоким (в классе более 30% сложных учеников).

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

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

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

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

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

Таблица 1

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





молодые учителя, уступая всем остальным возрастным группам (см. табл.2).

Эта ситуация отчасти может компенсироваться тем, что у 30% учителей моложе 29 лет есть официальные наставники. Но, безусловно, негативным аспектом является то, что наиболее молодые учителя меньше всех включены в систему профессионального развития. Как показано на диаграмме (см. рис. 3), они реже своих старших и опытных коллег участвовали во всех видах профессионального развития, в том числе в наиболее активных и современных формах, включая разнообразные формы сотрудничества и коллегиальной работы.

Данные исследования свидетельствуют, что именно молодые учителя и те, кто работает с наиболее сложными детьми, больше других сталкиваются с барьерами в профессиональном развитии, как показано на диаграмме. При этом надо учесть, что в этих же группах учителя чаще других сообщали, что получают материальную поддержку и помощь администрации (но не плановое время) для своего профессионального развития.

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

Эти учителя отстают и в том, какие формы работы были включены в их профессиональное развитие, и в том, на что оно было направлено. Прежде всего это касается профессиональных умений учителя и способов работы,

соответствующих требованиям ФГОС, таких как *обучение междисциплинарным навыкам и методы развития компетенций, необходимых для будущей работы или учёбы*. При этом надо отметить важный положительный момент. Учителя в этой группе чаще, чем все остальные, проходят повышение квалификации в своих «целевых» областях: *работа с детьми с ОВЗ и преподавание в поликультурной или многоязычной среде*. Но, как и в случае с молодыми учителями, обнаруживается системное отставание в области современных активных и коллективных форм профессионального развития.

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

На запросах молодых учителей остановимся подробнее. Дело в том, что нехватка умений в области управления классом объяснима для тех, кто недавно пришёл в школу, так же как понятны их преимущества во владении ИКТ. Но то, что только что завершившие профессиональную подготовку молодые учителя испытывают дефицит в области педагогиче-

Таблица 2

Участие в программах ввода в профессиональную деятельность

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

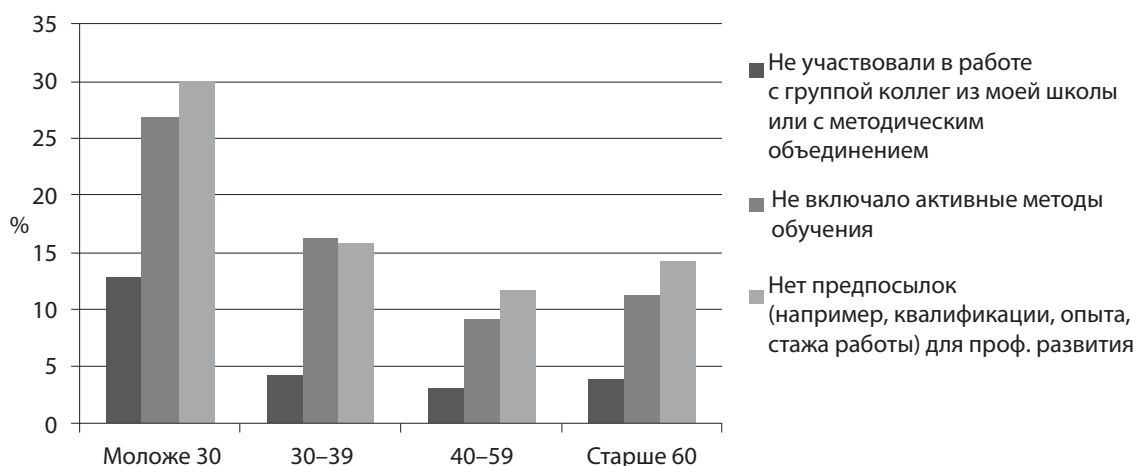


Рис.3 Барьеры профессионального развития у молодых учителей, %

ских технологий и преподавательских умений, отвечающих требованиям ФГОС и профессионального стандарта, таких как *методы индивидуального обучения* или *обучение учащихся с ограниченными возможностями здоровья*, свидетельствует о серьёзных проблемах в области педагогического образования.

Исследования предоставляют и другие свидетельства того, что молодые учителя острее других переживают нехватку профессиональных умений. Об этом свидетельствует то, как они организуют работу класса на уроке. Молодые учителя значительно реже, чем старшие коллеги, предоставляют учащимся возможность работать активно и самостоятельно, например, в группах и над проектами.

И даже свои несомненные преимущества в области ИКТ они не «конвертируют» в соответствующие формы работы учеников. Их ученики используют ИКТ даже реже, чем того обучают педагоги старшего возраста, менее оснащённые информационными умениями. У 21% молодых учителей и у 18,6% учителей старше 60 лет этого не происходит никогда.

Молодые учителя, так же как учителя, работающие в неблагополучных классах, должны решать сложные проблемы в управлении классом и организации работы на уроке. У молодого учителя на преподавание и обучение остаётся 72,6% времени урока, у учителя в сложном классе — 72,3% време-

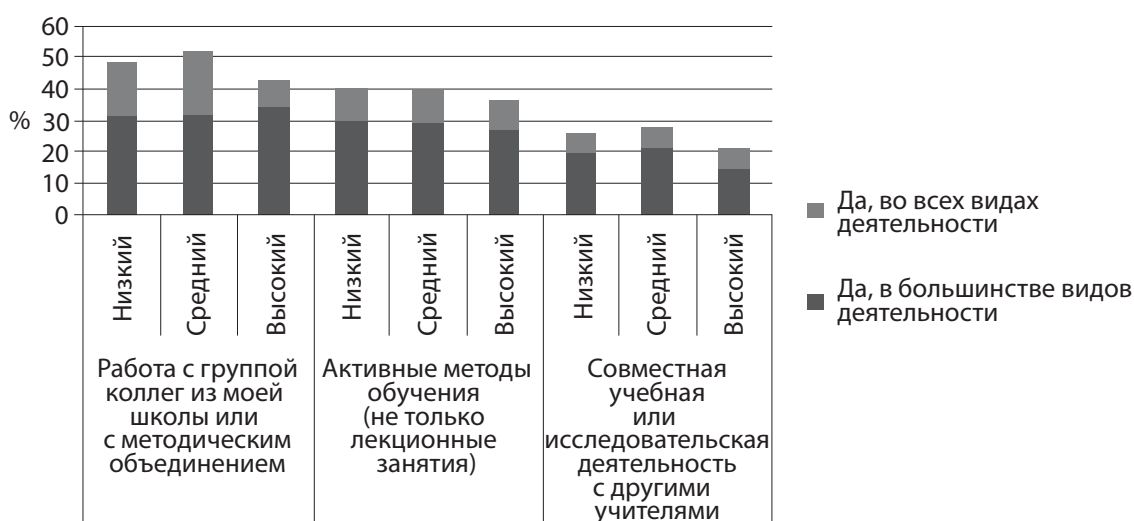


Рис. 3.1. Формы работы, включённой в различные деятельности профессионального развития в течение последних 12 месяцев, %



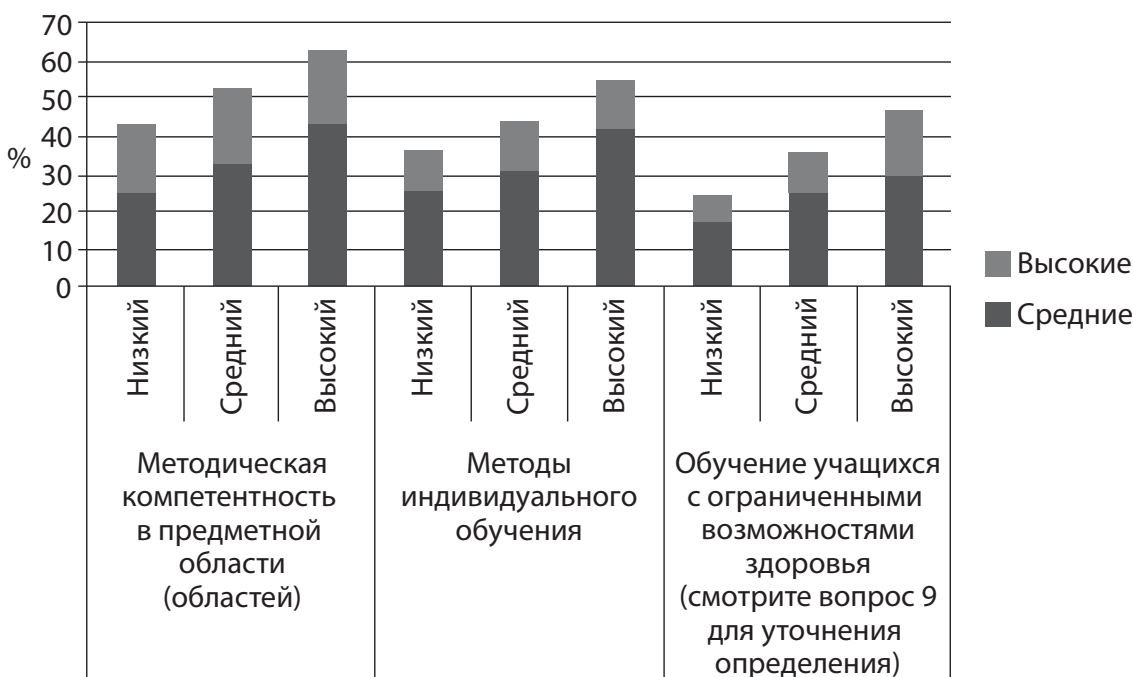


Рис. 4.1. Острые и средние запросы на повышение квалификации в группах с разным индексом сложности контингента, %

ни, а у их коллег старшего возраста или работающих в благополучных классах — 88% времени. По сути, обеспечение дисциплины и поддержание порядка на уроке — наиболее сложная задача для не имеющего опыта педагога в любом классе. Поэтому важным сигналом служит информация о том,

как молодые учителя оценивают своё положение в школе, насколько они удовлетворены работой и профессией в целом. Между тем ситуация неоднозначна. Молодые учителя оценивают престиж профессии выше, чем старшие коллеги: 58,7% молодых учителей и только 41% учителей среднего возраста

Технологии и инструментарий (50–63)

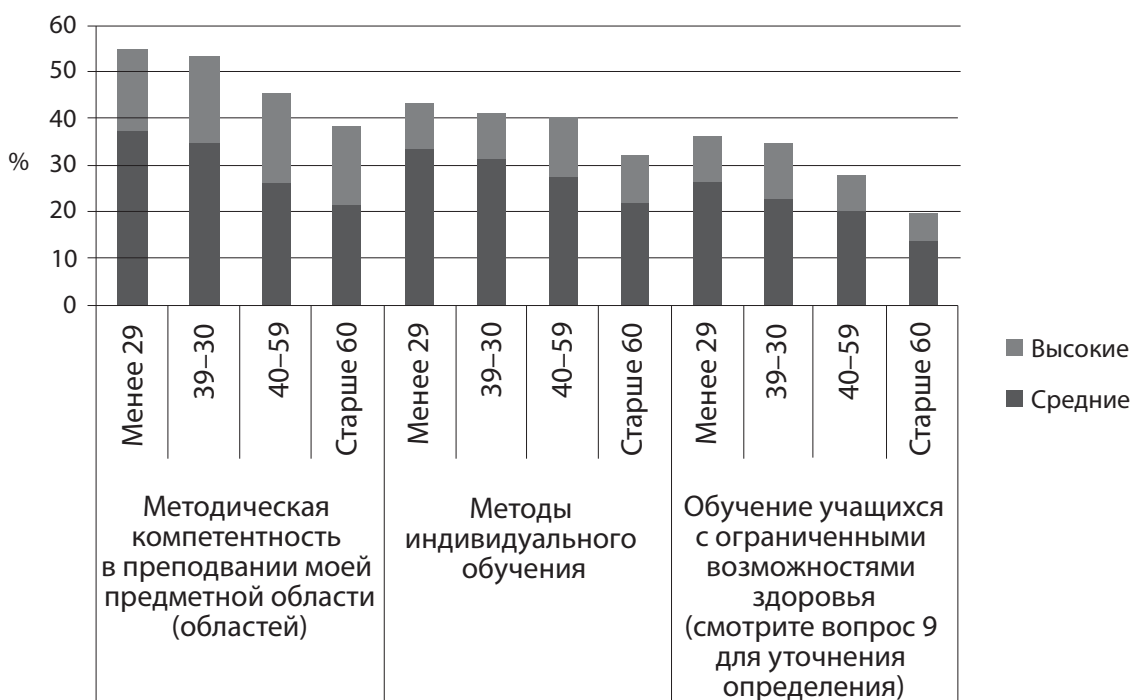


Рис. 4.2. Острые и средние запросы на повышение квалификации в разных возрастных группах, %



считают, что *профессия учителя ценится в обществе*. Однако в оценках своей школы молодые учителя критичнее своих старших коллег. Тревожным сигналом должно восприниматься то, что 32–33% учителей моложе 29 лет и от 30 до 39 лет считают, что, *может быть, было бы лучше выбрать другую профессию*. Среди учителей среднего возраста так думают 18%.

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

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

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

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

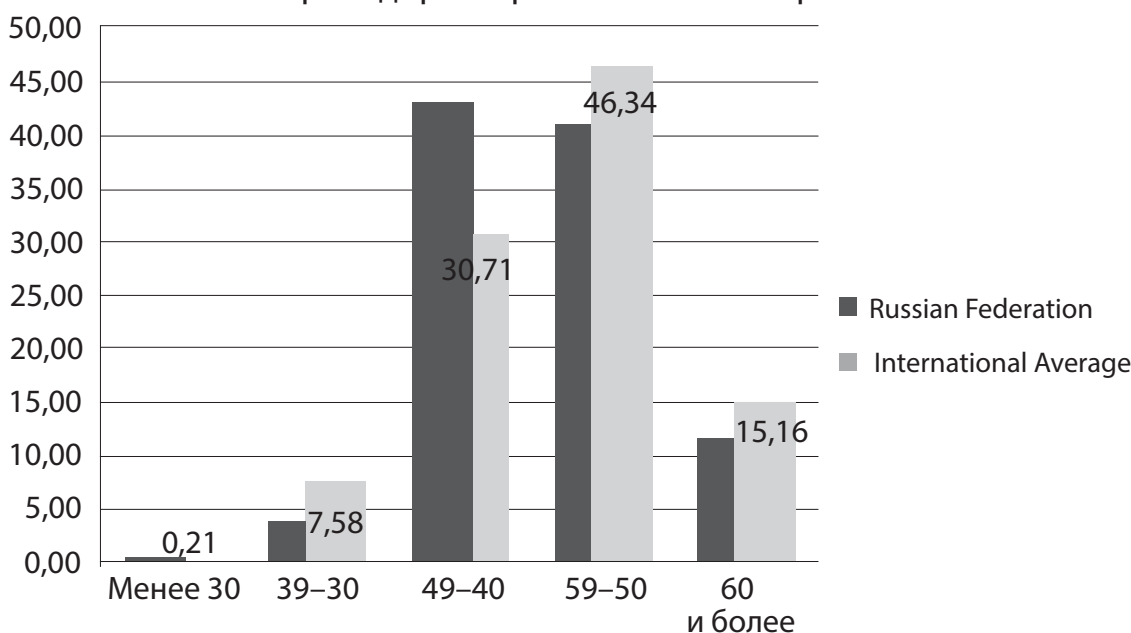
Однако молодые учителя выше других оценивают престиж профессии учителя и свою работу в целом.

ДИРЕКТОРА РОССИЙСКИХ ШКОЛ В ИССЛЕДОВАНИИ TALIS

Общая характеристика

Из 250 директоров школ, принявших участие в исследовании TALIS, 77,57% составляют женщины. Этот процент существенно выше, чем в среднем по странам, принявшим участие в исследовании TALIS, где директоров-женщин только 49,84%. Что же касается возрастного состава, то средний возраст российского директора около 51 года, и это чуть ниже среднего по странам участникам исследования (52 года). При этом у нас меньше, чем в среднем по странам мира, директоров в возрасте старше 60 лет, но

Возраст директоров в России и мире



79

Педагогическая
мастерская
(85–91)





существенно больше директоров в возрасте 40–49 лет, которых у нас почти 43%, это самая многочисленная возрастная группа. Здесь мы, пожалуй, выгодно отличаемся от некоторых стран-лидеров.

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

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

Исследование показало, что российские директора чаще всего сочетают работу директора с преподавательской нагрузкой. Процент директоров, которые преподают наряду с полной нагрузкой директора, в России в два раза с лишним раз выше, чем в среднем по ОЭСР.

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

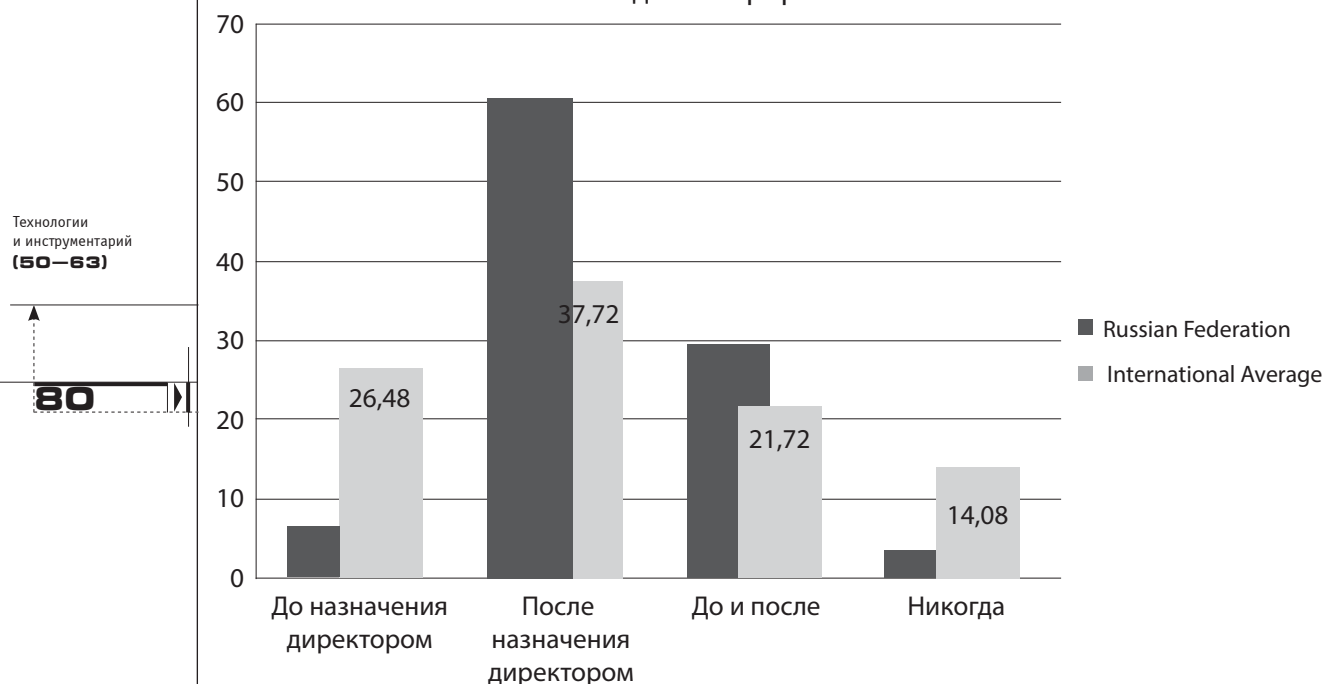
Нагрузка

Согласно данным TALIS, российский директор больше, чем его коллеги за рубежом, занят административной и управленческой деятельностью, под которой в данном исследовании понималось, в том числе, участие в разного рода собраниях и встречах, посвящённых управлению школой. В среднем директора стран, участвовавших в исследовании, тратят на административную деятельность 41% времени. Такое количество административной нагрузки исследователи TALIS считают высокой и опасаются, что директору не хватит времени для других важных задач. А российские директора тратят на административную работу 53% своего времени, и только 16% времени посвящают педагогическому руководству, куда, скорее всего, входит и их собственная педагогическая деятельность. Такой процент административной нагрузки самый высокий среди всех стран-участниц.

Подготовка

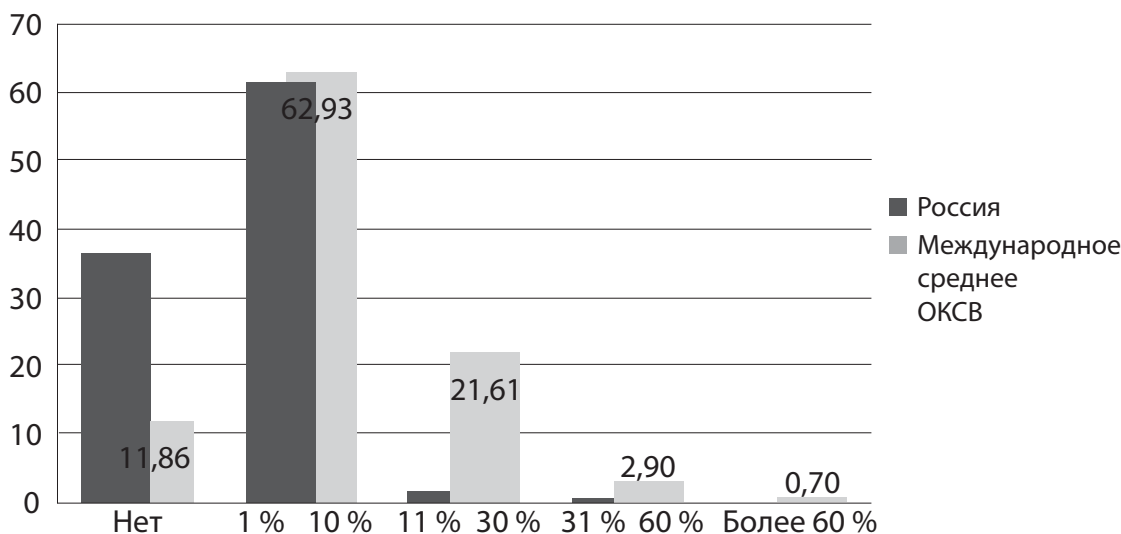
Количество российских директоров, получивших возможность пройти подготовку по управлению школой до вступления

Образование директоров: программа или курс по подготовке директоров или школьному администрированию





Процент учащихся с ОВЗ



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

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

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

Состав школ

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

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





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

Но если посмотреть на то, сколько учеников приходится на одну единицу преподавательского и вспомогательного педагогического состава, то здесь Россия лидирует. На 352 школьника в ней приходится 53 педагога, то есть в среднем один учитель на 7 учеников. В Финляндии на 348 учеников приходится только 39 педагогов, один на 9 учеников, в Сингапуре на 1251 ученика — 101 педагог, то есть один на 12 учеников, в США на 556 учеников — 48 педагогов, то есть один на 11 учеников.

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

На вопрос о наличии в школе управленческой команды российские директора почти единодушно ответили, что она у них есть, и процент таких респондентов (97%) выше, чем в среднем по странам-участницам TALIS. 84% школ России имеют управляющие советы, и эта цифра близка к средней по странам-участницам. Но, судя по ответам директоров, роль управляющих советов в России не определилась до конца, а распределённое лидерство в большинстве школьных команд существует лишь на бумаге. 40% российских директоров сообщили, что все важные решения они принимают самостоятельно, причём в школах больших городов число таких ответов доходит до 62%. Отсутствие коллегиальности более характерно и для директоров, чей возраст превышает 60 лет. Напротив, молодые директора больше склонны делегировать полномочия: 100% директоров моложе 40 лет

имеют управляющие советы, и только 20% директоров в возрасте 40–50 лет сообщили, что важные решения принимают самостоятельно.

Работа с преподавательским составом

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

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

Ресурсы и климат школы

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

А вот о дефиците учителей, способных обучать детей со специальными потребностями, сообщают лишь 30% директоров, и только 6% полагают, что их не хватает значительно. В других странах озабоченность нехваткой таких кадров гораздо выше — в среднем



около 48% директоров фиксируют такую проблему, а в Японии и Франции — 74%. Видимо, задачу полноценной инклюзии в этих странах воспринимают более серьёзно, чем в России, где процесс только начался, а жёсткие требования к качеству подготовки детей с ОВЗ пока отсутствуют. Более всего осознают дефицит таких учителей директора школ малых и средних городов, где, очевидно, процесс инклюзии идёт более интенсивно.

Значительно к лучшему, по мнению директоров, изменилась ситуация, связанная с разного рода нарушениями со стороны учащихся. Если в 2008 г. российские директора были озабочены успеваемостью и дисциплиной своих учеников (46% утверждали, что их ученики не мотивированы к учёбе, 57% — что у учеников много дисциплинарных проблем, 35% — что образовательные результаты учеников ухудшились и 27% отмечали, что в их школах распространена наркомания), то в 2013 г. в качестве главной проблемы директора указывали только списывание, по всем остальным параметрам наши показатели ниже средних по странам. Возможно, причина такого резкого улучшения в том, что вопросы в анкетах разных лет сформулированы по-разному и это не позволяет качественно сравнить данные опроса.

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

Директора российских школ, как и их зарубежные коллеги, удовлетворены своей работой: лишь небольшой их процент не согласился с тем, что преимущества этой профессии перевешивают её недостатки и почти все они довольны работой именно в данной школе. Но вот среди директоров маленьких сельских школ процент недовольных существенно выше: 28% не соглас-

ны с тем, что преимущества профессии перевешивают её недостатки, 11% сожалеют, что решили стать директором и 52% считают, что профессия учителя мало ценится в обществе.

ОСНОВНЫЕ ВЫВОДЫ

- В России постепенно омолаживается учительский и директорский корпус, но процент учителей в возрасте старше 60 лет остаётся высоким.
- Нагрузка российских учителей выше, чем в большинстве стран; доля административной, преимущественно бумажной, работы в России тоже выше.
- Российские директора заняты административной деятельностью больше своих коллег и времени на работу с учителями и детьми у них остаётся меньше, чем у учителей развитых стран.
- Наиболее популярные направления повышения квалификации, которые выбирают российские учителя, связаны с совершенствованием предметных и методических знаний. Как учителя, так и директора видят меньше необходимости в подготовке кадров по проблемам инклюзии и поликультурного образования, это означает, что политика в этой области пока не воспринимается как приоритетная. И учителя, и директора российских школ «не замечают» детей с проблемами в своих школах, что не может не тревожить.
- Почти все директора в России прошли подготовку к должности, однако большинство из них проходило эту подготовку уже после вступления в должность, и эту ситуацию нужно исправлять.
- У учителей, работающих с наиболее сложным контингентом учащихся, образовательный ценз и подготовка ниже, чем у учителей, работающих в более комфортных условиях; они в большей степени отмечают потребность в дополнительной подготовке.
- Российские директора и учителя по-прежнему сетуют на недостаток ресурсов, как кадровых, так и материальных, но по сравнению с 2008 г. потребности в ресурсах существенно снизились.





Российский директор не до конца использует потенциал управляющей команды и почти не делегирует полномочия, связанные с распределением ресурсов. Их необходимо обучать принципам распределённого лидерства. У молодых директоров стремление к распределённому лидерству выше.

Российские директора считают регулярную оценку деятельности учителей важной задачей и полагают, что такая оценка реально способствует совершенствованию результатов работы, но, по мнению учителей, нередко случаи, когда такая оценка делается для галочки и не приводит к конструктивным решениям.

Вместе с тем российские учителя и директора правильно выделяют приоритеты и стремятся соответствовать современным представлениям о качестве их работы.

По мнению и учителей и директоров, в российских школах довольно благоприятная обстановка. Главной проблемой остаётся списывание, и директора здесь явно нуждаются в помощи.

Российские директора ценят и любят свою работу и довольны её результатами, хотя более критичный взгляд на результаты работы мог бы стать хорошим стимулом для развития.



ШКОЛЬНАЯ ОТМЕТКА: ПЛЮСЫ И МИНУСЫ

3. АБАСОВ

В статье высказывается и отстаивается мысль о том, что предлагаемые в наши дни новые подходы и формы оценки знаний учащихся не являются серьёзной альтернативой традиционной пятибалльной системе оценки знаний.

Совершенствование системы оценки автор связывает с формированием у учителей оценочной компетентности, преодолением тех недостатков, которые они допускают в этом компоненте педагогической деятельности, и переходом учащихся к оценке своих учебных достижений (самооценки).

Пожалуй ни одна другая проблема школы не вызывает столь разноплановые подходы, как школьная отметка. Мнения учителей, учёных, родителей, да и самих учащихся полярны. Одни высказываются за сохранение существующей пятибалльной системы оценки, другие — за увеличение числа баллов, третьи — вовсе отказаться от отметок и перейти к безотметочному обучению, четвёртые — наряду с отметками перейти к практике оценки учащимися своих учебных достижений и т.д. и т.п. Разброс мнений по данному вопросу является следствием сложности самой процедуры оценивания знаний учащихся, наличием большого числа критериев их (знаний, умений и навыков) измерения, субъективного подхода учителей при выставлении отметок и т.д.

ИСТОРИЯ И ГЕОГРАФИЯ ОТМЕТКИ

Споры вокруг школьной отметки в мировой школе и педагогике ведутся давно. В разное время в разных странах были высказаны и реализованы различные подходы его совершенствования. Так, в отечественной школе в первые послереволюцион-

ные годы попытка совершенствования оценок свелась к отказу от их употребления. 31 мая 1918 г. народный комиссар по просвещению А.В. Луначарский подписал постановление «Об отмене отметок», состоящее из двух положений. «1. Применение балльной системы для оценки познаний и поведения учащихся отменяется во всех без исключения случаях школьной практики. 2. Перевод из класса в класс и выдача свидетельств производится на основании успехов учащихся по отзывам педагогического совета об исполнении учебной работы».

Запрещались все виды экзаменов:

- вступительные;
- переводные;
- выпускные.

Отменялась индивидуальная проверка на уроке. В качестве желательных средств Наркомпрос рекомендовал:

- периодические беседы с учащимися по пройденным темам,
- устные и письменные доклады,
- отчёты о прочитанных книгах.

Вместо традиционной системы основной формой стал самоконтроль, выявление достижений коллектива, а не отдельного ученика.





Постановление СНК СССР и ЦК ВКП(б) «Об организации учебной работы и внутреннем распорядке в начальной, неполной средней и средней школе» от 3 сентября 1935 г. вводило в школу пять ступеней оценки успеваемости учащихся:

- 1) очень плохо;
- 2) плохо;
- 3) посредственно;
- 4) хорошо;
- 5) отлично.

Однако и эта мера оказались неэффективной. 10 января 1944 года СНК РСФСР принимает постановление «О введении цифровой пятибалльной системы оценки успеваемости и поведения учащихся начальной, семилетней и средней школы», в котором отмечалось, что в целях более чёткой и точной оценки успеваемости и поведения учащихся заменить применяемую в школе словесную систему оценки успеваемости и поведения учащихся — отлично, хорошо, посредственно, плохо, очень плохо — цифровой пятибалльной системой: 5, 4, 3, 2, 1¹.

В середине 60-х годов прошлого столетия лабораторией экспериментальной дидактики НИИ педагогики Грузии проводился эксперимент по безотметочному обучению. Учащимся начальных классов отметки вовсе не ставились. Цифровые отметки были заменены содержательными оценками (о сущности безотметочного обучения, его плюсах и минусах будет сказано ниже).

Интересный и во многом поучительный для понимания развернувшейся в наши дни дискуссии о месте и роли отметок в школьной жизни ребёнка опыт был накоплен в Павлышской средней школе В.А. Сухомлинского. Замечательнейший педагог, исповедовавший гуманный подход в образовательно-воспитательном процессе, великолепно понимал роль и значение отметок для учащихся. «Вовсе не отказываясь от отметок («Я далёк от намерения вообще изгнать отметку из школьной жизни. Нет, без отметки не обойтись»), в его школе вначале

в начальных, затем средних и старших классах учащимся не ставились отрицательные отметки. Если ученик не был готов к уроку или письменная работа была выполнена плохо, ему двойку не ставили. Такой подход к оцениванию знаний создаёт впечатление, что он ведёт к расхолаживанию учащихся, снижению требований к себе. Как раз наоборот: поскольку «отсутствие оценки для ребёнка несравненно большая беда, чем двойка. В сознании ученика утверждается мысль: если у меня ещё нет оценки, значит, я ещё не потрудился как следует».²

Изымая двойку и единицу из употребления, Сухомлинский исходил из соображения о том, какую психологическую травму ребёнку могут нанести отрицательные отметки. По его представлению, нельзя допускать, чтобы оценка превращалась для ребёнка в путы, сковывающие его мысль. Поэтому в его школе умственный труд оценивался лишь тогда, когда он приносил ребёнку положительные результаты.

В наши дни в школьных системах стран Запада существуют различные системы оценки знаний учащихся. Так, в японских школах действует пятиуровневая шкала оценок:

- S — очень хорошо;
- A — хорошо);
- B — удовлетворительно;
- C — плохо;
- D — очень плохо.

В шкалах Германии существует шестибальная система оценок, где каждому уровню (отметка) соответствует определённая сумма баллов:

- 1 (отлично) — 15–13 баллов;
- 2 (хорошо) — 12–10 баллов;
- 3 (удовлетворительно) — 9–7 баллов;
- 4 (ниже удовлетворительного) — 6–4 балла;
- 5 (слабо) — 3–1 балл;
- неудовлетворительно — 0 баллов³.

В российских школах тоже используются различные формы оценивания знаний учащихся. Так, в 15-й гимназии г. Клина перешли на 10-балльную систему, а в школе

¹ Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917–1973 гг. М., 1974. С. 133, 171, 179.

² Сухомлинский В.А. О воспитании. М., 1975. С. 85–86.

³ Джурицкий А.Н. Сравнительная педагогика. М., 1998.



с. Ямкино Ногинского района Московской области с 1991 г. работают по 20-балльной системе.

По инициативе Центра педагогического мастерства Департамента образования Москвы в некоторых столичных школах отменены текущие отметки, но сохранены отметки за четверть и триместр. Оценку за триместр ученик получает по результатам тестовых испытаний.⁴

В.П. Симонов и Е.Г. Черненко разработали и экспериментально проверили эффективность десятибалльной школы оценивания, которая по их утверждению, обеспечивает «создание более достоверной, надёжной, доказательной и общепонятной системы оценки труда учащихся».⁵

Поиски новых форм оценки знаний учащихся продолжают.

ОБУЧЕНИЕ БЕЗ ОТМЕТОК ГЛАЗАМИ ПЕДАГОГОВ И УЧАЩИХСЯ

Одной из попыток совершенствования традиционной системы контроля и оценки знаний учащихся, как отмечалось ранее, является переход к безотметочному обучению. В представлении одного из идеологов и проводников данного подхода Ш.А. Амонашвили, отметки являются самым большим злом школы. Зло отметок, по утверждению педагога-гуманиста, заключается в том, что они заменяют познавательные мотивы другими мотивами. Иначе говоря, отрицательная сторона отметок в том, что учащиеся учатся ради отметок. В этом случае, продолжает Ш.А. Амонашвили, радость познания исчезает. В процессе обучения насаждаются нервозность, страх, неприязнь к учителю, учебная деятельность школьника становится неполноценной, поскольку из неё выпадает оценочный компонент. В его экспериментальном обучении отметки заменены развёрнутыми оценочными суждениями педагога и учащихся, базирующихся на ясных и чётких эталонах и самооценке школьников. Обучение без отметок, по утверждению педагога-новатора,

способствует формированию учебно-познавательных мотивов, росту познавательной активности, установлению гуманных отношений между педагогом и детьми.

Е.М. Свешникова даёт более развёрнутую положительную характеристику безотметочному обучению. Эта система имеет следующие положительные стороны.

1. В условиях данной системы у детей отсутствует страх оценки, а именно: на уроках царит свобода мысли, осуществляется сотрудничество как с учителем, так и между учащимися. Никто из детей не чувствует себя ущербным, не стесняется признавать и обсуждать свои ошибки. Отметка как мотив учения исчезает и постепенно формируется главный познавательный мотив. Создаётся имидж знания.

2. Отсутствие отметок позволяет ребёнку открыто сказать о своём незнании, а для мотивированного обучения ученику крайне необходимо самому определить качество его знаний: что ему удаётся и как, какие пробелы в своих знаниях и умениях следовало бы ему восполнить и как.

3. Отсутствие отметок даёт возможность сформировать у ребёнка полноценную учебную деятельность, так как выпадение любого из компонентов учебной деятельности (в том числе контроля и оценки) делает её неполной. В традиции из целостной структуры учебной работы выпадают именно контроль и оценка со стороны ребёнка, они изымаются и присваиваются учителем, а ученик самоосвобождается от необходимости контролировать и оценивать. Контролирует, проверяет, находит ошибки, указывает на недостатки, оценивает, высказывает своё суждение о результатах учёбы ребёнка только учитель. Поэтому в обычной школе постепенно у ребёнка учебная работа лишается собственно контролирующего и оценивающего компонентов, и, следовательно, внутренней мотивирующей и направляющей основы.

4. Если контроль и оценка со стороны ученика сопровождает весь ход учебной деятельности, сильный оценочный компо-

⁴ Ивойлова И. Прощай, двойка. Российская газета. 17 апреля 2015 г.

⁵ Симонов В.П., Черненко Е.Г. Как уберечь начальную школу от внедрения псевдоинноваций. Начальная школа. 2001. №1. С. 91–101.





нент со стороны прежде всего самого ребёнка и его товарищей обязательно обеспечивает успех и закрепляет в ребёнке уверенность в своих возможностях. Уверенность же в успехе, со своей стороны, рождает и усиливает интересы ребёнка в учении, его страсть к познанию.⁶

А теперь посмотрим, как сами учащиеся, во благо которых ведётся этот долгий и горячий спор, относятся к отметкам. Для этого сошлёмся на ряд исследований, в которых эта проблема была предметом специального изучения. 98% опрошенных Л.И. Липкиной учащихся начальных классов высказались за то, чтобы их учебная деятельность оценивалась учителями.⁷

«Мотив получения хороших отметок занимает стабильно высокое место среди остальных побуждающих стимулов для подростков от 6 до 11 классов». «Наши данные показывают, что стремление получить хорошие оценки является главной движущей силой, запускающей учебную активность детей в массовой школе», — отмечает Т.О. Гордеева⁸.

Как видим, в то время, как некоторые учёные и учителя предлагают изгнать отметку из школы, сами же учащиеся ратуют, чтобы она осталась в их школьной жизни.

Между исследованиями, проведёнными А.И. Липкиной (в 1976 г.) и Т.О. Гордеевой (в 2010 г.), тридцать пять лет. За этот срок отношение школьников к отметкам не изменилось. Это говорит о том, что стремление получать высокие отметки является не только фактом нашего прагматичного времени, а «врождённой» особенностью наших школьников всех времён.

МОТИВЫ ПОЛУЧЕНИЯ ХОРОШИХ ОТМЕТОК КАК НЕОБХОДИМОСТЬ

Повторимся. Ш.А. Амонашвили и его сторонники безотметочного обучения правы в том, что отметки формируют у учащихся

внешние мотивы учебной деятельности. Споры нет, самой благоприятной ситуацией является та, где в её основе лежат внутренние (познавательные) мотивы. Но почему-то сторонники безотметочного обучения забывают о том, что учебная деятельность школьников полимотивна, и что внутренние и внешние мотивы включены в структуру этой деятельности. Следовательно, внутренние мотивы не могут быть единственным её побудителями. На эту особенность учебной деятельности указывает специалист в области психологии обучения Т.В. Габай. «Распространено мнение, что внутренняя мотивация учения является наиболее естественной, ведущей к наилучшим результатам в процессе обучения. Однако наблюдения в определённых жизненных ситуациях, а также теоретические соображения не позволяют безоговорочно принять это положение как аксиоматическое.

Следует учитывать, что в самом познавательном мотиве имплицитно содержится, образуя его рациональную основу, «деловой» мотив. Осуществляя учебную и вообще — познавательную — деятельность, человек понимает, что её результаты могут пригодиться для того, чтобы впоследствии получить какие-то необходимые ему жизненные блага. Поэтому абсолютизация познавательного мотива как внутреннего по отношению к учению и противопоставление его деловому мотиву, включающей этот процесс учения трудовой деятельности, нам кажутся неправомерными.⁹

Сказанное позволяет прийти к заключению, с которым некоторым учёным, психологам и педагогам будет трудно согласиться: если в основе учебной деятельности школьника лежат внешние мотивы (желание получить высокие отметки, удачно сдать ЕГЭ, стремление получить похвалу и поощрение родителей, занять в классе первое место и т.п.) в этом в принципе ничего плохого нет.

Исследования
и эксперименты
(64–84)

88

⁶ Свешникова Е.М. Влияние действий контроля и оценки в учебной деятельности на формирование волевой сферы младших школьников. Психология обучения. 2007. № 9. С. 84–85.

⁷ Липкина А.И. Самооценка школьника. М., 1976. С. 34.

⁸ Гордеева Т.О. Мотивы учебной деятельности учащихся средних и старших классов современной массовой школы. Психология обучения. 2010. № 6. С. 24, 28.

⁹ Габай Т.В. Педагогическая психология. М., 2005. С. 212.



ОШИБКИ УЧИТЕЛЕЙ

Выражая острое недовольство существующей системой оценки знаний учащихся, предлагая различные подходы и формы её совершенствования, наши учителя в то же самое время не сознают, что их ошибки и просчёты в работе являются одной из серьёзных причин, осложняющей процедуру оценивания. О каких ошибках и просчётах, профессиональных и личностных качествах учителей, влияющих на процесс оценивания идёт речь?

Проанализируем только некоторые ошибки и недостатки психологического плана в оценочной деятельности учителей.

Во-первых — это предвзятое отношение учителей к учащимся. В чём конкретно это проявляется? На оценочную деятельность влияют стереотипы ожидания учителей. Сущность этого психологического феномена заключается в том, что с годами у учителя складываются определённые представления о том или ином ученике как об успевающем или неуспевающем. Эти представления, постоянно подкрепляемые учащимися своими учебными успехами или неудачами, как бы застывают, превращаются в шаблон, действуют автоматически. Если у учителя сложилось об ученике представление как о слабоуспевающем, то такое представление у учителя сохраняется независимо от учебных успехов данного ученика. Стереотипы ожидания предопределяют отношение учителя к ученикам, в частности к их знаниям: от хорошего ученика он, как правило, ждёт только хорошей ответ, а от плохого — только плохой.

Для подтверждения того, как проявляются стереотипы ожидания учителя в ситуации оценивания, сошлемся на два примера, с которыми, полагаю, согласятся учителя. Вот отвечает вызванный к доске слабоуспевающий ученик. Отвечает, как всегда, слабо, неуверенно, делая большие паузы между словами, с надеждой услышать подсказку внимательно обводит взглядом класс. По всему видно, что он (как всегда) не готов к уроку. Какова реак-

ция учителя? Он сажает ученика на место, ставит двойку, и отметку, как правило, сопровождается отрицательными оценочными суждениями: «От тебя я и не ждал другого», или: «Ты, кажется, несправим».

Неподготовленность ученика к уроку очередной раз (который уже раз!) укрепила уверенность учителя в правильности своих представлений о данном ученике. Своим ответом, скорее незнанием, ученик оправдал ожидания учителя.

Второй пример. У доски отвечает хорошо успевающий школьник. Отвечает вяло, не по существу, по всему видно, что и он не готов к уроку. Какова реакция учителя? Как показывают многочисленные наблюдения, учитель либо даёт время додумать ответ, либо задаёт наводящие вопросы, подсказывает ему. Стратегия поведения учителя в данной учебной ситуации тоже направлена на оправдание своих ожиданий — он ведь от хорошо успевающего ученика ждёт только хороший ответ. Следовательно, и ведёт себя соответствующим образом.

Как видим, в двух одинаковых учебных ситуациях стратегия поведения учителя была различной в зависимости от того, кто перед ним — слабоуспевающий или хорошо успевающий, и какие представления о каждом из них у него сложились в прежнем опыте.

Различное отношение к слабоуспевающим и хорошо успевающим ученикам проявляется и в вербальных (словесных) реакциях учителя на ответы этих двух групп учеников. По утверждению Р. Бернса, «...учитель реже и менее энергично хвалит правильные ответы отстающих школьников, чем ответы успевающих учащихся», и «...отстающих школьников учителя критикуют значительно чаще и в более резкой форме, чем их успевающих одноклассников».¹⁰

Во-вторых — это неправильная интерпретация учителем темпа речи учащихся и, как следствие, завышение отметки за устный ответ ученику с быстрым темпом речи, и занижение с медленным темпом речи. Это, казалось бы, маловероятное явление, имеет экспериментальное подтверждение. Один

¹⁰ Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитания. М., 1986. С. 290.





и тот же материал по географии ученицей был пересказан дважды: первый раз за 16 минут, во второй — за 24 минуты. Была сделана видеозапись ответов. Затем 81 учитель географии оценивал либо медленный, либо быстрый вариант ответа. Для более быстрого варианта средняя отметка составила 3,38 балла, в то время как для варианта с замедленным темпом речи — 2,5 балла. Автор исследования приходят к выводу: более высокий темп речи ассоциируется для многих учителей с более глубокими знаниями и большими способностями.¹¹

Учителям невдомёк, что быстрый или медленный темп речи ученика не является показателем знания или незнания учебного материала, а свидетельствует о принадлежности ребёнка к тому или иному типу темперамента. Ученику с флегматическим темпераментом, для которого характерны инертность, слабая переключаемость с одного вида работы на другой, нужно больше времени для принятия вопроса и ответа на него, чем порывистому холерику. А учитель совсем по другому интерпретирует медлительность флегматика.

В-третьих — влияние стиля руководства учителя на процесс оценивания. Исследования психологов (Б.Г. Ананьев, Е.А. Климов, А.А. Реан) показывают, что учителя, исповедующие авторитарный стиль руководства, склонны к занижению отметок, учителя-демократы — к адекватной оценке знаний.

УЧЕНИК ОЦЕНИВАЕТ СЕБЯ

Как отмечалось ранее, в последние годы в педагогической науке и школьной практике ведётся настойчивый поиск новых форм совершенствования существующей системы оценок знаний. Одной из таких форм, обладающей большими обучающими, воспитывающими и развивающими возможностями, на мой взгляд, является переход от оценки учителя к самооценке ученика, когда он сам оценивает свои учебные достижения. Данную форму не следует понимать в том смысле, что она замещает оценочную деятельность учителя. Нет, конечно. Речь идёт

о совмещении внешней (педагогической) и внутренней (самооценкой ученика) форм оценки. Как сформировать у учащихся способности к самооценке своих учебных достижений? Какие приёмы обеспечивают формирование у учащихся самооценки?

Для выработки адекватной самооценки школьников в первую очередь надо включить их в процесс оценивания своей познавательной деятельности.

А.И. Липкина считает, что формирование самооценки происходит при использовании следующих приёмов:

1. Оценка учеником работы, выполненной другим, т.е. взаимооценка. По мнению автора, наличие информации о работе товарища является условием для возникновения самооценочной деятельности.
2. Ученик, выполнивший работу, сам себе ставит оценку. Затем его работа оценивается учителем, сопоставляются обе оценки, и выявляется степень объективности первой оценки¹².

Можно предложить и следующий приём. После устного ответа учитель спрашивает у отвечавшего ученика, какую оценку он себе поставил бы. Затем обращается к классу с просьбой оценить в баллах ответ своего товарища.

Однако для формирования самооценки мало включать учащихся в оценочную деятельность. Важно другое, а именно — вооружить учащихся теми критериями, руководствуясь которыми школьники и будут осуществлять процедуру оценки и самооценки. Ученик должен уметь соотносить (применять) знания (свои, товарищей) с заданным образцом, эталоном. Сверяя свои действия или конечный результат своей работы с эталоном, он и учится оценивать свою деятельность.

Следует заметить, что формирование способности ученика к оценке своих учебных достижений важно не только для становления его субъектом оценочной деятельности, но учебной деятельности в целом. А быть субъектом учебной деятельности, в частности, означает способность ученика осуществ-

¹¹ Ингекман К. Педагогическая диагностика. М., 1991. С. 110–111.

¹² Липкина А.И. Указ. соч.



влять самомотивацию, саморегуляцию, самоконтроль, самоанализ и самооценку. Для формирования этих способностей учебный процесс в школе должен быть построен таким образом, чтобы ученик переходил от управления со стороны учителя учебной деятельностью к самоуправлению, от внешнего контроля к самоконтролю, от анализа к самоанализу, от внешней оценки к самооценке.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Поиски совершенствования системы оценок знаний учащихся ведутся давно, и, наверное, когда-нибудь будет найдено наиболее эффективная её форма. А пока же ни одна из предлагаемых сегодня форм не является серьёзной альтернативой действующей пятибалльной системе оценок. Совершенствование этого компонента педагогической деятельности, как мне представляется, связано с преодолением тех ошибок и просчётов, которые допускают педагоги при оценивании знаний учащихся. Если, к примеру, учитель исповедует авторитарный стиль

руководства, то он без относительно принятой в его школе системы оценок предвзятно отнесётся к учащимся, в его работе будут доминировать принуждения над поощрениями и т.д. Ошибки и просчёты в оценочной деятельности учителя способны деформировать любую, внешне безупречную систему оценок, снизить её обучающие, воспитывающие и развивающие возможности. Дело, следовательно, не в самой системе оценок, а в учителях, которые ею пользуются. Поэтому трудно не согласиться с категоричностью утверждения немецкого педагога Х. Века: «Наша пятибалльная шкала с тремя положительными и двумя отрицательными баллами полностью оправдала себя, о чём свидетельствует опыт многих десятилетий. Её достаточно, чтобы отразить фактические различия в успеваемости учащихся того или иного класса и чтобы не допустить несоответствия оценки за работу учащихся объёму балла. Нет необходимости изобретать «промежуточные отметки» и было бы неправильно не пользоваться этой шкалой сполна»¹³. К этому, кажется, добавить нечего.

¹³ Век Х. Оценки и отметки. М., 1991. С. 113.





ПАМЯТЬ О ВОЙНЕ

(сценарий литературно-музыкального праздника на основе произведений
ненецкого писателя Л.В. Лапцуя)

Н. СИРОТИНА

ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ:

- Воспитание патриотических чувств, гордости за русский народ, за своих ямальцев, за свою Отчизну;
- Воспитывать уважение к ветеранам тыла;
- Расширить знания воспитанников интерната о Великой Отечественной войне, героях Ямала.

Участники: воспитанники интерната (5–11 классы).

Оформление: мультимедиа проектор и экран. Презентация «Хроника военных лет Ямала».

Музыкальное оформление: фонограммы песен «День победы», «Журавли», «Священная война» и другие песни военной тематики.

Оформление зала: флажки, шары, плакаты военной тематики, выставка рисунков, боевых листовок.

ХОД ПРАЗДНИКА

Звучит фонограмма «Священная война», на экране слайды о войне.

1 чтец:

О ней не вспоминать нельзя,
Та память нам не надоела,
Как мыслят некие «друзья».
Её события и даты
Огнём вошли в сердца людей.
Ещё живут её солдаты,
Хранители святых идей.

Без малого 4 года гремела грозная война.
И снова русская природа живого трепета
полна.

И вот дорогою обратной, непокоряемый
вовек,

Идёт, свершивший подвиг ратный, великий
русский человек.

Он сделал всё, он тих и скромн.

Он мир от чёрной смерти спас.

И мир прекрасный и огромный его
ответствует сейчас (6, с. 23).

Сегодня у нас в интернате знаменательный
день. Наш праздник посвящён Дню
Великой Победы. Вам, уважаемые ветераны,
посвящается.

2 чтец:

Когда это будет, не знаю,
В тени белоствольных берёз
Побуду 9 мая,
Отпразднуют люди без слёз.
Подымут победные марши
Армейские трубы страны,
И выедет к армии маршал,
Не видевший этой войны (2, с. 74).



1 ведущий: Грозный день 22 июня 1941 года, радиоприёмники ямальских посёлков, дальних факторий, метеорологических и полярных станций были настроены на московские волны.

В правительственном заявлении, обращённом к народу, сообщалось о вероломном нападении гитлеровской Германии на нашу страну. Обращение заканчивалось словами: «Наше дело правое. Враг будет разбит. Победа будет за нами!»

Страна поднялась на смертный бой с немецко-фашистскими захватчиками. На защиту Родины встали и ямальцы. Тысячи северян ушли на фронт, а в военкомат продолжали поступать письма и телеграммы (9, с. 32).

2 ведущий: «Выражаем непоколебимую решимость добровольно вступить в армию», — радиовали из Тамбея (9, с. 33).

1 ведущий: «Прошу окрвоенкомат принять меня в Красную Армию и направить на фронт», — писала медсестра Конькова из Дровяного.

2 ведущий: А вот заявление охотника-ненца, опубликованное в газете «Омская правда» 17 июля 1941 года: «Военному начальнику просьба большая. Посылай меня драться с крестоградской зубастой собакой. Я белке в глаз попадаю — крестоградской наглой собаке в сердце стрелять буду. Нашу землю защищать буду» (9, с.34).

1 ведущий: А из тыла на фронт шли такие письма: «Новосибирск, радиокомитет. Для передачи на фронт Музыкантову Киму.

Родной сын Ким! Бей беспощадно фашистских людоедов, не жалей своей крови и самой жизни. Если правительство призовёт меня на защиту Родины, я способен уничтожать фашистских гадин, мы придём к вам на помощь. Твой родной отец — охотник Музыкантов Иосиф. Тарко — Сале 24 сентября 1941 года» (9, с.34).

3 чтец:

Л. Лапцуй

Память

Мы проверяли сети
И двухметровый лёд
Тяжёлой пешней долбили
Сутками напролёт.

Кидал я, кидал бессчётно —
Минута была дорога! —
Железной своей лопатой
Железные те снега.

Был я ещё мальчишкой,
И сил не хватало мне.
Я падал и спотыкался,
Но снова шёл наравне
Со взрослыми рыбаками.
Темнел вдали горизонт.
Нас голод терзал и холод,
Но помощи ждал фронт.
Вываливалась лопата
Порою из чьих-то рук,
А кто-то не смог проснуться,
Обледенев к утру.

И страшно тогда мне было
На майне Обской губы.
Я чувствовал взгляд смерти,
Я слышал голос судьбы.
Но мёртвый рыбак, как памятник,
Встал навстречу врагу.
И слышал я зов победы,
И говорил: «Могу!» (8, с. 342).

2 ведущий: Солист ансамбля «Северные нотки» Павел Салиндер исполнит песню «Мальчишки».

1 ведущий: Жители Ямала постоянно готовились стать достойным пополнением рядов нашей славной Красной Армии, уезжали на пароходах отряды будущих бойцов.

2 ведущий: А в тылу женщины, дети, старики, оленеводы, рыбаки помогали своим трудом ковать Победу. Это они сутками ловили рыбу и отправляли на фронт. Это они вязали носки, шили из меха малицы, кисты и тоже отправляли на фронт. Это они — дети оленеводов — помогали пасти оленей, собирали дикоросы и тоже отправляли на фронт.

(Презентация о войне)

4 чтец:

Л. Лапцуй

Память о войне

Память о войне во мне осталась,
И ничем её не отскрести.
Всё при мне, что в детстве мне досталось
Перевидеть и перенести.
Хлебные едва увижу крошки —
Вспомню, как в лихие времена
Мать, собрав, глотала их с ладошки,





Будто целовала их она.
Я теперь и сам уже не молод,
Но и нынче, в мирной тишине,
Зимний холод, мимолётный голод
Мне напоминают о войне.
Вспоминаю всё, что за плечами,
Всё, что было пройдено в былом:
Как пришлось рыбацкими ночами
Мне, мальчишке, действовать веслом.
И с ладоней давние мозоли
Не сошлись — укрылись в глубине,
И в спине внезапный приступ боли —
Это тоже память о войне (9, с.348).

1 ведущий: Вануйто Иван, 11 лет, заработал летом 12 руб., все деньги передал для фронта; Пандо Олег, 13 лет, за лето выловил вместе со старшим братом 1520 кг рыбы, и тоже — для фронта; Юганпелик Андрей заработал 21 руб. 40 коп. — всё передал на фронт, ведь его отец Иван Юганпелик на фронте бил врага. Елена Русмиленко, 9 лет, связала для бойцов 8 пар носков; Яунгад Вера, 11 лет, связала для бойцов 13 пар рукавиц. Это примеры героизма наших детей-ямальцев.

5 чтец:

Л. Ланцуй

Дети войны

Нас было много — юных, чьи отцы
Остались под Москвой и под Берлином.
Впрягались в ляжку жизни мы, мальцы,
Зимой морозной, летом комариным.
Забыв надолго детскую игру,
Садясь в колданку — лодку на рассвете,
Мы торопились в заводи — в сору —
Обследовать поставленные сети.
Волна плескалась снизу, сверху — дождь,
Куда ни поглядишь, вода повсюду.
Казалось, от простуды не уйдёшь,
Но мы плевать хотели на простуду!
Пусть воздух пахнет близкою зимой,
Остры мороза первые уколы, —
Успей сдать рыбы, заглянуть домой
И, чуть обсохнув, добежать до школы.
А вечерами, с наступленьем тьмы,
У слабого огня ссутулив плечи,
О, как отцов и братьев ждали мы,
Какие им придумывали встречи!
Глушив в себе короткий детский всхлип,
Ещё ночами долго мы не спали:
А вдруг погибший всё же не погиб,

Пропавшие без вести — не пропали?
Нам эта вера помогала жить
И, не сломившись в испытаньях многих,
За тех, кто не вернулся, послужить
И за слепых, безруких и безногих.
Не вешний луг, блестящий от росы,-
Мне снятся вновь, покоя не давая,
Промокшие, обмёрзшие кисы,
Отцовский «гусь» — одежда меховая.
Недетская работа, боль потерь...
Сейчас, конечно, жизнь кругом иная,
Но детство наше трудное теперь
Я ни за что, друзья, не променяю.
Оно моё сокровище и честь,
И если мир светлее для кого-то —
Я знаю: и моя тут капля есть,
Пускай не крови, так хотя бы пота!(9, с. 354)

2 ведущий: Россия потеряла на войне 4 миллиона детей, 13 млн детей остались сиротами. Только в одном концлагере Освенцим были уничтожены 800 тыс. детей. Они могли стать поэтами, учёными, художниками, да просто хорошими отцами и матерями. А их не стало (5, с. 34).

1 ведущий: Фронтовая жизнь... Здесь готовность пожертвовать собой была обычной мерой каждого человеческого поступка, подвиги совершались в каждом бою. Лучшие сыны и дочери Ямала, всей России, ценою великих жертв, ценою тысяч жизней отбросили немецкую гадину.

2 ведущий: 1710 городов и более 70 тысяч сожжённых деревень и сёл, 84 тысячи разрушенных школ.

1 ведущий: Всего за Вторую мировую войну планета Земля потеряла 55 млн человек, 90 млн война сделала колеками.

Звучит песня «Журавли»

2 ведущий: Отличились на войне и наши воины — северяне. Храбро сражались за Родину отмеченные боевыми наградами ямальцы: Енсу Вануйто, Мурта Пандо, Иван Юганпелик, Фёдор и Василий Того, Ефим Ямзин, Агафья Хатанзеева, ханты Георгий Дружинин, коми Диомид Артеев и Иван Филиппов (1, с. 27), земляки-кутопьюганцы — Тибичи Хаби, Неркагы Нензако, Салиндер Саули, Кишеев Георгий, Спасёнников Семён, Анагуричи Водоум.



Погибли в боях ненцы Семён и Константин Ненянг, Илья Окоэтто, Семён Яптунай, Алексей Салиндер, ханты Михаил Рускаламов и Василий Дружинин, селькуп Павел Нерин, наши земляки — кутопьюганцы — Зобнин Александр, Анагуричи Андрей, Шахов Пётр, Николай и Пётр Медведевы, Михаил и Андрей Созыкины, Алексей Сверчков, Антон Чупров, Мадан Няданги

1 ведущий: Сейчас прозвучит премьера песни «Земляки—фронтовики», которую исполнит солист ансамбля «Северные нотки» Данил Сиротин.

(на экране — фотографии воинов-земляков, их письма с фронта)

Они ушли на фронт из нашего посёлка:
Кто снайпер, кто разведчик, кто связист...
Не все вернулись, полегло их сколько
В окопах брани под свинцовый свист...
Всех наша память помнит поимённо,
Всем им поклон мы низкий отдаём.
Над обелиском наклонились кроны —
Спасибо скажем вам, что мы живём!
Припев: Кутопьюганцы — воины, вам слава!
Никто из вас назад не отступил.
Волна обская бьётся неустанно,
Как бились вы за край, что сердцу мил!
Они ушли на фронт из нашего посёлка:
Кто был рыбак, охотник, тракторист...
На день Победы бряцали осколки
И ордена за смелую их жизнь.
В посёлок возвратились единицы,
Губа Обская снилась им тогда,
Теперь война ночами будет сниться
И бередить на долгие года...
Припев.

Они ушли на фронт из нашего посёлка,
Теперь от нас уходят каждый год —
Медали, ордена лежат на полках,
Но память нам покоя не даёт!
За то, что мы живём под небом мирным,
За то, что каждый день неповторим,
За то, что наш Ямал стал крепким, сильным,
Спасибо ветеранам говорим!
Припев.

2 ведущий: С той страшной войны вернулись не все. И стоят на многострадальной российской земле обелиски, памятники, солдатские могилы. Они застыли в граните, мраморе и бронзе (1, с. 14).

6 чтец:

Л. Лапцуй

Горсть родной земли

Всю войну и четверть века после
Сына в отчий дом ждала она.
Солнце светит, ливень ли, мороз ли —
Всё не отходила от окна.
Всё напрасно! И тогда решила
Побывать хотя бы в том краю,
Где его солдатская могила,
Где сложил он голову свою.
Только где, в каком далёком месте
Ей рассыпать горсть родной земли?
Сказано о нём: «Пропал без вести...»
А другие вести не дошли.
Но решилась. В дальний путь пустилась.
И однажды на исходе дня
Тихо на колени опустилась
На гранит близ Вечного огня.
Это место для народа свято,
И не вянут здесь поверх плиты
В память Неизвестного солдата
Все цветы, цветы, цветы, цветы.
На граните — белизна и алость,
Разноцветным — нет цветам числа!
Мать, вздохнув, впервые растерялась:
Ведь она цветов не принесла.
Ведь природа Севера сурова,
Лето — кратко, холода — круты,
Нет у нас обычая такого —
На могилы приносить цветы.
Краешком платка отёрла слёзы —
И туда, на камень, где легли
Георгины скорбные и розы,
Робко положила горсть земли.
И опять в молчании застыла,
Но сквозь боль и полузабытьё
Материнским сердцем ощутила:
Люди рядом поняли её.
И молчала, сына вспоминая,
И лежала серой горсткой там
Та земля, что всюду нам — родная,
Та земля, что мать любым цветам (8, с. 369).

1 ведущий: Сколько таких мест безымянных по всей России! Сколько безымянных солдат покоятся в земле нашей Отчизны! Сколько братских могил, где до сих пор лежат неизвестные воины!

2 ведущий: Время не сотрёт никогда из памяти народа Великую Отечественную





войну. Никогда не изгладятся из памяти эти суровые годы. Эту самую тяжёлую и жестокую из всех войн в истории нашей Родины. Не забыты те, кто отдал жизнь за Великую Победу, и среди нас живут ветераны войны. Они подарили нам счастливую мирную жизнь. К сожалению, на сегодняшний день у нас не дожил ни один участник Великой Отечественной войны, но есть ветераны тыла. Слово предоставляется ветерану тыла, которая начала свою трудовую деятельность в 16 лет, и во время ВОВ работала рыбачкой. Это Зенкевич Ксения Андреевна, ей сейчас 87 лет.

1 ведущий: Спасибо, что пришли к нам. Мы гордимся вами. Крепкого вам здоровья и низкий поклон. *(Вручает цветы)*

6 чтец:

Пока ещё в обойме есть патроны,
Покуда бьются старые сердца,
Займите круговую оборону,
Держитесь, ветераны до конца!
Прошли вы сквозь свинцовые метели,
Огонь и воду, и оркестров медь,
И если вы уж это одолели,
То старость сможете вы тоже одолеть!

2 ведущий: Ансамбль «Северные нотки» исполнит песню

«Ветераны Ямала»

(на экране слайды о ветеранах)

1. Бесконечно далёка
Ваша давняя юность
Та, что дымной атакой
Для ребят обернулась.
Боевое задание,
Испытанье на прочность.
Помахал на прощанье
Синий скромный платочек.
2. Замирал над Полуем
Тот гудок парохода,
Что сердца ваши будут
Помнить долгие годы.
Вам лишь только по двадцать.
Бодро песня звучала,
Но не все возвратятся
К Салехардским причалам.
3. А в тылу оставались
Молодые подруги.
От кровавых мозолей

Стили нежные руки.
Что им думы — заботы,
Что им горе и беды?
Всё отдали для фронта,
Для Великой Победы.

4. Вас приходит всё меньше
Помолчать к обелиску
Всё останется вечным,
Всё останется близким.
Время снайперской пулей
Выбивает из строя.
Только вы не сдавайтесь,
Боевые герои.

1 ведущий: И вот пришла весна 1945 года *(на экране — кинохроника штурма рейхстага)*. 30 апреля 1945 года в 22 часа 50 минут над гитлеровским рейхстагом взвилось красное Знамя Победы. Его доставили туда и укрепили два наших воина — Егоров и Кантария *(5, с. 76)*.

2 ведущий: 9 мая 1945 года в г.Потсдаме был подписан акт о безоговорочной капитуляции фашистской Германии.

8 чтец *(в форме солдата):*

Л. Лапцуй

День Победы (3, с. 164)

Был я мал в ту пору,
Не был на войне,
Только День Победы
Помнится и мне.
Явственно донине
Помнится и мне,
Как влетел в посёлок
Вестник на коне.
Как сошлись, волнуясь,
Наши старики,
Парень с костылями,
Парень без руки.
Слабые... Больные...
Вдовы... Ребяшня...
Всё равно не помню
Радостнее дня!
Кто-то с похоронкой
Давней фронтовой:
Может, сын любимый
Не убит — живой?
Или грела вера
Тайная людей:
Даже мёртвый встанет



В этот светлый день!...
Жители посёлка,
Щедрые сердца,
В каждый дом старались
Залучить гонца
И в почётный, красный
Угол поместить,
И как дорогого
Гостя угостить.
Как велит обычай
Старины седой,
Головы мочили
Вешнею водой.
«Помоги — твердили, —
Матушка — вода,
Пусть пожар не вспыхнет
Больше никогда!»
Был я мал в ту пору,
Не был на войне,
Только День Победы
Помнится и мне.
Было мне впервые

Ощутить дано,
Сколько значит слово
Мощное одно:
«Победа!»

1 ведущий: С праздником вас, дорогие наши ветераны, воины, защитники Отечества! Крепкого вам здоровья, счастья, всего самого доброго, а самое главное — мира и тепла нашему Великому Отечеству! Берегите настоящее, помните прошлое. Думайте о будущем, о прекрасном слове — жизнь!

*Звучит музыка «День Победы».
На сцену выходят участники праздника.*

2 ведущий:
Нужен мир тебе и мне,
Чистый воздух на заре,
Птичий гомон, детский смех,
Солнце, дождик, белый снег.
Лишь война, лишь война
На планете не нужна! (2, с. 73).
Все поют песню «Нам нужен мир!»

ЛИТЕРАТУРА

1. Головнев, А.В.; Зайцев, Г.С. История Ямала/ Тобольск-Яр-Сале, 1992 г.
2. Журавлев, В.П. Учебник литературы 10–11 кл./В.П. Журавлев. — М.: Просвещение, 2005 г.
3. Лапцуй, Л.В. Песни мои-детям/ М.: Просвещение, 2001 г.
4. Лапцуй, Л.В. На оленьих тропах/Л.В. Лапцуй. — Свердловск: Средне-Уральское книжное издательство, 1982 г.
5. Максимова, З. Дети военной поры/З. Максимова. — М.: Политиздат, 1984 г.
6. Смирнягин, С.В. Сценарии школьных праздников/ С.В. Смирнягин. — М.: Школьная пресса, 2004 г.
7. Фёдорова, Л.В. Родная литература/Л.В. Фёдорова. — Тюмень: Институт проблем освоения Севера СО РАН, 1995 г.
8. Фёдорова, Л.В. Северные родники/ Литературно-краеведческая хрестоматия для школ Ямало-ненецкого автономного округа. — Тюмень: Институт проблем освоения Севера СО РАН, 2001 г.
9. Ямальский меридиан. — Всероссийский историко-культурный научно-популярный журнал 1 (15), 1995 г.





Перед вами каталог «Высылаем по почте». В нём содержится информация о книгах образовательного назначения, которые имеются в наличии и могут быть высланы по почте.

Заказы высылаются в течение 10 дней со дня поступления оплаты на наш расчетный счет, при условии, что заказ был оформлен правильно и без ошибок в адресе заказчика.

Оформить и оплатить заказ можно в любом отделении банка или почты. **Обращаем ваше внимание** на то, что почтовый или банковский платёжный документ должен содержать полный текст заказа и адрес заказчика с индексом. Для оформления заказа используйте коды продукции.

Копию оплаченной квитанции вышлите на электронный адрес, факсом или письмом по почте.

В случаях, когда текст заказа не вмещается на одну банковскую или почтовую квитанцию, можно направить в наш адрес специальное письмо.

Наш адрес: **109341, г. Москва, ул. Люблинская, д. 157, корп. 2. 000 «НИИ Школьных технологий»**
Многоканальный тел./факс: **(495) 345-52-00**; e-mail: **narob@yandex.ru**

Автор	Наименование товаров	Код	Цена
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ			
Селевко Г.К.	Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х томах. Учебно-методическое пособие нового поколения. Более 500 технологий обучения, воспитательных и социально-воспитательных технологий. Том 1 (816 с.) и том 2 (816 с.), Обл., 2006 г.	1509	850.00
Селевко Г.К.	Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х томах. Учебно-методическое пособие нового поколения. Более 500 технологий обучения, воспитательных и социально-воспитательных технологий. Том 1 (816с.) и том 2 (816с.), Пер., 2006г.	1510	970.00
Селевко Г.К.	Воспитательные технологии. Пособие для широкого круга работников образования, учителей и студентов педагогических, психологических и социально-психологических специальностей. 320с., Обл., 2005 г.	0033	85.00
Селевко Г.К.	Педагогические технологии авторских школ. Пособие для широкого круга работников образования, учителей и студентов педагогических, психологических и социально-психологических специальностей. 195 с., Обл., 2005 г.	0049	72.00
Селевко Г.К.	Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП. Пособие для широкого круга работников образования, учителей и студентов педагогических, психологических и социально-психологических специальностей. 288с., Обл., 2005 г.	0031	78.00
Селевко Г.К.	Технологии внутришкольного управления. Пособие для широкого круга работников образования, учителей и студентов педагогических, психологических и социально-психологических специальностей. 208с., Обл., 2005 г.	0050	72.00
Селевко Г.К.	Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств. Пособие для широкого круга работников образования, учителей и студентов педагогических, психологических и социально-психологических специальностей. 208 с., Обл., 2005 г.	0051	72.00
Селевко Г.К.	Технологии развивающего образования. Пособие для широкого круга работников образования, учителей и студентов педагогических, психологических и социально-психологических специальностей. 192 с., Обл., 2005 г.	0040	65.00



Селевко Г.К.	Технологии воспитания и обучения детей с проблемами. Пособие для широкого круга работников образования, учителей и студентов педагогических, психологических и социально-психологических специальностей. 144 с., Обл., 2005 г.	0030	59.00
Селевко Г.К.	Социально-воспитательные технологии. Предназначена для широкого круга работников образования, учителей и студентов педагогических, психологических и социально-педагогических специальностей. 176 с., Обл., 2005 г.	0047	65.00
САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ Книги серии предназначены для учеников и учителей, психологов и воспитателей			
Селевко Г.К.	Познай себя (самопознание). 5 класс. Серия «Самосовершенствование личности». Учебное пособие предназначено для учеников и учителей, психологов и воспитателей, а также для родителей, интересующихся проблемами развития и самосовершенствования личности. 96 с., Обл., 2009 г.	1480	85.00
Селевко Г.К.	Сделай себя сам (самовоспитание). 6 класс. Серия «Самосовершенствование личности». Учебное пособие предназначено для учеников и учителей, психологов и воспитателей, а также для родителей интересующихся проблемами развития и самосовершенствования личности. 112 с., Обл., 2009 г.	1476	98.00
Селевко Г.К.	Научи себя учиться (самообучение). 7 класс. В учебном пособии рассматриваются на общепедагогическом уровне вопросы теории и практики организации учебной деятельности школьников. Особый акцент делается на формировании мотивации учения, овладении учащимися методами самостоятельной деятельности по самообразованию. 128 с., Обл., 2009 г.	1217	98.00
Селевко Г.К.	Найди себя (самоопределение). 9 класс. В учебном пособии рассматриваются вопросы самоопределения, взаимоотношения полов, формирования духовных ценностей. 96 с., Обл., 2009 г.	1216	85.00
Селевко Г.К.	Управляй собой (саморегуляция). 10 класс. Учебное пособие предназначено для учеников и учителей, психологов и воспитателей, а также для широкого круга читателей, интересующихся проблемами развития и самосовершенствования личности. 112 с., Обл., 2009 г.	1450	91.00
Селевко Г.К.	Реализуй себя (самоактуализация). 11 класс. Книга предназначена для учеников и учителей, психологов и воспитателей. 112 с., Обл., 2008 г.	0480	78.00
Селевко Г.К.	Найди свой путь. Учебное пособие для предпрофильного обучения. Книга предназначена для учеников и учителей, психологов и воспитателей. 112 с., Обл., 2006 г.	0005	65.00
ДИДАКТИКА			
Беспалько В.П.	Учебник. Теория создания и применения. Пособие для авторов учебников и преподавателей. 192 с., Обл., 2006 г.	0044	91.00
Гузев В.В., Бершадский М.Е.	Российская эффективная школа: цели и содержание образования. Книга 1. Пособие для широкого круга специалистов системы образования. 208 с., Обл., 2012 г.	1529	170.00
Гузев В.В., Бершадский М.Е.	Российская эффективная школа: образовательный процесс. Книга 2. Пособие для широкого круга специалистов системы образования. 136 с., Обл., 2012 г.	1528	155.00





Гузев В.В., Бершадский М.Е.	Российская эффективная школа: образовательная среда, организация и управление. Книга 3. Пособие для широкого круга специалистов системы образования. 152 с., Обл., 2012 г.	15280	160.00
Гурина Р.В.	Фреймовые опоры. Методическое пособие для учителей общеобразовательных школ, преподавателей вузов, средних специальных заведений, а также для педагогов и руководителей учреждений дополнительного образования детей, студентов педагогических вузов. 96 с., Обл., 2007 г.	0342	78.00
Гурина Р.В., Соколова Е.Е.	Фреймовое представление знаний. Пособие для руководителей и преподавателей вузов, средних специальных учебных заведений, общеобразовательных школ. 176 с., Обл., 2005 г.	0232	78.00
Зайцев В.Н.	Практическая дидактика. Учебное пособие для студентов педагогических специальностей университетов и институтов повышения квалификации работников образования, руководителей школ. (Гриф УМО). 224 с., Обл., 2006 г.	0036	117.00
Кадневский В.М.	История тестов. Монография для студентов, преподавателей педагогических специальностей, психологов и всех интересующихся историей тестов. 464 с., Обл., 2004 г.	0039	117.00
Остапенко А.А.	Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технология. Пособие для педагогов, руководителей образовательных учреждений, ученых, аспирантов. 384 с., Обл., 2007 г.	0233	215.00
Остапенко А.А.	Очевидная педагогика. Модульная наглядность в преподавании вузовского курса. Методическое пособие. 128 с., Обл., 2013 г.	1540	168.00
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ			
Александрова Е.А.	Педагогическое сопровождение самоопределения старших школьников. Книга написана в научно-методическом стиле и имеет прецедентный характер. Предназначена для научных работников сферы образования, психологов, социологов, студентов старших курсов, аспирантов и преподавателей педагогических институтов. 336 с., Обл., 2010 г.	1428	254.00
Авт. коллектив	Психология и педагогика: пространство взаимодействия. Материалы круглого стола «Психология и педагогика современного образования: возможности и границы взаимодействия». Издание адресовано как молодым, так и опытным психологам и педагогам, практикам и исследователям, а также специалистам в управлении образованием, методистам, студентам психологических и педагогических специальностей. 400 с., Обл., 2010 г.	1446	351.00
Афанасьев В.В., Шаталов А.А.	Психолого-педагогическая диагностика качества образовательного процесса. Учебно-методическое пособие. Пособие предназначено студентам и аспирантам педагогических вузов, учащимся педагогических колледжей, учителей и преподавателей, специалистов системы образования. 134 с., Обл., 2008 г.	0387	91.00
Афанасьев В.В.	Мониторинг и диагностика качества образования. Монография. Предназначена для учителей и руководителей общеобразовательных школ, преподавателей вузов и колледжей, студентов. 322 с., Обл., 2008 г.	0386	215.00
Бедерханова В.П., Остапенко А.А.	Педагогическая система. История. Теория. Развитие. Пособие для руководителей школ и специалистов управлений образованием. 128 с., Обл., 2014 г.	1541	126.00



Гин С.И.	Мир загадок. Учебно-методическое пособие для учителей начальных классов. Поурочная разработка курса «"Мир загадок"», предназначена для преподавателей начальных классов и детей. 112 с., Илл., Обл., 2008 г.	0376	85.00
Гликман И.З.	Педагогическое стимулирование. Методическое пособие для школьных администраторов. Книга для директоров школ, школьных администраторов, работников органов управления образованием, учителей, воспитателей, студентов педагогических вузов. 160с., Обл., 2008г.	0377	104.00
Гликман И.З.	Спецкурс по педагогическому стимулированию. Учебное пособие для студентов педагогических вузов, слушателей системы ИПК, заместителей директоров по научно-методической работе. 192 с., Обл., 2008 г.	0406	124.00
Гликман И.З.	Теория и методика воспитания. Воспитатика. Учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 031000 «"Педагогика и психология"», школьных преподавателей, воспитателей школ и детских домов, работников исправительных учреждений, офицеров, родителей. Гриф МОиН РФ. 320 с., Обл., 2008 г.	0920	208.00
Гликман И.З.	Воспитатика. Учебник для студентов педагогических вузов. В 2-х ч. Часть 1. Теория и методика воспитания. Учебник может быть полезным не только студентам педагогических вузов, но и школьным преподавателям, воспитателям школ и детских домов, работникам исправительных учреждений, офицерам, родителям и всем тем, кто интересуется проблемами воспитания детей и молодежи. 168 с., Пер., 2009 г.	1415	189.00
Гликман И.З.	Воспитатика. Учебник для студентов педагогических вузов. В 2-х ч. Часть 2. Организация воспитательного процесса. Учебник может быть полезным не только студентам педагогических вузов, но и школьным преподавателям, воспитателям школ и детских домов, работникам исправительных учреждений, офицерам, родителям и всем тем, кто интересуется проблемами воспитания детей и молодежи. 320 с., Пер., 2009 г.	1416	325.00
Гузев В.В.	Преподавание. От теории к мастерству. В книге рассматривается основной инструментарий учителя, составляющий базу любых образовательных технологий. Книга адресована учителям, преподавателям и студентам педагогических вузов, руководителям образовательных учреждений, специалистам системы повышения квалификации работников образования, научным работникам. 288 с., Обл., 2009 г.	1212	190.00
Котова С.А.	Молодой учитель в школе: проблемы и их решение. Пособие предназначено для студентов педагогических вузов и колледжей, учителей различных типов образовательных учреждений, преподавателей педагогических вузов, колледжей, руководителей образовательных учреждений. 120 с., 2010 г.	1451	98.00
Котова С.А., Кулганов В.А.	Как сохранить здоровье, работая в школе. Пособие предназначено для студентов педагогических вузов и колледжей, учителей различных типов образовательных учреждений, преподавателей педагогических вузов, колледжей, руководителей образовательных учреждений, преподавателей педагогических вузов, колледжей, руководителей образовательных учреждений. Адресовано всем, кто планирует и реализует долгую активную жизнь в педагогической профессии. 192 с., 2010 г.	1452	137.00

101

Каталог
«Высылаем по почте»
(98—103)





Котова С.А. (под ред.)	Педагогика здоровья. Проектирование воспитательной работы по формированию культуры здорового образа жизни школьников. Методический сборник. Для широко круга специалистов управления образованием, методистов, педагогов. 128 с., Обл., 2013 г.	1536	160.00
Лапицкий О.И. (под ред.)	Проектирование гуманитарной среды гимназии как среды саморазвития. Научно-методическое издание адресовано руководителям и учителям общеобразовательных школ, гимназий, а также широкому кругу работников образования. 224 с., Обл., 2009 г.	1417	195.00
Макаров П.В.	Профилактика, коррекция и реабилитация подросткового суицида. Учебно-методическое пособие для школьных учителей, психологов, социальных педагогов. 96 с., Обл., 2013 г.	1533	120.00
Песталоцци И.Г.	Лебединая песня. Серия "большая энциклопедия маленького мира". Практико-ориентированные задачи организации жизни детей в семье, в детском саду и школе. Книга для историков образования, воспитателей, родителей, учителей. 240 с., Обл., 2008 г., АОС	1202	104.00
Сергеев С.Ф.	Инженерная психология и эргономика. Учебное пособие для студентов гуманитарных факультетов университетов, обучающихся по направлению 521000 «Психология», сотрудников эргономических подразделений эксплуатационных и проектных организаций. Гриф МОиН РФ. 176 с., Обл., 2008 г.	0389	124.00
Сергеев С.Ф.	Обучающие и профессиональные иммерсивные среды. Книга предназначена для специалистов в области инженерной и педагогической психологии и эргономики, научных и инженерно-технических работников, действующих в сферах профессиональной подготовки, проектирования сложных человеко-машинных комплексов, тренажеров и обучающих систем, а также для студентов психологических, педагогических и технических вузов. 432 с., Обл., 2009 г.	1356	390.00
Шепель В.М.	Философская культура исследователя. Креативное пособие для педагогов. В книге представлены основные характеристики философской культуры исследователя, авторский опыт гносеологической разработки инновационных научных направлений и учебных предметов. 368 с., Пер., 2013 г.	1539	494.00
Янковская Н.А.	Руководство по организации мониторинга качества образования. Инструктивно-методическое пособие. Предназначено для обеспечения практической деятельности завучей, классных руководителей, педагогов-психологов школ и социальных педагогов. 272 с., Обл., 2013 г.	1124	210.00
Янковская Н.А.	Психологическая экспертиза игр. Методическое пособие. Для специалистов в области дошкольного и начального школьного образования, а также специалистов, разрабатывающих игровые технологии для детей дошкольного и младшего школьного возраста. 164 с., Обл., 2013 г.	1155	160.00
Яновицкая Е.В.	Как учить и учиться на уроке так, чтобы хотелось учиться. Альбом-справочник. В краткой форме представлена логика разноуровневого обучения в рамках любой учебной темы. Предлагается деление учебного материала по любой теме на пять уровней и предлагаются, соответственно, пять моделей ведения уроков. 160 с., Обл., 2013 г.	1397	140.00



ВАЛЬДОРФСКАЯ ПЕДАГОГИКА			
Загвоздкин В.К.	Учебные программы вальдорфских школ. В книге изложены цели и содержание образования в развитой европейской вальдорфской школе. Для широкого круга читателей. 528 с., Пер., 2005 г.	0084	169.00
Загвоздкин В.К.	Учебные программы вальдорфских школ. В книге изложены цели и содержание образования в развитой европейской вальдорфской школе. Для широкого круга читателей. 528 с., Обл., 2005 г.	0092	130.00
Улин Бенгт	Цели и методы обучения математике. Опыт вальдорфской школы. Методическое пособие для учителей. 336 с., Обл., 2007 г.	0043	176.00
ЭКОНОМИКА ОБРАЗОВАНИЯ И УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ			
Вифлеемский А.Б.	От народного образования к платному обучению. Анализ реформ экономики образования, оценка последствий реформ, перспективы развития. Книга для руководителей системы образования и педагогов. 448 с., Обл., 2008 г.	0383	293.00
Вифлеемский А.Б.	Новые системы оплаты труда работников образовательных учреждений. Книга адресована руководителям органов управления образованием и школ, работникам бухгалтерий всех уровней и, конечно, учителям, которые должны знать: что сулит им переход на новые системы оплаты труда. 400 с., Обл., 2009 г.	1420	325.00
Вифлеемский А.Б.	Актуальные вопросы экономики и права в образовании: ответы без цензуры. Практическое пособие. 152 с., Обл., 2014 г.	1543	140.00
Загвоздкин В.К.	Теория и практика применения стандартов в образовании. Книга предназначена для широкого круга читателей, интересующихся развитием образования в современном мире. Особенно полезной книга будет для исследователей образования, политиков и управленцев, руководителей ДОО, директоров школ, учителей и воспитателей, занятых в проектах развития. 344 с., Пер., 2011 г.	1475	481.00
Куркин Е.Б.	Организационное проектирование в образовании. Учебное пособие для руководителей органов управления образованием, директоров учреждений и организаций, научных работников, студентов педагогических вузов, педагогической общественности. 400 с., Обл., 2008 г.	0384	286.00
Кушнир А.М.	Методология и опыт августовских конференций. Практическое пособие. 136 с., Обл., 2014 г.	1544	119.00
Кушнир А.М.	Организация и проведение августовских педсоветов. Практическое пособие. 136 с., Обл., 2014 г.	1545	119.00
Петров Е.Н. и др.	Уголовно-правовая защита объектов интеллектуальной собственности в электронной информационной среде. Научно-практическое пособие предназначено для работников правоохранительных органов, студентов, аспирантов и специалистов, работающих в сфере защиты объектов интеллектуальной собственности. 256 с., Обл., 2009 г.	1314	429.00
Рево В.В.	Менеджмент образовательной среды. Методическое пособие для преподавателей и организаторов системы образования всех уровней. 48 с., Обл., 2008 г.	1159	72.00



