

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА / НАРОДНОЕ
ПРОЕКТ / УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ
ТЕХНОЛОГИЯ И ПРАКТИКА / ОБУЧЕНИЯ
ШКОЛА И ВОСПИТАНИЕ / ИНФОРМАЦИОННЫЙ
ИММУНИТЕТ / ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА /
ПОЛИТИКА / ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА
ТАНИЕ / ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ
ПРОГРАММА / ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА
ВАЛЛЕН / ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА
ТИЛА / ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА
ВОСПИТАНИЕ / ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА
ММУНИТЕТ / ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА
ПОЛИТИКА / ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА

В 2015 ГОДУ ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ЛИДЕРСТВА В ОБРАЗОВАНИИ ИНСТИТУТА ОБРАЗОВАНИЯ НИУ ВШЭ В РАМКАХ МЕЖДУНАРОДНОГО СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА ВЫЯВИЛ, ЧТО ТОЛЬКО 11% НЫНЕШНИХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ РОССИЙСКИХ ШКОЛ ПРОХОДИЛИ ХОТЬ КАКУЮ-ТО ПОДГОТОВКУ ДО НАЗНАЧЕНИЯ (НЕ ОБЯЗАТЕЛЬНО ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННОЕ ОБУЧЕНИЕ ДЛЯ ЗАНЯТИЯ ДОЛЖНОСТИ)

ИЗДАЁТСЯ С 1803 ГОДА
(№ 1451)

8 / 2015

НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ



Экспертиза
социальных программ
в сфере образования

Школьная отметка:
плюсы и минусы

В номере:

РУССКИЙ
ЯЗЫК

Социальные и правовые
эффекты примерных основных
образовательных программ

Социально-педагогическая
практика и закон

НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Издательский дом «Народное образование»
Фонд наследия художника А.Д. Тихомирова
представляют



Журнал «История Отечества»



- это яркий интерактивный рассказ о прошлом нашей Родины
- это новая образовательная технология на основе занимательности и научного знания
- это воспитание просвещённых патриотов
- это рассказ не только о политической истории, но и о традициях, климате, хозяйственной жизни
- это прививка от космополитизма, от скепсиса по отношению к собственному Отечеству и от межнациональной розни
- это популяризация исторического знания и научного поиска!

Новый ежемесячный журнал «История Отечества» адресован детям, а также их родителям и учителям. Каждый номер цветного журнала — красочный, иллюстрированный рассказ о прошлом нашей Родины. Над журналом работают лучшие художники, умеющие говорить на одном языке с современными детьми. Это — новое слово в историческом образовании.

Надеемся, что вы будете с нами в новом году, который принесёт нам новые открытия и надежды! И пускай дети радуют нас интересом к великому прошлому Отечества. Изучать историю Отечества — значит, становиться сильнее, счастливее. Желаем этого вам в новом году!

Подписной индекс в каталоге Агентства «Роспечать» — 80414
СВИДЕТЕЛЬСТВО О РЕГИСТРАЦИИ ПИ № ФС77-63527 от 30 октября 2015 г.

www.narodnoe.org

www.tikhomirovfond.com,

www.pereprava.org/history/

Почта: istoriya_otechestva@mail.ru

Группа Вконтакте: http://vk.com/istoriya_otechestva

iPad приложение: <https://itunes.apple.com/ru/app/istoria-otechestva/id956220876?mt=8>





ИЗДАЁТСЯ С 1803 ГОДА (№1451)

Журнал основан имп. Александром I в 1803 году

НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

№ 8, 2015

Зарегистрирован Комитетом РФ по печати.

Свидетельство о регистрации № 203 от 22 июня 1994 г.

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

Редакционная коллегия:

Алексей Кушнир, главный редактор журнала «Народное образование»

Александр Асмолов, директор Федерального института развития образования, академик РАО

Владимир Беспалько, академик РАО

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

Анатолий Вифлеемский, доктор экономических наук

Дмитрий Григорьев, доцент, кандидат педагогических наук

Александр Кузнецов, министр образования и науки Челябинской области

Александр Литвинов, заслуженный учитель РФ, директор СШ № 10 г. Лабинска

Валерия Мухина, академик РАО

Андрей Остапенко, профессор Кубанского государственного университета, г. Краснодар

Марк Поташник, академик РАО

Нина Целищева, редактор журнала «Народное образование»

Евгений Ямбург, доктор педагогических наук, академик РАО

Редакция:

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

Татьяна Абрамова (редактор), Светлана Вишникаина (редактор),

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

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

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

Татьяна Озерцкая (перевод)

Производство: Анна Ладанюк (дизайн), Ольга Денисова (художник),

Максим Буланов (вёрстка), Артём Цыганков (технолог),

Людмила Асанова (корректор)

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

Тел./факс: (495) 345-52-00. Бесплатный звонок по России: 8-800-100-21-76

E-mail: narob@yandex.ru; narodnoe@narodnoe.org; www.narobraz.ru

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

Редакция журнала в своей работе использует лицензионную
Справочную Правовую Систему КонсультантПлюс

Услуги по обслуживанию Системы КонсультантПлюс
оказывает информационный центр «Сплайн»

сплайн.рф
СПЛАЙН

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

КонсультантПлюс
надежная правовая поддержка



СОДЕРЖАНИЕ

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

- В.И. Загвязинский,
Е.А. Григорьева
**Научный потенциал
развития образования**
- 7
Примерная тематика востребованных практикой и перспективных научных тем, обеспечивающих реальный приоритет образования и его развитие. Поддержка научно-педагогических школ, воспитание методологической культуры научных руководителей и научных консультантов. Опыт научно-педагогической школы Тюменского государственного университета, её роль в инновационном обновлении образования.
- О.А. Фиофанова,
Е.Н. Шимутина
**Государственно-общественное
управление образованием:
результаты и перспективы**
- 14
Логика исторического развёртывания общественного участия в управлении образованием через инструменты проектирования целевых показателей эффективности госпрограмм развития образования, приоритетных национальных проектов образования.
- М.П. Гурьянова,
Л.В. Штылёва,
О.Л. Лебедь,
Т.П. Сеппянен
**Социально-педагогическая
практика и закон:
ликвидировать противоречия**
- 20
Практика работы социальных педагогов в регионе и проблемы нормативно-правового обеспечения. Необходимость законодательного закрепления социально-педагогических услуг. Обязанность органов государственной власти — создавать условия для оказания объективно необходимых в условиях конкретного региона, городского и/или сельского поселения социально-педагогических услуг детям и семьям.
- Л.Н. Антонова,
В.С. Запалацкая
**Поддержка талантливой
молодёжи и модернизации
региональной системы
образования**
- 26
Современные тенденции и подходы к работе с одарёнными детьми в условиях региона. Основа для проектирования региональной системы поддержки талантливой молодёжи. Сетевое взаимодействие как опыт Московской области и сетевая региональная модель. Инновационные проекты, направленные на повышение доступности получения дополнительного образования для одарённых школьников.
- Н.М. Борытко
**Образование как
социокультурная инновация**
- 32
Отношение педагога к сути образовательной деятельности, к ситуации образования. Традиции, педагогическое понимание культуры, взаимодействие и сотрудничество.
- И.Н. Попова
**Стратегии развития
неформального образования**
- 38
Стратегии развития неформального образования на основе использования ресурсов существующей в настоящее время в системе образования нормативной базы.

СОДЕРЖАНИЕ

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

- М.М. Поташник,
М.В. Левит
Школьное исследование и проектирование: требования ФГОС
- 45
Определение понятий. Самостоятельное проектирование нового продукта. Алгоритмы исследования и проектирования.
- А.Г. Каспржак,
Н.В. Исаева
Почему директора авторитарны и что из этого следует?
- 52
Причины авторитарности директоров российских школ. Влияние «исторической памяти» на поведение директоров, вышедших из советской системы образования. Противоречие между требованиями и декларируемыми принципами проводимых реформ, и архаичностью системы повышения квалификации управленческих кадров в образовании. Потребность в педагогическом лидерстве в российских школах.
- А.Б. Вифлеемский
ФГОС и ПООП: разрешимы ли проблемы?
- 67
Федеральное учебно-методическое объединение по общему образованию. Примерные основные образовательные программы по начальному и основному общему образованию. Проблемы, которые возникли с утверждением новых ФГОС. Официальные ответы и рекомендации Минобрнауки России. Правовое невежество чиновников. Участь директоров школ.
- Т.А. Мерцалова,
М.Е. Гошин
Родительское участие в управлении... и не только!
- 78
Тенденция, направленная на осознание роли семьи в образовании детей, различных типов родительского участия. Новые механизмы партнёрства семьи и школы. Многоуровневая модель родительского участия в образовании. Принципы родительской вовлечённости и доверия.
- Е.В. Кайгородов,
Е.В. Петунина,
Е.Е. Ермилова,
В.А. Мишина,
Т.В. Михеева
Информатизация системы образования: риски и возможности
- 84
Представлена попытка оценить уровень информационной компетентности участников образовательного процесса в области защиты детей от такой информации и разработать меры по реализации данного закона.
- С.Ю. Митрофанова
Экспертиза социальных программ в сфере образования
- 89
Возможности, которые открывает экспертиза программ в системе управления образованием для родителей и педагогов. Как провести экспертизу — основные этапы.
- С.В. Данилов
Инновации в регионах: проблемы развития
- 97
Инновации при переходе российского общества на постиндустриальный уровень развития. Запрос на педагогические инновации. Трудности, осложняющие их реализацию. Уровни проблем для образовательных организаций региона при реализации инновационной деятельности.

СОДЕРЖАНИЕ

Консультации

Е.Л. Болотова

104

Право преподавать ОБЖ и БЖД. Представительный коллегиальный орган. Кто курирует в школе внеурочную деятельность. Выставление текущих оценок учащимся средней школы в журнал и дневник. Подвоз детей в ОУ. Получение образования в виде семейного образования вне ОУ. Имеет ли право школа освободить от уроков физкультуры ученика на основании заявления родителей по религиозным мотивам. Выезд на экскурсии в учебное время.

С.Б. Хмельков

109

Срочный трудовой договор. Трудовая книжка. Отчисление из школы. Аттестация педагогов.

ТЕХНОЛОГИЯ

И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ

А.А. Мурашов
**Говорить и слушать:
что сближает и разделяет
собеседников?**

111

Коммуникативные барьеры, возникающие в разных ситуациях, преднамеренно или внезапно. Барьеры — риторические и психологические. Ситуационный барьер. Тезаурусный барьер. Эмотивный барьер. Контрсуггестивный барьер. Барьер «qui pro quo». Апеллятивный барьер.

М.С. Мартынец
**О классификации
универсальных
учебных действий**

117

Анализ достоинств и недостатков классификаций универсальных учебных действий, освоение совокупности которых учащимися — результат реализации требований Федерального государственного образовательного стандарта. Попытка провести классификацию универсальных учебных действий, используя логические правила деления понятий.

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

121

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

Н.Ф. Анохина
**Исследование факторов
школьной неуспеваемости
с позиций тайм-менеджмента**

128

О проблемах школьной неуспеваемости, которые часто замалчиваются, чтобы не испортить имидж школы, населённого пункта, региона, чтобы не снизить показатели рейтинга учебного заведения, автор рассуждает с позиций менеджера образования.

Консультации

В.А. Власенко

135

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

СОДЕРЖАНИЕ

ШКОЛА

И ВОСПИТАНИЕ

Н.Е. Щуркова
**«Новое воспитание»
в практике школьной жизни**

139

В статье раскрываются первые шаги практического внедрения в школьное образование идеи «Нового воспитания». Выделяются и очерчиваются значимые элементы педагогической технологии, открывающие путь к такому внедрению.

Б.В. Куприянов
Уклады школьной жизни

147

В тексте новых Федеральных государственных образовательных стандартов основного и среднего общего образования, в разделе «Программа воспитания и социализации» ставится задача формирования уклада школьной жизни (уклада жизни общеобразовательной организации). Автор как участник разработки Примерных образовательных программ основного и среднего общего образования делится своими размышлениями об укладе школьной жизни.

Е.А. Мухаматулина,
С.В. Суханова
**Дополнительное образование —
пространство социализации**

155

Возможности практической реализации стратегических задач Концепции развития дополнительного образования детей с точки зрения психолога.

Е.Е. Шантырь
**Авторитет классного
руководителя: психологические
основы роста личности**

159

Значение деятельности классного руководителя. Психологические основы роста авторитета личности классного руководителя. Выбор нового отношения к себе и к конкретной школьной ситуации с целью развития новых личностных качеств ученика, а не борьба с его недостатками.

Л.И. Писарева
**ФРГ: гуманизация содержания
школьного образования**

167

Статья посвящена влиянию ценностей культуры, как фактора развития немецкого общего образования, на определение его целей и содержания. Ведущая роль гуманистического компонента в интеллектуальном и духовно-нравственном формировании учащихся в процессе освоения ими политической, информационной, экологической и др. культур, реализующих задачу воспитания самостоятельной, социально активной и ответственной личности.

Консультации

В.Н. Могилева,
О.В. Козачек

174

Советы учителям, родителям и подросткам по преодолению учебных, эмоциональных и семейных проблем.

Требования к материалам, представляемым в редакцию для публикации

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

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

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

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

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

Уважаемые коллеги!

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

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

Подписано в печать 07.12.2015. Формат 84×108 1/16. Тираж 3000 экз.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Печ. л. 10,5. Усл.-печ. л. 17,64. Заказ №

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

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

НАУЧНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ развития образования¹

Владимир Ильич Загвязинский,

заведующий академической кафедрой методологии и теории социально-педагогических исследований Тюменского государственного университета, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, e-mail: rao@utmn.ru

Елена Александровна Григорьева,

ассистент кафедры общей и социальной педагогики Тюменского государственного университета, e-mail: inflex@mail.ru

Результаты коренного переустройства российского общества и его образовательной сферы известны: образование выжило и значительно обновилось, стало более диверсифицированным, открытым, гибким, многофункциональным, однако много потеряло в воспитании, подготовке квалифицированных инженерных и рабочих кадров, кадровом потенциале, в качестве знаний учащихся по естественно-научным дисциплинам. Оно утратило лидирующее положение в мировом рейтинге образовательных систем, в развитии творческих способностей, гражданской ответственности подрастающего поколения.

• научный потенциал развития образования • социально значимые и социально востребованные научные проблемы и темы • соотношение науки и ведомственного управления

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).

Отвечая на острые вопросы собеседников на радиостанции «Эхо Москвы», министр образования и науки Д.В. Ливанов, посетовав на то, что сейчас в образовании приходится вычищать мусор, накопившийся в предшествующие годы в виде «лжевузов», «лжеспециалистов», обесцененных аттестатов и дипломов, сделал весьма ответственное заявление об отсутствии в ряде общественных наук серьёзного научного потенциала, необходимого для развития образования. Он заявил: «Сейчас у нас нет в целых широких областях науки, таких как экономика, социология или педагогика, серьёзного научного потенциала для развития. Нам нужно создавать научные школы»².

Кто виноват и что делать?

В этом, далеко не бесспорном, высказывании министра (и насчёт потенциала, и насчёт научных школ) есть, на наш взгляд, определённая доля истины. Возникают вопросы: В чём суть претензий к наукам, обеспечивающим (а точнее говоря, призванным обеспечить) развитие образования? Кто виноват и что следует предпринять, чтобы выйти из создавшейся ситуации?

Эти общие вопросы полезно поставить в более конкретной форме:

- Почему многочисленные реформаторские действия управленческого характера не приносят ожидаемых результатов?
- Какие звенья или сбои, нестыковки в общей логической цепи инновационного развития образования (социальная стратегия развития государства — образовательная политика — научно-методическое обеспечение стратегии и политики развития образования — сам процесс преобразования образовательной системы) не позволяют получить искомые результаты. Действительно ли науч-

² Научные исследования в образовании // Профессиональное образование. Столица. — 2015. — № 6. — С. 15.

ное обеспечение — наиболее слабое звено процесса?

Попытаемся ответить на поставленные вопросы. Ситуация в российском образовании действительно очень непростая. Обновление образования происходит сумбурно. Меры и мероприятия по преобразованию системы идут широким потоком, но они разноречивы, как правило, не касаются главного и нередко дают отрицательные результаты. Мы убеждены, что истоки неудач нужно искать не в отдельных звеньях регулирования развития образования, а в нестыковках, сбоях, отсутствии общей генеральной линии реформирования. Декларируемая во всех государственных документах, выступлениях и указаниях Президента РФ социальная стратегия государства имеет гуманный, человекоориентированный, социально направленный характер. Однако реализующая эту стратегию образовательная политика исходит совсем из других ориентиров, она отправляется от реалий рыночной экономики, основанной на жёсткой экономии затрат и подходе к образованию как сфере услуг. Это первый очень серьёзный разрыв, определяющий серьёзное отклонение от стратегического курса. На это обстоятельство мы обращали внимание неоднократно³.

Следующий опасный разрыв — между образовательной политикой и её научным и научно-методическим обеспечением. С наукой просто-напросто не считаются, принимаются волевые решения управленческого аппарата часто без просчёта вариантов и отсроченных результатов.

Наконец, ещё один разрыв, точнее просчёт, заключается в том, что живую

³ Загвязинский В.И. О роли педагогической науки в гармонизации социальной стратегии, образовательной политики и практики реформирования российского образования // Вестник Московского государственного университета. Серия 20: Педагогическое образование. — 2010. — № 4. — С. 3–10; Загвязинский В.И., Строкова Т.А. Педагогическая инноватика: проблемы стратегии и тактики. — Тюмень, 2011. — С. 9.

практику обучения, воспитания, развития, социализации управленцы фактически считают не субъектом, а объектом управленческих действий. Живое творческое начало практики, в том числе новаторской, приглушено, придушено чехардой, напором часто изменяемых управленческих решений, инструкций, стандартов, проверок, отчётов. Вся эта управленческая суета дезориентирует практику, дестабилизирует её, убивает живое педагогическое творчество. Стратегия исчезает, теряется на пути к практике. Преобладает узковедомственный, а не государственный подход к проблемам и судьбам образования.

На деле образование — это широкая социальная сфера, готовящая кадры для всех отраслей социально-экономической, культурной, управленческой, финансовой, военной и иных сфер, обеспечивающая социализацию подрастающего поколения и необходимую для экономического благосостояния квалификацию работников (что условно именуется «человеческим капиталом»). Поэтому совершенно необходимо не ведомственный, а комплексный подход к решениям в этой сфере с учётом всех социальных, экономических и личностных эффектов, трудностей, рисков и потерь как в ближайшей, так и в более отдалённой перспективе.

Для этого совершенно необходимо комплексное научное обеспечение функционирования и развития образования, преодоление разрыва науки и практики, их отлучения друг от друга.

Образование и наука

Управление и научное обеспечение образования сейчас осуществляют ряд ведомств, но общую образовательную политику определяет Министерство образования и науки РФ. Ему же прямо подчиняется и большинство образовательных организаций. Казалось бы — большая удача: образование и наука в одном ведомстве, под общей крышей. Оказалось, однако, что они просто существуют, точнее говоря, сосуществуют под одной крышей, но отнюдь не сотрудничают. Вообще полное подчинение науки министерству представляется весьма сомнительным, хотя и удобным для оперативного управления и контроля, для выдачи заказов и заданий научным учреждениям. Но не сле-

дует забывать, что именно наука должна выработать стратегию, общую политику и методологию развития образовательной сферы, конечно, подключая практику, осваивать новое, оценивать эффективность нововведений и корректировать ошибки. Причём речь идёт не только о педагогике, социологии и экономике. Образование помимо педагогики, социологии, экономики обеспечивает целый комплекс наук: политологию, психологию, социально-экономическую прогностику, культурологию, информатику, кибернетику, демографию, эргономику и многие другие. Образование, используя достижения многих наук, опираясь на достижения передовой практики и анализируя процесс практики массовой, должно обеспечить прорастание новаторских идей и подходов в будущее, равно как и сохранение позитивных традиций, обеспечить интересы народа, включая образовательные запросы и в целом достойную роль страны на международной арене.

Необходим стратегически взвешенный, комплексный подход к принятию расчётанных на перспективу педагогических решений.

Из-за необходимости удовлетворения актуальных потребностей нередко нарушался баланс изучения естественно-научных и гуманитарных дисциплин. В последние годы гуманитарное образование и в школе, и в вузе было значительно сокращено, и за этот счёт расширен приём на технические и естественно-научные специальности. О культурогенезе, о значении общегуманитарного образования предпочитают не вспоминать. Вряд ли за такой «Тришкин кафтан» нас поблагодарят потомки.

Дают о себе знать и симптомы прошлого: процентомания и очковтирательство, подгон результатов под требования начальства; мероприятийный подход и парадные мероприятия, формализм и оценка результатов по проектам, отчётам,

методическим документам, подходам, а не по «живому» делу и реальным результатам.

Серьёзно отразились на качестве образования низкая управленческая культура административных кадров, слабая методологическая подготовка исследователей, коррупция и мошенничество при представлении аттестационных работ.

Отсюда некритическое заимствование, причём в обязательной форме, некоторых западных образцов (тестирование как инструмент итоговой аттестации, Болонская система и система зачётных единиц в вузе и др.).

Причины и следствия

Неблагоприятная ситуация в российском образовании, наличие мусора, который теперь приходится удалять, сложилась вследствие сцепления, фокусирования целого ряда объективных и субъективных факторов. Начало 90-х годов, да и все 90-е — время крутого слома старой социальной системы, время коренных социальных трансформаций, смены социальных ориентаций, часто не определившихся до сегодняшнего дня. Это время серьёзных трудностей в обеспечении условий работы научных, научно-педагогических и преподавательских кадров, когда стремление удержать их в вузе, науке, школе привело к значительному занижению требований к качеству работы и научной продукции, это время, когда многие традиционные организации были разрушены, а новые ещё не созданы, когда были отброшены многие моральные нормы и ориентиры, а на смену им пришли рыночные установки, стремление к быстрому обогащению, во многом заимствованные из-за рубежа. Но эти объективные причины были усугублены серьёзными просчётами и ошибками в управленческих решениях. Чего стоит пресловутое ЕГЭ, искорёживший и дезориентировавший работу средней и высшей школы, не отражающий ни одного ведущего результата образования, кроме знаний, и выродившийся в полицейскую опера-

цию, отражающую полное недоверие всему педагогическому корпусу страны, утверждающий «презумпцию виновности» каждого выпускника средней школы.

В ряд непродуманных решений можно поставить подушевое финансирование, приведшее к ликвидации многих тысяч школ, прежде всего сельских, решение о территориально-рассредоточенных вузах, породившее целую сеть филиалов высших учебных заведений, попустительское отношение к научному плагиату и академическому мошенничеству (до сих пор действует для этого преступления двухлетний срок давности: прошло два года, и ты уже не вор, а законный доктор наук), неоправданная гигантомания, искусственное объединение разнородных школ и вузов и т.д. Перечень неудачных решений можно продолжить, хотя справедливости ради нужно отметить и позитив: информатизацию образования, повышение заработной платы работникам образования, значительное продвижение в обеспечении детей услугами дошкольного образования, строительство и благоустройство школьных зданий и территорий, стремление Министерства образования и науки навести порядок в аттестации научных кадров (правда, в основном путём нормативно-регулирующих и карательных мер).

Как показывают результаты, разрушительные тенденции оказались сильнее позитивных, о чём свидетельствует резкое падение престижа отечественного образования теперь уже и относительно не только развитых стран Запада, но и успешно развивающихся стран Востока.

Научное обеспечение образования

Министр во многом прав: такое обеспечение действительно по существу не работает, решения, определяющие судьбу образования, научно слабо обеспечены. Конечно, вину за это можно просто переложить на чиновников от образования, на утвердившийся не в одном образовании менед-

жерский подход, убеждение в том, что менеджер может успешно заменить и профессионала, и учёного, и мастера. Можно указать и на богатый опыт классической научной мысли, и достижения учёных советского периода отечественной истории. Однако следует признать и действительное отставание науки, в частности педагогической, засорение научного поля малозначащими, нередко только имитирующими науку сочинениями, содержащими или невыполнимые или уже давно пройденные, но переодетые в новые одежды положения и рекомендации.

Востребованность педагогических исследований в решающей степени определяется их социальной значимостью, их нацеленностью на решение острых проблем современности и их соответствием перспективам развития страны.

Немало проблем, связанных с указанными выше разрывами и перспективами социальной стратегии и образовательной политики, связи науки и образовательной практики. Речь идёт и о связи элитарного и массового образования, о прогнозировании и профилактике рисков при разработке и внедрении педагогических проектов, о развивающем влиянии новых информационных технологий, о сравнительной эффективности традиционного и электронного (особенно — дистанционного образования) и многих других острых проблемах, которые практически не разрабатываются.

Соискатели обходят «острые углы», нерешённые вопросы стратегии. Серьёзные, принципиальные вопросы развития в лучшем случае затрагиваются «по касательной». Рынок научной продукции по педагогике заполнен «диссертационными» сочинениями, посвящёнными частнопредметным, узкоаспектным темам.

В социологии образования уже сделано много полезного, но, на наш взгляд, она должна не только фиксировать ситуацию, отражать оценки, мнения, запросы, предпочтения, но и раскрывать причины недоработок и нестыковок, определять социальные перспективы развития.

Экономистам, разрабатывающим проблемы образования, давно пора вернуться к разработке, ранее, в других условиях (работы академика

С.Г. Струмилина в 20-х годах, профессора В.А. Жамина и других в 50–60 годах XX века) работах по определению эффективности вложений средств в образование⁴. Тогда было доказано, что это самый эффективный вид вложений. Разве сегодня это не так?

Но дело не только в тех дисциплинах, о которых упомянул министр. Речь идёт о комплексном научном обеспечении образования и прежде всего стратегии и политике его развития. Здесь должны быть объединены усилия и кадры всего комплекса наук, призванного обеспечить развитие образования, причём в тесной связи с образовательной практикой и на основе опережающего пробного (экспериментального) внедрения научных и научно-практических разработок.

Миссию комплексного научного обеспечения развития образования надлежит выполнять Российской академии образования в сотрудничестве с Высшей школой экономики, в которой разрабатывались проекты всех основных стратегических решений в сфере образования, а также в сотрудничестве с РАН и ведущими российскими университетами, в которых сложились научно-педагогические школы. К таким университетам мы бы отнесли помимо Московского университета, Петербургского педуниверситета им. А.И. Герцена и ряд других периферийных университетов, в частности, Волгоградский педуниверситет, Ростовский, Казанский, Ульяновский, Тюменский университеты (список, конечно, не полный). На них следует возложить и задачу повышения методологической компетентности и культуры

⁴ Струмилин С.Г. Хозяйственное значение народного образования. — М.—Л., 1924; Новожилов Д.Н. Определение экономической эффективности образования // Народное образование. — 2011. — № 10; Жамин В.А., Костянян С.Л. Экономика и образование. — М., 1970; Жамин В.А. Производительная сила науки. — М., 1974; Жамин В.А. Экономика образования (Вопросы теории и практики). — М., 1969.

педагогов-исследователей, а также подготовку молодых исследователей-педагогов и руководителей образовательных учреждений через магистратуру. Они существуют, их следует поддерживать, что, конечно, не исключает создание новых научных школ и научно-образовательных центров в сфере образования.

Научно-педагогический центр

Такой центр уже давно функционирует в Тюменском государственном университете. Он создан на базе научно-педагогической школы и академической кафедры методологии и теории социально-педагогических исследований. В перестроечные 1990-е годы усилия Центра были сосредоточены на разработке, реализации и научном сопровождении программ стабилизации и развития образования Тюменской области, включая её северные автономные округа. Были разработаны и реализованы вместе с педагогами и руководителями образования программы развития образования Тюменской области (на два периода), Ямало-Ненецкого и Ханты-Мансийского АО, городов Тюмени (три периода), Муравленко, Лабитнанги, Ноябрьска, а также программы или проекты развития около 30 образовательных учреждений разных уровней и типов. При активном взаимодействии с администрацией области органам управления образованием удалось удачно совместить задачи стабилизации и инновационного развития, обретения многими образовательными учреждениями собственного лица, своего направления развивающего обучения и формирующего личность воспитания. В результате область заняла лидирующее положение в образовательном поле России и была официально утверждена территорией-консультантом для других регионов, наряду с Москвой и Санкт-Петербургом. Свои лидирующие позиции в российском образовании область не раз подтверждала, а по итогам 2014 г. город Тюмень был признан победителем в соревновании городов с населением более 500 тыс. жителей (при этом по образованию ему было присвоено первое

место), а город Ишим Тюменской области одержал аналогичную победу среди малых городов России.

В новом XXI веке работа Центра стала ещё более разнообразной и продуктивной. Они велась по следующим направлениям:

- написание и издание массовым тиражом в центральных издательствах («Высшая школа», «Академия», «Юрайт», «Издво Педобщества РФ») учебников и учебных пособий для вузовской подготовки педагогов, пособий для аспирантов и соискателей. Они вышли тридцатью изданиями (включая переиздания) и получили широкое распространение в педагогических вузах и университетах;
- подготовка научно-педагогических кадров высшей квалификации. В научной школе, в том числе через Докторский диссертационный совет при ТюмГУ, было подготовлено 34 доктора и более 150 кандидатов педагогических наук;
- научно-исследовательская работа по государственным программам и грантам. В их числе разработка тем, связанных с воспитанием творческой личности педагога в информационной среде университета (грант ФЦП) и с подготовкой учителя-исследователя в университете (грант РНФ), единственный на 2014–2016 гг. по педагогике;
- систематическое проведение уже в течение 12 лет Урало-Сибирского семинара по практической методологии социально-педагогического исследования. Сессии семинара-практикума проводятся два раза в год, в них рассматривается весь процесс исследования от выбора темы, определения проблемы, ведущей идеи, гипотезы до получения, интерпретации результатов и их распространения. На семинарах был и постоянный состав участников, и люди, приезжающие на отдельные семинары, — и те и другие из разных городов Урала и Сибири от Уфы, Ижевска, Челябинска, Екатеринбурга до Красноярска, Читы

и Благовещенска. Проводились также выездные сессии семинара в Омске, Барнауле, Челябинске, Екатеринбурге, Кургане, Новосибирске и других городах;

- подготовка публикаций и вся работа по отбору и совершенствованию текстов для двух рецензируемых «ваковских» журналов «Образование и наука» (10 номеров в год) и «Вестник Тюменского государственного университета» — 4 выпуска в год.

В научной школе университета разрабатываются принципиально важные для развития образования темы и проблемы. Среди них: стратегия инновационного развития российского образования; пути гармонизации социальной стратегии и образовательной политики государства; прогнозирование и проектирование развития профессионального образования в России и в Тюменском регионе в условиях глобализации и современного информационного взрыва; теоретико-методологические основы и практика педагогической герменевтики; смыслообразование в педагогическом образовании; информационное обеспечение образования. Информация в педагогическом процессе; основания педагогической культурологии; искусство урока. Педагогический артистизм; профилактика подлогов и мошенничества в академической сфере; межкультурные связи в образовании; педагогическая экология; роль университетов как центров образования, науки и культуры в современной России; профилактика экстремизма в университетской среде; роль социальной среды в утверждении здорового образа жизни; разновозрастные подростково-молодёжные объединения в новой России.

В научной школе Тюменского университета не превагирует, как во многих других научных школах, одна важная проблема, которую разрабатывает сам руководитель и его последователи: всех объединяет инновационная, строгая и непрерывно совершенствуемая методология научно-педагогического исследования. Активно сотрудничают педагоги, социологи, психологи, культурологи, лингвисты, специалисты по информатике.

О результатах работы говорят высокие индексы изданий (журнал «Образование и наука» вышел по цитированию РИНЦ на второе место в России среди педагогических журналов),

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

а также высокие личностные индексы учёных. Руководитель научной школы имеет индекс Хирша (32) — самый высокий в России, а у пяти членов научной школы этот индекс выше 10.

Казалось бы, Министерству полезно было бы поддержать научную школу Тюменского государственного университета. Однако по традиции на педагогику в аспирантуре выделялось одно-два бюджетных мест, а на 2015 год и вовсе на укрупнённый вуз (к университету присоединены два вуза — Тобольский и Ишимский) выделено одно бюджетное место. Ходатайство об официальном утверждении нашего научно-образовательного центра уже многие месяцы без ответа лежит в Министерстве.

Деятельность подобных центров, во-первых, существенно дополняет несколько одностороннее рекламационно-репрессивные направление Минобрнауки и ВАК по наведению порядка в аттестации научных кадров; направлена на повышение методологической культуры и компетентности соискателей и научных руководителей серьёзной образовательной поддержкой, в которой нуждаются и соискатели, и практики-педагоги, и руководители, а, во-вторых, территориально сближает науку с практикой.

Необходимо серьёзное научное образование управленческих кадров, в том числе и министерских. Вопрос о повышении методологической культуры и научной квалификации тех, кому доверяют руководство или научное консультирование молодых исследователей, представляется особенно актуальным. Практика показала, что доктора наук неохотно приезжают на семинары, считая себя самодостаточными, однако качество представляемых на защиту научных работ свидетельствует о несостоятельности многих научных руководителей. Поэтому возникает мысль о том, что не каждый доктор наук готов быть руководителем научных разработок. **НО**

ГОСУДАРСТВЕННО-ОБЩЕСТВЕННОЕ управление образованием: результаты и перспективы

Ольга Александровна Фиофанова,
директор Центра исследований инноваций в образовании
Московского института открытого образования,
доцент, доктор педагогических наук

Елена Николаевна Шимутина,
директор Института развития государственно-общественного управления
в образовании, кандидат педагогических наук

• общественное участие в управлении образованием и повышении качества образования • модель управляющих советов • КПОМО • нормативно-правовое обеспечение

Принцип государственно-общественного характера управления образованием, право родителей (законных представителей учащихся) принимать участие в управлении школой были закреплены в Законе «Об образовании» с 1992 года, однако на практике в 1990–2000 годах возможности влияния родителей и общественности в целом на деятельность школ были существенно ограничены. Советы школ, попечительские советы, родительские комитеты не имели реальных полномочий для принятия решений по ключевым вопросам функционирования и развития школы.

Управляющие советы

В 2004–2005 гг. с разработки Методических рекомендаций в рамках Федеральной программы развития образования был начат

проект по апробации модели управляющих советов школ в шести регионах России (Республика Карелия, Красноярский край, г. Москва, Московская область, Тамбовская и Ярославская области)¹. В пилотном формате обрабатывались основные направления реформы:

- закрепление права общественного участия в управлении образованием на уровне регионального законодательства;
- разработка технологических решений и инструментов реализации принципа информационной открытости образовательных организаций и органов управления образованием;
- разработка подходов к оценке качества и эффективности общественного участия Управляющих советов в управлении образованием;

¹ Письмо Минобразования РФ от 14.05.2004 № 14-51-131/13 «О Методических рекомендациях по функциям, организации и работе управляющих советов общеобразовательных учреждений// <http://www.gouo.ru/inform/norm1/doc02/>

- становление тематики государственно-общественного управления как области доказательной образовательной политики и менеджмента образования;
- развитие сетевого взаимодействия общественных управляющих, обеспечение подготовки общественных управляющих на основе стажировок в пилотных регионах.

В результате к концу 2006 г. в стране было создано около 200 успешно действующих управляющих советов школ.

ПНПО

Важным стимулом к расширению общественного участия в управлении образованием стал реализуемый в России с 2006 г. *Приоритетный национальный проект «Образование»* (ПНПО). Конкурсы ПНПО закрепили в качестве необходимого требования к школам-претендентам на получение финансовой поддержки в рамках ПНПО наличие органа государственно-общественного управления и публичного отчёта о деятельности школы.

КПМО

С 2007 г. в рамках ПНПО на конкурсной основе осуществляется государственная поддержка субъектов РФ, внедряющих *комплексные проекты модернизации образования* (КПМО), предусматривающие в том числе такое направление, как «Расширение общественного участия в управлении образованием».

С опорой на опыт пилотных регионов и регионов — участников КПМО многие субъекты РФ самостоятельно начали разрабатывать и внедрять региональные Концепции и Программы расширения общественного участия в управлении образованием. В четырёх регионах: ХМАО-Югре, Республике Саха (Якутия), Пензенской и Астраханской областях — были приняты законы о государственно-общественном управлении.

В мае 2009 г. эксперты Института развития государственно-общественного управления образованием (ИРГОУ) провели опрос специалистов органов управления образованием в регионах. Опрошенные высказали следующие

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

оценки влияния КПМО на процесс расширения общественного участия в управлении образованием: 62% респондентов считали, что «КПМО ускорило процессы, инициированные ранее на региональном/муниципальном уровне/в учреждении», 24% респондентов рассматривали КПМО как «ключевой фактор, обеспечивший институционализацию общественного участия в формировании образовательной политики, управлении образованием», 71% опрошенных оценили результативность реализации направления «Расширение общественного участия в управлении образованием» относительно других направлений КПМО как «одно из наиболее успешных».

По экспертным оценкам, в результате реализации системы направлений реформы в период 2004—2009 гг. наметился переход от локальных прецедентов эффективной практики к *институционализации механизмов общественного участия* в управлении образованием на всех уровнях.

Нормативно-правовое обеспечение

Первая законодательная норма права общественного участия в управлении — Закон «Об образовании в РФ» (статья 2: принцип демократического, государственно-общественного характера управления образованием; статья 52, пункт 1: право родителей (законных представителей) принимать участие в управлении образовательным учреждением. Но правовая норма не стала мгновенно нормой культурной.

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. и в *Федеральной целевой программе развития образования (2006—2010 гг.)* были заложены принципы расширения общественного участия в формировании образовательной политики, в управлении и оценке качества образования.

Но: если анализировать эти действия в комплексе с действиями по *формированию спроса на создаваемый институт через конструирование показателей эффективности госпрограмм развития образования (в том числе региональных программ развития образования)*, то необходимо признать, что система показателей, характеризующих расширение общественного участия в управлении образованием, в тот период была сформирована недостаточно.

Проблема заключалась в том, что не было доказательной базы, масштабных исследований первых результатов и самого процесса реформы, поэтому развитие организационных форм ГОУО проектировалось на основе субъективных анализов, экспертных оценок без опоры на масштабные исследовательские данные. Это провоцировало разрыв между декларациями и управлением результативностью на местах — в региональных и муниципальных системах образования и в образовательных организациях.

В комплексе реформаторских действий начали внедрять модель *Управляющих советов образовательных организаций как системообразующего элемента реформы ГОУО*. Но как показал анализ Положений об Управляющих советах школ, созданных в период 2005–2007 гг., не во всех школах были закреплены компетенции и ответственность общественных управляющих: Управляющие советы создавались без наделения их соответствующими полномочиями. И только в новых редакциях Положений об Управляющих советах (с 2010 г.) были зафиксированы компетенции и ответственность (данные по мониторингу сайтов школ на предмет анализа Положений об Управляющем совете).

За период 2004–2006 гг. в рамках ФЦПРО через систему реформаторских действий апробированы модели управляющих советов школ, внедрены требования к форматам обязательной публичной отчётности школ, ориентированной на потребителей образовательных услуг. Это стало эффектив-

ным инструментом стимулирования общественного участия в управлении образованием, так как информационная открытость школы определяет возможности понимания общественностью школьных дел и стимулирует к участию в управлении, влиянию общественности на школу.

В дальнейшем в реформе через Приоритетный национальный проект «Образование» (ПНПО) с 2006 г. закрепились требования для претендентов на получение целевых субсидий в рамках ПНПО: размещение на сайтах школ публичных отчётов о финансово-хозяйственной деятельности; участие общественных экспертов в лицензировании и аккредитации школы; присутствие общественных наблюдателей на ЕГЭ.

Для стимулирования участия в реформе ГОУО региональных и муниципальных органов управления через Комплексный проект модернизации образования (КПМО) введён показатель «доля муниципальных образований, имеющих орган ГОУО, обладающий полномочиями по распределению фонда стимулирования руководителей общеобразовательных учреждений» и обозначены компетенции органа ГОУО: согласование правовых актов, содержащих планы и программы развития и изменений в муниципальной (региональной) системе образования; согласование кандидатуры на должность руководителя органа управления образованием; согласование актов о порядке стимулирования руководителей образовательных организаций; о создании, реорганизации и ликвидации образовательных организаций; участие в процедуре экспертной оценки решений и их последствий для развития системы образования.

Формат реформы

Такого рода системное организационное проектирование определяло формат реформы на всех уровнях управления. Ранее норма публичной отчётности в сфере

образования была зафиксирована в Законе об образовании (статья 32, пункт 2 «предоставление учредителю и общественности ежегодного отчёта о поступлении финансовых средств»), но на реальную практику того времени это мало влияло. В процессе системных шагов и введения мониторинговых показателей эффективности нормы права становились постепенно культурными нормами.

К 2010 г. в регионах-участниках КПМО созданы органы ГОУО, обладающие полномочиями (в том числе по распределению стимулирующей части оплаты труда). Но в тот реформаторский период ещё не были достаточно чётко сформулированы показатели эффективности деятельности органов управления образованием, руководителей образовательных организаций и педагогов (в некоторых регионах, например, балл ЕГЭ как показатель образовательных достижений школьника неоправданно был включён в показатель эффективности деятельности руководителя региональной системы образования и даже губернатора). Поэтому образовалась проблема — нарушение логики вовлечения общественности в ГОУО через ориентацию на распределение стимулирующей части фонда оплаты труда в школе, муниципалитете, регионе.

В дальнейшем линия «участие общественности в управлении финансами образовательного учреждения» была продолжена, но возможность её продолжения была связана не напрямую с реформой и законодательными нормами в системе образования, а в связи с принятием в 2009 г. Закона «О фондах целевого капитала некоммерческих организаций». Это побудило образовательные учреждения к созданию и организации попечительских советов, фондов и некоммерческих организаций.

Анализ нормативно-правовых документов на федеральном уровне (период 1992—2004 гг.) показывает несогласованность/нескоординированность межотраслевых практик нормативно-правового регулирования, что повлияло на изменение изначальной логики проведения реформы ГОУО.

На внутриведомственном уровне реформаторам удалось закрепить в Положениях о форме публичного доклада его государственно-общественный характер: его подписывают председа-

тель государственно-общественного совета по образованию и руководитель системы образования. На региональном уровне с 2009 года создаются региональные советы по образованию, куда входили представители: законодательной и исполнительной власти, органов регионального и муниципальных управлений образованием, общественности (родительской и педагогической). Всё это позволило реформаторам через комплекс инструментов стимулирования общественного участия в управлении образованием институализировать практики ГОУО, сформировать систему взаимодействия на разных уровнях управления: законодательной нормой права введена организационная форма ГОУО на федеральном уровне (Общественная палата РФ), на уровне регионов сформировались Региональные общественные советы по развитию образования, на уровне образовательных организаций — Управляющие советы. В дальнейшем в связи с Федеральным законом от 03.11.2006 № 175-ФЗ «О внесении изменений в законодательные акты Российской Федерации в связи с принятием Федерального закона «Об автономных учреждениях», а также для уточнения правоспособности государственных и муниципальных (бюджетных) учреждений изменился порядок формирования органов управления школы и их компетенции, определяемые её Уставом (уставом может быть предусмотрено наличие более одного органа управления). Новый Закон «Об образовании в РФ» сохранил норму полномочий на создание Управляющего совета за школой (учредитель принимает изменения в Устав и осуществляет государственную регистрацию необходимых изменений).

Управление содержанием деятельности

С точки зрения управления содержанием деятельности полномочия школы в наделении Управляющих советов

функциями позволяют регулировать уровни допуска участия Управляющих советов в реализации стратегии развития школы («от участия в планировании стратегии до полномочий по утверждению или согласованию локальных правовых актов по реализации стратегии, в том числе стратегии ресурсного развития за счёт приносящей доход деятельности и фандрайзинга»). Такой подход к определению компетенции и ответственности Управляющих советов (на основании редакции Уставов образовательных учреждений) связан с Федеральным законом № 83-ФЗ, который не предусматривает введения в бюджетном учреждении коллегиального органа надзора, контроля и непосредственного участия в управлении по финансовым вопросам (в автономном учреждении эту функцию исполняет наблюдательный совет). Кроме того, он не исключает из процедуры принятия решений управляющим советом руководителя школы и не даёт учредителю существенных преимуществ, предусматривая только одного представителя и только по линии ведомства образования. Закон не снизил актуальности мероприятий по совершенствованию форм ГОУО: за Управляющими советами закреплены полномочия по утверждению отчётов о деятельности образовательных организаций, использовании их имущества, отчёта об исполнении планов финансово-хозяйственной деятельности.

Результаты

Всё вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что удалось достичь результатов по запланированным направлениям реформы с учётом складывающихся обстоятельств в изменении законодательной базы, удалось обеспечить преемственность шагов и вариативность механизмов проведения реформы на региональных уровнях. В школах это позволило учащимся, их родителям, педагогической общественности включиться в новый уклад, стать участниками развития школы.

Изучение аналитических материалов регионов — участников КПОМО и материалов состоявшихся в 2009 году семинаров и обсуждений эффектов реализации пилотных проектов реформы ГОУО выявило эффекты расширения общественного участия в управлении образованием:

- повышение открытости системы образования: «информационной открытости», «прозрачности» как преодоления корпоративной замкнутости системы в определении содержания образования, стандартов деятельности системы образования и оценке её результативности;
- рост интереса и активности родителей, учащихся, представителей общества к участию в управлении образованием;
- рост доверия общества к системе образования, результатам её деятельности;
- повышение ответственности руководителей и педагогов за результаты деятельности.

Не проявились повсеместно, но в группах регионов отмечаются такие эффекты, как: расширение социального партнёрства; развитие культуры управления развитием образования; инициирование инновационной деятельности в образовании; формирование общественно-профессионального экспертного сообщества; рост качества образования как следствие влияния привлечения общественности к оценке качества образования.

Перспективы

Новый этап реформы ГОУО — ориентация на повышение эффективности института общественных управляющих — связан с задачами привлечения родителей к управлению качеством образования: с введением новых стандартов родители (и работодатели) получили право участвовать в формировании образовательных программ, условий организации образования, в независимой оценке качества образования.

Новый этап реформы ГОУО обоснован комплексом мероприятий государственной программы «Развитие образования»

на 2013–2020 годы (мероприятие 3.6 «Развитие институтов общественного участия в управлении образованием и повышении качества образования»): введение инструментов внутренней оценки деятельности образовательных организаций с участием общественных экспертов; подготовка общественных управляющих, общественных экспертов. Показатель эффективности подпрограммы «Развитие системы оценки качества образования и информационной прозрачности системы» — удельный вес числа образовательных организаций, в которых созданы органы коллегиального управления с участием общественности (родители, работодатели) в общем числе образовательных организаций».

Дальнейшее развитие общественного участия в управлении образованием связано с перспективами реализации Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 гг. в связи с завершением ФЦПРО на 2011–2015 гг. В новой ФЦПРО в связи с новыми задачами создания национально-региональной системы независимого мониторинга и оценки качества образования предполагается обеспечить создание новых институтов, инструментов и оценочных процедур с общественным участием в системе образования.

В связи с этим в образовании как сфере общественных отношений возникают новые задачи:

- внести изменения и дополнения в Федеральные законы РФ «Об основах общественного контроля в Российской Федерации», «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам проведения независимой оценки

качества оказания услуг организациями в сфере культуры, социального обслуживания, охраны здоровья и образования», «Об образовании в РФ», направленные на совершенствование нормативного регулирования участия общественности в независимой оценке качества и общественном контроле;

- разработать и утвердить подзаконные нормативные акты, конкретизирующие механизмы независимой оценки и общественного контроля в сфере образования с учётом особенностей уже сложившихся моделей государственно-общественного управления;

- принять региональные законодательные акты и внести изменения и дополнения в региональные законы «Об образовании», регламентирующие процедуры независимой оценки качества и общественного контроля в сфере образования в субъектах РФ в соответствии с Федеральными законами «Об основах общественного контроля в Российской Федерации» и «Об образовании в РФ».

Наделение органов государственно-общественного управления дополнительными функциями и полномочиями в функциях «оценка результатов», «оценка достижения целевых показателей деятельности организации, включая показатели качества этой деятельности», расширение функционального состава Управляющих советов — задачи дальнейшего развития и совершенствования системы государственно-общественного управления образованием. **НО**

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ практика и закон: ликвидировать противоречия

Марина Петровна Гурьянова,

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

Любовь Васильевна Штылёва,

ведущий научный сотрудник лаборатории, доцент, кандидат педагогических наук

Ольга Леонидовна Лебедь,

ведущий научный сотрудник лаборатории, кандидат социологических наук

Татьяна Павловна Сепянен,

зам. главы администрации Пряжинского национального муниципального района Республики Карелия, кандидат педагогических наук

В статье рассматривается актуальная проблема законодательного закрепления широкого спектра социально-педагогических услуг, анализируются результаты этой инициативы, обосновывается необходимость разработки минимальных нормативов финансирования социально-педагогических услуг, препятствующих распространению неблагополучия детей; а также определения стоимости услуги, разработки критериев эффективности оказания услуги.

- социальная политика • семейная политика • социально-педагогическая практика • закон • социально-педагогические услуги • социальный педагог
- профессиональный стандарт социального педагога

Сегодня Россию можно назвать страной, находящейся на переходной стадии к *социальному государству*, а положение Конституция Российской Федерации, где в ст. 7 закрепляется принцип социальности государства, расценивать как программную установку. Социальное государство должно постоянно поддерживать «зыбкий» и труднодостижимый баланс

между свободой рыночной экономики и необходимостью воздействовать на перераспределительные процессы с целью достижения социальной справедливости, уменьшения реально существующего социального неравенства.

Социальная политика государства по обеспечению социальной поддержки детства в определённой степени способствует развитию социальной практики, направленной

на воспитание детей, укрепление института семьи и преодоление неблагополучия детей.

В числе значимых государственных мер последних лет — создание института приёмной семьи, развитие сети учреждений социальной помощи семье и детям, становление и развитие института социальных педагогов, института уполномоченных по правам ребёнка.

Но одной из актуальных проблем социальной политики в современной России остаётся существенный **разрыв между социально-педагогической практикой и законом**. Ключевая идея стратегических преобразований в области социальной политики государства видится в создании системы *законодательно гарантированных социально-педагогических услуг детям и семьям, другим категориям населения, нуждающимся в социально-педагогическом сопровождении и помощи в адаптации к жизни в государстве с переходной экономикой и изменяющейся идеологией*. Правильно организованная социально-педагогическая поддержка, как показала практика последнего десятилетия, способствует более пластичной социальной адаптации старшего поколения, детей и молодёжи, преодолению иждивенчества и потребительства у отдельных граждан, а также упреждению семейного неблагополучия и неблагополучия детей в целом.

Семья, как показала жизнь, далеко не всегда может самостоятельно справиться со сложившимися обстоятельствами и найти эффективный выход, она нуждается в помощи со стороны, в квалифицированном советнике или посреднике. Оказывать помощь семье, находящейся в социально опасном положении, призваны прежде всего специалисты по социальной работе, специалисты по работе с семьёй, социальные работники, социальные психологи и социальные педагоги. Но если *социальный работник* в большей мере тяготеет решением витальных и экзистенциальных проблем личности независимо от возраста или социального статуса, объекта воздействия, то *социальный педагог* в большей мере «озабочен» решением эссенциальных проблем реализации жизненного потенциала личности. Что касается деятельности *семейного социального педагога*, то ему приходится решать все эти проблемы в комплексе.

Между тем отсутствие законодательного закрепления широкого спектра социально-педагогических услуг, доказавших свою эффективность на практике, сводит провозглашённые приоритеты государственной социальной и семейной политики РФ к пустой декларации, что является, на наш взгляд, одной из причин стагнации института социальных педагогов в регионах России (при том, что потребность различных отраслей социально-экономического комплекса страны в развитии этого социального института с каждым годом растёт).

Было бы неправильным утверждать, что государство совсем не закрепило законодательно социально-педагогические услуги. В Федеральном законе «Об основах социального обслуживания граждан» от 28 декабря 2013 года № 442-ФЗ, вступившем в полную силу 1 января 2015 года, зафиксировано 8 видов социальных услуг, в том числе и **социально-педагогические**. Они включают:

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

Однако анализ содержания вышеперечисленных социально-педагогических услуг показывает, что в Законе сущность социально-педагогической работы с детьми и семьями трактуется очень узко, приоритет отводится ограниченным функциям социальной педагогики.

В то же время в современной *социально-педагогической практике* наблюдается постоянное расширение сферы влияния социальной педагогики на различные области жизни человека, включение в качестве объектов социально-педагогической помощи всё новых социальных групп российского общества.

С учётом проблем современной России семейная политика, как считают эксперты, должна реализовываться *по отношению ко всей массе населения страны/региона*, а не ограничиваться лишь отдельными группами семей, не справляющихся с родительскими функциями.

Данное положение вовсе не означает, что федеральная власть должна финансировать неограниченный спектр всевозможных социально-педагогических услуг детям и семьям. Но *создавать условия для оказания объективно необходимых в условиях конкретного региона, городского и/или сельского поселения социально-педагогических услуг детям и семьям — прямая обязанность органов государственной власти. Что предполагает тезис «создание условий для реализации социально-педагогических услуг»?*

На наш взгляд, он предполагает, как минимум, следующее:

1. Признание значимости социально-педагогических услуг на государственном уровне в форме соответствующего государственного документа.
2. Определение сфер ответственности федеральной, региональной, муниципальной власти, общества, бизнеса за финансирование социально-педагогических услуг.
3. Разработка понятного и ясного механизма реализации социально-педагогических услуг детям и семьям на практике.

Так, например, основным кадровым ресурсом реализации *социально-педагогических услуг* являются социальные педагоги — специалисты по социально-воспитательной работе с детьми и семьями. Сегодня их можно встретить в учреждениях различных ведомств. Они состоят в штате либо образовательной организации, либо социального, культурного, медицинского и др. учреждения, при этом активно работая в семейно-соседском социуме, в системе межведомственного взаимодействия, по месту жительства

ва людей — фактически рядом с людьми. А значит, они хорошо знают проблемы, потребности детей и семей, проживающих в зоне их территориальной ответственности. Именно они представляют тот механизм, через который можно вовлечь представителей общественных организаций, социальных служб, волонтеров, представителей бизнес-сообщества в работу по оказанию социально-педагогической помощи детям, семьям, пожилым людям, инвалидам. Социальные педагоги по своим функциональным обязанностям сочетают две главные функции — воспитательную и охранно-защитную, что служит важным фактором обеспечения благополучия детей и семей.

О разрыве между социально-педагогической практикой и законом

Опыт, накопленный в ряде регионов, убедительно доказывает: важным институтом профилактики неблагополучия детей наряду с учреждениями социальной защиты, органами правопорядка сегодня является и образование. А при расчёте средств субвенции на образование, направляемой в муниципалитеты из вышестоящего бюджета, учитываются только **образовательные услуги**, такие показатели, как численность учащихся, количество классов, количество образовательных программ, соотношение учитель — ученик и прочие количественные показатели. **В субвенциях на образование нет места социально-педагогическим услугам**, включающим такие показатели, как количество детей, нуждающихся в особой заботе, в социально-педагогическом сопровождении. Любой директор школы может предпочесть ставку социального педагога, например, ставку тьютора, если он, как руководитель, профессионально мотивирован на высокое место в рейтингах по ЕГЭ, а не на благополучие ребёнка. И это несмотря на то, что уже в Концепции модернизации российского образования до 2010 года, одобренной Правительством РФ, перед образованием

была поставлена задача усиления его социальной направленности.

Совершенно очевидно, что нынешняя ситуация свидетельствует о несоответствии социальной политики потребностям социальной практики, социальной неустойчивости и слабой нормативно-правовой обоснованности института социальных педагогов в России. Бесспорно, за истекшие годы во многих регионах России не только накоплен опыт работы социальных педагогов различных специализаций, но и сложилась довольно разветвлённая нормативно-правовая база, основанная на Законе «Об основах социального обслуживания населения в РФ» (от 10.12.1995 г. № 195-ФЗ) и пакете Национальных стандартов Российской Федерации социальных услуг семье, детям, женщинам и др.

Анализ федеральных законов и подзаконных актов, нормирующих деятельность социальных педагогов и специалистов по работе с семьёй, показал, что перечень социальных услуг, которые государство обязалось оказывать населению, после введения в действие с 1 января 2015 года нового Закона «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» (28.12.2013 г. № 442-ФЗ), сократился в несколько раз по сравнению с перечнем услуг в предыдущем Законе «Об основах социального обслуживания населения в РФ» от 10.12.1995 г. № 195-ФЗ и разработанных на его основе ГОСТ (52882–2007; Р52888–2007; 52886–2007 и др.)

Как следует из текста Закона, непосредственно к социально-педагогическим услугам во всех формах социального обслуживания (в стационаре, полустационаре, на дому) теперь относятся только:

- а)** обучение практическим навыкам общего ухода за тяжелобольными получателями социальных услуг, получателями социальных услуг, имеющими ограничения жизнедеятельности, в том числе за детьми-инвалидами;
- б)** организация помощи родителям и иным законным представителям детей-инвалидов, воспитываемых дома, в обучении таких детей навыкам самообслуживания, общения, направленным на развитие личности;
- в)** социально-педагогическая коррекция, включая диагностику и консультирование;

- г)** формирование позитивных интересов (в том числе в сфере досуга);
- д)** организация досуга (праздники, экскурсии и другие культурные мероприятия)¹.

Существенное нововведение ФЗ-422 (2013 г.) — норма платности социальных услуг, предоставляемых государством, что автоматически уменьшает их доступность, специфическим образом нормирует деятельность социального педагога по оказанию помощи в форме социальной услуги.

В «Информационном материале...», подготовленном специалистами Минтруда и размещённом на сайте министерства в целях реализации положений Федерального закона от 28 декабря 2013 г., подчёркивается, что «В Законе не содержится понятия «трудная жизненная ситуация», ранее предусмотренного Федеральным законом от 10 декабря 1995 г. № 195-ФЗ. Вместо этого чётко установлены обстоятельства, при наличии которых граждане признаются нуждающимися в социальном обслуживании (статья 15 Закона). К числу таких обстоятельств относятся, в частности, «полная или частичная утрата способности либо возможности осуществлять самообслуживание, самостоятельно передвигаться, обеспечивать основные жизненные потребности в силу заболевания, травмы, возраста или наличия инвалидности; наличие в семье инвалида или инвалидов, в том числе ребёнка-инвалида или детей-инвалидов, нуждающихся в постоянном постороннем уходе; наличие ребёнка или детей (в том числе находящихся под опекой, попечительством), испытывающих трудности в социальной адаптации; отсутствие возможности

¹ ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» от 28 декабря 2013 г. № 442-ФЗ /Российская газета: Федеральный выпуск. Дата официальной публикации: 30 декабря 2013 г.

обеспечения ухода (в том числе временного) за инвалидом, ребёнком, детьми, а также отсутствие попечения над ними; наличие внутрисемейного конфликта, в том числе с лицами с наркотической или алкогольной зависимостью, лицами, имеющими пристрастие к азартным играм, лицами, страдающими психическими расстройствами, наличие насилия в семье; отсутствие определённого места жительства, в том числе у лица, не достигшего возраста двадцати трёх лет и завершившего пребывание в организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; отсутствие работы и средств к существованию. Иные обстоятельства, наличие которых может быть признано ухудшающим или способным ухудшить условия жизнедеятельности граждан, устанавливаются нормативно-правовыми актами субъекта Российской Федерации².

Закон и утверждённые Правительством подзаконные акты («Примерный перечень услуг социальных услуг по видам услуг» и др.), утверждённые приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации «Рекомендации по организации межведомственного взаимодействия исполнительных органов государственной власти субъектов Российской Федерации при предоставлении социальных услуг, а также при содействии в предоставлении медицинской, психологической, педагогической, юридической, социальной помощи, не относящейся к социальным услугам (социальном сопровождении)» оставляют на усмотрение регионов окончательное решение вопросов структуры, объёма и доступности социальных услуг для населения. Возможно, в этом есть свой резон, т.к. страна у нас большая и унификация услуг без учёта специфики регионов — тоже крайность. Остаётся

² «Информационный материал, подготовленный в целях реализации положений Федерального закона от 28 декабря 2013 г. № 442-ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» [Электронный ресурс]: Режим доступа: http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/protection/73/Informacionnyj_material.doc. (дата обращения: 02.03.2015.)

надеяться, что у руководителей регионов и руководителей на местах будет достаточно средств и мудрости сохранить и развить накопленный опыт, совершенствовать социальные технологии и модели помощи семье с детьми в форме услуг.

Заметим, что новый Федеральный закон «Об основах социального обслуживания граждан РФ» значительно увеличил дистанцию от момента выявления ситуации неблагополучия ребёнка до получения им соответствующей помощи. Согласно Закону, учреждение вправе оказать социальные услуги семье (детям) только после прохождения процедуры признания «нуждающимся в социальных услугах», которая бьёт все рекорды по бюрократичности её оформления. Конечно, в это время проблемной семье (ребёнку) оказывается срочная помощь, не требующая таких формальностей. Но она ограничивается предоставлением горячего питания, выдачей одежды, иногда предоставлением временного жилья. Всё это может сделать социальный работник, а вот на оказание квалифицированной социально-педагогической поддержки формально нет оснований до получения приказа и программы из Министерства, департамента. Да и программа, как правило, предусматривает работу в ситуации кризиса, когда уже в решение проблемы вмешиваются органы опеки. Вот и получается, что в профессиональной цепочке: социальный работник — социальный педагог — специалист органа опеки социальному педагогу как будто и нет места.

Выводы

В отличие от предыдущих норм и практики предоставления социальной защиты населению РФ в форме социальной услуги новый Закон «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» (2013 г.), на наш взгляд:

1) в гораздо меньшей степени, чем предыдущий, отражает объективное разнообразие социальных проблем современной семьи

в условиях трансформирующегося российского общества;

2) соответственно предоставляет и меньше возможностей для оказания помощи в форме социально-педагогической услуги;

3) вводит платность и уменьшает доступность социальных услуг в форме социального обслуживания на дому, в полустационарных или стационарных условиях.

В условиях становления социального государства с рыночной экономикой законодательное закрепление широкого спектра социально-педагогических услуг, подтвердивших свою эффективность для сохранения устойчивого развития современного российского общества, является чрезвычайно актуальной мерой социальной политики государства. Оно должно стать неотъемлемой её частью, если истинные цели социальной политики государства — уменьшить реально существующее социальное неравенство, воспитать новое поколение граждан России, уменьшить масштабы неблагополучия детей, семейного неблагополучия.

До тех пор пока образование и социальная защита будут считать, что работа по преодолению неблагополучия детей может быть организована только путём «межведомственного взаимодействия», **ранняя социально-педагогическая профилактика так и останется слабым звеном социальной политики государства.** Необходимо: разработать минимальные нормы финансирования социально-педагогических услуг, препятствующие распространению неблагополучия детей; определить, сколько может стоить услуга, какова содержательная структура норматива, каковы критерии эффективности оказания услуги, что можно принять за основу

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

единицы измерения. Только практики знают ответы на эти вопросы и могут убедить законодателей в необходимости правового закрепления деятельности социальных педагогов.

Социально-педагогические услуги должны быть доступны всем членам общества, предоставляться и тем, кто в них нуждается, и тем, кто ими может воспользоваться. Отдельная тема — равенство доступа к социально-педагогическим услугам. При возможности ими пользоваться и оплачивать их самостоятельно это делает сам клиент (так как он заинтересован в них). При необходимости ими пользоваться, но ограниченной возможности их оплачивать — финансирование может производиться за счёт бюджета (региона, государства и пр.).

При разработке **Профессионального стандарта социального педагога,** который на десятилетия будет регламентировать профессиональную деятельность социальных педагогов, важно учитывать их профессиональную подготовку и аттестацию специалистов. Необходимо добиться, чтобы этот документ содержал законодательно закреплённые социально-педагогические услуги детям и семьям (для образовательных, социальных учреждений, учреждений системы МВД, культуры, здравоохранения, МЧС и др.), а также те виды профессиональной деятельности, которые будут обеспечивать процессы воспитания, социализации, адаптации, интеграции детей в социум. **НО**

ПОДДЕРЖКА ТАЛАНТЛИВОЙ МОЛОДЁЖИ и модернизации региональной системы образования

Лидия Николаевна Антонова,

член-корреспондент РАН (академик), член Комитета по науке, образованию и культуре Совета Федерации Федерального собрания Российской Федерации, доктор педагогических наук

Вероника Станиславовна Западецкая,

главный советник при ректорате Московского государственного областного университета, кандидат педагогических наук

• одарённые дети • талантливая молодёжь • региональная модель • сетевое взаимодействие • региональная система образования

Переориентация социального статуса образования от сферы образовательных услуг на образовательное сообщество, основанное на идеях целостности, фундаментальности, эволюционности и самоорганизации, определяет вектор его направленности на человека, на развитие таких способов организации социального взаимодействия, которые позволят интенсифицировать процесс социализации личности с одновременным развитием его индивидуальности. Такой подход предполагает усиление внимания к одарённым детям как категории учащихся с ярко выраженной индивидуальностью и особыми образовательными потребностями. Создание условий для развития одарённой личности органично вписывается в процесс социокультурной модернизации образования, обеспечивая формирование обогащённой образовательной среды, способствующей полноценному развитию личности

каждого ребёнка¹. Такая среда призвана обеспечить возможности самоопределения и самореализации одарённых детей, формирования их индивидуальных дарований, достижения успеха в жизни. При этом и сама система образования получает новый импульс развития.

Сегодня в регионах России накоплен достаточно большой опыт организации работы с одарёнными детьми, однако говорить о существовании полноценных систем организации работы с ними преждевременно².

Цель работы с одарёнными детьми на региональном уровне должна состоять в систематизации институционализации деятельности региональных образовательных структур по поиску, выявлению, обучению,

¹ Рабочая концепция одарённости [Текст] / под ред. Б.Д. Богоявленской, В.Д. Шадрюкова. — М., 2003. — 95 с.

² Доклад о выполнении Комплекса мер по реализации Концепции общенациональной системы выявления и развития молодых талантов [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://минобрнауки.рф>.

развитию и поддержке одарённых детей и талантливой молодёжи, что сможет обеспечить условия для их самореализации и создания будущего инновационного кадрового ресурса территории³.

Достижению этой цели будет способствовать формирование многоуровневой и многофункциональной обогащённой образовательной среды. Её проектирование должно включать решение комплекса задач:

- организация интеграционного взаимодействия учреждений общего и профессионального образования в области развития одарённых учащихся;
- координация процесса управления работой с одарёнными детьми;
- поддержка и стимулирование лучших педагогов и образовательных учреждений;
- распространение лучших практик инновационных образовательных технологий.

Более эффективно решать проблему раннего выявления одарённых детей в регионе позволит сетевое взаимодействие образовательных учреждений⁴. При внедрении сетевых моделей взаимодействия происходит принципиальное изменение организации образования. К сетевому взаимодействию привлекаются общеобразовательные учреждения, учреждения дополнительного и профессионального образования, методические и ресурсные центры, библиотеки, учреждения культуры и науки. Это создаёт условия для формирования индивидуальной образовательной траектории одарённого школьника, переводит систему образования в иную фазу развития.

В случае развитого сетевого взаимодействия одарённые дети приобретают доступ к образовательным ресурсам региона, могут получать образование у лучших педагогов и взаимодействовать с высокоинтеллектуальными сверстниками в сетевых проектах.

Региональное сетевое взаимодействие образовательных учреждений, работающих с одарён-

ными детьми, позволяет участникам этого взаимодействия решать образовательные и организационные задачи, которые не под силу одному учреждению, в том числе:

- создание современного образовательного пространства для одарённых детей, а также для личностного и профессионального роста педагога;
- организация сетевых проектов;
- привлечение учёных и методистов к решению проблем обучения одарённых школьников и т.д.

Несмотря на преимущества сетевого взаимодействия образовательных учреждений, для их организации необходимо решить ряд проблем. К организационным и субъективным проблемам следует отнести:

- отсутствие гибкости в структурах управления образованием;
- недостаточное правовое обеспечение процесса организации сетевого взаимодействия;
- неясность финансирования сетевой деятельности;
- слабую готовность педагогических работников к реализации механизмов сетевого взаимодействия;
- отсутствие механизмов признания результатов образовательной деятельности в системе сетевого взаимодействия.

В основе формирования сетевого взаимодействия образовательных учреждений, работающих с одарёнными детьми, может быть:

1. *Взаимодействие её участников* — образовательных учреждений и учреждений культуры, объединённых единым координационным центром (на муниципальном или региональном уровне), координирующим обмен ресурсов между участниками взаимодействия.

2. *Взаимодействие, которое выстраивается вокруг совместной образовательной программы*, например, программы внеурочной деятельности, где каждый

³ Гершунский Б.С. *Философия образования* [Текст] / Б.С. Гершунский. — М.: Флинта, 1998. — 432 с.

⁴ Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов (утв. Президентом РФ 03.04.2012) [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/14907>.

из участников вносит определённый вклад в её реализацию, в том числе в виде ресурсов. При этом все отношения между участниками сетевого взаимодействия будут опосредованы программой. Такая программа предполагает долгосрочное сотрудничество и совместное использование ресурсов.

3. Разработка индивидуального образовательного маршрута одарённого школьника, направленная на формирование среды доступа ко всем элементам образовательной сети, созданной образовательными учреждениями, работающими с одарёнными школьниками.

Примером эффективного сетевого взаимодействия в системе работы с одарёнными детьми на уровне региона является организационная модель Московской области, включающая несколько центров, совокупная деятельность которых будет направлена как на развитие одарённых школьников, так и на совершенствование региональной системы образования в целом.

Кратко перечислим основные задачи каждой структуры.

Региональный центр развития олимпийского движения Московской области

Задачи:

- организация участия школьников региона на всех этапах всероссийских предметных олимпиад;
- создание и функционирование системы очно-заочных лицеев в Московской области.

Региональный координационный детско-юношеский центр физической культуры и спорта

Задачи:

- координационно-организаторская деятельность с детьми, одарёнными в области физической культуры и спорта;
- организация и проведение олимпиады по безопасности жизнедеятельности.

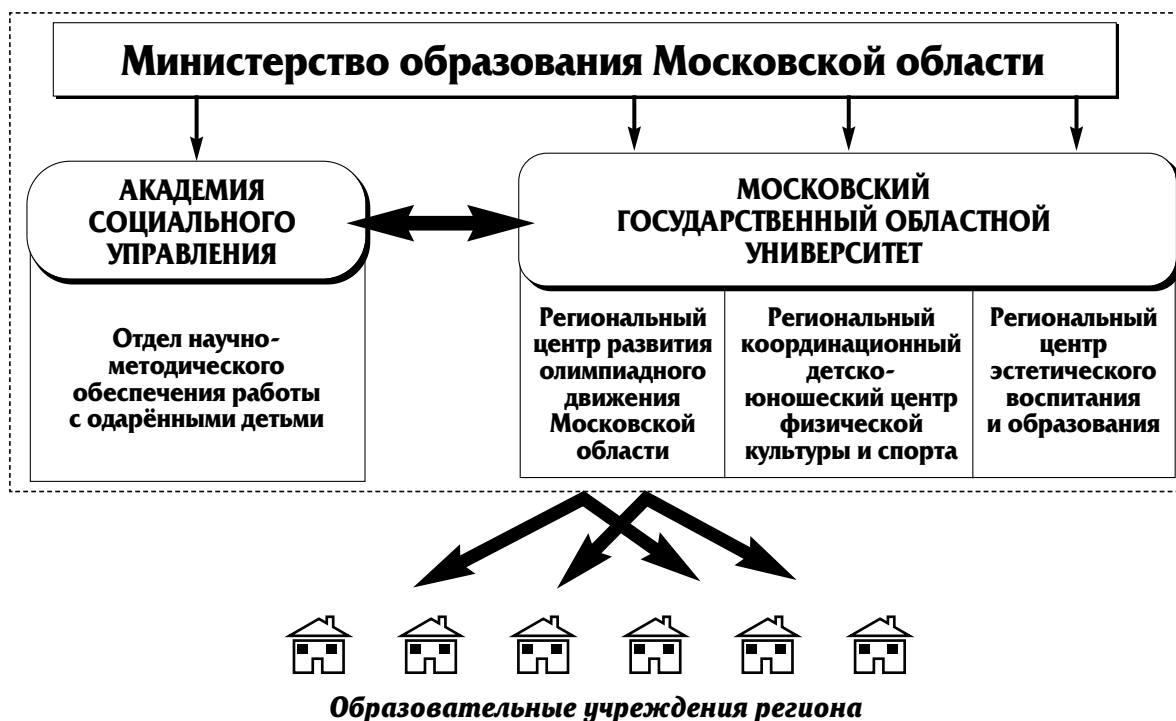


Рис. 1. Организационная структура региональной системы выявления и развития молодых талантов

Региональный центр эстетического воспитания и образования

Задачи:

- обеспечение условий для развития художественно-эстетической деятельности одарённых учащихся;
- организация и проведение олимпиады по мировой художественной культуре, духовному краеведению Подмосковья и основам православной культуры.

Отдел научно-методического обеспечения работы с одарёнными детьми

Задачи:

- научно-методическое обеспечение деятельности по поиску, выявлению, развитию и поддержке одарённых детей;
- мониторинг эффективности образовательных моделей работы с одарёнными детьми.

Такая модель позволяет обеспечить развитие многообразия форм и видов деятельности:

- олимпиадное движение, включающее всероссийскую олимпиаду школьников; олимпиады, вошедшие в федеральный перечень; региональные олимпиады школьников; интернет-олимпиады для школьников;
- деятельность научных обществ учащихся, ориентированных на исследовательскую деятельность и проектную деятельность школьников;
- конкурсная деятельность, включающая мероприятия, вошедшие в федеральный перечень; региональные, муниципальные, школьные конкурсы интеллектуального, творческого и спортивного направления;
- научно-практические конференции школьников;
- исследовательские центры, творческие лаборатории и мастерские;
- детские общественные организации, ассоциации и волонтерское движение школьников;
- социально-образовательные программы и проекты;
- региональные фестивали детского художественного творчества;
- региональные выставки изобразительного искусства, научно-технического творчества;
- спортивные соревнования;
- форумы талантливых школьников.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

Одним из сетевых проектов разработанных на основе этой модели и направленных на повышение доступности получения дополнительного образования для одарённых школьников, является создание системы очно-заочных лицеев (ОЗЛ) на базе Московского государственного областного университета с привлечением педагогов и учёных региональных и федеральных учреждений образования и науки.

Основными задачами системы очно-заочных лицеев являются:

- реализация дополнительных общеобразовательных программ в Московской области для интеллектуально одарённых детей с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий;
- создание особого образовательного пространства для одарённых детей Московской области, направленной на развитие имеющихся у них интеллектуальных способностей и стимулирование высокой познавательной активности;
- создание и развитие информационно-методической базы, направленной на обеспечение содержательной и процессуальной доступности качественных образовательных услуг в условиях сетевой формы реализации дополнительных общеобразовательных программ;
- создание и развитие информационно-образовательной среды для интеллектуально одарённых детей Московской области, включая разработку и внедрение качественных учебно-методических материалов и пользовательских сервисов для реализации электронного обучения и дистанционных образовательных технологий;
- проведение с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий учебно-тренировочных

сборов для резерва команд школьников Московской области для участия во всероссийских предметных олимпиадах;

- обеспечение дистанционной поддержки профессионального сообщества учителей и психологов, осуществляющих работу с интеллектуально одарёнными детьми, включая организацию их непрерывного методического сопровождения и консультирования.

Основными направлениями взаимодействия участников системы ОЗЛ являются:

- осуществление образовательной деятельности посредством разработки, внедрения и реализации дополнительных общеобразовательных программ для обучения интеллектуально-одарённых детей, в том числе с ограниченными возможностями, в очно-заочной форме с использованием дистанционных образовательных технологий;
- использование информационно-образовательных, материально-технических и кадровых ресурсов для проведения учебных занятий, практических семинаров, мастер-классов и других организационных форм, требующих наличия специальной материально-технической базы (по согласованию);
- повышение квалификации педагогических работников, вовлечённых в систему ОЗЛ на базе образовательных организаций Московской области, реализующих программы дополнительного профессионального образования;
- оказание методической и консультативной помощи педагогическим работникам учреждений, входящих в сетевое сообщество ОЗЛ;
- мониторинг развития сетевого взаимодействия в системе ОЗЛ.

Ещё одним примером сетевого проекта, обеспечивающего решение такой двуединой задачи, как выявление одарённых учащихся в общеобразовательной школе, с одной стороны, и диссеминация инновационного педа-

гогического опыта, с другой, является «Малая Академия Подмосковья».

Проект «Малая Академия наук» — это предметные сборы, которые проводятся Министерством образования Московской области с привлечением вузов и Ассоциации «Учителя Подмосковья» по созданию развивающей образовательной среды как пространства взаимодействия одарённых в определённой предметной области учащихся, школьных учителей и вузовских преподавателей. Предметные сборы включают комплекс мероприятий по организации учебно-познавательной и культурно-досуговой деятельности детей и педагогов. Они комплектуются из учащихся 7–10-х классов общеобразовательных учреждений, успешно участвовавших в предметных олимпиадах и конкурсах, по направлению управления образованием и прошедших предварительное собеседование.

Цель предметных сборов заключается в создании условий для обучения, развития и поддержки одарённых учащихся и учителей, работающих с одарёнными детьми.

Задачами предметных сборов являются:

- выявление одарённых детей;
- развитие способностей, познавательной и исследовательской активности в определённой области знания;
- формирование информационной культуры;
- социально-психологическая поддержка одарённых детей;
- обеспечение культурного досуга учащихся.

Организация работы строится на разумном сочетании теоретических и практических занятий и отдыха, с учётом интересов учащихся и учителей. В целях организации продуктивного группового взаимодействия участников в программу сборов включены тренинги коммуникативных навыков.

Учебный процесс для учащихся включает научно-популярные лекции, семинары, проектную деятельность, творческие

мастерские, практикумы, проведение конкурсов и олимпиад.

Для учителей проводятся курсы повышения квалификации в форме проблемно-тематических семинаров, на которых обсуждаются актуальные вопросы работы с одарёнными детьми, наиболее сложные темы, выявленные по результатам сдачи ЕГЭ школьниками Московской области, методика подготовки к олимпиадам, использование информационных технологий при обучении школьному курсу математике.

Профессорско-преподавательский состав предметных сборов формируется из педагогов высших учебных заведений Подмоскovie с привлечением ведущих специалистов в области обучения и развития одарённых детей.

Управляет деятельностью предметных сборов организационный комитет, обеспечивающий административную, общественную и финансовую поддержку, который координирует программу учебно-познавательной и культурно-досуговой деятельности сборов и осуществляет мониторинг их эффективности.

Реализация образовательной программы осуществляется с использованием таких стратегий обучения, как *ускорение, углубление, обогащение и проблематизация*.

Стратегия *ускорения* предполагает увеличение темпа прохождения учебного материала, что даёт возможность детям с сильным опережением в интеллектуальном развитии учиться по обычным школьным программам в том темпе, который соответствует их индивидуальным, а не возрастным возможностям.

Углубление предполагает не изменение темпа, а увеличение объёма или интенсивности обучения. Оно предполагает более детальное изуче-

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

ние тем, дисциплин или областей знаний одарёнными учащимися.

Стратегия *обогащения* ориентирована на качественно иное содержание обучения с выходом за рамки изучения традиционных тем, путём установления связей с другими темами, проблемами или дисциплинами.

Стратегия *проблематизации* стимулирует личностное развитие одарённых детей, в том числе развивает способности к дивергентному, творческому мышлению.

Единая система организации образовательного пространства для одарённых детей на региональном уровне посредством сетевого взаимодействия обеспечивает:

- доступность условий и услуг, направленных на выявление и развитие способностей и одарённости для всех детей независимо от территории проживания, социального положения и состояния здоровья;
- непрерывность, последовательное и целенаправленное развитие и поддержку одарённых школьников на всех этапах обучения;
- адресную ориентацию образовательных услуг, способствующих максимальному раскрытию и развитию личностного потенциала одарённых детей;
- открытость и информированность образовательного сообщества о системе работы с одарёнными детьми на разных уровнях. **НО**

ОБРАЗОВАНИЕ как социокультурная инновация

Николай Михайлович Борытко,
доктор педагогических наук, профессор, г. Волгоград

Юноша пришёл к своему деду и попросил помочь советом в отношениях с подругами. Дедушка ответил ему: – В тот самый день, когда я перестал искать «ту самую девушку» и решил стать «тем самым парнем», я познакомился с твоей бабушкой.

«Тот самый». Притча неизвестного происхождения

- педагогическое понимание культуры • традиции • инновации • толерантность
- сотрудничество

Когда мы анализируем социокультурные вызовы школе, чаще всего сетуем на тему «не та молодёжь», традиционную и очень древнюю тему. Но ведь если она «не та», то «не тем», не таким должно быть и взаимодействие с нею в рамках образовательного процесса, поскольку вне взаимодействия педагога с обучаемым/воспитанником не мыслится образование вообще. При этом следует учитывать тот факт, что во взаимодействии, в общении всякий человек (и педагог в этом смысле не является исключением) реализует себя, своё отношение, свою позицию к ситуации. Поэтому именно этому отношению педагога к сути образовательной деятельности, к ситуации образования и посвящены настоящие заметки.

1. Традиции и инновации

Широко известен призыв «Образование должно готовить человека не к прошлому, а к будущему»,

т.е. образование должно быть основным инновационным механизмом развития общества. Пожалуй, нет человека, который бы утверждал, что развитие (в т.ч. и развитие самого образования) возможно без инноваций. Также известно и то, что инновации не проходят без сопротивления, при единодушной поддержке. Поэтому возникает вопрос: как проводить инновации, чтобы они давали максимальную пользу для развития и встречали минимальное сопротивление?

Нередко мы слышим от молодых, начинающих учителей слова «Я дала урок!». В таких случаях я задаю вопрос: «А кто у вас его взял?» К сожалению, нередко педагог заинтересован в том, чтобы выразить себя: «изложить материал», «высказать свою точку зрения» и т.п. — что при этом происходит в ученике или воспитаннике, остаётся «вторым планом». По умолчанию считается, что «как-то он улучшается», но как? Что изменилось в его взглядах, подготовке? Изменилось ли вообще? Ответов на эти вопросы педагог не находит. Порой даже не ищет. И тогда, от непредсказуемости результатов, у педагога возникает чувство надрыва.

Хотя каждый знает древние истины о том, что «ученик не сосуд, который нужно наполнить, а факел, который следует зажечь», что «нельзя научить, но можно научиться», что «даже мальчик сможет подвести коня к водопою, но и все конюхи не заставят его пить, если он не испытывает жажды». Всё это мы знаем, не знаем только как пробудить эту жажду к знаниям, самосовершенствованию.

2. «Без принуждения делать не будут»

«Вы сами знаете, что всё новое, даже если оно хорошо и необходимо, наши люди без принуждения делать не будут», — говорил российский император Пётр I в начале XVII века, обращаясь к своим министрам. И 300 лет спустя президент России Б.Н. Ельцин в своём выступлении по телевидению повторил почти те же слова: «К сожалению, люди не понимают, что перемены необходимы для улучшения; без инициативы, новых взглядов, свежих подходов и идей мощный прорыв невозможен». Не только российская, но и международная история показывает, что нововведения часто проводятся насильственно, без учёта интересов тех, кто их проводит, и даже тех, во имя кого они проводятся. При этом неуспех объясняется ленью, глупостью, сопротивлением исполнителей.

То же мы наблюдаем и в образовании. В последнее время всё большее число педагогов с удивлением обнаруживает большое количество теорий и концепций «стимулирования познавательного интереса», «формирования мотивации к чему-либо». А между тем ребёнок, в большинстве случаев, приходит в школу с интересом к тому, что он в ней встретит, пусть даже на уровне рефлекса «что такое?». Учитель же, которого настроили «стимулировать», «мотивировать», «побуждать» (читай: «принуждать»), в результате гасит первоначально имеющийся интерес, чтобы потом вновь его «формировать», как его учили. «Но ведь, действительно, сопротивляются! И вправду, не хотят!» — слышу я возражения. Мой собственный сорокалетний педагогический стаж также подтверждает это. Но вопрос в том и состоит: как не «ломать» ребёнка под себя, под программы, под инструкции, а использовать имеющийся в нём природный интерес к новому, к образованию?

3. Ответ даёт культура

Обращение к культуре как объективной реальности даёт понимание не только причин сопротивления, но и путей оптимизации инновационных изменений.

Культура — от латинского *cultura*, от глагола *colo, colere* — возделывание, позднее — воспитание, образование, развитие, почитание.

Культурный — обработанный, возделанный, выращенный человеком, не дикий. Вся совокупность небологических проявлений человека (Пример: Культурные растения. Культурный слой земли, со следами деятельности человека).

Культура — это набор кодов, которые предписывают человеку определённое поведение с присущими ему переживаниями и мыслями, оказывая на него, тем самым, управленческое воздействие. «Культура — это коллективное программирование сознания, которое отличает членов одной группы или типа людей от других» (Герг Хофстеде, нидерландский социолог, предложивший совокупность показателей, определяющих культурные характеристики различных народов на основе исследований, проведённых в 1960–70-е годы).

Очевидно, культура не бывает «хорошей» или «плохой» — она бывает «своей» или «чужой» (м.б. даже «чуждой»). Соответственно, «культурный» не обязательно означает «хороший» (если это представитель чуждой культуры). Отсюда и оценка молодёжи: она не хорошая или плохая, она *другая*, поскольку представляет *другую культуру, другой образ мысли, образ жизни*.

Не раз уже я наблюдал удивление студентов-второкурсников педагогического университета, когда на своей первой педагогической практике они обнаруживали, что совсем не представляют, какими проблемами живут современные им подростки, хоть сами всего лишь

на 4–5 лет старше них. Работающие педагоги же намного старше, а значит, совсем не могут знать мира детей, с которыми работают. Не представляют, если не изучают, не исследуют, не пытаются каждый раз понять заново эту иную культуру.

4. Педагогическое понимание культуры

Различные трактовки категории «культура» дают нам разные ориентиры воспитания, различные «координаты воспитательного пространства» или «педагогические коды»:

Первая трактовка культуры: «Исторически определённый уровень развития общества и человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей». Эти типы и формы выражаются в моральных нормах, принятых в том или ином сообществе. А подчинение нормам регулируется чувством *стыда* и выражается в соответствующем этим нормам *поведении*. Человек, ведущий себя в соответствии с принятыми нормами («нормальный») оценивается сообществом как *личность*.

Вторая группа определений трактует культуру как «общий объём творчества человечества». Внутренним источником творчества, как известно, являются *нравственные смыслы*. Они определяют иное чувство — *совесть*, и сами им определяются. В этом аспекте человек раскрывается через характер *общения* и воспринимается сообществом как *индивидуальность*, т.е. совокупность черт, отличающих этого человека от других.

Наконец, понимание культуры как «практической реализации общечеловеческих и духовных ценностей» и человека даёт возможность воспринимать через *духовные ценности*, формирование которых регулируется чувством *сострадания*. В отличие от реактивных чувств стыда и совести оно является побудительным чувством и проявляется через *деятельность*. Соответственно, и человек воспринимается здесь в аспекте его субъектности, т.е. созидательной активности.

Так три понимания культуры дают понимание трёх составляющих Человека, трёх его педагогических измерений: его личного, индивидуального и субъектного аспектов, которые раскрываются и формируются, соответственно, в поведении, общении и деятельности.

5. Общий знаменатель любых пониманий культуры — традиция

Традиция — это:

- прежде всего то, что не создано самим человеком или сообществом, не является продуктом их собственной активности, а то, что передано предыдущими поколениями;
- набор передаваемых из поколения в поколение представлений, обычаев, привычек и навыков практической деятельности;
- социальное наследие, преемственная связь между старым и новым;
- регулятор общественных отношений, исторически сложившиеся правила поведения, выполняемые под воздействием общественного мнения;
- то, что усвоено в процессе жизни (часто — на подсознательном уровне), привычно, стало для человека и сообщества нормой, отклонение от которой осуждается и эмоционально дискомфортно.

Принимая те или иные традиции, человек становится частью чего-то большего, более значимого и сильного, чем он сам: частью сообщества. Это может быть семья или уличная компания, спортивная секция или молодёжная субкультурная группа. Внутри этого сообщества человек приобретает защиту, состояние комфорта. Из этой культуры своего сообщества человек впитывает одобряемые сообществом нормы поведения, в этой же культуре находит нравственные смыслы как внутреннее оправдание своей жизни, в ней (в культуре) утверждает ценности и находит признание им. Так культура социальной группы (национальная, молодёжная, профессиональная и т.п.) становится культурой самого человека, его человеческой сущностью, поскольку всё человеческое в человеке — это и есть культура.

Всякая же инновация нарушает традицию, что приносит дискомфорт. А большинство людей не испытывают удовольствия от дискомфорта, поэтому они эмоционально не принимают инновацию. Значит, для проведения инновации следует найти её опору в существующей культуре и минимизировать её противоречия с культурой, показав перспективы развития именно этой культуры, раскрытия заложенных в ней потенциалов, улучшения для людей, реальное удовлетворение всего спектра их потребностей.

6. Что даёт насильственное проведение инноваций?

Во всякой культуре заложены механизмы её самосохранения. Основной из таких механизмов — ритуальность. При внутреннем неприятии проводимых изменений и невозможности им противостоять люди лишь «играют роль», не реализуя содержания инновации. Согласно исследованиям Г. Хофстеде, ритуальность наиболее свойственна именно авторитарным культурам. От себя добавим, что особенно это проявляется в образовании: педагог в своей работе реализует не инструкции и программы, а самого себя, поэтому он должен принять инновацию как своё дело. Так же и с учениками: что им задано, то и ответят; но думать и действовать будут по-прежнему. А педагог (тоже, по-прежнему) будет оправдывать себя известным: «Надо же что-то делать!» А почему «что-то»? Почему не то, что даёт реальный результат?

Под культурой понимают человеческую деятельность в её самых разных проявлениях, включая все формы и способы человеческого самовыражения и самопознания. Отсюда и общий принцип: в культуру входит лишь то, что включено в деятельность человека, только через деятельность ученика/воспитанника с новыми.

7. Что даёт внутренние принятие инновации?

На самом деле люди хотят совершенствоваться, хотят улучшать окружающую жизнь, хотят работать более эффективно. Если они видят, что проводимое изменение отвечает этим их желаниям, то активизируются внутренние потенциалы человека, инновация даёт неизмеримо

большой, чем ожидалось, эффект. Образовательная инновация специфична и в этом аспекте: ведь обучение, воспитание и развитие реализуются здесь не иначе, как через *взаимодействие*, а значит, в случае внутреннего принятия инновации, педагогом актуализируются не только его собственные потенциалы развития, но и его учеников.

8. Как обеспечить внутреннее принятие инновации?

Нужно, чтобы она «вписывалась» в человеческие отношения, среди которых выделяются нормативные/поведенческие, ценностные/деятельностные и смысловые/коммуникативные. Особое значение имеет третья группа (смысловых) отношений, которые часто бывают неосознанными/невербализованными. Их трудно выявить, трудно учесть. Но смысл — это «значение для меня», потому именно смысловое неприятие может стать тем айсбергом, о который затем разобьётся «Титаник Инновации». Лучше, когда педагог проводимую инновацию воспринимает как свою собственную — тогда он сам же и осмыслит её, т.е. наделит смыслами. Это «согреет» его, сделает комфортным реализацию инноваций. Приём известный: когда жена говорит мужу: «Милый, хочу тебя порадовать, купить себе шубку!»

Но эмоциональное отторжение вызывает и противоречие двум другим группам отношений. Противоречие внутренне принятой (привычной) норме воспринимается как «ненормальное», а значит — потенциально враждебное, опасное, с которым нужно бороться. Противоречие ценностям, которые человек утверждает в своей деятельности, воспринимается как прямое противоборство.

9. Культурные основания инновации

Соответствие нормативным отношениям — в национальной культуре, культуре

социально-профессиональной группы, традициях региона, города, школы, семьи. В основном, это моральные нормы.

Соответствие ценностным отношениям — в идеологических ориентациях человека, в его декларируемых целях, в корпоративной культуре тех сообществ, активным членом которых он является, в религиозных взглядах. Их ядро составляют духовные ценности.

Соответствие смысловым отношениям — в характере общения, в дружеских связях человека, в его мечтаниях, в его потребностях (даже не осознаваемых), верованиях (и суевериях). Они регулируются нравственной сферой человека.

10. Менеджмент инноваций в образовании

Чтобы провести инновацию «сверху», надо, чтобы она стала «инновацией снизу». При этом недопустимы никакие манипулятивные действия, поскольку даже если они не будут поняты, то вызовут эмоциональное неприятие. Следует создать условия для проявления свободной инициативы педагогов и других сотрудников школы, учащихся и их родителей, для поддержки общественным мнением перспективных проектов и организационно обеспечить их реализацию. Такая стратегия первоначально представляется сложной, но реально более осуществима.

Один из австрийских коллег рассказал мне историю из своей консультативной практики. Пытаясь разобраться в причинах напряжённой ситуации в школе, он с педагогами обнаружил интересный факт: почему-то вопросы в школе задают только учителя; причём те вопросы, на которые уже знают ответы. Тогда они договорились со следующего дня не задавать вопросы, на которые сами знают ответы. В школе воцарилась тишина: учителя безуспешно пытались придумать вопросы, на которые не знают ответов; ученики же по привычке вопросов не задавали. Первыми

не выдержали ученики: стали задавать вопросы. Учителя с радостью стали на них отвечать (они же знали ответы!), а ученики с удивлением слушали, как учителя рассказывают не то, что сами решили, а то, о чём их спрашивали. Напряжённая атмосфера в школе «испарилась» сама собой.

11. Толерантность — путь эффективных инноваций

В последнее время толерантность стала чуть ли не грязным ругательством. В педагогическом сознании существует довольно устойчивый стереотип, согласно которому толерантность отождествляется с конформизмом, вседозволенностью, безусловным отказом от всяческих запретов и ограничений, в том числе этических (моральных, нравственных, духовных). Пути преодоления этого стереотипа обнаруживаются в понимании толерантности как устойчивости, сопротивляемости внешним влияниям, обладании человеком *устойчивой жизненной позицией, способности быть субъектом собственной жизни.*

Толерантность — это прежде всего уважение Другого, его позиции (не обязательно их приятие!). Так или иначе толерантность предполагает установку человека на независимость, на «несиловое» отношение к любым идеям, а самое главное — ответственность человека за свои собственные убеждения и поступки, понимание их относительности, т.е. невозможности их такого обоснования, которое было бы бесспорным для всех.

Толерантность проявляется на трёх уровнях:

1) Конвенция — соглашение человека с принятыми в данном сообществе нормами, примирение с ними, координация своего поведения путём самоограничения.

Пятилетняя Настя собирается гулять во дворе и рассуждает: «Опять Света будет требовать, чтобы я дала поиграть ей своей куклой. Мне она и самой нравится! Но лучше

я отдам ей куклу, потому что я не хочу раздружаться со Светой». Настя сознательно соглашается отдать любимую куклу во имя сохранения дружбы, которая для неё важнее. При этом она не выдвигает никаких встречных требований, не ведёт переговоров о взаимных уступках — она сама принимает решение, основанное на согласии с прогнозируемыми условиями. Это проявление конвенциональной толерантности.

Может быть и противоположная ситуация, когда сообщество нуждается в данном человеке и готово ради этого примириться с его взглядами, проявить снисхождение к его отклоняющемуся от принятых норм поведению. Однако принятие это происходит не как результат внешнего принуждения (физической силой или пропагандой), а в результате осознанного решения. Именно в силу такого решения (конвенции) подобное поведение признаётся как толерантное.

2) Компромисс — взаимные уступки как взаимное нравственное движение навстречу друг другу: сам человек и принимающая его группа взаимно принимают на себя определённые обязательства по отношению друг к другу.

Такие сцены можно наблюдать довольно часто между детьми, которые «торгуются», договариваясь о совместных действиях:

— Ладно, я пойду с тобой гулять, но ты не будешь меня обзывать в классе дурой.

— Ладно, а ты не говори, что я...

И т.д.

Договаривающиеся стороны признают друг друга равноправными и это равенство подчёркивают путём взаимных уступок. Эти уступки могут быть и несущественными, ритуальными, однако они делаются во имя демонстрации взаимного уважения и отказа от каких-либо преимуществ по отношению к другой стороне.

3) Консенсус — это решение, принятое на основе общего согласия сторон при отсутствии формально заявленных возражений. Со-

гласно этому пониманию, каждая культура, ценностная и познавательная система помимо борьбы с другой системой так или иначе пытается учесть её опыт, расширяя тем самым горизонт своего собственного опыта.

Как показывают исследования, в нормативных отношениях для регулирования адекватного поведения достаточно бывает конвенции, в смысловых, для комфортного общения — компромисса, а в ценностных, для результативной деятельности, необходим консенсус.

12. Проблемы и риски: «признание заслуг» и почести

Основной критерий толерантного взаимодействия — искреннее стремление сторон к конструктивности во взаимоотношениях, «разумный эгоизм». Основной проблемой является неверие педагога в результативность толерантности, его попытки манипулировать школьниками. Ответная реакция школьников на лицемерие педагога — ритуальность, показное согласие, либо прямой протест. Трансактный анализ (Э. Берн) однозначно показывает нам: в ответ на позицию «родителя» либо позиция «ребёнка» (манипулирование в позиции «снизу»), либо позиция «родителя» (конфронтация), но не позиция «взрослого» (сотрудничество).

А это означает, что результативные изменения в образовательном процессе возможны лишь когда обе взаимодействующие стороны (педагог и воспитанник) готовы к самоизменениям под влиянием взаимодействия, когда в лексиконе педагога оценка «Правильно!» изменится на «Согласен!», а «Неправильно!» — на «Не согласен. Докажи!», когда учитель, идя в класс, будет готовиться не к насилию и борьбе, а к сотрудничеству и взаимному поиску истины. **НО**

СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ неформального образования



Ирина Николаевна Попова,
заместитель руководителя Центра социализации,
воспитания и неформального образования, ФГАУ
«Федеральный институт развития образования»,
доцент, кандидат педагогических наук

- неформальное образование • стратегии • нормативная база • интеграция
- основное и дополнительное образование • инновационные процессы • сетевые программы • дистанционное обучение • сетевое взаимодействие

Согласно основным положениям Меморандума непрерывного образования Европейского союза, неформальное образование — это «составная часть образовательного комплекса; программы и курсы, по завершении которых не возникает каких-либо правовых последствий, в частности, права заниматься оплачиваемой деятельностью или поступать в образовательные учреждения более высокого уровня»¹.

Однако в Законе «Об образовании РФ» № 273-ФЗ² нет такого понятия, как «неформальное образование». Что серьёзно затрудняет

¹ Меморандум непрерывного образования Европейского союза — Режим доступа: <http://www.znanie.org/docs/memorandum.html> (Дата обращения: 5.05.2015).

² Федеральный Закон «Об образовании РФ» от 29.12.2012 № 273-ФЗ — Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_165887/ (Дата обращения: 7.05.2015).

нормативное закрепление процесса его развития в реальных условиях организации деятельности образовательных организаций. В этой связи у руководителей возникают проблемы в оформлении Устава образовательной организации, разработке локальных актов, программы развития, организации образовательного процесса в целом.

Поэтому следует определиться со стратегиями его развития на основе использования ресурсов существующей в настоящее время в системе образования нормативной базы.

Сегодня есть возможность обоснованно говорить о четырёх возможных стратегиях развития неформального образования в образовательной организации:

- 1) *Стратегия интеграции основного и дополнительного образования — основывается на расширении культурно-образовательных ресурсов и возможностей образовательной организации*

Стержень этой стратегии — идея управления образовательными программами,

которые определяют содержание образования, содействующего «взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений, обеспечивать развитие способностей каждого человека, формирование и развитие его личности в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями» (Федеральный Закон «Об образовании в РФ» № 273-ФЗ гл. 2, ст. 12, п. 1).

Разработка и реализация этой стратегии опирается на следующие положения Закона «Об образовании РФ» № 273-ФЗ:

- система образования включает в себя... образовательные программы различных вида, уровня и (или) направленности (гл. 2, ст. 10, п. 1.1);
- система образования создаёт условия для непрерывного образования посредством реализации основных образовательных программ и различных дополнительных образовательных программ, предоставления возможности одновременного освоения нескольких образовательных программ (гл. 2, ст. 10, п. 7).

Образование может осуществляться как в образовательных организациях, так и вне их (в форме семейного образования и самообразования) (п. 1), в очной, очно-заочной или заочной форме (п. 2), также возможно сочетание различных форм получения образования и форм обучения (п. 4) (гл. 2, ст. 17).

В образовательной организации могут развиваться формы и виды деятельности, выходящие за пределы общего и дополнительного образования и удовлетворяющие интересам современных детей. Это могут быть формы интенсивных погружений, развитие сетевых сообществ, дистанционных школ и виртуальных лабораторий, расширение игровых, клубных, студийных видов деятельности, в том числе и стажировки, и международные обмены. Это может быть также деятельность на базе школьных музеев, туристических клубов, военно-спортивных объединений, исследовательских (поисковых) отрядов, волонтерских групп и многое другое.

В качестве методической поддержки можно использовать Методические рекомендации по развитию дополнительного образования детей в общеобразовательных учреждениях³. Этот документ с позиции развития неформального образования ориентирует внимание руководителя на:

- понимание специфики организации внеурочной работы с учащимися (п. 2). В этом документе внеурочная работа понимается как «деятельность, организуемая с классом, группой учащихся во внеурочное время для удовлетворения потребностей школьников в содержательном досуге (праздники, вечера, дискотеки, походы), их участия в самоуправлении и общественно полезной деятельности, детских общественных объединениях и организациях» и «ориентирована на создание условий для неформального общения ребят одного класса или учебной параллели, имеет выраженную воспитательную и социально-педагогическую направленность»;
- связь и соотношение внеурочной работы и дополнительного образования в части «создания условий для развития творческих интересов детей и включения их в художественную, техническую, эколого-биологическую, спортивную и другую деятельность»;
- необходимость расширения культурного пространства школы и расширение воспитательного «поля» школы посредством включения личности в многогранную, интеллектуальную и психологически положительно насыщенную жизнь, где есть условия для самовыражения и самоутверждения (п. 3);
- уровни организации и структурно-организационные формы дополнительного образования в школе (п. 4);

³ Приложение к письму Минобрнауки России от 11 июня 2012 г. № 30-51 433/16 - Режим доступа: http://vuo.ucoz.ru/index/dokumenty_i_materialy_po_organizacii_dopolnitelnogo_obrazovaniya_detej/0-51 (Дата обращения: 7.05.2015).

- необходимость развития сотрудничества школы с другими организациями и «приглашение новых людей (работников культуры, науки, производства, представителей общественных ветеранских организаций), готовых работать с детьми» (п. 6).

2) Стратегия «Развитие инновационных процессов в образовательной организации» — ориентирована на поиск и апробацию инновационного содержания и вариативных форм образования на основе учёта индивидуальных особенностей и потребностей основных заказчиков на образование (Закон «Об образовании в РФ» № 273-ФЗ гл. 2, ст. 20)

Образовательные организации могут в рамках инновационной деятельности создавать или апробировать креативные модели развития образовательного пространства (проектирование «образовательного ландшафта»), где предметом инновационных процессов могут быть определены:

- проектирование системы неформального образования в современной образовательной организации;
- развитие вариативных форм неформального образования;
- интеграция общего, дополнительного и неформального образования в современной школе (территориальном образовательном комплексе) и др.

Эта стратегия, учитывая опыт реализации неформального образования за рубежом, позволяет в российских условиях апробировать, адаптировать и обосновывать возможности внедрения инновационных моделей в практику отечественного образования. Здесь с точки зрения современных исследователей в области неформального образования проблема его организации непосредственно связана с изучением социального заказа на образование, в котором должна отражаться сущность общественной потребности в формировании личностных качеств будущего гражданина страны.

В настоящее время в рамках реализации этой стратегии особый интерес представляет опыт Ярославской области. Под научным руководством доктора педагогических наук, профессора А.В. Золотарёвой в этом регионе реализуется масштабный проект «Пространство неформального образования детей — ресурс инновационного развития Ярославского региона». Этот проект направлен на развитие среды возможностей для учащихся посредством разработки программ и проектов, расширяющих образовательный потенциал региона, способствующих развитию ребёнка за пределами урока.

Цель проекта — создание региональной инфраструктуры неформального образования, предполагающего формирование 3-векторного пространства:

- 1 вектор — развитие основного (школьного) образования за счёт развития региональной инфраструктуры неформального образования;
- 2 вектор — развитие дополнительного образования за счёт развития региональной инфраструктуры неформального образования;
- 3 вектор — развитие ребёнка в условиях региональной инфраструктуры неформального образования.

Инструментальная сторона проекта связана с реализацией идеи содействия максимально возможной индивидуализации образовательного процесса за счёт сетевых программ (сетевых групп детей, сетевых тренеров, сетевого расписания), практики тьюторского сопровождения индивидуальных образовательных маршрутов (дети с различными специальными потребностями), использования ресурсов внеурочной деятельности и каникулярного времени.

Сегодня в регионе закреплены и реализуются три + 1 (включая одну вариативную) перспективные модели развития пространства неформального образования:

Модель управления пространством неформального образования в общеобразовательном учреждении (уч. СПО)	Модель управления пространством неформального образования в региональном центре неформального образования	Модель управления пространством неформального образования через услугу дополнительного образования детей	
		в системе УДОД	с учётом партнёрских связей с ведомствами социальной сферы, представителями профессиональных сообществ, конфессий и т.п.
Изменения коснутся образовательной программы школы (учреждения СПО), организационных схем и способов деятельности детей во второй половине дня (исследовательская, проектная деятельность, метапредметы, образовательные события, пробы и т.п.)	Изменения коснутся образовательного ландшафта региона за счёт разработки и реализации различными «авторами» (НКО, УДОД, школа и др.) сетевых образовательных программ, позволяющих формировать социальный капитал за пределами школы (тренинги, краткосрочные модули и проекты)	Изменения коснутся образовательной программы УДОД, разрабатывающего и предлагающего на региональный рынок услуги (модули) формирования востребованных дополнительных квалификаций, способностей (на основе интересов детей, родителей, государственного заказа и др.)	Изменения коснутся образовательного ландшафта региона за счёт создания договорного пространства «УДОД – партнёры», оформления межведомственных услуг неформального образования

Проект предполагает разработку, апробацию, использование, внедрение форм и методов образования и социализации учащихся, выходящих за пределы классно-урочной системы.

В рамках проекта планируется систематизировать и обеспечить диссеминацию форм и методов, разработанных и апробированных как в Ярославской области, так и за её пределами⁴. Таких как:

- тьюторское движение (Т. Ковалёва), тьюторское сопровождение одарённых детей в процессе взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования (А. Золотарёва, Е. Лекомцева);
- событийный поход, проблемно-тематические дни (М. Рожков, К. Сапегин, Л. Байбородова);
- метапредметы в учебном плане (Ю. Громыко, А. Хуторской);
- открытое образование, теория общепедагогических технологий (В. Юдин, А. Попов);
- детские компании и фирмы (проект «Достижение молодых»);
- развитие НКО, волонтерских и гражданских инициатив, социокультурных проектов (М. Жуков);

⁴ Инновационные практики неформального образования в Ярославской области — Режим доступа: <http://openclass.ruwww.openclass.ru/node/440108> (Дата обращения: 12.05.2015).

- дебаты (Т. Светенко, А. Логинова);
- интеграция и сетевое взаимодействие общего, дополнительного и профессионального образования (А. Золотарёва, С. Паладьев);
- изучение социального заказа на дополнительное образование (А. Золотарёва);
- развитие техносферы учреждений дополнительного образования детей, адекватной запросам рынка труда (А. Золотарёва, Л. Серебренников);
- модели подготовки кадров для сферы дополнительного образования детей в соответствии с ФГОС ВПО нового поколения (А. Золотарёва) и др.

3) Стратегия «Организация дистанционного образования» — расширение возможностей образовательных ресурсов на основе использования интернет-технологий, реализация идеи открытого образования (Федеральный закон «Об образовании в РФ» № 273-ФЗ гл. 2, ст. 16)

В неформальном образовании нет такого понятия, как учебный год. Отсюда и длительность обучения, и способ его организации — категории гибкие по своей сути и максимально вариативные,

так как задаются самими участниками образовательного процесса. Образование может длиться от одного или нескольких часов или дней до нескольких лет. А среди наиболее популярных форм обучения присутствуют как очные, так и on-line тренинги, семинары, школы, учебные курсы с применением средств и возможностей электронного дистанционного обучения.

Именно дистанционное обучение для развития неформального образования обладает большим потенциалом. Об этом свидетельствует опыт Санкт-Петербургских школ Красногвардейского района, развернувших свою деятельность по развитию неформального образования на основе использования потенциала технологий социальных сетей в формировании социальной идентификации личности учащихся⁵. Идея использования ресурсов дистанционного образования сегодня отрабатывается на базе региональных инновационных площадок во Владимирской, Ивановской, Нижегородской и многих других областях, где неформальным образованием занимаются не только дети, но и их родители. Таким образом, образование расширяет свои возможности и границы, приобретая характер открытого, максимально доступного, непрерывного.

Отличительная особенностью модели открытого образования — её доступность и максимальная индивидуализация, где основной дидактической единицей является образовательная задача, выходящая в своём решении на присутствие множества различных уровней образовательного результата. В этой логике институт образования мыслится как сеть, пронизывающая пространства детской и взрослой жизни, обустройствающая их как пространства развития.

⁵ Ульянова Н.Н. Перспективы развития школьной социальной сети как пространства неформального образования учащихся — Режим доступа: <http://pandia.ru/text/78/381/754.php> (Дата обращения: 8.05.2015).

4) Стратегия развития сетевого взаимодействия организаций, реализующих дополнительные образовательные программы — расширение социального партнёрства организаций (в том числе межведомственного) как основания для развития вариативности и персонализации образования (Федеральный закон «Об образовании в РФ» № 273-ФЗ гл. 2, ст. 15)

В тексте Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» одной из современных форм построения системы образования закрепляется сетевая форма реализации образовательных программ с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе научных, медицинских, физкультурно-спортивных организаций, организаций культуры и иных организации, обладающих необходимыми образовательными ресурсами.

Эта идея подчёркивается также в документах ФГОС НОО и ООО. Согласно требованиям ФГОС, в его реализации должна участвовать не только школа, но и учреждения дополнительного образования, культуры, спорта, частных и других организаций. Поэтому деятельность образовательных организаций в рамках стандарта не может быть изолированной. А школа в первую очередь должна быть заинтересована в расширении образовательного пространства реализации стандарта за счёт развития своих партнёрских связей в реализации современных задач образования.

Здесь может быть полезен зарубежный опыт наших белорусских коллег. Более пятнадцати лет идея неформального образования развивается в Беларуси, в том числе с учётом активности негосударственных некоммерческих организаций. Именно негосударственными организациями открываются и тиражируются инновационные для образовательной практики подходы,

направления, методы и формы обучения. Это интерактивные, ролевые и деловые игры, case-study, симуляции и т.п., основанные на использовании современных образовательных технологий: open space, мастерская будущего, «равный обучает равного» и т.п.⁶

Высокая исследовательская активность в анализе ресурсов сетевого взаимодействия по развитию вариативных форм неформального образования в настоящее время проявляется в деятельности сетевых экспериментальных площадок ФГАУ «ФИРО», разрабатывающих ряд инновационных моделей:

- модель ресурсного центра педагогического сопровождения одарённых детей на базе УДОД (ДДЮТ г. Октябрьский, Республика Башкортостан);
- модель Центра детского творчества с изучением прикладной экономики (ЦДТсИПЭ, г. Киров);
- модель развития неформального образования

в ДЮСШ (ДЮСШ, г. Радужный, Владимирская область);

- модель Муниципальных ресурсных центров по сопровождению внеурочной деятельности в условиях реализации ФГОС нового поколения (ГИМЦ, г. Иваново; ЦВР «Лад», г. Радужный и ЦВР, г. Муром Владимирской области).

Таким образом, анализируя возможности неформального образования как ресурса управления развитием обучающихся с позиции педагогического менеджмента, есть необходимость выделить ряд задач, позволяющих проектировать перспективы развития данного направления в условиях образовательных организаций. К таковым относятся:

Задача 1. Дифференцированное изучение социального заказа на образование: дополнительное, профессиональное, неформальное.

Условия реализации	Прогнозируемые результаты
<ul style="list-style-type: none"> • маркетинговые исследования в сфере дополнительного и неформального образования 	<ul style="list-style-type: none"> • заказ на реализацию актуальных образовательных потребностей и интересов субъектов образования; • заказ на программы внеурочной деятельности в рамках реализации ФГОС НОО и ООО, дополнительные общеобразовательные общеразвивающие и предпрофессиональные программы; • заказ на формы и способы организации внеурочной деятельности, дополнительного и неформального образования; • анализ ресурсов реализации социального заказа на дополнительное и неформальное образование

Задача 2. Переориентация с управления образовательным учреждением на управление образовательными программами, в том числе с учётом специфики дополнительного и неформального образования.

Условия реализации	Прогнозируемые результаты
<ul style="list-style-type: none"> • переход от ресурсоцентрированного управления к целеориентированному управлению 	<ul style="list-style-type: none"> • регламентация реализации образовательных программ с учётом развития дополнительного и неформального образования; • организационные механизмы управления образовательными программами; • создание банка образовательных программ внеурочной деятельности, дополнительного образования, неформального образования; • механизмы оценки качества образования, в т.ч. практики внешней экспертной оценки и самооценки

⁶ Карпиевич Д.В. Неформальное образование в Беларуси: из опыта деятельности негосударственных некоммерческих организаций — Режим доступа: <http://elibrary.miu.by/conferences!/item.lifelong/issue.11/article.10.html> (Дата обращения: 4.05.2015).

Задача 3. Развитие инновационных практик реализации неформального образования.

Условия реализации	Прогнозируемые результаты
<ul style="list-style-type: none">• стимулирование профессиональной активности педагогов на расширение и углубление содержания, поиск новых форм и методов мотивации интереса детей к изучаемому предмету за пределами школьной программы;• профессиональная подготовка педагога в условиях системы повышения квалификации к реализации идеи неформального образования	<ul style="list-style-type: none">• развитие вариативности образования;• развитие индивидуализации и персонализации образования;• разработка компетентностных и социокультурных практик, практик открытого образования, позитивной социализации детей, сопровождения детей с особыми образовательными потребностями (с признаками одарённости, с ОВЗ), практик неформального образования в условиях детских общественных объединений, в период каникулярного времени и т.п.;• развитие направлений проектной деятельности

Задача 4. Совершенствование механизмов сетевого взаимодействия организаций образования, культуры, спорта, государственно-частного сектора с организациями других ведомств, бизнес-сообществами в реализации образовательных программ.

Условия реализации	Прогнозируемые результаты
<ul style="list-style-type: none">• проектирование сетевого взаимодействия организаций на основе развития партнёрских отношений	<ul style="list-style-type: none">• разработка сетевых моделей взаимодействия формального и неформального образования, общего, дополнительного и профессионального образования;• разработка нормативно-правовых и организационных механизмов реализации образовательных программ в условиях сетевого взаимодействия;• развитие партнёрских связей с организациями высшего, дополнительного профессионального образования, методических служб

Реализация поставленных задач позволит руководителю современной образовательной организации обеспечить условия для развития актуальной, вариативной, персонально инициированной среды удовлетворения образовательных потребностей учающихся, направленной на повышение познавательной актив-

ности и мотивации детей за счёт новых форм организации образовательной деятельности. Это создаст дополнительные возможности для самореализации творчески мыслящих педагогов. И, как следствие, будет способствовать усилению образовательного и социального эффекта в процессе развития и воспитания подрастающего поколения. **НО**

ШКОЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ и проектирование: требования ФГОС



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



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

Чтение статьи, наверное, вызовет у многих читателей удивление, несогласие, возражения и даже раздражение. Чтобы уменьшить негативный эффект, мы просим читателей вдумчиво отнестись к тексту, особенно к заключительным постулатам.

• *определение понятий* • *самостоятельное проектирование нового продукта* • *алгоритм исследования* • *алгоритм проектирования*

Требование ФГОС освоить проектную и исследовательскую деятельность (в урочной и во внеурочной работе) как обязательное для всех школьников страны, закреплённое вдобавок специальной строкой в аттестате о полном среднем образовании, есть настоящая и глубокая новация. Самая, наверное, трудная для внедрения из всех фгосовских нововведений, поскольку ничего похожего в массовой педагогической практике российских школьных работников не было. А если и было, то на уровне профанации.

К сожалению, в текстах ФГОС учителям не объясняют, зачем это детям нужно (кроме как для общего развития, дескать). Ответ на этот принципиальный, жизненно важный для каждого вопрос читатель найдёт в продолжении этой статьи в следующем номере. И ответ этот будет неожиданным, интересным и очень значимым.

Требования

Требование ФГОС обучать проектированию и исследованию пронизывает собой все ступени школьного образования. Основная трудность в том, что сами требования изложены так, будто всем совершенно ясно, что такое учебное и истинное проектирование, что такое учебное и настоящее исследование, в чём их сходство и различие, каковы возрастные рамки и ограничения в понимании и применении проективных и исследовательских практик, и как быть, если сам учитель никогда в своей жизни ничего всерьёз (не на уровне обыденного, житейского здравого смысла, а методически и технологически!) не проектировал и не исследовал.

Понятное дело, что в вертикально устроенной системе образования многие принялись лихорадочно внедрять то, о чём имеют весьма смутное представление, чем ещё более запутали сюжет своей работы и школьной жизни.

Тяжким последствием ничем не обеспеченных попыток «кавалерийской атакой» ввести проектную и исследовательскую деятельность в повседневную практику начальной, основной

и полной средней школы посвящена глубокая и полезная для практиков статья В.С. Лазарева¹, которую мы всем читателям рекомендуем прочесть.

Суть и пафос статьи в обоснованном утверждении: *почти всё, что подаётся (делается, описывается в отчётах и портфолио, докладывается в аттестационных комиссиях и т.п.) учителями и администрациями школ в качестве результатов обучения проектной деятельности на уроках и вне уроков, является на самом деле псевдопроектной псевдодеятельностью, то есть вместо предполагаемой пользы приносит очевидный вред, поскольку является либо намеренным обманом, либо результатом невежественного самообмана.*

Попробуем исправить положение.

Во-первых, выполним за разработчиков ФГОС разъяснительно-методическую работу: покажем, что есть обучение проектированию, что есть обучение исследованию, в чём они сходны и чем различаются.

Во-вторых, изложим доступным практикам языком и прокомментируем позиции ФГОС, касающиеся проектной и исследовательской деятельности школьников.

В-третьих, предъявим примеры научно достоверного и проверенного практикой редкого пока педагогического опыта реализации требований стандарта к проектной и исследовательской деятельности школьников.

Определения

Что такое проектирование?

Проектирование (от латинского *projectus*, что означает «брошенный вперёд») — это процесс подготовки описания, необходимого

¹ Лазарев В.С. Проектная и псевдопроектная деятельность в школе // Народное образование. — 2014. — № 8.

для создания в заданных условиях ещё несуществующего (то есть нового!) объекта, который нужно увидеть, придумать, изобрести. Описание объекта может быть задано по-разному: в виде текста, алгоритма, программы, чертежа, таблицы или комбинированно. Главной особенностью проектирования является работа с ещё несуществующим объектом, и потому ни у кого нет возможности описать новый объект сразу, без последующих исправлений и уточнений, поскольку объект несуществующий (знаковый, идеальный, виртуальный). На каждом витке исправлений описание становится всё более полным и точным.

Что такое исследование?

Исследование — процесс научного изучения какого-либо объекта (предмета, явления) в целях выявления закономерностей возникновения, развития и преобразования его, это — процесс выработки новых (подчёркнём — новых!) научных знаний, один из видов познавательной деятельности. Исследовать — значит подвергнуть научному рассмотрению, тщательно изучить для выяснения, установления чего-либо.

Вот как преобразовала эти сложные определения в начале работы над освоением ФГОС директор гимназии № 1514 А.В. Белова в передовице в школьной газете «Площадка»: «Очевидно, что наши ученики учатся жить в будущем, которого здесь и сейчас ни в каком виде нет и которое в перспективе содержит в себе множество вариантов. И то, каким это неопределённое будущее обернётся конкретным настоящим в жизни каждого из наших учеников, в большой степени зависит от него самого. В этой связи перед всеми участниками нашего общего дела — и учителями, и учениками, и родителями — стоят две задачи:

- *первая* (для исследователей) — научиться в процессе обучения *самостоятельно* пользоваться своим умом, в особенности той способностью ума, которая называется исследовательским инстинктом, вырабатывать на основе материала школьных предметов понимание сложных и малоизученных вопросов, стремление *самостоятельно* находить эти вопросы-задачи-проблемы и *самостоятельно* их решать, то есть стать если не мастером, то хотя бы приличным подмастерьем по производству обязательно *нового* знания;

- *вторая* (для проектировщиков) — уметь видеть в каждом школьном предмете его возможности для предвидения, прогнозирования и *самостоятельного* проектирования *нового* продукта».

Заметим, директор школы, как говорят, «взяла быка за рога» и в простых словах изложила суть понятий «исследование» и «проектирование», их видение с точки зрения требований ФГОС, подчеркнула ту фундаментальную трудность, перед которой спасовали и сами разработчики ФГОС, — а именно связь и различие исследования и проектирования (в тексте ФГОС выражение «исследовательская и проектная деятельность» чаще всего употребляется как устойчивое словосочетание и потому их невозможно разделить).

Сходство

В чём же сходство этих двух важнейших в человеческой жизни «производств» — новых знаний и новых продуктов?

Во-первых, их природа деятельностна, то есть содержит в себе все компоненты деятельности ученика: мотив, цель, алгоритм движения к цели, выбор средств, собственно действий по достижению цели с необходимыми по ходу дела корректировками движения к цели, получение результата, рефлексивная оценка полученного результата на соответствие/несоответствие его цели и общая рефлексия всей деятельности как очередной заполненной страницы в собственной биографии.

Во-вторых, они сходны потому что в их начале лежит одно и то же состояние автора и исследования, и проекта. Назовём это состояние неудовлетворённостью настоящим и сильным желанием его изменить в лучшую сторону.

В-третьих, указанное сильное желание рационально, то есть осознаётся как проблема, которая требует решения.

В-четвёртых, автор-ученик ДО начала решения создаёт воображаемый образ (для проекта) или предположение-гипотезу (для исследования) того, что именно получится в результате решения проблемы.

В-пятых, руководствуясь своей гипотезой возможного нового знания или воображаемым образом нового продукта, автор продумывает план решения проблемы, который представляет собой описание этапов-ступеней к получению нового знания или нового продукта.

На этом сходство заканчивается.

Понятно, отчего разработчики ФГОС так настойчиво акцентируют включение в требования ФГОС на всех ступенях школьного образования именно проектных и исследовательских компетенций учащихся в их связке друг с другом. Это сделано потому, что системно-деятельностный подход, который лежит в основе ФГОС, наиболее ярко проявляется как раз в проектировании и его научном аналоге-антагонисте — исследовательской деятельности.

Различия

Во-первых, всякое серьёзное исследование происходит обязательно внутри научной традиции. Предметом и результатом исследования является научное знание, обладающее фиксированными признаками, главными из которых выступают доказательность, соответствие методов предмету, принятие экспертным сообществом, в отличие от проектирования, предметы которого многообразны (вещи, отношения, процессы, даже собственная биография и т.п.), и непосредственно встроены в повседневность.

Во-вторых, исследовательская деятельность отличается от проектировочной по содержанию целей и результатов. Ученик-исследователь ищет и находит решение значимой для него и науки проблемы в сконструированном новом знании, приобщении к неизведанной грани истины. Ученик-проектировщик — в изготовлении востребованного кем-либо продукта, обла-

дающего потребительскими качествами. Даже если продукт этот не вещь, а новая культура управления, фильм или спектакль, а может быть и собственная биография.

В-третьих, проектирование и исследование сильно различаются ещё по одному существенному признаку. Для исследования показатель эффективности (отношение результата к затратам) не имеет столь важного значения, как для проектирования. Проект, как бы ни был он нов и потребителю полезен, вообще не будет считаться успешным, коль его реализация невозможна или неэффективна. Исследование же ценится исключительно по достигнутому результату — новизне и красоте научного решения актуальной проблемы. Никто не предъявлял Ньютонову или Эйнштейну счёт и не спрашивал с них за неэффективное расходование ресурсов (сил, времени, средств, денег и др.).

Подытожим

Результат исследования есть только новое знание; результат проектирования — только продукт, обладающий новыми потребительскими качествами (предмет, вещь, фильм, методика, сюжет-текст и т.п.). И то и другое должны быть получены учеником самостоятельно, а не заимствованы откуда-то.

Полноценное исследование, как и проектирование, возможно лишь при достижении школьниками возраста рефлексии. Педагоги знают, что рефлексия у школьников широко варьирует: может проявиться полностью и в 10–11 лет, а может не сформироваться и к 16–17 годам! Но в норме возраст рефлексии — это 12–13 лет у девочек и 13–14 лет у мальчиков. Это значит, что от первого до седьмого класса, как правило, школьник самостоятельно и полностью не может осуществлять ни проектной, ни исследовательской деятельности, но он способен к участию и в том и в другом как в составе разновозрастной группы, так и лично-индивидуально, и с помощью тьютора.

На этой же до- и предрефлексивной стадии развития личности в 1–7-х классах школьник способен обучаться различным техникам и приёмам исследовательской и проектной деятельности и на уроках, и вне уроков.

Дети с исключительными способностями (вундеркинды) встречаются в любом возрасте и очень важно их не проглядеть, но мы привели возраст, когда основная масса детей готова к разработке исследований и проектов, чтобы учитель понимал, когда учить проектированию, когда и кому что предлагать (когда и кому — подготовку докладов, рефератов, учебных проектов на основе программного материала, а когда и кому — подготовку действительных исследований и проектов).

Приведём требования ФГОС к результатам обучения отдельным элементам исследовательской и проектной деятельности в указанной стадии развития личности школьников (прямо по тексту документов):

«Программа развития универсальных учебных действий... должна быть направлена на: ...

- формирование у учащихся основ культуры исследовательской и проектной деятельности; навыков разработки, реализации и общественной презентации учащимися результатов (учебного) исследования, предметного или межпредметного учебного проекта;
- формирование компетенций и компетентностей в учебно-исследовательской и проектной деятельности;
- формирование навыков участия в различных формах организации учебно-исследовательской и проектной деятельности (творческие конкурсы, олимпиады, научные общества, научно-практические конференции, национальные образовательные программы и т.д.);
- овладение приёмами учебного сотрудничества и социального взаимодействия со сверстниками, старшими школьниками и взрослыми в совместной учебно-исследовательской и проектной деятельности;
- организацию основных направлений учебно-исследовательской и проектной деятельности учащихся (исследовательское, инженерное, прикладное, информационное, социальное, игровое, творческое направление проектов), а также форм организации учебно-исследовательской и проектной деятельности в рамках урочной и внеурочной

деятельности по каждому из направлений; ...планируемые результаты формирования и развития компетентности учащихся в области использования информационно-коммуникационных технологий, подготовки индивидуального проекта, выполняемого в процессе обучения в рамках одного предмета или на межпредметной основе...» (ФГОС ООО III. 18.2.1.)».

Алгоритм исследования включает:

- 1) постановку задачи;
- 2) предварительный анализ имеющейся информации, условий и методов решения задач;
- 3) формулировку исходной гипотезы или гипотез;
- 4) теоретический анализ гипотез;
- 5) планирование и организацию эксперимента;
- 6) проведение эксперимента;
- 7) анализ и обобщение полученных результатов;
- 8) проверку исходных гипотез на основе полученных фактов;
- 9) окончательную формулировку новых фактов, закономерностей или даже законов;
- 10) формулирование объяснений или научных предсказаний (прогнозов, утверждений, новых постулатов и т.п.).

Алгоритм проектирования включает:

- 1) осознание несовершенства какого-либо явления, процесса, продукта; желание сделать эти явление, процесс, продукт заново или создать новые процессы, продукты, которые изменят к лучшему условия жизни (в логике системно-деятельностного подхода это и проблема, и мотив проекта);
- 2) формулирование цели и задач проекта. В логике системно-деятельностного подхода этот компонент отвечает за первичный образ результата и предварительное продумывание этапов его достижения. При постановке цели и задач необходимо назвать критерии качества их осуществления;
- 3) формулирование темы проекта;
- 4) формулирование проектной гипотезы, наиболее часто в формате: «если..., то...». Проектная гипотеза прописывает те способы и средства («если употребить...»),

которые потребны для достижения результата — цели проекта («то получим...»);
5) составление плана реализации проекта по этапам и срокам, с указанием сил и средств, привлекаемых на каждом этапе, а также критериев оптимального выполнения задач каждого этапа (обратить внимание на словосочетание «оптимальное выполнение», разобраться, что оно означает, ибо для проекта получения продукта это принципиально);
6) описание (предъявление, презентация) полученного результата проекта (нового продукта, процесса и т.п.) с опорой на те критерии качества, которые были введены при постановке цели проекта;
7) рефлексия проведённой проектной деятельности как целого, оценка степени своей удовлетворённости полученным результатом, привлечение и рассмотрение оценок внешних экспертов. В рефлексивную процедуру обязательно входит и оценка соотношения полученного результата и затраченных сил и средств (в этом смысл оптимальности), удовлетворённостью его потребительскими качествами.

Профанация

Теперь пришло время рассмотреть ряд негативных явлений, которые проявились в практике внедрения требований ФГОС к учебному исследованию и проектированию, или: что получается, когда внедряют то, чего не понимают, потому что не знают.

Речь пойдёт о профанациях в массовой практике организации проектной и исследовательской деятельности школьников. Действительно, многие не знают и не понимают, что такое деятельность вообще, исследование и проект, исследовательская и проектная деятельность. То, что в массовой современной школьной практике, отчитываясь о внедрении ФГОС, называют «исследованием» или «проектом», представляет собой в лучшем случае реферат на заданную учителем тему, а чаще всего просто некую работу неопределённого жанра, составленную из интернет-материалов, имеющих отношение, говоря ученическим языком, к «погугленной» теме, опять же

заданной учителем. Когда мы говорим «тема задана учителем», имеем в виду два варианта: первый, жёсткий — учитель продиктовал ученику формулировку темы, второй, более мягкий, — учитель дал ученику на выбор несколько тем для «самостоятельной» проектной или исследовательской работы. Назовём главные признаки профанации проектирования и/или исследования в нынешней массовой педагогической практике.

- Тема сформулирована общё и неконкретно и не содержит ни исследовательской, ни проектировочной проблемы («Патриотические мотивы в лирике А.С. Пушкина», «Полководческий талант маршала Жукова», «Туристические маршруты Карелии», «Изготовление набора правильных многогранников для кабинета математики», «Создание слайд-фильма «Современная робототехника», «Выращивание кристаллов в домашних условиях» и т.п.).
- Проблема исследования, проекта общеизвестна, банальна, давно решена, списана из Интернета, несамостоятельна, не имеет отношения к личности «автора»-ученика («Прав ли В.Г. Белинский, назвав роман в стихах А.С. Пушкина энциклопедией русской жизни?», «Опасность фальсификаций истории ВОВ», «Как помочь детскому саду в оборудовании санной горки для рождественских праздников», «Почему подростки из неблагополучных семей часто становятся жертвами вредных привычек: курения, алкоголизма, наркомании», «Организация концерта для ветеранов на праздник «День Победы»).
- Цель проекта и/или исследования повторяет тему (иногда неграмотно сформулированную проблему), написана как необязывающее пожелание, не содержит образа предполагаемого результата, её достижение не может быть зафиксировано, так как не указаны признаки, по которым можно оценить степень достижения цели («Доказать, что роман «Евгений Онегин» есть энциклопедия русской жизни», «Обосновать превосходство полководца маршала Жукова над военачальниками нацистов

и союзников», «Показать опасность фальсификации истории ВОВ для существования РФ», «Составить перечень туристических маршрутов Республики Карелии», «Изготовить набор правильных многогранников для кабинета математики», «Помочь детскому саду в оборудовании санной горки для рождественских праздников», «Организовать концерт для ветеранов на праздник «День Победы» и т.п.).

- Гипотеза исследования или проекта самоочевидна, аксиоматична, то есть гипотезой вообще не является, так как давно доказана и не требует доказательств («Мировоззрение А.С. Пушкина было патриотическим, в его лирике мотивы любви к Родине занимают важное место», «Г.К. Жуков был выдающимся полководцем XX века, наследником и продолжателем лучших воинских традиций России», «Реки и озёра Республики Карелия предоставляют большие возможности для водного туризма», «Если ученики будут работать с объёмными моделями правильных многогранников, их успехи в изучении стереометрии повысятся», «Если сделать слайд-фильм о роботах для демонстрации его на уроках труда в начальной школе, то повысится интерес школьников к рабочим профессиям», «Чтобы порадовать ветеранов 9 Мая, надо подготовить и провести для них концерт в актовом зале нашей школы», «Если сконструировать ракетный двигатель на основе электромагнитного излучения, можно путешествовать к далёким звёздам»).

Самое неприятное

К нам попали документы, которые содержат положительные выводы высоких экспертных комиссий по результатам аж региональных (!) конкурсов ученических исследовательских и проектных работ. Подчеркнём: это работы только победителей областных конкурсов (а значит, и школьных, и муниципальных), то есть якобы лучшие образцы результатов исследовательской и проектной деятельности школьников очень развитых регионов, где много работников научной сферы, университетских преподавателей. Ответственно утверждаем: все темы и сами проекты (мы их изучили и привели на предыдущих страницах) являются профанацией самой сути проектов. Главные их дефекты — это реферативный (нередко и компилятивный) характер работы (списано откуда-то)

и отсутствие значимого результата: самого продукта (в случае проектирования) и хотя бы минимального нового знания (в случае исследования).

Однако мы полагаем, что все приведённые аргументы не убедят многих читателей в том, что их работа по внедрению требований ФГОС в части освоения учениками исследовательской и проектной деятельности — не более чем профанация, поскольку оценивали эти якобы исследования и проекты якобы авторитетные жюри, комиссии, куда входили лучшие учителя, методисты и администраторы в сфере образования. Признать профессиональные ошибки, признаться в позорной некомпетентности всегда обидно, тяжело, некомфортно, неприятно, не хочется. Почему?

Потому что вся профессиональная жизнь этих учителей, связанная с участием и победами в конкурсах, успешным прохождением аттестаций, получением поощрений за лучшее вовлечение учеников в проектную и исследовательскую деятельность и т.п., позволяет говорить им: «Мы все делаем правильно, а эти учёные сами не знают, чего хотят. Мы практики, наши ученики и в вузы поступают, и конкурсы выигрывают». **НО**

Вышла в свет новая книга

М.М. Поташник, М.В. Левит

«ОСВОЕНИЕ ФГОС: МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ

*Пособие для учителей, руководителей
школ и органов образования*

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

ПОЧЕМУ ДИРЕКТОРА АВТОРИТАРНЫ И ЧТО ИЗ ЭТОГО СЛЕДУЕТ?

Анатолий Георгиевич Каспржак,

директор Центра развития лидерства в образовании
Института образования Научно-исследовательского университета
«Высшая школа экономики», кандидат педагогических наук
e-mail: agkasprzhak@hse.ru

Наталья Витальевна Исаева,

младший научный сотрудник Института образования НИУ ВШЭ
e-mail: nisaeva@hse.ru

- директор школы • педагогическое лидерство • практики директоров
- стили принятия управленческих решений • система повышения квалификации директоров школ • реформы системы образования

«Историческая память» и зависимость от предыдущего опыта развития

Истоки директивного стиля управления, присущего российским директорам, кроются, по нашему мнению, в бытующих в стране представлениях о роли директора школы. Анализ нормативной базы показывает, что, начиная с 30-х годов XX века и вплоть до завершения советского периода, директору отводилась роль «инспектора».

Он — директор школы — контролировал выполнение решений вышестоящих организаций. Причём, что важно, свыше задавалось не только ЧТО, но и КАК должны были делать учитель и ученик, задавался стандарт их поведения.

Приход к модели директора-приказчика, мастера производственного цеха, который осуществляет оперативное управление: подбирает средства для решения «спущенной

сверху» задачи, учитывая имеющиеся ресурсы, ситуацию, был осознанным. Исторически вертикальная модель пришла на смену сверхдемократической схеме управления романтической советской школы 1920-х, в которой управление образовательными организациями находилось в руках «школьных коллективов». В разнообразные советы, которые реально управляли образовательными организациями, входили абсолютно все представители школы, включая и учеников. В новой модели школы была предпринята попытка отказаться от традиционной «школы знаний»: были упразднены все старые методы обучения. Это было поистине инновационным действием, сутью которого являлась попытка противопоставить традиционной, во многом формальной, школе технологию активных методов («исследовательский», «проектный»). Советская школа 1920-х годов становится «самой передовой в мире по методике преподавания и формам управления»¹.

¹ Геллер М.Я. Машина и Винтики: история формирования современного человека / М.Я. Геллер. — М.: МИК, 1994. — 336 с.

Однако успехи новой школы, связанные с неадекватно поставленными задачами, уровнем квалификации школьных работников, не были столь сомнительными, как ожидалось. Экспериментальный хаос испугал власть, и советская школа постепенно начала мигрировать в сторону дореволюционного прототипа. Уже в 1930-е годы самоуправление сменяется иерархической системой подчинения во главе с директором, «...была восстановлена классно-урочная система, введено единообразие в содержание образования, формы и методы преподавания, воспитательную работу, когда в школы были внедрены партийные, профсоюзные, комсомольские, пионерские — квазиобщественные, а по сути — административно-командные и карательные, органы»². Вводятся единые для всей страны учебные планы и учебники. Новые программы, составленные в 1930-е годы, отличаются от прежних гораздо большей детальностью. Методисты стремятся теперь регламентировать каждый шаг учителя. Кроме того — устанавливается единый для городов и сёл, расположенных по всей территории СССР, единый учебный год, вводятся единые требования к расписанию учебных занятий, которое сопровождается сокращением объёма учебной нагрузки, окончательно изживаются последствия педагогического экспериментирования. И, наконец, в 1936 году вводится единая форма для школьников. Основными принципами становятся: безальтернативность и чрезмерная унификация принципов, содержания и организации учебного процесса; отказ от дифференциации в обучении; отход от педагогических нововведений и исканий; жёсткое администрирование; регламентация всей школьной жизни³. Только такая консервативная школа, по мнению высшего руководства страны, могла обеспечить воспитание «своих учащихся в духе коммунистической морали»⁴, пополняя ряды «культурных советских рабочих». Директор в такой системе стал контролёром за тем, чтобы учебный процесс не отклонялся от единого плана, что

² Каспржак А.Г., Левит М.П. Базисный учебный план и российское образование в эпоху перемен. — М.: МИРОС, 1994. — 144 с.

³ Гуркина Н.К. История образования в России (X—XX века): учеб. пособие. — СПб.: ГУАП, 2001. — 64 с.

⁴ Медынский Е.Н. Народное образование в СССР. — М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1952. — 67 с.

по замыслу гарантировало обеспечение качества и нужных результатов.

Итак, к концу тридцатых годов формулируются базовые принципы советской школы, которые оставались неизменными от раннего сталинского времени до горбачевской перестройки. Как следствие, в школу возвращается классно-урочная система, которая становится единственной. Роль директора в школе и учителя в этих условиях становится доминирующей, учитель — источник знаний, директор — руководитель. Учитель ставит отметки и пишет на учеников характеристики, которые подписывает директор.

Ситуация резко меняется в последние годы советской власти, когда директор школы из человека, который отвечал перед государством за всеобщее обучение детей и за качество обучения и воспитания, превращается в «хозяйственника», который теперь отвечает и за общее функционирование школы в терминах управления организацией. С контроля над образовательным процессом он переориентируется на обеспечение высоких результатов: на школу возлагается ответственность за состояние здоровья учащихся, растут требования к качеству предоставляемой образовательной услуги, условиям её реализации. Процесс расширения сферы ответственности школы (она по-прежнему отвечает за свою деятельность перед государством) связан с получением ещё одного полноценного заказчика — родителя. Директор российской школы начинает осваивать новые для себя обязанности, связанные с идущим процессом институализации школы, ищет варианты придать руководимой образовательной организации своеобразие. Однако он — директор — продолжает ориентироваться в выборе образовательной стратегии школы на сигналы, которые идут сверху, не замечая появления нового заказчика, которым является семья ученика. Из этого следует, что

директор российской школы ощущает себя, скорее, элементом крупной системы (образования), которая демонстрирует ему иерархические образцы управления, а не руководителем самостоятельной организации, которая требует учёта интересов всех заинтересованных в деятельности школы участников (семью, местное сообщество). В какой степени это относится лишь к отечественному руководителю школ — задача отдельного исследования. Однако результаты, полученные в ходе исследования 2002-го года в канадской провинции Нью-Брансуик⁵ (подробнее в статье в № 7 журнала, 2015), показывают, что Россия не одинока.

Находясь в системе, которая регулируется, настраивается сверху, он, даже будучи ориентированным на решение вместе с коллективом задач высокого уровня сложности, остаётся директивным руководителем, уровень личных притязаний которого связан с трансформацией полученных сверху инициатив (решений), их технологическом решении в конкретных условиях. Этот факт может быть объяснён «исторической памятью». Та самая советская привычка, приобретённая руководителем в период ученичества (директорами в современных российских школах являются люди, чья карьера началась более 20-ти лет назад), пронизывает всю школу. Руководители школ воспроизводят привычные схемы поведения, которые пока принимаются учителями и родителями, и, как следствие — учениками. Именно в этом причина преобладания в сегодняшних российских школах классно-урочной системы, стремление вернуться к единым учебникам. Таким образом, выводы, сделанные Кузьминовым, Фруминым и Семёновым⁶ о феномене зависимости постсовет-

ской системы высшего образования от предыдущего развития (path dependence theory)⁷, могут быть распространены и на российскую среднюю школу: «В широком смысле path dependence означает, что для развития того или иного института имеет значение его история: направление, куда мы двинемся, зависит не только от того, где мы сейчас, но и от того, где мы были до этого».

Противоречие между требованиями и декларируемыми принципами

Следующее предположение заключается в том, что, несмотря на провозглашаемую политику свободы школы (её руководителя), требующей педагогического лидерства в школах, представители отраслевой и местной власти ожидают от директоров исполнения поручений. То есть реальные практики управления образовательными организациями (их директорами) не соответствуют декларируемым принципам. В этой ситуации успешным считается тот директор, которому приходится подстраиваться под авторитарную по сути систему, даже если это не соответствует его личным установкам.

Подтвердим это предположение фактами. Результаты проведённой в 2013 году в трёх городах России⁸ апробации инструментария международного исследования «SABER-учителя» показали, что в России: «Ни федеральная, ни региональная политика не предусматривают выполнения директорами школ функций руководителей педагогической работы или выработки указаний/рекомендаций для учителей». Это может быть пояснено, если провести анализ требований учредителя к профессиональным компетенциям директоров школ. Требования к профессиональным умениям

⁵ Williams R.B. (2006). Leadership for School Reform: Do Principal Decision-Making Styles Reflect a collaborative Approach? Canadian Journal of Educational Administration and Policy, Issue 53.

⁶ Кузьминов Я.И., Семенов Д.С., Фрумин И.Д. Структура вузовской сети: от советского к российскому «мастер-плану» // Вопросы образования. — 2013. — № 4. — С. 8–63.

⁷ Arthur, Jeffrey (1994). «Effects of Human Resource Systems on Manufacturing Performance and Turnover». Academy of Management Journal, Vol. 37, No. 4, pp. 670–687.

⁸ Томск, Иваново, Санкт-Петербург.

руководителей российских школ, на основании которых происходит оценка их деятельности, принимается решение об их увольнении и/или начислении надбавок к заработной плате, в большинстве случаев связаны с общими показателями функционирования школы и отсутствием жалоб потребителей образовательной услуги, но не результативным педагогическим руководством коллективом. Таким образом, у директоров российских школ отсутствует внешняя мотивация к демонстрации лидерства. Для того чтобы его не уволили или не лишили премии, необходимо выполнять требования, не связанные с педагогическим руководством. В качестве подтверждения этого тезиса приведём перечень требований к профессиональным характеристикам директоров школ Санкт-Петербурга⁹:

1. Выполнение государственного задания на оказание государственных услуг (выполнение работ);
2. Выполнение требований действующего законодательства для реализации основных образовательных программ;
3. Отсутствие просроченной кредиторской задолженности;
4. Показатель средней заработной платы в образовательной организации;
5. Подготовка образовательной организации к новому учебному году;
6. Мероприятия по обеспечению комплексной безопасности образовательной организации;
7. Эффективное управление структурными/инфраструктурными подразделениями;
8. Снижение коэффициента травматизма по отношению к предыдущему периоду;
9. Наличие победителей и призёров в конкурсах, соревнованиях и олимпиадном движении;
10. Участие в независимых сертифицированных исследованиях;
11. Участие в экспертных комиссиях, в жюри конкурсов, советах на региональном и федеральном уровне;
12. Организация эффективной физкультурно-оздоровительной и спортивной работы;
13. Отсутствие подтверждённых жалоб потребителей образовательных услуг и подписаний

⁹ Распоряжение правительства Санкт-Петербурга от 23.04.2013 № 32 [Электронный ресурс] // Администрация Санкт-Петербурга [Официальный сайт]. URL: Это HTML версия файла [https://gov.spb.ru/static/writable/ckeditor/uploads/2013/08/06/Dorozhnaja-karta-\(obrazovanie-i-nauka\).docx](https://gov.spb.ru/static/writable/ckeditor/uploads/2013/08/06/Dorozhnaja-karta-(obrazovanie-i-nauka).docx) (дата обращения: 20.08.15).

Управления по надзору и контролю за соблюдением законодательства в области образования;

14. Информационная обеспеченность образовательного процесса;
15. Развитие кадрового потенциала (кадровое обеспечение образовательного процесса);
16. Организация системы работы с молодыми педагогами и мастерами производственного обучения.

Обратите внимание, что, согласно этому списку требований, вся работа директора в направлении педагогического руководства коллектива сводится к комплектованию организации кадрами и организации педагогической поддержки молодых учителей.

В пользу гипотезы, касающейся отсутствия у директоров российских школ мотива к педагогическому руководству коллективом, говорят и результаты анкетирования директоров, проведённого Центром развития лидерства в образовании НИУ ВШЭ в 2014 году¹⁰. При ответе на вопрос: «Какие показатели эффективности работы учреждения чаще всего применяются при аттестации директоров, являются основанием для увеличения размера стимулирующих выплат директорам?»², респонденты чаще всего указывали: соответствие деятельности ОУ требованиям законодательства; информационную

¹⁰ Проекты: «Руководящие кадры (лидеры) российских школ: кто и как управляет обновлением образовательного процесса (российская часть международного сравнительного исследования «Asia Leadership Project»)» Центра фундаментальных исследований НИУ ВШЭ и Государственного контракта на выполнение научно-исследовательских работ № 08.№81.11.0076 «Исследование эффективных моделей государственно-общественного управления образованием, связанных с личностными и профессиональными характеристиками руководителей общеобразовательных организаций, с целью разработки и распространения рекомендаций по повышению профессионального уровня управленческих кадров на всей территории РФ».

открытость; результаты итоговой аттестации (47–71%). Требования же, связанные непосредственно с результатами обучения (уровень обученности школьников), учитываются учредителем реже (от 6% до 22%, выделено в таблице 1).

Согласно тому же опросу, наложение взысканий на российских директоров связано исключительно с ненадлежащим выполнением административно-хозяйственных и финансовых аспектов в функционировании организации (таблица 2).

Таблица 1

Распределение ответов на вопрос: Какие показатели эффективности работы учреждения чаще всего применяются при аттестации директоров, являются основанием для увеличения размера стимулирующих выплат директорам? (не более пяти вариантов ответов), в %, N респондентов = 1248, N ответов = 5832

Показатели эффективности	N ответов	% от ответов	% от респондентов
Соответствие деятельности ОУ требованиям законодательства в сфере образования (отсутствие предписаний надзорных органов, объективных жалоб)	930	16	71
Информационная открытость (сайт ОУ, размещение протоколов комиссии по распределению стимулирующего фонда на сайте, участие в процедурах независимой оценки качества образования)	622	11	47
Результаты итоговой аттестации	618	11	47
Удовлетворённость населения качеством предоставляемых ОУ образовательных услуг дополнительного образования	558	10	43
Реализация программ, направленных на работу с одарёнными детьми	376	6	29
Реализация мероприятий по профилактике правонарушений у несовершеннолетних	375	6	29
Рост средней заработной платы работников учреждения в отчётном году по сравнению с предшествующим годом без учёта повышения размера заработной платы в соответствии с решениями вышестоящих органов	310	5	24
Реализация программ по сохранению и укреплению здоровья детей	308	5	23
Динамика индивидуальных образовательных результатов учащихся (по материалам контрольных мероприятий)	290	5	22
Функционирование системы государственно-общественного управления в ОУ	260	5	20
Отношение среднего балла единого государственного экзамена (в расчёте на 1 предмет) у 10 процентов выпускников с лучшими результатами единого государственного экзамена к среднему баллу единого государственного экзамена (в расчёте на 1 предмет) у 10 процентов выпускников с худшими результатами единого государственного экзамена	252	4	19
Сохранность контингента в пределах одной ступени обучения (коэффициент выбытия из образовательного учреждения)	198	3	15
Реализация профильного обучения, предпрофильной подготовки	167	3	13

Показатели эффективности	№ ответов	% от ответов	% от респондентов
<i>Реализация мероприятий по привлечению молодых педагогов</i>	157	3	12
<i>Организация физкультурно-оздоровительной и спортивной работы (спортивные секции, соревнования)</i>	127	2	10
<i>Реализация социокультурных проектов (школьный музей, театр, социальные проекты, научное общество учащихся, др.)</i>	125	2	10
<i>Реализация программ дополнительного образования на базе образования образовательного учреждения</i>	82	1	6
<i>Создание условий для реализации обучающимися индивидуальных учебных планов</i>	77	1	6
Все	5832	100	444

Таблица 2

Распределение ответов на вопрос: нарушение каких обязанностей директора школы чаще всего служит основанием для привлечения руководителей к ответственности? (не более трёх вариантов ответов), в %, N респондентов = 1248, N ответов = 2511

Причины привлечения к ответственности	№ ответов	% от ответов	% от респондентов
Организация административно-хозяйственной и финансовой деятельности школы	685	27	53
Организация и осуществление образовательной деятельности	452	18	35
Соблюдение законодательства Российской Федерации при выполнении финансово-хозяйственных операций	400	16	31
Обеспечение своевременного и качественного выполнения всех договоров и обязательств школы	304	12	24
Представление проектов планов деятельности школы и отчётов об исполнении этих планов в порядке и сроки, которые установлены законодательством Российской Федерации	161	6	13
Приём в школу либо отчисление (исключение) из школы	123	5	10
Организация проведения государственной (итоговой) аттестации	99	4	8
Обеспечение достижения установленных школе ежегодных значений показателей соотношения средней заработной платы отдельных категорий работников школы со средней заработной платой в соответствующем субъекте Российской Федерации	96	4	7
Представление в установленном порядке сведений о доходах, об имуществе и обязательствах имущественного характера директора школы, а также о доходах, об имуществе и обязательствах имущественного характера супруги (супруга) и несовершеннолетних детей директора школы	89	4	7
Другое	102	4	8
Всего	2511	100	195

К этому следует добавить, что на педагогическое лидерство у директора российской школы, по факту, просто нет времени. Согласно результатам этого же исследования, получается, что ему — директору школы — приходится примерно 11 раз в день реагировать на запросы учредителя, которые почти всегда касаются хозяйственных вопросов или выполнения внешних поручений (таблица 3).

Результаты количественных исследований подтверждены в ходе проведённых в том же исследовании фокус-групп. Директора говорят о постоянной загруженности отчётами и выполнениями поручений (по их оценкам, на документооборот уходит от 30% до 70%, хозяйственные вопросы — 10–90% времени), которые не требуют от них вникать в образовательный процесс (5–20%). Приведём выдержки из стенограмм фокус-групп, которые проводились с директорами российских школ в 2014-м году:

• «У меня рабочий день по часам распределяется следующим образом: 1 час — беседа с бухгалтером, 2–3 часа — обсуждение вопросов стройки, 1 час — общение с родителями, потому что каждый день кто-то приходит, 40 минут — столовая, на поч-

ту и документооборот уходит 3 часа, с 17:00 до 19:00 я смотрю вебинары на разные темы. Также регулярно отнимают время беседы с руководителями предприятий по вопросу выбивания средств».

• «У нас центральная бухгалтерия, я полдня теряю, чтобы съездить в ОУО, а это из-за одной печати приходится ездить».

• «Школу судят по ЕГЭ — в этой области я знаю всё, в методическую работу не вникаю вообще».

• «Методические конкурсы, мероприятия — это все игры, если у меня идёт долгострой, за который бьют, куда вложены деньги, конечно, я только в теме строительства».

Можно было бы предположить, что нежелание руководителей российских школ реализовать педагогическое руководство (лидерство) коллективом может быть связано не только с необходимостью соответствовать ожиданиям учредителя, выполняя его поручения, а в нежелании и/или неумении самих директоров заниматься этим видом деятельности. Однако результаты

Таблица 3

Распределение ответов на вопрос: что чаще всего является поводом для запросов в школы? (не более трёх вариантов ответа), в %, N респондентов = 1248, N ответов = 3457

Поводы для запросов в школу от ОУО	N ответов	% от ответов	% от респондентов
Реакция на запрос от сторонних организаций, контролирующих органов	923	27	74
Внеплановая отчётность	892	26	72
Запрос количественных данных	645	19	52
Плановая отчётность	409	12	33
Реакция на жалобы родителей	265	8	21
Изменения в законах, нормативных актах	193	6	16
Профилактика по факту нарушений, выявленных в других школах	125	4	10
Другое	5	0	0
Всего	3457	100	277

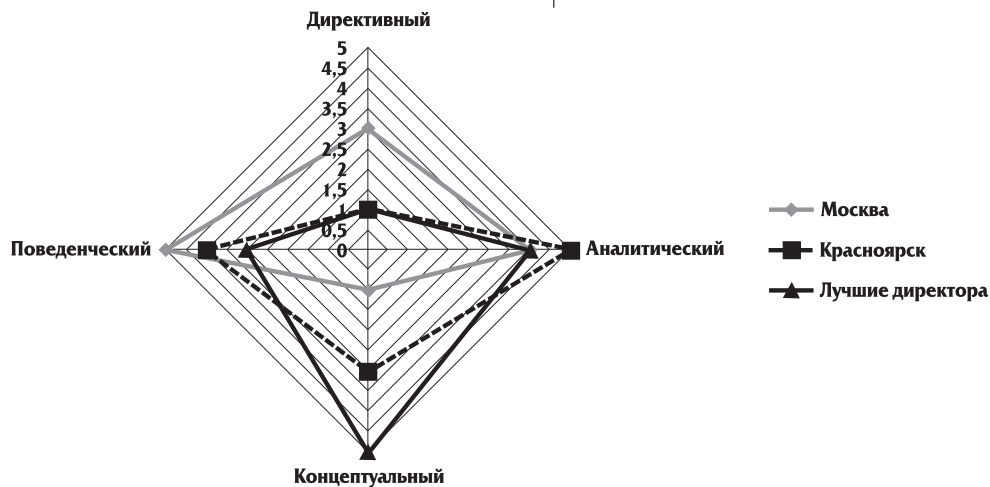


Рис. 1. Профили стилей принятия решений директорами школ Красноярского края, города Москвы и победителями профессионального конкурса «Директор школы»-2011–13 гг. (по осям отложены доли доминирующих стилей принятия решений директорами школ каждой группы респондентов)

пилотного исследования, в котором определялись стили принятия управленческих решений директорами школ по методике Алана Роу¹¹, проведённого в 2014-м году Центром исследования лидерства в образовании (2 региона России: Москва и Красноярский край и победители профессионального конкурса «Директор школы»), во многом опровергают это предположение.

В рамках диссследования одна из гипотез состояла в том, что руководители школ разных регионов принимают управленческие решения по-разному, что связано с характером власти на территории. Ещё одно предположение состояло в том, что директора школ — победители профессионального конкурса — демонстрируют большую самостоятельность в принятии решения.

Полученные результаты подтвердили обе гипотезы. Далее, вслед за А. Роу, А.В. Карповым, Е.В. Марковой¹², «...попробовали «положить»

¹¹ Reardon K., Reardon J., & Rowe A. (1996). Leadership Styles for the Five Stages of Radical Change. *Acquisition Review Quarterly*: 129–146.

¹² Reardon K., Reardon J., & Rowe A. (1996). Leadership Styles for the Five Stages of Radical Change. *Acquisition Review Quarterly*: 129–146. Карпов, А.В. Психология стилей управленческих решений: учебное пособие Текст. / А.В. Карпов, Е.В. Маркова. Институт «Открытое общество». Ярославль, 2003. — 108 с.

предполагаемые результаты на плоскость, которая позволила бы нарисовать профили стилей принятия решения директорами разных регионов и сравнить их между собой...» (рисунок 1)¹³.

В рамках статьи важно, что директора, сочетающие концептуальный и аналитический стиль управления, предрасположены к педагогическому лидерству, они готовы решать проблемы высокой когнитивной сложности с опорой на коллектив. Тогда как директора-пользователи директивного и аналитического стиля принятия решений ориентированы на власть, сфокусированы на решение задач, педагогический же коллектив при этом остаётся на периферии, вне зоны их внимания.

Среди директоров Москвы и Красноярского края преобладают аналитический и директивный стиль принятия решений, которые характеризуются ориентацией на решение задач и достижение результатов, а не взаимоотношения с людьми.

¹³ Каспржак А.Г., Бысик Н.В. Как директора российских школ принимают решения? // Вопросы образования. — 2014. № 4. — С. 96–118

И ещё один, интересный, на наш взгляд, результат. Понимая всю условность предложенного способа-метода, мы разбили вопросы, предлагаемые методикой А. Роу, на две группы. В первую вошли те, которые можно отнести к профессиональным характеристикам руководителя школы, вторую — к личностным. «Зеркальная картина, полученная в Красноярском крае (здесь картина получилась наиболее выпуклой, яркой, рисунок 2), показывает, что директора образовательных учреждений этой территории, выполняя распоряжения начальства, действуют почти всегда против личных установок»¹⁴.

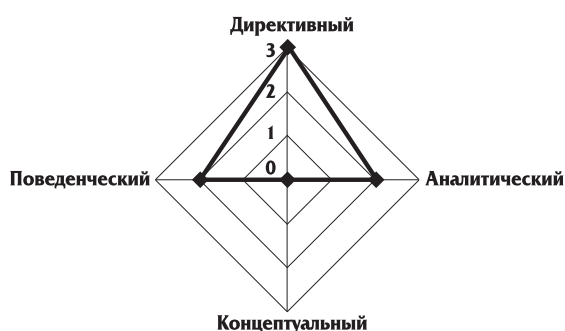
Таким образом, внешние требования учредителя по отношению к директорам школ вынуждают их отходить от собственных личных установок в пользу соответствия ожиданиям и подстраиваться под заданные правила системы, предполагающие постоянную отчётность и надлежащее выполнение административно-хозяйственных вопросов, упуская из внимания появление нового заказчика в лице родителей. Современный директор стал заложником авторитарной системы, в которой ему приходится работать, а отсутствие стимулов и мотивации к изменению практик (требования к аттес-

тации, показатели оценки эффективности деятельности) не позволяют ему вырваться из неё. Лишь немногие (например, победители конкурса «Директор школы») способны сопротивляться предложенным «правилам игры» (рисунок 3), реализуя собственную образовательную стратегию, что не может не предполагать их ориентации на педагогическое лидерство в организациях.

Российская система подготовки, переподготовки и повышения квалификации директоров школ — архаика, не способная решить задач, стоящих перед системой образования

Повышенное внимание российских директоров школ к решению исключительно административно-хозяйственных вопросов подтверждается ответами на вопросы, ориентированными на выяснение их потребности в повышении профессиональной квалификации, оценками того, что из содержания программ, которые они осваивали, пригодилось им в производственной деятельности. В рамках анкетирования директоров школ, которое

Красноярск, профессиональный стиль



Красноярск, личные характеристики

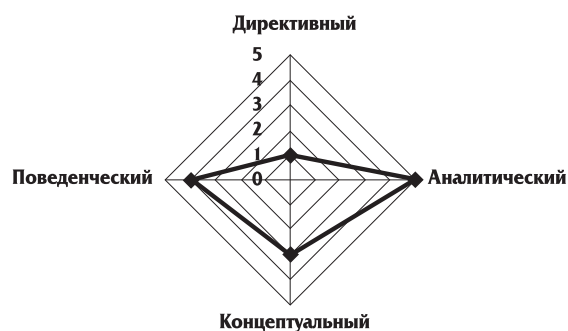


Рис. 2. Профили стилей принятия решений директорами школ Красноярского края (профессиональные и личные характеристики, по осям отложены доли доминирующих стилей принятия решений директорами школ данной когорты)

¹⁴ Каспржак А.Г., Бысик Н.В. Как директора российских школ принимают решения? // Вопросы образования. — 2014. № 4. — С. 96–118.

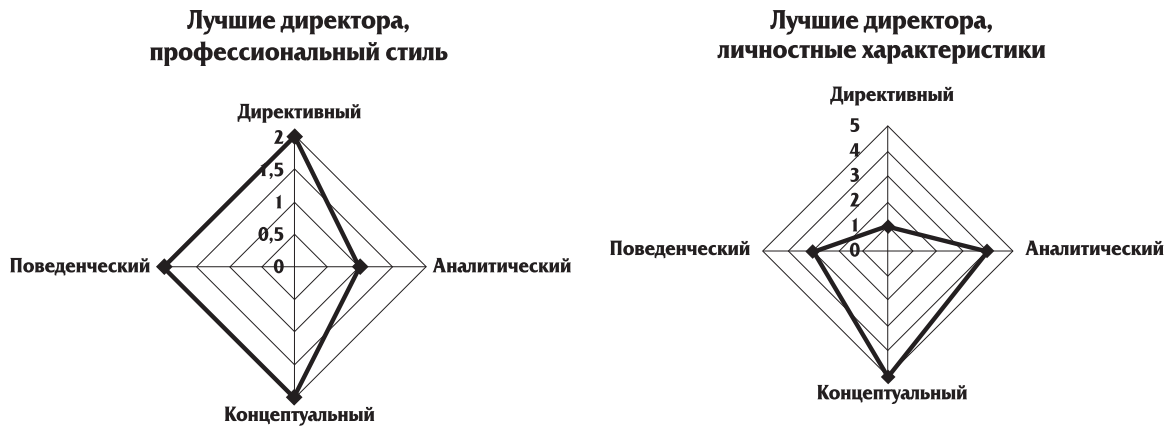


Рис. 3. Профили стилей принятия решений директорами — победителями профессионального конкурса «Директор школы» 2011–13 гг. (профессиональные и личностные характеристики, по осям отложены доли доминирующих стилей принятия решений директорами школ данной когорты)

проводилось в 2014 году¹⁵, выяснилось, что 27% из их числа хотели бы повысить квалификацию в экономико-финансовых аспектах управления школой, 23% респондентов — правовых, 17% — ощущают дефицита знаний в области менеджмента, 12% — оценки качества образования. При этом практически никто из числа опрошенных руководителей школ не указал вопросы, связанные с совершенствованием образовательного процесса, характера взаимоотношений между учителями и учениками (педагогика и психология), как значимые. Только 7% опрошенных отнесли управление персоналом к числу вопросов, которые должны входить в учебные планы программ повышения квалификации руководителей школ. Впрочем, здесь мы склонны полагать, что, отвечая на этот вопрос, директора школ не относили к значимым вопросы педагогического лидерства, имели ввиду, скорее, кадровую политику (таблица 4).

¹⁵ Проект «Руководящие кадры (лидеры) российских школ: кто и как управляет обновлением образовательного процесса» Центра фундаментальных исследований НИУ ВШЭ и Государственного контракта на выполнение научно-исследовательских работ № 08. № 81.11.0076 «Исследование эффективных моделей государственно-общественного управления образованием, связанных с личностными и профессиональными характеристиками руководителей общеобразовательных организаций, с целью разработки и распространения рекомендаций по повышению профессионального уровня управленческих кадров на всей территории РФ».

Аналогичные результаты получены в ходе оценки директорами российских школ, содержания курсов повышения квалификации, с точки зрения их значимости для профессиональной деятельности. Ответы на вопрос: «Что из перечисленного ниже списка пригодилось руководителям больше всего в работе после прохождения повышения квалификации?» (не более трёх вариантов ответа) — распределился следующим образом, в %, N=4477:

- 54% — Правовые основы управления школой.
- 46% — Оценка качества образования.
- 38% — Оценка деятельности современной школы.
- 31% — Менеджмент.
- 23% — Государственная политика в системе общего образования РФ.
- 8% — Экономико-финансовые основы управления современной школой.
- 8% — Управление персоналом.
- 8% — Психология.
- 8% — Педагогика.
- 8% — Неформальное общение с коллегами.
- 8% — Другое.

Такое распределение ответов на поставленный вопрос во многом подтверждает третье предположение, которое касается

Таблица 4

**По каким направлениям директора хотят проходить обучение
(не более трёх вариантов ответа), в%, N респондентов = 1248, N ответов = 3247**

Направления запроса на обучение	N ответов	% от ответов	% от респондентов
Экономико-финансовые основы управления школой	866	27	71
Правовые основы управления школой	752	23	61
Менеджмент	536	17	44
Оценка качества образования	393	12	32
Оценка деятельности современной школы	296	9	24
Управление персоналом	212	7	17
Государственная политика в системе общего образования РФ	131	4	11
Психология	36	1	3
Педагогика	13	0	1
Другое (напишите, что именно)	12	0	1
Всего	3247	100	264

того, что директора остаются по сути директивными и не склонными к педагогическому лидерству. Причина этого кроется в том, что они, в большинстве, попросту не понимают значимости этого аспекта профессиональной деятельности, не умеют использовать педагогическое лидерство в качестве ресурса развития образовательной организации. Существующие же в России образовательные программы повышения квалификации директоров этому аспекту не уделяют должного внимания.

Зарубежные же исследования говорят о том, что формирование педагогического лидерства — задача не только самого директора, но и программ специализированного обучения¹⁶. В международной практике принято обучать директоров основам управления и лидерским навыкам ещё до назначения на должность, тогда как в России большинство проходит

¹⁶ European Synopsis on Educational Leadership. (2011) Germany: OECD.

обучение только после вступления в должность. Как показало исследование «7 system leadership study», проведённое в четырёх регионах РФ в 2015 году Центром развития лидерства в образовании Института образования НИУ ВШЭ в рамках международного сопоставительного проекта, только 11% нынешних руководителей российских школ проходили хоть какую-то подготовку до назначения (не обязательно целенаправленное обучение для занятия должности). Основным же содержанием программ подготовки, по словам директоров, являлись, как и в случае повышения квалификации действующих директоров школ, юридические вопросы (53%), менеджмент (51%) и финансы (48%)¹⁷.

Когда же исследователи, задавая респондентам прямые вопросы, пытались выяснить, какие факторы повлияли на совершенствование

¹⁷ Bysik, N., Harris, A., Evstigneeva, N., Isaeva, N., Kukso, K., and Jones, M., (2015) A Missing Link? Contemporary Insights into Principal Preparation and Training in Russia Asia Pacific Journal of Education.

лидерских качеств руководителей школ, то оказалось, что у половины (51%) это происходит в ходе рефлексии собственной профессиональной деятельности, 41% — на примере, в результате анализа деятельности успешных директоров. При этом можно предположить, что в ответах значительной части респондентов происходила подмена понятия педагогического лидерства техниками руководства.

Реальный эффект от программ подготовки, да и в целом представление о квалификации директоров можно увидеть, проанализировав результаты исследовательского проекта «Формирование инновационного ресурса педагогических кадров системы образования через развитие системы повышения квалификации», реализованного в 2007-м году Национальным фондом подготовки кадров. Задачей проекта состояла в разработка моделей повышения квалификации работников системы российского образования, в том числе — директоров школ. Проводя экспертную оценку уровня квалификации руководителей школ семи регионов¹⁸, исследователи определили

ту часть руководителей, которая готова к обеспечению процессов функционирования и развития, возглавляемых ими учреждений. Были введены следующие характеристики готовности «директорского корпуса». Если к решению какой-либо функции готово более трёх четвертей опрошенных, она относилась к первой группе; в районе 50% — второй, 25% — третьей, и, наконец, если каким-либо ресурсом обладали отдельные директора — к четвёртой (рисунок 4).

Из рисунка видно, что:

- подавляющее большинство руководителей школ знают законы, ориентируются в стратегических и нормативных документах;
- примерно половина из них — ориентируется в области педагогических инноваций и стратегического планирования, владеют умениям проектировать, применительно к школе;

Рисунок 4

Экспертная оценка знаний и умений руководителей школ, %

Знание законов, отраслевых нормативных актов	75
Ориентация в стратегических федеральных и региональных документах, определяющих развитие системы	75
Знание налогового законодательства в пределах, достаточных для ведения финансовой самостоятельности	75
Ориентация в области стратегического планирования	50
Владение умениями и навыками проектирования применительно к школе	50
Ориентация в педагогических инновациях в области общего образования	50
Понимание сущности процесса управления качеством образования	25
Умение стимулировать инновационную деятельность	25
Ориентация в способах осуществления государственно-общественного управления	25
Ориентация в вопросах оценки имеющихся ресурсов, владение способами привлечения инвестиций	25
Ориентация в рынке учебной литературы	25
Умение использовать ресурсы сетевого взаимодействия	25
Ориентация в методах социальных исследований, возможных в школе	5
Ориентация в вопросах организации мониторинга	5
Умение подготовить публичный доклад о деятельности школы	5

¹⁸ Красноярский край; Республики Карелия и Чувашия; Самарская и Тверская области; Санкт-Петербург; ХМАО.

- некоторые (меньшинство) — ориентируются в рынке учебной литературы, вопросах оценки имеющихся ресурсов и качества образования;
- только единицы (отдельные директора) — ориентируются в вопросах организации мониторинга качества образования, методах социальных исследований, способны подготовить открытый доклад.

Таким образом, подавляющее большинство директоров российских школ не готово к выполнению управленческой деятельности. Уровень их компетентности не позволяет решать задачи, которые можно отнести к уровню задач стратегического, и даже оперативного управления. **Современный директор — «исполнитель воли учредителя», он контролирует исполнение получаемых заданий, отвечает за использование выделенных им людских, финансовых, материально-технических и иных ресурсов.** На основании полученных результатов делается вывод, что российский менеджер в сфере образования, не имеющий достаточного уровня компетентности в области собственно педагогической деятельности, способен обеспечить лишь эффективное функционирование школы, но вряд ли сможет обеспечить её развитие, если понимать под развитием достижение существенно новых педагогических результатов. Таким образом, получается, что для выполнения всех поручений и соответствия ожиданиям учредителя директорам и вправду необходимы знания по менеджменту, праву и финансам. Поэтому нет ничего удивительного в том, что именно это они и хотят изучать, тем более, что знания в этих областях быстро устаревают: постоянно меняются нормативная база, схемы финансирования. Эти обстоятельства находят отражение и в содержании образовательных программ, которые могут удовлетворить спрос на развитие менеджерских функций, но не лидерства. Понятно, что именно на формирование «хорошего функционера» и ориентированы существующие сегодня в России программы повышения квалификации. Директора-стратеги, появляются, как говорится, не «благодаря», а «вопреки» сложив-

шейся ситуации. Система повышения квалификации отстаёт от реальных потребностей развития системы и происходящих реформ. Отрадно, что эту проблему замечают не только исследователи, но и представители региональных органов управления образованием. Отвечая на вопрос в рамках проведённого в 2014 году исследования¹⁹: «В каких сферах, по вашему мнению, директорам школ вашего региона (муниципалитета) больше всего не хватает практических навыков?» — респонденты выделили сферы, непосредственно связанные с лидерскими характеристиками директоров и их способностью к формированию команды лидеров внутри коллектива школы.

Новые горизонты

Во-первых, мы понимали, что директор образовательного учреждения — ключевая фигура, которая должна принять для реализации основные идеи новой российской школы, во многом определив, таким образом, её судьбу. Вместе с тем изменения, произошедшие в стране за годы реформ, поставили руководителя образовательной организации в затруднительное положение, что можно отнести прежде всего к профессиональной стороне его жизни. Противоречивость позиции директора современной российской школы определяется следующими причинами:

- За прошедшие двадцать лет реформ директор российской школы не только не увидел, что наряду с государством появился ещё один заказчик образовательной

¹⁹ Проект «Руководящие кадры (лидеры) российских школ: кто и как управляет обновлением образовательного процесса» Центра фундаментальных исследований НИУ ВШЭ и Государственного контракта на выполнение научно-исследовательских работ № 08.№81.11.0076 «Исследование эффективных моделей государственно-общественного управления образованием, связанных с личностными и профессиональными характеристиками руководителей общеобразовательных организаций, с целью разработки и распространения рекомендаций по повышению профессионального уровня управленческих кадров на всей территории РФ».

услуги — родитель, но не смог распознать, реконструировать заказ потребителей (государства, общества, бизнеса) на образовательный результат работы массовой школы. В этой ситуации директор продолжал ориентироваться на мессианскую традицию, столь сильную в России, но не связанную с рассмотрением института школы как сферы производства. Эмоциональный взгляд на ситуацию «кризисного менеджера» (именно эту функцию осознанно и/или интуитивно исполнял директор девяностых) способствовал консервации ситуации и, как следствие, сохранению школы, но не развитию института, который не должен был, как минимум, отставать от процессов, происходящих за его стенами.

- Директора образовательных учреждений ощутили необходимость работы в условиях свободного общества, почувствовали недостатки администрирования перед управлениями, но, не обладая соответствующими умениями и навыками, сами останавливали процессы развития. Это в первую очередь касалось изменений в организации образовательного процесса, освоения новых педагогических технологий, что тормозило осознание директорами российских школ значимости педагогического лидерства.
- Директора старшего поколения, которые не были сильны в управлении (в советский период этого от директора не требовалось), но были хорошими педагогами, ушли (уходят) из школы по объективным причинам. Пришедшие им на смену директора школ пытались стать квалифицированными управленцами, не успев сформировать собственную педагогическую позицию, и, как следствие, не уделяют внимание педагогическому лидерству. Впрочем, этот процесс не обошёлся без сигналов государства, которое обозначило приоритетным финансово-хозяйственные аспекты деятельности школы, и, главное — исполнительность, что понуждало российского директора к директивному способу руководства.

Можно констатировать, что инициативные директора, пришедшие в школу в период перестройки или первые годы новой власти (по данным статистики, значительная часть руководителей образовательных учреждений), пребывают в должности директора школы более

20 лет²⁰, почувствовавшие преимущества работы в условиях свободного общества. Об этом говорит то, что их представления о том, как должен действовать директор школы в различных ситуациях, вполне современны. Но столкнувшись во второй половине девяностых и, особенно, в нулевые годы, с «крепкими хозяйственниками²¹», они или начали уходить из системы или меняли взгляд на происходящее, или смирились с новыми вызовами, вписываясь в вертикальные схемы управления и, как следствие, теряли лидерский потенциал. Вот и получилось, что личные установки российских директоров, которые мало чем отличаются от западных коллег, вошли в противоречие с тем, что от них требовала власть, которая продолжает в сегодняшней России оставаться основным заказчиком. В этой ситуации директора массовой школы, к сожалению, имеют мало шансов стать педагогическими лидерами возглавляемых ими образовательных организаций, следовательно — авторами, катализаторами существенных для образовательной системы изменений.

Второе. В последние годы, в образовательной политике, реализуемой в России, произошли некоторые изменения, которые позволяют надеяться на смещение внимания в работе директоров школ к педагогическому лидерству. Управленческие, экономические и организационные реформы, акцент на проведение которых делался в системе российского образования в последние 10—15 лет, как показывают исследования, на повышение внимания

²⁰ Bysik, N., Harris, A., Evstigneeva, N., Isaeva, N., Kukso, K., and Jones, M., (2015) A Missing Link? Contemporary Insights into Principal Preparation and Training in Russia Asia Pacific Journal of Education.

²¹ Речь идёт об опытных управленцах, которые были склонны к реальной хозяйственной работе, обычным людям с партийным стажем, которые пришли либералам-руководителям в период перестройки, а затем заменили их.

к совершенствованию образовательного процесса, не работали. Как следствие, вопросам педагогического лидерства не уделялось должного внимания и системой подготовки и повышения квалификации руководителей образования. Однако в последние годы в России был введён новый Федеральный государственный образовательный стандарт, профессиональный стандарт педагога, что не может не привести к модернизации образовательных программ подготовки работников школ. А так как эти изменения следует отнести скорее к содержательным, нежели организационно-финансовым реформам, не может не произойти смещения внимания от вопросов управления организацией к педагогическому её совершенствованию, то есть — педагогическому лидерству.

Третье. *Изменения, происходящие в системе переподготовки руководителей школ, традиционно запаздывали по отношению к реформированию системы, касались лишь организационно-хозяйственных аспектов деятельности образовательных организаций.* Директор как представитель государства в школе был традиционно не готов к грядущим изменениям, не понимал идеи реформы и потому не принимал её. Надеемся, что приведённые в настоящей работе результаты станут достаточным основанием для того, чтобы модернизировать образовательные программы подготовки и повышения квалификации директоров школ, аттестационные процедуры.

И, наконец, **четвёртое.** *Полученная оптимистическая картина распределения гене-*

ральной совокупности директоров по стилям принятия управленческих решений хоть и отражает скорее потенциал российских управленцев с точки зрения их возможных действий, нежели *говорит* об их реальных управленческих практиках, показывает, что *российские директора школ по личностным характеристикам ничем не отличаются от западных коллег.* Это говорит о том, что руководителям федерального и регионального уровней надо изменять схемы управления, ориентиры, выводя на первый план вопросы, связанные с модернизацией образовательного процесса, уделять больше внимания вопросам педагогического лидерства. Задача эта не самая простая, но решение её существенно более реалистично, чем изменение позиции директора школы, его ментальности.

Итак, сегодняшний директор российской школы, как и вся система образования, вся страна, находится между «вчера» и «завтра». Перефразируя известного советского писателя Виктора Астафьева, можно сказать, что он — современный российский директор — из советской школы уже вышел, а в новую школу ещё не пришёл²². Это не плохо и не хорошо. Это так есть, с этим можно и нужно работать. **НО**

²² Выдающийся сибирский писатель Виктор Астафьев, говоря о перемещении крестьян, в период индустриализации из села в город, писал: «...Мы, получается, из деревни ушли, а в город так и не пришли...», «Чтобы помнили», <http://chtoby-pomnili.com/page.php?id=1183>

ФГОС и ПООП: разрешимы ли проблемы?



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

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

• ФГОС • СанПиН • основные, примерные основные и дополнительные общеобразовательные программы • учебные занятия • внеурочная деятельность • нагрузка учащихся

На вопрос: «Что даёт ФГОС для... ученика, учителя, родителя, директора?» — можно кратко дать такой ответ: «**Ничего хорошего не даёт!**» И это связано не с содержанием ФГОС, а с организационными, финансовыми и правовыми проблемами, которые лишь усилились с появлением примерных основных образовательных программ (ПООП) в соответствующем реестре. В результате правового невежества чиновников Минобрнауки России, «не замечающих» вокруг себя нормативно-правовых актов, регламентирующих деятельность школы, причём как изданных другими ведомствами, так и собственно Федерального закона от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в РФ» (далее — Закон

об образовании), директор школы оказывается между «молотом» Роспотребнадзора (необходимостью соблюдать СанПиН, в том числе при ограничении недельной нагрузки) и «наковальней» Рособнадзора, требующего, в частности, в обязательном порядке реализовать 10 часов внеурочной деятельности в неделю дополнительно к урочной нагрузке. И в любой момент с непредсказуемой позицией на школу может наброситься и прокуратура.

Внеурочная деятельность

Важнейшей новацией ФГОС стала так называемая внеурочная деятельность. При этом, что, собственно, такое

«внеурочная деятельность», ФГОС определяет довольно расплывчато.

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

С другой стороны говорится, что «...внеурочная деятельность организуется по направлениям развития личности (спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное) в таких формах, как художественные, культурологические, филологические, хоровые студии, сетевые сообщества, школьные спортивные клубы и секции, конференции, олимпиады, военно-патриотические объединения, экскурсии, соревнования, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики и другие формы **на добровольной основе в соответствии с выбором участников образовательных отношений**».

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

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования, утверждённым приказом Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373, план внеурочной деятельности определяет состав и структуру направлений, формы организации, объём внеурочной деятельности для учащихся на ступени начального общего образования (до 1350 часов за четыре года обучения) с учётом интересов учащихся

и возможностей школы, что на практике выродилось в требование предоставить план на 10 часов внеурочной деятельности в неделю.

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

Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования» требует, чтобы количество учебных занятий за два года на одного ученика было не менее 2 170 часов и не более 2 590 часов (то есть не более 37 часов в неделю). Согласно пункту 18.3.2 этого ФГОС, План внеурочной деятельности должен быть составлен объёмом до 700 часов за два года обучения, что при 35-недельном учебном году составляет те же 10 часов в неделю.

Таким образом, все ФГОС общего образования (дошкольное образование (и соответствующий ФГОС) хотя и отнесено к общему, требует отдельного рассмотрения) требуют наличия планов внеурочной деятельности объёмом до 10 часов в неделю, что на практике превращается в требование плана именно на 10 часов в неделю. Причём эти часы «внеурочной деятельности» с учащимися требуют проводить дополнительно к урокам.

Однако если мы обратимся к СанПиН 2.4.2.2821–10. Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных

организациях. Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы», утверждённому постановлением Главного государственного санитарного врача РФ от 29.12.2010 № 189, то в пункте 10.5. увидим, что **«величину недельной образовательной нагрузки (количество учебных занятий), реализуемую через урочную и внеурочную деятельность, определяют в соответствии с таблицей 3».**

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

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

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

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

Организационные проблемы

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

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

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

В частности, примерная основная образовательная программа основного общего образования (ПООП ООО) гласит (пункт 3.1.2.), что план внеурочной деятельности может включать... «план организационного обеспечения учебной деятельности (*ведение организационной и учебной документации, организационные собрания, взаимодействие с родителями по обеспечению успешной реализации образовательной программы и т.д.*)». Тогда получается, что традиционные родительские собрания тоже представляют собой внеурочную деятельность? Может быть, учащимся теперь тоже надо обязательно участвовать в родительских собраниях?

Из этой же серии предложение включать в план внеурочной деятельности «план работы по организации педагогической поддержки учащихся (проектирование

индивидуальных образовательных маршрутов, работа тьюторов, педагогов-психологов)».

В результате получается, согласно ПООП ООО, что внеурочная деятельность — это отнюдь не образовательная деятельность (деятельность по реализации образовательной программы), а деятельность педагогов по подготовке к реализации образовательной программы?! Не кажется ли вам, что это полный бред?! Далее указывается: «**Величина недельной образовательной нагрузки (количество занятий), реализуемой через внеурочную деятельность**, определяется за пределами количества часов, отведённых на освоение учащимися учебного плана, но не более 10 часов». Значит, внеурочная деятельность — это всё же некие занятия с учащимися? Конечно, «ведение организационной и учебной документации» может быть совместным с учащимися — они могут, например, заносить оценки в электронные журналы и дневники. Но можно ли считать это реализацией основной общеобразовательной программы начального или основного общего образования?!

В Примерной основной образовательной программе начального общего образования (ПООП НОО) «под **внеурочной деятельностью понимается образовательная деятельность, осуществляемая в формах, отличных от урочной**, и направленная на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования».

Получается, что внеурочная деятельность, согласно ПООП НОО, это опять же образовательная деятельность, только проводимая не в форме уроков. Однако при этом, как говорится в ПООП НОО далее, это всё же некие занятия: «Содержание занятий, предусмотренных во внеурочной деятельности, должно формироваться с учётом пожеланий учащихся и их родителей (законных представителей) и осуществляться в формах, отличных от урочной системы обучения, таких как экскурсии, кружки, сек-

ции, круглые столы, конференции, диспуты, школьные научные общества, олимпиады, конкурсы, соревнования, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики и т.д.»

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

С учётом требований Положения о лицензировании образовательной деятельности, утверждённого Постановлением Правительства РФ от 28.10.2013 № 966, в лицензиях школ, как правило, указывается следующий перечень образовательных услуг по реализации образовательных программ: реализация основной общеобразовательной программы начального общего образования; основного общего образования; среднего общего образования; реализация дополнительных общеобразовательных программ — дополнительных развивающих программ. И кружки, «дополнительное образование» — это совсем иные образовательные программы. Теперь такие дополнительные образовательные программы предлагают считать внеурочной деятельностью?!

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

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

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

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

Смешно?!

А вот автономной некоммерческой организации дополнительного образования «Центр интернет-технологий» было не до смеха, когда Комитет по надзору и контролю в сфере образования Ульяновской области приостановил действие лицензии на право осуществления образовательной деятельности, установив, что это АНО ведёт образовательную деятельность не только по адресам, указанным в приложении к лицензии, но и в других зданиях общеобразовательных школ г. Ульяновска и Ульяновской области при отсутствии документального подтверждения их соответствия строительным правилам, санитарным и гигиеническим нормам. Последнее, конечно, особо умиляет — ведь все эти школы имели лицензии, но АНО должно было получить отдельное подтверждение соответствия арендуемых в школах помещений установленным нормам.

Оспорить это предписание не удалось. Суд сделал такой вывод (постановление ФАС Поволжского округа от 06.05.2011 по делу № А72–4739/2010): «Учитывая, что материалами дела подтверждено, что АНО осуществляет образовательную деятельность по адресам, не указанным ни в лицензии, ни в приложении к ней, без положительного заключения экспертной лицензионной комиссии о возможности ведения образовательной деятельности, соответствия строительным, санитарным и гигиеническим нормам и правилам в указанных

помещениях, что является нарушением условий, предусмотренных названной лицензией, и данный факт заявителем не оспаривается, судебные инстанции правомерно отказали в удовлетворении заявленных требований».

Финансовые проблемы

Финансовые проблемы при внедрении ФГОС наиболее важны, а без их решения неразрешимы многие другие проблемы.

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

В соответствии с частью 2 статьи 99 Закона об образовании, нормативы, определяемые органами государственной власти субъектов РФ в соответствии с пунктом 3 части 1 статьи 8 Федерального закона, нормативные затраты на оказание государственной или муниципальной услуги в сфере образования должны определяться по каждому уровню образования в соответствии с ФГОС, по каждому виду и направленности (профилю) образовательных программ с учётом форм обучения, федеральных государственных требований (при их наличии), типа образовательной организации, сетевой формы реализации образовательных программ, образовательных технологий, специальных

условий получения образования учащимися с ограниченными возможностями здоровья, обеспечения дополнительного профессионального образования педагогическим работникам, обеспечения безопасных условий обучения и воспитания, охраны здоровья учащихся, а также с учётом иных, предусмотренных Законом об образовании, особенностей организации и осуществления образовательной деятельности (для различных категорий учащихся), в расчёте на одного учащегося.

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

При этом в регионах деньги на дополнительные 10 часов внеурочной деятельности, как правило, при расчёте нормативов не учитываются. И это уже стало во многих регионах головной болью директоров школ. Да и учителям от этого несладко, так как план внеурочной деятельности надо выполнять, однако часы внеурочной деятельности в полном объёме им не оплачиваются. Чаще всего часы по плану внеурочной деятельности не включаются в тарификацию в качестве нагрузки, за исключением оплаты кружков и факультативов. В лучшем случае учителя получают небольшие доплаты, неадекватные временным и другим затратам, вести такую деятельность их заставляют за счёт времени, отводимого на «другую педагогическую работу», осуществляемую за пределами установленной нагрузки, но в рамках установленного трудовым законодательством сокращённой продолжительности рабочего времени (36 часов).

В некоторых регионах в нормативных правовых актах декларируется, что норматив учитывает в том числе и затраты на внеурочную деятельность, однако формул, которые бы это доказывали, нам найти не удалось. Кроме того, с появлением такого рода положений в отдельных региональ-

ных нормативных актах никакого значительного роста нормативов не происходило. Между тем 10 часов внеурочной деятельности при предельном объёме уроков 37 часов в неделю в старших классах (если наплевать на СанПиН и вести внеурочную деятельность дополнительно к урокам) означают необходимость увеличения норматива на 27%. Для начальной школы (2–4 классы, с предельной нагрузкой 26 часов) дополнительные 10 часов в тарификации учителей должны теоретически привести к увеличению норматива на 38%.

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

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

В частности, в Нижегородской области расчёт нормативов осуществляется в соответствии с методикой, утверждённой Законом Нижегородской области от 28.11.2013 № 160-З «О предоставлении органам местного самоуправления муниципальных районов и городских округов Нижегородской области субвенций на исполнение полномочий в сфере общего образования». В расчёт норматива финансирования берётся количество педагогических ставок учителей для каждого уровня общего образования, причём уровни образования

нижегородские чиновники именуют по-прежнему «ступенями»:

$$C_{it} = \frac{\text{Часы}_{\text{БУП}}}{18}, \text{ где:}$$

C_{it} — количество педагогических ставок учителей на i -й ступени общего образования, которое рассчитывается по следующей формуле:

$\text{Часы}_{\text{БУП}}$ — количество учебных часов в неделю на i -й ступени общего образования, исходя из базисного учебного плана, рассчитанного на шестидневную учебную неделю с продолжительностью уроков 45 минут;

18 — количество педагогических часов на ставку заработной платы.

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

Впрочем, намного больше нижегородских чиновников виноваты в сложившейся ситуации чиновники Минобрнауки России. Ведь **Примерная основная образовательная программа** в соответствии с Законом об образовании — это учебно-методическая документация (примерный учебный план, примерный календарный учебный график, примерные рабочие программы учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов), определяющая рекомендуемые объём и содержание образования определённого уровня и (или) определённой направленности, планируемые результаты освоения образовательной программы, примерные условия образовательной деятельности, включая примерные расчёты нормативных затрат оказания государственных услуг по реализации образовательной программы. К сожалению, примерных расчётов нормативных затрат в утверждённых примерных основных общеобразовательных программах по сути мы так и не увидели. В частности, не увидели, сколько часов внеурочной деятельности должно быть обязательно профинансировано из бюджета.

Дефекты занесённых в реестр примерных основных образовательных программ неизбежно

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

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

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

А при определении учебной нагрузки педагогических работников должна учитываться вся учебная нагрузка, предусмотренная образовательной программой школы. При этом нагрузка педагогических работников, ведущих занятия в рамках внеурочной деятельности, при тарификации педагогических работников

должна устанавливаться как педагогическая нагрузка по основной должности. Оплата труда педагогических работников, ведущих занятия в рамках внеурочной деятельности, также должна производиться с учётом всех коэффициентов конкретного педагогического работника, применяемых в рамках урочной деятельности, иначе будут нарушены права учителей, означая дискриминацию в оплате. Впрочем, с учётом практики применения неких «коэффициентов сложности предметов», к дискриминации в оплате труда нашим педагогам не привыкать....

Правовые проблемы

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

В соответствии с Примерными основными образовательными программами начального общего образования: «При организации внеурочной деятельности учащихся образовательной организацией могут использоваться возможности организаций и учреждений дополнительного образования, культуры и спорта. В период каникул для продолжения внеурочной деятельности могут использоваться возможности специализированных лагерей, тематических лагерных смен, летних школ».

Письмо Минобрнауки РФ от 12.05.2011 № 03—296 «Об организации внеурочной деятельности при введении федерального государственного образовательного стандарта общего образования» вообще возводит использование образовательных программ учреждений дополнительного образования детей, а также учреждений культуры и спорта в некую организационную модель внеурочной деятельности.

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

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

Согласно статье 23 Закона об образовании, организация дополнительного образования — это образовательная организация, осуществляющая в качестве основной цели своей деятельности образовательную деятельность по дополнительным общеобразовательным программам. Организации дополнительного образования вправе также реализовать образовательные программы дошкольного образования, программы профессионального обучения. Получается, что основные общеобразовательные программы организации дополнительного образования реализовать не вправе. А ведь внеурочная деятельность — часть основной общеобразовательной программы!

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

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

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

не выполнять, осуществляя внеурочную деятельность?!

Конечно, для школы дополнительная лицензия на внеурочную деятельность не нужна. А вот другим организациям, которые соберутся осуществлять внеурочную деятельность, то есть реализовать часть основной общеобразовательной программы, лицензия нужна обязательно. «Организации и учреждения», чьи возможности рекомендуется использовать, просто не смогут получить такую лицензию, так как по закону не вправе вести такую деятельность (хотя нам известны учреждения, получившие лицензии на виды деятельности, которыми они не вправе заниматься по закону — в нашей стране закон соблюдать обязывают далеко не всех).

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

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

Кадровое обеспечение: требования ФГОС и ООП

Ещё более странными (с учётом разговоров о профессиональном стандарте педагога) выглядят рекомендации Минобрнауки РФ о привлечении непонятно каких лиц к внеурочной деятельности. Письмо Минобрнауки РФ от 12.05.2011 № 03–296 «при отсутствии возможности для реализации внеурочной деятельности,

в том числе по причине кадровой неуккомплектованности» рекомендует образовательным учреждениям «привлекать родительскую общественность и других социальных партнёров для реализации внеурочной деятельности». Получается, что можно осуществлять внеурочную деятельность, не имея вообще никакого образования?

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

Однако если обратиться к собственно ФГОС, мы видим, что рекомендации Минобрнауки прямо противоречат ФГОС! Согласно пункту 23 ФГОС НОО, «требования к кадровым условиям реализации основной образовательной программы начального общего образования включают:

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

Организация, осуществляющая образовательную деятельность, реализующая программы начального общего образования, должна быть укомплектована квалифицированными кадрами. Уровень квалификации работников организации, осуществляющей образовательную деятельность, реализующей основную образовательную программу начального общего образования, для каждой занимаемой должности должен отвечать квалификационным требованиям, указанным в квалификационных справочниках, и (или) профессио-

нальным стандартам по соответствующей должности.

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

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

Примерные основные образовательные программы начального общего образования устанавливают: «При организации внеурочной деятельности непосредственно в образовательной организации предполагается, что в этой работе принимают участие все педагогические работники данной организации (учителя начальной школы, учителя-предметники, социальные педагоги, педагоги-психологи, учителя-дефектологи, логопед, воспитатели, тьюторы и др.).

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

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

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

Что делать?

Если искать причины многочисленных проблем с ФГОС и ПООП, то в качестве основной причины можно считать деградацию системы управления образованием, особенно непрофессионализм чиновников Минобрнауки России. Среди них, конечно, есть люди с дипломами юристов (возможно, даже с учёными степенями...), однако юристов, видимо, не нашлось. К сожалению, в современной социально-экономической ситуации в России эту причину исправить не удастся.

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

Можно предположить, что для разработчиков, которые делали акцент на новом содержании

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

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

РОДИТЕЛЬСКОЕ УЧАСТИЕ в управлении... и не только!

Татьяна Анатольевна Мерцалова,

ведущий эксперт Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», кандидат педагогических наук
e-mail: t-merts@mail.ru

Михаил Евгеньевич Гошин,

сотрудник Института образования НИУ ВШЭ,
кандидат химических наук

Родители наряду со школьной средой оказывают первостепенное влияние на образовательные результаты и развитие ребёнка. Актуальны новые механизмы партнёрства семьи и школы, формируется многоуровневая модель родительского участия в образовании, построенная на основе принципов родительской вовлечённости и доверия.

- комплексная модель родительского участия
- партнёрство семьи и школы
- ответственность родителей

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

Партнёрство семьи и школы

К 2000-м годам ситуация начинает меняться. Всё больше людей осознаёт, что дальнейшее развитие образования, преодоление многих существующих проблем в значительной степени зависит от партнёрства семьи и школы, непосредственного участия родителей в образовании собственных детей, то есть — вовлечённости в школьную жизнь. Ясно, что реформирование системы образования невозможно без построения новых форм взаимодействия с общественностью, основанных на принципах равноправия, диалога, совместного принятия решений, что находит своё воплощение, в том числе в рамках взаимодействия семьи и школы¹.

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

Международная практика родительского участия в образовании ребёнка во второй половине прошлого века прошла путь от «дефицитарной модели» (школа призвана восполнить то, что не может дать семья) и «модели различия» (семья и школа — это два совершенно разных, практически непересекающихся пространства) до «модели расширения возможностей», согласно которой именно родители рассматриваются как основной источник помощи для ребёнка, именно родителям отводится наиболее важная роль в оказании помощи ребёнку в школьной жизни и социализации, овладению навыками, необходимыми для самостоятельного управления своей жизнью. Эта модель в различных её трансформациях сегодня преобладает, в её основу положено представление об основных уровнях родительского участия в образовании.

Множественные зарубежные модели родительской вовлечённости строятся на основании практического опыта и, как правило, опираются на разные базовые подходы: структурный (Epstein, 2009), дихотомический (Sheridan & Kratochwill, 2007), факторный (Seitsinger, Felner, Brand & Burns, 2008) и, соответственно, предлагают различные типологии родительского участия и активности школы.

Такая модель, с одной стороны, описывает степень активности и инициативности родителей, а в другой — позволяет учитывать уровень образовательной системы (процесса), где реализуется эта активность. В первом приближении такая типологическая модель может быть представлена в виде схемы (рис. 1).

Родители из семей с разными социально-экономическими характеристиками, с различным образовательным и культурным уровнем будут отдавать предпочтение разным типам участия в образовании: это подтверждается локальными исследованиями родительской вовлечённости, проведёнными Институтом образования НИУ ВШЭ в 2014 году.

Исследования показали, например, что родители с высоким уровнем дохода в гораздо большей степени готовы принимать участие в подготовке классных мероприятий, в материальном обеспечении школы и в оценке качества её деятельности. Родители с низким уровнем материального достатка в большей



Рис. 1. Типологическая модель родительского участия в образовании

степени готовы помогать в оформлении школы, в оборудовании школьных помещений и школьного двора. Родители со средним достатком больше других проявляют готовность участвовать в организации дополнительных занятий с детьми (кружки, секции, студии), а также помогать педагогам, работающим с классом в организации учебного процесса: выбирать и приобретать учебные пособия, учебники, помогать в организации мероприятий в рамках учебной программы и т.д.

Отечественные и зарубежные исследования

В отечественных исследованиях и разработках последнего десятилетия по проблемам вовлечения родителей в образование основное внимание было сконцентрировано на уровне «школьного» участия, причём с акцентом на высокой степени родительской инициативности и активном участии родителей в решении организационно-управленческих вопросов через создание управляющих советов и других органов государственно-общественного управления.

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

Результаты и тенденции

Особое внимание государственной образовательной политики последнего десятилетия к проблеме усиления общественного участия в управлении школами привело к таким результатам: по формальным показателям наличия органов государственно-общественного управления (ГОУ): управляющих, попечительских и других советов с участием общественности эти результаты можно назвать

неплохими: по данным мониторинга Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» (ННШ), 94,5% общеобразовательных организаций в 2014 г. имеют орган ГОУ.

По реальной эффективности общественного участия в управлении образовательными организациями также наблюдается качественный рост. Но при вполне обоснованной ставке на институциональные формы общественного участия в управлении образованием из сферы внимания образовательной политики исчезли вопросы родительского участия в более широком смысле — участие широких родительских масс в образовании своих детей.

Такое зауженное внимание накладывает существенные ограничения, связанные с количественными и качественными характеристиками родителей, включённых в работу органов ГОУ. Количественное соотношение можно определить методом простейших математических вычислений, исходя из представленных данных статистики по одному из регионов ЦФО (рис. 2). Примерное соотношение тех родителей, которые состоят в советах, и тех, кто в них не состоит, составляет 1×100 , причём чем крупнее школа, тем меньше это соотношение. В некоторых случаях оно составляет 1×500 и даже меньше.

Определённая ограниченность характерна и для качественного состава родителей, включённых в работу органов ГОУ. Это, как правило, родители с хорошим образованием, с высоким культурным уровнем, из социально благополучных слоёв населения. Представители семей, имеющих невысокий уровень материального обеспечения, также достаточно редко становятся членами управляющих советов. Редко входят в совет и родители, чьи дети относятся к так называемым «группам риска», то есть нуждаются в особых образовательных условиях и программах. Таким образом, нельзя говорить о равномерном представительстве в органах ГОУ интересов



Рис. 2. Среднее количество членов органов ГОУ в зависимости от численности учащихся в школах (Опрос, проведённый Институтом образования НИУ ВШЭ в одном из регионов ЦФО осенью 2013 г., чел.)

и потребностей всех категорий семей учащихся. Семьи и дети, требующие особого внимания, представлены здесь хуже всего.

Международные исследования и практика показывают обратную тенденцию: в них довольно большое внимание уделяется проблемам родительской вовлечённости в образование собственных детей. Данные этих исследований демонстрируют положительную зависимость образовательных результатов и эффективности работы школ от вовлечённости родителей в образование.

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

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

Социально-экономический и ценностно-смысловой кризисы переходного периода (90-е — начало 2000-х годов) не только удалил родителей от школы, но и сформировал у школы, как института, несколько дистанцированное отношение к родителям и семьям. Это проявляется сегодня, например, в отказе педагогов от посещения семей, в позиции педагогов, которые, по мнению многих родителей, «не хотят», чтобы родители вмешивались в образование. Результаты локальных опросов, проведённых Институтом образования НИУ ВШЭ в различных школах, ярко иллюстрируют эту тенденцию.

В отношении педагогов мнения родителей более позитивны, но и здесь заметна напряжённость: каждый четвёртый родитель школьника (26%) отмечает, что педагоги взаимодействуют с родителями время от времени, когда этого требуют их служебные обязанности. Кроме того, каждый десятый родитель школьника заявляет о нежелании педагогов взаимодействовать с родителями. Наиболее активные родители, которые более всего включены в жизнедеятельность школы, также отмечают эту проблему, причём они фиксируют её, как одну из наиболее острых.

Самой яркой тенденцией современной российской школы родительские активисты

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

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

Причины и последствия

Одно из объяснений «закрытости» школы может быть связано с отмечаемым ростом отчётной нагрузки на администрацию и педагогов. Но вместе с тем эта фиксация свидетельствует о дефиците понимания со стороны работников школ механизмов взаимодействия с родителями, в том числе при усилении их неоднородности (мигранты и т.п.), а также неготовности педагогов и администрации к взаимодействию с родителями в партнёрском, а не директивном или манипулятивном стилях.

Подтверждением невысокого внимания педагогов к работе с родителями могут служить результаты исследования, полученные в рамках Мониторинга экономики образования (НИУ ВШЭ): работа с родителями находится в нижней части рейтинга значимости различных видов деятельности учителя.

И если подготовка к урокам и проверка работ учеников обоснованно занимает первое место в этом списке, то второе место (освоение новых информационных технологий) трактуется далеко не так однозначно.

Согласно результатам этого же исследования, во второй половине предшествующего опросу учебного года (январь-июнь 2014 года) не работали с родителями 28% опрошенных учителей — фактически каждый третий. Кроме этого, двое из каждых пяти учителей (43%) вообще не смогли ответить на вопрос, сколько в среднем часов в неделю занимала у них работа с родителями.

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

Очень часто получается, что даже если школа видит в родителях ресурс, то представления о способах использования этого ресурса чаще всего ограничены: взносы, допугулки, помощь в ремонте... Нет готовности признать потенциал родителей во внеурочной работе, дополнительном образовании и культурном досуге (родители как преподаватели, организаторы внешкольных мероприятий и «экскурсоводы», участники программ по профориентации, формированию финансовой грамотности). Эта линия не проработана и нормативно. Директора опасаются, что очередная проверка выявит здесь нарушения. Первая и главная мысль директора в этой области, «что вся ответственность на нём, а не на советах, комитетах, родителях и т.п.».

При этом педагоги и руководители школ отмечают повышение родительской активности в образовательном пространстве. Можно говорить об увеличении числа родителей «нового типа» — социально

активных и инициативных, не только осознающих и формулирующих свои ожидания от школы, но и предлагающих свою инициативу и помощь. Они не составляют пока большинство, но их доля неуклонно растёт.

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

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

По данным локальных опросов, проведённых Институтом образования НИУ ВШЭ в 2014 г., 62% родителей хотели бы принимать большее участие в школьной жизни своего ребёнка, но не знают, что им следует для этого делать. Почти 30% родителей школьников отмечают, что не знают, как они могут включиться в образовательный процесс, а каждый восьмой (16%) хотел бы услышать конкретный запрос, просьбу, приглашение от работников школы.

Одновременно фиксируется и обратный процесс: рост численности группы родителей, не желающих брать на себя ответственность и нагрузку, связанную с образованием собственного ребёнка, игнорирующих инициативы школ и её органов ГОУ. Так, в интервью с родительскими активистами фиксируются проблемы «снижения ответственности родителей за воспитание и обучение своих детей, их отстранение от совместной работы со школой».

При этом оценки родительской вовлечённости со стороны руководителей школ более оптимистичны: больше половины опрошенных директоров школ отмечают рост вовлечённости родителей в жизнь школы за последние два года. Это может свидетельствовать об усилении дифференциации родителей с точки зрения их вовлечённости в образование, либо о разном уровне требований, предъявляемых к родительскому участию со стороны сотрудников школы и родителей, занимающих активную позицию.

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

ИНФОРМАТИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ образования: риски и возможности

Евгений Викторович Кайгородов,

начальник управления профессионального образования, начальник отдела взаимодействия с высшими учебными заведениями Главного управления образования и молодёжной политики Алтайского края

Елена Владимировна Петунина,

кандидат социологических наук, начальник отдела мониторинга и анализа системы образования Алтайского краевого информационно-аналитического центра

Елена Евгеньевна Ермилова,

главный специалист отдела мониторинга и анализа системы образования Алтайского краевого информационно-аналитического центра

Валентина Леонидовна Мишина,

магистр по направлению социальная работа, главный специалист отдела мониторинга и анализа системы образования Алтайского краевого информационно-аналитического центра

Татьяна Викторовна Михеева,

специалист отдела мониторинга и анализа системы образования Алтайского краевого информационно-аналитического центра, кандидат технических наук

Алтайский краевой информационно-аналитический центр на протяжении нескольких лет проводит социологические исследования в области информационной безопасности детей. С вступлением в силу Закона Российской Федерации № 436 «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» возникла потребность оценить уровень информационной компетентности участников образовательного процесса в области защиты детей от такой информации и разработать меры по реализации данного закона.

• информатизация образования • информационная компетентность • участники образовательного процесса • информационные риски

Развитие системы образования в последние десятилетия сопровождается широкой информатизацией. Расширение доступа образо-

вательных организаций к информационно-коммуникативным технологиям обусловлено современными требованиями, которые предъявляются к системе образования. Это повышение качества образования

и увеличение степени доступности образования, а также интеграция национальной системы образования в научную, производственную, социально-общественную и культурную информационную инфраструктуру мирового сообщества. Кроме безусловной пользы или благ, которые были получены в процессе информатизации образовательного процесса, возникла необходимость в защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию. Обеспокоенность Российского правительства безопасностью детей в информационном пространстве нашла выражение в Законе Российской Федерации № 436 «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию», который вступил в силу с 1 сентября 2012 года и определил основные требования к обороту информационной продукции. Речь идёт о присвоении знаков информационной продукции, требованиях к распространению информационной продукции посредством теле- и радиовещания и особенностях распространения, к обороту отдельных видов информационной продукции для детей.

Для организации системной и эффективной работы в этом направлении сотрудниками Алтайского краевого информационно-аналитического центра было проведено социологическое исследование по изучению уровня компетентности участников образовательного процесса в области защиты детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию.

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

Результаты опроса показали, что более половины опрошенных учителей (71%) и менее половины родителей (35%) хорошо знакомы с этим законом, остальные только слышали или ничего не знают о нём. В отличие от взрослых 92% школьников знают о существовании закона и специальных норм, регулирующих их информационную безопасность. Интересно, что на вопрос о требованиях, предъявляемых к обороту информационной

продукции, только 65% учителей смогли дать верные ответы. О том, что существует информация, способная причинить вред здоровью и развитию детей, осведомлены 94% родителей и 93% опрошенных школьников. Таким образом, опрос свидетельствует об осведомлённости всех участников образовательного процесса по поводу Федерального закона «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию». Однако знания эти носят поверхностный характер.

В современных условиях знания можно получать из разных источников информации. Предыдущие исследования, проводимые Алтайским краевым информационно-аналитическим центром по данной тематике, показали, что дети из всех источников информации предпочитают Интернет и он явно доминирует среди других каналов информации. Какие источники информации, по мнению респондентов, являются наиболее опасными?

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

Все три категории участников социологического исследования единодушно в определении наиболее опасного информационного ресурса — это Интернет (см. табл. 1).

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

- 71% учителей ответили, что в школе проводились мероприятия, связанные с просвещением учительского состава

Таблица 1

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

по вопросу обеспечения информационной безопасности детей;

- 99% учителей ответили, что сами проводили беседы и обучающие семинары с родителями школьников;
- 87% родителей подтвердили, что в школах проводились тематические мероприятия о вредоносной информации;
- 99% учителей, ответили, что со школьниками проводились беседы по данной проблеме;
- 89% учеников подтвердили, что в школе проводились беседы по данной теме, при этом 57% отметили, что о существовании закона слышали от учителей.

У школьников есть и другие возможности узнать о существовании норм, регулирующих информационную безопасность: в разговоре с родителями (17%), увидели по телевизору (16%), прочитали в газете (4%), слышали от друзей (4%).

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

Противоположная ситуация дома, с родителями. Результаты опроса о мерах, принимае-

мых родителями по защите детей от нежелательной информации, показали:

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

При этом из приведённой ниже таблицы видно, что родители преувеличивают возможности своего влияния на детей, поскольку дети не прислушиваются к родительским наставлениям и продолжают находиться в Сети, смотреть ТВ в разы больше времени, чем для этого ответили родители (табл. 2).

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

Возможно, это связано с тем, что более половины родителей (69%) отмечают свою некомпетентность в работе с компьютером и Интернетом, поэтому и не в состоянии результативно использовать

Таблица 2

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

средства защиты от нежелательной информации. Вместе с тем 99% родителей указали, что не обращались за помощью к учителям по поводу обеспечения информационной безопасности их детей при использовании теми информационной техники и не считают нужным обратиться в ближайшее время. Выявленное противоречие только подтверждает нежелание родителей уделять должное внимание контролю и защите детей от информации, способной причинить вред их детям.

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

Таким образом, можно говорить о том, что многие учителя и родители сильно недооценивают опасность социальных сетей для детей, несмотря на то, что большую часть времени за компьютером школьники проводят именно там. Согласно полученным результатам исследования, основная причина недооценки опасности определённых интернет-ресурсов — низкая компетентность учителей и родителей в работе с компьютером и Сетью.

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

Таблица 3

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

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

Исходя из совокупности полученных ответов, можно предположить об увеличивающейся группе детей, рискующих стать зависимыми от информационной техники. С этим согласны больше половины учителей. Как показывает практика,

в этих вопросах наиболее объективное мнение — мнение учителей. Родители не в полной мере осведомлены, сколько времени тратят их дети на информационные продукты, следовательно, не готовы дать точный ответ на этот вопрос. Школьники, в свою очередь, не осознают всю проблематику происходящего и не считают себя зависимыми от информационной техники и Интернета.

Итак, результаты исследования выявили противоречия в ответах учителей и родителей. Учителя, проводя мероприятия по защите детей от вредной информации среди остальных участников образовательного процесса, имеют самое общее представление о Федеральном законе, защищающем права детей в информационном пространстве. Родители демонстрируют информированность и контроль за детьми, однако ответы детей явно противоречат сказанному родителями.

Несмотря на то что в школах организована и проводится значительная работа по реализации Федерального закона «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию», необходимо усилить

информационное направление. Грамотность школьников в вопросах информационной безопасности начинается с грамотности учителей и родителей. Также следует усилить родительский контроль как над временем нахождения их детей у различных гаджетов, так и над обеспечением информационной безопасности в стенах дома. Необходима большая работа по формированию у несовершеннолетних навыков ответственного и безопасного поведения в современной информационно-телекоммуникационной среде посредством обучения их способам защиты от вредной информации. Проблему не решить в одиночку, необходимо тесное сотрудничество с Управлением Роскомнадзора, ГУ МВД России и Управлением Роспотребнадзора. Ведь информация — это оружие воздействия на сознание миллионов в умелых руках идеологов, политологов, рекламщиков и других специалистов. В неумелых или злонамеренных руках она становится оружием массового поражения¹. **НО**

¹ ГАРАНТ.РУ: <http://www.garant.ru/actual/421242/#ixzz3jQNYblR9>

ЭКСПЕРТИЗА СОЦИАЛЬНЫХ ПРОГРАММ в сфере образования¹

Светлана Юрьевна Митрофанова,
преподаватель социологического факультета Самарского университета

История развития различных цивилизаций позволяет утверждать, что образование — это тот ресурс, который обеспечивает их социальный прогресс. Этот прогресс во многом зависит от того, насколько эффективна система управления образованием. В связи с этим для нас представляет интерес экспертиза процессов, которые происходят в системе управления образованием в современном российском обществе.

• управление образованием • экспертиза • социальное программирование

Для чего проводится экспертиза социальных программ

В практике управленческого воздействия выделяют две линии: внешнюю и внутреннюю. Система внешнего управления образованием строится по линии: федеральные органы — региональные органы — муниципальные органы — образовательные учреждения. Внутреннее управление строится внутри организации: директор школы — завуч — классный руководитель — ученики/ректор вуза — декан — студенты. Экспертиза образовательных программ затрагивает обе линии, но при этом акцент может ставиться на каком-то известном уровне управленческого воздействия, поскольку экспертизе подвергается конкретная программа

конкретного уровня. Соответственно результаты экспертизы могут найти применение в рамках двух обозначенных линий.

Экспертиза образовательных программ позволяет:

- выявить проблемные зоны программ каждого уровня;
- определить готовность руководителей министерств, департаментов, отделов, учреждений образования, в том числе директоров средних общеобразовательных школ, к диалогу с общественностью, готовность вносить изменения в образовательные программы по итогам экспертизы, подвергать их корректировке;
- определить готовность экспертов образовательной среды изменить позицию в связи с аргументацией чиновников сферы образования;
- вырабатывать совместные заключения чиновников и общественников, касающиеся реализации программ в сфере образования.

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

Как провести экспертизу программ в системе управления образованием: этапы экспертизы

В качестве примера рассматривается экспертиза социальной программы регионального уровня, ориентированной на изменения в дошкольном образовании — «Развитие сети дошкольных образовательных учреждений Самарской области на 2012–2015 годы»³.

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

На втором этапе экспертизы обосновываем выбор фрагмента текста, который необходимо подвергнуть детальному и глубокому анализу. Это может быть, например, паспорт программы, где содержатся в краткой форме основные сведения о программе или определённая её часть. В нашем примере детальному анализу была подвергнута первая часть программы: «Характеристика проблемы, на решение которой направлена программа». Наш выбор

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

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

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

В нашем примере первая секвенция фрагмента выглядит следующим образом:

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

³ Областная целевая программа «Развитие сети дошкольных образовательных учреждений Самарской области на 2012–2015 годы». Общественная экспертиза данной программы была проведена в 2013 году группой исследователей, в состав которой вошли: Татьяна Михайловна Кобякова, студентка социологического факультета; Илона Олеговна Пересада, магистрант по направлению «социология социальных изменений»; преподаватели социологического факультета: Наталья Владимировна Палеева, Светлана Юрьевна Митрофанова и Нина Петровна Щукина. Для анализа этой программы была выбрана методика секвенционного анализа текстов.

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

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

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

На пятом этапе обосновываем необходимость вписывания универсальных способов сжатия текста в контекст, который понимаем как весь текст за исключением анализи-

руемой единицы этого текста. Текст трактуем предельно широко, как форму представления информации, как последовательность знаков, образующую единое целое и служащую объектом изучения⁵. На этом этапе необходимо указать, в какие виды контекста вписываются выявленные универсальные способы сжатия текста. Существуют различные виды контекста, для нас наиболее значимы следующие: программный, ситуационный, нормативный, исследовательский. Остановимся на каждом из них подробнее.

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

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

В рамках седьмого этапа рассмотрим ситуационный контекст как социальную

⁵ Толковый словарь русского языка // под ред. Т.Ф. Ефремовой. <http://tolslovar.ru/t1248.html>

ситуацию в регионе, в России в целом. Выделим следующие уровни ситуации в соответствии со сложившимися нормативными и исследовательскими практиками применительно к анализу программ: федеральный, региональный, муниципальный. Вписываем анализируемую программу в каждый из этих уровней, обосновываем, какому из них уделяем более пристальное внимание. Имеет смысл детально рассмотреть тот уровень, к которому относится сама анализируемая программа, причём в соответствии с объективными и субъективными компонентами ситуации. В качестве объективных условий понимаем те факторы, которые не зависят от сознания и воли разработчиков программы и в то же время определяют направление, рамки их деятельности. В качестве объективных факторов рассматриваем отчёты тех структур, от которых зависит существование данной программы, её финансирование, эти документы, как правило, представлены на сайтах соответствующих ведомств. Субъективный компонент ситуации в соответствии с определением ситуации, по У. Томасу и Ф. Знанецкому, представлен социальными установками людей⁶. Выбираем и обосновываем ключевую установку акторов, включённых в процесс распределения бюджетных средств, и анализируем её в соответствии с трёхкомпонентной структурой, выделяя аффективный, поведенческий и когнитивный компоненты. Покажем последовательность анализа ситуационного контекста на примере рассматриваемой программы.

Анализ социальной ситуации на федеральном уровне свидетельствует, что программа испытывает влияние ситуации более высокого уровня, что находит отражение и в сопоставлении этой программы с аналогичными программами, реализуемыми в других субъектах федерации⁷. Муниципальный уровень ситуации в данном случае

⁶ Томас У., Знанецкий Ф. Методологические заметки // Американская социологическая мысль. М.: Международный университет Бизнеса и Управления. 1996.

определяется готовностью акторов муниципального уровня в сфере образования воспроизводить те нормативы, которые «спускаются сверху»: текст программ муниципального уровня вписывается в логику программ более высокого уровня. Для нас важен прежде всего региональный уровень, поскольку анализируем областную программу.

Принято выделять объективный и субъективный компоненты ситуации. Применительно к специфике региона объективный компонент ситуации представлен особенностями объективных факторов Самарской области, не зависящих от социальных установок людей. В связи с этим проанализированы базовые отчёты Министерства экономического развития, инвестиций и торговли Самарской области. Эта структура — методологический центр социального программирования в регионе, во многом определяет направление и рамки деятельности других структур, и в постановлении к анализируемой программе апелляция к министерству представлена дважды: во-первых, когда речь идёт о расходных обязательствах Самарской области, направленных на реализацию программных мероприятий, и, во-вторых, когда речь идёт о контроле за выполнением рассматриваемого постановления. В данном случае нормативный контекст является одним из определяющих при анализе объективных условий, что свидетельствует о тесной взаимосвязи контекстов. Однако применительно к нашему исследованию имеет смысл рассматривать нормативный контекст и как самостоятельный в силу его значимости.

Признавая значимость субъективного компонента ситуации и перефразируя автора теоремы У. Томаса, скажем так: «Если ситуация с ДОО определяется как реальная, то она реальна по своим

⁷ Всего было рассмотрено 10 программ из 10 субъектов Федерации.

последствиям». Применительно к специфике нашего исследования анализ особенностей субъективного компонента в регионе представлен анализом социальной установки представителей ГРБС (главные распорядители бюджетных средств) Министерства образования. «Снимок» этих установок мы получили на общественных слушаниях, проводимых Министерством образования области. Была проанализирована в качестве ключевой установка представителей Министерства образования: доказать эффективность расходования бюджетных средств, при этом были выделены три её компонента: поведенческий, когнитивный и аффективный. Под когнитивным компонентом подразумеваются приводимые в тексте факты и статистика. Аффективный компонент установки представляет собой эмоциональную оценку событий. Поведенческий компонент выражает определённые действия относительно исполнения программ и бюджета. Проведя анализ ситуационного контекста по обозначенным выше параметрам, пришли к выводу, что ситуационный контекст в той или иной мере воспроизводит универсальные способы сжатия текста, которые выявлены ранее при анализе первой части программы.

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

В силу сказанного в качестве контекста к областной целевой программе «Развитие сети дошкольных образовательных учреждений Самарской области на 2012–2015 годы» рассматривали следующие нормативы

федерального и регионального уровней, которые определяют разработку программ: Бюджетное послание Президента, Указы Президента от 7 мая 2012 г., основные направления бюджетной политики на 2012–2013 гг., доклад Министерства управления финансами. Указанные официально-административные тексты выступают как основание любой и не только программной деятельности разного рода министерств и ведомств. Можно выделить широкий и узкий нормативный контексты. Широкий — это нормативные документы федерального уровня, и узкий нормативный контекст — это нормативы регионального уровня, в том числе муниципалитетов.

В рамках анализа областной целевой программы «Развитие сети дошкольных образовательных учреждений Самарской области на 2012–2015 годы», главным образом, авторы ссылаются на правовые акты министерств общенормативного содержания, а именно: на постановления правительства Самарской области и законы Самарской области. Эти документы являются основными нормативами местного значения, то есть они приняты и действуют на уровне Самарского региона. Таким образом, в изучаемой нами программе фактически отсутствует такой способ сжатия как декларированная апелляция к официальным текстам более высокого уровня. Однако в разделе, посвящённом предоставлению субсидий, имеется отсыл на статьи Бюджетного кодекса РФ. Наряду с обозначенным выше способом сжатия изучаемого текста его авторы прибегают к использованию гиперболизации роли ДООУ, а также клише. Таким образом, авторы ОЦП фокусируют своё внимание прежде всего на узком нормативном контексте. Вне их анализа оказываются документы более высокого уровня. Речь идёт, в первую очередь, об Указе Президента Российской

Федерации от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки», согласно которому к сентябрю 2012 г. необходимо принятие мер, направленных «на ликвидацию очередей на зачисление детей в возрасте от 3 до 7 лет в дошкольные образовательные учреждения». Более того, в том же Указе акцент сделан на необходимость к 2016 году обеспечить 100%-ную доступность дошкольного образования для детей от 3 до 7 лет.

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

Н.Л. Хананашвили и А.С. Автономов⁸, рассматривая вопросы социального программирования, проектирования, отмечают некорректность в работе с данными, часто встречающуюся в представлении статистических данных: «Прежде всего эти данные могут быть неточными, субъективными, что совсем нежелательно», «они могут быть тенденциозно, предвзято подобранными». Авторы указывают и на нарушение логики социального программирования, проектирования, что может выражаться, в частности, в непонимании различий между причинами и следствиями проблемы, когда усилия направляются не на ис-

⁸ Автономов А.С., Хананашвили Н.Л. Оценка в социальном проектировании. Методическое пособие / Под общей редакцией А.С.Автономова. — М.: Национальная ассоциация благотворительных организаций. 2010. — С. 25–30.

точник проблемы, а на её проявления. Особое внимание исследователи уделяют неточностям, возникающим при формулировке задач проекта, подчёркивая, что «эта работа даётся властным структурам очень нелегко»; «в результате сформулированными могут оказаться такие задачи, выполнение которых никоим образом не способствует достижению изначально поставленной проектом цели».

Любая социальная программа как система включает в себя различные элементы, которые по определению должны быть связаны между собой. При этом системообразующим элементом является цель, на реализацию которой она и направлена. Образовательные цели, по определению Э. Дюркгейма, в концентрированном виде должны соответствовать реальным общественным потребностям, а взаимодействие потребностей, целей и идеалов — выступать в качестве основания динамических процессов системы образования⁹.

На практике это не всегда так, что свидетельствует о нарушении логики в управлении образовательными системами, когда руководители образовательных учреждений не осознают взаимосвязь и взаимообусловленность этих параметров и выбирают неверные каналы влияния на систему образования. В частности, на это указывает С.Н. Майорова-Щеглова в работах, посвящённых вопросу адаптации школьных учителей к ценностям информатизации. Автор показывает, что модернизация педагогической среды в нашей стране началась с экономической составляющей, а не с изменения общественного сознания, культуры, не с формирования ценности информатизации педагогической среды. Вместе с тем, как убедительно доказывает С.Н. Майорова-Щеглова,

⁹ Дюркгейм Э. Социология образования. — М.: ИНТОР, 1996.

информатизация школы не может быть результативной без успешной социальной адаптации учителей, без принятия ими ценностей информационного общества¹⁰.

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

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

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

¹⁰ Щеглова С.Н. Адаптация учителей к информатизации // Школьные технологии. — 2005. — № 1. — С. 207–216; Щеглова С.Н. Особенности адаптации школьных учителей к ценностям информатизации // Социологические исследования. — 2006. — № 8. — С. 115–121.

¹¹ Оценка программ: методология и практика. / Под ред. А.И. Кузьмина, Р.О. Салливан, Н.А. Кошелевой. — М.: Издательство «Престо-РК», 2009; Публичная социология в региональной системе управления социальной сферой: учебное пособие / С.Ю. Митрофанова, Б.А. Никитина, Е.И. Чердымова, Н.П. Щукина; под ред. Н.П. Щукиной. — Самара: Изд-во «Самарский университет», 2013.

Основные итоги анализа программы

Программный, нормативный и ситуационный контексты воспроизводят выявленные нами универсальные способы сжатия изученного текста, исследовательский контекст проблематизирует их. Рассматриваемая программа формально соответствует используемым в практике стандартам, вписывается в те рамки, которые спускаются «сверху». Учитывая результаты анализа исследовательского контекста, в содержание программы, на наш взгляд, необходимо внести ряд корректив: таких как, корректное обращение с данными, чёткое разграничение зон ответственности, чёткость в формулировках используемых дефиниций, соблюдение логики в изложении материала, аргументация апелляции к нормативам разного уровня. Реализация этих рекомендаций позволит заложить более продуктивную основу диалога между властью и общественностью.

Применение полученных результатов

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

и специалистами экономического направления, которые ответственны за финансирование этой социальной программы. Указанные направления использования кейса — это возможные способы его применения на практике, которые становятся очевидными по итогам экспертизы социальных программ. Отметим, что проблема использования результатов экспертирования социальных программ достаточно глубоко представлена в работах под редакцией Н.П. Щукиной¹².

Возможности и ограничения

Важный вопрос при проведении экспертизы — уровень подготовки самих экспертов, их желание проводить экспертизу, учитывая, что по преимуществу общественная экспертиза — это неоплачиваемая и при этом трудоёмкая процедура, требующая

¹² Развитие общественной роли социологии в региональной системе управления социальной сферой: монография / Н.В.Авдошина, С.Ю.Митрофанова, Б.А.Никитина [и др.]; под ред. Н.П.Щукиной. — Самара: Изд-во «Самарский университет», 2013.

от эксперта наличие известных компетенций. В роли экспертов образовательной среды могут выступать, например, педагоги, родители учащихся, обладающие достаточной квалификацией, мотивацией участия в экспертизе и располагающие временем для её проведения. Ограничения в проведении экспертизы в связи с этим могут быть связаны с проблемой поиска таких экспертов в силу, например, загруженности педагогов прямыми обязанностями, а родителей — зарабатыванием средств к существованию и воспитанием детей. Это выводит нас напрямую на вопрос о том, а сформировано ли в России сегодня гражданское общество? Экспертиза образовательных программ предполагает критическое отношение не только к программе как инструменту образовательной политики, но и к тому, как она проходит и кто её проводит. Вместе с тем возможности, которые открывает экспертиза для родителей и педагогов, существенны. Это возможности корректировать и влиять на образовательную среду с учётом интересов всех субъектов образовательного пространства. **НО**

ИННОВАЦИИ В РЕГИОНАХ: проблемы развития

Сергей Вячеславович Данилов,

*директор Центра образовательных перспектив и инноваций
ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет
им. И.Н. Ульянова», доцент, кандидат психологических наук*

В русский язык понятие «инновация» пришло из латинского и трактуется как нововведение, то есть создание и использование какого-либо новшества, его внедрение в существующий процесс¹, что приводит к заметному возрастанию его эффективности. Соответственно, у любой инновации есть две стороны: предметная — что нового создаётся, вводится, и процессуальная — как происходит рождение, распространение, освоение, изменение нового.

- инновация • педагогические инновации • управляемость инновациями
- система образования Ульяновской области • программа РИП

Становление в России постиндустриальной формы социального устройства, «общества знаний» приводит к изменению взаимоотношений между его субъектами. Они становятся высоко конкурентными, причём не за счёт обрабатывания и производства ресурсов, а благодаря созданию и реализации высококачественных сервисных услуг². Это позволяет обозначить основные факторы развития современного общества: информация, знания, без которых невозможно появление востребованного сервисного предложения; люди, производящие информацию, требуемую для разработки новых и совершенствования

имеющихся услуг. В постиндустриальном обществе человек выступает как «работник знания», «когнитариат»³, использующий свой интеллектуальный потенциал для производства нематериальных услуг.

Стимулирование подобных изменений механизмами рыночного регулирования, с одной стороны, и задаваемые государством ориентиры на переход к экономике знаний, развитие информационных технологий, диверсификацию сервисных решений — с другой, формируют ситуацию, в которой конкурентные преимущества и успешность определяются инновациями. Считается, что именно инновации обеспечат ускорение в общественном развитии и его выход на качественно новый постиндустриальный уровень.

¹ Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений — М.: Издательский центр «Академия», 2008. — С.29.

² Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество: опыт социального прогнозирования. Пер. с англ. под ред. В.Л. Иноземцева. — М.: Academia, 1999.

³ Друкер П. Управление в обществе будущего. — М.: Вильямс, 2007.

Взгляд на инновации как на способ разрешения возникающих проблем и управления развитием любой системы стимулирует инновационные процессы, создание и внедрение новшеств, в том числе в образовании. Широта и интенсивность этих процессов такова, что современной моделью отечественной системы образования можно назвать развитие путём нововведений⁴. Получается, что само образование, по своей сути, уже инновация, и неслучайно понятия «инновация в образовании» и «педагогическая инновация» используются как синонимы.

Под педагогическими инновациями подразумевается целенаправленное, осмысленное изменение педагогической деятельности (и управления этой деятельностью) посредством разработки и введения в образовательных учреждениях педагогических и управленческих новшеств (нового содержания обучения, воспитания, управления; новых способов работы, новых организационных форм и пр.)⁵.

Педагогические инновации — результат особого творческого процесса — инновационной деятельности, посредством которой инновационная идея преобразуется в практический результат. Социальный заказ на инновационную деятельность в образовании постоянно растёт, поскольку развитие инновационных процессов есть способ обеспечения модернизации образования, повышения его качества, эффективности и доступности. Подобное понимание инноваций и инновационной деятельности в образовании объясняет их поддержку на всех уровнях управления образованием.

⁴ Бочаров А.А. Механизм влияния стратегического партнёрства на инновационное развитие организации // Журнал правовых и экономических исследований. — 2009. — № 3. — С. 53–56.

⁵ Данилов С.В., Вершинин В.Н. Образовательные инновации в регионе: история, современное состояние, содержание. — Ульяновск: УИПКПРО, 2015. — С. 155.

Такая поддержка может осуществляться в разных формах. Одни задаются «сверху» федеральными органами власти в документах, которые содержат социальный заказ государства на инновации регионам и муниципалитетам. Другие предлагаются «снизу», со стороны творческих педагогов и педагогических коллективов, которые самостоятельно разворачивают необходимые инновационные процессы. Порой попытки создания, освоения и применения новшеств происходят стихийно, на эмпирической основе, без научного обеспечения и заканчиваются неудачей либо незначительными результатами. Однако при организации целенаправленной системной инновационной работы, поддержанной не только административным, но и научным ресурсом, их эффективность может стать управляемой.

Управляемость инновациями осложняется трудностями, для преодоления которых педагогу необходимо выйти из роли непосредственного деятеля в рефлексивную позицию внешнего наблюдателя. Такой переход весьма сложен, поскольку требует сведений о потенциальных затруднениях, возникающих при нововведениях. В связи с этим главная задача нашей статьи в том, чтобы помочь руководителям и педагогам образовательной организации, решившимся на нововведения, осуществить такой переход, предложив свой опыт видения проблем развития инновационных процессов. С этой целью мы попытаемся обозначить проблемы, препятствующие инновациям, которые были выделены нами на основании изучения многолетнего опыта системной инновационной деятельности в образовательных организациях Ульяновской области.

Программа РИП

Такой опыт представлен областной Программой развития инновационных процессов в дошкольных, общеобразо-

вательных, профессиональных образовательных организациях и организациях дополнительного образования Ульяновской области. Она реализуется с 1994 года и цель её в том, чтобы обеспечить условия инновационного развития системы образования Ульяновской области.

Среди задач, которые необходимо решить, следующие:

- актуализация направления инновационного развития образовательных организаций в соответствии с социальным заказом;
- научное руководство их исследовательской, экспериментальной и внедренческой деятельностью, а также экспертиза учебно-методической и научно-методической продукции, разработанной участниками программы;
- научно-методическая поддержка и сопровождение инновационных процессов в образовательных организациях посредством системы научно-практических мероприятий; распространение опыта инновационных образовательных учреждений в образовательном пространстве РФ.

Образовательные учреждения могут участвовать в Программе РИП в одном из двух статусов: областной экспериментальной площадки и областного научно-методического центра. Первые осуществляют исследовательскую и экспериментальную деятельность, апробируют и внедряют инновации, разрабатывают научно-методическую продукцию для развития и модернизации системы образования Ульяновской области. Вторые успешно реализовали исследовательскую программу, и сейчас их задача состоит в продвижении полученных результатов экспериментальной и инновационной работы.

Программа РИП представляет собой систему, состоящую из следующих элементов:

- субъекты инновационной деятельности (заказчики и исполнители, эксперты её результатов);
- нормативно-правовое обеспечение (текст программы, организационный план и поло-

жения, регламентирующие деятельность её субъектов);

- организационно-методическое обеспечение (критерии и формы экспертных оценок результатов инновационной деятельности и справочная информация о них);
- учебно-методическое сопровождение (программы семинаров руководителей и заместителей по научно-методической работе образовательных учреждений, участвующих в программе);
- научно-методическое сопровождение (совокупность публикаций и материалов о результатах инновационной деятельности, научно-практических мероприятий).

Содержательно инновационная деятельность педагогических коллективов выстраивается в соответствии с основными направлениями реализации программы:

1. Инновационный менеджмент в образовании.
2. Современные образовательные среды: условия развития и эффективного использования.
3. Профессионально-личностное развитие педагогических кадров.
4. Сохранение и укрепление здоровья субъектов образовательного процесса.
5. Инновационные образовательные технологии: опыт разработки и использования.
6. Профессиональное самоопределение и самореализация учащихся.
7. Инновации в воспитании в образовательных организациях различных типов.
8. Одарённый педагог — одарённый ребёнок.
9. Инновации в системе дошкольного и дополнительного образования: интеллект, здоровье, нравственность.

Как форма управления инновационными процессами в региональной системе

образования, Программа РИП создаёт достаточные условия для осуществления образовательными учреждениями успешной инновационной и экспериментальной работы. Благодаря этим условиям программа ежегодно пополняется новыми участниками, а те образовательные организации, чей срок пребывания в ней завершается, зачастую принимают решение возобновить инновационный поиск по новой теме.

Между тем программа не лишена противоречий и трудностей реализации инновационных процессов. Так, существуют проблемы локального характера, к которым можно отнести и недостаточное взаимодействие экспериментальных площадок и научно-методических центров с муниципальными органами управления образованием, а также дефицит научных руководителей и отсутствие целенаправленной финансовой поддержки инновационной деятельности. Этот перечень можно было бы продолжить, однако простое перечисление не даст целостного представления о проблемах, возникающих перед программой и её участниками, о природе их возникновения и возможных путях преодоления.

«Слабые места» или «точки роста»?

В данной ситуации перед нами возникают две принципиально разные задачи, одна из которых имеет, скорее, ценностное решение, а другая — техническое. В первом случае нам придётся при рассмотрении тех или иных проблем выработать отношение к ним не столько как к недостаткам или «слабым местам» Программы РИП, сколько как к определённым «точкам роста», обуславливающим перспективы её развития. Формирование подобного отношения не может происходить быстро, поскольку его основой являются методологическая подготовленность, исследовательская позиция, навыки научного мышления субъектов инновационной деятельности,

которые формируются по мере её выполнения. Однако лишь в этом случае проблемы будут восприниматься не как повод для применения административных санкций, а как мотив для перераспределения приоритетов и ресурсов, обеспечивающих конструктивный характер инновационных преобразований.

Решение второй, «технической» задачи предполагает разработку некоторой типологии проблем, которые характерны, на наш взгляд, для инновационного движения в системе образования не только Ульяновской области, но и любого региона России. При составлении такой типологии нам представляется целесообразным разделить их на макро-, микро- и мезоуровни.

Типология проблем

Макроуровень представлен проблемами взаимосвязи программы и участвующих в ней учреждений с органами управления образованием.

Первая из этих проблем носит, скорее, психологический характер. Это особенности восприятия участников Программы РИП органами управления образованием, которое определяется разницей в их статусе и задачах. Выступая по отношению к образовательной организации как субъект управления, орган исполнительной власти воспринимает её, главным образом, как своеобразный ресурс, которым можно отчитаться о собственной работе, использовать в качестве показательного учреждения, привлечь для оперативного решения возникающих задач. Другими словами, интересуют преимущественно внешняя атрибутика и результат, а не внутреннее содержание и действительный педагогический эффект инновационной деятельности образовательной организации. вполне понятно, что подобное восприятие и отношение задаёт её руководителю и педагогическому коллективу установку

на инновационную деятельность как на дополнительную обязанность, ответственность, лишнюю нагрузку, которая описывается в категориях долженствования, а не реального улучшения образовательного процесса.

Проявлением такого восприятия является отсутствие заказа органов управления образованием как на стратегические направления, так и на конкретную тематику проводимых исследований или разрабатываемых инноваций. Это самостоятельная проблема, поскольку наличие такого заказа содержательно определяет область приоритетов или, используя терминологию Л.С. Выготского, «зону ближайшего развития» регионального образования. Ориентируясь в этой зоне, образовательная организация определяет направление и содержание своей инновационной деятельности. При этом она уверена в том, что получит поддержку, а её инновации будут востребованы в области. Наоборот, отсутствие заказа создаёт ситуацию неопределённости, которая препятствует развитию инноваций в учреждении.

На протяжении многих лет такой заказ представлен основными направлениями Программы РИП, которые были предложены областным экспертным советом при Ульяновском институте повышения квалификации и переподготовки работников образования исходя из знания и прогнозирования проблем образования в регионе с учётом основных тенденций его развития на уровне России. Выбор же конкретной темы — это, как правило, инициатива самой образовательной организации и её научного руководителя. Кроме положительного решения областного экспертного совета, у них, по большому счёту, нет гарантий, что исследуемая ими проблема «встроится» в планы учредителя и будет востребована.

Отсутствие регионального заказа автоматически исключает целенаправленную и систематическую поддержку участников Программы РИП со стороны областных и муниципальных органов управления образованием.

Так, участие образовательных организаций и педагогов в Программе РИП целенаправ-

ленно поддерживалось из средств областного бюджета, а в 2005 году было прекращено. Содействие, оказываемое экспериментальным площадкам и научно-методическим центрам в ряде муниципальных образований, средства, получаемые образовательными организациями за счёт грантов, побед в конкурсах, возможностей стимулирующей части фонда оплаты труда, весьма действенны, однако не могут служить полноценной альтернативой целевому материальному влиянию и соответствующим механизмам управления инновационными процессами в регионе.

Кроме того, в соответствии с существующим федеральным законодательством из штатного расписания образовательных организаций исчезла должность заместителя руководителя по научно-методической работе, возникли трудности с легитимностью статуса научного руководителя и научного консультанта и финансовой поддержкой их деятельности. В то же время от этих людей, от того, что они *официально* работают в образовательном учреждении, в первую очередь зависит качество процесса и результатов инновационной деятельности. Очевидно, что решение проблемы возможно только при поддержке регионального органа управления образованием.

В связи с реорганизацией муниципальной методической службы возникла проблема планирования, сопровождения и контроля инновационной деятельности образовательных организаций на уровне муниципалитетов. На наш взгляд, результативность этой деятельности значительно повысится при условии, что в органах управления образованием муниципальных образований вновь появятся специалисты, курирующие участие подведомственных учреждений в Программе РИП.

Характер самостоятельной проблемы носит задача продвижения опыта инновационных образовательных организаций в реальную педагогическую практику. Речь здесь идёт об ограниченности возможностей учреждений (главным образом финансовых) в отношении систематической и целенаправленной презентации и распространения своего инновационного опыта. Качество такого опыта позволяет образовательным организациям быть конкурентоспособными на межрегиональном, федеральном и даже международном уровнях. Об этом свидетельствует постоянный успех участников Программы РИП в российских и международных конкурсах и иных мероприятиях. Однако достижение такого успеха требует материальной, организационной и административной поддержки органов управления образованием.

Микроуровень проблем, или уровень субъекта инновационной деятельности (образовательной организации, её руководителей и педагогов) главным образом связан с мотивами вступления в Программу РИП. Многолетнее наблюдение за участниками программы позволяет сделать вывод, что зачастую такие мотивы являются внешними по отношению к исследованию, эксперименту, инновациям. В качестве распространённых примеров можно назвать:

- стимулирование со стороны вышестоящего руководства (главы государства, отрасли, региона, муниципального образования, руководителя органа управления образованием и т.д.);
- стремление руководителя поддержать или создать имидж образовательной организации (педагогическому коллективу, самому себе);
- получение возможности участвовать (или увеличить шансы на победу) в конкурсах профессионального мастерства, рейтингования и прочих;

- обеспечение процедур лицензирования и аккредитации образовательной организации, а также аттестации педагогов;
- получение доплаты за участие в инновационной деятельности.

Мы не отрицаем и внутренней мотивации участия в исследовательской и инновационной деятельности участников программы. Более того, без неё программа не смогла бы существовать так долго. Однако доля внешних мотивов достаточно велика, и если они будут доминировать, то в результате у самого образовательного учреждения сформируется утилитарный, можно даже сказать, потребительский взгляд на инновации. Для него характерно повышенное внимание к прагматической ценности инновационной деятельности и её результатов, с одной стороны, и уход от вопросов, связанных с качеством её содержания, организации, проведения, итогов — с другой.

Здесь мы вплотную подходим к **мезоуровню** проблем, связанных с вопросами реализации научной деятельности и её качества в образовательной организации⁶.

Самостоятельной ценностью в науке и необходимым условием получения качественных результатов научной деятельности является выработка и следование единой методологии, то есть понятийного аппарата, принципов, методов и способов, средств организации и проведения исследования, интерпретации полученных результатов. Несоблюдение этих условий приводит к отсутствию у любой инновации внутреннего стержня, основы, делающей её реально действующей.

Между тем в современном образовании более чем достаточно примеров искажения,

⁶ Образно её можно обозначить как проблему «научности» научной и научно-методической работы в образовательной организации.

упрощения понятийного аппарата, появление так называемого новояза — вновь изобретаемых терминов, с помощью которых описывают уже известные явления. Желание получить быстрый результат с минимально затраченными усилиями и средствами приводит к отступлениям от разумных требований естественно-научного подхода при организации и проведении исследований, разработке и внедрении инноваций — измеримости и воспроизводимости полученных результатов, надёжности и валидности используемых методов, применению математической статистики для обработки полученных данных. От получения экспериментальным путём цифр, которые должны лежать в основе любой разрабатываемой инновации, образовательная организация всё больше начинает уходить в сторону описания существующего опыта конкретного учреждения, который, предположительно, будет успешно применён кем-то ещё. Как следствие, в программе уменьшилось количество научных отчётов (как жанра) и увеличилось количество монографий, учебных и учебно-методических пособий, в которых не требуется описывать ход и результаты исследования, а также приводить их интерпретацию.

С целью разрешения проблем мезоуровня, для развития методологической культуры, теоретической подготовленности участников Программы РИП к инновационной деятельности в Ульяновской области много лет проводится семинар для руководителей и педагогов, организуются научно-практические мероприятия (конференции, круглые столы, выставки-ярмарки), действуют научная шко-

ла педагогов «АКМЕ», Открытая школа методического мастерства «Начала» для молодых учителей, школа образовательных экспертов и т.д. Выдерживается требование научного руководства и консультирования образовательных организаций, за счёт чего обеспечивается научность проводимых исследований и качество результатов инновационной деятельности.

Тем не менее, проблемы остаются, поскольку помимо усилий научных руководителей разрешение имеющихся противоречий и устранение «слабых мест» требует целенаправленного подкрепления и сопровождения на муниципальном и региональном уровнях. Вполне понятно, что эти проблемы задают и некий образ желаемого будущего инновационного движения в образовании, определяют цели, направления и выбор конкретных путей развития не только участников программы, но и системы образования в целом. Практическая реализация такого образа требует совместных усилий всех элементов, образующих систему образования, и людей (учащихся, педагогов, методистов, руководителей), и организаций (образовательных учреждений, органов управления образованием). Только при условии их целенаправленного и согласованного взаимодействия проблемы, возникающие при реализации инновационных процессов, будут выполнять функцию стимулирования, а не препятствия в развитии образования. **НО**

Консультации



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

? Работаю в профессиональном лицее 28 лет. Имею высшее техническое образование, высшую квалификационную категорию. Преподаю спецпредметы и охрану труда: ОБЖ – 8 лет, БЖД – 3 года. Мне методист заявляет, что я не имею право преподавать ОБЖ и БЖД. Разъясните, пожалуйста, права ли она?
М.М.

Пока срок действия вашей квалификационной категории не истёк, вы можете работать по профилю дисциплин, соответствующих вашей подготовке. Что касается ОБЖ, то здесь определённые особенности. Так, в дисциплине ОБЖ предусмотрен блок знаний, связанных с основами начальной военной подготовки. Согласно Постановлению Правительства РФ от 31.12.1999 № 1441 «Об утверждении Положения о подготовке граждан Российской Федерации к военной службе», получение начальных знаний об обороне, включая приобретение навыков в области гражданской обороны, осуществляется в государственном, муниципальном или негосударственном образовательном учрежде-

нии среднего (полного) общего образования, образовательном учреждении начального профессионального и среднего профессионального образования и в учебных пунктах. Во исполнение Положения приказом министра обороны РФ № 96, Минобрнауки России № 134 от 24.02.2010 утверждена Инструкция об организации обучения граждан РФ начальным знаниям в области обороны и их подготовки по основам военной службы в образовательных учреждениях среднего (полного) общего образования, образовательных учреждениях начального профессионального и среднего профессионального образования и учебных пунктах. Ею предусмотрена подготовка граждан по основам военной службы. Согласно п. 13 этой инструкции, обучение граждан начальным знаниям в области обороны и их подготовка по основам военной службы в образовательных учреждениях осуществляются в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами: в рамках предмета «Основы безопасно-

сти жизнедеятельности» — в образовательных учреждениях среднего (полного) общего образования; в рамках дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» — в образовательных учреждениях начального профессионального и среднего профессионального образования. Пунктом 14 инструкции предусмотрено, что в образовательных учреждениях создаётся и постоянно совершенствуется учебно-материальная база в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов. Учебно-материальная база включает в себя: предметный кабинет с учебными и наглядными пособиями, техническими средствами обучения, спортивный городок с элементами полосы препятствий, стрелковый тир или место для стрельбы (электронный стрелковый тренажёр). Согласно п. 16 инструкции, подбор кандидатов на должности педагогических работников, осуществляющих обучение граждан начальным знаниям в области обороны и их подготовку по основам

военной службы, проводится образовательным учреждением совместно с военным комиссариатом.

Возможно, именно по этим причинам вам отказывают в проведении уроков по ОБЖ.

? В примерном Положении об УС, УС назван как коллегиальный орган управления, в таком случае он подпадает под ст. 2.4 КоАП, как коллегиальный исполнительный орган. В Положении об УС нашей школы УС назван как «представительный коллегиальный орган». Можно ли в этом случае относить его к исполнительному органу и если нет, распространяется ли тогда действие ст. 2.4 на членов нашего УС? Вправе ли ГБОУ так изменять определение УС в своём Положении?
О.В.

В ряде учебных пособий по муниципальному праву используется конструкция «представительные коллегиальные органы», которые формируются в муниципальном образовании. В целом конструкция «представительный коллегиальный орган» не имеет юридического смысла, так как органы управления могут быть либо коллегиальными либо единоличными и выполнять при этом представительские функции. Устав должен соответствовать ФЗ «Об образовании в РФ», а там применяется только конструкция «коллегиальные органы управления» и никак не иначе (см. ст. 26). Понятие юридической ответственности членов исполнительных коллегиальных органов управления действительно регулируется ст. 2.4. УС относят к исполнительным органам, потому что это коллегиальный орган управления и имеет право принимать реше-

ния по вопросам своей компетенции и исполнять эти решения в данной организации.

? Если у старшего воспитателя стоит 2-я категория в должности воспитателя, ему зачтётся этот разряд или его нужно подтвердить?

Ирина

В настоящее время второй квалификационной категории не существует, поэтому по истечении срока действия такой категории работник либо направляется на аттестацию на соответствие занимаемой должности, либо использует своё право на прохождении аттестации на квалификационную категорию.

? Какие документы регламентируют выставление текущих оценок учащимся средней школы в журнал и дневник, и должны ли они соответствовать друг другу?

Татьяна Сергеевна

Оценки в разных документах должны соответствовать друг другу. Выставляются они на основании только локальных нормативных актов, составленных с учётом следующих документов: постановления СНК РСФСР от 10.01.1944 № 18 «О введении цифровой пятибалльной системы оценки успеваемости и поведения учащихся начальной, семилетней и средней школы»; письма Минобробразования РФ от 03.10.2003 № 13–51–237/13 «О введении безотметочного обучения по физической культуре, изобразительному искусству, музыке»; письма Минобразо-

вания РФ от 03.06.2003 № 13–51–120/13 «О системе оценивания учебных достижений младших школьников в условиях безотметочного обучения в общеобразовательных учреждениях, участвующих в эксперименте по совершенствованию структуры и содержания общего образования».

? Кто курирует в школе внеурочную деятельность – зам. директора по учебной работе или зам. директора по воспитательной работе? Каковы их обязанности?

Марина Леонидовна

Курирует тот завуч, которому приказом руководителя вменены в обязанность такие функции. Поскольку внеурочная деятельность связана с реализацией образовательной программы в иной не урочной форме, то наиболее вероятно, что за такую форму организации учебного процесса должен отвечать заместитель руководителя по учебной работе.

? По какому Базисному плану должны работать специальные (коррекционные) школы 8 вида, с какой рабочей неделей? Какова продолжительность урока, если в школе обучается 50% детей-инвалидов?

Любовь Фёдоровна

Рабочую и учебную неделю школа определяет самостоятельно. Продолжительность урока устанавливается в соответствии с СанПиН 2.4.2821–10. Учебный план реализуется в соответствии с приказом Минобробразования РФ от 10.04.2002 № 29/2065-п «Об утвержде-

нии учебных планов специальных (коррекционных) образовательных учреждений для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии». Обратите также внимание на приказ Минобрнауки России от 30.08.2013 № 1015 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам — образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования».

? Скажите, пожалуйста, обязана ли администрация района организовывать подвоз детей в дошкольные учреждения и на основании какого документа?

Р.Т.

Да, это обязанность органов местного самоуправления. Согласно ст. 40 ФЗ «Об образовании в РФ», организация бесплатной перевозки учащихся в государственных и муниципальных образовательных организациях, реализующих основные общеобразовательные программы, между поселениями осуществляется учредителями соответствующих образовательных организаций.

? Я учитель начальных классов в московской школе. Во второй половине дня у нас проходят развивающие занятия по разным предметам. Я предлагаю посещать эти занятия всем детям из класса. Одна родительница отказывается приводить ребёнка и говорит, что она сама будет развивать ребёнка. Но при этом она требует, чтобы я ей рассказывала, что надо делать с ребёнком, чем я планирую заниматься на каждом занятии. Вопрос: обязана ли я предо-

ставлять эту информацию, особенно план моих занятий с детьми, рассказывать методику работы с ними на этих занятиях?

Наталья

Методику рассказывать не надо, а краткие планы занятий (тема, время, аннотация) надо разместить на сайте школы, пусть мама читает. Согласно статье 44 ФЗ «Об образовании в РФ», родители несовершеннолетних учащихся имеют право знакомиться с содержанием образования, используемыми методами обучения и воспитания, образовательными технологиями, а также с оценками успеваемости своих детей. В этих целях имеет смысл проводить мастер-классы и открытые уроки для родителей ваших учеников. Вам бояться нечего, вы профессионал, а копировать чужую практику сложно и хлопотно. Возможно, на первых порах маме это будет интересно. Для вас в этом нет ничего плохого, пусть родители приобщаются к педагогике. Вот раздавать конспекты занятий не стоит. Это ваш авторский труд и его надо ценить и беречь, и публиковать в педагогической печати.

? В связи с появлением в 273-ФЗ формы получения образования в виде семейного образования вне ОУ имеет ли право наша школа заключить договор о прохождении промежуточной аттестации на начало учебного года с 1 сентября с целью основания бесплатного предоставления учебной литературы, библиофонда, консультаций и т.д. Заключим договор, приказом зачислим

в ОУ для прохождения аттестации, а сама аттестация будет весной, например, при переводе в следующий класс. Так у нас будет основание для обеспечения необходимыми ресурсами учащегося. Наша школа не уверена, что родители, перешедшие на семейное образование, найдут нужную учебную литературу и т.д. в связи с отдалённостью проживания. Хотя по новому 273-ФЗ мы вообще не должны иметь к семейному образованию отношения, с нас всё равно могут требовать отслеживать и помогать таким учащимся. Не противоречит ли заключение договора на целый учебный год 273-ФЗ? Фактически и договор и приказ в сентябре, а аттестация в мае, например.

Аксенова

Увы, но это выбор родителей. Школа в рамках формы обучения «семенное образование» не может выдавать учащимся учебники, проводить консультирование и какие-либо дополнительные учебные занятия для учащихся, получающих образование вне организаций. Это полностью забота родителей. Школа может заключать договор только на проведение промежуточной и государственной итоговой аттестации для учащихся. В этом случае учащийся зачисляется в школу в качестве экстерна только на период аттестации (ч. 3 ст. 34 ФЗ «Об образовании в РФ»). Если он её успешно проходит, то далее отчисляется, так как государственная услуга школой выполнена. В том случае, когда аттестация не пройдена, имеется академическая задолженность, следует руководствоваться ч. 10 ст. 58 и переводить

учащегося на получение образования в организации.

Ребёнок, получающий образование в семье, по решению его родителей (законных представителей) с учётом его мнения на любом этапе обучения вправе продолжить образование в образовательной организации (п. 2 ч. 3 ст. 44 Федерального закона).

Если в договоре чётко прописан предмет договора: проведение аттестационной процедуры в конкретные месяцы учебного года, то его исполнение должно осуществляться именно в соответствии с предметом договора в эти сроки.

В отношении консультирования и контроля за такими семьями следует помнить, что это обязанность не образовательной организации, а органа управления образованием, так как при выборе родителями (законными представителями) детей формы получения общего образования в форме семейного образования именно родители (законные представители) информируют об этом выборе орган местного самоуправления муниципального района или городского округа, на территориях которых они проживают (ч. 5 ст. 6 Федерального закона).

В отношении консультирования закон определяет, что родители несовершеннолетних учащихся, обеспечивающие получение детьми дошкольного образования в форме семейного образования, имеют право на получение методической, психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи без взимания платы, в том числе в дошкольных образовательных организациях и общеобразовательных организациях, если в них созданы соответствующие консульта-

ционные центры. Обеспечение предоставления таких видов помощи осуществляется органами государственной власти субъектов Российской Федерации (ч. 3 ст. 64 ФЗ «Об образовании в РФ»). Бесплатное консультирование силами школы по вопросам общего образования закон не предусматривает. Если органы управления образованием настаивают на выполнении вашей школой такой миссии, то должен быть издан распорядительный акт о таком поручении и выделены средства на оплату труда педагогов, занятых в консультировании родителей, обучающихся своих детей вне школы.

? Скажите, пожалуйста, имеет ли право школа освободить от уроков физкультуры ученика на основании заявления родителей по религиозным мотивам? Предмет «физическая культура» является обязательным для изучения. Медицинской справки на освобождение нет. Что делать школе? Какой нормой закона пользоваться?

А.А.

Нет, религиозные мотивы не являются основанием для освобождения учащегося от уроков физической культуры в государственном (муниципальном) образовательном учреждении. Школа обязана соблюдать требования приказа Минобрнауки России от 05.03.2004 № 1089 (ред. от 31.01.2012) «Об утверждении федерального компонента государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного)

общего образования»; приказа Минобрнауки РФ

от 09.03.2004 № 1312 (ред. от 01.02.2012) «Об утверждении федерального базисного учебного плана и примерных учебных планов для образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования», согласно которым дисциплина «физическая культура» является обязательной для изучения всеми учащимися, даже теми, которым рекомендовано освобождение от практических занятий.

Напомним, что, согласно ст. 14 Конституции РФ, религиозные объединения отделены от государства и равны перед законом. Следовательно, в государственных (муниципальных) школах действуют в первую очередь светские нормы организации образовательной деятельности.

Освобождение учащегося от занятий по физической культуре по религиозным мотивам можно рассматривать как демонстрацию принадлежности человека к определённой конфессии. Конституцией РФ установлено равенство всех религиозных конфессий в отношениях с государством и указано на невозможность закрепления какой-либо государственной (обязательной) религии.

Согласно ст. 3 Федерального закона от 26.09.1997

№ 125-ФЗ «О свободе совести и о религиозных объединениях», установление преимуществ, ограничений или иных форм дискриминации в зависимости от отношения к религии не допускается. Граждане Российской

Консультации

Федерации равны перед законом во всех областях гражданской, политической, экономической, социальной и культурной жизни независимо от их отношения к религии и религиозной принадлежности.

Согласно ст. 16 этого Федерального закона, богослужения, другие религиозные обряды и церемонии беспрепятственно совершаются только в культовых зданиях и сооружениях и на относящихся к ним территориях, в иных местах, предоставленных религиозным организациям для этих целей, в местах паломничества, в учреждениях и на предприятиях религиозных организаций, на кладбищах и в крематориях, а также в жилых помещениях.

Школы не отнесены к тем организациям, в которых допускается беспрепятственное соблюдение религиозных обрядов, к которым можно отнести ношение одежды, подчёркивающей религиозную принадлежность учащегося.

В рамках учёта особенностей религиозного воспитания учащихся в семье можно разрешить на уроке физкультуры ношение спортивной формы, ограничивающей открытые участки тела, но при этом не надо забывать о гигиенической пользе такой одежды.

Вопрос относится к компетенции школы.

? Подскажите, пожалуйста, в связи с вступлением в силу нового Закона об образовании, администра-

тору – заместителю директора по УВР идёт ли пед. стаж и учитывается ли он при подсчёте выслуги (25 лет)?

Галина Александровна

Да, независимо от объёма учебной нагрузки. См. Постановление Правительства РФ от 29.10.2002 № 781

«О списках работ, профессий, должностей, специальностей и учреждений, с учётом которых досрочно назначается трудовая пенсия по старости в соответствии...».

? Можно ли закончить 1-й курс техникума и получить аттестат, либо перевестись в училище? Просто техникум в другом городе, а мне нужно быть в своём городе.

Александр

Вам надо обратиться в администрацию учреждения, в котором вы обучаетесь.

? Здравствуйте, подскажите, пожалуйста, имеет ли право ребёнок, обучающийся на дому (ЗПР, 7 вид) приходить в школу на предметы, которых нет в учебном плане надомного обучения (труд, музыка, ИЗО), а также на классные часы и общешкольные мероприятия? На какие документы ссылаться для объяснения с родителями?

Элла С.

Да, ребёнок имеет право приходить в школу на такие уро-

ки, если это позволяет его здоровье. Перевод ребёнка в условия — обучение на дому не означает изоляцию ученика от класса. Весь процесс обучения должен строиться на основе его здоровья. Вопрос регулируется локальными актами школы.

? Директор нашей школы запретил выезд на экскурсии в учебное время, ссылаясь на письмо министерства образования. Нам это письмо предоставлено не было. Прошу вас ответить, могут ли наши дети культурно развиваться в учебное время при согласии и самостоятельном финансировании за счёт родителей всего класса?

Анна Андреевна

Если такие экскурсии проходят за пределами учебного процесса, то да, родители и дети могут поехать на такую экскурсию. Вместо уроков экскурсии разрешаются только в том случае, если они используются как вариант внеурочной работы по предмету, согласно ФГОС. В этом случае экскурсия должна быть включена в рабочие программы педагогов и план работы школы. Каждая такая экскурсия должна иметь образовательную цель. Попросите директора школы указать реквизиты письма, тогда мы сможем вам более конструктивно ответить. **НО**



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

? Если на день истечения срока срочного трудового договора женщина представляет работодателю справку о беременности, может ли работодатель прекратить с ней срочный трудовой договор или должен продлить его действие?

Недавно в трудовом законодательстве произошли изменения. Так, Федеральным законом от 29.06.2015 № 201-ФЗ внесены изменения в статьи 84.1 и 261 Трудового кодекса РФ, которые предусматривают, что в случае истечения срочного трудового договора в период беременности женщины работодатель обязан по её письменному заявлению и при предоставлении медицинской справки, подтверждающей состояние беременности, продлить срок действия трудового договора до окончания беременности, а при предоставлении ей в установленном порядке отпуска по беременности и родам — до окончания такого отпуска. Женщина, срок действия трудового договора с которой был продлён до окончания беременности, обязана по запросу работодателя, но не чаще чем один раз в три месяца, предоставлять медицинскую справку, подтверждающую состояние беременности. Если при этом женщина фактически продолжает работать после окончания бере-

менности, то работодатель имеет право расторгнуть трудовой договор с ней в связи с истечением срока его действия в течение недели со дня, когда работодатель узнал или должен был узнать о факте окончания беременности.

? Установлена ли в настоящее время предельная наполняемость в группе детского сада. Должны ли производить доплату воспитателю за переполненность групп (35–37 детей) в группе детского сада?

В настоящее время не установлено предельной наполняемости групп. Постановлением Главного государственного санитарного врача РФ от 15.05.2013 № 26 (с изм. от 04.04.2014 были утверждены СанПиН 2.4.1.3049–13 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций». Решением Верховного Суда РФ от 04.04.2014 № АКПИ14–281 пункт 1.9 указанных СанПин признан недействующим в части, определяющей установленные в этом пункте нормативы, исходя из площади (группо-

вой) игровой комнаты на одного ребёнка, фактически находящегося в группе.

Таким образом, в настоящее время невозможно сослаться на какой-либо нормативный акт, устанавливающий предельную наполняемость, относительно которой можно говорить о превышении наполняемости групп и требовать установления соответствующей доплаты.

? Разъясните, сколько времени должна храниться трудовая книжка работника, не полученная им при увольнении. Уведомление о необходимости явиться за трудовой книжкой, либо дать согласие на отправку её по почте, было направлено заказным письмом на следующий день после увольнения в соответствии со статьёй 62 Трудового кодекса РФ. Прошёл уже год, а работник так и не явился за своей трудовой книжкой.

Постановлением Правительства РФ от 16 апреля 2003 года № 225 «О трудовых книжках» (с изменениями от 6 февраля 2004 г.) утверждены Правила ведения и хранения трудовых книжек, изготовления бланков трудовой книжки и обеспечения ими работодателей.

Консультации

В пункте 43 указанных Правил установлено, что трудовые книжки и дубликаты трудовых книжек, не полученные работниками при увольнении либо в случае смерти работника его ближайшими родственниками, хранятся в течение двух лет в кадровой службе организации отдельно от остальных трудовых книжек. По истечении указанного срока невостребованные трудовые книжки хранятся в архиве организации в течение 50 лет, а затем подлежат уничтожению в установленном порядке.

? Вправе ли образовательная организация отчислить учащегося за неуспеваемость сразу после не пройденной им аттестации?

В письме Минобрнауки России от 15.09.2015 № АК-2655/05 «По вопросу об отчислении учащихся» разъяснено, что образовательная организация не вправе отчислить учащегося за неуспеваемость сразу после не пройденной им аттестации. Согласно разъяснениям Минобрнауки России, такому учащемуся должна быть предоставлена возможность пройти промежуточную аттестацию по соответствующему учебному предмету не более двух раз в пределах одного года с момента образования академической задолженности. В этот период не включаются время болезни учащегося, нахождение в академическом отпуске или отпуске по беременности и родам. Сроки прохождения учащимся промежуточной аттестации определяются организацией. Возможность пройти промежуточную аттестацию не более двух раз предоставляется учащемуся, который уже имеет акаде-

мическую задолженность. Если повторная промежуточная аттестация в целях ликвидации академической задолженности проводится во второй раз, для её проведения образовательная организация обязана создать комиссию. Если на момент окончания курса учащийся не прошёл промежуточную аттестацию по уважительным причинам либо на этот момент имеет неликвидированную академическую задолженность и не истекли установленные организацией сроки повторной промежуточной аттестации, учащийся переводится на следующий курс условно.

Таким образом, учащийся может быть отчислен за неуспеваемость только в случае, когда соблюдены следующие условия:

- учащийся имеет неликвидированную академическую задолженность;
- организацией были дважды установлены сроки для прохождения повторной промежуточной аттестации;
- учащийся не ликвидировал академическую задолженность в установленные сроки.

Взимание платы с учащихся за прохождение промежуточной аттестации не допускается.

? Как следует проводить аттестацию педагогических работников в целях подтверждения ответственности занимаемой должности в случае, когда замещение их должностей осуществляется в разных должностях по совместительству в той же или иной организации, а также путём совмещения должностей наряду с работой в той же организации, определённой трудовым договором?

В Разъяснениях по применению Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, содержащихся в письме Департамента государственной политики в сфере общего образования Минобрнауки России и Общероссийского Профсоюза образования от 03.12.2014 № 08–1933/505 указано, что если педагогический работник наряду с работой, определённой трудовым договором, выполняет у того же работодателя педагогическую работу в должности с другим наименованием на условиях совмещения должностей и ни по одной из должностей не имеет установленной квалификационной категории, то представление может содержать мотивированную всестороннюю и объективную оценку профессиональных, деловых качеств педагогического работника и результатов его профессиональной деятельности по выполнению трудовых обязанностей, возложенных трудовым договором, с учётом выполнения им работы на условиях совмещения должностей.

Если педагогическая работа осуществляется у разных работодателей, то есть на условиях совместительства, то аттестация педагогического работника в целях подтверждения соответствия занимаемой должности проводится аттестационными комиссиями соответствующих организаций на общих основаниях, предусмотренных Порядком аттестации. **НО**

ГОВОРИТЬ И СЛУШАТЬ: ЧТО СБЛИЖАЕТ и разделяет собеседников?



Александр Александрович Мурашов,
профессор Гродненского государственного
педагогического университета им. Янки Купала,
доктор педагогических наук, Беларусь
e-mail: alexm55@rambler.ru

Автор выявляет коммуникативные барьеры, возникающие в разных ситуациях, преднамеренно или внезапно. Барьеры — риторические и психологические факторы, препятствующие общению.

• коммуникативные барьеры: ситуативный, тезаурусный, эмотивный, контрсуггестивный, апеллятивный • «одно вместо другого» • принципы Д. Карнеги

Ситуативный барьер

Ситуативный барьер может быть следствием предыдущих риторических промахов. Ректор института рассказывает, как она сменила компьютерную фирму, поставляющую ей технику: когда преподаватель информатики отправился в фирму, чтобы выбрать сканеры

и принтеры, ему попался начинающий консультант, который всячески стремился предъявить свои познания в компьютерной технике. Результат: преподаватель ушёл, ничего не купив, у этой фирмы («Там умники, ничего в делах не смыслящие»), а при необходимости обращался к другим. И консультанты,

уже знакомые с требованиями института, ничего не могли поделать: им по-прежнему верили, но ситуативный барьер препятствовал продуктивному взаимовыгодному общению: образ снобистски настроенного юноши решал всё.

В седьмом классе шёл вечер, посвящённый встрече Нового года. Всем было предложено прийти в маскарадных костюмах; их делали нередко втайне от родителей. Но на вечере непонятная скованность овладела ребятами. В чём дело? Оказывается, классный руководитель, не старый ещё учитель, пришёл... в традиционном тёмно-синем костюме, да ещё и не сняв академический «поплавок». Ребята не сразу и не все поняли, в чём дело: он не осмыслил себя в ситуации маскарада и, невзирая на то, что в этом случае его костюм был смешным, для ребят он был знаком строгих опросов и постоянных контрольных. Так невербальное средство коммуникации определило (отравило) атмосферу вечера.

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

Ситуационный барьер возводится, когда искусственно конструируется социальная дистанция в таких масштабах, в каких она лишь препятствует целенаправленному коммуникационному процессу. Так происходит, когда один из собеседников старательно дистанцируется от другого, подчёркивая различия в возрасте, социальном положении и т.д. Волна демократизации в образовании, захлестнувшая нашу школу сильнее цунами, начиналась именно с попытки ликвидировать ситуативный барьер общения. Но ученик и учитель не могут всецело стать приятелями: прерогатива обучать всё-таки принадле-

жит старшему, тому, у кого есть знания. Совершенно ликвидировать барьер коммуникации не следовало.

Тезаурусный барьер

Если цель учителя — любой ценой утвердить свою систему ценностей, свою точку зрения, подчеркнуть различия в уровне познаний, он таким образом возводит *тезаурусный барьер* коммуникации. Этот барьер возникает от неумения или нежелания психологически мотивационно выстроить отношения равенства — превосходства (именно они многое определяют в образе ратора), а частично — из стремления скрыть своё незнание предмета, выработать у собеседника прямо противоположное мнение.

Как исключить воздействие тезаурусного барьера и срыв общения? Нужно *помнить*: свои знания пытается выпячивать тот, кто меньше всех верит в их наличие, и первый же вопрос к нему это обнаружит; *знать*: в неведении своего собеседника пытается уличить тот, кто хочет утвердиться хотя бы так, потому что иначе невозможно; *видеть*: достоин ли человек того, чтобы мы начали его разубеждать. Чаще всего гневные тирады, низвергаемые на «дилетанта», — отражение тех, что он адресует самому себе.

Эмотивный барьер

Эмотивный барьер — не соответствующий ситуации накал страстей; возможно, наоборот, их отсутствие там, где по сценарию диалога они предполагались. Этот барьер может быть обусловлен не только непониманием сказанного, незнанием собеседника (и этим тоже, поэтому в начале публичного речевого воздействия не рекомендуют использовать юмор, иронию: если не засмеются, — эмотивный барьер не разрушит самая остроумная пушка), но и ситуационными особенностями — в этом случае он производный. Но как

это мучительно для оратора: все силы вкладывать в то, чтобы хоть подобие улыбок появилось на лицах аудитории — и всё бесполезно! Он начинает сомневаться в себе, сбиваться, внутренне извиняться (ни в коем случае не следует оценивать себя во время выступления!), путает тему, нарушает логику сообщения...

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

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

Контрсуггестивный барьер

Мы говорим о смешном — на нас смотрят серьёзно. Мы пытаемся говорить о серьёзном, а нас воспринимают с улыбкой. Это проявления эмотивного барьера, разрушить который можно лишь одним способом: присоединиться к эмоциям и эмоциональной маске собеседника (зала), стать «одним из многих», утвердиться именно в той роли, которую предложил слушатель, — и уже после этого начинать переделывание, переплавку эмоций собеседника. Если только противопоставлять ему себя (сцена — зал, смешное — серьёзное), не использовать волшебного механизма подстройки, — мы окажемся разделёнными этим барьером, и отношение друг к другу будет ледяным.

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

В основе взаимной неприязни всегда что-нибудь есть, какой-нибудь уже забытый случай, покинувшая сознание аналогия, отождествившая ни в чём не виноватого человека с источником раздражения. В основе контрсуггестивного барьера может лежать отождествление... Женщина признаётся, что стала негативно относиться к одному пареньку, после того как со спины увидела в нём своего сына: та же фигура, та же джинсовая «униформа», абсолютно такой же рюкзак. «Олег!» — окликнула она «сына», который как раз был ей очень нужен в ту минуту. Но обернулся другой юноша, справедливо решивший, что окликают его, хоть он и не Олег. «Как смеет он быть так похожим?!» — быстрее молнии метнулась в сознании мысль, не зафиксированная самой женщиной. Но о том, что она,

эта мысль, была, свидетельствует её отношение к этому парню — как выяснилось, другу её сына, участнику одной тусовки с ним.

Началом контрсуггетивного препятствия в общении может оказаться и факт, который потом собеседники будут помнить всю жизнь.

Чтобы ликвидировать этот барьер, важно отыскать его начало, тот первый камень, который оказался основанием его фундамента. Некий психологический раздражитель переносит из одного времени и состояния в другое, и неблагоприятные отношения между собеседниками складываются зачастую (они этого не смогут сказать) из-за действия этого раздражителя. Одному был неприятен жест, который сам по себе ничего дурного не обозначает (но ассоциативно связан с чем-то скверным), другой интуитивно ощущает, что он не поддержан, хотя на словах собеседник с ним согласился: аналогичной позы, как это всегда бывало при согласии, тот не принял. А возможно, затруднённой оказалась эмпатия: собеседник настолько скрытен, что осознать себя «в роли» просто невозможно! Многие, вплоть до реликтов *эгоцентрической (моноцентрической) речи*, влияют на складывающиеся взаимоотношения собеседников, и не всегда они могут определить, когда между ними вырос контрсуггестивный барьер.

«Qui pro quo»

Барьер «*qui pro quo*» («одно вместо другого») — воплощение ситуации, когда собеседники говорят и думают о разном, не пытаясь понять друг друга.

Люди в этом случае думают каждый о своём, лишь случайно обнаружив, что говорят о разном. И лишь явная абсурдность суждений одного с точки зрения другого приводит их к мысли о том, что говорят они всё-таки о разных вещах.

Пример «*qui pro quo*» в русской классической литературе — «диалог» Фамусова

и Чацкого. «Он вольность хочет проповедать!» «Ах! Боже мой! Он карбо-нари!» — эти восклицания Фамусова никак не следуют из реплик Чацкого. Каждый из героев говорит о своём, они не слушают друг друга, и последние реплики второго явления служат тому подтверждением:

- *Длить споры не моё желанье...*
- *Хоть душу отпусти на покаянье!*

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

Такой барьер возникает, если собеседник в чём-то настолько убеждён, что закрывает глаза на то, что перед ним, на то, что ему активно пытаются не только втолковать, но и предъявить. Вот почему в Германии было правило: наказывать подчинённого можно лишь через сутки после решения о наказании, чтобы захлёстывающие эмоции не приводили к нелепым ситуациям, когда общение заходит в тупик.

Иногда человек, находясь во власти эмоций, начинает выкрикивать бессвязные, на первый взгляд, слова, обвиняющие окружающих во всех его несчастьях. В таких случаях говорят, что его «несёт». Нет, Остапа Бендера в Васюках не «несло», каждая его фраза, призванная избрать рай будущей шахматной столицы, была тщательно отрежиссирована и подвергнута внутреннему цензу. «Несёт» человека, когда он не владеет ситуацией, когда не видит, не чувствует её, когда теряет над ней контроль. Чем бы ни был вызван этот барьер — общения не происходит, но видимость его столь велика, что такую ситуацию традиционно причисляют к диалоговым.

Апеллятивный барьер

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

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

«Галя!» — увидела женщина школьницу подругу — воспитательницу детского сада. Но та смущена: вокруг неё — дети, для них она незыблемо «Галина Сергеевна», и вдруг... «Галя!» — прошелестело по детским парам, а они и не догадывались, что её тоже когда-то так называли.

Вот почему для выработки необходимой тональности общения, для того, чтобы оно стало продуктивным и достигло цели, необходимо выбрать форму обращения, *апеллятива*, «ты/вы» — этикет. Апеллятив решает многое. В институте — объявление: «За вещи оставленные без присмотра администрация ответственности не несёт». И никто не обратил внима-

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

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

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

Притихли. И «Сан-Санычей» больше не было; что касается Блока, на том уроке звучали только его стихи. Без комментариев. Поэтому учительская вольность может быть, вероятно, прощена: ребята зачитывались Блоком, из всех окрестных библиотек исчезли его сборники...

Сегодняшний деловой этикет старательно исключает отчество из апеллятивного обихода. «Ирина!» — секретарь пенсионного возраста откликается

на приглашение. Возможно, стремление сократить апеллятив продиктовано стремлением к экономии речевых усилий, вообще характерным для русского речевого этикета. Но «не следует злоупотреблять обращением только по имени, да ещё на американский манер в сокращённом варианте. В нашей стране испокон веков принято называть людей по имени и отчеству. Такова наша традиция, и её не стоит нарушать»¹. Поэтому многочисленные Влады, Найки (это, например, Николай Николаевич), Стивы, Максы, являясь элементами дружеского общения, никак не могут быть признаны официальной формой обращения: бизнес-этикет — часть русского речевого этикета, а не наоборот.

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

тивоположные во всём. «Глупца можно убедить только глупыми доводами», — считает Б. Грасиан. Продолжим: человека медлительного — говоря неторопливо, человека эмоционального — не скрывая эмоций, а собеседника смущённого — дав ему возможность почувствовать себя уважаемым и значительным. И барьеры общения исчезнут сами собой.

Из риторики, обладая той же системой воздействия, выделились имиджелогия (в той её части, где говорится о вербальном и невербальном общении человека) и нейролингвистическое программирование — дисциплина, в самом своём названии предполагающая действенность, влияние, убедительность, лежащие в основе риторического обращения к аудитории. За океаном возник ещё один сплав психологии и риторики — бизнес-общение, одним из основоположников которого является Д. Карнеги. Вспомним его принципы: не спорить: говорить о неправоте собеседника — значит обидеть его; начинать разговор с того, что интересует собеседника, что близко ему; становиться на место собеседника, стараться смотреть на мир его глазами; подавать другому идею так, словно он, другой, её настоящий автор; исключить формулы-приговоры; внедрять одобряющее реагирование на услышанное; говорить с людьми словно из будущего, как с теми, кем мы хотели бы их видеть; искать, почему собеседник может захотеть того, в чём мы его убеждаем; начинать со стремлением достичь цели и уверенностью; всегда обладать резервными знаниями: они позволят манипулировать материалом; начало и конец речи сопряжены с наибольшей трудностью — их знать наизусть; начало — радость встречи со слушателем; завершение — нельзя радоваться концу; не затыкать рот собеседнику, давать ему выговориться. **НО**

¹ Кузин Ф.А. Современный имидж. — М.: Ось-89, 2002. — С. 190.

О КЛАССИФИКАЦИИ универсальных учебных действий

Михаил Сергеевич Мартынец,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования Красноярского краевого института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования;
e-mail: martynets@kipk.ru

Переход к Федеральному государственному образовательному стандарту в российских школах потребовал переосмысления содержания образования, приоритетом которого в современных условиях становится овладение учащимися совокупностью универсальных учебных действий (УУД). Перечень действий составляется различными учёными, психологами, педагогами; единого списка того, что должно быть сформировано, не существует.

• анализ • классификация • универсальные учебные действия • подготовка и повышение квалификации педагогов

Одна из самых распространённых классификаций видов универсальных учебных действий, которой пользуются многие школы Российской Федерации при составлении программ формирования УУД, — классификация А.Г. Асмолова¹. К сожалению, учёные сходятся во мнении, что любая классификация видов УУД условна²; такие классификации разрабатываются для того, чтобы педагогам было легче ориентироваться в том многообразии универсальных действий, которым необходимо научить учающихся.

¹ Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов [и др.]. 2-е изд. — М.: Просвещение, 2010;

² Воровщиков С.Г. Достоинства и недостатки перечня универсальных учебных действий Федерального государственного образовательного стандарта общего образования // Интернет-журнал «Эйдос». 2012. № 5. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2012/0829-05.htm> (дата обращения 08.09.2015); Гетманова А.Д. Учебник по логике. — М.: Владос, 1995.

Так, в классификации А. Г. Асмолова выделены четыре группы универсальных действий: личностные, познавательные, регулятивные, коммуникативные. Познавательные УУД содержат в себе общеучебные, логические действия, а также действия постановки и решения проблем. В пояснении приводятся описания функций некоторых, но далеко не всех, указанных видов. Внутри каждого вида не выделяются подвиды, в результате чего в одном ряду оказываются, например, логические приёмы (анализ, сравнение, синтез) и операции (обобщение, сериация, подведение под понятие и др.), действия, принадлежащие формальной логике (обобщение, классификация, выведение следствий и др.), и действия из логики диалектической (формулирование проблемы, то есть противоречия, разрешение противоречий). Это свидетельствует о том, что в предлагаемой классификации нарушаются правила логического деления понятий, что ведёт к неясности толкования

смысла и предназначения этих действий. Страдает, как обычно, учитель, который вынужден не только разобраться в сущности универсальных действий, но и «перенести» их на содержание своего предмета и сформировать у учащихся. Если у учителя несколько предметов, как, к примеру, у учителей начальных классов, то он не имеет достаточного ресурса для осмысления всех нововведений.

В статье С.Г. Воровщикова обозначаются некоторые из вышеуказанных недостатков существующей классификации А.Г. Асмолова, а также содержатся правила деления понятий, на основании которых автор принимает удачную, на наш взгляд, попытку выделить три подвиды в группе общеучебных УУД (учебно-управленческие, учебно-информационные, учебно-логические умения). Однако остальные виды универсальных действий остаются, к сожалению, без внимания.

Статья не претендует на то, чтобы поставить окончательную точку в классификации УУД — в ней представлена попытка устранить некоторые ошибки в делении понятия «универсальные учебные действия» на виды путём применения правил деления понятий.

Деление понятия — логическая операция, раскрывающая объём понятия, то есть позволяющая с помощью выбранного основания деления установить объём делимого понятия (виды)³. Классификация, по А. Д. Гетмановой, «...является разновидностью деления понятия, представляет собой вид последовательного деления и образует развёрнутую систему, в которой каждый её член (вид) делится на подвиды и т.д.». Далее автор указывает, что для правильной классификации «...необходимо выполнять все правила операции деления».

³ Гетманова А.Д. Учебник по логике. М.: Владос, 1995; Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалёв [и др.]. — М.: Советская энциклопедия, 1983.

На наш взгляд, самая первая ошибка, которая возникает при классификации понятия УУД на виды, заключается в выделении четырёх подвидов (личностные, познавательные, регулятивные и коммуникативные), поскольку объективного критерия, положенного в основу деления, опять же, не существует. С одной стороны, все четыре вида являются теми действиями, которые учащийся сможет присвоить, и в таком случае они все становятся личностными. С другой стороны, по правилам деления понятий, если понятие поделено более чем на три вида, то произошёл так называемый проскок в классификации. На наш взгляд, объективным критерием для деления понятия УУД на два вида станет способ проверки результатов осуществления универсального действия. Тогда, с одной стороны, мы получаем действия, которые подлежат субъективной оценке, к этому виду мы относим личностные универсальные учебные действия, а с другой — совокупность действий, подлежащих объективной оценке. В таком случае понятно, что для диагностики первых учитель, совместно с педагогом-психологом, должен разрабатывать анкеты, опросники, тесты; проводить беседы, опросы и другие субъективные методы оценивания, а для вторых следует использовать контрольно-измерительные материалы, составленные на основе критериального подхода и позволяющие независимо от личностных характеристик проверяющего объективно оценить умения учащихся осуществлять такие универсальные действия. Таким образом, в нашей попытке провести классификацию родового понятия «универсальные учебные действия» мы выделяем два противоположных вида: УУД, подлежащие субъективной оценке, и УУД, подлежащие объективной оценке. Эти же названия, которые мы предлагаем, справедливы и для процессов формирования и развития универсальных действий.

Отделив личностные действия в УУД, подлежащие субъективной оценке, мы объединяем познавательные, регулятивные и коммуникативные УУД в одну группу

действий, подлежащих объективной оценке. Поскольку сознание человека как превращённый труд расчленяется на единство противоположностей: «мир» мысли и «мир» языка⁴, то между мышлением (содержание) и языком (форма) существует диалектическая зависимость, при которой мышление первично, а язык вторичен. Подтверждение этому мы обнаружили у Э. В. Ильенкова: «Несомненно и то, что реально мышление и язык взаимно обуславливают друг друга, и несомненность этого обстоятельства придаёт видимость такой же несомненной бесспорности известной формуле, согласно которой „как нет языка без мышления, так не бывает и мышления без языка”»⁵.

Сущность познавательных УУД сводится к логическим приёмам, способам, операциям, то есть мышлению, а сущность коммуникативных — к языку. Регулятивные действия, в свою очередь, располагаясь между ними, являются «мостиком», позволяющим определить достижения и дефициты в когнитивной и коммуникативной сферах.

Группу познавательных, регулятивных и коммуникативных действий следует, по нашему мнению, отнести к УУД, подлежащим объективной оценке, то есть к таким действиям, оценку которых следует производить: на базовом уровне освоения образовательных программ по системе «зачёт — незачёт», а на *повышенном* уровне — критериально по разработанным совместно с учащимися критериям. Итак, группу УУД, подлежащих объективной оценке, в нашей попытке классификации видов универсальных учебных действий составляют познавательные, регулятивные и коммуникативные УУД.

В классификации познавательных действий А.Г. Асмолов выделяет общеучебные УУД, знаково-символические УУД, логические УУД и действия постановки и решения проблемы. Как видно из предложенной автором классификации, в группе явно произошёл «проскок», то есть не был обнаружен родовой признак по отношению к ряду видов. С.Г. Воронцов,

пытаясь устранить этот недостаток, относит знаково-символические УУД к общеучебным, но рассматривает их с точки зрения двух процессов (моделирование и преобразование модели), что, на наш взгляд, не является видами знаково-символических действий. При этом в самой классификации А.Г. Асмолова удаётся обнаружить вид, противоположный знаково-символическим действиям, — пространственно-графические действия. Однако, как отмечает А.Д. Гетманова, «...существуют и переходные формы», то есть в ходе отражения окружающей действительности учащиеся вполне могут продемонстрировать одновременно действия как знаково-символического, так и пространственно-графического характера (например, при построении графика какой-либо функции). Таким образом, напрашивается вывод о том, что родовым понятием для знаково-символических и пространственно-графических УУД должно быть некое понятие, которое их объединит в одну группу. И если предположить, что таковым понятием не является «общеучебные действия» (поскольку к ним относятся действия, никак не связанные с построением каких-либо моделей и их преобразованием), то можно ввести понятие «частноучебные действия», к которому их можно отнести. Тогда объединяющим (родовым) понятием для общеучебных и частноучебных действий станет понятие «учебные» действия, которые дополняют логические УУД (формальная логика) и действия постановки и решения проблемы (диалектическая логика). Итак, в нашей попытке классификации УУД мы разделили познавательные действия на три вида: учебные, логические УУД и действия постановки и решения проблемы.

Невозможно не отметить, что общеучебные действия, на наш взгляд, самое противоречивое место в классификации УУД, поскольку среди них обнаруживаются как регулятивные УУД (например, «самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели», «адекватная оценка»

⁴ Гончарук А.И. Концепция школы XXI века (диалектика учебного процесса): монография. — Красноярск, Красн. госуд. ун-т, 2002.

⁵ Ильенков Э.В. Философия и культура. — М.: Политиздат, 1991. — 464 с.

и т. п.), так и действия постановки и решения проблемы («постановка и формулирование проблемы, самостоятельное создание алгоритмов деятельности при решении проблем творческого и поискового характера»). Этот факт явно не способствует лучшему пониманию педагогами сущности универсальных учебных действий, а, напротив, ведёт к путанице, к какому виду отнести то или иное задание учебника.

Проведённая классификация видов универсальных учебных действий позволила разделить классифицируемое понятие на два вида: УУД, подлежащие субъективной оценке, и действия, подлежащие объективной оценке. К действиям, подлежащим субъективной оценке, мы отнесли все личностные универсальные учебные действия, а к УУД, подлежащим объективной (критериальной) оценке, — познавательные, регулятивные и коммуникативные действия. Введя понятие «учебные действия», мы отнесли их, наряду с логическими УУД и действиями постановки и решения проблемы, к познавательным действиям. Учебные действия, в свою очередь, мы разделили на общеучебные и частноучебные действия, к последним из которых мы отнесли знаково-символические и простран-

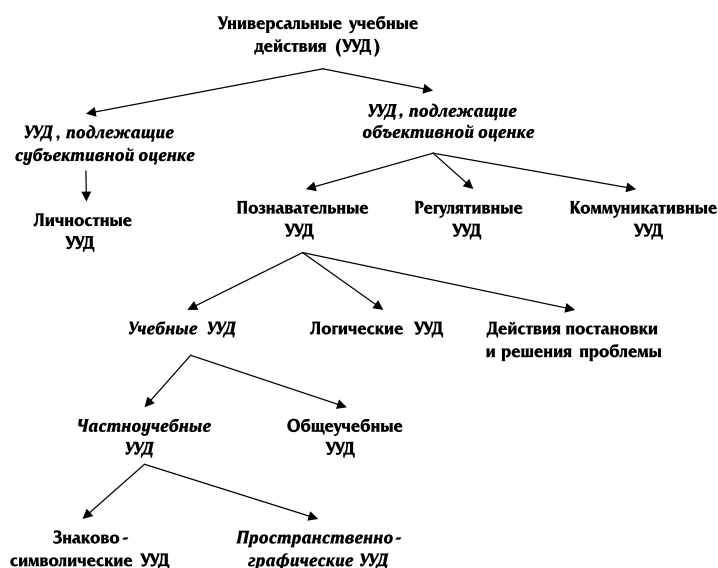


Рис. 1. Логическая схема классификации видов универсальных учебных действий

венно-графические действия, понимая, что может существовать и промежуточный вид, «синтез» знаков и символов, представленных в графической форме и разнесённых во времени и пространстве.

На наш взгляд, предлагаемая классификация, возможно, не лишена недостатков, однако способствует пониманию сущности каждого вида универсальных учебных действий и его места в логической структуре классификационной схемы.

Представим предлагаемую классификацию в виде наглядной логической схемы (рис. 1). Примечание к логической схеме: понятия, которые мы предлагаем ввести в классификацию видов УУД, выделены курсивом.

Чтобы дать полную характеристику одного задания, направленного на развитие УУД, необходимо «подниматься» снизу вверх. Например, задание, сущность которого сводится к построению модели объекта (а формами существования данной сущности могут быть: в алгебре — текстовая задача и запись отношений между переменными, в языке — слово и его транскрипция, в химии — реакция и её химическое уравнение, в информатике — алгоритм и программный код, в музыке — мелодия и её нотная запись и т. д.), относится к знаково-символическим УУД. Тогда полная характеристика будет выглядеть следующим образом: знаково-символические УУД → частноучебные УУД → учебные УУД → познавательные УУД → УУД, подлежащие объективной оценке → УУД. Наличие в схеме УУД, подлежащих объективной оценке, подразумевает объективную (в отличие от личностных) оценку осуществляемого обучаемыми универсального действия, что позволяет проследить динамику развития их индивидуальных умений.

Таким образом, надеемся, что предложенная классификация универсальных учебных действий поможет учителю лучше понять их сущность и увидеть возможности своего учебного предмета в их формировании и развитии. **НО**

ШКОЛЬНАЯ ОТМЕТКА: ПЛЮСЫ И МИНУСЫ



Зейнутдин Абасович Абасов,
профессор кафедры педагогики
Ульяновского государственного педагогического
университета, кандидат педагогических наук

Пожалуй, ни одна школьная проблема не вызывает столь разноречивых суждений как школьная отметка. У учителей, учёных, родителей, да и у самих учащихся есть своё мнение на этот счёт. Одни высказываются за сохранение существующей пятибалльной системы оценки, другие — за увеличение числа баллов, третьи предлагают совсем отказаться от отметок и перейти к безотметочному обучению, четвёртые — наряду с отметками перейти к практике оценки учащимися своих учебных достижений и так далее. Разброс мнений связан с тем, что сложна сама процедура оценивания знаний, велико число критериев измерения, субъективен подход учителя при выставлении отметок и тому подобное.

- отметка • оценка • безотметочное обучение • мотивы получения отметок
- стереотипы ожидания учителей • самооценка

История и география отметки

Споры вокруг школьной отметки в мировой школе и педагогике ведутся давно. В разное время в разных странах были высказаны и применены различные подходы к совершенствованию системы оценивания. Так, в отечественной школе в первые послереволюционные годы попытка совершенствования оценок свелась к отказу от их употребления. 31 мая 1918 года народный комиссар просвещения А.В. Луначарский подписал постановление «Об отмене отметок», состоящее из двух положений. «1. Применение балльной системы для оценки познаний и поведения учащихся отменяется во всех без исключения случаях школьной практики. 2. Перевод из класса в класс

и выдача свидетельств производится на основании успехов учащихся по отзывам педагогического совета об исполнении учебной работы».

Запрещались все виды экзаменов: вступительные, переводные, выпускные. Отменялась индивидуальная проверка на уроке. В качестве желательных средств наркомпрос рекомендовал: периодические беседы с учащимися по пройденным темам, устные и письменные доклады, отчёты о прочитанных книгах. Вместо традиционной системы проверки знаний основной формой стал самоконтроль, выявление достижений коллектива, а не отдельного ученика.

Постановлением СНК СССР и ЦК ВКП(б) «Об организации

учебной работы и внутреннем распорядке в начальной, неполной средней и средней школе» от 3 сентября 1935 года в школу вводилось пять ступеней оценки успеваемости учащихся:

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

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

В середине 1960-х годов лабораторией экспериментальной дидактики НИИ педагогики Грузии проводился эксперимент по безотметочному обучению. Учащимся начальных классов отметки не ставились. Цифровые отметки были заменены содержательными оценками.

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

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

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

В наши дни в школьных системах стран Запада существуют различные системы оценки знаний учащихся. Так, в японских школах действует пятиуровневая шкала оценок: S (очень хорошо), A (хорошо), B (удовлетворительно), C (плохо), D (очень плохо).

В школах Германии — шестибалльная система оценок, где каждому уровню (отметка) соответствует определённая сумма баллов: 1 (отлично) — 15–13 баллов; 2 (хорошо) — 12–10 баллов; 3 (удовлетворительно) — 9–7 баллов; 4 (ниже удовлетворительного) — 6–4 балла; 5 (слабо) — 3–1 балл; неудовлетворительно — 0 баллов³.

В российских школах тоже используются различные формы оценивания знаний учащихся. Так, в 15-й гимназии г. Клина

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

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

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

перешли на 10-балльную систему, а в школе с. Ямкино Ногинского района Московской области с 1991 года работают по 20-балльной системе.

По инициативе Центра педагогического мастерства Департамента образования Москвы в некоторых столичных школах отменены текущие отметки, но сохранены отметки за четверть и триместр. Оценку за триместр ученик получает по результатам тестовых испытаний⁴.

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

Поиски новых форм оценки знаний учащихся продолжаются.

Обучение без отметок глазами педагогов и учащихся

Одна из попыток совершенствования традиционной системы контроля и оценки знаний учащихся — безотметочное обучение. В представлении одного из идеологов и проводников этого подхода Ш.А. Амонашвили отметки — самое большое зло школы. Вредность отметок, по утверждению педагога-гуманиста, заключается в том, что они заменяют познавательные мотивы другими мотивами. Иначе говоря, отрицательная сторона отметок в том, что учащиеся учатся ради отметок. В этом случае исчезает радость познания. В процессе обучения насаждаются нервозность, страх, неприязнь к учителю, учебная деятельность школьника становится неполноценной, поскольку из неё выпадает оценочный компонент. В экспериментальном обучении Ш.А. Амонашвили отметки заменены развёрнутыми оценочными суждениями педагога и учащихся, базирующимися на ясных и чётких эталонах

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

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

и самооценке школьников. Обучение без отметок, по утверждению педагога-новатора, способствует формированию учебно-познавательных мотивов, росту познавательной активности, установлению гуманных отношений между педагогом и детьми.

Е.М. Свешникова даёт развёрнутую положительную характеристику безотметочному обучению. Эта система, по её представлению, имеет следующие плюсы.

1. В условиях данной системы у детей отсутствует страх оценки, а именно: на уроках царит свобода мысли, осуществляется сотрудничество как с учителем, так и между учащимися. Никто из детей не чувствует себя ущербным, не стесняется признавать и обсуждать свои ошибки. Отметка как мотив учения исчезает и постепенно формируется главный познавательный мотив. Создаётся имидж знания.
2. Отсутствие отметок позволяет ребёнку открыто сказать о своём незнании, а для мотивированного обучения ученику крайне необходимо самому определить качество его знаний: что ему удаётся и как, какие пробелы в своих знаниях и умениях следовало бы ему восполнить и как.
3. Отсутствие отметок даёт возможность сформировать у ребёнка полноценную учебную деятельность, так как выпадение любого из компонентов учебной деятельности (в том числе контроля и оценки) делает её неполной. В традиции из целостной структуры учебной работы выпадает именно контроль и оценка со стороны ребёнка, они изымаются и присваиваются учителем, а ученик самоосвобождается от необходимости контролировать и оценивать. Контролирует, проверяет, находит ошибки, указывает на недостатки, оценивает, высказывает своё суждение о результатах учёбы ребёнка только учитель. Поэтому в обычной школе

учебная работа постепенно лишается собственно контролирующего и оценивающего компонентов и, следовательно, внутренней мотивирующей и направляющей основы.

4. Если контроль и оценка со стороны учителя сопровождает весь ход учебной деятельности, сильный оценочный компонент со стороны прежде всего самого ребёнка и его товарищей обязательно обеспечивает успех и закрепляет в нём уверенность в своих возможностях. Уверенность же в успехе, со своей стороны, рождает и усиливает интересы ребёнка в учении, его страсть к познанию⁶.

А теперь посмотрим, как сами учащиеся, во благо которых ведётся этот долгий и горячий спор, относятся к отметкам. Сошлемся на исследования, в которых эта проблема была предметом специального изучения. 98% опрошенных Л.И. Липкиной учащихся начальных классов высказались за то, чтобы их учебная деятельность оценивалась учителями⁷.

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

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

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

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

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

Между исследованиями, проведёнными А.И. Липкиной (в 1976 г.) и Т.О. Гордеевой (в 2010 г.), тридцать пять лет. За этот срок отношение школьников к отметкам не изменилось. Это свидетельствует о том, что стремление получать высокие отметки не просто факт нашего прагматичного времени, а «врождённая» особенность школьников всех времён.

Мотивы получения хороших отметок как необходимость

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

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

этот процесс учения трудовой деятельности, нам кажутся неправомерными»⁹.

Иными словами, что плохого в том, если в основе учебной деятельности школьника лежат внешние мотивы — желание получить высокие отметки, удачно сдать ЕГЭ, стремление получить похвалу и поощрение родителей, занять в классе первое место?

Ошибки учителей

Выражая недовольство существующей системой оценки знаний учащихся, предлагая различные подходы и формы её совершенствования, наши учителя не учитывают, что их ошибки и просчёты в работе — одна из причин, осложняющих процедуру оценивания. О каких ошибках и просчётах, профессиональных и личностных качествах учителей, влияющих на процесс оценивания идёт речь?

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

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

Для подтверждения того, как проявляются стереотипы ожидания учителя в ситуации оцени-

вания, сошлёмся на два примера, с которыми, полагаю, согласятся учителя. Вот отвечает вызванный к доске слабоуспевающий ученик. Отвечает, как всегда слабо, неуверенно, делая большие паузы между словами, с надеждой услышать подсказку внимательно обводит взглядом класс. По всему видно, что он (как всегда) не готов к уроку. Какова реакция учителя? Он сажает ученика на место, ставит двойку, и отметку, как правило, сопровождает отрицательными оценочными суждениями: «От тебя я и не ждал другого», «Ты, кажется, неисправим».

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

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

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

Различное отношение к слабоуспевающим и хорошо успевающим ученикам проявляется и в вербальных (словесных) реакциях учителя на ответы этих двух учеников. По утверждению Р. Бернса,

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

«учитель реже и менее энергично хвалит правильные ответы отстающих школьников, чем ответы успевающих учащихся», и «отстающих школьников учителя критикуют значительно чаще и в более резкой форме, чем их успевающих одноклассников»¹⁰.

Во-вторых, неправильная интерпретация учителем темпа речи учащихся и, как следствие, завышение отметки за устный ответ ученику с быстрым темпом речи, и занижение с медленным темпом речи. Это явление имеет экспериментальное подтверждение. Один и тот же материал по географии ученицей был пересказан дважды: первый раз за 16 минут, во второй — за 24 минуты. Была сделана видеозапись ответов. Затем 81 учитель географии оценивал либо медленный, либо быстрый вариант ответа. Для более быстрого варианта средняя отметка составила 3,38 балла, в то время как для варианта с замедленным темпом речи — 2,5 балла. Автор исследования приходит к выводу: более высокий темп речи ассоциируется у многих учителей с более глубокими знаниями и большими способностями¹¹.

Учителям невдомёк, что быстрый или медленный темп речи ученика не есть показатель знания или незнания учебного материала, а свидетельствует о наличии у ребёнка того или иного типа темперамента. Ученику-флегматику, для которого характерны инертность, слабая переключаемость с одного вида работы на другой, нужно больше времени для принятия вопроса и ответа на него, чем порывистому холерику. А учитель медлительность флегматика воспринимает как незнание учебного материала.

В-третьих, влияние стиля руководства учителя на процесс оценивания. Исследования психологов (Б.Г. Ананьев, Е.А. Климов, А.А. Реан) показывают, что учителя, испо-

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

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

ведующие авторитарный стиль руководства, склонны занижать отметки, учителя-либералы — завышать, а к адекватной оценке знаний склонны учителя-демократы. Специфика, я бы сказал, коварство указанных выше недостатков состоит в том, что они действуют на подсознательном уровне, когда учитель не отдаёт себе отчёта об их влиянии на оценочную деятельность.

Ученик оценивает себя

В последние годы в педагогической науке и школьной практике ведётся настойчивый поиск новых форм совершенствования существующей системы оценки знаний. Одна из таких форм, обладающая большими обучающими, воспитывающими и развивающими возможностями, на мой взгляд, — переход от оценки учителя к самооценке ученика, когда он сам оценивает свои учебные достижения. Эту форму не следует понимать в том смысле, что она замещает оценочную деятельность учителя. Нет, конечно. Речь идёт о совмещении внешней (педагогической) и внутренней (самооценкой ученика) форм оценки. Как сформировать у учащихся способность к самооценке своих учебных достижений? Какие приёмы обеспечивают формирование у учащихся самооценки?

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

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

- оценка учеником работы, выполненной другим, то есть взаимооценка. Наличие информации о работе товарища — условие, способствующее возникновению самооценочной деятельности;
- ученик, выполнивший работу, сам себе ставит оценку. Затем его работа оценивается учителем, сопоставляются обе оценки,

выявляется степень объективности первой оценки¹².

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

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

Следует заметить, что формирование способности ученика оценивать свои учебные достижения важно не только для становления его субъектом оценочной деятельности, но учебной деятельности в целом. А быть субъектом учебной деятельности, в частности, означает способность ученика осуществлять самомотивацию, саморегуляцию, самоконтроль, самоанализ и самооценку. Для формирования этих способностей учебный процесс в школе должен быть построен таким образом, чтобы ученик переходил от управления со стороны учителя учебной деятельностью к самоуправлению, от внешнего контроля к самоконтролю, от анализа к самоанализу, от внешней оценки — к самооценке.

Заключение

Поиски совершенствования системы оценок знаний учащихся ведутся давно и, наверно,

¹² Липкина А.И. Липкина А.И. Самооценка школьника. — М., 1976.

когда-нибудь будет найдена наиболее эффективная её форма. Пока нет альтернативы пятибалльной системе оценок. Совершенствование этого компонента педагогической деятельности, как мне представляется, связано с преодолением тех ошибок и просчётов, которые допускают педагоги при оценивании знаний учащихся. Если, к примеру, учитель исповедует авторитарный стиль руководства, то он безотносительно принятой в его школе системы оценок предвзято отнесётся к учащимся, в его работе будут доминировать принуждения над поощрениями. Ошибки и просчёты в оценочной деятельности учителя способны деформировать любую, внешне безупречную систему оценок, снизить её обучающие, воспитывающие и развивающие возможности. Дело не в самой системе оценок, а в учителях, которые ею пользуются. Поэтому трудно не согласиться с категоричностью утверждения немецкого педагога Х. Векка: «Наша пятибалльная шкала с тремя положительными и двумя отрицательными баллами полностью оправдала себя, о чём свидетельствует опыт многих десятилетий. Её достаточно, чтобы отразить фактические различия в успеваемости учащихся того или иного класса, и чтобы не допустить несоответствия оценки за работу учащихся объёму балла. Нет необходимости изобретать «промежуточные отметки», и было бы неправильно не пользоваться этой шкалой сполна»¹³. К этому, кажется, добавить нечего. **НО**

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

ФАКТОРЫ ШКОЛЬНОЙ НЕУСПЕВАЕМОСТИ С ПОЗИЦИЙ ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТА

Наталья Фаритовна Анохина,
доцент кафедры экономики и управления
Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета

Традиционные исследования, посвящённые проблеме школьной неуспеваемости, акцентируют внимание на таких факторах, как: способности учащихся, умение учиться, социальная среда. Исследования генетиков позволяют многим педагогам предположить, что часть детей имеют врождённую склонность учиться плохо, лениться, постоянно оставлять невыученными уроки. Кто-то винит СМИ, кто-то компьютерные игры в том, что они «портят» подрастающее поколение. Сюда добавляются проблемы безответственного и аморального поведения некоторых родителей. К сожалению, проблемы школьной неуспеваемости часто замалчиваются, чтобы не испортить имидж школы, населённого пункта, региона, чтобы не снизить показатели рейтинга учебного заведения.

- неуспеваемость • тайм-менеджмент • ловушки времени • поглотители
- прерыватели • откладывание • прокрастинация

Между тем исследования отечественных и зарубежных педагогов и психологов, доказывают, что повысить успеваемость можно самыми разными способами. В данной статье для анализа причин и профилактики неуспеваемости предлагаются методы тайм-менеджмента, продуктивно используемые в процессе трудовой мотивации¹. Они рекомендуются для обучения учащихся своевременному выполнению учебных заданий (без акцента на отметке и оценке выполненной работы).

¹ Анохина Н.Ф. Что мешает вам работать? Ловушки для времени // Мотивация и оплата труда. — 2015. — № 3. — С. 202–207.

Почему многие учащиеся откладывают выполнение учебного задания?

Во многих учебных заведениях, и не только в России, стало нормой откладывать выполнение задания на «потом». Это явление в научной литературе принято называть «студенческим синдромом». Действительно, в ряде учебных коллективов учитель у большинства класса может зачесть задание с опозданием. Давайте вспомним: сколько учащихся вовремя читают художественные произведения и рассказывают наизусть стихи, рисуют, решают задачи и так далее? В первом классе домашнее задание выполняет вовремя большинство класса, а сколько таких учащихся в восьмом или десятом классах? Если учителям рекомендовать поставить «неудовлетворительно» всем,

кто не справился вовремя с заданием, то во многих классах будет очень печальный результат.

Современный взрослый человек тоже часто занимается теми делами, которые для него не важны (ни для его работы, ни для личной жизни), отклоняясь от намеченной цели. Даже если бы он и хотел бы значительно уменьшить эти траты времени, то иногда просто не представляет себе, каким образом это сделать. Кроме того, множество дел ежедневно откладывается на завтра, на понедельник, на начало нового года или... навсегда. Почему это происходит?

Потери времени на непродуктивные, бесполезные действия Питер Друкер называет хронофагами, или «пожирателями времени»². В тайм-менеджменте их принято называть поглотителями, прерывателями и откладывающим. Их классифицируют следующим образом:

- поглотители времени — это различного рода препятствия, затруднения, которые иногда делают невозможным дальнейшее выполнение работы. К ним относятся: непродуманные планы, перфекционизм исполнителя, спешка, неумение говорить «нет», визиты случайных посетителей и т.п.;
- прерыватели времени — это вид стандартных ситуаций, временно останавливающих основную работу, которые могут быть чётко обозначены во времени и которые способствуют решению поставленных задач. Это телефонные звонки, совещания, встречи, срочно возникшая работа с документами и т.д.
- откладывание характеризуется тем, что время уходит, а ничего не делается³.

Откладывание при его кажущейся простоте — очень распространённая проблема, она серьёзно исследуется психологами. В тайм-менеджменте откладывание часто ассоциируют с ленью, нежеланием трудиться. Многие авторы предлагают бороться с откладыванием

² Друкер П. Эффективный руководитель. — 4-е изд. — М.: Манн, Иванов и Фербер; Эксмо, 2014. — С. 49.

³ Васильченко Ю.А., Таранченко Э.В., Черныш М.Н. Самоучитель по тайм-менеджменту. — СПб.: Питер, 2007. — С. 151–153.

с помощью фиксации приоритетов и дробления больших дел на маленькие задачи. Но так просто проблему откладывания не решить. Известный психолог Нейл Фьоре, посвятивший более тридцати лет изучению этой проблемы, отмечает, что её причинами могут быть и боязнь неудач, и восприимчивость к критике, и перфекционизм. Заблокированные потребности заставляют человека откладывать дела. Поэтому он определяет прокрастинацию (откладывание дел на потом) как «механизм совладания с тревогой, сопряжённой с началом или завершением задания и принятием решений»⁴.

Как определить ловушки времени?

Не существует универсального для всех списка ловушек времени. Самый простой способ найти каждому человеку свои хронофаги — составить и проанализировать свой хронометраж. Далее определить, какие траты времени можно уменьшить или избежать их совсем? Попробуйте научить этому учащихся (например, во время классного часа).

Хронометраж — весьма утомительное и хлопотное занятие. В течение примерно двух недель следует записывать все виды своих занятий с интервалом в 15 минут в процессе бодрствования и указать время, потраченное на сон (общее количество). Учебное время можно фиксировать уроками, без подробного анализа действий на уроке.

Форма прилагается на рис. 1. Таблицу следует продолжить и распечатать в удобном формате.

⁴ Фьоре Н. Лёгкий способ перестать откладывать дела на потом / Нейл Фьоре; пер. с англ. Ольги Терентьевой. — 2-е изд. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. — С. 18–19.

Число: _____ День недели: пн вт ср чт пт сб вс
 Месяц: _____ Год: 201...

Начало	Окончание	Дело	Комментарий

А.К. Болотова выделяет тридцать наиболее распространённых «ловушек» времени, во многие из которых попадают не только взрослые, но и учащиеся⁵. Предложите школьникам индивидуально выбрать из доработанного нами перечня, представленного в табл. 1, наиболее характерные для них виды «ловушек времени» и попытаться придумать способы их устранения.

Рис. 1. Форма для хронометража

Таблица 1

Ловушки времени

№ п/п	Вид ловушки	Характерна ли она для вас? (да, нет)	Способы устранения ловушек времени
1	Нечёткая постановка цели		
2	Отсутствие приоритетов в делах		
3	Попытка слишком много сделать за один раз		
4	Отсутствие полного представления о предстоящих задачах и путях их решения		
5	Плохое планирование трудового дня		
6	Личная неорганизованность, «заваленный» письменный стол		
7	Чрезмерное чтение		
8	Неотлаженная система хранения вещей		
9	Недостаток мотивации (безразличное отношение к работе)		
10	Поиски записей, памятных записок, адресов, телефонных номеров		
11	Недостатки кооперации и разделения труда в классе		
12	Отрывающие от дел телефонные звонки		
13	Незапланированные гости		
14	Неспособность сказать «нет»		
15	Неполная или запоздалая информация		
16	Отсутствие самодисциплины		
17	Неумение довести дело до конца		
18	Отвлечение (шум)		

⁵ Болотова А.К. Психология организации времени: Учебное пособие для студентов вузов / А.К. Болотова. — М.: Аспект Пресс, 2006. — С. 209–210.

№ п/п	Вид ловушки	Характерна ли она для вас? (да, нет)	Способы устранения ловушек времени
19	Отсутствие связи (коммуникации) с одноклассниками или неточная обратная связь		
20	Излишняя коммуникабельность		
21	Синдром откладывания		
22	Желание знать все факты		
23	Длительность ожидания (например, условленной встречи)		
24	Спешка, нетерпение		
25	Компьютерные игры		
26	Социальные сети		

Может быть, у школьников есть другие ловушки, которые они хотели бы добавить в эту таблицу? Избавившись от наиболее характерных хронофагов, учащиеся, скорее всего, смогут повысить продуктивность своей учебной и иной полезной деятельности.

Советы по преодолению ловушек времени

Некоторые простые, казалось бы, советы помогают выработать полезные привычки, отрабатывать техники общения, учат строить расписание дня. Множество людей самостоятельно к этим решениям, увы, не приходят. Чаще всего они становятся жертвами стереотипного поведения и не могут вырваться из плена своих привычек, мешающих жить.

Известный психолог Нейл Фьоре несколько десятилетий разрабатывал программу The Now Habit, состоящую из десяти способов преодоления прокрастинации, и успешно использует эту программу в работе с клиентами, страдающими от откладывания. Для преодоления прокрастинации следует научиться перестать ругать себя за неудачи и несовершенство, повысить самооценку, победить неэффективные рабочие привычки и усвоить новые, позитивные, освоить основы стратегического планирования и составить пошаговый календарь задач, зарезервировать время на отдых, работать в состоянии «потока» и так далее.

Эта непростая работа над собой возможна и с помощью книги Фьоре «Лёгкий способ перестать откладывать дела на потом». Возможно, что опытные школьные психологи и учителя смогут самостоятельно адаптировать рекомендации учёного для учащихся.

Для позитивного целеполагания ученикам важно научиться правильно формулировать цели, оставляя за собой право выбора, не провоцируя развитие трудоголизма. Разрушительно действуют фразы типа: «Я должен закончить сочинение и написать его идеально, работая без передышки». Нейл Фьоре рекомендует убрать фразы-прокрастинаторы из своего лексикона и использовать формулировки, формирующие позитивное мышление. Примеры представлены в табл. 2.

В англоязычных странах популярна техника «stop doing»⁶. По аналогии со списком дел, которые планируется выполнить, составляется Stop Doing List, куда заносятся дела, которые необходимо прекратить делать (или, в крайнем случае, уменьшить на них расход времени). Пример stop doing листа представлен на рис. 2.

⁶ Душенко К.В. Универсальный цитатник бизнесмена и менеджера. — М.: Изд-во Эксмо, 2003.

Таблица 2

Примеры начала фраз для постановки цели

Прокрастинаторы	Работающие продуктивно
«Я должен...»	«Это мой выбор...»
«Я должен закончить...»	«Когда можно начинать...»
«Этот проект большой и важный...»	«Я могу сделать один маленький шаг...»
«Выполнение должно быть совершенным...»	«Я, как и все, имею право на ошибку...»
«У меня нет времени на развлечения...»	«У меня должно быть время развлекаться...»

Stop Doing List

1. Перестать заходить на форум «Ни о чём».
2. Перестать говорить по телефону больше 7 минут.
3. Не браться за несколько дел одновременно.
4. Не читать рекламные объявления.
5. Не тратить на сборы по утрам больше 15 минут.
6. Не подписываться на ежедневные рассылки.
7. Не просматривать комментарии на Стене.
8. Не смотреть все телепередачи подряд.

Рис. 2. Пример stop doing листа для школьника старших классов

Чтобы освобождённое время не было потрачено зря, предложите ученикам подумать, каким именно полезным занятием они хотели бы его заполнить: изучением иностранного языка, посещением бассейна или какими-либо другими важными делами.

Посмотрите на маленького ребёнка, легко говорящего «нет»! К сожалению, с годами не все могут быстро и твёрдо сказать «нет» чужому предложению. В школе многие ученики панически боятся ответить: «Нет» на просьбы педагога или одноклассников. Особенно важно научить школьников отказываться от предложений совершить правонарушение.

Коуч и преподаватель Стэнфордской бизнес-школы Эд Батиста считает, что причиной со-

гласия на многие предложения становится страх. Некоторые люди полагают, что отказ может быть воспринят как отсутствие интереса и приведёт к тому, что «больше уже никуда не позовут»⁷. В дальнейшем предложений может оказаться так много, что будет сложно их ранжировать по приоритетам и станет невозможно успеть выполнить все задания. Очень важно научиться говорить: «Нет!». Батиста рекомендует последовательно выполнять три действия. Сначала стоит просто остановиться и подумать. Спешка вызывает панические настроения. Чтобы сделать правильный выбор, стоит подумать. Важно осознать свои эмоции: что вы чувствуете, получив то или иное предложение? Для того чтобы научиться говорить: «Нет!», нужна практика. Умение отказать — это коммуникационный навык, который можно совершенствовать. Эти же рекомендации подходят не только бизнесменам, но и всем другим людям.

Чтобы сказать «Нет!», можно попробовать использовать методику отказа С. Хэдфилда, который советует поступать следующим образом:

- если не уверен, попроси дать время подумать;
- подумай о языке тела и тоне разговора (если нервничаешь, можешь показаться агрессивным);

⁷ Батиста Э. Как сказать «Нет!» // Harvard Business Review — Россия. 24.01.2014. [Электронный ресурс]. <http://hbr-russia.ru/liderstvo/prinyatie-resheniy/p13158/#ixzz3I4vPZJIC> (дата обращения 23.08.2015).

- будь вежлив, но слово «нет» произнеси твёрдо;
- не оправдывайся и не пускайся в объяснения (если понадобится, объясниться можно позже);
- будь готов к компромиссу (только после того, как твой отказ уже будет принят)⁸.

Существуют различные варианты фраз для вежливого отказа, в том числе в английском языке⁹. Вот некоторые из наиболее распространённых:

- «Мне нужно время подумать»;
- «Я бы хотел, но...»;
- «Боюсь, что не могу...»;
- «Звучит здорово, но...»;
- «Я не могу прямо сейчас, но, может быть, смогу позже»;
- «К сожалению, у меня появилось несколько дел»;
- «Я уверен(а), вы отлично справитесь с этим»;
- «Простите, но у меня есть срочные дела»;
- «Простите, но я не могу»;
- «Боюсь, я буду занят(а) другим».

В очень удобную табличную форму (табл. 3) сводит техники отказа собеседнику О. Колесникова¹⁰. Распечатайте её и раздайте школьникам, обсудите содержание, проигрывайте типичные ситуации в классе.

Не стоит говорить «да», откликаясь на каждую просьбу, в то же время, не надо забывать

⁸ Хэдфилд С. Что тебя останавливает? — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. — С. 208.

⁹ Как сказать «нет» по-английски [Электронный ресурс]. <http://www.englishtown.ru/community/Channels/article.aspx?articleName=155-sayno> (дата обращения 23.08.2015).

¹⁰ Колесникова О. Техники вежливого отказа. 6 простых способов сказать «нет» // Сайт Уверенность в себе, как стиль жизни [Электронный ресурс]. <http://yauveren.com/13895/> (дата обращения 23.08.2015).

и том, что каждый человек живёт в обществе, основа существования которого — взаимопомощь. Эгоист, думающий только о себе и своих проблемах, никому не интересен. Научите ребят продуктивной взаимопомощи и сотрудничеству на своих уроках. Объясните, что твёрдое «нет» следует использовать в определённых случаях.

Некоторые хронофаги появляются совершенно неожиданно. Полезное время может быть «убито» отключением электричества, неожиданной поломкой компьютера или другими непредвиденными обстоятельствами. Посоветуйте ребятам научиться занимать утомительный период ожидания чтением книги, работой с ежедневником, отдыхом, прослушиванием любимой музыки и т.д.

Предлагаемые рекомендации наиболее подходят старшеклассникам, но могут быть адаптированы и для других возрастных групп школьников (например, их можно представить в игровой форме).

Дальнейшее исследование проблемы неуспеваемости с точки зрения тайм-менеджмента возможно в ракурсе возрастных и гендерных различий. К примеру, некоторые исследователи считают, что мальчики менее организованны, чем девочки, и чаще не выполняют домашние задания вовремя. Полезно было бы убедиться на практике, в какой степени методы тайм-менеджмента могут помочь учащимся научиться расставлять приоритеты и управлять своим временем, снизив тем самым уровень неуспеваемости? **НО**

Техники отказа собеседнику

Название техники	Сущность техники	Примеры высказываний	Эффективность использования
Прямолинейное «нет»	Вы просто говорите «нет», уверенно и убедительно, не извиняясь и не оправдываясь	– Нет. – Нет, нет, я не могу это сделать. – Нет, я предпочитаю этим не заниматься	Используйте в тех случаях, когда Вы не хотите раскрывать истинную причину отказа. Вы имеете на это полное право
Сопереживающее «нет»	Вы выслушиваете человека, показывая своё понимание его проблемы, возможно, выражаете своё сочувствие, и добавляете в конце «нет»	– Я понимаю, что для тебя это очень важно, но, к сожалению, я не смогу это сделать	Эффективно в том случае, когда Вы, несмотря на понимание проблемы собеседника, не можете и/или не хотите выполнить его просьбу
Обоснованное «нет»	Вы говорите «нет» и кратко раскрываете подлинную причину Вашего отказа	– Я не смогу это сделать, потому что в ближайшие дни я очень загружен работой	Эффективно в том случае, когда Вы имеете серьёзную причину для отказа и готовы искренне раскрыть её
Отсроченное «нет»	Вы не даёте ответ немедленно, а просите собеседника дать Вам время на обдумывание	– Мне надо подумать. Я скажу тебе позже. – Я не могу тебе сказать прямо сейчас, потому что мне нужно свериться с ежедневником	Используйте, когда Вы не уверены в том, что сможете выполнить просьбу. И/или не можете решить для себя, хотите Вы это сделать или нет
Компромиссное «нет», или «нет» наполовину	Вы говорите, что в принципе могли бы выполнить просьбу, но при тех условиях, которые Вам удобны	– Я не могу сделать это сегодня, но я мог бы это сделать завтра	Этот отказ эффективен в том случае, если Вы искренне готовы выполнить просьбу, но на своих условиях
Дипломатичное «нет», или «нет» в мелочах	Вы не говорите открыто «нет», а искренне приглашаете к переговорам, выясняя, какую реальную помощь Вы могли бы оказать	– Может, я могу помочь тебе как-нибудь по-другому? – У меня нет сейчас готового решения. Я предлагаю нам разобраться в этом вместе	Используйте этот отказ, если Вы готовы помочь собеседнику, но не знаете как именно. При этом, условия собеседника Вас не устраивают

Консультации

Консультант **Виктория Аркадьевна Власенко**,
начальник информационно-компьютерного отдела
департамента образования Владимирской области

? Что представляют собой
сервисы для хранения закладок,
чем они лучше браузера?
Л.В. Лапина

Возможность для хранения закладок — ссылок на веб-страницы, которые вы регулярно посещаете, предоставляется и обычным браузером, с помощью которого вы просматриваете интернет-ресурсы. Но используя сервисы Интернет для хранения закладок, пользователь получает ряд преимуществ, недоступных для браузера. Новые социальные средства хранения закладок имеют принципиальные отличия, а именно:

- Созданная коллекция ссылок будет доступна с любого устройства, подключённого к сети Интернет. Это особенно важно, если вы пользуетесь Интернетом не только на одном компьютере, а с разных компьютеров и мобильных устройств, и дома, и на работе, и в дороге.
- Сами ссылки также можно добавлять с любого компьютера, подключённого к Сети.
- Ваши закладки сохранятся, даже если вы меняете браузер или операционную систему.
- Поскольку сервисы хранения закладок позволяют пометить

закладки тегами, описывающими её содержание, вы можете воспользоваться поиском закладок, уже отмеченных другими пользователями, обмениваться найденными ссылками по интересующей вас теме.

Примеры сервисов социальных закладок:

<http://friendfeed.com/>
<http://zakladki.yandex.ru>
<http://me.mori.qip.ru>
<http://moe.mesto.ru>
<http://www.ru-marks.net/>
<http://zakladok.net/>
<http://www.100zakladok.ru/>

? Расскажите, пожалуйста, про
цифровые лаборатории для
кабинета физики. Какое оборудование
можно рекомендовать
для оснащения кабинета?
Пётр Валерьянович

Сегодня кабинет физики насыщается компьютерными и цифровыми средствами измерения. По сравнению с традиционными лабораториями цифровые лаборатории позволяют значительно сократить время на подготовительные и организационные работы, предоставляют возможности для повышения точности и наглядности проводимых экспериментов, цифровой об-

работки и анализа полученных экспериментальных данных. В процессе применения цифровых лабораторий учащиеся работают на стыке нескольких учебных дисциплин: физика-химия, физика-биология, физика-информатика и формируют умения и навыки, актуальные и для других предметных областей, в том числе такие, как:

- обработка информации с использованием ИКТ;
- методика проведения исследований, использование современного оборудования исследовательской лаборатории для проведения экспериментов;
- математическая обработка экспериментальных данных, применение при обработке данных математических функций и графиков, приближенных вычислений, статистики и пр.;
- составление отчётов по исследованию, презентация итогов работы.

Наиболее распространённые варианты цифровых лабораторий, предлагаемых для оборудования кабинетов физики:

- оборудование серии L-микро® представляет собой единую экспериментальную среду, объединяющую демонстрационное оборудование

и наборы для лабораторных работ и практикума. Его ядром является персональный компьютер с измерительным блоком. Для проведения измерений служат датчики физических величин, которые подключаются к измерительному блоку. Компьютерный измерительный комплекс дополняется цифровыми измерителями, применение которых для решения ряда педагогических задач имеет преимущества по сравнению с компьютером. Серийно выпускаемые комплекты оборудования охватывают основные разделы школьного курса. Проблема реализации принципа максимальной технологичности эксперимента (отсутствие времени на подготовку экспериментов) решается в L-микро® путём конструирования оборудования для демонстрационных установок и подробного описания методики проведения опытов — вместе с измерительным блоком и программой, позволяющей вовлечь компьютер в демонстрационный эксперимент, преподаватель получает приборы, сконструированные специально для проведения измерений с помощью датчиков. Именно направленность на датчиковые системы лежит в основе оборудования серии L-микро® (<http://l-micro.ru>);

- цифровая лаборатория «Архимед» — комплекс технологических и программных средств, обеспечивающих сбор и обработку данных эксперимента. Существует несколько версий лаборатории. Один из вариантов включает набор датчиков на базе специализированного портативного компьютера

NOVA5000 производства фирмы FourierSystems. Компьютер NOVA5000 работает на платформе Windows CE 5.0, имеет встроенный регистратор данных, к которому можно подключать до 8 датчиков, сенсорный экран, поддерживает современные технологии коммуникации и связи с внешними устройствами. Поставляется с набором офисных приложений, совместимых с аналогами на Windows 2000/XP, а также со специализированными программами для организации учебного процесса и поддержки учебной исследовательской и проектной деятельности.

В состав лаборатории входят:

- специализированный портативный компьютер NOVA5000;

- набор цифровых датчиков;
- программное обеспечение для проведения и анализа эксперимента;
- справочное пособие;
- примеры экспериментов по физике.

Другое решение — использование вместо портативного компьютера специализированного регистратора данных — USB Link. Используемый регистратор — многофункциональное устройство типа «plug-n-play» с 4 портами, которое позволяет подключать до 8 датчиков одновременно и имеет USB-порт для подключения к компьютеру. При подключении регистратора к своему компьютеру пользователь получает полноценную цифровую естественно-научную лабораторию с оптимальным сочетанием цена-качество-функциональные возможности.

- Подключение «plug-n-play».
- Высокая скорость регистрации данных — до 10 000 записей в секунду.
- Возможность одновременной регистрации данных от 8 датчиков.
- Автоматическое определение датчиков.
- Питание от любого USB-порта компьютера.
- Совместимость с программным обеспечением MultiLab (<http://www.int-edu.ru/object.php?m1=747&m2=2&id=1004>).

Программно-аппаратный комплекс AFS — это комплект цифрового оборудования, программного обеспечения «Инновационный школьный практикум» и методических материалов. Он предназначен для проведения экспериментов на уроках физики, химии и биологии. Цифровая лаборатория AFS даёт возможность снимать данные, используя ряд датчиков: температуры, напряжения, магнитного поля, звука, движения, ускорения, электрической проводимости и другие. Значения измерений через систему сбора данных поступают в компьютер, и затем исследуемые параметры отображаются на экране монитора в графическом, табличном и аналитическом видах (<http://новашкола.рф/oborudovanie-afs>).

Есть и другие комплекты оборудования для проведения компьютеризированного учебного эксперимента, например, оборудование компаний SAMSUNG, PASCO, DATA HARVEST,

RHUWE и др. В основном цифровые лаборатории отличаются друг от друга аппаратными средствами эксперимента. Важно, что при использовании таких лабораторий учащиеся получают опыт предметной учебно-исследовательской работы на уровне современных физических исследований, опыт применения средств ИКТ как новых инструментов познания.

? Мы создаём новый школьный сайт. Помогите, пожалуйста, разобраться. Должен ли на сайте быть указан персональный состав педагогических работников с указанием уровня образования и квалификации? У нас некоторые учителя не хотят, чтобы информация о них была размещена в Интернете, ссылаясь на конфиденциальность персональных данных.

Ирина

Федеральный закон «О персональных данных» является базовым законодательным актом, регулирующим отношения, связанные с обработкой персональных данных, и определяет принципы, условия и правила обработки персональных данных. В соответствии с частью 1 статьи 6 Федерального закона «О персональных данных» обработка персональных данных допускается, если обработка персональных данных необходима для осуществления и выполнения возложенных законодательством Российской Федерации на оператора функций, полномочий и обязанностей. К компетенции образовательного учреждения относится обеспечение открытости и доступности информации о персональном составе педагогических работников с ука-

занием уровня образования и квалификации.

? Какие социальные сервисы можно использовать для организации проектной деятельности учащихся?

Анна Васильевна

Можно перечислить основные группы социальных сервисов, представляющих интерес с точки зрения организации проектной деятельности учащихся:

- коллективные гипертексты (Общероссийский образовательный проект Летописи.ру — <http://letopisi.ru>, Всемирная ВикиПедия — <http://en.wikipedia.org/wiki/Education>, ВикиПедия на русском языке — <http://ru.wikipedia.org/> и др.);
- сетевые офисы (<http://docs.google.com> и др.);
- программы общения on-line (<http://www.icq.com/ru>, <http://skype.com/intl/ru/> и др.);
- блоги (сетевые дневники) (<http://livejournal.ru>, <http://blogs.mail.ru>, <http://blogger.com> и др.);
- социальные поисковые системы (<http://www.google.com>, <http://company.quintura.com/ru/>, <http://ajax.nigma.ru/> и др.);
- социальные закладки (<http://BobrDobr.ru>, <http://Del.icio.us>, <http://rumarkz.ru/>, <http://utx.ambience.ru/> и др.);
- сетевые карты знаний (<http://bubbl.us>, <http://ru.wikipedia.org/wiki/FreeMind>, <http://www.graphviz.org/> и др.);
- социальные фотосервисы

КОНСУЛЬТАЦИИ

(<http://Flickr.com>, <http://www.panoramio.com>, <http://foto.mail.ru>, <http://kalyamalya.ru>, <http://picasaweb.google.com> и др.);

- социальные видеосервисы (<http://youtube.com>, <http://www.rutube.ru>, <http://video.mail.ru/>, <http://vision.rambler.ru/> и др.);
- геосервисы (<http://maps.Google.com> и др.).

? Какие существуют ресурсы, содержащие информацию об интерактивных досках?

С.В.

Информацию об интерактивных досках можно найти на сайтах производителей, там же часто размещаются и различные информационные материалы об использовании этого оборудования в учебном процессе. Вот некоторые сайты, содержащие информацию об интерактивных досках:

- <http://www.smartboard.ru/> — информационный сайт, разработанный компанией Polymedia. На сайте представлены материалы об интерактивных технологиях SMART. Ресурс интересен наличием публикаций, методических материалов, примеров использования интерактивных устройств в образовательном процессе.

- <http://www.tds-prometey.ru/education.html> — сайт компании «ТДС-Прометейн-М», представляющей продукцию компании Promethean на российском рынке. Сайт может

Консультации

быть полезен всем категориям педагогических работников, интересующихся интерактивными технологиями. На сайте представлены материалы об интерактивных устройствах, методические разработки уроков с их использованием.

- <http://www.infologics.ru/present/interactiveboard.htm> — сайт компании «Инфологика». Компания профессионально занимается интерактивными решениями. На сайте представлена информация об интерактивных досках основных производителей, реализующих свою продукцию на российском рынке.

- <http://www.panaboard.ru/> — информационный сайт корпорации Panasonic. На сайте представлены сведения об электронных интерактивных и копирующих досках Panaboard от корпорации Panasonic.

- <http://walk-and-talk.ru/> — информационный сайт, посвящённый электронным интерактивным доскам Walk-and-Talk (интерактивные продукты Polyvision).

- <http://intmedia.ru/> — сайт компании «ИНТМЕДИА», официального партнёра компаний Dataton, Hitachi Europe LTD и компании Hitachi Software Enginering Europe AG.

- <http://www.mimio.dymo.com/ru-EM.aspx> — сайт, на котором представлена информация о семействе продуктов MimioClassroom.

- <http://avboards.ru/> — официальный сайт генерального дистрибьютора компании Hitachi (Япония) в России, производящей интерактивные доски StarBoard.

? Где можно приобрести интерактивную коллекцию для ОБЖ, которую можно использовать на интерактивной доске?
Алексей Викторович

При работе с интерактивной доской (интерактивным компьютерным экраном) можно пользоваться любым программным обеспечением, которое годится для вашего урока, а также любыми компьютерными демонстрационными материалами.

Вот некоторые ресурсы по ОБЖ:

http://obr-resurs.ru/obr_res/electronposob/
<http://risk-net.ru/safety/training.php>
<http://www.spas-extreme.ru/>
<http://www.fireman.ru/>
<http://explosion1947.narod.ru/index.files/page0001.htm>
<http://kuhta.clan.su/index/0-7>

Названные ресурсы обнаружены в подборке по слову «ОБЖ»:

http://school.edu.ru/search_result1.asp?all=&rc_e_relation_material=&pgs=10&submit.x=80&all_system=0&search=1&email=&catt_ob_no3=10&context=&submit.y=10&pg=2

Можно самостоятельно изготавливать демонстрационные материалы, делая электронные конспекты для уроков в программе PowerPoint. Электронные заготовки можно делать на основе материалов (схем, плакатов и пр.), которые вы уже используете (сканировать, фотографировать и т.п.).

О том, как подготовить иллюстративный материал к выступлению в программе PowerPoint, читайте на http://www.intmedia.ru/tech_no_news.asp?ob_no=3035

Для воспроизведения звука — кроме экрана (доски) потребуется звукоусилительное оборудование, как вариант — переносная система звукоусиления http://www.intmedia.ru/goods.asp?c_no=3663&ob_no=3849

Для тестирования удобно использовать интерактивную доску вместе с системой голосования http://www.intmedia.ru/goods.asp?c_no=5804&ob_no=6013 **НО**

«НОВОЕ ВОСПИТАНИЕ» в практике школьной жизни



Надежда Егоровна Щуркова,
профессор кафедры педагогики
Московского института открытого образования

*Я никогда не мог понять мысли, что лишь 1/10 людей
должны получать высшее развитие, а что остальные
9/10 служат лишь материалом и средством.*

Ф.М. Достоевский

- новое воспитание • профессиональные умения • нежное прикосновение
- возвышающее уважение • пленительные методики • поле педагогического внимания • счастье учебных достижений • психологический климат

Новое воспитание XXI века, обретя сегодня достаточно чёткие очертания, позволяет оценивать целостную систему воспитательного процесса и осмысливать его концептуальную базу. Мы ещё туманно видим цель воспитания (нельзя же серьёзно относиться к бюрократическому мешку с количеством качеств), но зато приняли и реализуем ценностное содержание, определили педагогическую

позицию, разработали принципы (цели нет, а принципы есть), сконструировали уйму инновационных методик и перестраиваем обустройство воспитательного учреждения.

Хотелось бы считать, что мы гарантируем воспитанность детей как меру овладения культурой, но продуктивность наших

усилий пока низжайшая. И никакие баллы уродливого ЕГЭ не прикрывают печального положения. «Идейный раздрой и подмена идеалов идолами» (В.И. Толстых) породили самое горестное — отторжение части детей от образования и отторжение той же части детей от богатства духовной культуры. К стыду нашему, есть оправдания этому. Назовём только одно из бесчисленного списка. Вознес на пьедестал «конкурентоспособность» в качестве существенной черты современного человека и признав неизбежную объективность разной степени развития детей, мы успокоились относительно интеллектуального и нравственного расслоения. И даже, вспоминая о том, что конкурентоспособны волк — в лесу, коршун — в небе и акула — в море, человеческое в нас молчит.

Но первый шаг сделан. Он отражён в категории «Педагогика высокого полёта»¹. Мы знаем сегодня о «новом воспитании» более, чем вчера. Облик свободной, автономной, творческой личности, субъекта собственной и социальной жизни предстал в педагогическом сознании целью воспитания и радикально преобразовал научно-педагогическую проекцию воспитательного процесса. Суммарное представление о воспитании как наборе качеств и стандартов отступило, заменённое образом воспитания как целенаправленного содействия рождению в структуре личности ценностных отношений. «Отношение» заняло место основного объекта педагогического внимания профессионала-педагога. (В своё время А.С. Макаренко объявлял отношение главным объектом воспитания. Как много лет понадобилось, чтобы практика приняла данное концептуальное положение!)

Высвобождаясь от железных оков давящего школьного императива («Откройте!», «Читайте!», «Пишите!», «Решайте!»), воспитание обретает облик **психологически тонкого, этически возвышающего, методически увлекательного** вхождения детей в контекст высокой культуры при ценностно-ориентированной **деятельности**.

¹ Педагогика высокого полёта. 20 авторов. Ред. Щуркова Н.Е. Изд. «Педагогический поиск». — М. 2015.

Но возможно ли восхождение в культуру каждого ребёнка? Выявленные характеристики нового воспитания есть ответ на этот острый для нашего времени вопрос. Они, эти характеристики, диктуют педагогу технологические основания любой групповой деятельности, будь это урок, классный час, собрание, школьный праздник, конференция или весёлое групповое чаепитие. Назовём их.

1. Нежное прикосновение к личности как психологически тонкое воздействие, осуществляемое радостным приветствием, персональным и ролевым обращением, высоким этикетом операции педагогической технологии (сегодня выделены и оформлены 60 профессиональных операций), признанием индивидуальности каждого ребёнка, поощрением малейшего успеха, педагогической поддержкой, инструментированной мимически, пластически, интонационно и лексически. Такое прикосновение обеспечивает благоприятное психологическое состояние школьника, адекватное успешной, а значит, плодотворной деятельности.

2. Возвышающее уважительное воздействие, осуществляемое предоставлением свободы выбора, возложением особых индивидуальных полномочий, провозглашением способностей и особенностей личности каждого, обеспечением права на ошибку, оценкой личности определением её достоинств и трактовкой её «недостатков» как «пока не успевших сложиться достоинств», а также строгими требованиями к выполняемой работе (на данный этап развития личности), проецированием будущей профессиональной деятельности как благородного служения человечеству и своей личной жизни, как разрешаемых жизненных проблем и счастья. Такого рода педагогическое воздействие, встроенное в жизнедеятельность детей, содействует становлению положительной самооценки, самосовершенствованию, социальной активности.

3. Увлекательные (пленительные) методики деятельности снимают страх, неуверенность в своих силах, способствуют преодолению трудностей, концентрации физи-

ческих и психологических усилий неопытного школьника, способствуют проживанию радостных минут коллективного труда, служат выявлению способностей, содействуют позитивному статусу личности школьника в группе, зарождают проекцию профессионального выбора. И в итоге рождают такие качества в структуре личности, как радость коллективной деятельности и ценностное отношение к товарищам, коллективу, друзьям. Такие методики оснащают детей новыми умениями, обеспечивают опорными представлениями изучаемых научных категорий.

4. Неусыпное внимание к успеху каждого, встроенное в поле педагогического внимания, вдохновляют ученика, поддерживают его в ситуациях минимального достижения результата, подымают авторитет ученика в группе, определяя его групповой статус, активизируют его интеллектуальные и физические усилия, раскрывают сущность успешного отдельного действия в контексте общего учения. А для всей учебной группы открывают роль отдельной индивидуальности в общей коллективной работе. Такое выделение отдельного успеха каждого (хорошо отработанное в зарубежном опыте, но слабо реализуемое в практике наших некоторых школ) меняет образ учебных занятий: аннулируют строгий надзор, подавление, приказание, устрашение, утверждая общую заботу о «хорошо исполненной работе» единого «оркестра», исполняющего произведение «Идём к Истине».

Внедрение в практику школьной жизни (именно школьной жизни, а не только в учебный процесс!) названных элементов «нового воспитания» преобразует всю систему образовательного процесса — теперь лёгкого, радостного, красивого. И дети, и сам учитель проживают счастье общения и удовлетворения напряжённым интеллектуальным трудом.

Но что собственно происходит? Каков механизм такого преобразования?

Новая технология прежде всего напрямую выводит педагога на рождение в группе особого психологического климата. Последствия воплощённых положений — благоприятный **психологический климат** группы. Его можно фиксировать сразу: открытость, доброжелательность, готовность к взаимодействию, оптимистичный настрой, расположенность к Другому, дееспособ-

ность — вот плоды, возвращенные педагогом в первые минуты занятий. Признаки нравственного климата в учебной группе: доброжелательность, открытость, работоспособность, защищённость, взаимное уважение и взаимопомощь — это черты «нежной педагогики», но не создаваемые специально педагогом, а порождённые педагогической технологией.

Состояние есть субстанция психологического климата группы. Проживаемое одним человеком состояние, иррадируя, заражает и возбуждает подобное состояние других членов группы. И слагается общее проживаемое группой состояние: благоприятное или неблагоприятное — но одинаково сильно влияющее на активность деятельности и её результат группы и каждого ребёнка.

Психологический климат группы — это суммарное состояние всех её членов, интегрированное в одну общую характеристику отношения, проявляемого «здесь и сейчас». Такие характеристики климата, как доброжелательность, открытость, активность, свобода выбора, работоспособность, создают продуктивные условия групповой работы. Содействуя благоприятному состоянию каждого ученика, они обеспечивают успех каждого. В свою очередь, успешность каждого укрепляет благоприятность психологического климата.

Педагогический коллектив во главе с директором школы² должен целенаправленно культивировать профессиональные операционные умения «нового воспитания», чтобы поддерживать постоянство высокого нравственного климата, отдавая себе отчёт в том, что этот климат и есть ключевой фактор успешного разрешения многих школьных проблем.

В тесной взаимной зависимости находятся психологический климат и воспитание

² Если директор школы профессионал-педагог, а не так называемый менеджер, то есть лицо, угодное бюрократическому аппарату.

ценностных отношений: к ученью, школе, учителю, одноклассникам, к себе, и в итоге к школьной жизни, протекающей здесь и сейчас, протяжённой на долгие ученические годы. Ценностное отношение к данным объектам, а далее — ясность и чёткость логически разворачиваемого содержания деятельности пленительной методической формы обусловят высокий уровень успеха учащихся.

Этот климат возникает благодаря организуемому взаимодействию. Его не надо специально выстраивать, как это мы полагали ранее в системе вчерашнего традиционного воспитания (например, исследования Н.П. Аникеевой и И.В. Бабуровой). Он как подарок педагогу за его профессионализм. Однако этот рождающийся на глазах благодатный климат следует пестовать и укреплять в ходе последующей работы группы, когда возникают проблемы одна за другой: утомление, непонимание, неудача, несогласие, разочарование.

Бесспорно, задача сохранения благоприятного климата выходит далеко за пределы отдельного урока, так как исходной точкой установления благоприятного климата в школьной жизни является тот миг, когда ребёнок переступает порог школы и его встречают улыбка, доброе приветствие, его имя в устах одноклассников, и он проживает состояние удовлетворения: «*Меня видят... меня знают..., принимают... я здесь свой...*» Состояние это развивается, если кто-то скажет: «*Хорошо, что пришёл, иди к нам, мы сейчас...*». И в душе ребёнка рождается «*Меня любят...*» *Во мне нуждаются...*».

Входя в класс, педагог вновь и вновь направляет внимание на общее состояние группы, рабочий настрой, межличностные отношения. Ключевые объекты этих отношений — «дело», «педагог», «товарищи», «учебная наука», «моё Я», а также — «школа», «общество» и «человек». Бесспорно, решающим является объект «человек», потому что уважение к человеку, проявляемое в группе, даёт надежду каждому, что к нему будет проявляться именно такое отношение. И это даёт успокоение,

чувство защищённости, уверенности в себе и свободу выявления своего «Я».

Ведь не случайно диагностикой психологического климата служит методика «парта» (Я.Л. Коломинский и Г.А. Мусаелян). Ученику предлагается написать имена тех учеников, с которыми он хотел бы «*сидеть за одной партией (учебным столом)*». Широкий веер выбора даёт картину меры положительного отношения к товарищам.

Психологический климат не продукт усилий одного педагога. Характер психологического климата определяется активными проявлениями каждого ребёнка, групповой климат, возникает в интеграции этих проявлений. Благоприятное состояние отдельного члена группы иррадирует (распространяет возбуждение) и через эмоциональное заражение охватывает всех. Состояние и отношения расширяют зону эмоционального заражения. *Обидели одного, а всем стало плохо... Проявили сочувствие к одному, а все проживают некоторую меру доброго отношения... Поздравили именинника, а всем стало теплее и спокойнее, потому что такой акт мысленно проецируется и на собственное «Я»... Кто-то хихикнул — и серьёзности как ни бывало, и работа кажется ненужной...*

Он, этот климат, — интеграция каждодневных проживаний хода общей работы. Атмосфера и есть то краткое состояние, которое проживается в отдельные временные отрезки занятий и слагается в единую характеристику. Многократные воспроизведения благоприятной атмосферы порождают климат как устойчивую характеристику ученической группы детей. Потому так высоко напряжение учителя во время занятий: видеть каждого, оценивать атмосферу ситуаций — поддерживать благоприятные и корректировать неблагоприятные. Педагог направляет первоначальное внимание на психологическую атмосферу — летучее, моментальное, динамичное образование, рождающееся как реакция на ситуацию взаимодействия. Наблюдаешь явление психологической атмосферы — будто чудо.

Педагог вошёл в класс — сразу светлые и тёплые лица...и готовность к работе, и открытость, и свобода речи, лёгкость телодвижений... Какие хорошие дети! А вот в ту же учебную группу пришёл другой педагог — настороженная тишина, чуть согнутые плечи, опущенные головы и ...недобрые лица... Тяжёлая группа! Сегодняшние ужасные дети!

Непрофессиональный взгляд «не видит» истоков явления, воспринимает лишь картинки поведения детей: благоприятные и неблагоприятные. Администратор (например, менеджер, занявший место директора школы) отдаёт распоряжение «принять меры» в адрес дурных детей, полагая, что это и есть воспитание: выставляются «двойки», вызываются родители, кое-кого переводят в коррекционную школу. Но гость-профессионал уже в вестибюле школы знает о том, каковы ученики этой школы. Психологическая атмосфера сообщает ему об этом.

Психологическая атмосфера — слагаемое психологического климата: ежемоментных эмоциональных реакций группы на протекающие события в итоге порождают привычное достаточно устойчивое благоприятное образование. Через некоторое время в группе закрепляется нравственный климат — «когда всем хорошо».

Психологический климат складывается с первого момента взаимодействия педагога с детьми. Выделенные операции составляют элементы единого метода — «**привнесение ценности**» в контекст группового взаимодействия. Благодаря этому методу достигаются высокие результаты.

Назовём пошаговые операции профессионала-педагога.

Первый шаг — социально-ролевое обращение к детям как первоначальный элемент приветствия: «Юные мыслители!..», или: «Добрые друзья мои!..», или: «Дамы и господа!..», или: «Жители нашей планеты!..», или же: «Юные граждане нашей страны!..» И т.д. Ролевое обращение обеспечивает высокую нравственную идентификацию школьником себя как личности достойной и проецирует соответствующее этой роли поведение. Ролевое обращение обозначает характер поведения, требуемого каждый раз ситуацией деятельности. Поэтому оно разнообразно и неожиданно для детей.

Второй шаг — предупредительное снятие страха перед деятельностью и предотвращение неуспешности. Педагог говорит: «Не бойтесь, всё получится. Я же с вами — я всегда вам помогу!». (Вариант: «...Мы поможем друг другу...»). Иногда педагог добавляет: «Все ли готовы? Всем ли удобно?». В этих вопросах звучит нежная забота о каждом, она-то и смягчает климат.

Третий шаг — ценностная интерпретация изучаемого объекта и личностный смысл содержания деятельности. Педагогу надо лишь взглянуть на тему занятий «с высоты», увидеть жизненную значимость проблемы, раскрыть благие последствия планируемых усилий. Например, педагог произносит: «Вопрос очень важный для жизни... Лишь кажется, что мы станем изучать термин математический... На самом деле, мы научимся экономить силы и время, если поймём, что такое «квадрат»...».

А далее — методически чёткая организация структуры групповой работы: образ изучаемого объекта — цель деятельности по его изучению — средства и способы для работы — центральное умение (операция) — объём работы — оценка полученного результата — осмысление изменённого сознания. (Например, педагог Чарышской школы Алтайского края предлагает детям очертить план предстоящей работы, как восхождение по ступеням — ученики рисуют ступени и надписывают их.)

И вновь положительное подкрепление — групповое и индивидуальное. Наилучшей простейшей формой будет «Я-сообщение»: «Меня всегда радует хорошая работа человека...», «Мне так нравится красивое оформление работы...», «Люблю думать в тишине...».

Если в общий школьный режим введено традиционное правило «Не смеяться над ошибками другого!» — то такое общее правило школьной жизни заведомо

способствует установлению благоприятного климата во всех классах всех возрастов.

Практическое воплощение нового воспитания более всего затруднено неспособностью учителя «привносить ценность» в контекст занятий, «распредмечивать» объект, наделяя организующую деятельность ценностным содержанием. У педагога должно быть развито философическое мышление, чтобы выявить скрытые в объектах ценности. Так:

- увидеть в кусочке мела инструмент для мышления в поисках истины (*Приступим к поиску истины... Мел — инструмент нашего поиска*);
- воспринимать падающий за окном снег как дар природы (*Остановимся... За окном чудо природы... Полёт снежинок? Или — та-нец...?*);
- расценивать дисциплину как свободу и успех каждого (*Дисциплина обеспечивает каждого личной свободой... Дисциплина — это красота...*);
- трактовать искусство как разновидность человеческого языка (*Что говорит человечеству Шопен? Что слышит каждый?... Что ответим Пушкину?..*);
- домашнее задание трактовать как способ развития своего «Я» (*Зададим работу мозгу, чтобы развить его...и стать умнее... Выразим отношение к закону... Нарисуем картинку нашего понимания...*);
- проецировать в маленьких детях граждан планеты (*Граждане планеты должны знать свой общий дом... Будем решать проблему вместе с человечеством...*);
- обнаружить в школьном звонке беспокойство о сохранности жизни (*Звонок призывает к отдыху... Проявляет заботу о нашем здоровье...*);

В том случае, если ценности «Жизнь», «человек», «общество», «природа», «Я» обретают для педагога личностный смысл, он естественно и просто выходит на их предъявление. Совершается это путём простого называния («Слушаем внимательно — Человек говорит, это же интересно...»), раскрытия смысла ценности («Общество даёт нам

средства существования), реального действия, выражающего отношение к человеку («Воды скорее!.. Помогите человеку... И бегом за медсестрой!»), предъявления образной картинки (фрагмент из фильма «Учитель пения»).

Удивительный способ предъявления ценности — пауза. Если педагог держит паузу — это признание ценности истины, которая требует вдумчивости. Если ученик держит паузу — это признание в каждом из присутствующих ценности человека, находящегося в состоянии поиска. Дети всегда проживают удовлетворение, когда в класс приходит госпожа пауза: они тихо улыбаются, переглядываясь, либо шёпотом фиксируют: «Как тихо стало...». Учитель подхватывает: «...когда человек мыслит».

Подбираются яркие средства. Для создания (или корректирования) психологического климата они должны быть разнообразны и неожиданны для детей. Сгруппируем их по способу воздействия на детей.

Визуальные средства — всё то, что воспринимается зрительно. Это любая картинка, представленная детям: живописное полотно, рисунок, портрет, фотография, натуральный предмет, создание природы, вещи, инструменты... Разумеется, она сопровождается ценностной интерпретацией: «Это — творчество человека», «Сейчас расширяется наше постижение мира», «Это — наполняет жизнь красотой», «Правило раскрывает закон жизни»...

Зрительный образ особенно важен для младшего школьника в его возрасте при предметном восприятии окружающего мира. Он и людей воспринимает как некую картинку (нравится — не нравится). С этой точки зрения открывается важность школьного костюма учеников и костюма педагога. Одежда — элемент социальной среды школы и фактор психологический. Снимая одежду, человек «снимает» своё состояние и, надевая другой костюм, «надевает» иное состояние. Французский писатель Оноре Бальзак, ссылаясь на писателя Стерна,

подчёркивает значение для успешности человека его внешнего облачения, говоря, что мысли писателя после того, как он побрился, отличаются от тех, какие были у него до бритья.

Аудиальные средства — звуки, воздействующие через канал слуха: слова, музыка, тональность и мелодичность речи, пение, голоса животных и птиц, звуки природной стихии, звуки техники, голос младенца и голос митинга... И здесь чрезвычайно важен педагогический комментарий: «звуки жизни», «звук страдания», «крик о помощи», «голос побеждающего человечества»... Пение соловья и хрюканье поросенка — одинаково ценностно отражают торжество жизни.

Одновременное использование визуальных и аудиальных средств оказывает особенно сильное впечатление. Приведём пример такого совмещения и предлагаем коллегам проверить силу его влияния на практике. Представим детям портрет великого музыканта-скрипача Николо Паганини кисти художника Шарля Делакруа (1831 г.), скажем несколько слов о его жизни. И воспроизведём фрагмент его произведения («язык Паганини»). Предложим прослушать музыку, сохраняя два важных условия: подбирается фрагмент, а сам процесс слушания музыки сопровождается инструкцией: «Пропеть про себя мелодию» (совет Генриха Нейгауза). На лицах — восторг, воодушевление, проживание добрых чувств. Дети радостно сообщают, что им понравилось слушать музыку. В итоге — тончайший психологический климат. Психологический след этого занятия сохраняется достаточно долго, а для некоторых — навсегда. Сошлёмся на опыт учителя начальной школы Ольги Леонидовны Леоновой³, вводящей с первого класса музыку в процесс урока для создания психологического климата.

Кинестетические средства — организуемые в определённом порядке движения: гимнастические, танцевальные, символические, художественно-образные и простейшие действия в определённом ритме. Их набор богат: «попрыгаем, как зайчики», «полетаем, как стрекозы», «потянемся к небу», «потопаем по лужам»... и «десять приседаний», и т.п.

³ Леонова Ольга Леонидовна, педагог школы № 1454 г. Москвы. «Педагогика высокого полёта». — М. 2015.

Особая роль здесь отводится ритму: музыкальному, речевому, пластическому, двигательному, цветовому. Ритмическое чередование само по себе уже является возбуждающим фактором активности и эмоционального состояния. Ритмические движения обладают большим влиянием на настроение группы. Предлагаем коллегам вспомнить финальный аккорд новогодних музыкальных вечеров Венской филармонии (телевизионная программа). Когда исполняется заключительный Марш Радецкого, дирижёр оборачивается к публике, призывая к соучастию: публика поочерёдно отхлопывает ритм оркестрового звучания: балкон справа, балкон слева, ложки справа, ложки слева, партер, а в заключение — весь зал). Сияющие лица, излучение восторга и проживание минут единения всех сидящих в этом зале. Добавим: и нас, телезрителей, охватывает нечто подобное. Это психологическая закономерность в своём проявлении. Назовём такую методику ритмическим этюдом. Полезно прибегать к ритмическому этюду:

- аплодисментам — при успехе ученика («Заслужил наши аплодисменты»);
- ритмическим упражнениям рук («Наши пальчики устали...»); постукиванию ног («такое чёткое и сильное мальчиков», «такое лёгкое и нежное девочек»);

Внешний облик педагога — наиважнейший фактор психологического климата, вбирающий в себя одновременное визуальное, аудиальное и кинестетическое влияние на состояние души ребёнка.

Вот иллюстрация детского впечатления от внешнего облика педагога:

— ...Мария Владимировна была красива: совершенный по чёткости и лаконизму профиль, глаза чуть темнее берёзового сока, небольшие, но яркие и блестящие... густые пушистые, пепельные с прозолотью волосы обводили голову зыбким контуром, загоравшимся на солнце наподобие нимба... Я радостно вручил свою судьбу новому

кумиру — величавой женщине с ореолом вокруг головы, с прямым спокойно строгим, нелюбопытствующим взором, с чеканной серебряной брошкой, лежащей плашмя на высокой тихо дышащей груди...⁴

Голос и речь педагога играют немаловажную роль в установлении определённого климата. Мелодика голоса, чёткая артикуляция звука, эмоциональная выразительность речи, нежная озабоченность по поводу успешности каждого ребёнка, ритмика речи, лексическая красота... И добавим: отсутствие крикливости, приказной тональности, наставительности, многословия, грубости — условие работы с детьми.

Обратим внимание и на позы учителя. Исключим сразу позы устрашающие, возбуждающие агрессию:

- «*поза пистолета*» — ручка, карандаш, указка, направленные остриём на детей;
- «*поза замка*» — руки, сложенные на груди, животе, на столе перед собою (последний вариант до сих пор практикуется в отношении детей якобы для соблюдения дисциплины);
- «*поза льва перед прыжком*» — руки в опоре на столе и тело наклонено вперёд;
- «*поза воинствующего петуха*» — руки за спиной, грудь выгнута вперёд;
- «*поза полицейского*» — руки на бёдрах или в карманах.

Отметим и черты в облике учителя, влияющие позитивно на психологический климат группы:

- *открытая поза (без замка), развёрнутые ладони в сторону детей;*
- *«платье доброжелательности и мимика доброжелательная»;*
- *лёгкий наклон в сторону группы детей («прямая диагональ»);*
- *бодрая ритмическая походка как готовность к работе;*
- *взгляд, охватывающий всех детей группы («фокусирующий»).*

А теперь отметим общие черты благоприятного климата, создаваемого организационными

способами. Пусть это будут первые три правила урока:

- «*Тишина мысли*» — проявление заботы всех учеников и учителя, желающих успеха каждому. «*Правило одного голоса*» — проявление уважения к индивидуальности, предоставление ей свободы мысли и мнений. «*Забота каждого о каждом*» — обеспечение успешности всех детей на всех уроках. Со временем эти правила трансформируются и расширяются — часто инициативе подрастающих детей. Например, в четвёртом классе рождается «*Слушая Другого, становлюсь умнее*» или «*У человека нет недостатков, а есть достоинства, ещё пока не успевшие развиться*».

Для педагогического профессионального взгляда даже отдельный краткий момент занятий с детьми позволяет увидеть всю совокупность средств и методик «нового воспитания». Мимика, пластика, поза педагога, внимание «каждого к каждому», одежда детей и яркое пятно одежды педагога, речевое свободное общение, готовность к работе и радостное восприятие достижений ученика... — всё свидетельствует о доброжелательности, мягкости взаимоотношений, активности, развитии личности — то есть становлении свободного достойного человека.

«Новое воспитание», вчера ещё казавшееся далёкой мечтой романтиков, сегодня в своих пёстрых отдельных элементах уже внедряется в практику. Остаётся только расширить пространство внедрения и, распрощавшись с прошлым опытом, терпеливо и неуклонно возвращать профессиональное мастерство. (Не «компетенции» как некоторую осведомлённость о чём-либо!) Преобразуя себя и целевой образ воспитанников, выстраивая взаимодействие с детьми на высоком уровне культуры, осмысливая жизненную значимость учебного материала и конструируя пленительные формы деятельности детей, мы не заметим, как процесс воспитания обретёт традиционный вид и улетучится понятие «новое воспитание». **НО**

⁴ Нагибин Юрий. Остров любви. Повести и рассказы. — М. 1977. — С. 241.

УКЛАДЫ ШКОЛЬНОЙ ЖИЗНИ¹



Борис Викторович Куприянов,
*Московский городской педагогический университет,
профессор, доктор педагогических наук*

Современное понимание уклада школьной жизни (институционального контекста образования) основывается на отечественной и зарубежной традициях социальных исследований. Автор пытается обосновать представленные образы, основываясь на ретроспективном анализе традиционных практик воспитания, обнаруживая корни современных школьных укладов в афинской и спартанской системах, в Академии Платона, Английском клубе и в опыте Антона Макаренко. Представленные в статье образы помогут педагогам, родителям, экспертам определиться при проектировании уклада школьной жизни.

- *школьное воспитание* • *институциональный контекст образования*
- *уклад жизни школы*

Введение

Вряд ли кого-то удивят соображения о том, что в школе воспитывают и стены, и школьное крыльцо, и, конечно же, порядки, правила и отношения, установленные или установленные между учениками, учителями и родителями. Именно благодаря этому множеству трудно фиксируемых мелочей и возникает эффект, когда воспитание происходит вроде как само собой, неявно, незаметно и в то же время ощутимо. Мы решили обратиться к столь не новой теме по одному поводу. Повод этот — Федеральный государственный образовательный стандарт (основного общего образования): «...*формирование уклада школьной жизни, обеспечивающего создание социальной среды развития учащихся, включающего уроч-*

ную, внеурочную и общественно значимую деятельность, систему воспитательных мероприятий, культурных и социальных практик, основанного на системе базовых национальных ценностей российского общества, учитывающего историко-культурную и этническую специфику региона, потребности учащихся и их родителей (законных представителей)...»².

¹ Автор статьи — участник коллектива разработчиков Примерных образовательных программ основного общего и среднего общего образования, координатор общественного обсуждения разделов «Программа воспитания и социализации» и «План внеурочной деятельности» (2014–2015).

² Требования к структуре образовательной программы основного общего образования (ФГОС ООО) <http://edu.crowdexpert.ru/FGOS-approved/ООО/Chapter3>. — С. 12.

Федеральный государственный образовательный стандарт (среднего общего образования): «...формирование уклада жизни организации, осуществляющей образовательную деятельность, учитывающего историко-культурную и этническую специфику региона, в котором находится организация, осуществляющая образовательную деятельность, а также потребности и индивидуальные социальные инициативы учащихся, особенности их социального взаимодействия вне организации, осуществляющей образовательную деятельность, характера профессиональных предпочтений»³.

В этом тексте мы предприняли попытку осветить уклад школьной жизни как специфическое явление образовательной реальности в надежде на то, что наши рассуждения помогут педагогическим коллективам осознать, какой уклад жизни сложился в их школе и насколько. Для начала дадим теоретическую справку.

В зарубежной и отечественной науке немало сделано для понимания того, что мы вслед за ФГОС будем называть укладом школьной жизни. В зарубежной традиции и ряде работ отечественных авторов вместо слова «уклад» используются не менее точные, но более научно-образные словосочетания «институциональный контекст образования», «скрытое учебное содержание»⁴.

Словосочетание «уклад школьной жизни» обычно связывают с именем А.Н. Тубельского. Весьма похожие мысли обнаруживаются у многих отечественных авторов. «Духовная физиономия школы» (П.Ф. Каптерев), «дух школы (класса)» (А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский), «быт и жизнедеятельность воспитательной организации»

³ Требования к структуре образовательной программы среднего общего образования (ФГОС СОО) <http://edu.crowdexpert.ru/FGOS-approved/COO/Chapter3> — С. 11–12.

⁴ Демократическая школа Александра Тубельского // Новые ценности образования: научно-методическая серия. № 1(49), 2012; Фрумин И.Д. Тайны школы: заметки о контекстах: монография. — Красноярский гос. ун-т. Красноярск, 1999.

(А.В. Мудрик, М.В. Воропаев, Б.В. Куприянов, М.В. Шакурова), «воспитательная среда образовательного учреждения» (И.А. Колесникова, Ю.С. Мануйлов, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова), «образовательная среда» (В.А. Ясвин), «школьная реальность» (А.А. Остапенко), «уклад жизни школы» (Д.В. Григорьев) и другие. Вообще в отечественной научной традиции с категорией «уклад» работали и историки (Н.И. Костомаров, В.В. Пономарёва, Л.Б. Хорошилова), и философы (М.Я. Гефтер, С.А. Никольский, Ю.И. Семёнов), и социологи (О.П. Фадеева, В.А. Ядов)⁵.

Подведём первый итог. Попытавшись осмыслить идеи названных и не названных авторов, мы предлагаем понимать **уклад жизни школы** как органическую социальную систему (установившийся порядок) образовательных отношений определённого типа (образ жизни), образующую специфическую общественную форму образования, предназначенную для социокультурного воспроизводства. Другими словами, уклад школьной жизни предлагается понимать как:

- организм, а не как механизм, то есть как живое явление, живущее (питающееся, болеющее, рождающееся, умирающее). Порядок складывается в процессе длительной эволюции отношений, не исключая отдельных революционных переворотов;
- соединение традиционных форм организации учебной и внеучебной деятельности;
- порядок отношений между учениками и учителями, учителями и родителями, директором (замами директора) и учителями и т.д., а также порядок ценностных отношений (к человеку, к природе, к культуре и т.д.);
- образ жизни (школа как храм науки, школа как мастерская, школа как община и т.д.);
- способ воспроизводства личности определённого типа (предпринимателя,

⁵ Юмкина Е.А. Семейный уклад как социально-психологический феномен: автореф. дис. ... канд. псих. наук. — СПб: С.-Петербург. гос. ун-т, 2015.

государственного служащего, социального активного общественника, интеллигента, фермера и т.д.; каждому типу личности соответствует своя форма организации общественной жизни).

Уклад жизни школы соединяет и упорядочивает непосредственно учащихся, педагогов и родителей (индивидуально и в группах) в их смыслах и ценностях, в отношениях друг к другу, в функциях и действиях в рамках коллективных практик, в том числе символических, рождая конструкцию коллективного существования в пространстве и времени (организация учебного дня, учебной недели, учебного года и т.д.). При понимании уклада жизни школы чрезвычайно важна социальная роль старшеклассников, отношение к обслуживающему персоналу.

Многоукладность школьного воспитания

Сколько школ, столько может быть и укладов школьной жизни, однако мы обозначим наиболее яркие, полярные варианты. Выделяя их, мы опирались на традиционно сложившиеся общественные формы образования: гимназический, лицейский, клубный, производственный, военный уклады школьной жизни.

Гимназический уклад. Возникновение того, что мы называем укладом жизни школы, связано с образовательными практиками Древней Греции. К примеру, в Афинах образование было направлено на гармоническое и всестороннее развитие духовных и телесных сил юношества. Концепция идеала воспитания человека предусматривала гармонию внешних достоинств человека и его внутренних, духовно-нравственных основ. Идеал красоты включал единство, гармонию духа и тела, а величину, порядок и симметрию считали символом прекрасного. Поэтому основной путь воспитания предполагал следование канонам идеального, последние были запечатлены в статуях богов и героев, в драматических произведениях. Следование канонам для приближения к идеалу осуществлялось в рамках гимнастического и мусического воспитания. Гимнастическое воспитание связано прежде всего с обучением свободно и быстро бегать, поскольку бег считался основой физической подготовки. В гимназиях воспитанники также зани-

ШКОЛА И ВОСПИТАНИЕ

мались борьбой, прыжками, метанием диска и копья, плаванием, греблей и игрой в мяч. Мусическое воспитание (от греческого — искусство муз — области литературы, науки, искусства, которой ведали музы) предполагало знакомство с изречениями мудрецов, рассказами о древних подвигах, обучение игре на музыкальных инструментах и хоровому пению. Слушая о наградах и достойных деяниях, юноши стремились подражать героям, для того чтобы впоследствии и их воспевали и восхищались ими потомки.

Ведущими методами мусического и гимнастического воспитания можно также назвать соревнование (поддержание духа соперничества), общественное мнение. Демонстрационной площадкой достижений становились Олимпийские и подобные им Пифийские, Истмийские, Немейские игры. В отличие от Олимпийских (чисто атлетических), Пифийские и Истмийские игры включали состязания певцов и музыкантов. Победители игр получали в награду лавровый венок и горшок оливкового масла. Эти предметы символизировали самое существенное для древних греков — бессмертную славу. Знаменитые поэты посвящали победителям торжественные песни, городские власти ставили мраморные статуи, а историки заносили их имена в анналы. Можно себе представить такую картину: афинский юноша идёт на тренировку в гимнасий и проходит мимо статуй атлетов — тех, с кого следует брать пример, идёт и думает о том, что если будет усиленно тренировать своё тело, то, возможно, и его статую изваяют и поставят в ряд с другими. В этой зарисовке отражается сущность гимназического уклада жизни — стремление к образцу посредством упорных занятий и усилий по самосовершенствованию.

В дореволюционных отечественных гимназиях большое место отводилось так называемым мёртвым языкам (древнегреческому и латинскому) — это своего

рода эталоны культуры, неизменяемые образцы, освоение которых — ключ в мир культуры, мирового культурного наследия. Как описано в произведениях российских классиков, гимназический уклад включал зубрёжку (требовал усидчивости и хорошей памяти). При посещении музея первой симбирской гимназии, где учился В.И. Ульянов-Ленин, на меня большое впечатление произвело то, что вследствие сложности экзаменационных испытаний (кстати, ежегодных и публичных) гимназистам разрешалось трижды оставаться на второй год, но не более двух раз в одном классе. Поэтому из тех, кто с Володей Ульяновым поступил в гимназию, закончили вместе с ним (то есть не оставаясь ни разу на второй год) только половина.

О традиционности гимназического уклада свидетельствует то, что в конце XIX века в Российской империи насчитывалось 180 гимназий, по данным Минобрнауки, сегодня их более тысячи⁶.

Реализация гимназического уклада школьной жизни связана с предъявлением классических образцов науки и культуры, стимулируется эрудированность, познание преподносится как преодоление незнания, во имя достижения истины. Взаимоотношения «педагог — воспитанник» носят императивный характер, объективно гимназический учитель влияет на ребёнка, чтобы тот усвоил необходимое учебное содержание. Поэтому в школьнике ценятся способности к обучению, природные данные, усердие. Доминирующий критерий оценки здесь — успеваемость. Учитель исполняет социальные роли тренера, преподавателя, мастера. Характеризуя этикет гимназического уклада, следует отметить преобладание официального обращения, уместно ношение униформы. В условиях гимназического уклада важная роль отведена высокой регламентированности обучения, селекции учащихся-

ся, которые способны усваивать наиболее сложный учебный материал. Обучение здесь выступает в таких видах и методах, как репродуктивное, организация самостоятельной работы, зачётно-экзаменационная форма аттестации.

Гимназический уклад формирует хранителя культурных образцов, такой человек может быть учителем, священником, архивным или музейным работником. Без этой категории населения рвётся связь времён.

Лицейский уклад жизни школы. Лицейский уклад был характерен для специальных философских школ Античного мира, посвящённых музам. Это, прежде всего Платоновская Академия и Аристотелевский Ликей, являвшиеся одновременно учёными сообществами, научными коллегиями и религиозными союзами, научными учреждениями и местами отправления культа муз, богинь — покровительниц искусств и наук.

Целью Академии было воспитание государственных деятелей в духе политико-философского учения Платона, стремившегося заложить философские основы в политике, в которой он видел высшее искусство. Жизнь таких сообществ, как Академия и Ликей, включала совместное посещение занятий, на которых все слушали лекции наставников или присутствовали при проводимых ими беседах, вместе принимали участие в религиозных церемониях. Стержнем образования являлся особый (сократовский) метод, предполагавший высокую степень терпимости, духовный суверенитет и свободу выбора. Академия и Ликей — прообразы современного развивающего обучения.

В Западной Европе лицеи, как школы для обучения мудрости подрастающего поколения, получили распространение уже с VIII века. В России лицей как особый тип образовательного учреждения появляется в XIX веке, всего в дореволюционной России существовало семь лицеев, самый известный из них — Царскосельский. Наиболее полно идеи построения

⁶ Отчёт Министерства образования и науки Российской Федерации о результатах мониторинга системы образования за 2013 год. — М., 2014. — С. 18.

уклада жизни Царскосельского лицея в настоящее время реализованы в школе им. А.М. Горчакова (г. Павловск). По данным Минобрнауки РФ за 2013 г., в нашей стране 812 общеобразовательных лицеев.

Лицейский уклад жизни школы отличается особой эвристической средой, которая обуславливает творческий характер взаимоотношений учителей и преподавателей, благодаря чему учащиеся приобретают опыт совместной и индивидуальной исследовательской и художественной деятельности. Лицейский уклад жизни школы может быть развёрнут на различных видах творчества (в том числе и в смешанном виде):

- исследовательское творчество (уклад научной лаборатории или биостанции);
- художественное творчество (уклад жизни театральной студии, танцевального или вокального ансамбля);
- техническое творчество (уклад жизни проектного бюро);
- социальное творчество (уклад миссионерского объединения, центра социальных инициатив);
- экзистенциальное творчество (уклад жизни философского кружка).

Рискну предположить, что институциональные контексты (уклады жизни) образовательных организаций формируют будущее. В конце XIX — начале XX вв. российская классическая гимназия с её весьма жёсткой системой принуждения к образцам произвела на свет поколения бунтарей против образцов (революционеров, заговорщиков, террористов, нигилистов) и сформировала консервативных приверженцев существующего порядка вещей, прямолинейных следователей эталону, которые не смогли разрешить возникшие перед страной экономические, социальные, политические проблемы. А вот лицейский уклад, который обеспечивал выращивание людей гибких, адаптивных, давая возможность приобрести в молодые годы опыт творческой деятельности, нетривиального решения различных задач, был в тот период в России представлен недостаточно. Тем не менее он дал целую когорту людей, серьёзно повлиявших на судьбы России.

Значительные надежды в расширении лицейского уклада связаны с идеологией современных ФГОС, где провозглашается приоритет развития творческих способностей. При таком

подходе для каждого школьника обеспечивается возможность индивидуального развития по наиболее продуктивному сценарию.

Клубный уклад школьной жизни.

Первые прообразы «клуба» появляются ещё в Древней Греции, к таковым исследователи истории относят прежде всего гетерии. Прообразом клуба можно считать так называемые древнеримские *collegia orificum* («коллегии ремесленников»). В России проклубные и клубные объединения возникают в форме особого времяпрепровождения дворян (английские клубы, салоны, гостиные офицеров, объединения аристократов — любителей большого тенниса и конного спорта). Следует также отметить наличие особых собраний (прежде всего молодёжи) и у российских крестьян. Данью традициям были девичьи «капустницы», которые чаще всего устраивали семьи, где были невесты, так как на обязательную после рубки капусты «вечёрку» приглашали холостых парней. Затем аналогичные формы организации свободного времени появляются у других городских сословий и превращаются в культурную норму («вечеринки», домашние вечера, домашние спектакли, совместные чтения).

Современными примерами реализации в общем образовании клубного уклада жизни могут служить школа г. Лакинска (Владимирская область), школа № 11 г. Кирово-Чепецка (Кировская область). Вообще клуб — общность людей, имеющих сходные или близкие интересы, занятия; сообщество похожих людей, собирающихся время от времени в часы досуга. В качестве одного из вариантов реализации клубного уклада школьной жизни можно считать систему «Образовательный парк открытых студий» (автор М.А. Балабан (1927–2005)).

Клубный уклад школьной жизни воплощает образ школы-общины, школы-коммуны. Правила и нормы взаимодействия

в клубе отличают низкая регламентированность общения и отношений, рамочные ограничения. Структура социальных ролей взрослых и детей включает лидеров и ведомых, знатоков и любителей, партнёров по времяпрепровождению. Благоприятный психологический климат школы, общность интересов детей и взрослых, атмосфера дружелюбия и доверия между ними проявляются во всём, начиная с кабинета директора. Дети смело идут к директору с любыми проблемами и в большинстве случаев находят им решение. Для клубного уклада жизни школы весьма подойдёт настоящее ученическое самоуправление.

Клубный уклад способен воспитывать такой тип личности, как общественник, человек, способный активно участвовать в демократических процессах, соотносить свои желания с потребностями и мнениями окружающих.

Военный уклад жизни школы. Явный прообраз военного уклада обнаруживается в спартанском воспитании. В значение этого словосочетания обычно вкладывается следующий смысл: строгое и суровое воспитание, полное лишений, но закаляющее организм и волю воспитанника. Воспитание в Спарте включалось в обязательный, регламентированный тип поведения, отмеченный сдержанностью, которую молодой человек должен проявлять во всём: поведении, походке, разговоре в присутствии женщин или старших, на народном собрании, в удовольствиях и питье. Достоинство поведения имеет институциональное значение; оно выявляет нравственную и психологическую установку, которая налагается как обязательная: будущий гражданин должен быть приучен владеть своими страстями, эмоциями и инстинктами. Здесь сам стиль человеческих отношений подчинён нормам самоконтроля, равновесия, умеренности.

Характерными чертами спартанского воспитания были: публичность, государственно-общественный контроль, внесемейность и коллективность. Мальчиков отнимали у родите-

лей, объединив их в небольшие отряды, воспитывали сообща, приучая к суровой военной дисциплине. Спартанский уклад предусматривал следующие элементы жизни воспитанников:

- личный пример (во главе каждого отряда стоял воин, прославившийся мужеством на поле боя, с которого воспитанники могли брать пример);
- поощрение и наказание (по окончании специально спровоцированных взрослыми драк наиболее храбрых и отличившихся воспитанников хвалили, особо не проявивших себя наказывали палками);
- испытания и посвящения фиксировали переход юношей из одной стадии военной подготовки к другой;
- соревнование (публичные показательные сражения спартанской молодёжи, широко практиковались состязания в терпении и выносливости);
- практика военной службы (подростки получали право ношения оружия, после чего в течение года они выполняли военно-полицейские функции за пределами Спарты).

Самым ярким примером реализации военного уклада жизни школы выступают кадетские корпуса, суворовские военные училища. Сегодня в нашей стране насчитывается более 100 кадетских корпусов, более 1000 кадетских классов, более 20 суворовских военных училищ и кадетских корпусов силовых структур. Военный уклад школьной жизни опирается на традицию 32 военных кадетских корпусов Российской империи⁷.

Военный уклад жизни школы обеспечивает формирование у учащихся опыта совместного служения, совместного преодоления трудностей, испытаний. Правила и этикет определяются военизированной игрой, а социальными ролями взрослых и детей являются роли командиров и курсантов.

⁷ Рекомендации ОССНКР и Общественной палаты Российской Федерации по развитию и стратегии кадетского образования, представленные по поручению Президента РФ.— М., 2015.

Специфика военного уклада жизни школы состоит в чёткой регламентированности поведения воспитанников и воспитателей установленными правилами, распорядком. Здесь чрезвычайно важны внешняя красота выполнения ритуалов, повседневный контроль за исполнением норм. Ритмичность жизни поддерживается построениями и систематическим подведением итогов.

Важный элемент, организующий повседневность образовательной организации, — присвоение имени известного человека (воина, героя или полководца). Образ героя задаёт образцы поведения, нормы, ценностные отношения, образуя нравственный кодекс. Именно этот нравственный кодекс становится основой для своеобразной сверки и оценки поступков учащихся. Характерно широкое использование символики: понятий и специфических выражений (игровой и профессиональный сленг), песен (в каждом клубе имеется свой гимн), флагов, знамён, выпелов, элементов одежды (знаков отличия курсантов разных клубов — нашивок, погон, шевронов), эмблем, гербов, традиций, ритуалов (воинского приветствия, рапорта) и т.п.

Один из ключевых механизмов в военно-служебных внешкольных объединениях — *инициация*. Инициация в рамках военно-служебной формы предполагает:

- переход от одной стадии (одного статуса в общности) к другой;
- организацию трудных испытаний (проверок на соответствие требованиям, предъявляемым к старшим и привилегированным);
- символическое оформление обряда перехода из одной статусной группы в другую.

Вообще имитация взаимодействия военнослужащих в воспитательных организациях рассматриваемого типа выступает как своего рода инициация послушанием (В.С. Мухина, Ф.А. Сидоршин), «...которая открывает подростку понимание необходимости движения в социальном пространстве посредством прав и обязанностей, существующих в обществе...».

Отношение к обучению в объединениях этой формы достаточно серьёзное, так как нередко занятия связаны с известным риском: обращение с оружием, преодоление опасностей. Отсюда высока регламентированность обучения: чёткий учебный план, наличие обязательных заня-

тий, строгое расписание. В содержание образования входит подготовка по военно-прикладным видам спорта. Среди методов обучения доминируют объяснительно-иллюстративный и учебная практика, просвещение организуется в соответствии с государственными праздниками.

В плане военного уклада жизни школы важно, что Закон «Об образовании в Российской Федерации» (ФЗ № 273, ст.86) предусматривает «подготовку несовершеннолетних учащихся к военной или иной государственной службе, в том числе к государственной службе российского казачества в общеобразовательных организациях при помощи обучения по дополнительным общеразвивающим образовательным программам». Формирование военного уклада в школе не должно ограничивать перспективы для выпускников исключительно военной или гражданской службой. Этот сюжет красноречиво описывает М.Г. Казакина, анализируя опыт образования военной школы при Пентагоне США⁸.

Производственный уклад жизни школы напрямую связан с необходимостью подготовки кадров для производственной сферы экономики, призван воплотить в жизнь идею воспитания грамотных работников промышленности и сельского хозяйства, способных использовать природные богатства для личного и общественного блага, процветания государства. Общеобразовательная организация, в полной мере реализующая производственный уклад жизни, обретает образ «образцовой школы-хозяйства» (городского или сельского).

История возникновения соответствующего институционального контекста связана с развитием ремесла и постепенным общественным признанием ценности квалифицированного ручного труда.

⁸ Казакина М.Г. Школьная жизнь в России и Америке: воспитание человечности. — СПб: ООО «Книжный дом», 2006.

В Российской империи подобные образовательные организации (реальные классы для «временного преподавания технических наук», реальные гимназии, реальные училища) создаются в середине XIX в. В 1913 году в России было 276 реальных училищ, после Октябрьской революции соответствующая подготовка осуществлялась в школах фабрично-заводского ученичества (при крупных предприятиях), позже в школах фабрично-заводского обучения. Производственный уклад был присущ и другим образовательным организациям, самые известные: колония им. Горького, коммуна им. Ф.Э. Дзержинского (А.С. Макаренко), агрошкола-интернат (А.А.Католикова), школьный завод «Чайка» (В.Ф. Карманов) и ряд других.

Производственный уклад предоставляет уникальную возможность продуктивного труда, реальной встречи с экономическими реалиями (эффективность затрат, прибыль, издержки производства, производительность труда, оплата труда, конкуренция, рентабельность и т.д.). Образовательным результатом школы с такого рода укладом жизни становится человек-хозяин, дисциплинированный и ответственный работник, умеющий ценить результаты своего и чужого труда.

Для осуществления производственного уклада школьной жизни крайне необходима материально-техническая база, наличие у школы земельных участков, машин, тракторов, производственных площадей, оборудования. Традиции реализации такого уклада школьной жизни имеются в каждой области России (производственные бригады, учебно-трудоовые объединения, школьные лесничества).

В практике, начиная с коммуны Ф.Э. Дзержинского, в рамках производственного укла-

да локально обнаруживается уклад проектно-конструкторского бюро: воспитанники А.С. Макаренко работали над совершенствованием модели фотоаппаратов. А в Ишеевской школе Ульяновской области работает ученическая фирма «Импульс» (опыт учителя Петра Петровича Головина), где производственный и конструктивный (лицейский) контексты взаимопересекаются.

Выводы

В формировании уклада школьной жизни определяющую роль призвана играть общность участников образовательного процесса: учащиеся, ученические коллективы, педагогический коллектив школы, администрация, учредитель образовательной организации, родительское сообщество, общественность. Важный элемент формирования уклада школьной жизни — коллективные обсуждения, дискуссии, позволяющие адекватно определить специфику ценностных и целевых ориентиров школы, элементов коллективной жизнедеятельности, обеспечивающих реализацию ценностей и целей. Чтобы определиться с укладом школьной жизни, члены школьного сообщества (или разработчики) могут:

- обсудить имеющиеся в образовательной организации традиции и целесообразность новаций (наличие оснований для выбора того или иного образа);
- провести рейтинг вариантов («самый подходящий», «самый интересный», «самый неожиданный для нашей школы», «самый материально обеспеченный вариант»);
- попытаться определить характеристики школьной реальности (главенство норм и правил, творческая атмосфера, мера готовности учеников и педагогов к свободе);
- обобщить свои представления о выпускниках школы в типы воспитанников. **НО**

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – пространство социализации

Е.А. Мухаматулина,

С.В. Суханова

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

- Концепция развития дополнительного образования детей • социализация
- индивидуализация • жизненные задачи возраста • социально-значимые ценности • воспитательная атмосфера • мотивация достижения
- причастность

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

Для осмысления возможностей дополнительного образования детей

в практической реализации стратегических задач Концепции важно с психологической точки зрения оценить ключевые особенности современной системы ДО.

Одно из главных преимуществ дополнительного образования — предоставление детям условий для получения деятельностного опыта социального взаимодействия, возможности на практике применить полученные знания и навыки для решения жизненных задач возраста. В процессе дополнительного образования ребёнок не только развивает способности к предметной деятельности, но и осваивает способы обращения с людьми и собственным внутренним миром. Ключевая особенность дополнительного

образования — формирование соответствующих возрасту личностных и социальных компетенций в различных видах совместной деятельности со сверстниками. А именно этим определяется успешность адаптации в социальной среде и возможность реализовать внутренний потенциал.

Важная особенность дополнительного образования связана с наличием внутри системы ДО потенциальных психолого-педагогических условий для воспроизводства социально значимых ценностей. Деятельностная основа дополнительного образования обеспечивает реализацию механизмов естественной социокультурной идентификации. Ситуация общности, заданная совместной деятельностью, способствует установлению определённой степени тождественности детей в ходе её выполнения. Единство действий всех участников, общая цель и способ её реализации объединяют детей между собой, актуализируют групповую идентификацию.

Значение этих предоставляемых системой ДО возможностей велико, ибо система дополнительного образования — единственный социальный институт, обеспечивающий возможность включения ребёнка в мир культуры взрослых посредством социально ценной и лично значимой совместной деятельности. Эта задача не решается в условиях образовательного учреждения, что вызвано сложными и неоднозначными взаимоотношениями взрослой и детской субкультур в школе, а также недооценкой педагогами психологических механизмов воспитания — присваивания детьми нравственных культурных ценностей. Кризис современного школьного образования проявляется в том числе и в том, что оно не обеспечивает вхождения ребёнка в мир культуры взрослых. Это во многом связано с нормативным отсутствием в школах жизненных ситуаций, порождающих опыт реального взаимодействия взрослых с детьми. В связи с общей ориентацией образования на обучение в школах почти нет внеурочной совместной деятельности педагогов и учащихся.

Необходимо признать, что детская субкультура существует в школе совершенно автономно от взрослой, что приводит к возникновению детского мира «для себя» — особого смыслового пространства ценностей, установок, способов жизнедеятельности и форм общения, независимого от взрослых. Впрочем, то же самое можно сказать и о взрослых — зачастую их мир не предполагает вхождения туда детей («Уйдите, дети, не мешайте организовывать учебный процесс!»). Как отмечают многие исследователи, современный ребёнок ориентирован прежде всего на ценности и нормы сверстников. Причём, сейчас это характерно не только для подростков, чьи возрастные особенности и задачи во все времена были связаны со «свержением взрослых с пьедестала», но и для младших школьников и юношей. Взрослые всё меньше и меньше влияют на развитие личности ребёнка, ослабляются контакты между поколениями, в результате взаимоотношения детей и родителей снижается значимость семьи.

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

Только в реальной деятельности, отвечающей потребностям и интересам ребёнка, когда дети и взрослые решают совместную задачу, объединены общими переживаниями и находятся в содержательном контакте с друг с другом, формируются новые мотивационные отношения, усваиваются транслируемые взрослыми ценности и смыслы. Только в ходе конкретных действий взрослый способен предъявить детям свои взгляды, ценности, представления о нормах и стать

для них влиятельной фигурой. Совместная деятельность не только создаёт детско-взрослую общность, но и становится процессом, в рамках которого педагог транслирует культуру, а ребёнок становится частью «мы» (идентифицирует себя с группой), получает конкретные права и обязанности, представления о социальных нормах и традициях общности, с которой он себя идентифицировал, вырабатывает положительное эмоциональное отношение к базовым общественным ценностям (осознаёт их как свои), приобретает опыт ценностно окрашенного социального действия.

Эффективность совместной деятельности педагогов и учащихся обуславливается не только её ценностным содержанием, но *качеством* межличностного взаимодействия.

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

Универсальный механизм формирования мотивации достижения в любых видах деятельности — переживание эмоций успеха — неуспеха, выполняющих для человека функции обратной

связи при продвижении к цели. Принципы организации системы дополнительного образования в полной мере обеспечивают возможности создания ситуации успеха для каждого ребёнка. Реализация принципа вариативности определяет возможность развития склонностей, способностей и интересов детей, помогает найти соответствующие их индивидуальным особенностям и потребностям виды деятельности, достигнуть в них успеха, повысить собственную самооценку и социальный статус. С этой точки зрения важно допущение гибкого поведения детей и родителей, их возможности выйти из ситуации в случае стойкого неуспеха, потери интереса или развития нерешаемых конфликтных взаимоотношений со сверстниками или педагогом.

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

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

Специфика образовательной среды в системе ДО в гораздо большей степени, чем в школе, позволяет ребёнку достичь всех трёх целей: посредством создания возможностей для переживания успеха (деятельностная компетентность), включения в разнообразные виды деятельности

при наличии определённого качества межличностных отношений (коммуникативная компетентность) и делегирование известной доли ответственности в решении общей задачи (свой вклад в коллективную деятельность).

В соответствии с принципами своей организации система ДО предоставляет условия для получения детьми деятельностного опыта конструктивного социального взаимодействия, воспроизводства социокультурных ценностей, формирования мотивации достижения через такую организацию образовательной среды, основными условиями которой являются наличие совместной деятельности, создание ситуации успеха для каждого ребёнка, особая воспитательная атмосфера, связанная с качеством межличностных отношений между всеми участниками образовательного процесса.

Однако очевидно, что полноценное осуществление этой миссии на практике сталкива-

ется с известными трудностями, с недостаточным уровнем психологической готовности педагогов к образовательной деятельности, системно влияющим на возможность реализации практически возможностей. Несмотря на то что в педагогической психологии исследованы механизмы эффективного воспитательного воздействия, а также принципы опосредованного управления процессами социализации и индивидуализации, педагоги-практики обнаруживают недостаточное знание психологических механизмов воспитания и обучения. А между тем эффективность и качество педагогической деятельности обуславливается прежде всего уровнем компетентности взрослых. Поэтому столь актуальна задача разработки и внедрения в систему дополнительного образования принципов индивидуализации и персонализации, чтобы профессионализм педагога дополнительного образования не оставался уделом немногих. **НО**

АВТОРИТЕТ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РОСТА ЛИЧНОСТИ

Евгений Евгеньевич Шантырь,
заведующий кафедрой практической психологии
Межрегиональной академии управления персоналом,
доцент, кандидат медицинских наук, г. Днепропетровск, Украина
e-mail: shantyr@inbox.ru

Школьный учебно-воспитательный процесс становится всё более сложным и проблемным, а отношения учитель — ученик, учитель — родители, дети — родители приобретают неадекватные, порой и критические формы взаимного непонимания. И это при том, что общий уровень цивилизованности, инженерно-технической прогресса, компьютерной грамотности, социально-информационной обеспеченности и религиозного просвещения развивается небывалыми темпами и преобразование мира происходит буквально на глазах у современного человека. Один из ведущих факторов в школьном образовании — социально-психологический статус классного руководителя и его многогранная деятельность, направленная на обучение и воспитание детей и подростков.

- психология • педагогика • практическая психология • школьное образование
- обучение • воспитание • авторитет • личность • классный руководитель
- понятие проблемы

Задачи современной школы сегодня требуют шире взглянуть на профессиональный потенциал классного руководителя. В нынешних условиях явно недостаточен законодательно обусловленный, но при этом формальный подход к их деятельности, направленный, чаще всего, на буквальное выполнение положений, нормативов и методических рекомендаций без учёта индивидуальных особенностей школьников и личностных качеств учителя. Наблюдается рост проблемных учебно-воспитательных ситуаций в школьных классах, а некоторые авторы указывают на наличие кризиса в деятельности классного руководителя¹.

В чём причина этого явления? Какие ещё функции и обязанности

необходимо вменить классному руководителю и какие требования к нему предъявить? Очевидно, что ответ на этот вопрос необходимо искать совсем в другом направлении.

Сегодня человек находится в принципиально новых условиях своего развития, он должен сделать своего рода эволюционный скачок, подобный выходу жи-

¹ Губина С.Т. Югова Н.Л. Камалов Р.Р. Симакова Н.Б. Практическая психология в деятельности классного руководителя: профилактика суицидального поведения подростков в сети Интернет. Монография. — Глазов, 2013; Куприянов Б.В. Кризис классного руководства: констатация и поиск выхода // Образовательный портал [Электронный ресурс]. URL: http://www.ucheba.com/met_rus/k_klass_ruk/krisis.htm (дата обращения: 28.08. 2015).

вого организма для жизни из воды на сушу. И смысл этого скачка — в выборе нового мировоззрения, суть которого заключается в следующем. Ни один человек не может изменить ни себя, ни тем более другого человека, в том числе и ребёнка. Человек может лишь выбрать своё отношение к себе и окружающему миру, а осуществлять этот выбор, с учётом всех составляющих и их векторной направленности, будут совсем другие — природные, космические или божественные силы. Всё, что происходит с конкретным человеком и обществом в целом, это результат ранее сделанного выбора. При этом, конечно же, на тот или иной выбор конкретного человека накладывается доминирующий выбор всего общества, в котором человек живёт и трудится.

Применительно к школе это означает, что самые благие намерения учителя могут привести в ад, если в основе его мировоззрения лежат неправильные, неточные или просто размытые представления о самой сути его профессиональной деятельности.

Смысл терминов

Если мы сегодня говорим о необходимости роста авторитета личности классного руководителя, нужно прежде всего вложить конкретный смысл в основные используемые термины и понятия системы школьного образования.

Психологическая значимость адекватного определения и его ёмкости имеет основополагающее значение для психики человека. Однозначность и краткость, а значит, энергичность основных терминов и понятий, согласно интегративной психологии², всегда создают ту психологическую основу, которая необходима для решения тех или иных проблем, в том числе и при обучении и воспитании подрастающего поколения. Такие «энергий-

² Александров А.А. Интегративная психотерапия. — СПб: Питер, 2009.

ные» определения, закрепившись в подсознании, начинают действовать автономно, без участия сознания, и работа, в данном случае классного руководителя, автоматически приобретает правильное направление в любой самой сложной ситуации учебно-воспитательного процесса, что, в конечном счёте, и приводит к постоянному росту авторитета личности классного руководителя.

В первую очередь нужно разобраться с понятием «классный руководитель» и дать ему конкретное и чёткое определение. В противном случае все старания поднять социальный и педагогический статус этой должности на уровень требований современного общества будут несостоятельны, что подтверждается ростом кризисных явлений в работе классного руководителя.

Если мы обратимся к законодательной базе системы образования Российской Федерации, то можем констатировать, что в Законе 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и в Методических рекомендациях об осуществлении функций классного руководителя отсутствует какое-либо определение понятия должности классного руководителя. Между тем в литературе и на сайтах Интернета можно встретить немало интерпретаций этого понятия. В обобщённом виде варианты этих определений можно представить следующим образом: **классный руководитель** — это:

- педагогический работник образовательного учреждения, на которого возложены функции по организации и координации воспитательной деятельности в классе;
- учитель, организующий учебно-воспитательную работу в порученном ему классе;
- душа класса, его идейный вдохновитель и организатор, первая опора директора в воспитательной работе с родителями учащихся;
- объединяющее и направляющее звено в воспитательных усилиях коллектива учителей класса, один из непреходящих организаторов и руководителей внеклассных занятий и развлечений учащихся;

- педагог, занимающийся организацией, координацией и проведением внеурочной воспитательной работы;
- учитель вне предметных школьных отношений в детском коллективе.

Эти и подобные им определения, при всей их привлекательности, не раскрывают, на наш взгляд, в достаточной степени смысл понятия «классный руководитель» и не дают чёткого и полного представления о самой сути должности. При этом в большинстве случаев это понятие содержит в себе такие базовые термины, как обучение и воспитание, которые, в свою очередь, нуждаются в чёткой интерпретации.

В Законе 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (статья 2) эти термины описываются следующим образом.

Воспитание — деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации учащегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства.

Обучение — целенаправленный процесс организации деятельности учащихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у учащихся мотивации получения образования в течение всей жизни.

При всём уважении к данному Закону и содержанию указанной выше статьи следует отметить, что такие размытые подходы к определению терминов в законодательных актах впоследствии как раз и порождают различные проблемы и даже кризисные явления в обществе. В данном случае это касается системы школьного образования и конкретно рассматриваемой нами деятельности классного руководителя. Во всём многообразии законодательных, научных и методических материалов системы школьного образования игнорируется половая принадлежность школьников. Вместе с тем кто будет оспаривать тот очевидный факт, что чисто мужские и чисто женские лич-

ностные качества, их жизненные ценности и значимости по своей природе различны и, следовательно, в обучении и воспитании мальчиков и девочек в рамках их половой принадлежности должны быть принципиальные отличия, даже при их совместном обучении. И эти отличия необходимо чётко сформулировать во благо гармоничного развития личности с учётом полового статуса. При этом такие отличия в обучении и воспитании детей и подростков ничего общего не имеют с дискриминацией по половому признаку, а лишь подчёркивают половую принадлежность и создают условия для полноценного развития женских и мужских личностных качеств. Иначе такое ныне существующее «однополюе» образование неизбежно приведёт и уже приводит к многочисленным проблемам на этапе школьного обучения и воспитания детей, а в дальнейшем и к различным социальным, медицинским и психологическим кризисам, и в первую очередь — в семейно-брачных и половых отношениях репродуктивной части населения. Сейчас важно зафиксировать необходимость такого научно обоснованного разнополого личностного подхода в соответствующих программных документах учебного и воспитательного процесса. Необходимо грамотно выделить и создать психологические и педагогические условия для дальнейшего развития и возрастания в школьной среде социальной значимости и юридической защищённости, официально зарегистрированных браков между мужчиной и женщиной, материнства, отцовства, мужа, жены и других семейных мужских и женских качеств и ценностей. В рамках данной статьи мы не ставим перед собой задачу раскрывать более подробно эту тему. Мы лишь подчёркиваем архиважность обучения и воспитания школьников с учётом их половых отличий. Ведь это та часть работы, которой и должен заниматься классный руководитель при выполнении всех своих многочисленных функций и обязанностей. Именно отношение

классного руководителя к своим подопечным должно строиться на основе их половой принадлежности. И это вовсе не означает, что ему нужно пропагандировать ученикам какие-то мужские или женские качества или тем более навязывать свои представления о выборе тех или иных увлечений, профессий или предпочтений. Речь идёт о том, что в определённой ситуации классный руководитель подчёркивает красоту и необходимость женского начала, при других обстоятельствах акцентирует внимание на тех востребованных качествах, которые присущи мужскому роду. И так в каждой конкретной ситуации, при проведении тех или иных мероприятий, занятий, в дружеской беседе и т.д. При этом главное не ограничивать кого-то в чём-то, а лишь своевременно и грамотно показывать детям и подросткам наиболее рациональные возможности для раскрытия их личностного потенциала и гармоничной реализации в жизни, в том числе и с учётом своего мужского или женского начала. И эта реализация по половому признаку, может быть, самая важная для конкретного человека. А для того чтобы эта реализация личности была здоровой во всех социальных и медицинских смыслах, каждому человеку необходимо обладать определёнными качествами и навыками, психическими и физическими, в строгом соответствии с половым статусом — женским или мужским. И развитию этих качеств личности и женских, и мужских необходимо уделять внимание при обучении и воспитании детей и подростков. Классному руководителю в этом направлении должна отводиться ведущая роль, так как его деятельность, в основном, осуществляется вне рамок учебных дисциплин и направлена в первую очередь на выработку правильного отношения друг к другу всех его участников: учителей, родителей и учеников. При таком подходе, на наш взгляд, вся система школьного образования приобретает более целостную и совершенную форму обучения и воспитания детей и подростков и будет способствовать развитию личностных качеств школьников с учётом их половой принадлежности. При этом, конечно же, для работы

всех педагогов очень важно вложить конкретный и понятный всем смысл в такие основные понятия всей системы образования, как обучение и воспитание.

Мы предлагаем следующие определения для рассмотренных нами выше ключевых понятий и терминов.

Обучение — процесс передачи знаний и выработки соответствующих навыков и умений у детей и подростков.

Воспитание — процесс формирования ценностей и значимостей в структуре личности детей и подростков.

Классный руководитель — учитель личностного роста детей и подростков с учётом их половой принадлежности.

Следующая базовая категория психологии, педагогики, социологии и других наук — «личность». В чём специфика этого термина в рамках его практической реализации, в том числе и в системе образования?

Ответить на это не так просто, поскольку на вопрос: «Что такое личность?» — психологи, педагоги и другие специалисты отвечают по-разному, хотя при этом подчёркивают, что работают они именно с *личностью*. Во многих законодательных актах присутствует этот термин, в том числе неоднократно встречается и в Законе 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Вместе с тем смысловая нагрузка понятия «личность» в законодательной базе России отсутствует.

Термин «личность» (personality) происходит от латинского слова «persona», обозначающего маску, которую надевал актёр в греческой драме. Люди склонны отождествлять личность человека с обаянием, популярностью или публичным имиджем. Психология как наука в процессе исторического развития разработала целый ряд теорий личности, в рамках этих теорий существует более сотни определений

понятия «личность», смысловая интерпретация которых далеко неоднозначна. И если для теоретических дискуссий в рамках психологической науки это приемлемо, то для практической психологии и педагогики чрезвычайно важны базовые понятия, которыми они оперируют. Нельзя мириться с таким положением дел, когда многообразие и неоднозначность терминов и понятий не только осложняют профессиональные взаимоотношения специалистов, но и ставят под сомнения результаты их работы, искажая в общественном сознании суть и специфику их профессиональной деятельности.

Практическая психология и педагогика всегда рассматривали человека как личность во всём многообразии профессиональных, социальных, образовательных и бытовых проявлений. Понятие «личность» для практического психолога и педагога должно иметь свою конкретную смысловую нагрузку и, следовательно, своё чёткое и однозначное определение. Мы предлагаем такое содержание, которое создаёт унифицированное базовое представление о понятии личности. Такое определение приемлемо, на наш взгляд, для всех школ и направлений практической психологии и педагогики.

Личность — человек как носитель творческого сознания. Это определение перекликается с определением понятия личности у К.К. Платонова: личность — человек как носитель сознания³. Мы лишь подчеркнули, что сознание у личности творческое. Что это означает? Какой смысл содержит в себе словосочетание «творческое сознание» в практической психологии и педагогике?

Этот смысл — в наличии у человека возможности выбора. Процесс творчества в практическом формате — это и есть процесс выбора, выбора мысли, слова, штриха, цвета, движения, действия в целом. Выбор у человека существует далеко не всегда. Его нет у новорождённых, у больных людей с выраженными признаками психических заболеваний, в некоторых аффективных состояниях, при сильном алкогольном опьянении и в других случаях, когда в сознании человека отсутствует психический процесс, который в психологии называ-

ют чувством «Я»⁴. Отсутствие или потеря по той или иной причине чувства «Я», то есть осознанной идентификации себя с внешним миром, обязательно приводит к потере факта возможности осознанного выбора. Чувство «Я» появляется у человека в детстве на известном этапе развития его сознания. Этот момент, как правило, все хорошо помнят, так как вместе с ним в сознании появляется и такой психический процесс, как память. До начала функционирования психического процесса чувства «Я» человек (ребёнок) не помнит себя, своих действий, желаний, слёз, радости и т.д. В момент появления этого чувства человек и становится личностью, так как приобретает возможность выбирать свою реализацию в окружающем мире, то есть заниматься творчеством в самом широком смысле этого слова. Сознание человека становится творческим. Для практической психологии и педагогики именно это качество, качество выбора, творчества — обязательное условие для личностного развития и решения различных проблем, в том числе и в условиях учебно-воспитательного процесса. Без такого качества деятельность практического психолога и педагога не представляется возможной. Другими словами, если есть возможность выбора, есть и личность — с точки зрения практической психологии и педагогики. Каков этот выбор, такова и личность, а сам процесс выбора в любом случае является фактом развития человека как личности.

Таким образом, в практической психологии и педагогики понятие «личность» имеет свою конкретную смысловую нагрузку. Для практического психолога и педагога личность — это всегда человек с творческим сознанием, то есть с таким сознанием, которое наделено

³ Платонов К.К. Структура и развитие личности. — М.: Наука, 1986. — С. 56–57.

⁴ Щербак Т.І. Розвиток образу Я у період репрезентації інтелекту особистості. Дис. канд. психол. наук / Т.І. Щербак. — Одеса: МОН України ДЗ Південно український нац. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського, 2013.

возможностью посредством чувства «Я» делать осознанный выбор тех или иных действий для реализации себя в конкретной жизненной ситуации. Решение любой проблемы всегда связано с осознанным выбором нового мировоззрения и приобретением новых личностных качеств вне зависимости от возраста. Делая этот выбор, человек приобретает психологическую и педагогическую категорию личности, и задача практического психолога и педагога — сделать этот выбор наиболее рациональным.

Что касается понятия авторитета, то нет сложностей в социальной интерпретации этого термина. Достаточно обратиться к соответствующим словарям⁵, и мы получим чёткое определение этого понятия.

Авторитет (лат. *Autoritas*) — влияние, власть. Его трактовка имеет два смысла:

1. Влияние индивида, основанное на занимаемом им положении, должности, статусе и т.д., «авторитет власти».
2. Внутреннее признание окружающими за индивидом права на принятие ответственного решения в условиях значимой совместной деятельности, «власть авторитета».

Применительно к классному руководителю термин «авторитет» интерпретируется только в одном смысле, а именно — власть авторитета. И понятие авторитета в системе школьного образования имеет конкретную специфику в своей трактовке. Классный руководитель — единственная известная нам официальная должность, которая не предусматривает никаких властных полномочий должностному лицу для осуществления им предписанных служебными обязанностями функций по организации и координации тех или иных внеурочных мероприятий. Для выполнения своих обязанностей при общении с учителями, родителями, детьми и подростками

⁵ Социальная психология. Словарь / Под. ред. М.Ю. Кондратьева // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Под общ. ред. А.В. Петровского. — М.: ПЕРСЭ, 2006.

классный руководитель может рассчитывать только на свой собственный авторитет. Чем выше авторитет классного руководителя, тем больше у него власти для выполнения своих многочисленных функций и обязанностей, предписанных Положением о классном руководстве и Уставом образовательного учреждения. Другими словами, для классного руководителя соответствовать занимаемой должности означает иметь определённый авторитет, как профессиональный навык, необходимый в повседневной работе. Итак, мы приходим к выводу, что авторитет классного руководителя — это его педагогическая способность быть учителем личностного роста детей и подростков с учётом их половой принадлежности.

Предложенные выше определения основных понятий и терминов системы школьного образования, как психологическая основа педагогической деятельности, будут способствовать и росту авторитета личности классного руководителя.

Следующий важный психологический аспект в деятельности классного руководителя — его собственное отношение к своей работе. При этом авторы педагогических материалов⁶ подчёркивают, что отношение к своей работе классного руководителя нуждается в психологической корректировке. В чём она заключается? Прежде всего необходимо выделить главные психологические составляющие отношения классного руководителя к своей деятельности. К ним мы отнесли следующие вопросы: в чём заключается главный смысл его работы и как интерпретировать понятие «проблема» в психологии и педагогике?

Отвечая на первый вопрос, мы подчёркиваем, что сегодня классный руководитель

⁶ Щуркова Н.Е. «Классный руководитель», настольная книга, Педагогическое общество России, 2000; Туманова И.П. Использование ИКТ в организации работы классного руководителя в воспитательной среде «ученик-учитель-родитель» // Информатика и образование. — 2011. — № 6. — С. 107–109.

должен рассматривать свою деятельность исключительно как источник своего собственного личностного роста и благополучия в самом широком смысле этого слова вне зависимости от своего возраста. А дети и подростки ему в этом только помогают. Другими словами, чем больше классный руководитель будет получать морального и эмоционального удовлетворения от своей работы, тем успешнее будет его деятельность, да и жизнь в целом, и тем гармоничнее будут развиваться его ученики. Если же этого нет, то причина не в детях, какими бы они ни были, они лишь отражают (неосознанно) личность учителя, в том числе и его проблемы, имея, конечно же, и свои врождённые и приобретённые проблемы личностного развития. Все мы по отношению друг к другу являемся учителями и учениками в самом широком смысле и вне зависимости от возраста и занимаемой должности. И за это, в конечном счёте, мы все должны быть благодарны друг другу. Ведь человек может узнать свою проблему, а значит, иметь шанс для своего дальнейшего развития, только путём взаимоотношений с другим человеком. Такой подход, конечно же, не отрицает адекватную реакцию учителя на какие-то проступки учеников, но главное всё-таки не рассматривать детей и подростков как объект, который классному руководителю надо изменить по тем или иным качествам их личности. Такое воздействие не представляется возможным. В начале статьи мы это подчеркнули и сейчас на этом акцентируем внимание. Всё, что нужно сделать, это изменить своё отношение к ученику и к себе. Как это сделать? На этот вопрос можно ответить, только зная конкретную ситуацию, то есть проявить индивидуальный подход, к чему и призывают практически все авторы работ по данной проблематике. При этом в любом случае начинать педагогу надо именно с себя. Если ученик или группа учеников постоянно или периодически доставляют классному руководителю неприятности, это свидетельствует лишь о том, что учителю необходимо прежде всего устранить проблему своего личностного роста, занимаясь при этом, конечно же, и развитием личностных качеств самих учеников. Будут решаться проблемы развития личностного роста — будут постепенно, а может быть, и быстро (всё очень индивидуально) уходить и соответствующие неприятности. Мы отражаем качества личности друг друга, а не создаём их друг в друге. Только сам человек, де-

лая свой выбор по отношению к себе и к окружающему миру, может измениться — и то в результате действий на него не подконтрольных ему сил, о которых мы мало пока что знаем.

Следовательно, у классного руководителя нет причин для волнений и беспокойства по той или иной возникшей проблеме. Проблема всегда приходит к человеку, когда он с ней может справиться, если, конечно, будет трудиться в этом направлении. Раз пришла проблема, значит, пришло время что-то в себе изменить, подняться на уровень выше в своём личностном росте, и это вне зависимости от собственного возраста. Такое развитие личностных качеств человека обязательно, как минимум, благоприятно проявится во всех остальных сферах его личной жизни и профессиональной деятельности, а как максимум, приведёт к реализации в судьбе желаемых событий. А всё вместе это поднимет авторитет личности специалиста, в данном случае классного руководителя, на новый профессиональный уровень. Таким образом, главный смысл работы классного руководителя, как и любого другого специалиста, заключается в его собственном развитии как личности с целью реализации своего жизненного потенциала наиболее гармонично и в полной мере.

Не менее важна и другая психологическая составляющая отношения классного руководителя к своей деятельности и заключается она в ответе на следующий вопрос: что же понимать в психологии и педагогике под термином «проблема»?

Проблема в науке вообще — это концепция о незнании. Психологические проблемы — это в первую очередь душевные проблемы, проблемы эмоциональных состояний⁷. Есть и другие

⁷ Виды психологических проблем [Электронный ресурс] // Психологос. Энциклопедия практической психологии. URL: http://www.psychologos.ru/articles/view/vidy_psihologicheskikh_proble_m (дата обращения: 17.08.2015).

определения, но, не вдаваясь в полемику по данному вопросу, мы хотим подчеркнуть, что для психологии и педагогики интерпретация любого понятия должна иметь свою конкретную практическую значимость. Поскольку главная цель психологии и педагогики есть развитие человека как личности, то есть приобретение человеком тех качеств, которые у него отсутствуют, то и «проблема» должна включать в себя то, к чему нужно прийти как к необходимому результату на пути развития требуемых личностных качеств. Следовательно, проблема, по нашему глубокому убеждению, это не присутствие какого-то негативного фактора или наличие отрицательного эмоционального состояния, ибо это всегда — результат проблемы, а не сама проблема.

В практической психологии и педагогике *проблема* — это всегда то, что отсутствует, а не присутствует, это то, чему надо научиться, выработать в себе, а причина проблемы — это всегда неправильный выбор, ошибочное убеждение, которое, как правило, не лежит на поверхности, а спрятано глубоко в подсознании. Проблема необходима человеку, чтобы он совершенствовался, она не призвана причинять боль, а если и причиняет, так только для того, чтоб стимулировать, подталкивать его к личностному росту и развитию всего комплекса его психических процессов: интеллектуальных, эмоциональных, функциональных и духовных⁸.

В системе школьного образования это касается главным образом интеллектуальных психических процессов: воображения, мышления, памяти, внимания и речи. Именно эти психические процессы необходимо развивать в первую очередь у подрастающего поколения. И, следовательно, проблемы в школьной среде возникают именно тогда, когда эти психические процессы у детей и подростков не развиваются в должной мере, в том числе и с учётом их половой принадлежности.

⁸ Юнг К.Г. Человек. — М.: АСТ-Пресс, 2007.

Заключение

Итак, выделим следующие ведущие факторы, являющиеся психологической основой роста авторитета личности классного руководителя:

1. Краткая (энергичная) однозначность основных понятий и терминов, которые используются в системе школьного образования:
 - обучение как процесс передачи знаний и выработки соответствующих навыков и умений у детей и подростков;
 - воспитание как процесс формирования ценностей и значимостей в структуре личности детей и подростков;
 - классный руководитель как учитель личностного роста детей и подростков с учётом их половой принадлежности;
 - авторитет классного руководителя как педагогическая способность специалиста быть учителем личностного роста детей и подростков с учётом их половой принадлежности;
 - личность — человек как носитель творческого сознания.
2. Формирование нового мировоззрения, основной смысл которого — выбор нового отношения к себе и к конкретной школьной ситуации с целью развития новых востребованных качеств личности учеников. При этом весь комплекс своих функциональных обязанностей классный руководитель рассматривает прежде всего как возможность своего собственного личностного роста — вне зависимости от возраста — для решения своих проблем в профессиональной и личной жизни. Классному руководителю, как и любому другому человеку, необходимо научиться получать психоэмоциональное удовлетворение от самой жизни и своей профессиональной деятельности. Трудиться для себя во имя других — это и есть путь к совершенству, в том числе и в отношении роста авторитета личности классного руководителя. **НО**

ФРГ: ГУМАНИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ школьного образования

Людмила Ивановна Писарева,
старший научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии
развития образования» РАО, кандидат педагогических наук
e-mail: pisareva-l@list.ru

Современное европейское общество, столкнувшись с острыми проблемами экономического кризиса, снижением роли общечеловеческих ценностей и нравственной деградацией, вынуждено было признать, что будущее развитие человечества не ограничивается только экономическими достижениями, а определяется также уровнем культуры, духовного развития человека и его нравственного потенциала.

- культура • ценности культуры • цели и содержание образования
- гуманизация • политическая культура и образование • информация

Смена приоритетов, обращение особого внимания на ценности культуры как важнейшего фактора формирования нового отношения к жизни, обществу, природе, другим культурам, находят своё непосредственное отражение в немецкой образовательной политике. Выдвигая на передний план в эпоху НТР качество профессиональных знаний, развитие новых технологий, ЭВМ, информатику, экономику, формирование экономического, технического, творческого мышления и деловых качеств личности, образовательная политика обращается к гуманистическим ценностям культуры с надеждой на духовное возрождение.

«Очевидный факт, что любое обнаружение социальной динамики начинается именно как сдвиг внутри культуры, как результат новых ценностных ориентаций, как итог разносторонних, социокультурных закономерностей»¹.

¹ Гуревич П.С. Культурология. Учебное пособие. — М.: Знание. 1996. — С. 4.

В научной литературе культура определяется как «совокупность материальных и духовных ценностей, созданных и создаваемых человечеством в процессе общественно-исторической практики и характеризующих исторически достигнутую ступень в развитии общества»².

К культуре как категории ценностей, области познания и источнику духовного развития обращались философы и учёные различных областей научных знаний в разных странах мира.

Известный русский философ и богослов П.А. Флоренский писал: «В основу понимания культуры положена исторически активная творческая деятельность человека и, следовательно, развитие самого человека в качестве субъекта деятельности. Развитие культуры при таком

² Культура. Новейший психолого-педагогический словарь. Под ред. Астахова. Минск, изд-во «Современная школа». 2010. — С. 363.

подходе совпадает с развитием личности в любой области человеческой деятельности»³.

Немецкий философ и учёный-гуманист Э. Фромм утверждал, что «кризис — это разрыв между культурой и образованием», что социокультурное развитие будет определяться не столько тем, что человек имеет, сколько тем, что он есть, что он может сделать с тем, что имеет»⁴.

Расширяется исследовательское пространство культуры, появляется наука культурология, предметом изучения которой становятся наиболее общие закономерности развития и функционирования культуры, стремление к изучению культуры во всей полноте её проявлений и в её сущности.

Появился новый раздел культурологии — «культурология образования» как способ освоения целостного учения о культуре или формирование образа культуры как системы личностных, этнических, национальных, общечеловеческих ценностей и культуры личности, где общим источником содержания является культурный опыт человечества. Речь идёт об опыте, полученном человечеством, живущим в условиях больших перемен в различных сферах социальной и культурной жизни и значительно более тесного взаимодействия, сотрудничества и общения представителей различных народов, этносов и культур.

В немецкой теоретической педагогической литературе культурология (Kulturwissenschaft) как предмет изучения в области образования расширила свои границы, а роль проводника (транслятора) культуры взяла на себя так называемая культурация (Enkulturation), то есть процесс введения индивида в мир культуры для изучения и овладения его содержанием и сис-

³ Флоренский П.А. Культурология. Культура // Богословские труды. — М.: 1977. — С. 102.

⁴ Фромм Э. Философский энциклопедический словарь. М., ИНФРА. — М., 2011. — С. 498.

темой ценностей. Этот термин вошёл в научный оборот благодаря исследованиям германских учёных (Г. Вурцбахер, В. Лох, Г. Фенд и др.), которые чётко обозначили различия между понятиями «социализация», «персонализация», «культурация». Под термином «культурация» имеется в виду основной (базовый) процесс освоения культуры в системе образования⁵.

«Социализация» как составная часть процесса культурации трактуется как «процесс формирования образа поведения и вхождения индивидуума в общество или группу лиц в ходе изучения ими норм, ценностей, системы символов, принятых какой-либо группой или обществом в целом»⁶.

Немецкие учёные пишут: «Культура является целиком и полностью предметом изучения педагогики, и именно поэтому мы термин «культурация» позаимствовали из «антропологии культуры (Kulturanthropologie)»⁷.

Что, по мнению этих учёных, входит в содержание понятия «культура»?

«Культура как форма жизни человека вобрала в себя всё сущее, что человек использует и что он одушевляет, реализует в течение своей жизни». Приводится большой перечень конкретных «культурных ценностей», представленный учёными в виде многообразных достижений современной цивилизации как объекта практического освоения в системе образования, так как «человек сам творит свою жизнь и каждый, кто приходит в этот мир, должен познавать его, учиться, чтобы стать человеком».

⁵ Kron F.W. Grundwissen Paedagogik-Verlag Munchen, Basel-Ernst Renhardt. 1996. — S. 47.

⁶ Fend H. Gesellschaftliche Bedeutungen schulischer Sozialisation.-Weinheim-Basel . 1977. — S. 18.

⁷ Loch W. Enkulturation als anthropologischer Grundbegriff der Paedagogik. In Weber E. (Hrsg.) Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20 Jahrhundert, — Bad Heilbrunn — 1969. S. 126.

С точки зрения культурологических ценностей особого внимания заслуживает целеполагание как область дидактических исследований, проблема определения целей образования. Различные по своей ориентации и содержанию, то есть глобальные, общие, частные, промежуточные цели или целевые установки, выстраиваются в определённую пирамиду или иерархическую шкалу из-за многообразия целей разного уровня. Оно обусловлено спецификой децентрализованной системы управления немецким образованием и особенностями структуры школьного образования с различными типами средних школ I и II ступеней. Динамика вносимых корректив, в том числе в формулировке глобальных и более узких целей, отражает эти особенности.

Общие цели образования в Законах об образовании различных земель ФРГ имеют более широкое назначение, чем просто социокультурные ориентации. Для сравнения приведём формулировки «глобальных» целей образования земель в разные периоды новейшей немецкой истории.

«Высшими целями образования является почитание Бога, уважение религиозных убеждений и человеческого достоинства. Воспитание осуществляется в духе демократии, любви к родине, немецкому народу, мира между народами» (Конституция земли Бавария, 1946 г.).

«Определяя наказ образовательным учреждениям, мы руководствуемся ценностными представлениями о свободном демократическом и социально-правовом государстве. Этот наказ ориентируется на личность человека, уважающего европейские гуманные традиции, для которых характерны свобода, толерантность, индивидуализм и ответственность, но особенно сохранение и защита естественной окружающей среды» (Закон об образовании земли Тюрингия, 1991 г.).

В формулировке общих (глобальных) целей образования вносились поправки, соответствующие социокультурным веяниям времени. Менялась расстановка акцентов в определении целей воспитания подрастающего поколения либо «в духе демократии, патриотизма, мира между народами», либо «в ценностных категориях демократического и социально-правового госу-

дарства», либо подготовки учащегося как «социально активной личности, имеющей право на самоопределение и участие в общественной жизни» или как «самостоятельной, ответственной личности, способной принимать самостоятельные решения и брать на себя ответственность».

Подобная динамика в расстановке акцентов прослеживается на примере формулировок более конкретных целей образования учащихся средних школ. Например, цель образования в главной неполной средней школе определена как «...обучение знаниям и труду путём наблюдения и упражнения в учёбе и игре таким образом, чтобы молодой человек смог в будущем построить свою жизнь как верующий, нравственный, ответственный, работоспособный и трудолюбивый». Спустя десятилетие цель этого же типа школы формулируется следующим образом: «Вторжение науки в нашу жизнь требует усиления рациональности, повышения общего интеллектуального уровня. Обучение должно в гораздо большей степени, чем до сих пор, развивать способности аналитически, структурно, логически, критически мыслить». Новое десятилетие ориентирует общее образование всех типов средних школ на: «стимулирование общего духовного, нравственного и физического развития учащихся с учётом их возрастных особенностей; воспитание у них самостоятельности и способности принимать решения, а также чувства личной, общественной и политической ответственности».

Процесс трансформации или корректировки целевых установок происходил параллельно с переходом от преобладания в содержании образования традиционных национальных ценностей к освоению общеевропейских, включая их ориентацию на культурные ценности.

За всеми приведёнными выше формулировками целей образования и воспитания

стояли конкретные теоретические концепции, относящиеся к содержанию образования соответствующего исторического периода в развитии системы немецкого образования.

К середине XX в. в немецкой педагогике обозначились два мировоззренческих направления: технократическое и антропологическое. Первое выражалось в требовании внедрения новейших научных и технических достижений в практику, усиления научного характера учебного материала, повышения роли и значения знаний по новым технологиям, ЭВМ, информатике, экономике с акцентом на развитие познавательных способностей экономического и технологического характера.

На передний план антропологического направления выдвигаются идеи гуманизма, развития индивидуальных способностей и возможностей индивида, определения путей, обеспечивающих свободу личности от идеологии, государства, сдерживающих в человеке якобы всё индивидуальное и гуманное.

Более широкое распространение в Европе получают идеи гуманистической педагогики, которые провозглашают благо человека «высшей целью образовательной деятельности, распространяющейся на всю совокупность условий, в которых происходит гуманизация образования».

Влияние различных теоретических концепций в Германии проявляло себя в последовательной корректировке целей и содержания образования. Одним из последних официальных документов, подготовленных на высшем федеральном уровне представителями всех ведущих структур в области педагогики («педагогического генералитета») страны, был «Отчёт об образовании в Германии», документ, обновляемый каждые два года с целью представления педагогической общественности положения дел в области образования в динамике. Цель современного общего образования определяется как:

- развитие индивидуальных способностей личности для достижения высокой степени её квалификации (компетентности) в духе понимания В. Гумбольдтом образования, его идеи саморазвития, приобщения к культуре и сопричастности к культуре;

- использование индивидуумом своих гуманитарных ресурсов для достижения высоких целей, направленных на удовлетворение как личных, так и общественных интересов;

- развитие чувства сопричастности к национальным интересам как вклада в дело сотрудничества, демократии и гуманизации общественных отношений».

Особого внимания в «Отчётах» заслуживают ссылки на всемирно известного немецкого учёного-гуманиста В. Гумбольдта, на его понимание роли культуры в образовании как тенденции роста влияния идей гуманизма на современное немецкое образование.

Насколько официально заявленные цели гуманизации образования нашли своё отражение в содержании немецкого общего образования?

Одним из наиболее известных современных немецких учёных, занимающихся исследованием содержания общего образования, остаётся педагог-теоретик В. Клафки, создатель и разработчик образовательно-теоретической дидактики. Его основной заслугой является научная постановка проблемы содержания образования, соотношения в нём теории и практики, определения различных уровней дидактического анализа, теоретического определения роли и места методик в теории обучения. Содержание образования В. Клафки трактует как соединение объективного (объективной реальности, представленной в «содержании культуры») — общие принципы, законы, правила, основные проблемы, основы отношений между субъектами и объектами) и субъективного. Именно субъективному фактору индивидуального опыта, категории познания, способностям,

предопределяющим перспективы развития личности на будущее, придавалось особое значение как ценности⁸.

Важным направлением в содержании немецкого общего образования было и остаётся политическое (гражданское) образование как область политической культуры личности.

В отличие от сторонников политической изоляции школы в ходе дискуссии о том, быть ли школе политически нейтральным или политически компетентным социальным институтом, их оппоненты отстаивали позицию открытой политизации общего образования. В качестве аргумента выдвигался тезис: «Традиция «аполитичного» образования облегчила Гитлеру возможность привести немцев к западне иррационализма».

Под политизацией общего образования, политической культурой понималась его демократизация (в интерпретации В. Клафки): «Общее образование должно как раз сегодня вопреки новым аполитичным устремлениям пониматься как политическое образование, нацеленное на активное участие в процессе демократизации». Учёный считает, что общее образование — это прежде всего право каждого самому определяться в социальной жизни, так как оно (право) открывает перспективы для универсального исторического процесса гуманизации общества. Заметим, что политическая культура, представленная, в частности, соответствующим учебным материалом в разных и особенно в гуманитарных предметах, заняла прочное место в содержании образования всех типов средних школ Германии.

В. Клафки, отвечая на вопрос: «Что значит педагогический прогресс сегодня?» — следующим образом формулирует цель общего образования, ориентированного на будущее: «Содействовать самоопределению каждого в его собственных жизненных перспективах межличностного, профессионального, этического и религиозного характера, а также в сфере культурных, социальных и политических отношений».

⁸ *Klafki W.* Zur Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemässes Konzept allgemeiner Bildung // *Zeitschrift für Pädagogik*. 1986. N 4. S. 59–61.

Значение всех учебных предметов в общем образовании В. Клафки рассматривает под углом зрения содержания в них основ этических, эстетических, теоретических, прагматических и религиозных знаний и определения того, «воспитывают ли они учащегося нравственно, учат ли методу познания, полезны ли практически, формируют ли религиозно?»

В год объединения Германии (1990) В. Клафки предложил проект создания «гуманной и демократической школы». В проекте помимо концептуального обоснования был дан каталог наиболее актуальных или «эпохальных» тем, гуманистически ориентированных и предназначенных для включения их в содержание образования для всех начальных и средних школ.

Большинство из восточных земель (бывшая ГДР) в 1990 годы взяли за основу реконструкции своей системы образования западногерманскую модель и проект В. Клафки, в частности, включили в учебные планы общеобразовательных школ новые для них предметы гуманитарного цикла: социологию, учение об обществе и организации жизни, экономику, право, экологию, европоведение, религию/этику. Данные дисциплины нацелены на формирование политической культуры личности учащегося и освоение культуры национальных отношений, исторического и политического сознания, на приобщение к поликультурным ценностям, расширяющим значение понятия плюрализм мнений, политкорректность и толерантность, равноправие национальных и европейских ценностей.

В содержании современного образования прочное место заняла проблема информационной безопасности как области информационной культуры, призванной стимулировать, развивать способности и умения получать, оценивать и использовать информацию, фактора социального развития и формирования

информационного общества. Свой вклад в развитие информационной культуры и её место в системе образования внёс нормативный документ «Перспективы общественного развития», где записано: «Всё возрастающая доступность информации требует соответствующей подготовки: развития определённых способностей для правильной формулировки вопросов, знания нужных источников, умения разумно отбирать и обобщать отдельные факты, развивать навыки пользования компьютером и электроникой в широком потоке новостей. В процессе получения учащимися общего образования необходимо повысить требования к развитию у них способности логически мыслить, владеть фундаментальными знаниями, развивать навыки и умения решать проблемы в нестандартных ситуациях».

В дополнение к документу появляется «Руководство по информационной грамотности для образования на протяжении всей жизни», подготовленное Постоянным комитетом и Секцией по информационной грамотности ИФЛА.

Не менее важное место, чем политическая и информационная проблематика, в содержании общего образования заняла экологическая тема, то есть область культуры, задачей которой стало «формирование экологического сознания, готовности к ответственному отношению к окружающей среде, воспитанию экологически осознанного поведения».

Уже с первых классов учащихся знакомят с экологической проблематикой, которая в старших классах перерастает в серьёзную и самостоятельную тему, изучаемую уже комплексно, начиная от задач по защите природы, её охраны и возрождения до экологии человека, общества и государства с использованием материалов всех предметов, гуманитарных, естественно-научных, прикладных как элементов культурологического образования. Особое внимание к постановке экологического образования как области культуры обусловлено значимостью цели —

добиться осознания учащимися важности проблем окружающей среды, формирования готовности к ответственному к ней обращению, выработке поведения с учётом потребностей окружающего мира и после завершения учёбы в школе.

Обогатить нравственную составляющую содержания общего образования, познакомить учащихся с проблемами межличностных отношений — важнейшая сторона гуманистического образования. Речь идёт о знакомстве с различными ролевыми функциями в предстоящей социальной, профессиональной и семейной жизни в качестве гражданина, специалиста, обладателя определённой профессии, члена семьи, родителя, воспитателя собственных детей. Всё это стало задачей нового предмета «основы педагогических знаний» или «основы воспитания», или «педагогика» (в разных землях по-разному). Задача этой учебной дисциплины — подготовить учащихся к будущей взрослой жизни. Конкретно задачи предмета сформулированы следующим образом: «Обеспечить учащихся знаниями, помогающими им лучше понять себя как социальное существо, задуматься о целях воспитания, о ценностных ориентациях в процессе своего развития;

- получить возможность закрепить своё социальное поведение, осознанно способствовать развитию способности воспринимать и учитывать основные потребности и справедливые требования окружающих людей;
- учиться ориентироваться и разбираться в вопросах воспитания и развития детей, так как уже в детском возрасте формируются первые представления о воспитанном человеке и нормах его поведения;
- учиться понимать, получая знания и информацию о формах поведения и других нравственных установках, чтобы понимать, содействуют ли они развитию ребёнка или имеют на него негативное влияние».

Последняя позиция непосредственно связана с проблемой формирования информационной культуры личности, её способностью рационально и критически оценивать получаемую информацию с позиций морально-этического воспитания и системы духовных ценностей. В круг обсуждаемых вопросов включаются проблемы охраны нравственного и физического здоровья молодёжи. Параллельно ставятся задачи предостережения и здоровья сбережения подростков и молодых людей от опасностей и последствий употребления наркотиков, алкоголя, курения, ранней беременности, преступлений на сексуальной почве. Рассмотрение блока аналогичных тем подкрепляется практическими рекомендациями, в частности, ответами на вопрос: «Как вести себя в экстремальных ситуациях?»: в общественных местах, на транспорте, при несчастных случаях, острых заболеваниях, при необходимости оказания первой медицинской помощи, а также по уходу за больными членами семьи, малыми детьми и др. Оказываемую таким образом конкретную практическую помощь в значительной мере выполняет предмет «Основы воспитания» («Педагогика»).

Особое место в содержании общего немецкого образования на протяжении всех лет обучения занимает его художественно-эстетический блок, приобщение к художественной культуре, цель которой — восприятие и освоение художественных ценностей и произведений искусств. Она представлена такими предметами, как «искусство», «музыка», «изобразительное искусство», «художественное воспитание». Эти предметы, официально названные «особой гранью образования», включаются в число ведущих школьных предметов, вносящих свой непосредственный вклад в непрерывное культурологическое образование в широком его понимании «с задачей усиления их значимости в процессе обучения». Впервые такое место и роль определены данным предметам на всех

ШКОЛА И ВОСПИТАНИЕ

ступенях системы образования в уже упомянутом выше «Отчёте об образовании в Германии» в разделе «Культурное музыкально-эстетическое образование в течение всей жизни», выделенном в число главных его пунктов.

Ещё один аспект в гуманистически ориентированном содержании общего образования касается подготовки учащихся к участию в социальной жизни. Чёткие установки по отношению к учёбе, основному виду их труда, как нравственной категории, концентрирующей в себе все общечеловеческие ценности и являющейся их индикатором. Поставленные учебной программой задачи — развивать и формировать чувства личной ответственности за себя, своё поведение и свою учёбу — нуждались в более глубоком методическом обосновании. В помощь школе была разработана концепция «Новая культура обучения», представляющая собой аналог школьного кодекса, в котором сформулированы требования к учащимся, обоснована необходимость проявлять ответственное отношение каждого к учёбе и её результатам, оценивающимся с позиций выполнения школьниками своего общественного долга. «Новая культура обучения» «призывает» школьников учиться «по-новому», а учителей — ответственно обучать их «правильно» учиться, создавать условия для проявления детьми самостоятельности в любой работе. Нужно было помочь учащимся понять и ясно представлять суть учёбы как действительно напряжённого труда, а также истинный смысл сочетания слов «трудова мораль», «профессиональная этика», то есть познавать «культуру человеческой деятельности», воспитывая чувства уважения к любому виду труда и людям им занимающимся. **НО**

Консультации

Консультанты:

Вера Николаевна Могилева,

доцент Воронежского государственного педагогического университета,
кандидат психологических наук

Ольга Валерьевна Козачек,

преподаватель Волгоградского государственного социально-педагогического университета,
кандидат психологических наук

? Нередко у детей бывает разная успеваемость по предметам. То они учатся с желанием и всегда готовы отвечать и работать на уроке, то у них пропадает интерес к предмету, и они приходят не подготовленными. С чем это может быть связано? Почему у подростков наблюдается такая нестабильность в процессе обучения?

О.П.

Во-первых, важно помнить, что для подросткового возраста характерны нестабильность в поведении, увлечениях и пристрастиях, частые смены настроения, высокая степень утомляемости, проблемы с вниманием и памятью. Все это происходит в организме подростка. Часто этот возраст психологи сравнивают по темпам развития с младенческим периодом. Отличительная особенность в том, что младенец не осознает всех происходящих с ним изменений, а подросток ежедневно наблюдает их в зеркале и дол-

жен к этим изменениям успевать приспособиваться. Психологические ресурсы часто бывает для этого недостаточно, в этом причины эмоциональных срывов, склонность к депрессиям и другим подобным проявлениям. В этих условиях сложно говорить о какой-либо мотивационной стабильности. Во-вторых, в подростковом возрасте повышается интерес к своей личности и установлению социальных связей, перестройке мотивационной сферы, смещению акцентов на общественные мотивы. При этом часто подростки находятся в противоречивых отношениях с близкими взрослыми (родителями, учителями), противопоставляя себя им. Поэтому во многих школах США и Западной Европы практикуются модели обучения подростков в системе пансионатов, когда дети живут за городом, ведут самостоятельно хозяйство, как

прообраз некой экономической модели реального общества, что позволяет им в последующем легко вписаться в реальный социум и снижает остроту противоречий этого возраста, позволяет выстроить устойчивую мотивационную структуру. Ещё одной важной причиной мотивационной нестабильности является то, что современная система школьного образования построена на оценочной системе мотивации. Учащиеся сильно зависимы от тех отметок и устных оценок, которые даёт им учитель. При этом теряется познавательная мотивация, а во главу угла ставятся формальные стимулы (отметка, получение аттестата и т.п.). В этих условиях ребёнку сложно долго удерживать мотивацию к обучению, так как любая негативная отметка, неудачно сказанное слово учителем в адрес ученика приводит к резкому снижению мотивации.

Поэтому важной задачей для современной школы будет уход от формирования оценочной познавательной мотивации. Так, часто в семьях первых вопрос, обращённый к ребёнку, вернушемуся из школы, звучит: «Что ты получил?» Мало кто из родителей интересуется тем, как ребёнок провёл день, что узнал нового, что было интересного. Если добиться того, чтобы эти вопросы вышли у педагогов и родителей на первый план, то мотивация детей станет более стабильной и устойчивой. Конкретный совет в преодолении проблемы нестабильности учебной мотивации подростков — каждый педагог должен стремиться заметить «прекрасные порывы» подростков, их мотивационные всплески и поддерживать их, отметить, по достоинству оценить успехи ребёнка. Необходимо особенно избегать демотиваторов — замечаний, выговоров, негативных оценок, выставляемых «в наказание» за какие-то формальные провинности, тем более прошлые. Ни в коем случае нельзя навешивать ярлыки, относиться к ребёнку на основе стереотипов «хороший» — «плохой», понимать, что каждый день они разные, и каждый день требуется новый, тщательно продуманный и взвешенный подход в общении с ребёнком, особенно чувствительным и ранимым в подростковый период.

? Порой дети забывают тетради и учебники по некоторым предметам. Что делать?

Юрий Иванович

Для решения любой проблемы, во-первых, важно понять её причину, а во-вторых, надо ли

с этим бороться? В этом случае нужно создать такие условия, чтобы ребёнок почувствовал сам ответственность за то, что происходит. Не стоит ребёнку постоянно напоминать о том, что он должен брать с собой в школу. Важно создать такие условия, чтобы он действительно чувствовал необходимость в этих предметах на уроке. Нельзя шантажировать его двойками и замечаниями в дневнике при отсутствии учебника. Кроме раздражения, страха и досады это ничего другого у ребёнка не вызовет. Важно понять, почему он не носит этот учебник (ему тяжело, он таким образом привлекает к себе внимание, ему не интересен этот предмет, это протест?) и действительно ли наличие этого учебника так важно на уроке?

Для многих учителей этот вопрос может показаться странным, так как обучение едино для всего класса и все дети занимаются по единой программе. Но мало кто из учителей представляет себе нагрузку и переживания ребёнка в условиях фронтального обучения и кабинетной системы. В решении этой проблемы, как, впрочем, и в большинстве других, я бы больше доверяла детям, никто, кроме них самих, не знает лучшего ответа на подобные вопросы. Например, многие дети уже в 5–6 классе понимают, что общий вес учебников в рюкзаке непомерно высок. Чтобы сократить эту нагрузку, они договариваются с соседом по парте о том, кто какие учебники принесёт. Часто это

почему-то очень раздражает учителей. Но так ли уж это плохо? Сегодня много говорят о перегрузках детей в школе, в том числе и о непомерном весе учебников и тетрадей в школьных портфелях. Дети давно научились приспосабливаться к этой ситуации и решать проблему самостоятельно. Так может постараться их услышать и пойти им навстречу?

? В последнее время стали с мужем замечать, что когда мы с ним сильно ругаемся, наш 8-летний сын начинает плохо себя чувствовать: резко повышается температура до 40–41°C, сбить её самостоятельно очень трудно и мы вынуждены вызывать врача. Его состояние может быть вызвано нашими ссорами? Может ли ребёнок сознательно заболеть? Как избавиться от таких перепадов в самочувствии сына?
Н.

Да, состояние вашего ребёнка (если нет медицинских причин, которые хронически определяют самочувствие сына) может быть вызвано семейными разногласиями. В психологии и психотерапии семьи есть понятие «симптоматическое поведение». Когда семья находится в кризисной ситуации и потребности членов семьи не удовлетворяются, у одного из членов семьи (чаще у ребёнка) могут закрепиться определённые симптомы. Появление симптомов (например, как в вашем случае — повышение температуры у сына) позволяет поддерживать старые, сложившиеся взаимоотношения между членами семьи (конфликт между

супругами прекращается, родители не выясняют взаимоотношения, а вызывают «скорую помощь», озабочены состоянием ребёнка).

Чаще всего признаками симптоматического поведения является то, что оно оказывает сравнительно сильное влияние на других членов семьи (температура «под сорок» угрожает жизни и здоровью ребёнка); симптом непроизволен и не поддаётся контролю (ребёнок не сознательно заболевает); симптом закрепляется окружением, так как такое поведение может быть выгодно другим членам семьи (родители с некоторым облегчением воспринимают болезнь ребёнка как способ решения супружеских разногласий).

Симптоматическое поведение на какое-то время помогает членам семьи избежать обсуждения семейных проблем, однако избавление от симптома в поведении ребёнка, без устранения причин его вызывающих, не поможет. Важно ставить не вопрос: «Как избавиться от таких перепадов в самочувствии сына?», а размышлять о том: «Какие проблемы в отношениях с супругом мы не можем решить? Почему? Как это сделать?» Если не будут решены ваши супружеские противоречия, то на месте одного семейного симптома появится другой, не менее серьёзный.

Есть ли какие-то тесты по особенностям поведения подростка?

Инна Викторовна

Да, есть подростковый опросник Айзенка. Эта методика рассчитана на подростков в возрасте

от 12 до 17 лет. Может использоваться для выявления особенностей личности подростка при формировании классных коллективов, в профессиональном отборе молодёжи на различные типы профессий (в частности, на профессии типа «человек — человек»), в педагогической практике для коррекции взаимоотношений в системах «ученик — учитель», «ученик — класс».

Инструкция. «Вам предлагается ряд вопросов об особенностях вашего поведения. Если вы отвечаете на вопрос утвердительно («согласен»), то поставьте знак «+», если отрицательно, то знак «-». Отвечайте на вопросы быстро, не раздумывая, так как важна первая реакция».

Текст опросника

1. Любишь ли ты шум и суету вокруг себя?
2. Часто ли ты нуждаешься в друзьях, которые могли бы тебя поддержать или утешить?
3. Ты всегда находишь быстрый ответ, когда тебя о чём-нибудь спрашивают, если это не на уроке?
4. Бывает ли так, что ты раздражён чем-нибудь, сердит, злишься?
5. Часто ли у тебя меняется настроение?
6. Верно ли, что тебе легче и приятнее с книгами, чем с ребятами?
7. Часто ли тебе мешают уснуть разные мысли?
8. Ты всегда делаешь так, как тебе говорят?
9. Любишь ли ты подшутить над кем-нибудь?
10. Ты когда-нибудь чувство-

вал себя несчастным, хотя для этого не было настоящей причины?

11. Можешь ли ты сказать о себе, что ты весёлый, живой человек?
12. Ты когда-нибудь нарушал правила поведения в школе?
13. Верно ли, что многое раздражает тебя?
14. Нравится ли тебе такая работа, где надо делать всё быстро?
15. Ты переживаешь из-за всяких страшных событий, которые чуть было не произошли, хотя всё кончилось хорошо?
16. Тебе можно доверить любую тайну?
17. Можешь ли ты без особого труда внести оживление в скучную компанию сверстников?
18. Бывает ли так, что у тебя без всякой причины (физической нагрузки) сильно бьётся сердце?
19. Делаешь ли ты обычно первый шаг для того, чтобы подружиться с кем-нибудь?
20. Ты когда-нибудь говорил неправду?
21. Ты легко расстраиваешься, когда критикуют тебя и твою работу?
22. Ты часто шутишь и рассказываешь смешные истории своим друзьям?
23. Ты часто чувствуешь себя усталым без всякой причины?
24. Ты всегда сначала делаешь уроки, а всё остальное потом?
25. Ты обычно весел и всем доволен?
26. Обидчив ли ты?
27. Любишь ли ты разговаривать и играть с другими ребятами?

28. Всегда ли ты выполняешь просьбы родных о помощи по хозяйству?²
 29. У тебя бывают головокружения?²
 30. Бывает ли так, что твои действия и поступки ставят других людей в неловкое положение?²
 31. Ты часто чувствуешь, что тебе что-нибудь очень надоело?²
 32. Любишь ли ты иногда похвастаться?²
 33. Ты чаще всего сидишь и молчишь, когда попадаешь в общество незнакомых людей?²
 34. Волнуешься ли ты иногда так, что не можешь усидеть на месте?²
 35. Ты обычно быстро принимаешь решения?²
 36. Ты никогда не шумишь в классе, даже когда нет учителя?²
 37. Тебе часто снятся страшные сны?²
 38. Можешь ли ты забыть обо всём и повеселиться в обществе друзей?²
 39. Тебя легко огорчить?²

40. Случалось ли тебе плохо говорить о ком-нибудь?²
 41. Верно ли, что ты обычно говоришь и действуешь быстро, не особенно обдумывая?²
 42. Если оказываешься в глупом положении, то потом долго переживаешь?²
 43. Тебе очень нравятся шумные и весёлые игры?²
 44. Ты всегда ешь то, что тебе подают?²
 45. Тебе трудно ответить «нет», когда тебя о чём-нибудь просят?²
 46. Ты любишь часто ходить в гости?²
 47. Бывают ли такие моменты, когда тебе не хочется жить?²
 48. Был ли ты когда-нибудь груб с родителями?²
 49. Считают ли тебя ребята весёлым и живым человеком?²
 50. Ты часто отвлекаешься, когда делаешь уроки?²
 51. Ты чаще сидишь и смотришь, чем принимаешь активное участие в общем веселье?²

52. Тебе обычно бывает трудно уснуть из-за разных мыслей?²
 53. Бываешь ли ты обычно уверен, что сможешь справиться с делом, которое должен выполнить?²
 54. Бывает ли, что ты чувствуешь себя одиноким?²
 55. Ты стесняешься заговорить первым с незнакомыми людьми?²
 56. Ты часто спохватываешься, когда уже поздно что-нибудь исправить?²
 57. Когда кто-нибудь из ребят кричит на тебя, ты тоже кричишь в ответ?²
 58. Бывает ли так, что ты иногда чувствуешь себя весёлым или печальным без всякой причины?²
 59. Ты считаешь, что трудно получить настоящее удовольствие от оживлённой компании сверстников?²
 60. Тебе часто приходится волноваться из-за того, что ты сделал что-нибудь не подумав?²

Ключ

1. Экстраверсия – интроверсия:
 «да» («+») 1, 3, 9, 11, 14, 17, 19, 22, 25, 27, 30, 35, 38, 41, 43, 46, 49, 53, 57.
 «нет» («-») 6, 33, 51, 55, 59.
 2. Нейротизм:
 «да» («+») 2, 5, 7, 10, 13, 15, 17, 18, 21, 23, 26, 29, 31, 34, 37, 39, 42, 45, 50, 51, 52, 56, 58, 60.
 3. Показатель лжи:
 «да» («+») 8, 16, 24, 28, 44.
 «нет» («-») 4, 12, 20, 32, 36, 40, 48.

1. Оценочная таблица для шкалы «Экстраверсия-интроверсия»

Интроверсия		Экстраверсия	
значительная	умеренная	умеренная	значительная
1–7	8–11	12–18	19–24

2. Оценочная таблица для шкалы нейротизма

Эмоциональная устойчивость		Эмоциональная неустойчивость	
высокая	средняя	высокая	очень высокая
до 10	11–14	15–18	19–24

Консультации

По шкале лжи показатель в 4–5 баллов рассматривается как критический, более 5 баллов — результаты теста рассматриваются как недостоверные.

1) *Экстраверсия — интроверсия*. Типичного экстраверта характеризует общительность и обращённость индивида во вне, широкий круг знакомств, необходимость в контактах. Действует под влиянием момента, импульсивен, вспыльчив. Он беззаботен, оптимистичен, добродушен, весел. Предпочитает движение и действие, имеет тенденцию к агрессивности. Чувства и эмоции не имеют строгого контроля, склонен к рискованным поступкам. На него не всегда можно положиться.

Типичный интроверт — это спокойный застенчивый, интровертивный человек, склонный к самоанализу. Сдержан и отдалён от всех, кроме близких друзей. Планирует и обдумывает свои действия заранее, не дове-

ряет внезапным побуждениям, серьёзно относится к принятию решений, любит во всём порядок. Контролирует свои чувства, его нелегко вывести из себя. Обладает пессимистичностью, высоко ценит нравственные нормы.

2) *Нейротизм — эмоциональная устойчивость*. Характеризует эмоциональную устойчивость или неустойчивость (эмоциональная стабильность или нестабильность). Нейротизм по некоторым данным связан с показателями лабильности нервной системы. Эмоциональная устойчивость — черта, характеризующая сохранение организованного поведения, ситуативной целенаправленности в обычных и стрессовых ситуациях. Эмоциональная устойчивость характеризуется зрелостью, отличной адаптацией, отсутствием большой напряжённости, беспокойства, а также склонностью к ли-

дерству, общительности. Нейротизм выражается в чрезвычайной нервности, неустойчивости, плохой адаптации, склонности к быстрой смене настроений (лабильности), чувстве вины и беспокойства, озабоченности, депрессивных реакциях, рассеянности внимания, неустойчивости в стрессовых ситуациях. Нейротизму соответствует эмоциональность, импульсивность, неровность в контактах с людьми, изменчивость интересов, неуверенность в себе, выраженная чувствительность, впечатлительность, склонность к раздражительности. Нейротическая личность характеризуется неадекватно сильными реакциями по отношению к вызывающим их стимулам. У лиц с высокими показателями по шкале нейротизма в неблагоприятных стрессовых ситуациях развивается невроз. **НО**

CONTENTS

EDUCATIONAL POLICY

- V.I. Zagvyazinsky,
E.A. Grigorieva
**Scientific Potential Of The
Development Of Education** **7**
Suggested subjects for high-demand and promising research topics that provide a real priority of education and its development. Support of scientific-pedagogical schools, methodological culture education of scientific supervisors and scientific advisors. Experience of scientific and pedagogical school of Tyumen State University, its role in the innovative renewal of education.
- O.A. Fiofanova,
E.N. Shimutina
**State-public Management
Of Education:
Results And Prospects** **14**
The logic of historical deployment of public participation in education governance through the tools of designing of efficiency targets of the state programs of education development, the priority national project education.
- M.P. Guryanova,
L.V. Shtyleva,
O.L. Lebed,
T.P. Seppyanen
**Socio-pedagogical Practice
And The Law: To Eliminate
Contradictions** **20**
The practice of social work educators in the region and the problems of regulatory support. The need for legislative consolidation of socio-educational services. The duty of public authorities is to create conditions for the provision of objectively necessary in the conditions of a particular region, urban and/or rural settlement, socio-educational services for children and families.
- L.N. Antonova,
V.S. Zapalatskaya
**Support Of Talented Youth And
The Modernization Of Regional
Systems Of Education** **26**
Current trends and approaches to work with gifted children in the region. The basis for designing a regional system of support of talented youth. Networking as the practice of Moscow region and the regional network model. Innovative projects aimed at increasing access to further education for gifted students.
- N.M. Borytko
**Education As A Socio-cultural
Innovation** **32**
The attitude of the teacher to the essence of educational activity, to the situation of education. Traditions, teaching cultural understanding, interaction and cooperation.
- I.N. Popova
**Development Strategy
Of Non-formal Education** **38**
Development strategy of non-formal education through the using of existing resources of legal base currently in the education system.

CONTENTS

CONTROL OF EDUCATION

- M.M. Potashnik
M.V. Levit
**School Research And Design:
The Federal State Educational
Standards Requirements**
- 45
The definition of concepts. Independent designing the new product. Algorithms research and design.
- A.G. Kasprzhak,
N.V. Isaeva
**Why Directors Are Authoritarian
And What Does That Mean?**
- 52
The reasons for the authoritarianism of Directors of the Russian schools. The influence of the «historical memory» on the behavior of Directors that have emerged from the Soviet system of education. The tension between the requirements and the declared principles of reforms, and an archaic system of advanced training of administrative personnel in education. The need for pedagogical leadership in schools.
- A.B. Vethlehm sky
**The Federal State Educational
Standards And The Exemplary
Educational Programs: Whether
The Problem Is Solvable**
- 67
Federal educational-methodical Association on General education. Approximate basic educational programs of primary and basic General education. The problems that occurred with the approval of the new GSES. Formal responses and recommendations to the Ministry of education and science. Legal ignorance of the officials. The fate of school Directors.
- T.A. Mertsalova,
M.E. Goshin
**Parent Participation In The
Governance... And Not Only!**
- 78
The trend toward awareness of the role of the family in the education of children, different types of parental participation. New mechanisms of partnership of family and school. A multilevel model of parental participation in education. Principles of parental involvement and trust.
- E.V. Kaigorodov
E.V. Petunina,
E.E. Ermilova,
V.L. Mishina,
T.V. Mikheeva
**Informatization Of The
Education System: Risks And
Opportunities**
- 84
Presents an attempt to assess the level of information competence participants of the educational process in protecting children from negative information and to develop measures for the implementation of this law.
- S.Y. Mitrofanova
**Expertize Of Social Programs In
Education Sphere**
- 89
Opportunities that opening the expertize of programs in management education for parents and teachers. How to perform an expertize — the main stages.
- S.V. Danilov
**Innovation In The Regions:
Problems Of Development**
- 97
Innovation in the transition of Russian society to the postindustrial level of development. Request for pedagogical innovation. Challenges that complicate their implementation. The levels of challenges for educational institutions of the region in the implementation of innovative activities.

CONTENTS

Consultations

E.L. Bolotova

104

The right to teach the Basics of Life Safety and Life Safety. Representative collegiate body. Who supervises in school extracurricular activities. Setting the current ratings for secondary school students in the magazine and diary. The transportation of children in educational institution. Education in the form of family education out of the educational institution. Can the school be exempt from physical education classes the student on the basis of statements of parents on religious grounds. Departure for excursions during the school day.

S.B. Khmelkov

109

Fixed-term employment contract. Workbook. Expulsion from the school. The attestation of teachers.

TECHNOLOGIES AND PRACTICE OF TEACHING

A.A. Murashov
**Speaking And Listening:
What Unites And Divides
Interlocutors?**

111

Communicative barriers arising in different situations, intentionally or accidentally. Barriers — psychological and rhetorical. Situational barrier. Thesaurus barrier. Emotive barrier. Contradictory barrier. Barrier «qui pro quo». Appellative barrier.

M.S. Martynets
**On The Classification Of
Universal Educational Actions**

117

Analysis of the advantages and disadvantages of the classifications of universal education, mastering all of them by students is the result of the implementation of requirements of Federal State Educational Standard. An attempt to classify universal educational actions, using the rules of logical division of concepts.

Z.A. Abasov
**School Rating:
The Pros And Cons**

121

Improving the system of school stamp, the author connects with the formation of teachers' assessment competence, overcoming the shortcomings that they allow in this component of pedagogical activity and the transition of students to assess their learning achievements (self-rating).

N.F. Anokhina
**Study Of Factors Of School
Failure From The Standpoint Of
Time Management**

128

About the problems of school failure that are often ignored so as not to spoil the image of the school, the locality, the region, in order not to reduce the performance rating of the institution, the author speaks from the position of education Manager.

Consultations

V.A. Vlasenko

135

Answers to questions about the completion of educational institutions by means of multimedia equipments and possibilities of its application in the educational process.

CONTENTS

THE SCHOOL AND UPBRINGING

- N.E. Shurkova
«New Education» In The Practice Of School Life
139
The article describes the first steps of practical implementation in school education idea of «New education». Identifies and outlines significant elements of educational technology, paving the way for such implementation.
- B.V. Kupriyanov
The Structures Of School Life
147
In the text of the new Federal State Educational Standards of primary and secondary education, in «education and socialization» the task of formation of structure of school life (structure of life of educational organizations). The author as a participant in the development of Exemplary Educational Programs of primary and secondary education shares his thoughts about the structure of school life.
- E.A. Mukhamatullina,
S.V. Sukhanova
Additional Education – A Space Of Socialization
155
The possibility of practical realization of strategic objectives of the Concept of development of additional education of children from the point of view of a psychologist.
- E.E. Shantyr
The Authority Of The Class Tutor: The Psychological Foundations Of Personal Growth
159
The importance of the work of the class tutor. Psychological basis for the growth of the authority of the individual class tutor. The choice of a new attitude and to a specific school situation with the aim of developing new personal qualities of the student, rather than struggle with his weaknesses.
- L.I. Pisareva
Germany: The Humanization Of School Education Contents
167
The article is devoted to the influence of cultural values as a factor of development of German General education, defining its objectives and content. The leading role of the humanistic component in the intellectual and moral formation of students in the process of acquiring political, informational, ecological and other cultures, realizing the task of educating independent, socially active and responsible personality.
- Consultations**
- V.N. Mogileva
O.V. Kozachek
174
Tips for teachers, parents and teenagers to overcome educational, emotional and family problems.



Максим Лаврентьев Книга для школьника, книга для педагога...

Русская поэтическая героика. Школьная антология / сост. Замостьянов А.А. — М: Народное образование, 2015. — 400 с.

Несмотря на то, что на обложке книги воспроизведена живописная сцена военных баталий, перед нами вовсе не антология одной только военной героики, хотя ей, конечно, уделено подобающее значительное место. Многие тексты, составившие сборник, достаточно хорошо известны.

Несколько неожиданно открывает книгу Феофан Прокопович. Неожиданно лишь на первый взгляд. Феофан, будучи одним из первых по времени русских стихотворцев, оказал неоспоримое влияние как на изящную словесность своего времени (Кантемир), так и побудил к творческому поиску принципиально новое поколение литераторов (Тредиаковский, Ломоносов). Итак, перед нами антология поэтическая в узком смысле слова, то есть антология именно стихотворная.

Оба вышепоименованных новатора русского стиха также представлены в книге, причём второй из них, Ломоносов, достаточно полно. Ещё раз как бы подчеркнута его победа в давнем споре о превосходстве ямба над хореем. Есть тут и знаменитая ода «На взятие Хотина» — исток не только героической, но и, пожалуй, вообще всей последующей русской поэзии. Помните, у Ходасевича: «Но первый звук Хотинской оды нам первым криком жизни стал!» Не забыт и третий «спорщик» — Сумароков.

Через Петрова и Кострова устремляемся к Державину. Не будем забывать, что составитель книги — один из лучших, если не лучший на сегодня специалист по творчеству этого поэта. Поэтому выбор произведений тут особенно хорош и меток: «Гром победы, раздавайся!..»,

«Орёл», «Снигирь»... Не забыт и «дедушка» Крылов с его «Волком на псарне». Интересно представлены поэты-современники Отечественной войны: Жуковский (в его большой подборке, разумеется, присутствует и «Певец во стане русских воинов»), Батюшков, Денис Давыдов, Фёдор Глинка... Около тридцати страниц отдано шедеврам пушкинской лироэпики («Воспоминания в Царском Селе», «Наполеон», «Бородинская годовщина», «Песнь о вещем Олеге» и др.). Отдельными произведениями представлены Баратынский, Иван Козлов, Языков. Не могла обойтись истинно «героическая» антология и без Лермонтова, без его «Бородино» и, в особенности, без «Валерика» — непревзойдённого образца батальной поэзии. Присутствуют, сообразно художественной значимости, и Хомяков, и Тютчев, и Майков, и Некрасов (его «Сеятели», чем не лучший пример общественной, гражданской героики!), и Алексей Толстой (на его «Кургане», «Илье Муромце» и «Василии Шибанове» учился когда-то историк, вернее, скажем так, эстетическому и символическому её пониманию, автор этих строк).

Серебряный век русской поэзии явлен скорее ретроспективно, хотя и в несомненных своих шедеврах (блоковское «На поле Куликовом», «Скифы», воложинская «Гражданская война», гумилёвские «Капитаны», цветаевское «Генералам двенадцатого года» и многое другое). Даже Брюсов толерантно включён в этот великолепный состав. Правда, тут напечатана лишь его несколько более удачная «Работа», но недурно смотрелось бы и что-нибудь вроде «Мы ветераны, мучат нас раны...».

Несколько удивила подборка Маяковского («Домой», «Разговор с товарищем Лениным», отрывок из поэмы «Хорошо» и «Рассказ рабочего Хренова...» сами знаете, о чём). Пожалуй, я выбрал бы другие произведения, более раннего времени. Немно-

го огорчился (но не удивился) тому, и традиционно представлен Хлебников из обширного наследия величайшего русского поэта в антологию попал лишь и роткий и оттого маловразумительный отрывок из поэмы «Война в мышеловк тогда как у Хлебникова есть несомненно более «героические» вещи: например, ислужённая при публикации, но, слава богу, убедительно реконструированная I дольфом Дугановым поэма «Ночь в оле», не говоря уже о грандиозном «Ладере»... Ну да ладно, антология-то вещь особенная, школьная!

Поэты послеоктябрьского периода в браны с прицельной точностью — сказывается увлечение (и отнюдь не праное!) составителя советской литературы, что меня всегда приятно удивля при личном общении с ним. Багрицк (да-да, «Смерть пионерки» тоже!), Тинов (из его прелестной «Баллады о звездах» большинство из нас помнит лишь две последних строчки — о том, что «звезды б делать из этих людей»), быкадная лирика Ольга Берггольц, Симон Смеляков, Сурков, Светлов, Исаковский Кедрин... Кажется, не упущено ни од значимое имя. (Впрочем, нет: Арсен Тарковский. «Тихая лирика» в общем-п да, но ведь была у него и «Иванова ив». Но тут же понимаю: всех лучших иэтов-фронтвиков не вместит трёхкковая антология!) А венчает это великелпное собрание Твардовский — Держвин XX века!

В целом, антология, составленная Арнием Замостьяновым, полная, широко репрезентативная и, что главное, иформальная — здесь мы найдём отражение обаятельной личности глубокознатока отечественной литературы, и истории, великолепного писателя, иособного даже с чужой помощью, чужисловами говорить с современника. языком великой русской культуры. И так, с удачей!

ISSN 0130-6928



9 770130 692000 >

И н д е к с ы :

70651, 73244, 79038-79046,
47005

Электронная версия
журнала:

72213

Читайте в НО-9/2015:

Компетентностный подход
в системе образования России:
на острие проблем

Ограничения
для органов прокуратуры

Качество образования:
остановить падение, или
О чём писал Л.С. Выготский

Проекты и исследования
на основе ФГОС

Поколение Z –
порождение современной
цивилизации или...?

Наши партнёры:

www.trizway.com

www.adobe.ru

