



РОССИЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Информационно-образовательный журнал

Зарегистрирован Комитетом Российской Федерации по печати св. № 013972 от 31 июля 1995 г.

РЕДАКЦИЯ :

Секретариат — *Светлана Лячина*

Редакторы: *Светлана Вишниккина, Тамара Ерегина,*

Алексей Кушнир, Ольга Подколзина

Дизайн: *Анна Ладанюк*

Вёрстка: *Максим Буланов*

Корректор: *Татьяна Денисьева*

АДРЕС РЕДАКЦИИ :

109341, Москва, ул. Люблинская, д. 157, корп. 2. Тел./факс: (495) 345-52-00

E-mail: narodnoe@narodnoe.org

© «Народное образование»



№ 4

НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

2 0 1 5

СОДЕРЖАНИЕ

Образовательная политика

Поташник М.М. Может ли раболепный учитель воспитать достойного и гордого гражданина своей страны?	3
Дементьева И.Ф. Изменения целей и методов воспитания детей в семье в эпоху глобализации и перемен социально-культурного фона российского общества	10
Загвязинский В.И. От социальной стратегии к образовательной практике и от методологии исследования к методологии образования	20
Пинская М.А., Ленская Е.А., Пономарёва А.А., Брун И.В., Косарецкий С.Г., Савельева М.Б. Сравнительное исследование TALIS-2013 по вопросам преподавания и обучения	28
Данилова Л.Н. Активное и пассивное сопротивление педагогов реформированию	42
Козина Н.С., Пинская М.А., Косарецкий С.Г. Изменения в социальном положении учителей, условиях для работы и профессионального развития: мониторинг экономики образования	46
Клячко Т.Л. Учительская зарплата и мониторинг эффективности школ	55
Авраамова Е.М. Взаимосвязи социально-экономического положения учителя, качества преподавания и эффективности образовательной системы в целом	59
Вифлеемский А.Б. Образовательные программы для школ-хозяйств	68
Илалтдинова Е.Ю., Суханова М.Э. Образовательный мини-технопарк	76

Рукописи не рецензируются и не возвращаются.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов.

Ответственность за достоверность информации, содержащейся в публикуемых материалах, несут авторы.

Авторы гарантируют редакции, что публикуемые ими материалы не нарушают исключительных прав других лиц.

Ответственность за содержание рекламных материалов несёт рекламодатель.

Образовательная ПОЛИТИКА

МОЖЕТ ЛИ РАБОЛЕПНЫЙ УЧИТЕЛЬ ВОСПИТАТЬ ДОСТОЙНОГО И ГОРДОГО ГРАЖДАНИНА СВОЕЙ СТРАНЫ?

Марк Максимович Поташник,
*действительный член (академик)
Российской академии образования,
профессор, доктор педагогических наук*

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

Большая ложь

Вспомним известную с юности многим опытным педагогам цитату В.И. Ленина из его работы «Странички из дневника», написанной в 1923 году, о том, что народный учитель должен быть у нас поставлен на такую высоту, на которой он никогда не стоял, не стоит и не может стоять в буржуазном обществе. Это истина, не требующая доказательств.

К этому положению дел мы должны идти систематической, неуклонной, настойчивой работой и над его духовным подъёмом, и над его всесторонней подготовкой к его действительно высокому званию.

Эту фразу каждый год и по многу раз, к месту и не к месту и всегда с пафосом повторяли все, кто занимал любой руководящий пост в системе образования,

М.М. Поташник. Может ли рабелепный учитель воспитать достойного и гордого гражданина своей страны?

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

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

**Пространство единое,
а зарплаты разные**

Общеизвестен факт: в России зарплата учителей зависит от возможностей регионального бюджета. Иначе говоря: работая с одним и тем же числом детей в классе, по тем же самым программам, но проживая в разных регионах, учителя получают разную зарплату независимо от качества работы. В газонефтяных регионах, Москве, Питере и т.п. она в разы выше. Если бы эти различия были незначительные, никто бы и говорить об этом не стал. Но когда в одних регионах (их

меньшинство) средняя зарплата до 80 тысяч рублей в месяц, а в других (которых большинство) — 18 тысяч рублей за тот же труд, то это можно назвать не иначе, как несправедливость, если учесть, что речь идёт о государственных школах одной страны.

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

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

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

Унижающие лукавые «нюансы» этим не исчерпываются. Чиновники, постоянно оперирующие вроде как приличными средними значениями зарплаты, забывают, что учителей не мытьём, так катаньем, любыми средствами вплоть до шантажа и угрозы увольнения заставляют брать

сверхнормативную нагрузку в 30 часов или учителей начальной школы — вести два класса (в разных сменах). При таком подходе халтура, низкое качество обучения неизбежны. А о воспитании и развитии и говорить не приходится.

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

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

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

С драной овцы хоть шерсти клок

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

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

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

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

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

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

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

Прежде всего все вышеназванное унижение было осуществлено до кризиса, до санкций. А главное в сути — государство проявило очередное неуважение к профессии учителя. В приснопамятные советские времена власти (чиновники) всё-таки понимали: чтобы учителю быть профессионалом, ему нужно постоянно читать, развиваться, заниматься самообразованием, постоянно изучать ребёнка,

М.М. Поташник. Может ли раболепный учитель воспитать достойного и гордого гражданина своей страны?

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

Безвестные герои страны

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

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

Вы можете вспомнить и назвать имена победителей хоть какого-то Всероссийского конкурса «Учитель года»? Вам знаком опыт ра-

боты кого-то из победителей этого конкурса за последние 25 лет?

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

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

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

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

Это спортсменам дарят квартиры, дорогие автомобили. А победителям конкурса «Учитель года России» — только символ (статуэтку).

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

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

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

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

Ну и какие чувства, какая память от всего этого, какая польза, как говорят, в сухом остатке? Да никакая, только дополнительный аргумент, подтверждающий формализм и бездушие государства в отношении к учителям, ощущение невнимания и униженности, если к лучшим из лучших такое отношение.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

Девятый вал отчётности

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

Ещё большой отчёт «Участие в общественно полезных акциях, направленных на выполнение задач образовательной

М.М. Поташник. Может ли раболепный учитель воспитать достойного и гордого гражданина своей страны?

программы школы». Указывается число участников по классам в акциях: «Поздравь учителя»; «Память» (уборка территории возле обелиска); «Птичья столовая»; «Конкурс сувениров «Подарок металлургу»; «Всероссийская дистанционная викторина «Васины задачки»; «Всероссийский дистанционный межпредметный турнир «Разнойбой»; «Международный чемпионат начальной школы «Вундеркинд»; «Всероссийский конкурс детских творческих работ «Моя семья».

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

Перед сдачей статьи в редакцию мне пришло письмо из сельской школы. Оно стоит того, чтобы быть прочитанным и ужаснуться: «Здравствуй, Марк Максимович! Года

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

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

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

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

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

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

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

* * *

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

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

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

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

М.М. Поташник, М.В. Левит

«КАК ПОМОЧЬ УЧИТЕЛЮ В ОСВОЕНИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ»

*Пособие для учителей, руководителей
школ и органов образования*

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

ИЗМЕНЕНИЯ ЦЕЛЕЙ И МЕТОДОВ воспитания детей в семье в эпоху глобализации и перемен социально- культурного фона российского общества

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

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

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

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

с несовпадением понятий идентичности и самоидентификации.

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

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

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

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

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

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

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

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

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

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

Изменения российской семьи как института воспитания в условиях глобализации

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

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

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

И.Ф. Дементьева. Изменения целей и методов воспитания детей в семье в эпоху глобализации и перемен социально-культурного фона российского общества

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

Семейный капитал как воспитательный ресурс

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

Таблица 1

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

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

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

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

³⁾ до 16 лет.

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

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

И.Ф. Дементьева. **Изменения целей и методов воспитания детей в семье в эпоху глобализации и перемен социально-культурного фона российского общества**

Таблица 2

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

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

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

²⁾ до 16 лет.

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

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

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

Неравенство возможностей

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

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

Гедонизм как смысл жизни

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

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

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

«Не отстать от времени»

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

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

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

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

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

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

И.Ф. Дементьева. Изменения целей и методов воспитания детей в семье в эпоху глобализации и перемен социально-культурного фона российского общества

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

Цели семейного воспитания

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

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

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

Таблица 3

Трансформация целей семейного воспитания в современной России

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

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

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

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

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

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

И.Ф. Дементьева. Изменения целей и методов воспитания детей в семье в эпоху глобализации и перемен социально-культурного фона российского общества

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

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

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

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

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

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

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

Таблица 4

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

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

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

Возникла необходимость усиления демократических основ и принципов семейного воспитания.

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

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

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

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

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

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

ОТ СОЦИАЛЬНОЙ СТРАТЕГИИ к образовательной практике и от методологии исследования к методологии образования¹

Владимир Ильич Загвязинский,
*заведующий кафедрой Тюменского государственного университета,
профессор, академик РАО, доктор педагогических наук*

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

Семинар

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

Теперь, по истечении уже 12 лет ныне действующего семинара, можно подвести некоторые итоги. Практико-ориентированный мето-

дологический семинар, предназначенный для исследователей-соискателей, аспирантов, докторантов, их научных руководителей и консультантов, а также для практиков-руководителей, методистов, педагогов-исследователей, себя оправдал. Проведено шесть циклов семинаров-практик (по четыре семинара в цикле), в каждом из которых проработан маршрут движения от идеи до её реализации, а всего 24 сессии, в которых сочетались и теоретические занятия (лекции, обсуждения, круглые столы), и практикумы (анализ проектов, отчётов, статей, мини-защиты диссертаций). Через систему семинара прошло около двух тысяч участников, а на каждой сессии семинара

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

присутствовали от 70 до 150 педагогов-исследователей из разных территорий Урала и Сибири. Многие прошли один, а некоторые и по 2–3 цикла занятий, защитили и реализовали свои проекты и диссертационные работы. В проведении семинаров участвовали академики РАО, члены-корреспонденты, профессора.

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

Практическая методология

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

На верхних этапах управления — а это социальная стратегия развития, образовательная и преобразовательная политика, методология, которые помогают увидеть перспективы, наметить ориентиры, но уже на уровне реализации политики (общих управленческих решений) — необходимо найти методы принятия решений

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

и методику их реализации, т.е. использовать идеи, подходы, аппарат методологии. Далее необходимо выбрать способы управления, разработки и реализации педагогических решений с учётом особенностей конкретной ситуации, наличия опыта и ресурсов (уровни теории, методики и практики).

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

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

Именно исходя из такой позиции практикоориентированность противопоставляется теоретической подготовке, общение учащихся с «живым» педагогом — работе с техническими средствами обучения, индивидуализация — коллективной работе, исполнительство — творчеству. Между тем в педагогике в качестве глубинной характеристики целей, содержания и результатов всегда выступала гармония, а в качестве критерия и способов использования разнонаправленных по внутренней сути воздействий — мера их сочетания и взаимодействия. Однако в процессе реальных трансформаций образования за последние четверть века возникли зияющие разрывы в системе: социальная стратегия — образовательная политика —

**В.И. Загвязинский. От социальной стратегии к образовательной практике
и от методологии исследования к методологии образования**

научная методология — теоретический комплекс научного обеспечения — практика обновления и развития образования.

Проблемы

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

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

Возник опасный разрыв в системе «педагогическая наука — образовательная практика». Парадоксально, что наука и практика находятся как бы в параллельных мирах, хотя существуют (скорее сосуществуют) в одном высоком ведомстве — Министерстве образования и науки РФ. В результате оскудевает наука, лишённая своего живительного источника — творческой практики, в которой ростки инициативы, стремления к поиску заглушены (пока, слава Богу, ещё не совсем) директивно-бюрократическим прессом «сверху» — от того же Министерства и усердных чиновников на местах. Образовательную практику буквально душит, лишает кислорода острый рецидив давней бюрократической болезни, которой страдало ещё советское образование. Сегодня педагогу, работающему на полторы — две ставки

в сочетании с многочисленными обязанностями как воспитателя, классного руководителя и к тому же загруженного излишней бумажно-компьютерной волокитой, не до творчества: нужно просто выжить, чтобы хотя бы эпизодически общаться со своими учениками и коллегами.

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

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

Весьма нетрудно продолжить список таких рассогласований, односторонних мер и подходов, наносящих большой ущерб образованию. Практика в этих условиях

оказалась дезориентированной и совершенно оторванной от исходных стратегических положений и методологических установок, открытой для подчинения чиновничьему произволу, административному диктату. А теория, оторванная от источников творчества педагогов, потеряла свою продуктивность.

Причины и следствия

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

Конечно, тотальное изменение социального уклада, экономический кризис, глубокие общественные трансформации создали серьёзные затруднения в развитии образовательной системы, потребовали её серьёзной реконструкции. Но в дальнейшем всё большую роль начинают играть непрерывная реорганизация системы, конкретные управленческие решения.

Анализ характера и последствий многих из них показывает, что это были не системные, учитывающие и личностные, и социальные последствия, политические, экологические, культурообразующие, экономические, оздоравливающие, демографические и иные факторы, решения, а меры, рассчитанные на быстрые, но подчас призрачные выгоды, не учитывающие их комплексные, перспективные последствия, не только позитивные, но и негативные эффекты. Это относится к решениям с подушевым финансированием образования, которое привело к ликвидации многих тысяч сельских школ и, соответственно, сельских поселений к решению об укрупнении школ и вузов и резком сокращении вузовских филиалов (отток молодёжи из не-

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

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

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

Системный подход

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

В.И. Загвязинский. От социальной стратегии к образовательной практике и от методологии исследования к методологии образования

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

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

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

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

Качество подготовки педагогов

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

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

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

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

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

Приоритеты

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

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

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

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

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

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

Семинары

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

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

**В.И. Загвязинский. От социальной стратегии к образовательной практике
и от методологии исследования к методологии образования**

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

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

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

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

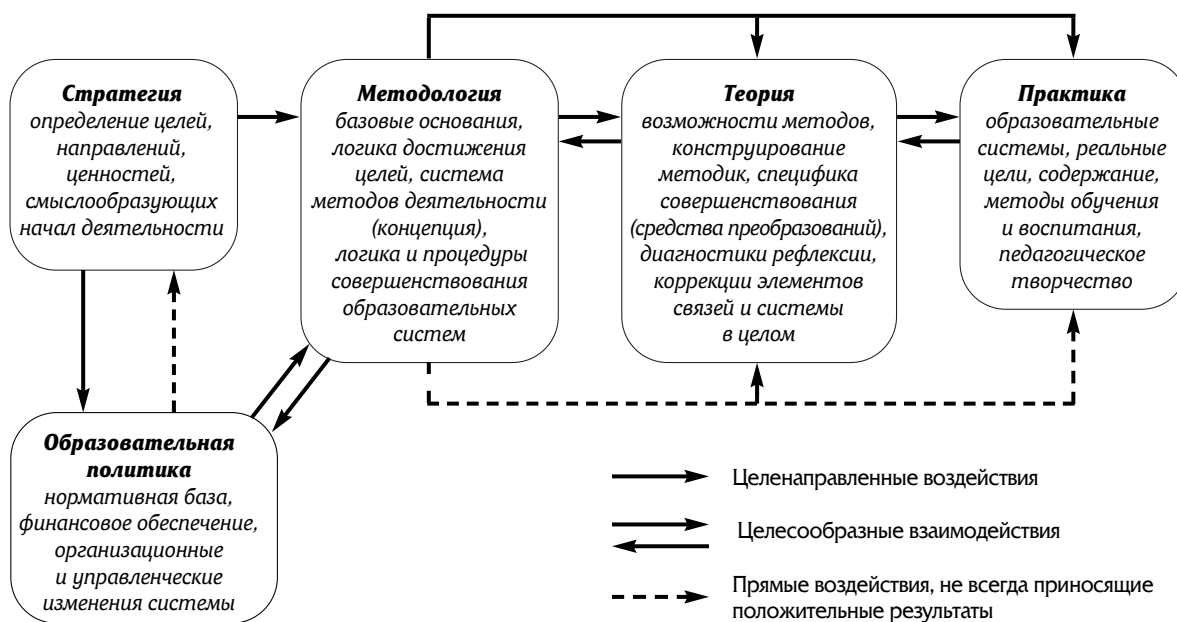
Варианты тем первого занятия:

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

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

Варианты тем второго семинара:

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



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

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

Темы третьего семинара:

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

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

Темы заключительного занятия:

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

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

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

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

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

* * *

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

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ TALIS-2013 по вопросам преподавания и обучения

Марина Александровна Пинская,
ведущий научный сотрудник Центра социально-экономического развития
школы Института образования Национального исследовательского
университета «Высшая школа экономики», кандидат педагогических наук,

Елена Анатольевна Ленская,
декан факультета «Менеджмент в сфере образования» МВШСЭН,
кандидат педагогических наук

Алёна Александровна Пономарёва,
младший научный сотрудник Центра мониторинга качества
образования Института образования Национального исследовательского
университета «Высшая школа экономики»

Ирина Викторовна Брун,
стажёр-исследователь Центра мониторинга качества
образования Института образования Национального исследовательского
университета «Высшая школа экономики»

Сергей Геннадьевич Косарецкий
директор Центра социально-экономического развития школы,
Института образования Национального исследовательского университета
«Высшая школа экономики», кандидат педагогических наук,

Майя Борисовна Савельева,
главный аналитик Центра социально-экономического развития школы,
Института образования Национального исследовательского университета
«Высшая школа экономики»

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 исследо-

вание позволяет выявить факторы, которые могут быть непосредственно связаны

с результатами обучения. В 2013 году в исследовании участвовало 37 стран, включая Россию.

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

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

Российские учителя в исследовании TALIS

Общая характеристика

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

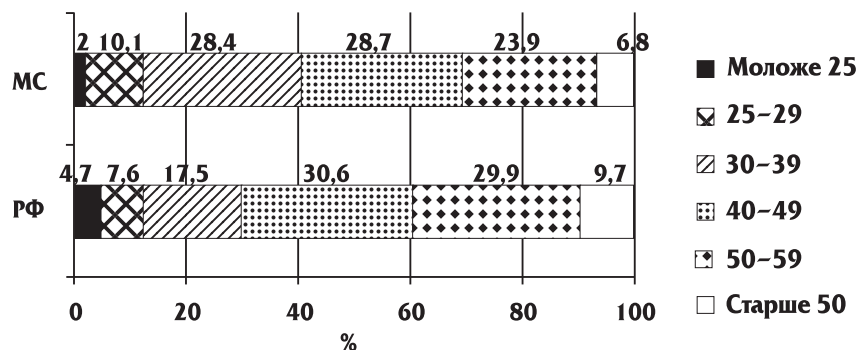


Рис. 1. Возрастная структура учительских кадров, %

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

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

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

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

Профессиональное развитие

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

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

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

не занимались разработкой собственной системы оценивания, 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

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

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

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

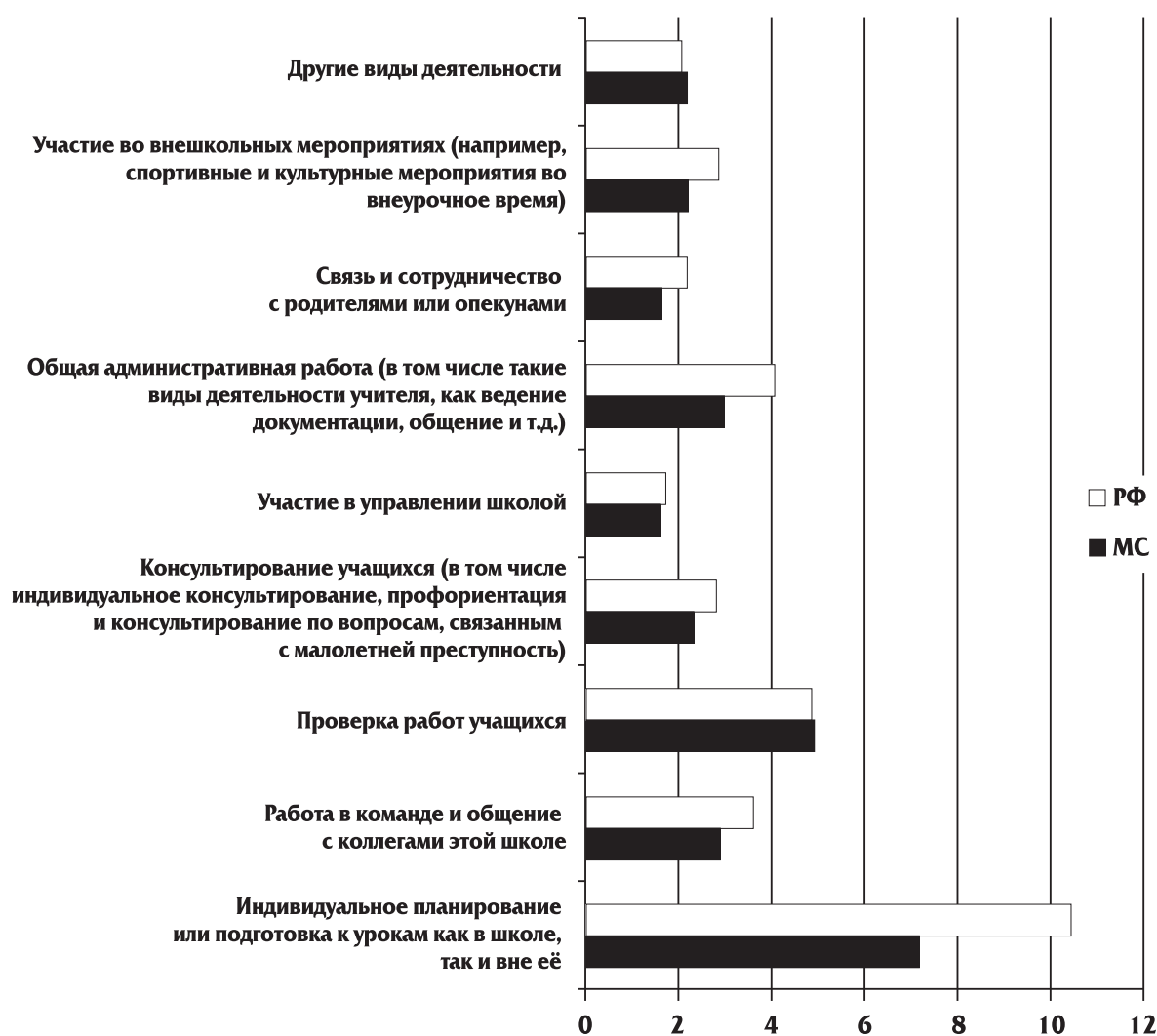


Рис. 2. Структура рабочего времени учителей (часы)

М.А. Пинская и др. Сравнительное исследование TALIS-2013 по вопросам преподавания и обучения

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

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

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

Дифференциация по социальному контексту (характеристикам контингента) и возрасту

Выделение групп основывалось на данных о следующих характеристиках учащихся:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Таблица 1

Уровень образования в группах с разным индексом сложности контингента

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

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

Таблица 2

Участие в программах ввода в профессиональную деятельность

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

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

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

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

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

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

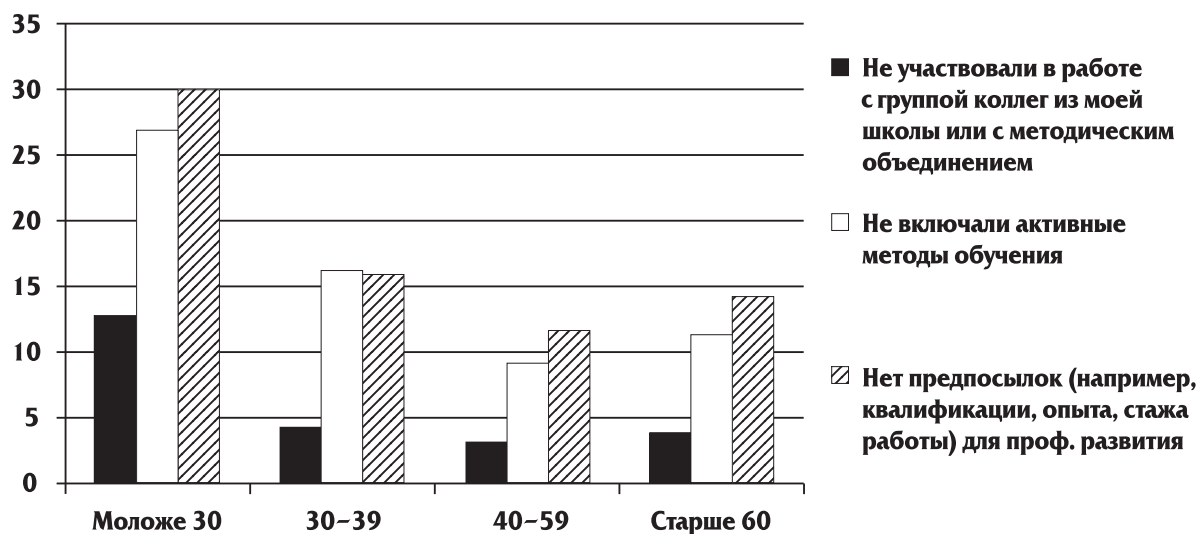


Рис. 3. Барьеры профессионального развития у молодых учителей, %

М.А. Пинская и др. Сравнительное исследование TALIS-2013 по вопросам преподавания и обучения

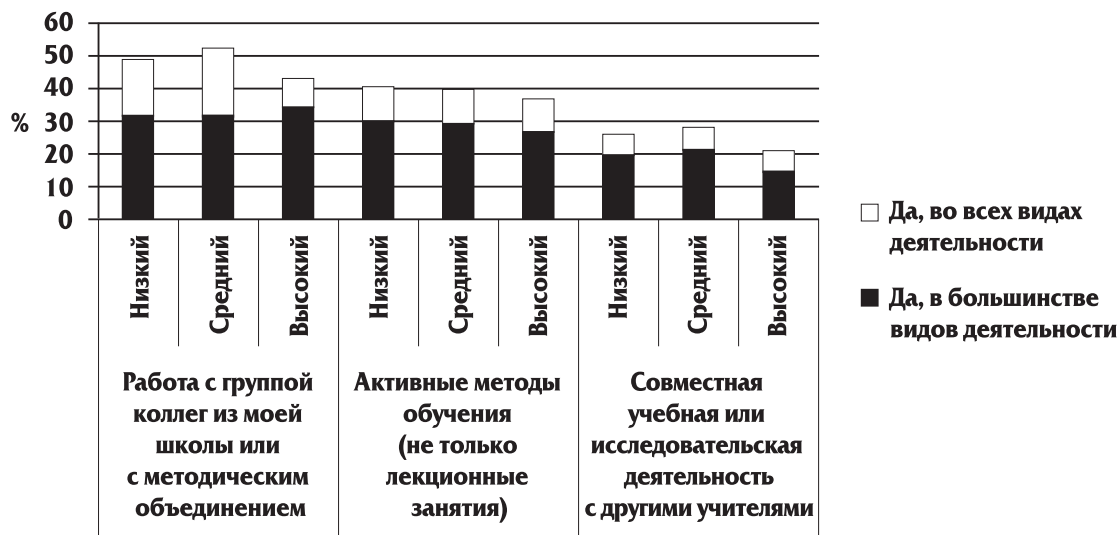


Рис. 3.1. Формы работы, включённой в различные деятельности профессионального развития в течение последних 12 месяцев, %

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

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

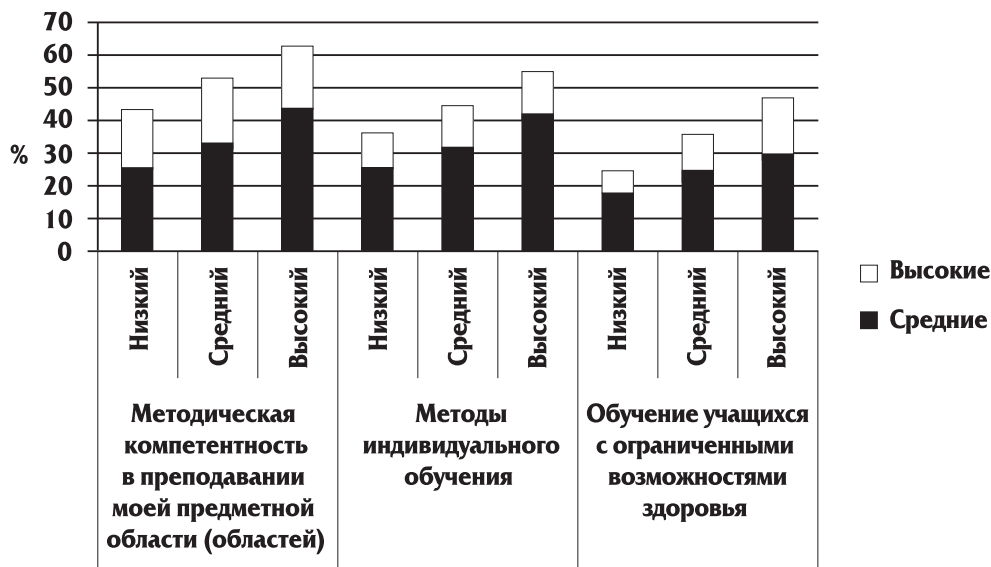


Рис. 4.1. Острые и средние запросы на повышение квалификации в группах с разным индексом сложности контингента, %

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

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

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

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

вья, свидетельствует о серьёзных проблемах в области педагогического образования.

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

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

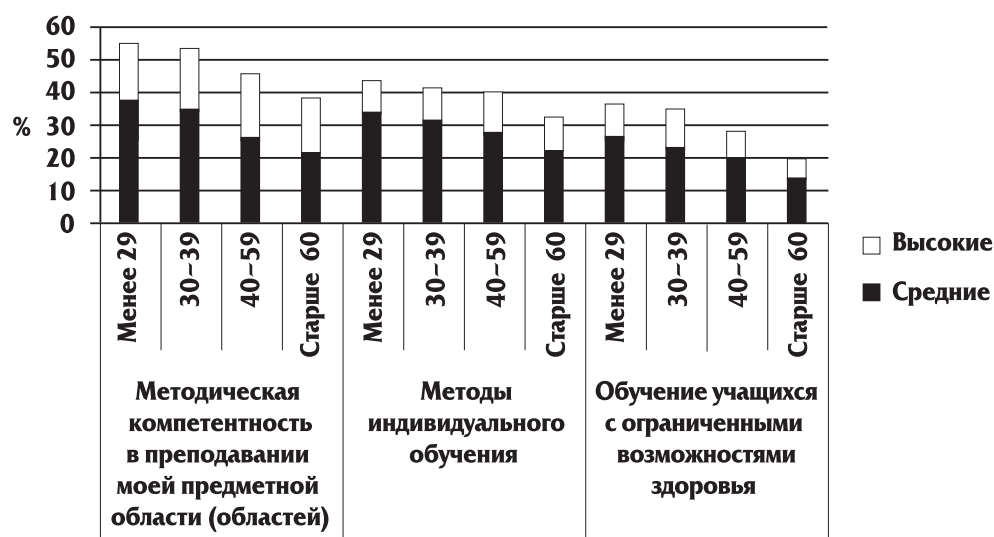


Рис. 4.2. Острые и средние запросы на повышение квалификации в разных возрастных группах, %

М.А. Пинская и др. Сравнительное исследование TALIS-2013 по вопросам преподавания и обучения

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

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

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

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

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

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

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

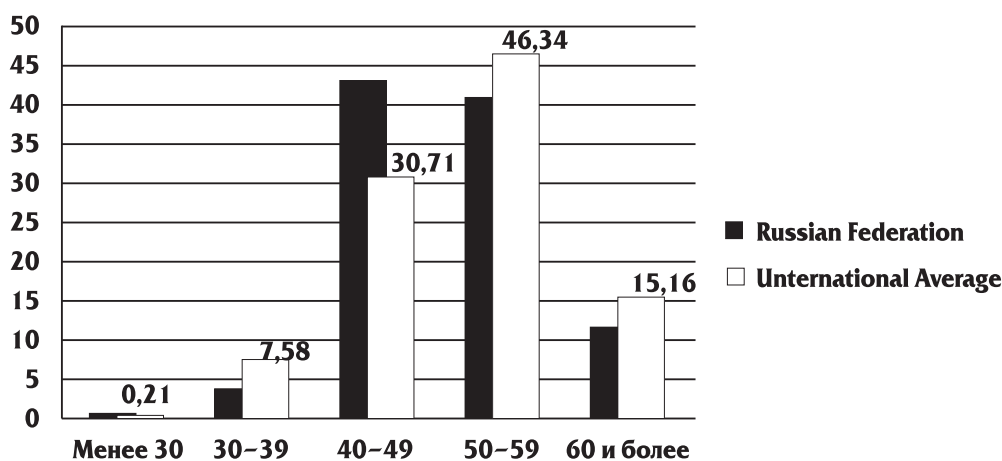


Рис. 5. Возраст директоров в России и мире, %

Директора российских школ в исследовании TALIS

Общая характеристика

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

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

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

Исследование показало, что российские директора чаще всего сочетают работу директора

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

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

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

Нагрузка

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



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

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

Подготовка

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

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

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

Состав школ

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

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

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

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

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

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

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

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

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

Работа с преподавательским составом

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

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

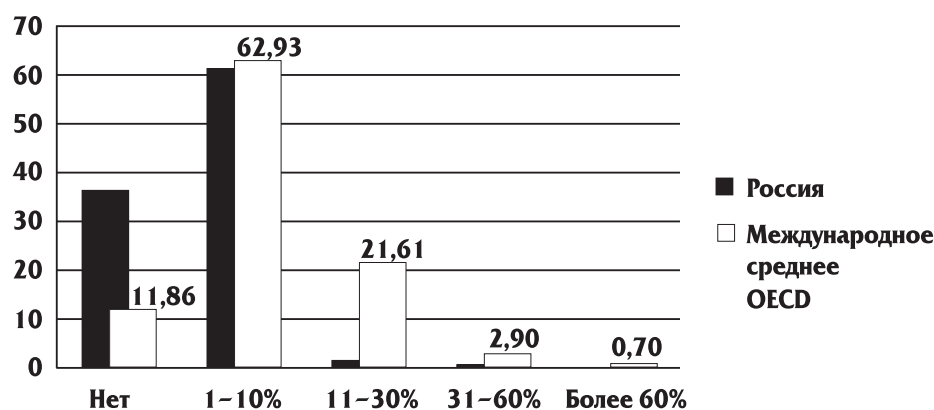


Рис. 7. Процент учащихся с ОВЗ

Ресурсы и климат школы

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

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

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

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

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

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

Основные выводы

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

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

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

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

- Российский директор не до конца использует потенциал управляющей команды и почти не делегирует полномочия, связанные с распределением ресурсов. Их необходимо обучать принципам распределённого лидерства. У молодых директоров стремление к распределённому лидерству выше.
- Российские директора считают регулярную оценку деятельности учителей важной задачей и полагают, что такая оценка реально способствует совершенствованию результатов работы, но, по мнению учителей, нередко случаи, когда такая оценка делается для галочки и не приводит к конструктивным решениям.
- Вместе с тем российские учителя и директора правильно выделяют приоритеты и стремятся соответствовать современным представлениям о качестве их работы.
- По мнению и учителей и директоров, в российских школах довольно 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.

АКТИВНОЕ И ПАССИВНОЕ сопротивление педагогов реформированию

Лариса Николаевна Данилова,
доцент Ярославского государственного
педагогического университета им. К.Д. Ушинского,
кандидат педагогических наук

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

Сопротивление активное и пассивное

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

Сопротивление выражается в установках людей и в их действиях, связанных с нежеланием или отказом осуществлять вводимые

в школу перемены и поддерживать замысли реформаторов.

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

Встречается, по меньшей мере, две формы сопротивления педагогов реформированию: активная и пассивная. К активной форме относятся отказ принимать и использовать изменения, когда педагоги не согласны с утверждением об их целесообразности, а также деятельность, направленная на дискредитацию реформ. Такое сопротивление всегда открыто и демонстративно.

Пассивное сопротивление проявляется как личное неприятие и как формальное участие. В первом случае педагогам не нравятся изменения (что может

озвучиваться или замалчиваться), однако в работе они вынуждены действовать в соответствии с новыми нормами, которые эти изменения вводят в школе. Формальный подход также предполагает выполнение предписаний реформаторов, однако лишь для видимости, для соблюдения формальной стороны вопроса, но не для решения поставленных в ходе реформ задач. Бюрократический стиль работы, игнорирование каких-то решений и саботаж — типичные проявления пассивного сопротивления.

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

Любопытный пример сопротивления европейских педагогов и широкой общественности представляет недавний случай в немецком Баден-Вюртемберге. С 2015 г. в этой Земле вводятся программы полового воспитания на основе принципа «одобрения сексуального разнообразия», и это официальная формулировка. Сопrotивляясь планам властей, один учитель организовал голосование по этому вопросу на своём сайте в Интернете. Описав проблему и популярно показав разницу между одобрением и проявлением терпимости к сексуальному разнообразию, он пытался за 3 месяца собрать 100 тыс. подписей, необходимых, согласно местному законодательству, для отмены проекта. По всей стране петицию поддержали даже более 192 тыс. граждан, но поскольку лишь 82 тыс. из них проживали в Баден-Вюртемберге, она была отклонена. Этот пример показателен именно потенциалом и силой сопротивления. Кроме того, он подтверждает, что далеко не всегда оно сопровождается неподчинением властям, массовыми забастовками или даже столкновениями с полицией: куда действеннее могут быть цивилизованные формы и методы сопротивления педагогов (ведь инициатива была

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

очень близка к набору требуемых 100 тыс., и если бы агитация протестующих была несколько активнее, правительству Земли пришлось бы отказаться от своих планов).

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

Причины сопротивления реформам

Оставив в стороне отношение к позиции автора, можно наглядно увидеть ту роль, которую играет педагог в школьных реформах: как и чем

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

Л.Н. Данилова. **Активное и пассивное сопротивление педагогов реформированию**

заниматься с учениками у себя в классе, в конечном счёте, решает именно учитель, руководствуясь целым комплексом своих личных и профессиональных качеств, принципами, взглядами на мир, гражданской позицией, сложившейся ситуацией.

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

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

Чтобы провести непопулярные реформы с минимальными социальными и политическими издержками, реформаторы должны ещё на этапе планирования изучить уровень социального недовольства в обществе (в региональном разрезе и в динамике за несколько лет) и уровень недовольства в образователь-

ной системе, знать его формы и условия возникновения, спрогнозировать степень вероятности массового протеста в результате конкретных школьных реформ, продумать меры, позволяющие снизить риск сопротивления. Они должны предусматривать процессы сопротивления и своевременно вести профилактику.

Мотивация педагогов

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

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

Примером противоположного рода может служить опыт информатизации российской школы. На местах реформа часто сводилась к увеличению числа компьютеров

и компьютерных классов в школах и лишь в незначительной степени касалась улучшения программного обеспечения педагогического процесса и компьютерной грамотности педагогов. Эти дефициты усиливались пассивным сопротивлением педагогов: мотивация учителей на применение информационных технологий в образовании была крайне низкой, так как реформа требовала от них затрат на обучение.

Информирование педагогов

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

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

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

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

Обсуждение

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

* * *

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

ИЗМЕНЕНИЯ В СОЦИАЛЬНОМ положении учителей, условиях для работы и профессионального развития: мониторинг экономики образования

Наталья Сергеевна Козина,

аналитик Центра социально-экономического развития школы
Института образования Национального исследовательского университета
«Высшая школа экономики»

Марина Александровна Пинская,

ведущий научный сотрудник Центра социально-экономического развития школы
Института образования Национального исследовательского университета
«Высшая школа экономики», кандидат педагогических наук

Сергей Геннадьевич Косарецкий,

директор Центра социально-экономического развития школы
Института образования Национального исследовательского университета
«Высшая школа экономики», кандидат педагогических наук

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

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

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

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

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

Усилия национальных политиков в сфере образования должны быть направлены

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

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

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

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

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

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

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

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

а прогноз развития системы общего образования безоснователен.

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

Зарплата и дополнительная занятость

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

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

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

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

Н.С. Козина, М.А. Пинская, С.Г. Косарецкий. **Изменения в социальном положении учителей, условиях для работы и профессионального развития: мониторинг экономики образования**

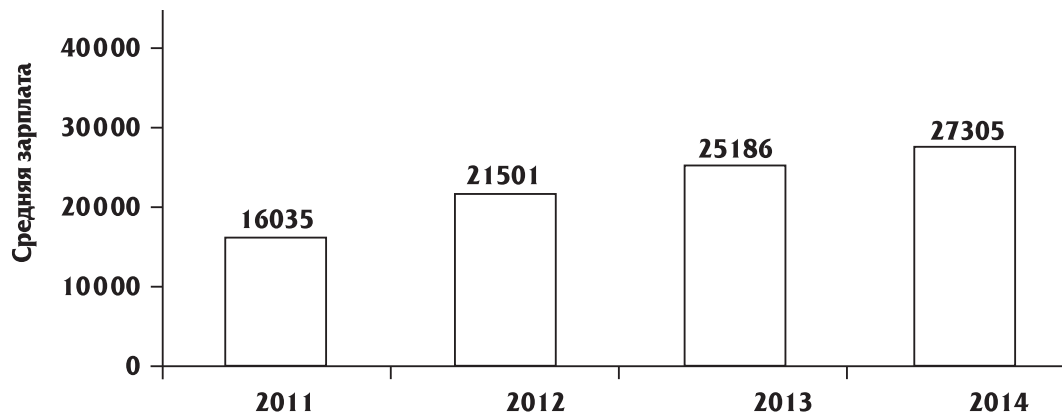


Рис. 1. Динамика изменения средней заработной платы учителей за преподавание и административную работу в школе, 2006–2014 гг. (в рублях)

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

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

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

Стимулирующие выплаты

При введении новой системы оплаты труда и эффективного контракта делается серьёзная

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

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

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

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

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

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

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

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

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

Изменения в условиях работы учителя

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



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

Н.С. Козина, М.А. Пинская, С.Г. Косарецкий. Изменения в социальном положении учителей, условиях для работы и профессионального развития: мониторинг экономики образования

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

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

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

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

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

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



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

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

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

Профессиональное развитие учителя

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

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

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

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

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



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

Н.С. Козина, М.А. Пинская, С.Г. Косарецкий. Изменения в социальном положении учителей, условиях для работы и профессионального развития: мониторинг экономики образования

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

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

Выводы

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

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

Несмотря на рост заработной платы, сохраняется разрыв между текущей



Рис. 6. Технические средства, которые использовали в прошлом учебном году в ходе своих занятий учителя, 2014 г.

Н.С. Козина, М.А. Пинская, С.Г. Косарецкий. **Изменения в социальном положении учителей, условиях для работы и профессионального развития: мониторинг экономики образования**

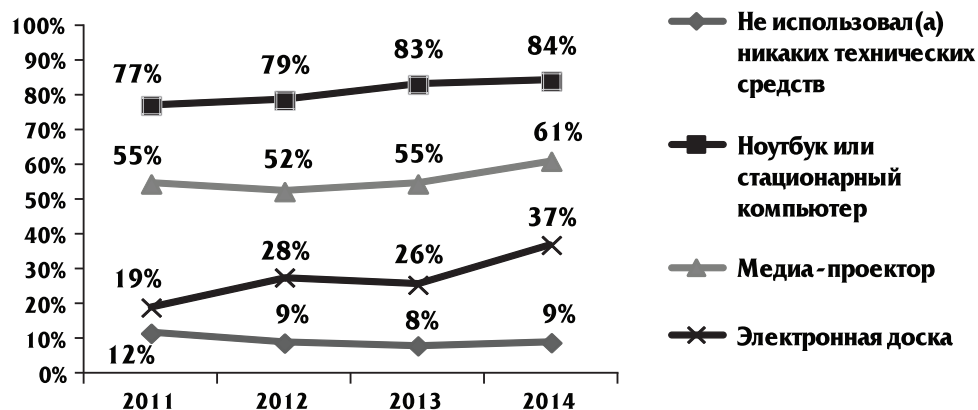


Рис. 7. Динамика применения наиболее популярных технических средств, 2014 г.

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

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

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

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

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

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

УЧИТЕЛЬСКАЯ ЗАРПЛАТА и мониторинг эффективности школ

Татьяна Львовна Клячко,
директор Центра экополитики непрерывного
образования Российской академии народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ,
доктор экономических наук

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

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

Средняя учительская зарплата

В первом квартале 2013 г. средняя зарплата учителей составляла 93,9% от средней по России. По итогам первого полугодия 2013 г. удалось, наконец, достичь поставленной цели: средняя зарплата учителей превысила среднюю зарплату в российской экономике — 100,6%. Но затем она вновь опустилась ниже 100% — по итогам девяти месяцев 2013 г. её уровень составил 94,9%. После этого спада (относительно средней заработной платы по России) начался достаточно длительный рост, хотя по итогам 2013 г. учительская средняя зарплата так и не дотянула до 100% от средней зарплаты в экономике страны. В 2014 г. история повторилась — рост до конца первого полугодия и превышение 100%, а затем спад, и 96,7% в конце рассма-

триваемого периода. При этом с 2012 г. средняя зарплата учителей в России выросла на 9 400 рублей или на 42,5% относительно её величины в 2012 г.

За два года на повышение зарплаты учителей и её удержание на достигнутом уровне было израсходовано почти 150 млрд руб. В субъектах РФ это привело (наряду с повышением средней зарплаты воспитателей детских дошкольных учреждений, педагогических работников организаций дополнительного образования детей, преподавателей и мастеров производственного обучения образовательных организаций начального и среднего профессионального образования, а также различных категорий медицинских работников) это привело:

- к резкому сокращению инвестиционной деятельности за счёт бюджетных средств, в том числе в развитие региональных инфраструктур;

Т.Л. Клячко. Учительская зарплата и мониторинг эффективности школ

- значительному росту долговой нагрузки на региональные бюджеты;
- сокращению (оптимизации) сети образовательных организаций, укрупнению школ;
- росту в ряде субъектов Федерации расходов на заработную плату в бюджетах образовательных организаций до 95% (школы Москвы и Санкт-Петербурга, городов-миллионников, регионов-лидеров по экономическому развитию с высоким уровнем средней заработной платы по экономике);
- росту учительской нагрузки.

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

Мониторинг

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

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

Центр экономики непрерывного образования РАНХиГС в 2013–2014 гг. провёл две волны мониторинга эффективности деятель-

ности школ в связи с ростом заработной платы учителей. Мониторинг проводился в четырёх субъектах РФ, разных по уровню социально-экономического развития: Москве — регионе-лидере, Свердловской области — регионе, опережающим по экономическому развитию и росту доходов населения, Воронежской области — регионе среднего уровня развития и Ивановской области — высокодотационном регионе.

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

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

Если рассматривать результаты повышения заработной платы учителей относительно средней заработной платы по соответствующему субъекту Федерации, то Москва и Ивановская область в 2014 г. не удержали позиций, завоеванных в 2013 г., а Свердловская и Воронежская области смогли это сделать. Вместе с тем субъективно повышение заработной платы в рассматриваемых регионах ощутили менее половины учителей.

Судя по ответам (рис. 1), только 6% учителей ощутили значительное увеличение своей заработной платы. А всего по-

чувствовали некоторое улучшение ситуации с оплатой учительского труда 47% респондентов, при этом 53% (т.е. больше половины) позитивных сдвигов не почувствовали. Это означает, что значительные финансовые вливания государства в систему общего образования не дали, к сожалению, ожидавшегося эффекта; растёт дифференциация заработной платы внутри учительских коллективов.

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

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

Нагрузки учителя

Между тем повышение заработной платы учителей было задумано как переход к «эффективному контракту», когда учитель сможет сосредоточиться на своей педагогической дея-

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

тельности, получит возможность более качественно готовиться к урокам, овладевать новыми знаниями и образовательными технологиями. Распространено мнение, что 18 часов на ставку учителя — это мало, поэтому работа на полторы или даже две ставки вполне допустима. Однако 18 часов в недели аудиторной нагрузки предполагают ещё 18 часов внеурочной работы учителя: занятия с отстающими, ведение дополнительных занятий и факультативов, проведение экскурсий, методическую работу, заполнение различных документов. Кстати, и учителя, и директора школ отмечают, что в последние годы количество бумажной работы резко возросло.

При работе учителя на полторы ставки (27 часов) его общая нагрузка возрастает до 54 часов, что значительно больше нормативной рабочей недели в России, равной 41 часу, а при работе на две ставки (36 часов) общая нагрузка становится запредельной — 72 часа или 12 часов в день (при шестичасовой рабочей неделе). Соответственно, при такой нагрузке учитель либо не выполняет положенной работы, либо у него

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



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

Т.Л. Клячко. Учительская зарплата и мониторинг эффективности школ

физически не остаётся времени на профессиональный рост. А это уже становится значимым препятствием для повышения качества школьного образования. Ясно, что вопрос определения оптимальной нагрузки учителя должен быть поставлен как один из важнейших при реформировании организационно-экономического механизма современной российской школы.

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

ЕГЭ и ГИА

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

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

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

Таким образом:

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

ВЗАИМОСВЯЗИ СОЦИАЛЬНО- экономического положения учителя, качества преподавания и эффективности образовательной системы в целом

Елена Михайловна Аврамова,
*заведующая лабораторией Института социального анализа и прогнозирования
Российской академии народного хозяйства и государственной службы
при Президенте РФ (Москва), профессор, доктор экономических наук*

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

Особенности социально-экономического положения учителей

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

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

почитания учителя и старшего поколения в целом, воспитанной тысячелетиями конфуцианской традиции. При этом в Китае учителя находятся в относительно привилегированном положении, зарабатывая в 2–3 раза больше среднего уровня дохода, оцениваемого в \$ 7 320 в год по официальным данным за 2013 год.

Единственной европейской страной, где социальный статус учителя достигает хотя бы 50 баллов, оказалась Греция, где уровень дохода преподавателей существенно ниже, чем в других государствах ЕС, и чья позиция в международных рейтингах невысока. Подобная ситуация, как и в случае с Китаем, может быть объяснена лишь за счёт влияния местной культурной традиции, существенно отличающейся от традиций Западной Европы. Существенное отличие от ситуации

Е.М. Аврамова. Взаимосвязи социально-экономического положения учителя, качества преподавания и эффективности образовательной системы в целом

в Китае заключается в том, что положение Греции в рейтингах PISA значительно ниже рейтинга китайской системы школьного образования.

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

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

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

Интересно, как в разных странах рассматривают преподавание в школе по сравнению с другими профессиями. В качестве наиболее часто упоминаемых аналогий выступали: социальный работник, врач, медсестра, библиотекарь, представитель местных властей. Из перечисленных видов занятости наиболее часто с учителями сравнивали социальных

работников (около 70% респондентов), вторым по популярности вариантом оказалась работа библиотекаря, которую назвали наиболее схожей по статусу с преподаванием в США, Бразилии, Франции и Турции. Сходство с работой медсестры в работе учителя стало самым популярным ответом в Новой Зеландии, а с представителями властей учителей сравнили большинство респондентов из Японии. В Китае, лидирующем в рейтингах уважения к профессии преподавателя, школьных учителей наиболее часто сравнивают с врачами, чего практически не случается среди выборок из европейских стран.

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

США

В США экономическое положение преподавателей выходит на одно из первых мест в мире, несмотря на существенный разброс уровня заработка преподавателей в зависимости от конкретного штата, уровня школы, её специализации и т.д. По данным Национальной образовательной ассоциации, в 2012–2013 годах средний уровень стартовой ставки преподавателей составил \$ 36 141, при этом верхней границей стала планка в \$ 48 631 (штат Нью-Джерси), а нижней — \$ 27 274 (штат Монтана).

Несмотря на высокий уровень дохода преподавателей, сравнительная позиция США

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

в образовательном рейтинге несколько ниже среднего уровня при рассмотрении показателей 21 государства: в последнем исследовании успеваемости PISA США заняли 36 место по математике, 28 место по естественным наукам и 24 место по чтению.

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

В качестве одной из основных причин снижения позиции в рейтингах PISA авторы доклада сопоставляют снижение социального статуса преподавателей со снижением позиции учащихся в рейтингах PISA и TIMMS, ссылаясь на несколько различных исследований, проведённых в двухтысячные годы. Согласно докладу Национальной образовательной ассоциации от 2005 года, профессию школьного преподавателя больше нельзя отнести к разряду престижных и высокостатусных. Лишь в единичных случаях родители современных школьников положительно отнеслись бы к решению своих де-

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

тей стать школьными учителями. Многие из них при этом считают профессию учителя «лёгкой», в то время как большинство успешных преподавателей тратят на работу существенно больше времени, чем представители профессий, оплачиваемых на аналогичном уровне, что приводит к снижению уровня оплаты при почасовом подсчёте, несмотря на то что в абсолютном значении зарплаты американских преподавателей на международном уровне выглядят очень высокими. О снижении социального статуса преподавателей также свидетельствует то, что около половины молодых преподавателей предпочитают менять профессию в течение первых пяти лет после начала работы.

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

Великобритания

Экономическое положение школьных учителей в Великобритании выглядит несколько менее высоким, чем в среднем в государствах Западной Европы, зарплаты школьных преподавателей существенно ниже, чем в Германии и Нидерландах, но выше, чем в Финляндии и Испании. Доход преподавателя может существенно различаться в зависимости от уровня школы, стажа преподавателя, а также от района, в котором расположена школа. Так, для Лондона стартовая ставка школьного учителя равна \$ 41 250, при средней стартовой ставке по всей стране в \$ 33 000. Для наиболее опытных преподавателей уровень дохода может достигать \$ 97 500 в столице и \$ 87 150 по стране в среднем. Уровень социального статуса преподавателей в Великобритании заметно выше, чем, например, в Германии.

Е.М. Аврамова. Взаимосвязи социально-экономического положения учителя, качества преподавания и эффективности образовательной системы в целом

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

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

Финляндия

Система школьного образования Финляндии сегодня одна из наиболее эффективных в мире по версии тестирований PISA и TIMMS. В качестве ключевых особенностей современного финского подхода к школьному образованию можно отметить стремление к сокращению качественного разрыва в уровне различных школ, постоянное повышение уровня требований к профессионализму преподавателей, возможность влиять на стратегии образовательных реформ для рядовых преподавателей и всех заинтересованных граждан.

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

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

Вместе с тем уровень социального статуса преподавателей в Финляндии не слишком высок в сравнении с лидерами рейтинга Global Teacher Status Index, несмотря на крайне высокие показатели государства в рейтингах PISA и наиболее высокий уровень доверия населения к системе школьного образования в рейтинге Global Teacher Status Index. Уровень дохода преподавателей сравнительно невысок для государств Западной Европы, стартовая зарплата школьного учителя начинается от \$ 20 300 в год. По мнению участников опросов Global Teacher Status Index в Финляндии, преподаватели заслуживают более высокого уровня дохода, при этом около 80% респондентов считают, что уровень дохода учителей должен зависеть от успеваемости учеников и их дальнейшей образовательной активности. Финляндия оказалась одним из немногих государств, где респонденты сообщили о недостаточном уровне влияния

профсоюзов учителей на условия труда и уровень дохода.

Южная Корея

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

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

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

Япония

В отличие от соседней Южной Кореи, Япония начала современную историю системы школьного образования с попытки децентрализации. К окончанию Второй мировой войны образовательная система выполняла задачу по патриотическому воспитанию и была крайне централизованной. Начатые с новым экономическим и политическим курсом реформы были нацелены на формирование у учеников навыков группового общения и уважения к мнению окружающих.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

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

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

Также выделяется на общем фоне доходность работы школьного учителя: средний доход преподавателей составляет около \$ 45 000 в год. Впрочем, как и в Южной Корее, стартовая ставка начинающего учителя весьма существенно отличается от среднего дохода в профессии, составляя \$ 17 800 в год. Представления участников опросов о доходе преподавателей совпадает с их мнением о справедливой для этой работы заработной плате. Средний доход школьного учителя составляет около \$ 27 000 в год.

Германия

Германия занимает одну из нижних строк рейтинга уровня социального статуса учителей, обходя по этому параметру всего пять государств, два из которых

Е.М. Аврамова. **Взаимосвязи социально-экономического положения учителя, качества преподавания и эффективности образовательной системы в целом**

находятся в Европе — Италию и Чехию. Несмотря на сравнительно невысокий социальный статус преподавателей, система школьного образования Германии получает неплохие оценки в международных тестированиях эффективности PISA, находясь в середине списка государств, участвовавших в Global Teacher Status Index.

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

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

Франция

Франция по уровню социального статуса школьных преподавателей занимает одно из лидирующих мест в сравнении с другими европейскими государствами, уступая только Нидерландам и Великобритании. Одна из особенностей положения Франции в рейтинге Global Teacher Status Index — более высокий уровень социального статуса учителей начальных классов: аналогичная ситуация всего в двух государствах, принявших участие в исследовании, — в Китае и Турции.

Сравнительно невысок, по мнению французских респондентов, и уровень уважения учащихся к преподавателям: менее половины опрошенных считают, что ученики в целом склонны уважительно относиться к учителям.

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

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

Бразилия

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

Имущественное расслоение социума усугубляется за счёт разрыва в качестве образования в более обеспеченных и бедных регионах. Несмотря на необязательный характер среднего образования, государство поддерживает сеть учебных заведений профессиональной направленности и технических школ, обеспечивающих государство специалистами среднего уровня.

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

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

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

Уровень дохода школьных учителей в Бразилии — один из самых низких среди исследованных в рамках Global Teacher Status Index государств: средний доход преподавателя составляет около \$ 17 000 в год, при этом в представлении респондентов эта цифра намного ниже: около \$ 12 500. Справедливым уровнем дохода для учителей бразильские респонденты считают \$ 22 500, что даёт один из самых больших в исследовании разрывов между представлением респондентов о реальном и справедливом уровнях дохода преподавателей. При сравнении дохода бразильских преподавателей с доходами их европейских коллег цифры в абсолютном выражении существенно различаются, однако часть этой разницы может быть объяснена различием в уровне жизни

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

и размерах дохода государства на душу населения, в случае Бразилии составляющим всего \$ 11 310 при \$ 34 660 в Финляндии, \$ 34 000 во Франции и \$ 36 010 в Германии.

Израиль

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

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

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

Израиль стал аутсайдером рейтинга Global Teacher Status Index, оказавшись на последнем месте из 21 государства с двумя баллами из 100 возможных. Низкий уровень социального статуса преподавателей наблюдается и в отношении учителей начальных и средних классов, и в отношении директоров школ. Крайне низкий результат демонстрирует и опрос о воспринимаемом респондентами

Е.М. Аврамова. Взаимосвязи социально-экономического положения учителя, качества преподавания и эффективности образовательной системы в целом

отношении к учителям со стороны учащихся. В качестве приемлемой карьерной перспективы для своих детей преподавательскую деятельность называют менее 10% респондентов — это самый низкий результат из всех принявших участие в исследовании стран. Профессионализм учителей также оценивается крайне низко: по этому параметру Израиль тоже занимает последнее место из 21 исследованных государств. Уровень эффективности системы школьного образования в целом также не слишком высок: из 21 государства Израиль занимает 17 место по уровню оценки школьного образования. Рейтинги PISA демонстрируют схожий результат: из 20 государств, охваченных Global Teacher Status Index и участвующих в тестированиях PISA, Израиль занимает 18 место.

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

Италия

Италия оказалась на одной из последних строк рейтинга Global Teacher Status Index с результатом в 13 баллов из 100 возможных. Низкий уровень социального статуса замечен как у учителей начальных и сред-

них классов, так и у директоров школ. Более 40% респондентов уверены в том, что учащиеся относятся к преподавателям без должного уважения. Единственный параметр, в котором Италия оказалась на первых позициях, — это вопрос о степени влияния учителей на качество образования: по мнению большинства респондентов, роль учителей в школьной жизни крайне важна. Уровень оценки системы школьного образования в целом средний для исследованных государств, позиция в рейтингах PISA существенно ниже средней: 16 место из 20 участвующих в исследовании государств. Менее 30% респондентов указали карьеру школьного учителя как перспективную для своих детей.

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

Нидерланды

Основополагающий принцип построения системы школьного образования Нидерландов заключается в свободе образования — любая разновидность школы, востребованная местной общиной, вне зависимости от её тематической или религиозной направленности финансируется за счёт государства.

В рейтинге Global Teacher Status Index Нидерланды занимают позицию несколько выше среднего уровня, из европейских

государств уступая в уровне социального статуса преподавателей только Греции и превосходя государства с аналогичным голландскому уровнем валового внутреннего продукта. Общая оценка национальной системы школьного образования достаточно высока, по этому параметру государство уступает лишь Японии, Швейцарии, Сингапуру и Финляндии. Примечателен тот факт, что в Нидерландах наиболее точно в сравнении с показателями других стран совпали уровень оценки респондентами эффективности образовательной системы и её сравнительная позиция в рейтингах PISA. Уровень доверия к профессионализму преподавателей также достаточно высок и превышает средний уровень среди участвующих в исследовании государств.

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

Сингапур

Сингапурская система школьного образования — одна из наиболее привлекательных на международном уровне, чему способствуют сразу несколько обстоятельств. Среди них высокий уровень требований к профессионализму преподавателей, несколько языков, используемых как основные в ходе получения образования, включая английский и китайский, крайне высокие позиции национальной системы школьного образования в международных рейтингах PISA и TIMSS, а также высокий уровень экономической активности в регионе, создающий высокую потребность в квалифицированных кадрах.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

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

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

* * *

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

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ ДЛЯ ШКОЛ-ХОЗЯЙСТВ

Анатолий Борисович Вифлеемский,
действительный член Академии педагогических
и социальных наук, доктор экономических наук

Конкурс им. А.С. Макаренко, ежегодно проводимый Издательским домом «Народное образование», показывает, что, несмотря на все проблемы с финансированием образования и пренебрежительным отношением государства, школы-хозяйства продолжают работать. Более того, многим сельским школам только такой режим работы позволяет выжить в условиях очередного социально-экономического кризиса, охватившего Россию. Дополнительные финансовые ресурсы, получаемые подсобным школьным хозяйством, служат развитию учебно-материальной базы школы и даже используются на оплату труда учителей. Институционализация школ-хозяйств в образовательном пространстве России важна прежде всего в рамках собственно образовательной деятельности, которая в школах-хозяйствах принципиально отличается от образовательной деятельности в обычных школах. Сегодня школе-хозяйству приходится отстаивать своё право на особенные образовательные программы, ориентированные на воспитание хозяина земли — труженика. Педагогическая наука должна помочь в разработке примерных основных общеобразовательных программ для школ-хозяйств, учитывающих особенности их деятельности.

Устав и наименование школы-хозяйства

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

В соответствии со статьёй 23 Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в РФ» наименование образовательной организации должно содержать указание на её тип и организационно-правовую форму. Согласно

части 6 статьи 108 Закона об образовании в РФ при переименовании образовательных организаций их тип указывается с учётом их организационно-правовой формы.

Кроме того, в наименовании образовательной организации могут использоваться наименования, указывающие на: *особенности осуществляемой образовательной деятельности* (уровень и направленность образовательных программ, интеграция их различных видов, содержание программы, специальные условия их реализации и (или) особые образовательные потребности учащихся), а также *дополнительно осуществляемые*

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

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

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

Официальные разъяснения положений статьи 23 Федерального закона об образовании содержатся в письме Минобрнауки России от 10 июня 2013 г. № ДЛ-151/17 «О наименовании образовательных учреждений». В письме обращается внимание на то, что понятие «образовательная организация» используется в Федеральном законе об образовании в связи с тем, что образовательные организации могут создаваться не только в форме учреждения. Одна из организационно-правовых форм некоммерческих организаций — учреждение (казённое, бюджетное, автономное). Федеральным законом об образовании не предусмотрено включение в наименование образовательной организации общеродового названия всех юридических лиц — «организация», из чего следует, что в наименовании образовательных учреждений слово «учреждение» не требуется заменять словом «организация».

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

- указание на тип для государственных и муниципальных учреждений (казённое,

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

бюджетное, автономное), предусмотренный Законом о некоммерческих организациях;

- указание на форму собственности («государственная», «муниципальная» или «частная») с целью информирования потребителя образовательных услуг;

- указание на особенности осуществляемой образовательной деятельности (уровень и направленность образовательных программ, интеграция их различных видов, содержание образовательной программы, специальные условия реализации программ и (или) особые образовательные потребности учащихся) или дополнительно осуществляемые функции, связанные с предоставлением образования (содержание, лечение, реабилитация, коррекция, психолого-педагогическая поддержка, интернат, научно-исследовательская, технологическая деятельность и другие);

- включение в наименование официального наименования «Российская Федерация» или «Россия», а также слов, производных от этого наименования, по разрешению, выдаваемому в порядке, установленном Правительством РФ;

- использование в наименовании имени гражданина, символики, защищённой законодательством России об охране интеллектуальной собственности или авторских прав, а также полного наименования иного юридического лица как части собственного наименования, в порядке, предусмотренном Законом о некоммерческих организациях.

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

А.Б. Вифлеемский. **Образовательные программы для школ-хозяйств**

бюджетное общеобразовательное учреждение «Школа».

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

Устав школы-хозяйства необходимо будет изменять в соответствии с новыми требованиями, согласно которым ряд положений устава необходимо будет перенести в локальные акты. В качестве основной цели деятельности школы-хозяйства в уставе можно написать:

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

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

- *тип образовательной организации*: для школы-хозяйства типом образовательной организации будет являться общеобразовательная организация;

- *учредитель или учредители*: как правило, школы-хозяйства имеют в качестве учредителей органы местного самоуправления, при этом функции и полномочия учредителей обычно возлагаются на органы управления образованием соответствующего муниципального образования.

- *виды реализуемых образовательных программ* с указанием уровня образования и (или) направленности. Согласно требованиям статьи 23 Федерального закона об образовании общеобразовательная организация — образовательная организация, осуществляющая в качестве основной цели её деятельности образовательную деятельность по образовательным программам начального общего, основного общего и (или) среднего общего образования. Кроме того, школы-хозяйства могут реализовать образовательные программы дошкольного образования, дополнительные общеобразовательные программы, программы профессионального обучения;

- *структура и компетенции* органов управления образовательной организацией, порядок их формирования и сроки полномочий. Школы-хозяйства, как правило, имеют свои специфические органы самоуправления, обеспечивающие успешную деятельность подсобного хозяйства, школьного производства, в которые активно вовлечены учащиеся. Такие органы управления школой-хозяйством следует также отражать в её уставе.

Образовательная программа школы-хозяйства

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

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

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

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

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

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

Учебный план как раздел основной образовательной программы школы разрабатывается на основе базисного учебного плана, входящего в структуру примерной основной обра-

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

зовательной программы. *Основная образовательная программа, а значит, и учебный план утверждаются в соответствии с уставом школы.*

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

Правила разработки, утверждения федеральных государственных образовательных стандартов и внесения в них изменений утверждены Постановлением Правительства РФ от 05.08.2013 № 661. Согласно пункту 5 Правил проекты стандартов могут быть разработаны в инициативном порядке на безвозмездной основе. При этом разработанные проекты направляются разработчиками в Минобрнауки России для рассмотрения и утверждения. Стандарт утверждается Минобрнауки РФ.

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

А.Б. Вифлеемский. Образовательные программы для школ-хозяйств

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

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

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

Примерные программы включают:

- рекомендуемую учебно-методическую документацию (примерный учебный план, примерный календарный учебный график, примерные рабочие программы учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов), определяющую рекомендуемые объём и содержание образования определённого уровня и (или) определённой направленности,
- планируемые результаты освоения образовательной программы,
- примерные условия образовательной деятельности, включая *примерные расчёты нормативных затрат оказания государ-*

ственных услуг по реализации образовательной программы.

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

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

В письме Минобрнауки РФ от 19.04.2011 № 03–255 «О введении федеральных государственных образовательных стандартов общего образования» констатируется, что программы отдельных учебных предметов, курсов в структуре основной образовательной программы школы есть не что иное, как рабочие программы по отдельным учебным предметам. Разрабатываются они на основе примерных программ учебных предметов, которые входят в структуру примерной основной образовательной программы.

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

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

Создание УМО школ-хозяйств

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

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

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

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

Региональные учебно-методические объединения создаются органами исполнительной

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

власти субъектов РФ, осуществляющими государственное управление в сфере образования, по виду образования — общему образованию (при необходимости).

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

Основные направления деятельности учебно-методических объединений являются:

- в сфере федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: подготовка предложений в Минобрнауки России по проектам федеральных государственных образовательных стандартов общего образования; участие в разработке проектов федеральных государственных образовательных стандартов общего образования; методическое сопровождение реализации федеральных государственных образовательных стандартов общего образования;
- в сфере примерных основных общеобразовательных программ (далее — *примерные программы*): разработка

А.Б. Вифлеемский. Образовательные программы для школ-хозяйств

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

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

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

Типовое положение устанавливает, что при создании учебно-методического объединения определяется организация, на базе которой создаётся объединение (далее — ответственная организация), утверждается Положение о нём и его председатель. Такой ответственной организацией для УМО школ-хозяйств мог бы стать Федеральный институт развития образования, если, конечно, федеральный орган исполнительной власти будет заинтересован в развитии специфики образовательной деятельности школ-хозяйств в сфере общего образования.

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

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

Совершенствование законодательства об образовании

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

казачества, создаются соответствующие общеобразовательные организации со специальными наименованиями «Президентское кадетское училище», «Суворовское военное училище», «Нахимовское военно-морское училище», «кадетский (морской кадетский) военный корпус», «кадетская школа», «кадетский (морской кадетский) корпус», «казачий кадетский корпус».

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

Указом Президента РФ от 30.01.2010 № 120 утверждена Доктрина продовольственной безопасности страны, согласно которой продовольственная безопасность России — одно из главных направлений обеспечения национальной безопасности страны в среднесрочной перспективе, фактор сохранения её государственности и суверенитета,

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

важнейшая составляющая демографической политики, необходимое условие реализации стратегического национального приоритета — повышения качества жизни российских граждан путём гарантирования высоких стандартов жизнеобеспечения.

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

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МИНИ-ТЕХНОПАРК

Елена Юрьевна Илалтдинова,
заведующая исследовательской лабораторией
«Воспитательная педагогика А.С. Макаренко»
Нижегородского государственного университета,
доцент, кандидат педагогических наук

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

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

Детско-взрослое сообщество

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

Эта проблематика актуализируется в полномасштабной коммерциализации общества, превращения молодёжи в глубоко зависимых, нерелексивных потребителей. Молодые потенциальные профессиональные кадры вовлечены в «эру потребления», где молодёжь была выбрана не случайно, а как самая

податливая прослойка общества¹. Юному человеку не дают возможности даже на мгновение выпасть из системы потребления, делают приложением к вещам. Распространение потребительской идеологии на волне современной массовой культуры деформирует практически все институты и механизмы социализации, в том числе и образование, превращая его в один из механизмов системы потребления.

В этих условиях представляется чрезвычайно важным осмысление и обобщение опыта интерпретации концепции

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

«Образовательный мини-технопарк»². Дальнейшее развитие продуктивной и социально-значимой идеи организации воспитания на основе образовательного детско-взрослого производства требует осмысления промежуточных итогов и определения перспектив.

Конкурс

С этой целью проведено анкетирование участников³ XIII Международного конкурса им. А.С. Макаренко в городе Владимире, проходившем с 1 по 5 апреля 2015 года. Организаторы детско-взрослых производств (40% участников XIII Конкурса им. А.С. Макаренко) подтверждают необходимость дальнейшего развития этой инновационной идеи и эффективной практики, видят целесообразность дальнейшего осмысления с выявлением всех особенностей и возможностей современного социального образовательного пространства.

При этом 92% участников конкурса подтверждают бесспорную актуальность идеи детско-взрослого производства в современных условиях. Детско-взрослое производство как основа образовательного мини-технопарка способствует: развитию учебной и профессиональной мотивации, воспитанию трудоспособности и трудолюбия; формированию технологической культуры, умений делать, применять знания; развитию способности легко переходить от роли подчинённого к роли руководителя и наоборот; воспитанию социальной ответственности. Образовательный мини-техно-

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

³ Представляет определённый интерес характеристика педагогического корпуса участников Конкурса, организаторов и участников детско-взрослого производства. 44% педагогов имеют стаж работы до 10 лет, Это молодые специалисты, ищущие эффективные идеи, стремящиеся к идеалам. 40% педагогов имеют стаж более 20 лет. Это педагоги, уже имеющие практический опыт традиционного воспитания и опыт реализации идей эффективного воспитания средствами продуктивного педагогически целесообразного труда.

Респонденты считают эту деятельность интересной (48%), позволяющей им создавать новое, идти в ногу со временем (48%), и видят в этой проблематике социальный заказ общества.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

парк 48% опрошенных участников Конкурса считают лучшей формой воспитания, они видят в нём огромный потенциал для того, чтобы помочь подросткам адаптироваться к современной жизни, овладеть системой социальных ценностей, навыков, таких качеств личности, как: ответственность, трудолюбие, самостоятельность, инициативность (качества расставлены по убывающей линии в восприятии респондентами)⁴.

Объективные трудности, которые испытывает современное движение школ-хозяйств, развивающееся в форме образовательного мини-технопарка, возникли не сегодня. Так же, как в советское время, они обусловлены отсутствием сформированной в массовом сознании трудовой морали, личностно значимой системы ценностей труда. При поверхностном рассмотрении это одинаково противоречит и провозглашённым идеалам социализма, его трудовой школы, и ожидаемому от рыночной экономики росту значения предпринимательских, профессиональных качеств личности, способствующих развитию экономики страны, личной ответственности за качество и результаты труда. В массовом сознании сохраняется установка на труд как на наказание, как на специальное средство перевоспитания, игнорируется ценность продуктивного труда для жизни, социального взросления и становления личности.

Но результаты опроса организаторов и участников детско-взрослого производства показывают в то же время неоднозначность выводов о неприятии идей воспитания на материальной основе детско-взрослого производства на уровне принятия решений. На местном, организационном уровне 50% организаторов детско-взрослого производства, участвующих в XIII Конкурсе

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

Е.Ю. Илалтдинова, М.Э. Суханова. **Образовательный мини-технопарк**

им. А.С. Макаренко, видят, что коллеги и ближайшее окружение понимают значение своей деятельности, её инновационной сущности.

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

На местном уровне существует достаточно высокий уровень поддержки идей и практики образовательного мини-технопарка (56% респондентов утверждают, что не сталкивались с непониманием своих идей и деятельности со стороны коллег). Не только педагоги, но и подростки поддерживают идею образовательного мини-технопарка. Так, 65% опрошенных учащихся 7–9-х классов городской общеобразовательной школы социально неблагополучного района хотели бы иметь возможность участвовать в деятельности школьного мини-технопарка при школе или вне её, то есть выявлено соответствие в восприятии этой идеи и практики в педагогическом корпусе и среди подростков, не имеющих возможности принять участие в работе образовательного мини-технопарка в своей школе.

В городе и на селе

Каким же образом в современной практике на содержательном уровне интерпретируется идея образовательного мини-технопарка

на основе детско-взрослого производства? На Конкурсе были равно представлены городские и сельские образовательные организации. При этом содержание представленных материалов показало большую отдалённость проектов городских школ от концептуальных идей, заложенных в основу детско-взрослого производства, школьных мини-технопарков, выстроенных в макаренковской логике воспитания на основе педагогически целесообразного производства⁵.

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

Сегодня сохраняется тенденция на обучение труду, за рамками представленных конкурсных материалов остаётся проблема связи производственного труда и воспитания. До 48% организаторов детско-взрослого производства рассматривают возможность дальнейшего трудоустройства подростков по полученной профессии, отмечают ценность практических навыков, приобретаемых учащимися; 40% отмечают ценность воспитания трудолюбия и активной социальной позиции в процессе работы в образовательном мини-технопарке.

Участниками конкурса не показана практика участия школьников в управлении хозяйственно-экономической деятельностью. До 60% участников Конкурса утверждают, что их учащиеся участвуют в самоуправлении, при этом только 44% приводят факты проведения учащимися

⁵ Кушнир А.М., Аксенов С.И. Школьный мини-технопарк в опыте А.С. Макаренко // Народное образование. — 2012. — № 2. — С. 73–81.

маркетинговых исследований и рекламы, в 32% детско-взрослых производств подростки участвуют в планировании производства, в 24% отмечается участие подростков в распределении прибыли, в экономических расчётах, в 16% — в составлении финансового плана.

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

Образовательный мини-технопарк представляет собой уникальную форму для обеспечения «скрытой педагогической позиции» педагога. Воспитательное воздействие детско-взрослого производства скрыто от подростка. При правильной педагогически целесообразной организации установка подростка на получение материальной выгоды не препятствует воспитательному процессу, здесь реализуется «принцип параллельности» в воспитании. Материа-

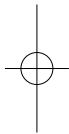
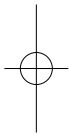
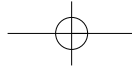
ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

лы, представленные на Конкурс, показали, что найдены формы интеграции детско-взрослого производства в педагогически целесообразную организацию жизни детей.

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

Таким образом

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



Формат 84×108 1/16
Подписано в печать 10.12.2015. Бумага офсетная. Печать офсетная.
Печ. л. 5,0. Усл.-печ. л. 8,4. Тираж 500 экз. Заказ № 5С18
109341, Москва, ул. Люблинская, д 157, корп. 2. Тел.: (495) 345-52-00
Отпечатано в типографии НИИ школьных технологий
109341, Москва, ул. Люблинская, д 157, корп. 2.

