ИЗДАЁТСЯ С 1803 ГОДА
(№ 1459)

В **2016** ГОДУ УЧАСТНИКАМИ МЕЖДУНАРОДНОЙ ВОЛОНТЁРСКОЙ ПРОГРАММЫ «ПОСЛЫ РУССКОГО ЯЗЫКА В МИРЕ» СТАЛИ **3 680** МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ. ОНИ ПРОВОДИЛИ ЗАНЯТИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ШКОЛЬНИКОВ, ЗНАКОМИЛИ ИХ С КУЛЬТУРОЙ И ЛИТЕРАТУРОЙ РОССИИ.

9-10 /2016

НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

В номере:

Понимание «образовательной услуги» — экономико-правовое и обыденное

Повышение квалификации руководителей: мотивация и предпочтения

Аттестация по профстандарту

Как работать с неуспевающими?

Детское движение в современной школе: «куда живём?»

ИЗДАЁТСЯ С 1803 ГОДА (№1459)
Журнал основан имп. Александром I в 1803 году

НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

№ 9–10' 2016

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
Татьяна Кисарова, главный редактор Издательства «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, председатель наблюдательного совета АНО «ИД «Народное образование»
Евгений Ямбург, академик РАО

Редакция:
Алексей Кушнир (главный редактор), Светлана Лячина (*ответственный секретарь*), Арсений Замостьянов (*консультант*), Тамара Ерегина (*редактор*), Евгений Руднев (*редактор выпуска*), Елена Шишмакова (*редактор*), Алексей Шуриков (*консультант*), Татьяна Озерецкая (*перевод*)

Производство: Максим Буланов (*вёрстка*), Артём Цыганков (*технолог*), Елена Биланова, Ирина Маслова (*корректоры*)

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

Журналы и книги издательства можно увидеть на сайте:
www.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. Слободчиков, И.В. Королькова, А.А. Остапенко, М.В. Захарченко, Е.В. Шестун, С.Ю. Рыбаков, Д.А. Моисеев, С.Н. Коротких
Системный кризис отечественного образования и пути его преодоления — **7**
Анализ образовательной политики в Российской Федерации. Поиск Россией собственного пути в образовании. Деконструкция Доктрины образования до 2025 года как мошенничество. Отсутствие иерархии целей в Законе «Об образовании» от 2013 года. Программа развития до 2020 года как документ, лишённый адекватного понимания образования. Попытка создания касты менеджеров-экономистов, направляющих финансовые ресурсы в свою пользу. Национальная безопасность и потребность в создании новой модели образования. Выстраивание педагогического процесса на основе возрастной психологии.

Положение о XV Международном конкурсе им. А.С. Макаренко — **21**
С 1 по 5 апреля 2017 года пройдёт XV Международный конкурс им. А.С. Макаренко и очередные макаренковские чтения.

Л.П. Зеленова, А.М. Кац
Экономический смысл понятия «образовательные услуги» и его неосмысленное применение в образовании — **29**
Услуги в экономической теории и нормативно-правовом поле. Анализ нормативной базы и различия в толковании «образовательных услуг». Понятие «услуги» в современной либеральной экономической концепции.

А.А. Вербицкий
Диалектика содержания и формы в образовании — **40**
Проблема соотношения содержания образования и форм учебной деятельности студентов. Содержание и форма — парные философские категории, соответственно, изменившееся содержание образования должно обрести адекватные ему формы обучения и воспитания.

Н.А. Шобонов
Государственно-общественное управление в условиях реализации Федерального закона «Об образовании в РФ» — **46**
Государственно-общественное управление образованием как одно из направлений государственной образовательной политики. Основные подходы к ГОУО и вопросы для оперативного решения.

СОДЕРЖАНИЕ

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ **МЕТОДОЛОГИЯ**

И.З. Гликман
Подлинный смысл воспитания **53**
Потребность современных школьников в труде. Школа учёбы и школа-производство — методологические различия и образовательные эффекты. Производственный процесс как основа школы жизни.

УПРАВЛЕНИЕ **ОБРАЗОВАНИЕМ**

Н.Ю. Синягина
Повышение квалификации руководителей: мотивация и предпочтения **61**
Результаты исследования повышения квалификации руководителей разного уровня — опроса слушателей курсов повышения квалификации по вопросам их личностно-профессионального развития. Характеристика мотивов и предпочтений в части повышения профессиональной компетентности, анализ динамики личностного роста, степени профессиональной подготовки и переподготовки, сформированности системы взглядов, смыслов, позиций, выраженности профессионально-личностной «Я-концепции», направленности на образование и готовности к этому процессу.

М.М. Поташник
Волшебница с улицы Долина Роз
Портрет необычного директора гимназии **66**
Деятельность директора школы в современных реалиях. Круг управленческих проблем и их практическое решение на примере гимназии «Интеллект» г. Ессентуки. Деловые и личностные качества директора.

А.А. Дробот
Аттестация по стандарту «педагог» **75**
Вхождение в профессию на основе стандарта педагога. Аттестация на соответствие занимаемой должности и присвоение новой квалификационной категории. Организационные и нормативно-правовые аспекты процедуры.

В.В. Робский
Стандарт для предшколы: как не утратить смысл **81**
Трансформация профессиональной деятельности педагога при переходе на стандарт дошкольного образования. Основные трудности. Пошаговый алгоритм планирования результатов. Успешное освоение стандарта.

Н.Ф. Анохина
Взаимодействие школы и СМИ **91**
Негативные тенденции отражения состояния образования в СМИ. Отсутствие мотивации школы во взаимодействии со СМИ. Представление школы в СМИ как эффективная стратегия создания позитивного образа в сообществе и приобретения конкурентных преимуществ.

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕХНОЛОГИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ

З.А. Абасов
Как работать с неуспевающими школьниками?
97
Проблема неуспеваемости в массовой школе. Анализ причин. Методическое обеспечение работы учителя с неуспевающими учащимися.

А.А. Мурашов
Чувство слова: аспекты формирования творческого отношения
106
Рекомендации педагогам в освоении русского языка и слова. Формирование чувства слова — важнейшая задача педагога. Методические приёмы и иллюстрации формирования чувства слова.

В.С. Аванесов
Новые тестовые формы. Можно ли улучшить ЕГЭ?
117
Необходимость преодоления консерватизма при применении тестовых форм в аттестационных технологиях. Предлагается вместо заданий с выбором одного правильного ответа использовать задания с выбором нескольких правильных ответов. Такие задания позволяют проверить почти все виды знаний, формируют дивергентное мышление, связанное с креативными способностями, и проводятся в автоматизированном режиме. Правильный выбор формы заданий зависит от вида проверяемых знаний.

А.В. Диков
Цифровая хроника: образовательный потенциал
129
Интернет-сервисы timeline в образовательном процессе. Цифровая лента времени — эффективный электронный образовательный ресурс, позволяющий применять информационные технологии и осваивать знания.

ШКОЛА И ВОСПИТАНИЕ

А.А. Ермолин
Детское движение в современной школе: «куда жить?»
137
Нормативные документы, регламентирующие воспитание в России и запрос родителей на образование. Подход CDIO к воспитанию человека нового времени. Интегрированный учебный план. Движение к продуктивной системе воспитания.

Г.В. Резапкина
Тренды профориентации
150
Подходы и стереотипы профориентационной работы, которые не способствуют реалистичному и осознанному выбору профессии. Стратегия и тактика профессиональной ориентации молодёжи. Условия достижения баланса между потребностями человека и общества, профессиональными намерениями молодёжи и требованиями рынка труда.

Д.В. Верин-Галицкий
Экспедиция и поход как школа взросления
154
Экспедиция и поход как уникальная отечественная воспитательная технология. Положение и статус профессионалов в области детского туризма в современном образовании. Обеспечение воспроизводства кадров.

СОДЕРЖАНИЕ

Е.С. Гришина
«Психологический возраст» в коллективе

160
Развитие взаимоотношений внутри образовательного коллектива с точки зрения психологических различий. Разработка понятия «психологический возраст», классификация психологического возраста, основные признаки каждой группы: уровень самостоятельности, способность к действию, самоопределение во времени. Анализ возрастной диалектики образовательного коллектива, недопустимость психологического старения преподавательского состава.

ИНФОРМАЦИОННЫЙ **ИММУНИТЕТ**

Ю.В. Аннушкин
Интернет: пространство возможностей или угрозы для развития?

163
Важнейшие свойства виртуальной реальности в пространстве фундаментальных мотиваций человеческой экзистенции. Отличия реального и виртуального миров. Позитивные и негативные эффекты обучения в виртуальной среде.

Д.А. Богданова
Информационный мир: прятки по-новому

169
Безопасность в Интернете. Приложения в сети, которые могут таить опасность для психики и здоровья детей и подростков. Знание, позволяющее взрослым быть бдительными в воспитании подрастающего поколения в информационный век.

Н.А. Бондаренко,
С.В. Кривцова,
С.В. Суханова,
Е.П. Суханов
Как понимают психологическую безопасность учителя, учащиеся и родители

173
Результаты научно-практического исследования субъективных параметров безопасности образовательной среды. Описание феномена психологической безопасности всеми участниками образовательного процесса: педагогами, учащимися и родителями. Авторская интерпретация психологической безопасности.

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 (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 сносок 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 и электронную почту.

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 19.02.2017. Формат 84×108 1/16. Тираж 2000 экз.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Печ. л. 12,25. Усл.-печ. л. 20,58. 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.narodnoe.org

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.

СИСТЕМНЫЙ КРИЗИС ОТЕЧЕСТВЕННОГО образования и пути его преодоления

Виктор Иванович Слободчиков,
профессор, член-корреспондент Российской академии образования, доктор психологических наук (г. Москва)

Инга Владиленовна Королькова,
заместитель сопредседателя Международного научно-экспертного совета по духовно-нравственной безопасности при Российском институте стратегических исследований, кандидат педагогических наук (г. Москва)

Андрей Александрович Остапенко,
профессор Кубанского государственного университета и Екатеринодарской духовной семинарии, доктор педагогических наук (г. Краснодар)

Марина Владимировна Захарченко,
профессор кафедры социально-педагогического образования Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, доктор философских наук (г. Санкт-Петербург)

Евгений Владимирович Шестун (архимандрит Георгий),
профессор, академик РАЕН, заведующий межвузовской кафедрой православной педагогики и психологии Самарской Православной Духовной семинарии, настоятель Заволжского монастыря в честь Честного и Животворящего Креста Господня, доктор педагогических наук (г. Самара)

Сергей Юрьевич Рыбаков (протоиерей),
заместитель руководителя отдела религиозного образования и катехизации Рязанской епархии Русской Православной Церкви, доцент кафедры теологии Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина, кандидат физико-математических наук (г. Рязань)

Дмитрий Александрович Моисеев (иерей),
священник Алатырской епархии Русской Православной Церкви, кандидат биологических наук (Республика Чувашия)

Сергей Николаевич Коротких (протоиерей),
руководитель отдела религиозного образования и катехизации Калининградской епархии Русской Православной Церкви, духовный попечитель (духовник) НОУ Православной гимназии (г. Калининград)

Россия всегда была интересна миру только тогда, когда она предлагала своё непохожее вселенское, всеединое, соборное, общее Дело и мировоззрение, на которых и выстраивала воспитательную стратегию, основанную на мессианстве, жертвенности и справедливости. А затем предлагала её миру. Тогда она была мировым лидером. Как только она занимала подражательную позицию, она становилась скучным аутсайдером. Тогда в чём особость России и русского пути вообще и какова стратегия национального воспитания в частности? Разумеется, в коротком тексте ответить на него сколько-нибудь полно невозможно — авторы высказывают позицию и несколько принципиальных замечаний.

• *русская культура* • *Доктрина образования* • *базовые национальные ценности* • *оценка качества образования* • *образование как благо*

Путь России

Преувеличивать и драматизировать нашу особость не стоит. Россию иногда называют Евразийской цивилизацией, подчёркивая, что она особым образом соединила в себе Европу и Азию. Это верно, но лишь отчасти.
В собственно культурном плане, т.е. в том, что касается внутреннего содержания жизни (смыслов, ценностей и идеалов), Россия относится к восточной (византийской) ветви Средиземноморской цивилизации, построенной на соединении греко-римской античности и христианства. Православие, воспринятое Россией у Византии и положенное в основание российской государственности в виде формулы «Москва — Третий Рим», во многом иначе, чем католицизм или протестантизм трактует вопросы духовной жизни. Но и то, и другое, и третье — христианство. Другими словами, Россия и Запад имеют общий культурный корень: эстетические, интеллектуальные и духовные ценности, преломляемые и понимаемые, разумеется, зачастую по-разному. Другое дело — Азия.
С ней Россию роднит многое, но не самое сущностное. От Азии Россия переняла многие политические и социальные формы, закрепившиеся в период монгольского владычества, но в ценностном и смысловом плане Россия отличается от Азии гораздо сильнее, чем от Европы. И ещё одно важное отличие России и от Европы, и от Азии. Будучи православной по духу культуры и политики, Россия сумела соединить симфонию народов и религий. Русский ислам и русский буддизм вносили непохожие лепестки в российское соцветие народов и вер. Такого не знала Европа, рожавшая модерн в пламени кровавых религиозных войн.
Не знала и Азия, равнодушно взирающая на бесконечное множество любых богов.

Своеобразие российской духовной культуры и той вести, которую несла миру Россия, связано с православием. Однако, вот парадокс, наиболее сильным влияние России на мировую политику и культуру было в XIX–XX вв. — времени «упадка» православной культуры. В XIX веке Россию настигает то, с чем Европа столкнулась одним-двумя столетиями раньше — секуляризация, обмирщение государственной и общественной жизни. А как же «Православие, самодержавие, народность»? Почитаем, что пишут о состоянии православной жизни величайшие русские святые XIX века — Святители Игнатий Брянчанинов и Феофан Затворник. Оба единодушно говорят о кризисе подлинной религиозности, вырождающейся в обрядоверие, когда культ (внешняя форма) подменяет собой суть (состояние души). Об этом же писали многие русские классики, тот же Н.С. Лесков в «Соборянах».

Но у российской секуляризации есть принципиальное отличие от западной. Отличие, в котором в Новейшее время и проявилась та особость пути, которая

позволяет России до сих пор и в нынешнем крайне тяжёлом положении сохранять потенциал возрождения и глубокого влияния на судьбы мира.

Ведущим регулятором жизни в России стала культура. Российский XIX век — век всемирного торжества величественной русской культуры во всех её сферах — музыке, балете, театре, живописи. А во главе всего этого — великая русская классическая литература как авангард духовного и культурного развития страны. XIX век был веком *Литературы*. При этом литературу ни сами авторы, ни читатели не рассматривали как развлечение. Она была учебником жизни, а русские писатели — её учителями. В то время как в Европе бурно развивались социология и психология, в России их развитие было весьма скромным. И это неудивительно, русская литература сумела соединить невозможное — художественные средства познания человеческой души с вполне научной глубиной и тщательностью этого познания. Пушкина, Достоевского, Тургенева, Толстого и других отечественных классиков изучают во всём мире, ибо трудно найти что-то более самобытное и не похожее на западные модели в мире культуры, чем русские классики.

Современные реформы образования в пространстве культуры

Процессы реформирования образования затрагивают не только содержание образования, создавая системные проблемы в знаниевых и воспитательных компонентах, но и разрушают логистическую структуру территориального размещения образовательных учреждений.

Так, серьёзной угрозой становится разрушение системы сельских школ. Они продолжают массово закрываться. Современное российское село продолжает деградировать в связи с сокращением числа сельских школ, связанным с огульным осуществлением т.н. оптимизации расходов на содержание муниципальных и региональных структур образовательных организаций. Это ещё одна прямая угроза национальной безопасности. Аргументация чиновников, основанная на утверждении о «нерентабельности» и «неэффективности» сельских школ наивна и нелепа. С такой же степенью наивности можно говорить о «нерентабельности» теоретической науки. Непропорциональность и неадекватность аргументации в пользу сиюминутно-материального эффекта по сравнению с негативными социально-экономическими последствиями очевидны. Без развития села невозможно импортозамещение в продовольственной сфере.

Кроме того, сообщества людей, формирующиеся на основе общественной практики труда на родной земле, выполняют в обществе важную культурообразующую роль. Неэффективный с точки зрения получения прибыли в логике капиталистического производства труд на земле обладает высоким духовным потенциалом и обладает важным ресурсным значением для развития культуры общества.

Главная проблема построенной сегодня системы управления российским образованием заключается в том, что стратегическое мышление в ней не проявлено. Стратегические ориентиры образования предъявляются членам управленческих команд фрагментарно, в отрыве от признанных концепций науки управления. Управленческие документы не содержат в себе развёрнутого, последовательного стратегического взгляда на развитие образования. Более того, они зачастую противоречат один другому. Ситуация с управленческими документами часто напоминает популярную в «лихие» 1990-е мошенническую игру «в напёрсток» (самый яркий пример — ситуация с отменой в 2014 году принятой в 2000 году «Национальной доктрины образования до 2025 года»).

В такой ситуации практика управления основывается на неосмысленном выполнении поручений и предписаний вышестоящего руководства, без учёта смыслов, сущности и целей этих поручений. В теории управления такая практика известна, описана. Это практика управляемой деконструкции объектов, она применяется

для разрушения систем, подлежащих уничтожению.

В документах, претендующих на стратегическое значение, в основу образовательных стратегий (концепций) полагаются быстро меняющиеся, временные конкретно-исторические задачи экономического, политического, социального характера, ошибочно принимающиеся за стратегические приоритеты, отвлекающие на себя колоссальные ресурсы и не приносящие должных результатов. Они не обеспечивают главное — «онтологический статус «образования вообще» и, соответственно, фундаментальные смыслы современного образования».

Современные отечественные реформаторы «Стратегии» не видят дальше 10 или 15 лет, тогда как стратегия — это вектор, ориентированный на абсолютные цели, который не изменится через 50 или 100 лет.

Управление на основе базовых национальных (цивилизационных) ценностей и стратегических целей, обозначенных в новейшей Стратегии национальной безопасности (2015 год), сегодня полностью отсутствует в отечественной системе образования. Декларируемые в ключевых управленческих документах цели развития российского образования («Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016—2020 годы») не соответствуют базовым национальным ценностям.

Наблюдается разрыв между ценностными и целевыми ориентирами. «Стратегия развития воспитания в РФ до 2025 г.» декларирует ценности, но не указывает цели, как их достичь и удержать, а «Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016—2020 годы» формулирует цели развития образовательной системы в полном противоречии с базовыми ценностями. Это дезориентирует практиков и управленцев, создаёт почву для лицемерия и двойных стандартов в профессиональном педагогическом сообществе.

Существует достаточно документов, в которых декларированы традиционные ценности как основа развития образования в России. Ценностная декларация содержится в Преамбуле Конституции РФ и полагает в качестве ценностей свободу и независимость России, многонациональный народ РФ, соединённый общей судьбой на родной земле, память предков, завещавших любовь и уважение к Отечеству, веру в добро и справедливость, ответственность за Родину перед нынешним и будущими поколениями.

Национальная доктрина образования, успевшая сыграть свою роль в становлении стратегических ориентиров, указывает на такие ценности, как историческая преемственность поколений, сохранение и развитие национальной культуры, нравственность и патриотизм, взаимное уважение народов и культур. Духовно-нравственное развитие человека и духовно-нравственные ценности, выработанные в процессе исторического развития России, положены во главу угла и в Законе об образовании в Российской Федерации (2012) и в «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г.», и в Основах государственной культурной политики (2014 г.), и в ФГОС («Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» (2009), предлагающая понятие базовых национальных ценностей).

Эти концепты указанных документов очерчивают горизонты созидательной стратегии развития отечественного образования.

Однако управленческий механизм реализации заявленных идей не построен. Так, в редакции Закона об образовании от 2007 года была выстроена адекватная данной задаче иерархия образовательных результатов. Закон определял, что образовательные программы должны обеспечить духовно-нравственное развитие, воспитание и качество подготовки

учающихся (ст. 9 п. 6). Но этот закон более не действует. В сменившем его Законе от 2013 года в определение целей образования заложена двусмысленность. Декларируется, что образование осуществляется в целях интеллектуального, духовно-нравственного и (или) профессионального развития учащихся. Использование союза «или» в определении нормы закона создаёт ситуацию абсурда: анонимный субъект общественной практики получает возможность и право присвоить себе прерогативу определения иерархии целей образования.

Показательна позорная история с Национальной доктриной образования. Документ появился в 2000 году. Имея название «Национальная доктрина образования в РФ до 2025 года», он стал уникальным документом стратегического долгосрочного планирования в образовании. Документ был создан в контексте задачи, поставленной первым президентом России — разработать национальную идею. На волне обсуждений вместо национальной идеи появилась национальная доктрина образования, она широко обсуждалась научно-педагогическим сообществом на всём пространстве России — от Калининграда до Владивостока. Статус такого документа требовал обсуждений в Думе и подписи президента. Однако документ был принят постановлением Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. № 751 «О национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года». Доктрина всячески замалчивалась, многие документы в сфере образования принимались при полном игнорировании её приоритетов. Однако в педагогическом сообществе о ней не забыли. Когда проходило широкое обсуждение Федеральных государственных образовательных стандартов в 2008–2009 году, ряд их важнейших положений об определяющем значении преемственности поколений, духовно-нравственного развития и воспитания в иерархии целей образования, о значении традиционных ценностей в содержании образования продвигался в опоре на положения Национальной доктрины образования.

И видимо, чтобы предотвратить повторение ситуации, Национальная доктрина образования была тихо отменена постановлением Правительства РФ от 29 марта 2014 г. № 245 «О признании утратившими силу некоторых актов Правительства Российской Федерации». В качестве документа, утратившего силу, *Доктрина* значится под № 51 в списке из 96 документов. Стратегический документ поставлен в один ряд с актами, определяющими меры по обеспечению специализированной мебелью образовательных учреждений (№ 14 в списке: «Постановление Правительства Российской Федерации от 15 июня 1994 г. № 688). В примечании к списку указаны основания для отмены: «Данные меры обусловлены приведением нормативной правовой базы в соответствие с Законом об образовании и сопутствующими ему поправками».

Как отмечается на сайте Правительства РФ, некоторые акты фактически уже «утратили силу, другие противоречат законодательству, ещё часть регулируют правоотношения, которые должны регламентироваться ведомственными актами». Остаётся только догадываться — Доктрина образования, определяющая стратегию развития образования до 2025 года, утратила силу? На каком основании? Или она противоречит законодательству? Каким нормам закона может противоречить документ, согласно которому эти нормы должны приниматься на его основе? Или этот документ имеет ведомственный характер? Тогда какое ведомство должно отвечать за национальную стратегию образования?

Наряду с отменой в марте 2014 года *Национальной доктрины* распоряжением Правительства Российской Федерации (от 29 мая 2015 г. № 996-р) принята «Стратегия развития воспитания в РФ до 2025 г.». Этот документ по статусу ниже *Доктрины* (всякая стратегия принимается на основе *Доктрины*). Он охватывает только часть образовательной реальности — воспитание. Документ этот представляет собой лишь бессистемное описание направлений деятельности. Его нельзя назвать полноценной стратегией. Он не содержит механизмов

реализации заявленных приоритетов. Одновременно Правительство Российской Федерации распоряжением от 29 декабря 2014 г. № 2765-р утверждает «Концепцию Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 гг.», которая определяет реальные управленческие механизмы развития системы образования в РФ на пять лет. При этом целевой вектор программы никак не связан с проблематикой духовно-нравственного развития и воспитания на основе традиционных ценностей и даже противоречит ему. Если категория духовно-нравственного развития ориентирует образование на становление целостного человека, то целевая программа говорит о человеческих ресурсах производственной системы в её современной либерально-технократической форме, уже уходящей в прошлое.

Управление образованием на современном этапе развития

В педагогическом сообществе до сих пор не оформлено чёткое представление о сущности и смыслах государственной политики в сфере духовно-нравственного образования (развития, обучения и воспитания). В России накоплен большой опыт в области духовно-нравственного воспитания, полученный за 30 лет на началах инициативного общественно-педагогического движения в профессиональном сообществе, в социально-педагогическом партнёрстве с родительской общественностью и традиционными религиозными конфессиями. Однако масса документов и материалов (нормативно-правовых, аналитических, идеологических, программных и т.д.), в большей или меньшей степени посвящённых вопросам духовно-нравственного образования, пока не подвергается специальному выявлению, изучению, анализу, обобщению и популяризации. Зачастую их научное обобщение вызывает сопротивление в господствующих научно-педагогических корпорациях.

Сам процесс управления как механизм приведения деятельности в соответствии с нормами (законами, нравственными принципами и т.д.) профанирован. По сути, мы имеем в настоящее время не столько управление образованием, сколько манипулирование педагогическим сообществом посредством жёсткой административной регламентации действий педагога. В практике очевиден шантаж практикующих педагогов функциональными обязанностями.

Это неизбежно следует за потерей ценностных оснований педагогической практики. Если ценности не утверждены и цели образовательной деятельности не приведены в соответствие с базовыми ценностями, невозможно правильно выбрать педагогические технологии, средства и правильно выстроить всю педагогическую деятельность. Осмысленная деятельность, направленная на получение осмысленных результатов, превращается в формальное функционирование. И роль чиновника при этом сводится к чёткому обеспечению этих формально функционирующих процессов. Механизмы образовательной системы работают, а ожидаемого для общества и государства результата не получается.

Образование в «Законе об образовании» декларировано как «общественное благо», а направление реформ превращает его в отрасль капиталистического производства, т.е. в область, которая должна контролироваться монополиями и приносить экономическую прибыль. При этом критерии качества и эффективности, внедряемые в образование, заимствуются из области менеджмента сферы услуг. Эффективность деятельности образовательных организаций оценивается по формальным критериям, главной расчётной единицей оценки становится прохождение образовательной программы, качество освоения которой измеряется формализованными количественными процедурами, всё больше отчуждаемыми от содержательного педагогического процесса. Между тем, возможности формальных количественных процедур ограничены.

ЕГЭ — как универсальный количественный показатель качества освоения образовательных программ общего образования многими оценивается как инструмент, оказывающий разрушительное влияние на фундаментальное ядро образования и уровень образования.

На заседании Государственного совета 23 декабря 2015 года, говоря о снижении уровня образования в процессе реформ, был озвучен пример результатов ежегодной Международной математической олимпиады, прошедшей в Таиланде: «Российская сборная заняла 8-е место по баллам, а в общекомандном зачёте, по медалям, оказалась на 21-м. Хотя до этого десятилетиями российские школьники занимали на подобных олимпиадах первые места, и последний раз это было в 2007 году. Потом три года подряд мы были вторыми, следующие четыре года — четвёртыми, а теперь — 8-е место. Эта печальная статистика служит абсолютно объективной оценкой ЕГЭ, который был введён в качестве обязательной формы оценки знаний как раз в 2008 году».

Однако у процедуры ЕГЭ есть и другая сторона, благодаря которой она имеет много защитников. Создавая видимость независимой оценки качества образования, он позволяет формировать технологичные системы с их последующей монополизацией. Этот процесс формирует специфический социальный слой менеджеров в образовании, которые мыслят не педагогическими категориями (главные из которых — человек, его ценности, его достоинство и качество жизни), а экономическими категориями прибыли, финансовой эффективности и капитализации. Именно этот слой постепенно захватывает в свои руки управление отечественным образованием и подчиняет её развитие своему узкокорпоративному интересу, который заключается в том, чтобы получать прибыль в подконтрольной сфере общественного производства.

В годы реформ неоднократно имели место факты прямых рейдерских захватов образовательных учреждений, когда над образовательной организацией с давними традициями, сложившимся преподавательским коллективом, обеспечивающим высокое качество образования, устанавливали контроль группы тех, кто, определяя себя как «эффективных менеджеров», постепенно меняли качественные характеристики образовательного процесса в сторону коммерческой структуры, работающей в логике достижения формальных показателей. Такой стиль руководства является разрушительным для профессиональных традиций и резко снижает качество образования, внешне демонстрируя «высокую эффективность» формальных показателей, которые имеют мало отношения к действительным образовательным результатам.

Примером такого мышления является и новейший управленческий документ, определяющий текущее направление катастрофических трансформаций в системе образования Российской Федерации — «Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы» (Правительство Российской Федерации, распоряжение от 29 декабря 2014 г. № 2765-р).

Программа изначально не выстроена в категориях национального воспитательного идеала воспитания нравственного человека, обладающего гражданским, патриотическим сознанием, компетентного и ответственного в профессиональной сфере. Цель Программы — «обеспечение условий для эффективного развития российского образования, направленного на формирование конкурентоспособного человеческого потенциала».

Человек отменяется — так читается цель Федеральной целевой программы. Онтологическое содержание человека, его целостность и укоренённость в истории и культуре определяет целостность социально-педагогической реальности. Документ «Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы» фактически производит её фрагментацию. Логика фрагментации заложена в самом способе постановки задач программы. В ней нет задач системного развития образования, поскольку не выявлена миссия, не определены ценности как системообразующие.

Определены только задачи и направления, каждое из которых выделяет фрагмент целостной социально-педагогической реальности (работа с талантливыми детьми, работа с детьми из неблагополучных семей, развитие дополнительного образования, построение системы независимой оценки качества образования и пр.). И под каждую из задач формируется механизм собственного развития этого фрагмента реальности в его собственной логике: создание для него блока нормативных документов, образовательных программ, экспериментальной работы, критериев оценки эффективности и пр. В реальности талантливые дети, дети из неблагополучных семей и обычные дети учатся в одном классе и вместе посещают организации дополнительного образования, но программа не ставит задачи создания механизмов формирования и развития единого воспитательного пространства школы, района, т.е. не задаётся способ связывания выделенных фрагментов и таким образом программирует фрагментацию профессионального сознания педагога.

Самой капиталоемкой задачей целевой программы является создание системы независимой оценки качества образования. Эта задача — совершенно иной системный уровень реализации экономических идей, вдохновлявших создателей системы ЕГЭ. Для всякого элементарно грамотного в экономике человека очевидно, что «национально-региональная система независимого мониторинга и оценки качества образования на всех его уровнях» — это капиталоемкий и очень прибыльный коммерческий проект, на который должна будет работать вся система российского образования, а прибыль от него будет присваиваться узкой корпоративной группой.

Поскольку в целевой программе никак не рассматривается проблематика разработки и общественного обсуждения показателей качества образования, а сама образовательная цель сформулирована не в педагогических, а в экономических категориях, очевидно, что разработчикам не важна релевантность системы показателей оценки качества образования, она не составляет для них научной проблемы. Для них важен только сам факт существования единой системы оценки качества образования (при отсутствии критериев собственно качества образования) и подчинённое положение всех образовательных организаций этой системе.

Таким образом, имеет место процесс формирования касты образовательных менеджеров-экономистов, которые готовы «переродить» всю систему образования. С точки зрения психолого-педагогической науки многие их действия не оправданны, что говорит об их непрофессионализме. Зато они в своём роде «конкурентны» и «успешны», только в другой области — являются «профессионалами в получении денег» или, как в своё время высказался академик и вице-президент РАО В.В. Давыдов, успешно занимаются «подготовкой организаторов чужой жизни в свою пользу».

Реальная результативность образования

Если оценивать результаты деятельности образовательной системы, используя критерии «успешность» и «конкурентоспособность», то на государственном уровне их нужно мыслить не столько в экономическом или финансовом, сколько в морально-идеологическом, геополитическом, военном и культурном смыслах. Такая результативность возможна только при обеспечении устойчивости духовной основы образования. Для этого нужна совсем другая модель образования.

Нынешняя модель российского образования, не соответствует цивилизационной модели России и противоречит «Стратегии национальной безопасности Российской Федерации», принятой 31 декабря 2015 года (Указ Президента РФ от 31 декабря 2015 г. № 683 «О стратегии национальной безопасности Российской Федерации»). В частности, в *Стратегии* говорится о том, что логика момента

в сфере национальной безопасности заключается в сохранении суверенитета России и утверждении её роли как одного из лидеров в полицентрическом глобальном мире, что обеспечивается сохранностью и защитой ценностной основы нашей цивилизации.

Один из важных факторов угрозы национальной безопасности связан со стремлением США и его партнёров сохранить доминирование в мире через повсеместное насаждение модели глобализации по образцам западной цивилизации как единственного центра глобального управления. Модель российского образования — это часть проекта по созданию глобальной образовательной модели, выстроенной по заказу западных финансово-политических институтов.

В качестве серьёзной угрозы национальной безопасности России отмечаются действия агентов идеи доминирования в мире западной цивилизационной модели — действия в сфере как политической, так и информационной.

Россия определяет себя как одного из лидеров иной модели глобализации — полицентрической, где каждый цивилизационный регион имеет возможность развиваться на основе собственных цивилизационных традиций и утверждать свой национальный суверенитет в логике партнёрства и равноправных отношений. Однако для этого ей необходимо иметь не только суверенные политику, вооружённые силы, промышленность и сельское хозяйство, но и, прежде всего, суверенную образовательную систему, ориентированную на утверждение российской цивилизации как равноправного партнёра в современном пространстве геополитической конкуренции, соответствующую традициям её исторического развития и преемственно вбирающую в себя модели российского образования, выработанные в различные эпохи её бытия во времени мировой истории: аскетическое, братское и общинное образование древности, классическое образование имперской эпохи, фундаментальное образование советского периода.

Механизмы контроля качества образования и аттестации педагогических кадров разрушают профессиональную педагогическую традицию, которая является важным ресурсом развития образования. Механизм экспертизы учебных пособий и допуска их в образовательную среду не позволяет сформировать достаточную методическую базу для развития содержания образования на основе традиционных ценностей, но напротив, открывает широкую дорогу для проникновения в школу учебной литературы, созданной на иных цивилизационных основаниях.

Для исправления складывающейся ситуации, в организационном плане, представляется необходимым иметь компетентный орган или ряд компетентных органов и институций, непременно с участием профессионального сообщества и широкой общественности, в том числе инициативных движений.

Однако в настоящее время в гуманитарной сфере в России не осталось ни одной инстанции, которая могла бы давать независимую экспертную оценку деятельности Министерства образования и науки и назвать вещи своими именами. Российская академия образования стала подчинённой структурой Министерства образования, а Российская академия наук находится в состоянии ползучей реформации. Общественно-педагогическое движение находится в латентном состоянии и не имеет внятных организационных форм и механизмов предъявления позиции.

Необходимость новой парадигмы и модели российского образования

Необходима новая стратегия развития образования, в которой интерес транснациональных корпораций будет ограничен логикой отношений равноправных геополитических партнёров в многополярном мировом пространстве, заявленной в *Стратегии национальной безопасности*. Центральное место в ней должен занять интерес государства, ориентированного на вектор суверенного цивилизационного развития, интерес национально ориентированных производственных

корпораций и интерес общества, заявляющего в качестве приоритета высокое качество жизни человека в России, утверждение в преемственности поколений её духовной самобытности, проявленной в духовных и культурных традициях нашего цивилизационного мира.

В связи с этим перед современным российским обществом и государством стоит важная и ответственная цель — изменение парадигмы образования. Не имеет смысла нынешнюю систему образования в России обновлять и реконструировать.

Российскому образованию нужна модель не отстающая и уходящая, а опережающая. Эта модель может быть создана на антропологических основаниях. Её интенциональный объект — человек, сохранение и утверждение облика «вечного человека» в его целостности, подлинности человеческого существования в условиях технократической экспансии и воспитание способности и решимости человека к смене вектора цивилизационного развития с «трансгуманистической» потребительской цивилизации, убивающей человеческое в человеке, на цивилизацию, создающую условия для духовного роста и становления человечности в каждом человеке.

В новой стратегии российского образования необходимо развернуть его антропологические основания, его мировоззренческое содержание, характеристику основных традиций, образующих цивилизационную основу развития России, включая профессиональную педагогическую традицию, которая основана на идее воспитания человека, свободно и ответственно посвящающего себя служению *Истине* и *Благу*.

Переход от кризиса образования к новому этапу развития состоит в том, что для начала необходимо школы и вузы, учителей и преподавателей вернуть в нормальное бесстрессовое, функциональное состояние. Практические меры для этого таковы:

• Опубликовать очень короткий перечень документов и видов отчётности, которые должна предоставлять школа и вуз учредителю и контролирующим органам. Ввести законодательный запрет на предоставление школой или вузом отчётности и информации сверх этого перечня. Чиновников, множащих отчётность и документацию, считать вредителями.

• Сократить количество управленцев в системе образования на всех уровнях — от муниципального до федерального в несколько раз, особенно в части надзорных органов и законодательно запретить практику наложения штрафов на руководителей школ и учителей.

• Законодательно избавить школы, вузы, учителей, преподавателей и классных руководителей от несвойственной им работы, а именно: а) от написания рабочих учебных программ, которые должны разрабатывать учёные-методисты; б) от двойного ведения документации (журналов, дневников и пр.) в электронном и бумажном виде; в) от предоставления информационных писем и отчётов в органы, не являющимися учредителями школ и вузов.

• Избавить школы и вузы от обязательного участия в бесконечных конкурсах и фестивалях и отменить порочную практику зависимости зарплаты руководителя от количества конкурсов и мероприятий, в которых приняла участие школа или вуз.

• Объявить пятилетний мораторий на деятельность надзорных органов в отношении всех образовательных организаций общего, профессионального и дополнительного образования независимо от их правового статуса (государственных, муниципальных, частных).

• Прекратить практику выстраивания всяческих рейтингов между учениками, учителями, школами, вузами, муниципалитетами как множащую приписки и ложь на всех уровнях.

Эти технические меры могут и должны быть осуществлены быстро. При этом совершенно очевидно, что отрицательно они никак не повлияют на деятельность школ и вузов. Они позволят вернуть педагогическое сообщество в состояние, когда возможно нормальное обсуждение перспектив развития будущего.

• Необходимо признать ошибочным курс на увеличение количества учебных часов для освоения учащимися предметов социально-экономического цикла, что отразилось в государственном образовательном стандарте и федеральном базисном учебном плане. Сократить объём часов обществознания (особенно в основной школе), существенно изменить содержание этой предметной области, через которую последние два десятилетия насаждалась чуждая для России система квазиценностей, защищать от которых наших людей призвал Президент. Отразить в содержании предметной области обществознания подходы отечественной социальной мысли к основным проблемам цивилизационного развития человечества, учитывая, что именно на основе этих подходов сформировалось видение современной цивилизации как системы равноправных партнёров в полицентричном мире, поддержание стабильности которого заявлено как национальный интерес России.

Повсеместный переход на профильное образование в старшей школе по всей России, увы, не добавил глубины в выбранном профиле (это подтвердит большинство преподавателей вузов и результаты международных олимпиад школьников), но породил узость. Практика универсальной фундаментальности и энциклопедизма старшей школы и создания на этой базе отдельных школ (или классов) с углублённым изучением отдельных предметов оказалась более результативной. Возврат этой практики положительно скажется на системе школьного образования.

• Срочно пересмотреть содержание исторического, языкового и литературного образования, которое за последние десятилетия было экзотическим образом «обновлено» в сторону отхода от традиционных ценностей. Учителям истории и литературы привить понимание и знание их главной задачи, которая состоит в том, что через эти два предмета необходимо показать воспитанникам образцы положительной героики и высокой нравственности. Любой народ, состоящий из множества этносов и культур, выстраивают две скрепы — общий язык и общая история.

• Заменить в учебных планах школ предмет «технология» предметом «производственное обучение», заменив теоретическое обучение по учебникам реальным полезным трудом с освоением реальных жизненно важных трудовых навыков.

• Разделить процедуры выпускной школьной итоговой аттестации и вступительных вузовских испытаний как имеющих принципиально разные диагностические задачи и методики, ибо выпускной экзамен — это диагностика результата, а вступительный экзамен — это диагностика готовности. Это избавит школы от необходимости тестовой формы контроля, которая разрушает традиционные для отечественного образования целостность и системность мировоззрения школьников, а вузы — от необходимости принимать в число студентов тех, кого они не видели в глаза. Аргументация о борьбе с коррупцией не должна диктовать ни содержание образования, ни формы контроля. Эту проблему должны решать не учителя и не директора школ.

• Ввести предельно допустимую аудиторную нагрузку учителя, обеспеченную при этом достойной заработной платой, не ниже, чем средняя по экономике региона.

• В целях ликвидации перегрузки учителей и дефицита внимания ученикам ввести мониторинг показателя количества учеников в расчёте на одного учителя.

• Ввести предельно допустимый коэффициент отношения между заработной платой региональных и федеральных чиновников системы образования и средней заработной платой рядовых педагогов.

• Избавить методические службы при органах управления образованием от контрольных и надзорных функций, одновременно обязав их обеспечивать педагогов программно-методическими материалами (типовыми программами, методическими рекомендациями и пособиями).

• Прекратить практику проведения внешне навязываемых муниципальными и региональными органами образования пробных, тренировочных, диагностических контрольных работ, тестирований и прочих проверок и срезов.

• Пересмотреть нормативные требования к лицензированию, аттестации и аккредитации педагогов, школ и вузов в части уменьшения документации. Признать неадекватной практику аккредитации школ и вузов, во время которой количество документов, предоставляемых школами в надзорные органы, исчисляется десятками килограммов, а вузами — центнерами.

• Прекратить практику оценивания результативности работы школ и вузов по количеству проведённых мероприятий и по количеству конкурсов, в которых принято участие, а педагогов по итогам компьютерного тестирования.

• Изучить возникшие за последние годы высокорезультативные альтернативные формы получения образования (семейные классы, семейные школы, разноуровневые и разновозрастные формы организации, концентрированное обучение и пр.) с целью распространения лучших образцов в массовую школу.

Образование — это благо

Отечественное образование — это прежде всего и главным образом образование человека, это становление «собственно человеческого в человеке», а не подготовка ловких приспособленцев, не социальная дрессура, не натаскивание их на функциональные предписания в виде набора компетенций.

Однако в таком своём качестве оно вообще не является предметом профессионального обсуждения и осмысления в образовательном сообществе. Как возможно, какими средствами можно обустроить процесс вочеловечивания человека, обретения им фундаментальных, собственно человеческих способностей? Эти вопросы практически не обсуждаются ни на высших научных и управленческих уровнях, ни на уровнях конкретной образовательной практики. Речь, как правило, идёт лишь о формовании многообразных знаний, умений, компетенций человека, которые только и востребованы бизнесом, социально-производственными системами и которые легко утилизируются этими же самыми системами.

А когда у человека за душой ничего больше нет, кроме заказанного набора свойств, то он также легко и главное — целиком может стать таким же предметом утилизации. По сей день главным ориентиром форм организации образования остаётся тщательная подготовка выпускника для использования его в этих самых социально-производственных системах. Сегодня речь уже идёт о «профессиональной» (в кавычках, конечно) подготовке дошкольника к школе, младшего школьника — к старшей школе, старшеклассника — к профессиональной школе.

Следует специально подчеркнуть, что именно в отечественной философско-педагогической мысли было сформулировано: образование — это всеобщая культурно-историческая форма становления и развития сущностных сил человека, его родовых способностей. Образование — это общественное благо, это благая весть каждому человеку о возможности обретения им образа человеческого во времени истории и пространстве культуры, который не записан в генах отдельного индивида и не отпечатан в наличных социальных обстоятельствах. Собственно, антропологическая миссия современного образования — это становление у человека фундаментальных потребностей и способностей,

главными из которых становятся потребности и способности к самообразованию, к саморазвитию, к выходу на подлинно личностный способ бытия. Данная интерпретация — это виденье образования в пространстве человеческой реальности.

Итак, миссия и высший смысл современного отечественного образования — это служение Отечеству (а не обслуживание центров власти); это дар новому поколению (а не услуга в сфере потребления); это благо для каждого, это благовестие о собственно человеческом в человеке (а не средство его расчеловечивания).

Педагогический процесс в единстве позиций взрослого

Позиции родителя, мудреца, умельца и учителя — ядерные, не сводимые друг к другу; они составляют практически всю материю совместной жизни детей и взрослых, хотя в реальной жизни в чистом виде встречаются редко. Базовые педагогические позиции символизируют начальные и необходимые условия полноценного, гармоничного развития детей, подростков, молодых людей.

Жизнь со взрослыми в бытийных позициях позволяет человеку встретиться с настоящим в многообразии его проявлений и с вечностью. Встреча с родителем дарит ребёнку непосредственную радость существования, переживание самоценности жизни, способность жить настоящим, а не только готовиться к настоящей и будущей жизни. Встреча с мудрецом дарует способность найти, создать, усмотреть в общечеловеческой сокровищнице жизненных ценностей своё сокровище, свет и богатство собственной души.

Взрослые в культурных позициях дают возможность человеку стать достойным собственного прошлого: в общении с умельцем освоить уже нажитые людьми культурные ценности и не бояться будущего; в общении с учителем обрести способности браться за новые задачи, которых не было в опыте прежних поколений. Освоение детьми культурных норм, средств, способов работы (практической, умственной, организационной) — главный продукт работы взрослого в культурных позициях. Умелец погружает ребёнка в совместное действие и учит действовать. Учитель «разрывает плотную ткань» действия, высвобождая фазу чистого обучения, ориентировки в том, зачем, что и как надо делать. Он учит не действовать, а предварительно учиться действию.

Кстати, не следует смешивать позицию учителя с педагогической должностью. Человек может хорошо работать в школе, но не занимать позиции учителя: он может общаться с детьми и как умелец, и как мудрец, и даже как Родитель. Реальная жизненная позиция каждого взрослого человека — это уникальный в своём роде сплав исходных позиций; так из отдельных звуков складывается единый аккорд, а из исходных красок — новый цвет.

В соответствии с антропологическим принципом, единицей рассмотрения и пространством организации профессиональной педагогической деятельности — это ступень образования как сфера развития базовых способностей растущего человека «здесь и теперь». Конкретный смысл образовательных событий, масштаб образовательных задач, тип педагогической позиции определяются общим смыслом становления личности на этой ступени образования.

При описании базовых педагогических позиций на ступенях образования важны действия взрослого в его взаимоотношениях с дошкольниками, младшими школьниками или подростками, юношами, девушками и молодыми людьми, и взрослыми.

Основная инициатива во взаимодействии с дошкольниками принадлежит взрослому, который, вовлекая ребёнка в новые сферы общей жизни, буквально взращивает в детском организме телесные и душевные способности, позволяющие ребёнку соучаствовать в общей жизни со взрослыми. Посвящение, приглашение,

включение, допущение ребёнка в различные сферы жизни — вот основная работа взрослых в совместной жизни с дошкольниками. Существенно, что и побуждение (пробуждение) к каждой новой области жизни, действий, чувств, мыслей, и руководство (буквально: вождение рукой за руку), и полнота самостоятельности (не говоря уже о полноте ответственности) практически никогда не принадлежат самому ребёнку.

От полной беспомощности и зависимости к частичной, но уже изрядной самостоятельности — такой путь проходит ребёнок от рождения до порога школы. И если для взрослых (родителей) самостоятельность как способность оставаться самим собой в любых жизненных обстоятельствах, свобода от внешних влияний и принуждений — приоритетная культурная ценность, то к концу дошкольного детства ребёнок может обрести бесценный дар: творческую инициативу, некапризную волю, спокойную веру в свои возможности, которую не следует путать с самоуверенностью. Это возрастная норма развития дошкольников. Яркие проявления этих способностей наблюдаются в детской игре — своеобразной школе талантливости, инициативности, самостоятельности, самообладания дошкольников.

В отношениях «взрослые — подростки» — взрослый по-прежнему вводит подрастающего ребёнка в новые области жизни, в сферы наук, искусств, культуры общения, но внутри каждой такой области жизни взаимодействие со взрослым должно строиться и развиваться по инициативе подростка (младшие и старшие школьники), приглашающего (или не приглашающего) взрослого к участию и помощи. Роль взрослого состоит теперь в возможно более отстранённой, ненавязчивой, анонимной поддержке подростковых инициатив, в создании условий для их осуществления. Младший школьный возраст понимается нами как противопоставленный дошкольному детству и сближённый с отрочеством — временем поиска своего *Я*. Основание для такого сближения коренится в нереализуемой возрастной возможности младших школьников сделать первый шаг к настоящему саморазвитию — возрастной норме развития подростков.

Коренное отличие молодости, юности от предыдущих возрастов состоит в том, что подростки — это подрастающие дети, а молодёжь (учащиеся, студенты) — это молодые люди. Юность и молодость — это возраст потенциальной возможности для взрослых и жизненной необходимости для юных подлинного, партнёрского равенства, сотрудничества, сотворчества, совместных усилий по построению общей жизни — взаимодополнительность инициатив и поддержки. Отношения взаимной и полной ответственности есть норма взаимоотношений и молодых, и взрослых.

В этой возрастной группе в предельной выраженности и чистоте просматриваются отношения внутри всех взрослых возрастов. Симметричности истинного равенства в этих отношениях нет: каждая сторона вносит в них нечто своё, то, чем в принципе не обладает другая, отношения бескорыстной заботы, в принципе существующих без расчёта на взаимность, без оплаты. Взрослые дети ухаживают за больными родителями не для того, чтобы иметь в доме лишние рабочие руки, а старая мать помогает дочери по хозяйству вовсе не из благодарности за бесплатный стол и кров. Заострённые на полюсе старости отношения бескорыстной заботы есть норма взрослых взаимоотношений.

Будущее у России и мира есть только в том случае, если мир прислушается к русской вести о смысле и милосердии. А чтобы это произошло нужно вновь открыть эту весть миру. И заявить о ней очень громко. Это непросто, почти невозможно в нынешних политических и культурных обстоятельствах. Для этого нужен новый огонь, новый язык, новая жертвенность. **НО**

Уважаемые коллеги!

С 1-го по 5-е апреля 2017 года в г. Москве состоятся

XV МЕЖДУНАРОДНЫЙ КОНКУРС им. А.С. Макаренко и очередные МАКАРЕНКОВСКИЕ ЧТЕНИЯ (научно-практическая конференция[1]).

По вопросам участия в конкурсе и конференции обращаться в оргкомитет по телефонам: **(495) 345-52-00, 972-59-62;**
e-mail: nakonkursmakarenko@yandex.ru

Конкурс направлен на актуализацию педагогического наследия А.С.Макаренко в современных условиях, на выявление, поддержку и распространение **воспитательных практик производящего типа**, успешного опыта хозяйственной деятельности образовательных учреждений, создания детско-взрослых образовательных производств и школьных производственных технопарков, других форм реализации права ребёнка на привлекательный для него труд.
К участию в конкурсе приглашаются образовательные учреждения любой организационной формы, детско-взрослые образовательные, производственные, исследовательские, проектные и творческие коллективы.
Научно-практическая конференция «**Макаренковские чтения**» традиционно посвящается проблемам **стратегии воспитания в Российской Федерации**. Тема конференции: «**Человеческий капитал или способность приносить пользу как цель воспитания**».

Положение о XV Международном конкурсе имени А.С. Макаренко

1. Общие положения

Конкурс учреждён в 2003 году Автономной некоммерческой организацией «ИД «Народное образование» и Международной Макаренковской ассоциацией в ознаменование 115-летнего юбилея великого педагога XX столетия. Макаренковские мероприятия в регионах проводятся ежегодно 13 марта — в день рождения А.С. Макаренко. Международный конкурс — 1-го апреля — в День памяти великого педагога. Официальный регламент ежегодно публикуется в журнале «Народное образование». В мероприятиях конкурса могут участвовать образовательные учреждения, детско-взрослые творческие, воспитательные и учебные коллективы, детские творческие коллективы с педагогами и руководителями, исследователи, специалисты, педагоги и учащиеся.

[1] Тематика конференции находится в стадии формирования. Предложения по темам и по организации секций, «круглых столов», мастер-классов необходимо представить в оргкомитет до 01.03.17.

В рамках конкурса рассматриваются успешные социальные проекты, опыт и достижения социальных предпринимателей, практики производственного воспитания, организация научно-технического творчества и проектно-исследовательской деятельности, опыт и достижения детско-взрослых коллективов, научно-исследовательские работы и разработки учёных и педагогов (заочно), индивидуальные и групповые работы учащихся любых жанров и направлений по тематике Макаренковских чтений (заочно).

2. Цели и задачи Конкурса

- Актуализация педагогического наследия А.С. Макаренко в современных условиях, развитие Макаренковского педагогического движения.
- Развитие и сопровождение практик социального предпринимательства.
- Развитие и сопровождение педагогической инноватики, преодоление имитационных практик.
- Создание условий для реализации права ребёнка на добровольный и привлекательный для него труд.
- Выявление, поддержка и распространение систем, практик и технологий воспитания, опирающихся на социальное предпринимательство детей и молодёжи.
- Выявление, поддержка и распространение успешного опыта самостоятельной финансово-хозяйственной деятельности образовательных учреждений, создания школьных предприятий и производств, развития учебно-производственной инфраструктуры.
- Поддержка и развитие научно-технической, исследовательской и проектной деятельности детей и молодёжи, распространение успешного опыта интеграции различных форм продуктивной занятости.
- Выявление и распространение опыта правильного юридического оформления приносящей доход деятельности, положительной практики ведения бухгалтерского и налогового учёта.
- Содействие развитию общественных и государственных институтов и инициатив, законодательных норм и социальных технологий, обеспечивающих продуктивную занятость детей и молодёжи.
- Создание условий для обмена опытом успешной внебюджетной деятельности между образовательными учреждениями.

3. Научно-практическая конференция

В рамках конкурса проводится ежегодная научно-практическая конференция — «Макаренковские чтения», основная цель которых — взаимодействие теории и практики эффективного воспитания.

К участию в Макаренковских чтениях приглашаются коллективы и специалисты. Предложения по организации секций, «круглых столов», мастер-классов необходимо представить в оргкомитет до 15.03.17.

В процессе работы будут подведены итоги всероссийских заочных конкурсов.

По результатам работы будет издан альманах «Макаренко» с лучшими статьями, докладами и конкурсными работами. Материалы по тематике чтений (объёмом до 30 000 знаков) направляются в оргкомитет не позднее 15.03.17.

В рамках Макаренковских чтений проводятся курсы повышения квалификации для директоров школ и их заместителей по тематике социального проектирования и предпринимательства, нормативно-правовым и технологическим основам создания и организации деятельности детско-взрослых образовательных производств и школьных производственных технопарков, по проблемам педагогической инноватики.

4. В рамках конкурса проходит заочный Конкурс

См. темы в Приложении 1.

5. Попечительский совет Конкурса

5.1. Попечительский совет создаётся для содействия в реализации целей и задач Конкурса и для надзора за расходованием средств, привлекаемых на организацию и проведение Конкурса.

5.2. В Попечительский совет Конкурса приглашаются представители общественных и государственных организаций, готовые содействовать развитию воспитания на основе продуктивной занятости детей и молодёжи.

6. Учредители и организаторы Конкурса

6.1. Конкурс предусматривает открытое учредительство. Постоянными учредителями Конкурса являются:
- АНО «Издательский дом «Народное образование»;
- Международная Макаренковская ассоциация;
- Финансовый университет при правительстве РФ;
- ФИРО;
- Этномир;
- Семья (наследники) А.С. Макаренко;

6.2. Соучредителем конкурса может стать любое физическое или юридическое лицо, внёсшее существенный вклад в формирование Наградного фонда Конкурса.

6.3. Совет учредителей состоит из одиннадцати членов. В Совет входят представители учредителей конкурса.

6.4. Совет учредителей:
- утверждает условия проведения Конкурса и критерии оценки деятельности участников;
- утверждает состав Экспертной комиссии Конкурса;
- утверждает размер и формы вознаграждения победителям Конкурса.

6.5. Организаторы Конкурса:
Организаторами Конкурса является Автономная некоммерческая организация «Издательский дом «Народное образование» **(nakonkursmakarenko@yandex.ru)**, Финансовый университет при правительстве РФ, ФИРО, Этиомир.

Организаторы Конкурса назначают Исполнительную дирекцию для подготовки и проведения Конкурса, обеспечивают условия для её деятельности, разрабатывают и предлагают условия проведения Конкурса.

6.6. Исполнительная дирекция Конкурса:
- осуществляет организационную работу по проведению Конкурса;
- создаёт Экспертную комиссию Конкурса, определяет порядок её деятельности, организует экспертизу деятельности участников на основе представленных документов и конкурсных презентаций;
- разрабатывает критерии оценки деятельности образовательных учреждений и выполнения конкурсных заданий;
- осуществляет подготовку необходимой для проведения Конкурса документации;
- принимает и рассматривает конкурсные заявки в соответствии с настоящим Положением;
- осуществляет работу по формированию бюджета Конкурса;
- организует информационную поддержку Конкурса.

6.7. Организаторы и Исполнительная дирекция Конкурса обязаны:
- создать равные условия для всех участников Конкурса;
- обеспечить гласное проведение Конкурса;
- соблюдать конфиденциальность сведений о промежуточных и окончательных результатах Конкурса до даты официального объявления его результатов.

7. Бюджет Конкурса

7.1. Бюджет Конкурса формируется из:
- организационных взносов участников;
- благотворительных взносов;
- учредительских взносов;
- целевых взносов на проведение Конкурса.

7.2. Для сбора средств на организацию и проведение Конкурса используются расчётные счета организации, выполняющей обязанности исполнительной дирекции Конкурса, если иное не предусмотрено решением учредителей.

7.3. Средства, не использованные на проведение Конкурса до конца отчётного периода, используются на организацию Конкурса в следующем году.

8. Участие в Конкурсе

8.1. В конкурсе участвуют образовательные учреждения любой организационной формы, детско-взрослые образовательные коллективы, научно-исследовательские работы и разработки учёных и педагогов, индивидуальные и групповые работы учащихся любых жанров и направлений по тематике Макаренковских чтений.

8.2. Для участия в Конкурсе необходимо:
- направить в адрес Организатора заявку на участие в свободной форме и комплект конкурсных материалов.

9. Заявки на участие в Конкурсе

9.1. Образовательное учреждение оформляет заявку на участие в Конкурсе в свободной форме и прилагает к ней комплект конкурсных материалов.

9.2. Комплект конкурсных материалов может содержать:
- краткую характеристику образовательного учреждения;
- описание концептуальной модели производственно-воспитательного процесса;
- документы, отражающие реальную внебюджетную финансово-хозяйственную деятельность образовательного учреждения;
- производственно-воспитательный бизнес-план и др.

9.3. Текст заявки и другие материалы заверяются печатью образовательного учреждения и подписью руководителя образовательного учреждения и предоставляются на бумажных и электронных носителях.

9.4. Заявка присылается по адресу организатора Конкурса: 109144, Москва, ул. Люблинская, 157, кор. 2; **e-mail: nakonkursmakarenko@yandex.ru**

9.5. Заявки на участие в Конкурсе проверяются исполнительной дирекцией на соответствие целям и задачам Конкурса и передаются экспертам для оценки.

9.6. Материалы и документы, представленные на Конкурс, не возвращаются. Наиболее интересные материалы публикуются в журналах «Народное образование», «Школьные технологии», «Сельская школа», «Воспитательная работа в школе», «Социальная педагогика».

10. Экспертная комиссия Конкурса

Экспертная комиссия Конкурса — группа специалистов, осуществляющая оценку представленных на Конкурс документов и материалов, определяющая победителей в первом и втором турах Конкурса.

В состав Экспертной комиссии входят руководители образовательных учреждений, занявших призовые места на предыдущих конкурсах, специалисты в области экспертизы финансово-хозяйственной и воспитательной деятельности, видные педагогические деятели.

11. Мероприятия Конкурса и оценка достижений участников

11.1. Конкурс организуется в два тура.

Первый — отборочный — тур проводится заочно на основе представленных документов и материалов. Победители первого тура Конкурса определяются до 15 марта текущего года и приглашаются на финал Конкурса.

Второй — финальный — тур проводится очно с 1-го по 5-е апреля. Во втором туре определяются участники, занявшие 1-е, 2-е и 3-е места в Конкурсе, а также победители в отдельных номинациях.

В первый день финала проводится установочная сессия участников Конкурса и открываются Макаренковские чтения.

Объявление результатов и награждение победителей происходят на итоговой сессии Конкурса и Макаренковских чтений 5-го апреля.

11.2. Финальный тур Конкурса проводится в форме мастер-классов участников в ходе Макаренковских чтений по трём аспектам деятельности:
1) воспитание и производство;
2) обучение и производство;
3) финансово-хозяйственная деятельность образовательного учреждения.

Участники представляют свою деятельность и её результаты, защищают хозяйственно-педагогические проекты, обосновывают и доказывают научно-практическую состоятельность своей организации дела, отвечают на вопросы участников, экспертов и зрителей.

11.3. Состав команды-участника Конкурса не регламентирован.

11.4. Организационный взнос для всех участников очного конкурса составляет 15 000 рублей. Оплата производится на р/с Исполнительной дирекции Международного конкурса им. А.С. Макаренко, обязанности которой выполняет ООО «НИИ школьных технологий».

Реквизиты организации:

ООО «НИИ школьных технологий»
Юридический адрес: 109341 г. Москва ул. Люблинская, д. 157, корп. 2.
Тел.: (495)345–52–00, 345–59–00
БИК 044525225
ИНН/КПП 7710177661/772301001
р/с 40702810038250124899
к/с 30101810400000000225
ПАО Сбербанк России г. Москва
ОГРН 1037739479326
ОКАТО 45286575000

11.5. Экспертная комиссия Конкурса рассматривает содержательные аспекты представленных материалов и выступлений участников.

Оцениваются:
• постановка производственного воспитания и качество продуктивной занятости учащихся;
• интеграция продуктивной занятости учащихся и учебного процесса;
• реализация педагогических идей А.С. Макаренко в воспитании и обучении;
• организация внебюджетной деятельности и качество её педагогического, юридического и планово-экономического обеспечения;
• учебно-производственная инфраструктура образовательного учреждения, создаваемая за счёт собственных (заработанных) средств;
• предпринимательские проекты и их реализация (в форме защиты);
• детско-взрослые производства, учебные предприятия и другие формы деятельности, направленные на обеспечение занятости детей и молодёжи делом;
• мастер-классы для участников Конкурса и Макаренковских чтений;
• другие аспекты деятельности образовательного учреждения, предлагаемые участником для рассмотрения.

Формализованный набор критериев оценки деятельности участников обсуждается и принимается участниками финала на установочной сессии.

11.6. По результатам заочного тура Конкурса отбираются образовательные учреждения — финалисты конкурса им. А.С. Макаренко. В адрес учреждений, прошедших отборочный тур, направляется приглашение на участие в финале конкурса. Финалисты конкурса претендуют на 1-е, 2-е и 3-е места в Конкурсе и на специальные награды, учреждённые государственными и общественными организациями, российскими и международными фондами, российскими предпринимателями.

12. Результаты Конкурса и награждение победителей

12.1. Победители определяются Экспертным советом Конкурса.

12.2. По итогам Конкурса организуется серия публикаций в периодических СМИ.

12.3. Победители, занявшие первые три места, награждаются дипломами и ценными подарками по решению Экспертного совета исходя из возможностей бюджета Конкурса.

12.4. Попечители и учредители Конкурса, российские предприниматели и другие заинтересованные лица имеют право учреждать собственные — специальные — вознаграждения для образовательных учреждений — участников Конкурса, для руководителей образовательных учреждений и педагогов-организаторов.

Перечень номинаций специальных премий и призов объявляется в начале финала Конкурса. Победители в таких номинациях определяются учредителем специального вознаграждения.

13. Тема научно-практической конференции — Макаренковских чтений

Тема конференции: **«Человеческий капитал или способность приносить пользу как цель воспитания»**.

Учёным и практикам образования предстоит обсудить и найти ответы на сложные вопросы:

1) Может ли «способность приносить пользу» быть универсальной целью воспитания и образования? Можно ли научиться приносить пользу не принося пользы? Есть ли в нашей школе условия для тренировки способности приносить пользу? Можно ли быть полезным, не прилагая для этого никакого труда?

2) Имеет ли ребёнок, школьник право на добровольный и привлекательный для него труд? Какой детский труд является эксплуатацией? Где грань между эксплуатацией и радостью созидания? Как ощутить себя полезным, не участвуя в производстве полезных вещей?

3) Как организовать детский производственный труд не нарушая действующее законодательство?

4) Обладает ли производство образовательными, воспитательными и учебными эффектами? Можно ли научиться чему-нибудь, участвуя в производственных процессах? Когда производство воспитывает и обучает эффективнее, чем учитель и учебник с тетрадкой?

5) Каким должен быть детский труд, чтобы он воспитывал и обучал?

6) Есть ли разница между «развитостью» и «зрелостью»? Что важнее для выпускника школы, «быть развитым», или «быть зрелым»? Почему «зрелость» исчезла из воспитательных ориентиров образования?

7) Можно ли воспитать зрелого (приносящего пользу) человека на основе учебной инфраструктуры? Нужна ли для воспитания своя — воспитательная инфраструктура? И т.д.

К участию в **Макаренковских чтениях** приглашаются научные коллективы и специалисты. Предложения по организации дополнительных секций, круглых столов, мастер-классов необходимо представить в оргкомитет до 25.03.17.

Наиболее интересные материалы **Макаренковских чтений** будут опубликованы в журналах «Народное образование», «Воспитательная работа в школе», «Социальная педагогика». Материалы для публикации по тематике чтений (объёмом до 30 000 знаков) направляются в Оргкомитет не позднее. 25.03.17.

Участники макаренковского форума могут принять участие в **курсах повышения квалификации** для педагогических и управленческих кадров по теме *«Нормативно-правовые и технологические основы создания и организации деятельности школьных мини-технопарков и детско-взрослых образовательных производств»*. Очная часть курса реализуется посредством участия в мероприятиях конкурса и научно-практической конференции. Заочно-дистантная часть реализуется посредством работы с **электронным учебным пособием**.

Удостоверение о прохождении курсов повышения квалификации выдаётся после прохождения тестирования с результатом более 80% правильных ответов.

Приложение 1

Заочный конкурс в рамках Международного конкурса им. А.С. Макаренко

1. В рамках заочного конкурса рассматриваются: успешные социальные проекты, опыт и достижения учащихся и педагогов, практики продуктивного и производственного воспитания, организация научно-технического творчества и проектно-исследовательской деятельности, опыт и достижения детско-взрослых коллективов, научно-исследовательские работы и разработки учёных и педагогов, индивидуальные и групповые работы учащихся любых жанров и направлений по тематике Макаренковских чтений.

2. На финальных мероприятиях конкурса подводятся итоги заочного конкурса работ исследователей, педагогов и учащихся, выполненных в форме эссе, докладов, отчётов, разработок, сценариев, продуктов деятельности и т.п.

3. В конкурсе участвуют работы по тематике Макаренковских чтений, начиная с 2003 года, а также по следующим направлениям:
- управленческие модели А.С. Макаренко (исследовательское эссе);
- различие понятий «образование», «просвещение», «воспитание» и «обучение» в педагогической системе А.С. Макаренко (исследовательское эссе);
- совесть в системе ценностей воспитательной модели А.С.Макаренко (исследовательское эссе);
- «труд, хорошо организованный, до мелочей продуманный, на современную технологию нанизанный, и является прекрасным, а то и самым главным воспитателем!» (А.С.Макаренко) (описание опыта);
- роль коллектива в «воспитательной машине» А.С.Макаренко (исследовательское эссе);
- «кто кого воспитывает?» в педагогической системе А.С. Макаренко (исследовательское эссе);
- теория и практика создания человеческого капитала в системе А.С. Макаренко и в современной воспитательной практике (исследовательское эссе);
- реализованный социальный проект (описание-презентация);
- реализованный детско-взрослый проект «Мы сделали это»;
- хозяйственный бизнес-план школы;
- детская исследовательская работа о деятельности и творчестве А.С. Макаренко;
- серия фотографий на тему «Какой труд любят дети»;
- репортаж об исследовательской экспедиции;
- фоторепортаж о туристической экспедиции;
- иллюстрации к «Педагогической поэме»;
- школьное сочинение по мотивам «Педагогической поэмы»;
- педагогическое сочинение, эссе «Макаренко в моей судьбе»;

• методическая разработка педагогического совета «Наследие А.С. Макаренко и воспитание в современной школе»;
• разработка родительского собрания «Где взять труд для воспитания?»;
• «Самоуправление, которое само управляет» (описание);
• литературное произведение о современной школе («Педагогическая поэма» продолжается);
• методическая разработка учебного занятия с использованием форм и методов продуктивного обучения (по любому учебному предмету);
• разработка учебного занятия (практикума) «Как развивать свою страну»;
• эссе «Наша школа строит страну»;
• психологическое исследование воспитательных эффектов современного производства;
• психологическое исследование обучающих эффектов современного производства;
• исследование психологического содержания детского труда;
• лучшее техническое изобретение школьника (описание, патент);
• устав школы-хозяйства — автономного учреждения с пояснениями и комментариями);
• проект и бизнес-план высокотехнологичного школьного агропроизводства;
• лучший школьный производственный участок с использованием современных агротехнологий (отчёт, описание, фото или видеоматериалы, документы, подтверждающие объёмы реализации продукции или результаты экспериментальной апробации);
• проект и бизнес-план школьного производства биогумуса;
• лучшее школьное производство биогумуса (отчёт, описание, фото или видеоматериалы, документы, подтверждающие объёмы реализации продукции или результаты экспериментальной апробации);
• проект и бизнес-план энергосбережения в школе;
• лучший реализованный школьный проект по энергосбережению;
• проект и бизнес-план школьного производства овощей с использованием современных технологий, биогумуса, диодной подсветки, капельного полива, рекуперации тепла и т.д.);

4. Работы по заочным конкурсам предоставляются в электронной форме до 15 марта 2017 г. по адресу: **nakonkursmakarenko@yandex.ru**

5. Организационный взнос участников заочных конкурсов составляет 450 рублей (расходы на экспертизу работ и публикацию работ победителей). Оплата производится на р/с Исполнительной дирекции Международного конкурса им. А.С. Макаренко, обязанности которой выполняет ООО «НИИ школьных технологий».

Реквизиты организации:

ООО «НИИ школьных технологий»
Юридический адрес: 109341 г. Москва ул. Люблинская, д. 157, корп. 2.
Тел.: (495)345–52–00, 345–59–00
БИК 044525225
ИНН/КПП 7710177661/772301001
р/с 40702810038250124899
к/с 30101810400000000225
ПАО Сбербанк России г. Москва
ОГРН 1037739479326
ОКАТО 45286575000

6. Победители заочных конкурсов приглашаются на финал Международного конкурса им. А.С. Макаренко для награждения и обучения у ведущих специалистов по заявленной тематике. **НО**

ЭКОНОМИЧЕСКИЙ СМЫСЛ ПОНЯТИЯ «образовательные услуги» и его неосмысленное применение в образовании



Лидия Павловна Зеленова,
доцент Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, кандидат экономических наук



Анатолий Моисеевич Кац,
доцент Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования

«Нам нужно просто изменить, и это нужно делать сейчас, сегодня и сразу, отношение общества к служению учителя. У нас должны исчезнуть, уйти услуги. Услуг не может быть в области образования», — такое заявление сделала новый министр образования и науки РФ О.Ю. Васильева на Общероссийском родительском собрании 30 августа 2016 года. Родительская общественность и педагогическое сообщество дружно поддержали такое заявление.
Но всё-таки остались вопросы. Как-то уж очень просто: то, видимо, по чьей-то не очень доброй воле образовательную деятельность стали рассматривать как услугу, то по воле нового министра услуги в области образования должны «исчезнуть, уйти».

• *образовательные услуги* • *потребитель* • *результат образовательной деятельности* • *законодательно об образовании*

В связи со сложившимся в образовании и в обществе в целом неоднозначным восприятием термина «образовательные услуги» вольным толкованием этого термина и путаницей в использовании понятий «услуги», и, в частности, «образовательные услуги», представляется актуальным

и целесообразным раскрытие, хотя бы отдельных сторон, экономического смысла этих понятий.

Услуга как экономическая категория классической экономической науки

Термин «услуга» и, соответственно его понятие принадлежат к классической экономической теории (классической политической экономии), у истоков которой стояли известнейшие экономисты У. Петти, А. Смит, Д. Рикардо, Ж.-Б. Сэй и другие.

С точки зрения этой теории вся хозяйственная человеческая деятельность условно разделяется на два вида: 1) деятельность, в результате которой создаются новые материальные объекты — вещи, и 2) деятельность, направленная на изменение свойств существующих объектов, в том числе свойств и характеристик человека. Первый вид деятельности предусматривает изготовление нового, не существовавшего ранее нового предмета. Когда такая деятельность осуществляется в массовом масштабе, это называется производством продукции. Когда эта продукция предназначена для продажи или обмена, то можно называть это производством товаров. Второй вид деятельности называется производством услуг. Когда производимая услуга предназначена для продажи, тогда её рассматривают как товар.

Услуги — это трудовая целесообразная деятельность, в результате которой не создаётся новый, ранее не существовавший объект (вещный продукт), как в случае с изготовлением (производством) продукции, а происходит изменение свойств уже существующих объектов. Услуги, направленные на изменение внешних и внутренних свойств человека, относятся к категории услуг, которые в советское время в теории услуг и практике статистического учёта назывались чистыми услугами. Чистыми услугами их называли не потому, что другие услуги являются нечистыми или грязными, а потому, что это услуги, направленные именно на изменения самого человека, его свойств. При классификации чистые услуги отделяются от других категорий услуг. Например, от услуг по изменению свойств вещей, принадлежащих человеку (химчистка, ремонт обуви и т.п.).

Существуют отдельные виды деятельности, которые явно не относятся к производству материально-вещной продукции и под понятие услуги тоже плохо подходят. Эти виды трудовой деятельности назвали работами.

Пока учёные разбирались и спорили, какая деятельность относится к услугам, а какая к работам, подоспели времена рыночной экономики. В 1998 году «рыночным» Налоговым кодексом РФ (ст. 38 пп. 4 и 5) было установлено, что «работой для целей налогообложения признаётся деятельность, результаты которой имеют материальное выражение и могут быть реализованы для удовлетворения потребностей организации и (или) физических лиц», а «услугой для целей налогообложения признаётся деятельность, результаты которой не имеют материального выражения, реализуются и потребляются в процессе осуществления этой деятельности». Другими словами, кодекс признаёт услугами только те виды хозяйственной деятельности, которые в советское время относили к чистым услугам, а все остальные, не создающие новый материально-вещный продукт, которые тоже, несомненно, относятся к услугам (химчистка, ремонт часов, одежды, обуви и т.д.), признаются работами. Утверждение с научной точки зрения довольно спорное, но другого законодательного определения понятия «услуги» нет, а учёные предлагают столько разнообразных определений, что становится понятно — единого, научно обоснованного определения понятия «услуги» пока не существует. В результате во многих случаях, особенно при разработке документов, различных правовых актов и т.п., приходится опираться на то единственное официальное определение, которое есть в налоговом законодательстве.

В настоящей статье будем по старинке называть чистыми услугами те, которые Налоговый кодекс РФ называет просто услугами. Это делается для того, чтобы отделить их от тех услуг, которые тоже принято называть услугами, но которые направлены не на самого человека, а на вещи, ему принадлежащие, или на имущество юридических лиц.

К чистым услугам относятся, в частности, услуги пассажирского транспорта, частично бытового обслуживания, здравоохранения, культуры и, конечно же, образования. Образование, как ряд других отраслей (культура, частично здравоохранение) выделяется из общего ряда чистых услуг тем, что процесс производства образовательных услуг воздействует не на внешние свойства человека, а на внутренние, изменяя личностные свойства человека и в конечном итоге саму личность. Это определяет особую роль и значение образовательной деятельности, независимо от того, называют эту деятельность образовательной услугой или нет.

Основной отличительной чертой чистых услуг, в том числе образования, является активное или пассивное участие потребителя услуг в процессе их производства. Причём это участие является обязательным. И обусловлено оно тем, что место и время производства чистых услуг совпадает со временем и пространством их потребления. Так, например, производимая в школе образовательная услуга тут же, в школе, «потребляется» учащимися в момент её производства.

Совсем по-другому обстоят дела при производстве продукции или услуг, которые не относятся к так называемым чистым услугам. Например, холодильник (или другой вещный продукт) может быть произведён в одном городе, а будет использован потребителем в другом, да ещё и через какое-то время после его производства. Аналогично осуществляет свою деятельность, например, химчистка. Производство её услуг (чистка вещей) разнесена по времени и пространству с моментом потребления результатов (пользованием прошедшими чистку вещами). И в случае с производством вещной продукции, и в случае производства услуг, не относящихся к чистым услугам, потребитель не присутствует при их производстве. Да и нужды в этом нет ни у производителя продукции и этих услуг, ни у потребителя.

В случае с холодильником (материальной, вещной продукцией) или в случае услугой, направленной на изменение свойств вещей (не свойств самого человека), потребитель не знает, а часто и не интересуется, в каких производственных условиях делался этот холодильник (та или иная вещь) и каким образом и в каких условиях производится услуга, связанная с изменением свойств принадлежащей ему вещи. В конечном итоге потребителя интересуют только потребительские свойства продукции и качественные характеристики результата услуг. Он заинтересован только в конечном, качественном результате этой услуги.

Совсем другое дело — услуга, направленная на изменение личностных свойств и характеристик человека (чистая услуга). Личное присутствие и участие потребителя в процессе производства такой услуги обуславливает не только заинтересованность потребителя в результатах этой услуги, но и делает важными для него условия, в которых эта услуга оказывается. При этом услуга оценивается не только по качеству результата, но и по показателям, характеризующим условия её производства. Нельзя оценить образовательную услугу, оказываемую школой как качественную, если положительный результат обучения и (или) воспитания достигался за счёт непомерных учебных, психических и физических, перегрузок и (или) при отсутствии благоприятных санитарно-гигиенических условий, условий безопасности, элементарного комфорта и других.

В связи с недостаточно чётким толкованием экономических понятий «услуги» и «образовательные услуги» в образовательную сферу в последнее время проникают термины, свойственные другим отраслям, которые производят услуги,

не относящиеся к чистым услугам. Так, нередко в публикациях на тему образования, в программах развития образовательных учреждений, когда речь идёт об образовательных услугах, неправомерно используется термин «клиент». Этим термином называют учащихся, а иногда и их родителей.

Термин «клиент», принадлежит именно сфере бытового обслуживания и ряду других отраслей непроизводственной сферы, и не следует его использовать в образовании. Это некорректно, да и смысла в этом никакого нет. Абсолютное большинство отраслей, относящихся к сфере услуг, имеют свою оригинальную терминологию, включающую и специальные обозначения потребителей этих услуг. Так, потребители, пользующиеся услугами пассажирского транспорта, наименовываются пассажирами, потребители медицинских услуг — пациентами или больными, связи — абонентами, культуры — зрителями. Нетрудно догадаться, что потребители образовательных услуг называются «обучающимися». Этот термин закреплён официально в законодательстве, и пользоваться следует им, а кроме того, ещё и более конкретными терминами («учащийся», «воспитанник», «студент», «аспирант» и т.п.), которые также официально установлены Законом 273-ФЗ (ст. 33 ч. 1).

Ещё одна распространённая ошибка, связанная с использованием понятия «образовательные услуги», заключается в том, что педагогических работников неправомерно считают и называют теми, кто оказывает эти самые образовательные услуги. На самом деле педагогические работники организаций, осуществляющих образовательную деятельность, не оказывают никакой услуги своим учащимся. Они их обучают, воспитывают в ходе осуществления своей трудовой деятельности, в ходе выполнения своих педагогических функций, установленных трудовым договором, должностными инструкциями и иными документами. Образовательные услуги учащимся предоставляет организация, осуществляющая образовательную деятельность как юридическое лицо, имеющее разрешение (лицензию) на образовательную деятельность и, соответственно, на оказание этих услуг. Так, производство образовательной услуги в школе осуществляется с помощью совместной трудовой деятельности всех работников: и директора школы, и его заместителей, и педагогов, и технического персонала, включая «техничек» (уборщиц), кочегаров, сторожей, и т.п. Каждый из них осуществляет свои трудовые функции в деле производства образовательной услуги. Правильно будет говорить, что каждый из работников участвует в производстве и предоставлении образовательных услуг, но совершенно неправильно утверждение, что каждый из них или кто-то из них в отдельности оказывает образовательную услугу.

Образовательные услуги представляют собой трудовую целенаправленную деятельность по обучению и воспитанию граждан, получающих образование в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, результатом которой является формирование, развитие, совершенствование их личностных качеств и характеристик. Ещё образовательной услугой называют результат образовательной деятельности. Данное определение дано как бы в первом приближении. Оно нуждается в более серьёзной научной проработке, но, как представляется, в целом определение в достаточной мере отражает суть понятия «образовательные услуги». Как видно из этого определения, понятие «образовательные услуги», сформулированное в рамках классической экономической теории, не несёт и не может нести в себе что-либо негативное, а его использование, внедрение в систему отношений в сфере образования не должно и не может вызывать отрицательные последствия.

Отрицательное отношение к понятиям «услуги», «образовательные услуги», сформировавшееся в профессиональной образовательной среде и в широких кругах общественности, связаны

не с негативным содержанием, которое якобы несут эти понятия сами по себе, а с их неправильным толкованием и использованием.

Использование понятия «образовательные услуги» в законодательстве об образовании

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ (далее — Закон 273-ФЗ) термин «образовательные услуги» и соответствующее ему определение отсутствуют. Тем не менее, как и в профессиональном сообществе работников образования, так и в обществе в целом, это понятие получило довольно широкое распространение, причём оно вошло в оборот и широко обсуждалось ещё при действии старого (до 2012 г.) законодательства об образовании. Принятие в конце 2012 года Закона 273-ФЗ дало новый импульс к обсуждению этого понятия, которое продолжается и по сей день.

В первых редакциях старого (ныне прекратившего своё действие) Закона «Об образовании» 1992 года широко использовалось словосочетание: «реализация образовательных программ и платные образовательные услуги». В последующих редакциях этого закона появилось устойчивое словосочетание «дополнительные образовательные программы и дополнительные образовательные услуги», где под дополнительными образовательными программами понималась бесплатная образовательная деятельность по реализации дополнительных программ, а под платными дополнительными образовательными услугами — платная образовательная деятельность. В результате у населения и работников сферы образования сложилось твёрдое убеждение, что любая услуга, а следовательно, и образовательная, бывает только платной. Такое восприятие понятия «образовательная услуга» и сейчас является довольно распространённым. А поскольку платные образовательные услуги занимают всё большее место в современном российском образовании то это позволило противникам реформ в образовании, говорить о введении и распространении платности в системе образования, о переложении на плечи населения забот, которые Конституцией РФ возложены на государство, и о соответствующем «уходе государства из образования».

При этом следует учесть, что разработчики старого закона об образовании 1992 года и ныне действующего Закона 273-ФЗ, а также и законодатель сознательно избегали использования в текстах этих законодательных актов понятий «бесплатные образовательные услуги» и просто «образовательные услуги».

Несмотря на то что понятие «образовательные услуги» Закон 273-ФЗ не использует, а использует только понятие платные образовательные услуги, в действующих подзаконных актах и иных документах, принятых в целях исполнения этого закона, термин «образовательные услуги» довольно широко используется. В целом ряде нормативных правовых актов Минобрнауки России можно встретить его как в чистом виде, так и в различных словосочетаниях (например, получатели образовательных услуг). При этом он используется в некоторых из них в значении только как платные образовательные услуги (например, Приказ Минобрнауки РФ от 25.10.2013 г. № 1185 «Об утверждении примерной формы договора об образовании на обучение по дополнительным образовательным программам»). В других нормативных правовых актах Минобрнауки РФ под образовательными услугами подразумевается как платная, так и бесплатная (для населения) образовательная деятельность. К примеру, в Приказах Минобрнауки РФ «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» 01.07.2013 г. № 499 и «Об утверждении примерной формы договора об образовании по образовательным программам дошкольного образования» от 13.01.2014 г. № 8 под образовательными услугами

подразумевается любая образовательная деятельность без различия, платная она или нет.

Поскольку Законом 273-ФЗ термин не установлен и не определён, то следует считать, что в нормативных правовых документах федерального уровня этот термин используется не как юридический или юридически (законодательно) установленный, а как чисто экономический, причём общепринятый, однозначно трактуемый. В противном случае пришлось бы вести речь о несоответствии федеральных нормативных правовых актов Федеральному закону 273-ФЗ, по крайней мере в части использования ими этого термина для обозначения бесплатного (для населения) образования. Однако в системе образования термин «образовательная услуга» однозначно не определён и трактуется не с точки зрения юридических или экономических теорий, а как попало, как кому выгодно.

В тексте Закона 273-ФЗ, когда речь идёт о предоставлении гражданам бесплатного образования, используется словосочетание «государственные и муниципальные услуги в сфере образования». В тексте Федерального закона «Об организации предоставления государственных и муниципальных услуг» от 27 июля 2010 года указано, что государственные и муниципальные услуги, оказываются государственными и муниципальными органами населению с участием подведомственных этим органам организаций, в которых размещается государственный или муниципальный заказ. Но в то же время в тексте этого Федерального закона № 210-ФЗ есть норма, которая устанавливает, что такие организации непосредственно оказывают государственные и муниципальные услуги населению. Отсюда следует, что и государственные, и муниципальные образовательные организации оказывают населению, соответственно, государственные и муниципальные услуги. Но следует обратить внимание на то, что эти услуги в законодательных и иных официальных документах не называются образовательными, а называются услугами в сфере образования.

Но из анализа целого ряда законодательных текстов и научных источников следует, что те же государственные и муниципальные образовательные организации, равно как и другие организации, осуществляющие образовательную деятельность, оказывают учащимся образовательные услуги (и платные, и бесплатные). Получается, что образовательные организации, которые получают государственный или муниципальный заказ, оказывают населению государственные или муниципальные образовательные услуги, но и в то же время их образовательная деятельность в ряде законодательных документов называется просто образовательными услугами.

В результате этого у множества специалистов системы образования, сложилось мнение, что словосочетание «государственные и муниципальные услуги в сфере образования» вполне заменяет понятие «бесплатные образовательные услуги, а вместе с термином «платные образовательные услуги» составляет (заменяет) понятие «образовательные услуги». Однако использование в одном ряду словосочетания «государственные и муниципальные услуги в сфере образования» и термина «платные образовательные услуги», их написание через запятую не представляется корректным, поскольку понятия, которые они обозначают, не являются понятиями одного уровня и к тому же принадлежат разным видам деятельности. «Государственные и муниципальные услуги в сфере образования» — это понятие из сферы управления государством. Причём основным его признаком является наличие государственного или муниципального заказа, что говорит об участии в оказании этих услуг государственных органов власти и муниципальных органов управления. Понятия же «образовательные услуги», «платные образовательные услуги», «бесплатные образовательные услуги»

принадлежат образовательной сфере. Причём сознательно или несознательно, правильно или неправильно, но они используются в этой сфере деятельности как экономические понятия.

Различные толкования понятия «образовательные услуги»

Действующее законодательство не определяет, что означает используемое им понятие «образовательная услуга». При этом теория услуг как одно из направлений классической экономической научной теории, призванная формировать научно обоснованное понимание этого термина, доступна сравнительно небольшому числу специалистов, которых, как правило, никто не спрашивает, как правильно следует использовать понятия «услуги», «образовательные услуги» в законодательстве и других документах. В силу названных причин эти понятия понимаются и трактуются довольно произвольно руководителями и специалистами, осуществляющими управление в сфере образования, руководителями и работниками организаций, осуществляющих образовательную деятельность, учащимся и их родителями (законными представителями).

Неоднозначные толкования понятий «услуги» и «образовательные услуги» привели к тому, что в обществе сформировались искажённые представления об экономических основах построения образовательной отрасли, о сути образовательной деятельности. Так, например, бытует представление о том, будто бы образование — это рядовая отрасль сферы услуг, которая сродни системам общественного питания, бытового обслуживания населения и т.п. по своему значению мало чем отличающаяся от них. Также широко распространяется мнение, будто бы организации системы образования должны действовать как полноценные участники рыночных отношений, зарабатывать деньги, получать доходы, конкурировать между собой на принципах, которые свойственны коммерческим организациям. Такие представления тянут за собой цепочку других, мягко говоря, необоснованных мнений. Прежде всего это утверждение, будто бы услуги могут быть только платными, и, соответственно, деятельность всех образовательных учреждений, их оказывающих, постепенно сводится и в конце концов сведётся к платной деятельности. Вслед за этим выдвигаются тезисы о том, что теперь в образовании должны действовать заказчики и клиенты, которые «всегда правы», и что педагогические работники должны оказывать учащимся образовательные услуги, находиться «в услужении» у заказчиков и клиентов, выполняя их прихоти.

Все эти суждения и утверждения распространялись и до сих пор распространяются с помощью средств массовой информации, Интернета, внушаются работникам образования и родителям (законным представителям) учащихся на различных собраниях и, как ни странно, тиражируются в наукообразном виде через систему повышения квалификации.

Неслучайно что внедрение в массы таких суждений привело к тому, что понятие «образовательная услуга» приобрело негативную окраску. Большая часть общественности встревожена тем, что с введением в обиход термина «образовательная услуга», ранее бесплатное образование будет заменено платным. Педагоги недовольны тем, что понятие «образовательная услуга» применительно к их деятельности опускает престиж их профессии на самый низкий уровень, приравнивает их высокую миссию к деятельности, сравнимой с работами, осуществляемыми банно-прачечным комбинатом. И только определённой категории родителей (законных представителей) несовершеннолетних учащихся понравилось, что образовательная деятельность — это деятельность по оказанию услуг населению. Это, как им показалось, предоставило им право требовать от педагогов, чтобы те учили их детей тому и так, как эти «заказчики» и «клиенты» того пожелают.

Все эти суждения строятся из неверного, можно сказать, вульгарного понимания такого экономического понятия, как «услуги», и его приложения к образовательной деятельности, и в большой мере вызваны внедрением в практику образования идей современной либеральной экономической концепции.

Понятие «услуги» в современной либеральной экономической концепции

Либеральная экономическая концепция — это одно из направлений классической экономической теории, основополагающим принципом которой является принцип саморегулирования экономики, свободной от излишней (да и не только от излишней) государственной регламентации. В соответствии с этой концепцией саморегулирование экономики происходит само по себе, по воле свободного рынка, который с помощью своих «всемогущих» инструментов, таких как свободное ценообразование, конкуренция и ряд других, при условии минимального вмешательства государства автоматически обеспечит процветание не только экономики, но и всех сфер жизни общества.

Поскольку нынешние сторонники либеральной экономической теории смотрят буквально на всё через призму рынка, то и понимание термина «услуги», и в частности «образовательные услуги», у них ассоциируется только с услугами, которые проходят через рынок, то есть являются «продажными», выступают на этом рынке как товар. Понятие «услуги» в значении трудовой деятельности, результатом которой является не создание вещного продукта, а изменение свойств уже существующих объектов, этой концепцией не рассматривается.

В Законе 273-ФЗ бесплатная образовательная деятельность не названа образовательными услугами. Это говорит о том, что законодатель справедливо сомневается в том, что эту деятельность можно называть услугами, по крайней мере услугами, которые реализуются на рынке. Но сторонники либеральной экономической концепции всё же видят её как рыночную категорию. Будто бы бесплатные образовательные услуги реализуются на рынке в том же порядке, как и товары, а покупателем выступает население, которое через своего посредника — государство, которое получает от населения налоги, закупает эти услуги. Но всё же среди сторонников либеральной экономической концепции нет единого мнения по этому поводу. Они едины в одном, что бесплатные образовательные услуги, независимо от того, являются они или же не являются полноценными объектами рыночных отношений, всё равно должны реализовываться по рыночным правилам, поскольку только рынок может сделать образовательную деятельность, бесплатную в том числе, эффективной. Неслучайно, видимо, с подачи сторонников либеральной экономической теории в Закон 273-ФЗ включён как основной принцип государственной политики такой рыночный принцип, как «недопустимость ограничения или устранения конкуренции в сфере образования» (ст. 3 ч. 1 п. 11).

Если бесплатная образовательная деятельность изначально не похожа на коммерческую деятельность, хотя это отрицается сторонниками либеральной экономической концепции, то платная образовательная деятельность имеет много общего с ней. Мало у кого возникают сомнения в том, что платные услуги есть категория рыночная, обладающая теми же свойствами, что и товары. Отношения между производителями и потребителями образовательных услуг очень похожи на рыночные отношения. Производитель услуг, превращаясь в продавца, продаёт услуги, а потребитель услуг как покупатель приобретает их за деньги. Что-то похожее есть и на конкуренцию, а точнее, напоминающее её.

Тем не менее имеются поводы усомниться в том, что платные образовательные услуги являются полноправными объектами на рынке товаров и услуг, которые реализуются на рыночных принципах, по рыночным правилам.

Следует заметить, то, что говорилось выше о конкуренции в образовании, справедливо не только в приложении к бесплатной образовательной деятельности, но и к платным образовательным услугам. Например, единственной школе, расположенной в сельской местности, конкурировать просто не с кем. Городские школы, которые расположены недалеко друг от друга, теоретически могли бы конкурировать, но принадлежат одному собственнику, который обязан по Конституции РФ предоставить им всем равные условия для осуществления образовательной деятельности, чтобы обеспечить населению их доступность и возможность реализации права выбора учебного заведения.

Законодательство РФ устанавливает, что в образовании могут осуществлять образовательную деятельность только некоммерческие организации. Образовательная деятельность, в том числе осуществляемая за плату, — это некоммерческая деятельность, за исключением образовательной деятельности, осуществляемой или организуемой индивидуальными предпринимателями.

Доход, получаемый образовательными организациями от реализации платной образовательной деятельности, должен остаться внутри образовательной организации на её нужды, в том числе на развитие организации и на заработную плату работников. Собственник образовательной организации, которая по закону является некоммерческой организацией, созданной, как правило, в организационной форме учреждения, не вправе ни полностью, ни частично извлекать (забирать себе) прибыль, получаемую его организацией.

Размер платы, взимаемой с населения государственными и муниципальными образовательными учреждениями за оказываемые образовательные услуги, строго регулируется учредителями, которые одновременно являются органами государственной власти или органами местного самоуправления. В абсолютном большинстве случаев отсутствует свободное ценообразование, свойственное свободному рынку. Прямая экономическая заинтересованность у учредителей при реализации платных образовательных услуг вроде бы на свободном рынке отсутствует (или должна отсутствовать).

В этих условиях конкуренцию при реализации платных образовательных услуг нельзя считать конкуренцией в полном её экономическом смысле. Попытка внедрения в систему образования конкуренции представляется бесперспективной. А то, что пытаются выдать за рыночную конкуренцию, есть в лучшем случае соревновательность. А вот её-то и надо развивать, но ни в коем случае не отягощая жестокостями, свойственными рыночной конкуренции.

Можно привести множество доводов, подтверждающих, что в российском образовании нет и быть не может рыночной конкурентной среды, особенно когда идёт речь о государственных и муниципальных образовательных организациях. Но достаточно одного только факта: не могут конкурировать между собой осуществляющие государственный или муниципальный заказ образовательные организации, принадлежащие одному собственнику. Одно это уже отрицает возможность настоящей рыночной борьбы, направленной на полное вытеснение с рынка конкурентов.

Называть соревновательность рыночной конкуренцией, как это делается с начала проведения рыночных реформ в образовании, мягко говоря, некорректно. Попытки подтолкнуть образовательные организации с помощью законодательно установленных «рыночных» нормативов и правил действовать как рыночные структуры приводят только к тому, что эти организации лишь симулируют рыночные отношения, играют в рыночную экономику, имитируют рыночную

конкуренцию. Такой виртуальный рынок и такая ненастоящая конкуренция не в силах положительно повлиять на результаты образовательной, да и экономической, деятельности образовательных организаций. При этом весь негатив, свойственный рыночным отношениям, неизбежно «прилипает» к тем образовательным организациям, которые втягиваются в такую конкуренцию, делая вид, что являются полноценными участниками рыночных отношений. Особенно это проявляется в системе бесплатного образования.

В этих условиях, как правило, незаметно и для самих таких образовательных организаций происходит подмена целей. На первое место выходят экономические цели, которые ранее всегда рассматривались как второстепенные и вспомогательные, а главные образовательные цели волей-неволей отодвигаются на второй план.

Какие услуги должны уйти из образования?

Термин «услуги» в приложении к образовательной деятельности используется, как уже отмечалось, в двух своих основных значениях: 1) вид трудовой деятельности, в результате которого изменяются свойства человека при получении соответствующего образования; 2) результаты образовательной деятельности, предлагаемые на рынке образовательных услуг. Поскольку наукой и законодательством не выработано однозначного понимания этих понятий, в разных профессиональных сообществах и общественных кругах придумано множество вольных трактовок понятий «услуги», «образовательные услуги». В этих условиях представляется необходимым определиться, что именно могла иметь в виду министр образования О. Васильева, когда говорила, что услуги должны «исчезнуть, уйти из образования».

Судя по высказываниям министра образования, падение престижа профессии учителя связано с внедрением в образование понятия «услуги». По её мнению, если прекратить признавать педагогическую деятельность услугой, то отношение общества к «служению учителя» изменится в лучшую сторону.

Образовательные услуги как особый вид трудовой деятельности не могут никуда исчезнуть и никуда уйти, поскольку, по сути, они и есть образовательная деятельность, не производящая материальный продукт. Можно только не пользоваться соответствующим этому пониманию термином. Но при этом и полностью избавляться от термина «образовательные услуги» нецелесообразно, и применять его следует только там и только тогда, когда это необходимо с экономической точки зрения.

В современном же законодательстве и в других документах термин «образовательные услуги» используются как попало и где попало, причём без объяснения того, что он означает в каждом конкретном случае. Желательно этот термин удалить в первую очередь из законодательных актов и других официальных документов, за исключением случаев, где он используется целенаправленно и обоснованно, где без него невозможно обойтись. В абсолютном большинстве случаев термины «образовательные услуги», «платные образовательные услуги» легко заменить, соответственно, терминами «образовательная деятельность», «платная образовательная деятельность», причём это никоим образом не исказит смысл тех положений, норм и фраз, в которых произойдёт такая замена.

Педагогическая деятельность (не путать с образовательной деятельностью), или, другими словами, профессиональная деятельность учителя (педагогического работника), как уже отмечалось, выше не является услугой (услугу оказывает образовательная организация, в которой педагог трудится). К сожалению тех, кто заблуждается в этом вопросе, считая,

что педагог оказывает образовательные услуги потребителям этих услуг, довольно много, как в обществе в целом, так и в профессиональном сообществе работников образования. В основе этих заблуждений лежит элементарная юридическая и экономическая безграмотность. Поэтому проведение работ по ликвидации этой безграмотности является нужным и важным направлением работы по восстановлению престижа педагогического труда, изменению отношения общества к педагогу и его деятельности.

Для достижения этой цели нужно целенаправленно вести разъяснительную работу через средства массовой информации, министерские разъяснительные письма и осуществлять обучение работников образования по соответствующим дополнительным профессиональным образовательным программам.

Хотя изъятие из оборота термина «образовательные услуги» и разъяснения, что на самом деле обозначает это термин, и даст определённый результат, но коренным образом не изменит ситуацию. Всё равно недостаточно уважительное отношение общества к профессии учителя, негативное отношение к органам, осуществляющим управление образованием, к отдельным сторонам деятельности образовательных организаций, да и к педагогическим работникам, будут постоянно воспроизводиться. Это связано с тем, что определённое недоверие общества к современному образованию, и в частности к педагогическому работнику, — это следствие, а не причина, опустившая престиж образования и профессии учителя ниже нижнего уровня. Первопричина же кроется в том, что на протяжении длительного периода времени государство рассматривало и пока продолжает рассматривать образовательную деятельность и её результат как деятельность «продажную» на рынке услуг, т.е. как «предмет» купли-продажи, как объект рыночных отношений. В угоду такой политике государства в области образования было перекроено законодательство РФ, которое в этом перекроенном виде стало законодательной опорой проведения рыночных реформ в такой явно нерыночной сфере деятельности, какой является образование.

Если уж и должны уйти, исчезнуть из образования образовательные услуги, то только в их рыночном значении. Падение престижа учительской профессии, констатируемое обществом ухудшение качества образования, целый ряд других негативных явлений в образовании — это последствия государственной политики в образовании, нацеленной на коммерциализацию этой отрасли, «оптимизацию» расходов, минимизацию роли государства в управлении этой отраслью.

Кардинальные положительные изменения в отношении общества к учителю, в оценке деятельности образовательной отрасли и результатов её деятельности произойдут лишь тогда, когда не на словах, а на деле изменится отношение государства к образованию. **НО**

ДИАЛЕКТИКА СОДЕРЖАНИЯ и формы в образовании

Андрей Александрович Вербицкий,
профессор Московского педагогического государственного университета, доктор педагогических наук, академик РАО

Основная миссия образования как важнейшей сферы социальной практики общества состоит в наследовании и расширенном воспроизводстве мировой и национальной культуры — интеллектуальной, технологической, социальной, профессиональной, духовной, художественной и другой.
Расширенное воспроизводство означает, что в системе образования необходимо создать такие условия, при которых учащийся не просто «потребляет» культуру, но и обогащает её тем, что развивается как творческая личность.

• *содержание образования* • *формы организации учебной деятельности*
• *контекстное образование*

Изменения в образовании

Это сложнейшая проблема, поиски путей разрешения которой ведутся во всём мире. Именно поэтому во всех развитых странах образование стало или должно стать одним из стратегических направлений государственной политики. Её результаты не могут быть быстрыми и требуют огромных вложений сил, средств, материалов и времени.

Однако по данным заместителя председателя Комитета Госдумы по образованию О. Смолина, сейчас финансирование образования в России составляет всего 3,9% от ВВП. В 1950 годы в СССР оно достигало 10%, а в 1970 году — 7%. Автор считает, что нет ни одной страны мира, которая провела бы успешную модернизацию образования при затратах на него менее 7% от ВВП[1].

При этом нужно иметь в виду, что образование — консервативная система, впрочем, как и любая другая, включая человека. Консерватизм — внутренне противоречивое качество, в котором отражается диалектика всякого развития. Положительное в нём то, что, опираясь на устоявшиеся традиции, система образования способна долго сопротивляться неблагоприятным факторам, в том числе непродуманным решениям властных структур. Существует мнение, что именно это качество удержало Россию от распада в начале 1990-х годов.

Сопротивление изменениям, модернизациям, реформам идёт с двух сторон: а) со стороны педагогического сознания работников образования — руководителей,

[1] Философский энциклопедический словарь. — М.: Сов. энциклопедия, 1983. — 867 с.

учителей, преподавателей, особенно если они не убеждены, что новое лучше старого и не ясна научная основа, на которую нужно опираться при принятии конкретных решений об инновациях на рабочем месте; 2) со стороны действующих нормативно-правовых основ деятельности системы образования, скажем, учебного плана, кафедральной структуры вуза, традиционных источников проектирования содержания обучения, форм его организации.

Отрицательное в консерватизме (в традициях) системы образования также очевидно: система сопротивляется даже тем инновациям, которые составляют этапы её развития. На преодоление такого сопротивления государству и самому образованию приходится затрачивать много управленческого, педагогического и психологического ума, сил, средств, материалов и времени.

В силу описанных причин, проснуться в одночасье в условиях новой системы обучения и воспитания, с новой образовательной парадигмой после выхода в свет какой-нибудь прорывной педагогической теории или опубликования решения органов власти никакой стране не удавалось.

Так, опубликованная в середине XVII века «Великая дидактика» Яна Амоса Коменского — отца и ныне доминирующего объяснительно-иллюстративного (традиционного) типа обучения, классно-урочной системы «передачи знаний» — пролежала на полке одной из европейских библиотек сто (а по другим данным двести) лет, прежде чем её обнаружили и дали ход в образовательную практику.

То же имеет место в любой науке. Так, для смены физической картины мира с ньютоновской на общую теорию относительности А. Эйнштейна потребовалось триста лет, пока накапливались данные физических экспериментов, противоречащих классической теории И. Ньютона. Прорыв стал возможен в результате их теоретического осмысления А. Эйнштейном. При этом в инновационной, как сейчас бы сказали, физической картине мира классическая физическая теория не отбрасывается, а становится частным случаем общей теории относительности. Без ньютонового «наследия» не могла бы появиться и теория А. Эйнштейна.

Ровно то же имеет место и со сменой классической образовательной парадигмы, «рождённой» в середине XVII века в трудах Я.А. Коменского и развиваемой более трёх с половиной столетий его многочисленными последователями. На протяжении всего этого времени накапливались и многочисленные факты, как усиливающие её возможности, так и противоречащие принципам и самому духу репродуктивного по своей природе объяснительно-иллюстративного (классического) типа обучения, созданного как своего рода модель конвейерной организации промышленного производства.

В эпоху научно-технической революции и постиндустриального информационного общества необходима другая образовательная парадигма. Её предвозвестниками стали педагогические инновации как результаты лабораторных исследований, скажем «развивающее обучение Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова, и, главным образом, результаты эмпирического опыта учителей и преподавателей, особенно многочисленные в последние полстолетия. Можно сказать, что в настоящее время классическая образовательная парадигма буквально «беременна» разного рода педагогическими инновациями.

Однако «роды» новой образовательной парадигмы возможны только при «встрече» всего массива инноваций с адекватной педагогической (психолого-педагогической) теорией, которая делает эмпирический опыт научным фактом и может составить реальную концептуальную основу реформы образования. Такая теория призвана разработать единый для всех язык педагогического общения и стать научным основанием принятия каждым конкретным учителем, преподавателем проектных решений в соответствии с требованиями реформы. В противном случае вместо реформы будет доминировать формализм, шарахание из стороны в сторону и давление контролирующих органов, что реально и можно констатировать.

Необходимо также выполнять один из основных принципов системного подхода: изменение в каком-то одном звене педагогической системы влечёт изменения и во всех других звеньях, в результате чего она становится принципиально иной. Однако этот принцип в процессе реформы не соблюдается.

Так, цели и результаты общего и профессионального образования с введением ФГОС компетентностного типа кардинально изменились — от «передачи основ наук» к формированию общекультурных и профессиональных компетенций учащихся. Для этого нужно другое содержание обучения, нежели классическое, которое трактовали как дидактическую адаптацию содержания конкретных наук в школьные и вузовские учебные предметы. В соответствии с принципом системности должны были измениться и формы организации учебного процесса, поскольку «содержание-форма» составляют неразрывные парные философские категории.

Однако этого не произошло: остаются незыблемыми, ведущими — классно-урочная форма в школе и лекционно-семинарская в вузе, сходные по основным принципам. Препятствием стал старый добрый учебный план, служащий одной из обязательных для исполнения нормативно-правовых основ организации образовательного процесса. В вузовском учебном плане основными указаны лекция, семинар, лабораторно-практические занятия вне зависимости от того, какое содержание обретает в них свою определённость. Нет там ни проектных форм, ни деловых или ролевых игр, кейсов, «мозговых штурмов».

Более того, в педагогической литературе и даже в нормативных документах, рекомендующих технологии формирования компетенций, появился термин «активная форма». Стакан — активная или пассивная форма? Если из него пьют воду, значит она активна, а если он просто вместилище для воды, то пассивна? Информационная лекция — пассивная форма? Нет, она ни пассивна, ни активна, активен или пассивен может быть только студент. А студенту слушать и слышать то, о чём говорит преподаватель на такой лекции, — значит включать очень высокий уровень активности всех психических функций — от восприятия до мышления и понимания.

Об образовательной форме и изменении содержания

С понятием «форма» в педагогической науке сложилась парадоксальная ситуация:

• форма оказалась искусственно оторванной от содержания, поскольку определяется не в зависимости от его сути, не по принципу развёртки содержания обучения в формах деятельности учащихся или студентов, адекватных этому содержанию, а по внешним, формальным признакам: в зависимости от места и времени занятий, состава учащихся, их числа, способов организации работы;

• само понятие «форма» ускользает от чёткого определения: в педагогической литературе отмечается, что даже специалисты в области дидактики затрудняются сказать, что такое *форма организации учебной работы* и чем она отличается от метода обучения. Лекцию, скажем, называют и формой, и методом; урок как оргформа выступает и как классноурочная система, и как конструкция звена учебного процесса, и как самостоятельная единица процесса усвоения;

• урок в школе, лекция и семинар в вузе, по существу, канонизированы педагогической наукой и образовательной традицией, поскольку считаются универсальными формами практически для любого содержания, несмотря на то, что оно непрерывно развивается и не вмещается в раз и навсегда заданные формы;

• канонизация формы, её «замораживание в веках» означает остановку в развитии

не только самой формы, но и того содержания, которое в неё отливается.

В отличие от педагогической теории, в образовательной практике формы обучения и воспитания также развиваются, раздвигая канонизированные рамки в соответствии с обновлением и обогащением содержания образования. Новое содержание разрушает форму традиционного школьного урока, превращая его в какие-то другие формы. Однако в дидактике они по-прежнему называются уроками: урок-лекция, урок-лабораторная работа, урок-семинар, урок-экскурсия, урок- конференция, урок-зачёт. А ведь для варки первого блюда нужна кастрюля, для жарки второго — сковорода, а не кастрюля-сковорода.

Происходит развитие и традиционной информационной лекции, которое идёт с нескольких сторон: от субъект-объектных — к субъект-субъектным отношениям лектора и аудитории; от их безличностного взаимодействия — к межличностному; от монолога («чтение лекции») — к диалогу; от «школы памяти» (запоминание готовой информации) — к «школе мышления» (порождение слушателем собственных мыслей); от групповой формы общения (в затылок друг к другу) — к коллективной, совместной (круглый стол); от абстрактной информации как цели учения — к знаниям как средству осуществления практического действия и поступка; от преимущественной активности лектора — к взаимной активности лектора и учащихся; от задания только предметного контекста — к предметному и социальному контекстам.

Этим признакам соответствует ряд новых форм лекций в системе контекстного обучения, обоснованных в исследовании Н.В. Борисовой, которое проведено под научным руководством А.А. Вербицкого уже около 30 лет назад. Показано, что наряду с уже известными информационной и проблемной лекциями, с успехом могут быть использованы такие формы контекстного образования, как лекция вдвоём, лекция-визуализация (в современном прочтении лекция-презентация), лекция с заранее запланированными ошибками, лекция — пресс-конференция. В них посредством введения элементов проблемности и игры реализуется постепенный переход от классической информационной лекции как монологического «чтения» учебного материала к диалогичными, по сути, «уже не лекциям»[2].

Для понимания и решения проблемы соотношения содержания и формы необходимо обратиться к философии. В ней нет отдельно категории «содержание» и категории «форма», а есть парные философские категории «содержание-форма» наряду с другими категориями подобного рода, такими, как пространство и время, прерывность-непрерывность, диахрония и синхрония.

Во взаимосвязи категорий содержания и формы содержание, будучи определяющей стороной целого, представляет единство всех составных элементов объекта, его свойств, внутренних процессов, связей, противоречий и тенденций, а форма есть способ существования и выражения конкретного содержания. Содержание формально, а форма содержательна. Содержание представляет собой динамическую, подвижную сторону целого, а форма охватывает устойчивую систему связей предмета. Несоответствие содержания и формы, возникающее в ходе развития, разрешается, в конечном счёте, «сбрасыванием» старой и возникновением новой формы, адекватной развившемуся содержанию. Новое содержание проявляет себя в любой форме — и новой, и старой [6, с.621].

Итак, содержание-форма составляют парные философские категории, одна неразрывно и диалектически связана

---

[2] *Борисова Н.В.* Педагогические особенности создания и внедрения системы активных методов обучения в институте повышения квалификации / Автореф. дис.... канд. пед. наук / Н.В. Борисова. — М., 1987. — 24 с.; *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. — М.: Высшая школа, 1991. — 207 с.; Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. М.: Логос, 2009. — 336 с.

с другой. Развитие содержания предполагает развитие, «сбрасывание» старой формы, появление новой. В свою очередь, форма существенно влияет на содержание. Поэтому кардинально изменившемуся со времён Я.А. Коменского содержанию образования давно стало тесно в канонизированных формах урока в школе и лекции-семинара в вузе. Этим обусловлено появление разнообразных, не присущих классической дидактике форм, скажем, лекции в школе, разного рода тренингов, семинаров-дискуссий, совместного решения ситуационных задач, ролевых и деловых игр, учебно-исследовательской и научно- исследовательской работы студентов, разного рода практик, выполнения проектов. А в учебных планах таких инновационных форм нет.

Форма организации учебно-познавательной деятельности школьника или студента может быть только *адекватной или неадекватной содержанию обучения*, составляющему содержание общения субъектов образовательного процесса — преподавателей и студентов, студентов между собой. Общение же осуществляется в соответствии с двумя типами норм — норм компетентных предметно-технологических действий по направлению профессиональной подготовки и морально-нравственных норм, принятых в данной стране, обществе, профессиональном сообществе, вузе и в данном студенческом коллективе. Тем самым воспитание будущего специалиста «втягивается» в образовательный процесс через формы общения и взаимодействия субъектов образовательного процесса в складывающихся социальных ситуациях развития (Л.С. Выготский), что и выступает фактором реализации одного из принципов контекстного образования — принципа единства обучения и воспитания[3].

Моделирование в контекстном образовании в формах учебной деятельности учащихся реальных связей и отношений людей— социальных, культурных, производственных — позволяет преодолеть разрыв между обучением и воспитанием, достичь целей общекультурного и профессионального развития личности. Подход к каждому учащемуся как индивидуальности со стороны преподавателя соединяется с эффективным воспитательным воздействием других членов учебного коллектива в процессе совместного производства продуктов учебной деятельности — знаний, способностей, нравственных качеств личности, общекультурных и профессиональных компетенций каждого.

В контекстном образовании, развиваемом в течение 35 лет в нашей научно-педагогической школе, в учебной деятельности студентов проводится моделирование предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности студента в адекватных этому содержанию формах: индивидуальных, парных, групповых и коллективных. В формах совместной деятельности по решению реальных или приближенных к реальности проблем, субъекты познания — студенты не только научаются новым действиям, но и совершают поступки, т.е. социально и морально-нравственно нормированные действия, составляющие основу воспитания[4].

Основными принципами контекстного образования являются:

- психолого-педагогическое обеспечение личностно-смыслового включения студента в учебную деятельность;

[3] *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход — М.: Высшая школа, 1991. — 207 с.; Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. М.: Логос, 2009. — 336 с.; *Вербицкий А.* Инварианты профессионализма: проблемы формирования/ А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. — М.: Логос. 2011. — 287 с.

[4] *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход — М.: Высшая школа, 1991. — 207 с.; Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. М.: Логос, 2009. — 336 с.; *Вербицкий А.* Инварианты профессионализма: проблемы формирования/ А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. — М.: Логос. 2011. — 287 с.; Переиздание народного образования / Вузовский вестник. 3 (243). 1–15 февраля. 2016. — С. 2.

• последовательное моделирование в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов;

• проблемность содержания обучения и процесса его развёртывания в образовательном процессе;

• адекватность форм организации учебной деятельности студентов целям и содержанию образования;

• ведущая роль совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса (преподавателя и студентов, студентов между собой);

• педагогически обоснованное сочетание новых и традиционных педагогических технологий;

• открытость, т.е. использование для достижения конкретных целей обучения и воспитания в образовательном процессе контекстного типа любых педагогических технологий, предложенных в рамках других теорий и подходов;

• единство обучения и воспитания личности профессионала;

• учёт индивидуально-психологических особенностей и кросскультурных (семейных, национальных, религиозных, географических и др.) контекстов каждого учащегося[5].

Все эти принципы направлены на приобретение субъектами образовательного процесса опыта продуктивной социально-профессиональной деятельности, формирование общекультурных и профессиональных компетенций. Поэтому теория контекстного образования может служить концептуальной основой реализации компетентностного подхода на всех уровнях системы непрерывного образования. **НО**

---

[5] *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход — М.: Высшая школа, 1991. — 207 с.; Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. М.: Логос, 2009. — 336 с.; *Вербицкий А.* Инварианты профессионализма: проблемы формирования/ А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. — М.: Логос. 2011. — 287 с.; Переиздание народного образования / Вузовский вестник. 3 (243). 1–15 февраля. 2016. — С. 2.

ГОСУДАРСТВЕННО-ОБЩЕСТВЕННОЕ управление в условиях реализации Федерального закона «Об образовании в РФ»

Николай Алексеевич Шобонов,
доцент кафедры экономики и права Павловского филиала ННГУ, доктор педагогических наук

Необходимость расширения участия общественности в жизнедеятельности и управлении школой — это признанный факт в современном образовании и общественной жизни и один из приоритетов государственной политики в сфере образования. А это, в свою очередь, предполагает анализ изменений образовательного процесса, изучение эффективности деятельности органов государственно-общественного управления школой и определение её влияния на развитие социальной активности участников образовательных отношений и общественности.

• *государственно-общественное управление* • *общественная составляющая*
• *государственная составляющая* • *основные объекты управления*

Включение общественности в управление образованием

Для того, чтобы оценить эффективность деятельности органов государственно-общественного управления школой, необходимо разработать критерии их оценки. Это возможно при тщательном изучении и анализе сущности данного явления, а также его востребованности в современном образовании. Существующая нормативно-правовая база общественного участия в управлении образованием также должна стать предметом изучения исследователей.

В условиях развития гражданского общества, повышения роли гражданских институтов в политической и социальной жизни России отечественное образование становится открытой системой, в которой включённость общественности в формирование и реализацию государственной образовательной политики является значимым событием. Открытость образовательной системы общеобразовательной организации — один из важнейших механизмов повышения качества и доступности образовательных услуг и высокой социально-экономической, управленческой эффективности её деятельности.

Необходимость расширения участия общественности в управлении образованием обозначена в ряде государственных документов в сфере образования. Так, в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» подчёркивается, что «сфера образования должна стать организатором и лидером в процессе консолидации общественных усилий

в деле социализации, формировании социально активной личности».

Основным мероприятием государственной программы «Развитие образования» на 2016–2020 годы является «развитие институтов общественного участия в управлении образованием и повышении качества образования», а результатом этого мероприятия — работа коллегиальных органов управления на постоянной основе с участием представителей общественности на всех уровнях управления образованием.

При этом выделяют два аспекта в государственно-общественном управлении общим образованием.

Первый аспект предусматривает государственно-общественное управление системой общего образования, а второй аспект — государственно-общественное управление образовательными организациями. Государственно-общественное управление системой образования подразумевает под собой стратегическое и тактическое управление образовательным процессом на трёх уровнях (региональном, муниципальном и общеобразовательной организации), оценку качества образовательного процесса и его результатов. Государственно-общественное управление образовательной организацией подразумевает стратегическое и тактическое управление организацией, в том числе решение кадровых, финансово-экономических, материально-технических вопросов, способствующих оптимизации условий для осуществления качественного образовательного процесса.

Таким образом, следует отметить, что развитие общественного участия в управлении образованием относится к числу основных приоритетов в деятельности системы образования России.

Актуальность проблемы эффективности общественного участия в управлении образованием связана и с реализацией федеральных государственных образовательных стандартов. Мы понимаем ФГОС общего образования как общественный договор между семьёй, обществом и государством. Значима роль родителей, общественности в определении содержания образования, разработке основной образовательной программы.

Как известно, системным эффектом всех образовательных реформ последнего времени является изменение отношений между школой и обществом, поэтому необходимо искать эффективные механизмы успешного взаимодействия и механизмы усиления позитивных социальных эффектов и минимизации рисков.

Вместе с тем, традиционно существующие в образовательной организации коллегиальные органы управления, к сожалению, обладают лишь совещательным голосом и фактически не участвуют в реальном управлении школой.

Государственно-общественное управление образованием — это особый тип взаимодействия государства и общества, предполагающий постоянное и ответственное участие в управлении: с одной стороны, различных субъектов, выражающих и представляющих интересы, политику, гарантии и компетенцию государства в области образования, с другой стороны, различных субъектов, выражающих и реализующих интересы гражданского общества, населения, бизнеса, родителей и непосредственно самих учащихся.

Система государственно-общественного управления образованием включает в себя не только участников образовательных отношений, их органы управления и органы государственного (муниципального) управления образованием, но и нормативно-правовую базу, регламентирующую деятельность субъектов управления образованием и процедуры и механизмы их взаимодействия.

Взаимодействие государственных и общественных структур управления образованием представляет собой систему, основанную на добровольном принятии государством и гражданами определённых обязательств в управлении образованием.

Целью государственно-общественного управления образованием является оптимальное сочетание государственных и общественных начал в управлении образованием в интересах человека, общества и государства[1].

Принципы открытости и демократичности, согласованности и сотрудничества, независимости и паритетности являются основополагающими в деятельности государственно-общественного управления образованием[2].

Отметим, что характерными особенностями государственно-общественного управления образованием являются:
- совместная управленческая деятельность государственных и общественных структур по управлению школой;
- проект решения по определённому кругу вопросов согласуется с представителями общественности, а по ряду вопросов учитывается мнение общественных органов;
- делегирование части властных полномочий государственных (муниципальных) органов управления образованием структурам, которые выражают интересы общественности.

Государственно-общественное управление образованием возможно, когда государство перестаёт быть единственным субъектом управления и существует другой субъект управления — гражданское общество.

На государственном (муниципальном) и институциональном уровне необходимо принятие ряда мер, позволяющих существенно изменить управление образовательной организацией:
- постоянное изучение мнения общественности по проблемам образования;
- просвещение участников образовательных отношений, общественности по вопросам смыслов, предназначения государственно-общественного управления образованием;
- согласование позиций участников государственно-общественного управления образованием, создание единого понятийного пространства;
- создание специальных органов государственно-общественного управления и обеспечение их легитимности;
- информирование и публичная отчётность образовательной организации;
- обучение общественности по вопросам управления.

Риски и эффективность практики

Отметим, что участие общественности в управлении образовательной организацией связано не только с положительными социальными эффектами, но и с определёнными рисками.

В ходе опытно-экспериментальной, инновационной деятельности по расширению возможностей государственно-общественного управления образованием в восьми муниципальных районах Нижегородской области были сформулированы следующие риски:

- нормативно-правовая база, регламентирующая деятельность органов государственно-общественного управления образованием, носит в основном рекомендательный характер;

- недостаточная подготовка «непрофессиональных» общественных управляющих;

- формализм и имитация деятельности органов государственно-общественного управления образованием;

- принятие органами государственно-общественного управления образованием на себя некоторых полномочий, не свойственных им и не зафиксированных в Уставе образовательной организации;

- неготовность к изменениям по вопросам функционирования государственно-

---

[1] Педагогический энциклопедический словарь/ Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. — М.: Большая Российская энциклопедия, 2003.

[2] *Бочкарев В.И.* Демократизация управления общим образованием в России // Педагогическая наука и практика: проблемы и перспективы. Сб. науч. статей. Выпуск 1. — М.: ИООМОНРФ, 2004.

общественного управления образованием, сопротивление части педагогов, администрации образовательной организации, родителей;

• смещение деятельности органов государственно-общественного управления образованием в сторону контроля за распределением финансов;

• недостаточная мотивация руководителей образовательных организаций во взаимодействии с органами государственно-общественного управления образованием различного уровня;

• низкий уровень социальной активности общественности и правовой культуры значительной части участников образовательных отношений, затрудняющий обретение ими определённых законом прав на участие в управлении образовательными организациями;

• недостаточная заинтересованность представителей общественности в управлении и развитии образовательных организаций;

• несогласованность действий различных общественных структур, оказывающих влияние на функционирование и развитие системы образования;

• недостаточная популяризация эффективного опыта и моделей реализации государственно-общественного управления;

• недостаточность информации, которая в доступной, но аналитической форме представляет общественности результативность государственно-общественного управления образованием;

• несформированность традиций, связанных с восприятием общественности как субъекта образовательной деятельности.

Как показывает практика, эффективная деятельность образовательной организации по расширению участия общественности в управлении образованием, возможная в условиях повышения мотивации участников государственно-общественного управления образованием, позволит получить:
• открытую систему принятия решений в образовательной организации;
• усиление влияния родительской общественности в образовательной организации;
• привлечение новых ресурсов в образовательную организацию (причём не только материальных);
• возможность продуктивно выстраивать взаимодействие и решать проблемные вопросы школы и местного сообщества, школы и администрации муниципального района;
• приобретение нового социального опыта для всех участников образовательной деятельности в сфере человеческих отношений;
• расширение круга социальных партнёров образовательной организации;
• повышение статуса образовательной организации в муниципальном образовании;
• повышение социальной активности всех участников государственно-общественного управления образованием;
• обеспечение доступности информации об образовательной организации для населения;
• удовлетворение актуальных образовательных запросов семьи и общества.

При этом главным результатом расширения общественного участия в управлении образовательной организацией можно считать разделение ответственности за организацию предоставления качественного образования.

В активном гражданском обществе каждый его член принимает на себя ответственность за жизнь сообщества. И в этой связи, развитие гражданской активности составляет содержание жизнедеятельности тех образовательных организаций, где личностное развитие всех участников образовательного процесса — детей, родителей, педагогов — пронизано социальной ответственностью.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» отмечается, что управление системой образования осуществляется на принципах законности, демократии, автономии образовательных организаций, информационной открытости системы образования

и учёта общественного мнения и носит государственно-общественный характер (ч. 1 ст. 89), то есть все субъекты управления системой образования должны в той или иной мере включать принцип государственно-общественного управления в свои структуры управления[3].

На уровне государственного управления в сфере образования данная норма отражена в законе — через включение консультативных, совещательных и иных органов, создаваемых федеральными государственными органами, органами государственной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих государственное управление в сфере образования, и органами местного самоуправления, осуществляющих управление в сфере образования, в структуру системы образования (п. 3 ч. 1 ст. 10). Исчерпывающего перечня таких органов на федеральном уровне не предусмотрено.

На уровне управления образовательной организацией принцип государственно-общественного управления опосредованно выражен в статье 26 Федерального закона № 273-ФЗ, в которой провозглашены принципы единоначалия и коллегиальности в управлении, при этом разделяя коллегиальные органы управления образовательной организацией и органы, имеющие право на участие в управлении образовательной организацией посредством выражения позиции той или иной группы участников образовательных отношений[4].

Федеральный закон № 273-ФЗ определяет, какие из коллегиальных органов управления создаются в обязательном порядке, а какие — согласно уставу (конференция) работников (либо работников и учащихся), педагогический (учёный) совет, ко вторым — попечительский совет, управляющий совет, наблюдательный совет и другие органы (ч. 4 ст. 26).

[3] Федеральный закон «Об образовании в РФ».

[4] Там же.

Следует учесть, что в терминологии действующего федерального законодательства не предусмотрены определения «государственно-общественное управление образованием», «органы государственно-общественного управления образованием», использование которых возможно в случаях, не противоречащих Федеральному закону № 273-ФЗ.

Под «органами государственно-общественного управления образованием» в общем случае подразумеваются коллегиальные органы управления, создаваемые и формируемые с целью реализации принципов государственно-общественного управления образованием.

В субъектах Российской Федерации отношения в сфере государственно-общественного управления образованием развиваются и имеют свои особенности в каждом регионе. Поэтому одним из основных направлений деятельности органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих государственное управление в сфере образования, и органов местного самоуправления, осуществляющих управление в сфере образования, становится развитие диалога и равноправного партнёрства с общественностью в рамках существующих и формирующихся новых механизмов государственно-общественного управления, с использованием потенциала лучших практик, наработанных во всех субъектах Российской Федерации.

В образовательных организациях, в муниципалитетах с учётом новых целей и приоритетных задач современного российского образования идёт поиск моделей по расширению участия общественности в жизнедеятельности и управлении.

Органы общественного управления призваны удовлетворить образовательные потребности и интересы участников образовательных отношений, помочь и поддержать образовательную организацию в решении приоритетных задач. Для обеспечения государственно-общественного

характера управления необходимо взаимодействие двух управленческих вертикалей — государственной и общественной.

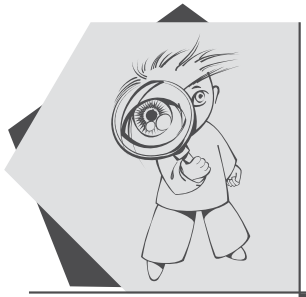
Как известно, каждый регион, муниципалитет характеризуется специфическим сочетанием социальных, экономических, культурных, демографических и других условий. Решение задачи расширения роли государственно-общественного управления в решении современных проблем образования предполагает разработку и дальнейшее внедрение соответствующей модели.

Опыт инновационной работы свидетельствует о том, что наиболее распространёнными моделями государственно-общественного управления образованием в регионе являются:
- модель информационной открытости образовательного учреждения;
- модель реализации государственно-общественного управления через деятельность Управляющего совета образовательной организации;
- модель общественно-активной школы;
- модель реализации государственно-общественного управления через социальное партнёрство;
- модель реализации государственно-общественного управления через деятельность ученического самоуправления;
- модель реализации общественной экспертизы образовательной деятельности образовательной организации;
- модель реализации государственно-общественного управления через деятельность Попечительского совета;
- модель реализации государственно-общественного управления через деятельность Совета отцов.

Можно отметить, что на сегодняшний день наметился переход от локальных прецедентов эффективной практики к широкой институциализации механизмов общественного участия в управлении образованием на всех уровнях. Практически во всех общеобразовательных учреждениях Нижегородской области созданы органы государственно-общественного управления, готовятся публичные доклады, созданы муниципальные общественные советы.

В организационно-методическом сопровождении деятельности по развитию эффективной системы государственно-общественного управления образованием на муниципальном и институциональном уровне меняются подходы специалистов методических служб, институтов повышения квалификации. На повестке дня стоит вопрос уже не столько о необходимости и возможности, сколько о качестве и эффективности инструментов общественного участия в управлении образованием, о закреплении достигнутых результатов, обеспечении их устойчивости и дальнейшего развития. Повышение квалификации и переподготовка управленческих кадров ориентированы не только на пропаганду идеи расширения общественного участия, мотивацию к разворачиванию данной работы, и даже не на решение задач просвещения в этой области, а на освоение методов и технологий, развитие компетенций, обеспечивающих качество и эффективность государственно-общественного управления образованием. Особое вынимание уделяется вопросам мониторинга и оценки эффективности деятельности по расширению общественного участия в управлении образованием, способам управления рисками и разрешения типичных проблем (в деятельности органа государственно-общественного управления, при подготовке отчёта о результатах самообследования и т.п.). **НО**

ВНИМАНИЕ УЧИТЕЛЮ!
ЖУРНАЛ



Исследовательская работа школьников

Научно-методический журнал

Свидетельство о регистрации средств массовой информации: ПИ №77/11582 от 4 января 2002 г.

Журнал адресован всем, кто занимается развитием исследовательской деятельности учащихся в различных предметных областях и формах организации образовательной деятельности

— теперь и ВАШ ЖУРНАЛ!

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования предусматривает уже в основной школе «формирование у школьников основ культуры исследовательской и проектной деятельности и навыков разработки, реализации и общественной презентации учащимися результатов исследования, предметного или межпредметного учебного проекта, направленного на решение научной, личностно и (или) социально значимой проблемы».

Внедрение проектного и исследовательского обучения в качестве инновационной результативной технологии снова проведено, можно сказать, «сверху», без учёта возможностей педагогических коллективов самой школы, не только не осуществив, но даже не создав базу для массовой переподготовки педагогов и целенаправленной подготовки будущих учителей в ключе нововведений. Таким образом, с самого начала в спешке, искусственно созданная социальная ситуация снова оставляет учителя один на один со сложнейшими психолого-педагогическими проблемами, естественно возникающими при освоении инноваций.

Какие изменения нужны системе преподавания моего предмета? Каким образом вместить все этапы проведения исследования в урок или цикл уроков? Владею ли я основами исследовательской деятельности и готов ли проводить её с детьми? Какие исследования в учебном процессе должен проводить учитель с учащимися? Какова последовательность формирования исследовательских умений и навыков по ступеням?

И это ещё далеко не полный перечень вопросов, встающих перед учителем.

Наш журнал поможет Вам путём самообразования подготовиться к работе в условиях исследовательского обучения, в нём вы найдёте ответы на важнейшие вопросы.

Подписной индекс в каталогах «Роспечать» — 81415

Учителя, имеющие опыт организации проектной и исследовательской деятельности, могут стать нашими авторами (***публикация бесплатная***).

E-mail: yuny.issledovatel@yandex.ru

ПОДЛИННЫЙ СМЫСЛ ВОСПИТАНИЯ



Иосиф Залманович Гликман

«Я являюсь сторонником производственных процессов в школе...
Труд детей на производстве открывает многие воспитательные пути...
Только в производственном процессе вырастает настоящий характер человека...
Такая производственная школа у нас со временем будет...»
А.С. Макаренко

И.З. Гликман был добрым другом и автором журнала «Народное образование», активно работал в рамках Макаренковских чтений и конкурса им. А.С. Макаренко. Многие его работы посвящены производственному воспитанию и истории отечественного воспитания. В память о его вкладе в развитие макаренковского движения и отечественное образования — эта статья.

• *труд* • *школа-проиводство* • *развитие личности* • *производственное воспитание*

Отчего школьники хотят работать?

Школьники должны учиться. Это знают все. Но почему-то в последнее время многие школьники параллельно с посещением уроков *хотят ещё и работать*. Не только хотят, но и работают. Одни моют машины, другие рекламируют продукты, третьи разносят почту...

Участники различных обсуждений, разговоров и споров о том, нужен ли в школе труд и, вообще, допустим ли в школе производственный процесс, как-то не замечают того факта, что, хотим мы это или не хотим, **многие школьники** *уже работают!* Во всяком случае, по данным анкетирования, проведённого мною в Москве в сентябре-ноябре 2007 г., были опрошены (92 школьника и 57 студентов) 264 школьника и 198 студентов, среди учеников 10—11 классов в 2005—2007 годах таких было примерно 40%. Это явление нельзя объяснить лишь обеднением многих семей после 1991 года, так как среди работающих немало ребят из довольно обеспеченных семей. Попробуем истолковать его в свете перспектив развития школьной системы в нашей стране.

Наша школьная система в кризисе. О кризисном её состоянии писали за последние двадцать лет не раз. При этом имели в виду многие его проявления: неудовлетворительный уровень обучения в массовой государственной школе, неэффективность воспитания, нежелание многих из учителей работать в школе и частые уходы их на другую работу. Самой большой бедой школы и причиной школьного кризиса принято считать недофинансирование образования на государственном уровне.

Государственные траты на школу действительно недопустимо малы, и это создаёт огромные трудности в её работе. Однако кризис нашей государственной школьной системы начался и нарастал задолго до 90-х годов XX века, когда упало финансирование школ.

В чём же выразился этот кризис? Примерно со второй половины XX века школа перестала быть эффективным средством подготовки молодого поколения к жизни в обществе.

Основной поток новой информации (прежде всего — образной) стал поступать к школьникам не от учителя, а через телевизор, а также другие средства массовой коммуникации. Хотя наиболее существенная часть информации (идеи и теории, отражающие в упорядоченном виде главное содержание накопленной духовной культуры) продолжала направляться молодому поколению через школу, она всё более отставала от бурного развития современной науки. В попытке преодолеть это отставание школьные программы настолько перегрузили научной информацией, что основная масса учащихся потеряла возможность её воспринимать. Многие знания просто не усваиваются в школе

Беда неимоверной перегрузки содержания обучения не только в этом. Поскольку учителя пытаются вложить всю эту информацию в головы детей, дети вынуждены тратить почти всё дневное время на школьные занятия. Это неизбежно подрывает здоровье детей. Им некогда отдыхать и восстанавливать свои силы, некогда заниматься физической культурой и спортом, некогда знакомиться с искусством и развивать художественные способности, некогда накоплять необходимый опыт общения с окружающими. Неимоверная перегрузка учебными занятиями калечит детей, делает их физически слабыми и больными.

Но это в том случае, если они действительно пытаются овладеть школьной программой. А если они всё-таки за пределами школы сами занимаются спортом, активно общаются и включаются в производственную деятельность, то школьная программа оказывается ещё меньше усвоенной.

Добавим к этому и такие показатели работы школы. Школьное воспитание поставлено из рук вон плохо, оно **не готовит** детей к нормальному общению в обществе, к гражданским, производственным и семейным отношениям, не приучает к самосовершенствованию, не закаляет против алкоголизма и наркомании. Убогая «воспитательная» работа — ещё один признак острого кризиса школы.

Всё внимание учителей сконцентрировано на передаче детям знаний. Наша школа — это **школа учёбы**. К чему мы готовим детей? Чтобы все они стали учёными?! Пусть хилыми и больными, не умеющими и не желающими работать, плохими гражданами, не приспособленными к семейным и социальным отношениям, но зато «учёными»?!..

Здесь что-то не так! Такое ощущение, что школа решает задачу столетней давности! Да, в начале XX века, когда три четверти детей являлись безграмотными и в значительной мере оторванными от культуры, первейшей или даже единственной задачей школы было обучение. Если кто и учился, то чаще всего в церковно-приходской школе год или два. Как можно скорее вооружить их грамотой и передать насущно необходимые знания — вот в чём была главная задача. Многие дети тогда работали с ранних лет. Как правило, это была нелёгкая физическая работа. В производственном процессе они упражняли свои физические силы, познавали людей и мир, осваивали межчеловеческие отношения, приобретали многие привычки и качества взрослых людей. Им не хватало, прежде всего, грамотности и основ интеллектуальной культуры, и именно эту задачу решала массовая школа в начале XX века.

Но ведь с той поры прошёл уже целый век! Сейчас практически все дети с 6–7 лет учатся, и больше половины дня заняты школьными делами. Сегодня если не школа, то кто будет развивать их физически и нравственно, готовить к трудовой жизни и к семейным отношениям, развивать гражданские качества и приучать к столь необходимому в наше время самосовершенствованию? Надежды на семью, в этом случае, как правило, не оправдываются. И потому, что родители очень заняты собственными делами и им не до своих детей. И потому, что они в большинстве своём не имеют необходимых знаний для воспитания современной молодёжи.

Школа жизни

Школа должна нести полную ответственность за подготовку детей к жизни в современном обществе, а не только за вооружение их знаниями.

Чтобы школу *учёбы* превратить в школу *жизни*, надо изменить характер и организацию деятельности детей в школе. В школе они должны не только учиться, но и разумно **проживать** 11 лет своей жизни.

Это значит, что кроме учебной деятельности и помимо уроков, жизнь детей должна быть наполнена самостоятельной и самоуправляемой, многообразной, увлекательной и насыщенной физкультурно-спортивной, производственной и досуговой деятельностью, пронизана культурным общением и общественными заботами. Только тогда школа сможет готовить школьника к культурной жизни в современном обществе.

Можно ожидать примерно такие возражения против высказанной мысли (более того, я не раз слышал их):

• Представить активное действующее после уроков спортивное общество или массовый клуб с системой кружков и вечеров не так уж сложно: мы видели такие школы или слышали о них. Но причём здесь *производство*?!

• В нашей школе это не пойдёт! В школе учатся! А труд утомит детей! Оставить детям детство! Макаренко не приживается в массовой школе! Зачем ориентироваться на Макаренко?!

• В школе не раз пытались ввести уроки труда в столярных или слесарных мастерских, и что хорошего? Всякий раз такие затеи проваливались. Чаще дети бездельничали, бегали и шумели эти два часа в мастерской. Правда, иногда при хорошей организации работы они действительно получали умения и навыки ремесленного труда. Но даже во втором случае это было бесполезно, потому что кто теперь идёт после школы работать ремесленником? Кому это нужно? А сколько времени терялось! Уж лучше бы дети в это время дополнительно занимались

русским языком или математикой, пользы было бы больше!..

Да, плохо организованные уроки труда никому не нужны. Но и хорошо организованные уроки труда *это ещё не производство*!

Мы говорим о совершенно разных вещах. Уроки — это, прежде всего, форма *обучения*, то есть организованного педагогами познавательного процесса, главным смыслом которого является пополнение знаний и выработка у учащихся некоторых умений и навыков.

А производство строится не на познавательных, а на совершенно других основах. Главный смысл его — выпуск продукции, в которой нуждается общество в целом и отдельные люди. И помимо трудового усилия, его участники заняты совместным поиском сырья и рынков сбыта, налаживанием коллективного трудового процесса, зарабатыванием необходимых материальных и финансовых средств, постоянным поиском средств повышения эффективности труда, снижения себестоимости и повышения качества продукции.

Это разные процессы, даже терминология разная.

• *На уроках труда* — «учитель», «ученик», «оценка», «поведение», «урок», «перемена» «дневник» и т.п.

• *На производстве* — «мастер», «кладовщик», «начальник цеха», «рабочий», «производственный план», «зарплата», премия, «соревнование», «себестоимость», «качество продукции», «станки», «сырьё», «производственный брак».

Как будто бы всё иначе. Однако эти различия вовсе не означают, что производство с участием детей не имеет отношения к школе. Вовсе нет. В школе уроки и занятия производственным трудом это различные формы *учебно-воспитательного* процесса,

Особенно важен производственным труд как средство *воспитания*. Только на производстве складываются и формируются *производственные отношения*, которые, **повторяясь и закрепляясь, превращаются во многие совершенно необходимые качества личности современного человека**. А.С.Макаренко справедливо подчёркивал, что правильнее говорить не о трудовом, а именно о производственном воспитании в школе.

Оно позволяет, прежде всего, подготовить выпускника школы к будущей производственной деятельности.

Заканчивая школу (среднюю или высшую), молодой человек попадает на рынок труда. Какие качества личности требуются от него теми фирмами и предприятиями, на которых он захочет работать? Я проанализировал свыше сотни объявлений различных предприятий (включая даже такие предприятия, как действующие в Интернете российские отделения Яндекса и Гугла) с приглашением на работу, чтобы выявить, в каких качествах будущих работников заинтересованы эти предприятия, а также содержание большого количества бесед представителей фирм (кадровиков-психологов) с поступающими на работу. Получился такой усреднённый список качеств личности будущих работников, в которых заинтересованы различные предприятия:

1. Толковый, внимательный, грамотный, разумный и профессионально образованный человек.
2. Опытный пользователь персонального компьютера.
3. Человек, отличающийся широтой взглядов.
4. Обладающий полезными и здоровыми привычками, исполнительный, дисциплинированный работник; с огромным уважением к точности.
5. Мастер-производственник высокого класса
6. Человек долга, ответственный, порядочный и обязательный
7. Физически здоровый.

8. Терпеливый, стрессоустойчивый, коммуникабельный, умеющий работать в коллективе и сотрудничать с окружающими, эффективный участник коллективного производственного процесса.
9. Умеющий ясно говорить, вести переговоры и договариваться, доброжелательный и заботливый товарищ.
10. Мобильный, стремящийся учиться новому и легко обучаемый.
11. Человек творческий, способный решать нестандартные задачи, увлечённый передовой техникой рационализатор-активист.
12. Экономный, бережливый и расчётливый участник производства; имеющий организаторские навыки.
13. Человек активный и предприимчивый.

Разве *школа учёбы* способна обеспечить воспитание таких качеств?! У неё нет такой возможности. Необходим надёжный **механизм**, постоянно тренирующий и выращивающий эти качества у всех школьников.

Это как раз и есть **школьное производство.**

Школьное производство — беспроигрышное средство воспитания

В отличие от уроков труда производственный процесс в школе представляет собой модель серьёзного взрослого производства. Оно включает полный производственный цикл от получения заказов и сырья до сбыта готовой продукции. И это, по моим наблюдениям, относится даже к самым простеньким производствам, будь это пошив пляжных шапочек, производство тары для продуктов, отправляемых в магазин, или выпуск цветочных горшков.

Я знаю школу, в которой было организовано производство пляжных шапочек. Для этого пришлось договориться с одним предприятием о поставках сырья и организовать оплату поставок; приобрести штамп для вырезания заготовок; научить девочек шить шляпку из такой заготовки; организовать технику безопасности производственного процесса; продумать форму и организацию оплаты за труд; организовать постоянный контроль качества продукции; развернуть соревнование за увеличение выпуска продукции: договориться с магазином о продаже шапочек.

В налаживании такого цикла в той или иной форме участвуют и сами школьники. Это даёт им, во-первых, немало *полезных знаний* не только об организации производства, но и о различных связях, межчеловеческих отношениях, трудностях и проблемах производственной деятельности. А во-вторых, определённые организаторские *навыки* в решении таких трудностей и проблем.

Производство требует договоров с поставщиками сырья и потребителями продукции, а значит, наличия обязательного для выполнения производственного плана. Поскольку за нарушения плана предусматриваются те или иные санкции, связанные обычно с определёнными материальными потерями, участники производственного процесса приучаются к *точности и ответственности*.

Разделение труда, необходимое в серьёзном производстве, не только позволяет увеличить выпуск продукции, но и даёт ученикам возможность лучше овладеть профессиональными навыками, а также развивает их производственное мышление.

При этом школьники осваивают квалификацию, которая может оказаться полезной для них в будущем. *Однако не это главное*. Главное — воспитание жизненных позиций и моральных, интеллектуальных и волевых качеств.

Стабильность, нарастающая успешность и прибыльность производства демонстрируют школьникам логику нормального экономического развития, пополняют их экономические знания и прививает чувство здорового социального оптимизма, а также приучают жить в нормально развивающемся обществе.

Коллективный марш через трудности к поставленным целям сплачивает школьников, приучает их к сотрудничеству и гармоничной деятельности в любой группе.

Производство обладает социально-коллективно-личностной направленностью. Оно нужно социуму, заинтересованному в получении некоторой продукции. Оно нужно коллективу для решения его коллективных задач и потребностей (в школе это учебно-воспитательные задачи, а также необходимые для этого и обычно недостаточные финансовые ресурсы). Оно нужно для удовлетворения многих потребностей школьника — в живой, дружной и активной деятельности, в переживании её важности, ценности и нужности, в самоуважении, в зарабатывании карманных денег.

Хотелось бы отметить *общевоспитательное значение* школьного производства. При правильной его организации оно позволяет воспитать многие полезные качества личности: широту и разносторонность точек зрения, взглядов, привычек, уважение к точности, уважительное отношение ко времени, исполнительность и умение подчиняться, организаторские навыки и умение руководить, умение распоряжаться личным бюджетом, накоплять и тратить деньги. Оно позволяет соединить интеллектуальное и физическое развитие личности, подготовить высококвалифицированного труженика, воспитать ответственность и коллективизм, сформировать настоящий характер.

Наконец, очень важно то, что **школьное производство вводит школьника в гущу социальных и гражданских проблем**, делает его активным гражданином. (Это замечательно показано в «Педагогической поэме» и других работах А.С. Макаренко.) Учитывая огромные воспитательные возможности производства, правильно говорить, по-моему, не просто о производственном, а о **социально-производственном воспитании** в тех школах, где разумно используется производительный труд школьников.

Организовать школьное производство не только намного важнее, но и *намного сложнее*, чем уроки труда в столярной, слесарной или швейной мастерских. Необходимо предусмотреть и обеспечить надёжную инфраструктуру школьного производства (производственные помещения, станки, инструменты и оборудование, материалы, бухгалтерия, склад, транспорт, оборотные средства, группа взрослых работников для выполнения более сложных операций). Продумать и организовать разнообразное материальное и моральное стимулирование высокой производительности труда.

В частности, на школьном производстве требуется существенная коллективная и личная *оплата труда*. Не надо её бояться, как это было характерно для многих школьных и административных работников в советские времена. Её смысл не только в мотивации трудовых усилий работников. Воспитательная роль личной зарплаты выражается в том, что она учит и приучает ценить и беречь деньги, умерять свои потребности и соотносить их с заработком, обдумывать и планировать использование накопленных средств. А если школьники участвуют в обсуждении и решении вопроса, как выделять и распределять коллективную и личную зарплату, то неизбежно попадают в мир экономических и этических проблем: справедливости и несправедливости, жадности и альтруизма, заботы об интересах не только своих, но и окружающих людей, пользы для производства и экономии общественных средств.

Помнится, когда я работал в московской школе-интернате № 61, младшие школьники из одного разновозрастного отряда пожаловались в совет командиров, что выделенную для отряда зарплату совет отряда (а он состоял из старшеклассников) решил использовать только для старших ребят, поскольку-де от младших толк на производстве небольшой! Совет командиров тут же вмешался в ситуацию, устыдил старшеклассников, и справедливость была восстановлена. Больше таких случаев не было не только в этом отряде, но и в школе. Справедливое распределение заработанных средств вошло в коллективную привычку, традицию школы, а коллективная привычка сказалась на привычках каждого школьника.

Успешное развитие производства позволяет использовать часть накопленных средств на нужды учебно-воспитательного процесса. Деньги на музыкальные инструменты для школьного оркестра, на многие нужды школьного клуба, на призы и награды участников конкурсов, на оборудование школьной кино- или телестудии, на дальние экскурсии и поездки, на дополнительную компьютерную аппаратуру — всё это оказывается возможным там, где есть школьное производство.

Но ещё раз подчеркнём: введение в школу производства — это шаг достаточно сложный. Надо не просто добавить к учебному процессу ещё и производственный, но и как-то увязать, гармонизировать эти процессы.

Речь не идёт о пресловутом «увязывании географии с производством табуреток», над которым в своё время издевался ещё А.С. Макаренко. И не надо выискивать, а главное, преувеличивать чисто познавательную, учебную роль трудовой деятельности. Эти ожидания, характерные для ряда педагогов в советские времена, в общем-то не подтвердились.

Но определённое согласование производственных процессов с учебным процессом необходимо. Надо найти место и время для производственного процесса, чтобы он не пересекался с уроками и не мешал им. Детский производительный труд должен быть обязательным, но в то же время вполне доступным для школьников. Ученики не должны работать больше одного-двух часов в день. Практика многих школ, где вводилось производство, показала реальность и необременительность такого сочетания работы и учения.

Сложность введения в деятельность школы производственного процесса связана ещё и с тем, что администрации школы приходится, кроме привычных педагогических и хозяйственных проблем, заниматься также и непростыми проблемами — экономическими и производственными.

Однако и преувеличивать эту дополнительную для школьного руководства трудность не стоит. Опыт ежегодно проводимого Международного макаренковского конкурса для школ, имеющих собственное производство, показал, что эта трудность вполне преодолима, а число таких школ из года в год растёт.

Вместе с тем, анализируя опыт этих школ, хочется отметить необходимость **превалирования педагогических задач над производственными**. Нельзя забывать, что для администрации и педагогов школ главным является всё-таки не чисто производственный эффект, не количество выпущенной продукции и полученная прибыль, а **воспитательное влияние** производства на школьников. Очень важно, участвуют ли школьники в управлении производством, в планировании и налаживании его, в преодолении возникающих трудностей, упражняются ли в выполнении тех или иных руководящих обязанностей, участвуют ли в производственных совещаниях, в организации соревнования на производстве, в разборах назревающих конфликтов, в подведении итогов работы.

Как писал А.С. Макаренко, надо прибавить к трудовому упражнению школьника интересные организационные задачи, предоставить ребёнку некоторую свободу в выборе средств, возложить на него ответственность; чем сложнее и самостоятельнее трудовая задача, возлагаемая на школьника, тем лучше. Главное для воспитания — не трудовое усилие ребёнка, а понимание им его пользы для людей, забота школьника об интересах коллектива и общества, стремление создать нечто ценное для людей: «Труд, не имеющий в виду создания ценностей, не является положительным элементом воспитания» (А.С.Макаренко).

Введение производства в жизнь школы не надо рассматривать как дополнительную нагрузку на школьников. При разумной организации переключение на производственную деятельность даёт школьникам отдых от длительной познавательной деятельности.

Кроме того, введение серьёзного производства в школу облегчается тем, что оно удовлетворяет многие потребности самих детей: в самостоятельности, взрослости, во взрослой квалификации,

в серьёзной работе, в заработке и положении взрослого человека и даже в обеспечении своего надёжного будущего. Им надоедает «детскость» своего положения. Они хотят работать. Не будем закрывать глаза на реальность сегодняшних дней, о которой сказано в начале статьи: **уже сейчас параллельно с учением масса детей работает!..**

Хотят ли сами школьники, чтобы в школе, помимо учебного процесса, был организован ещё и производственный процесс? Во время анкетирования среди старшеклассников и студентов, о котором упоминалось выше, учащиеся и студенты отвечали на такой вопрос: «Есть ли смысл организовать производство в школе с зарплатой для школьников?». (66%) 68% школьников и (70%) 66% студентов (т.е. недавних школьников) ответили «**ДА**».

В современных условиях не так просто сочетать учёбу с работой, тем более что на эту работу надо ещё куда-то ехать и тратить много лишнего времени. Может быть, школьникам и студентам можно было бы (и стоило бы) отказаться от работы из-за всех этих трудностей? Нельзя ли объяснить такие ответы лишь стремлением заработать деньги для лучшего удовлетворения различных своих потребностей?

Я решил проверить это соображение и спросил у нескольких десятков работающих студентов: «Продолжили бы вы работу, если бы были достаточно обеспечены деньгами?» 100% ответили «ДА!». **100%!** А из работающих школьников, об анкетировании которых сказано в начале статьи, такой ответ дали свыше двух третей! На вопрос «Почему Вы бы продолжали работать?» они ответили по-разному:
1. Интересно — 15%.
2. Для повышения своей самостоятельности — 33%.
3. Для накопления опыта для будущей карьеры — 33%.
4. Для накопления денег — 12%.
5. Для развития личности — 3%.

Обратите внимание — не только 5-й, но и 1-й, 2-й и 3-й пункты имеют отношение к развитию личности! Вот о чём думают работающие школьники, вот зачем они хотят работать.

Итак, отвечая на этот вопрос, они имеют в виду не только возможность заработка, но и перспективы своей будущей карьеры и жизни. И этого нельзя не учитывать.

Обсуждая проблемы школьного производства и социально-производственного воспитания с коллегами, преподавателями вузов и школ, я встречал иногда такие возражения: «Нет, это не для нашей школы. Это было хорошо у Макаренко, а в нашей школе не пойдёт!».

Да, таковы вековые школьные традиции. Но и традиции устаревают. **А может быть, «наш» тип школы уже давно устарел?** Нормально ли 11 или даже 16 лет только **готовить** человека к жизни в обществе, не давая ему посильно **участвовать** в важнейшем виде человеческой деятельности — трудовом, производственном?

Ещё мне говорили так: «Учителя Вас не поддержат!». Посмотрим, что думают учителя. Мы со студентами педагогических вузов в сентябре-ноябре 2007 г. провели анкетирование 234 педагогов различных московских и подмосковных школ. На вопрос «Как Вы относитесь к идее организации ограниченного производственного процесса в школе, например, для старшеклассника 1 час в день или 2 часа в неделю?» они ответили так:
- Это вредно — 15%.
- Это полезно — 69%.
- Это неплохо, но неосуществимо по разным причинам — 12%.

Итак, **69% учителей за введение производственного процесса в жизнь школы!**

Подводя итог, подчеркнём: школьное производство это не простое прибавление труда к школьным урокам. Нельзя в школу «только добавить труд». Думаю, что пришло время **изменить саму организацию, сам тип массовой школы.** Тогда это будет **школа жизни. НО**

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ руководителей: мотивация и предпочтения

Наталья Юрьевна Синягина,
главный научный сотрудник центра современных кадровых технологий Высшей школы государственного управления РАНХиГС при Президенте Российской Федерации, доктор психологических наук, г. Москва

Необходимость подготовки и переподготовки кадров государственной службы установлена Федеральным законом от 27 июля 2004 г. № 79-ФЗ «О государственной гражданской службе Российской Федерации» (ст. 62) в соответствии с Конституцией Российской Федерации и Федеральным законом от 27 мая 2003 года № 58-ФЗ «О системе государственной службы Российской Федерации». Постановлением правительства от 27 сентября 2016 года (№ 674) с целью оптимизации системы профессионального обучения государственных служащих и должностных лиц местного самоуправления внесены уточнения и изменения. Они касаются вопросов активного вовлечения молодых служащих в систему повышения квалификации, избегания бюрократизации учебного процесса и содействия построению карьерной модели государственной службы. Это в полной мере соотносится и с требованиями к подготовке руководителей разного уровня и сферы управления.

• *личностно-профессиональное развитие* • *повышение квалификации и переподготовки* • *мотивация* • *предпочтения* • *компетентность*

Значение и смыслы повышения квалификации руководителей образования

Существующая сегодня система подготовки, переподготовки и повышения квалификации управленческих кадров направлена на приобретение соответствующих знаний, умений и навыков, необходимых для качественного выполнения

стоящих перед руководителем задач, с целью повышения их профессионализма и компетентности. Под «профессионализмом» здесь понимаются глубокие и всесторонние знания и владение практическими навыками в соответствующей области управленческой деятельности, а компетентность включает умение государственного служащего эффективно пользоваться этими знаниями, способность к эффективной их реализации в служебной деятельности (Синягин Ю.В., Подольский Д.А., 2015).

С целью изучения личностно-профессионального развития руководителей в процессе их повышении квалификации и переподготовки, в рамках апробации технологии мониторинга этого процесса, проведено исследование на выборке 135 человек, руководителей разного уровня управления (56 руководителей системы образования: 36 руководителей образовательных организаций, 20 — руководителей образованием муниципального уровня; 79 руководителей государственной службы: 27 — муниципального и 52 — федерального уровня). Всем участникам предлагалось ответить на ряд вопросов, позволяющих выявить причины посещения конкретной Программы, её полезность для каждого из респондентов и высказать пожелания по дальнейшему улучшению формата обучения. Большая часть вопросов включала множественный выбор при отсутствии взаимоисключающих ответов, что позволяло участникам выбирать сразу несколько альтернатив, а аналитикам — собрать наиболее подробную и объективную информацию.

Оказалось, сами руководители под «профессиональным» развитием понимают в первую очередь «повышение качества и эффективности деятельности» (более 76%), «стабильный профессиональный рост» (почти 22%), «наличие практики и опыта в области государственного управления» (44,8%).

На желание обновить знания и приобрести умения ими пользоваться указало только 8% опрошенных. Более 55% опрошенных не вполне довольны организацией повышения квалификации, 28,6% считают её неиндивидуализированной, 43,6% отметили, что преподаватели применяют известные им материалы, а почти 16% отметили, что жалеют о потерянном на этом процессе времени. При этом определить ближайшие и конечные цели своей деятельности затрудняются почти 45% принявших в исследовании руководителей образовательных учреждений, в отсутствии собственной «Я-концепции» призналась почти половина опрошенных.

Значительное число опрошенных (более 60%) отметили выраженность «понимания в необходимости постоянного обновления полученных знаний, изучения новых управленческих технологий». Это актуализирует необходимость оптимизации системы повышения квалификации и переподготовки кадров государственной гражданской службы с учётом запроса её участников.

Значительная часть руководителей считает, что повышение квалификации должно способствовать профессиональной карьере (отметили 43,6%) и определять пути самореализации личности в служебной сфере (54,4%).

Согласно полученным данным, «желание получить одобрение за участие в обучении» со стороны общества или близких людей не является решающим для респондентов, напротив, большинство из них руководствовалось альтернативными причинами в процессе принятия решения о посещении курсов. Так, например, главным фактором, мотивирующим к участию в обучении для большей части участников стало «желание повысить свой профессиональный уровень». Другой причиной, ставшей для многих респондентов одним из ключевых критериев принятия положительного решения о посещении курсов, была осознанная «необходимость профессионального развития» и «возможность изменения текущей ступени профессионализма на более высокую».

Важно, что большинство опрошенных руководителей считает, что успешное профессионально-личностное и должностное развитие должно рассматриваться в широком контексте их жизнедеятельности («достижение собственно поставленных рубежей» отметило 42,4%, «желание обеспечить достойную жизнь семье» — 35,8%, «желание быть современным и следовать за веяниями времени» — 26,6%). Значимым аспектом участия в повышении квалификации опрошенные считают «возможность приобрести полезные связи и знакомства» — 57,2%.

Следует также учитывать, что современные слушатели хотели бы получить дополнительные знания в сфере экономической (более 56%) и психологической (свыше 34%),

Среди факторов, препятствующих образованию, опрошенные отметили: «отсутствие времени» — 60,4%, «отдалённость от центров, способных качественно организовать процесс повышения квалификации» — 28,8%, «низкий уровень кадрового состава преподавателей — 28,2%, «отсутствие связи повышения квалификации с аттестацией специалиста и аккредитацией учреждения» — 22,4%, «необходимость перехода на практико-ориентированный уровень» — 20,0%.

Приведём некоторые результаты исследования (табл. 1). Оказалось, практически все опрошенные руководители имеют уровень «достаточно выраженные профессиональные знания и умения», при этом достаточно высокий процент руководителей характеризует уровень «слабо выраженных знаний и умений», что актуализирует необходимость повышения квалификации и переподготовки кадров, по крайней мере, в системе образования.

Важным фактором в контексте задач исследования выступил тот факт, что «образованность» не выступает значимой ценностью ни для одной из исследованных групп руководителей.

Анализ материалов опроса позволил также обосновать критерии развитости психолого-педагогической компетентности у обследованных руководителей, среди которых важными стали:
1) понимание целей, задач, значимости профессиональной управленческой деятельности;
2) объективность самооценки и готовность к самопознанию, профессиональному поведению и управлению эмоциональным состоянием;
3) уровень сформированности мотивационно-ценностного отношения к содержанию профессиональной деятельности.

Самыми важными аспектами профессиональной деятельности руководители называют стабильность места работы (79%) и достойную заработную плату (55%). А такие аспекты как самореализация (49%) и продвижение по службе (44%) опрошенные считают менее важными факторами в их жизни. В то же время успешная карьера прак-

Таблица 1

Результаты изучения профессиональных знаний руководителей разного уровня, 2016 г., n=135 (в %)

Баллы	Показатели	Руководители среднего уровня n=70	Руководители района, города n=37	Руководители высшего уровня n= 28
Более 60	Ярко выраженные	8,4	12,2	22,2
35–60	Достаточно выраженные	42,2	50,4	64,0
до 35	Слабо выраженные	49,4	37,4	13,8

тически не ассоциируется с высокой должностью (только четверть ответов) и особенно — приобретением властных полномочий. Руководители главной целью профессионального развития называют совершенствование профессиональных знаний для занятия более высокой должности (69%). Такие данные позволяют сделать вывод, что профессиональное развитие воспринимается опрошенными как сопутствующий работе процесс, а не как целенаправленная деятельность.

По мнению большинства опрошенных, наиболее результативны такие формы обучения и повышения квалификации, как «совершенствование навыков в ходе практической деятельности», на втором месте — «обучение с отрывом от работы», меньшее значение придаётся «самообучению». Весьма показательны в этой связи следующие комментарии респондентов: «наибольший эффект достигается при сочетании всех видов обучения»; «без опыта работы обучение не имеет значения»; «обучение зависит от конкретных стимулов (материальных и моральных)».

Проведённое исследование не является исчерпывающим и лишь позволяет наметить перспективы дальнейшего изучения проблемы в области формирования ценности непрерывного образования и самообразования руководителей, в том числе, государственных гражданских служащих, разработки требований к структуре и содержанию процесса повышения квалификации и переподготовки и оптимизации их личностно-профессионального развития, а также обосновании оценочного инструментария этого процесса.

В этом плане интересен международный опыт: во многих странах для повышения уровня личностно-профессионального развития государственному служащему рекомендованы различные курсы переподготовки, повышения квалификации, стажировки, участие в семинарах и практикумах.

Зарубежные подходы к подготовке государственных служащих

Особо выделяются **европейская** и **американская** системы повышения квалификации кадров государственной службы.

В Европе популярны два основных подхода — *англосаксонский*, широко применяемый в Великобритании, Германии, Швеции, Норвегии, Дании, Нидерландах, и *французский*. Особенность первого подхода — англосаксонского — преобладание в системе подготовки руководителей высшего уровня правовых знаний, не менее важное значение имеют экономические знания. В плане развития личности приоритетна ориентация на формирование таких качеств личности, как умение самостоятельно принимать решения, управлять изменениями, проявлять лидерские качества, склонность к инновациям и творческому решению поставленных задач. Приоритеты отдаются междисциплинарному подходу к образованию чиновников, ориентации их на развитие системного мышления, коммуникабельности, умения работать в команде, самостоятельности и инициативности, для чего разрабатываются критерии оценки компетентности специалистов, методы определения мотивации, замера уровня знаний и эффективных методов работы. Огромное внимание при подготовке кадров для государственной службы уделяется практической части. Все программы предусматривают стажировки в органах государственной службы, которые длятся несколько месяцев. Содержание обучения и программы профессионального роста госслужащих формируются с учётом специфики функций и занимаемой должности. Таким образом, в англосаксонском подходе можно выделить направления, которые могли бы быть полезными для российской практики: существование чётких критериев оценки компетентности госслужащих, ориентированных на повышение их мотивации к личностно-профессиональному развитию и вариативность учебных программ, позволяющая оперативно откликаться на цели и задачи динамичной политической

и социально-экономической ситуации. Важным элементом успеха этого подхода служит ориентация на непрерывность обучения чиновников.

Особенность второго — *французского* подхода состоит в комплексном подходе к процессу обучения: базовыми выступают экономические знания, большое внимание уделяется вопросам государственного управления, политическим и административным наукам. Подготовка государственных служащих для органов государственного управления состоит из профессиональной начальной подготовки госслужащих и повышения квалификации, которое организуется на протяжении всей их карьеры.

В *американском* подходе имеется тенденция экономического образования государственных служащих на базе математических знаний и обязательная оценка результативности их качества работы.

Основными принципами организации обучения в названных странах выступают всесторонность программ, нацеленность на задачи руководителя, личностная ориентированность, реализующиеся в следующих аспектах:
- максимально возможная индивидуализация задач обучения;
- обеспечение оптимума информации;
- развитие навыков управленческой компетентности (умение отказываться от рискованных предложений, умение взаимодействовать с другими людьми, умение выражать чувства и управлять ими, умение строить позитивные отношения, навыки критического мышления, принятия решений, осознания негативных влияний и давления со стороны других и сопротивления им, навык постановки целей);
- обеспечение непрерывности обучения;
- учёт в программах роли других людей;
- организация участия участников программы в общественной жизни;
- организация межведомственного сотрудничества при планировании и внедрении программ;
- культурная адекватность (релевантность) — учёт языковых и культурных различий внутри общества.

Опыт реализации описанных подходов показал, что эффективность подготовки государственных служащих зависит от обязательности и непрерывности процесса обучения, постоянного обновления технологий с учётом индивидуального запроса, отработанности оценки результативности этого процесса.

Приведённые в статье данные изучения проблемы и некоторый международный опыт организации повышения квалификации и переподготовки руководителей, в том числе государственных гражданских служащих, направлены на совершенствование системы повышения квалификации, его оперативную оптимизацию с учётом запроса учащихся, индивидуализацию учебного процесса для руководителей разного уровня. **НО**

Литература

1. Федеральный закон от 27 июля 2004 г. № 79-ФЗ «О государственной гражданской службе Российской Федерации» (с изменениями на 25.12.2008), (ст. 61–63).
2. *Аверин А.Н.* Социальная политика и подготовка управленческих кадров: Учебное пособие — М.: Дашко и К, 2005. — 280 с.
3. *Бакушев В.В., Демидов Ф.Д.* Профессиональное образование в начале Нового века и подготовка государственных служащих. — М.: Изд-во РАГС, 2003. — 128 с.
4. *Барциц И.Н.* Правовое обеспечение государственной службы РФ: Учебник. — М.: Изд-во РАГС, 2004. — 560 с.
5. *Игнатов В.Г.* Государственная гражданская служба. Учебник. 2-изд. доп. и перераб. — М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов на Дону: Изд. центр «МарТ», 2005. — 448 с.
6. Нечипоренко В.С. Теория и организация государственной службы. — М.: Изд-во РАГС, 2008. — 160 с.
7. *Синягин Ю.В.* Проблемы личностно-профессиональной диагностики и оценки управленческих кадров в процессе обучения // Эффективное государственное и муниципальное управление как фактор социально-экономического развития России: сборник статей международной научно-практической конференции МИГСУ РАНХиГС. 2014. — С. 289–293.
8. *Синягина Н.Ю.* Исследование личностно-профессионального развития государственных гражданских служащих в процессе повышения их квалификации и переподготовки. Образовательная панорама. № 6. 2016.

ВОЛШЕБНИЦА С УЛИЦЫ ДОЛИНА РОЗ

Портрет необычного директора гимназии



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

Краткая справка. Героиня нашего очерка Чеченкова Татьяна Николаевна — директор гимназии «Интеллект» г. Ессентуки (ул. Долина роз, 14). Образование: Черкесское музыкальное училище по классу «Хоровое дирижирование», Краснодарский институт искусств и культуры по специальности «Учитель музыки общеобразовательной школы», Академия управления при Президенте РФ по специальности «Менеджмент в образовании», педагогический стаж работы в школе — 28 лет, директорский стаж — 8 лет, мать двух дочерей, участница и победитель разных конкурсов, в том числе и лауреат Всероссийского конкурса «Директор года-2015».

• *директор школы* • *педагогический ансамбль школы* • *воспитание*

Кому — воодушевляющее управление, а кому — административный ресурс

Чтобы понять сущностный и ценностный смысл названия раздела, расскажем, как я познакомился с Татьяной Николаевной. Издательство «Педагогическое общество России» представило мне информацию о продаже нашей (совместно с М.В. Левитом) книги «Освоение ФГОС: методические материалы для учителя» в июле 2016 г. Я обратил внимание, что некто Т.Н. Чеченкова из гимназии «Интеллект» г. Ессентуки приобрела сразу несколько десятков экземпляров. Было ясно, что покупка делалась для всех учителей учреждения. Ни одна другая школа города и ни одна школа других городов Кавминвод на тот момент не приобрела ни одного экземпляра. В Интернете я разыскал телефон гимназии и так вышел на Татьяну Николаевну. Меня интересовало, откуда она узнала о книге, почему купила не только для себя, а для каждого учителя, намерена ли специально заниматься освоением стандартов нового поколения.

Директор рассказала, что у гимназии немало заслуженных достижений по результатам ОГЭ-ЕГЭ, в разных городских, краевых и общероссийских конкурсах, соревнованиях, смотрах, фестивалях и т.п.,

но она заметила, что люди то ли устали, то ли привыкли к успехам, толи лень появилась. «В общем, — сказала Татьяна Николаевна, — стал пропадать блеск глаз». Нужна была идея, которая бы заразила интересом всех.

Размышляя надо всем этим, думая об августовском педсовете, она вспомнила о вопиющем, непримиримом противоречии между ЕГЭ (который для педагогов гимназии особого интереса уже не представлял, ибо высокие баллы достигались) и ФГОС, о котором больше говорили, чем знали, и понимали, это, несомненно, серьёзное интеллектуальное новшество. ЕГЭ ориентировал учителей на получение высоких результатов только по предметным знаниям, ФГОС требовал ещё и показателей развития (метапредметные результаты), и показателей воспитанности (личностные результаты), которые никто не знал, как оценивать.

Так и возникла идея в виде вопроса «Как Вам удаётся (и удаётся ли?) в своей урочной предметной деятельности совмещать следование ФГОС и ориентацию на приемлемые показатели ОГЭ-ЕГЭ?». Вопрос проблемный, непростой, у всех вызывал интерес. Чтобы ответить на него, учителей нужно было перевести в категорию учеников, то есть повернуть их к самообразованию, а значит, к книгам. Так и возникла идея приобретения вышеназванной нашей книги и пособия «Как помочь учителю в освоении ФГОС» и книги З.А. Кокаревой «ФГОС: оценка результатов обучения в 1–7 классах», выпущенных издательством «Педагогическое общество России».

Когда Татьяна Николаевна пригласила меня посетить её гимназию, чтобы я оказал научно-методическую помощь учителям, она думала не как директор одного из образовательных учреждений Ессентуков, а как общественный деятель системы образования Кавминвод, ибо, обсуждая программу моего визита, просила не только о посещении своей гимназии, но и о курсе лекций по освоению ФГОС для всех учителей города, а также учителей Пятигорска, Кисловодска, Лермонтова, Железноводска, Невинномысска, Предгорного района и др., что и было реализовано в зале на 450 мест. Представьте себе, уважаемый читатель, сколько нужно было для этого задействовать, сколько управленческих сил потратить, скольких людей вдохновить, воодушевить. Вот такое было воодушевляющее управление для учителей.

Об административном ресурсе. Обычно под этим словосочетанием понимают использование давления руководителей учреждений по отношению к учителям, когда убедительных аргументов недостаточно.



Однако Т.Н. Чеченкова использует этот свой ресурс весьма своеобразно, и только по отношению к тем, кто беспардонно мешает работать её учителям. Причём всё её приказы имеют чёткую правовую основу. Охрана гимназии, согласно приказу директора, не допускает в учреждение ни одного постороннего (кроме форс-мажорных ситуаций, разумеется), ни одного проверяющего до конца уроков (будь то работники любых надзорных органов, включая прокуратуру) без предварительной записи (согласования). Она хорошо знает Федеральный закон от 26.12.2008 № 294-ФЗ «О защите прав юридических лиц при осуществлении государственного контроля (надзора)», который налагает ряд ограничений на действия надзорных органов при проведении проверок. Например, плановые проверки не могут проводиться чаще, чем один раз в три года, а внеплановые

проверки проводятся только при получении согласия прокуратуры. *Не является основанием для назначения проверки анонимное сообщение*. Проверка должна носить уведомительный характер, и проверяемое учреждение пользуется презумпцией добросовестности.

Процедура проверки специально обременена такими атрибутами, как:
- обязательное представление директору учреждения приказа или распоряжения о проведении проверки, подписанного руководителем проверяющего ведомства;
- предъявление должностных удостоверений проверяющими;
- предъявление плана проведения проверки, с указанием целей, предмета проверки, сроков, состава проверяющих лиц, перечня административных регламентов;
- предъявление перечня документов, которые обязана предоставить проверяемая организация.

«Что уж Вы с ними так сурово?», — поинтересовался я и услышал в ответ:

«А иначе я бы из директора образовательного учреждения превратилась в жалкого холопа, обслуживающего все надзорные, административные, хозяйственные и прочие службы. Мною вертели бы, как хотели, даже общественные организации. Я вижу, в кого превращаются некогда хорошие директора школ, если они не сопротивляются чиновничьему произволу».

Вот так использует директор Т.Н. Чеченкова свой административный ресурс.

Чтобы завершить портрет Татьяны Николаевны как руководителя, приведу характеристику, данную ей начальником Управления образования г. Ессентуки Артёмом Николаевичем Даниловым: «Чеченкова — конечно же, человек особенный. Чтобы из учителей музыки да в директора, и так, чтобы директор состоялся! — Вы встречали где-нибудь такое?! Она не потеряла себя как педагог и обрела себя как грамотный управленец. Вот смотрите: если она приходит ко мне с какой-то идеей, то обязательно продумывает возможные не только позитивные результаты, но и обязательно неизбежные негативные последствия, способы их смягчения, компенсации, а то и предотвращения. Хотя многим управленцам любое нововведение представляется только с положительным результатом. Так прогностично, как Т.Н. Чеченкова, могут мыслить немногие». Заметим, такая оценка управленца дорогого стоит.

Педагогический ансамбль

Восемь лет назад, когда поступило предложение стать директором, у Татьяны Николаевны не было знаний управленческой науки. Она понимала, что должна найти какую-то управленческую идею сначала для себя, чтобы потом выйти с ней к учителям. Источником поиска в то время для неё была собственная профессия — учитель музыки, и опыт работы в этом качестве. Ну, и природные данные, интеллект, эрудиция. Из этих источников в голове и в душе возникла идея создания из имеющегося сообщества учителей, как она сказала: **педагогического ансамбля школы**.

«В первозданном значении «ансамбль» — термин музыкальный. Но при метафорическом переносе он означает не простое сообщество людей, а сообщество-оркестр, где каждый, играя на своём инструменте, создаёт созвучие, гармонию, органично сочетается с коллегами, создавая единое, целостное непротиворечивое образование, во главе которого стоит композитор или дирижер — в нашем случае руководитель школы», — объяснила свою позицию директор гимназии «Интеллект».

Некоторым нравится слово «команда» — термин, пришедший в управление образованием из бизнеса. Это добровольное сообщество автономных, суверенных, развитых

личностей, исповедующих одинаковые или близкие ценности и связанных отношениями взаимодействия, сотрудничества, солидарности, но главное — **где каждый оберегает автономию другого, считая её ценностью**.

Откровенно говоря, я был ошеломлён этой безупречно грамотной и глубоко научной лекцией директора гимназии.

А по поводу моей якобы чрезмерной романтизации скажу Вам: такие важные психологические феномены, как мотив (побудительная причина хорошей работы или учёбы), мотивация (как деятельность руководителя) имеют много общего с понятием «мотив» в музыке. Это я Вам и как музыкант, и как директор гимназии говорю».

Как Вам это, уважаемый читатель?

При ориентации на ЕГЭ патриотизм у детей не воспитаешь

В программу моего пребывания в ессентукской гимназии «Интеллект» входила и встреча со всеми учителями-воспитателями для обсуждения проблем освоения ФГОС. Естественно, я хотел предварительно посетить уроки, чтобы иметь представление о том, как учителя владеют стандартами в своей повседневной практике. Сказал я об этом директору очень осторожно, предупредив, что хотел бы посетить уроки только тех учителей, кто сам этого пожелает, без какого бы то ни было влияния руководителей гимназии. Каково же было моё удивление, когда мне сообщили, что все учителя приглашают к себе на урок, и я выбор должен сделать самостоятельно.

Согласитесь, читатель, приход на урок академика и доктора наук из Москвы к учителю из географической провинции всё-таки вызывает сильный напряг и некомфортное самочувствие учителя, что понятно. Но чтобы **все** хотели прихода такого гостя с директором — редкая ситуация. Побывал на уроках: математики во 2-м классе у Тамары Владимировны Мельник; на уроке литературы в 9-м классе у Юлии Вадимовны Школенко; на уроке английского языка в 7-м классе у Натальи Викторовны Полуэктовой. Общее на этих уроках было то, что в соответствии с требованиями ФГОС дети были активными субъектами образовательного процесса, и их субъектная позиция возникла не сама по себе, а в результате стиля работы учителей длительное время. Это дорогого стоит.

Что касается оценки деятельности учителей, то воспользуемся известной триадой: педагогика как ремесло, как мастерство, как искусство. Все трое педагогов — несомненно мастера своего дела (если судить и по процессу, и по результатам), причём мастера высокого уровня с явными элементами творчества, касающегося ФГОС. Метапредметные умения формировались осмысленно, а воспитательные результаты достигались через все четыре возможных канала: через содержание основ наук, через методы обучения, через стихийно возникшие или срежиссированные учителем воспитательные ситуации и, главное, — через личность самого учителя.

После уроков и их анализа все учителя гимназии собрались в зале и высказывали свои точки зрения на вопрос: «*Удаётся ли Вам (а если удаётся, то как) осуществлять образовательный процесс с ориентацией и на ФГОС, и на ЕГЭ, если они противоречат друг другу (требуют разных результатов и потому предполагают совершенно разные методы обучения)?*».

Наиболее общую точку зрения выразил учитель истории, кандидат исторических наук Илья Николаевич Колесников: «Одна из важнейших задач всех курсов истории (как, впрочем, и всех предметов) — формирование патриотов, любящих своё Отечество, знающих его историю. Ориентация на успешную сдачу ЕГЭ (где в основном нужно помнить события и даты) возможность воспитания патриотизма исключает».

«...Когда б вы знали, из какого сора Растут стихи, не ведая стыда...»

Не станем перечислять официальные (по ЕГЭ) результаты работы гимназии. Поверьте, уважаемый читатель, они очень хорошие. Меня интересовали причины этих высоких показателей. Я ожидал от директора рассказ о какой-то эффективной, сложной, разносторонней системе методической работы с учителями. Но Татьяна Николаевна стала рассказывать об участии почти всех учителей гимназии в различных конкурсах («Учитель года», «Педагогический дебют», «Самый классный классный» и пр., и пр.), ярмарках педагогических идей, фестивалях инноваций и т.п. Я был удивлён, поскольку эти мероприятия, пафосно называемые профессиональными соревнованиями педагогов, отнимают у учителей очень много сил и времени, а уровень их проведения оставляет желать лучшего. Организаторы этих шоу напоминают едко высмеянную ещё А.С. Грибоедовым репетиловщину («Шумим, братец, шумим...»), о чём я с ехидной иронией сказал директору и начал расспрашивать о серьёзных и эффективных формах работы с кадрами.

«Вы не совсем правы, — опять возразила Татьяна Николаевна. — То, что Вы считаете серьёзными формами (спланированное личное самообразование каждого, чтение книг, собственные творческие работы и пр.) — всё это у нас есть и находится под контролем моих заместителей. Но у меня сейчас была другая задача: преодолеть скованность учителей, зашоренность только своим предметом, боязнь публичности; выработать умение быть находчивым, для чего необходима эрудиция и опыт нахождения оптимального решения в незнакомой ситуации, и т.п. Всего этого традиционными серьёзными формами не решить, а вот всякого рода соревнования, пусть и с привкусом шоу, как раз помогают раскрепостить учителя, чтобы он не боялся импровизировать. А это очень даже способствует развитию не учителя-туннельника, а учителя-эрудита, находчивого мастера и творца, коммуникабельного и свободного человека.

Что же касается Вашей иронии в отношении конкурсов, соревнований, игр, так называемых ярмарок и фестивалей идей и т.п., то по поводу их низкого качества я с Вами согласна, но вспомним мудрую Анну Андреевну Ахматову, её стихотворение «Тайны ремесла»:

«...Когда б вы знали, из какого сора
Растут стихи, не ведая стыда...».

Ответить мне было нечего. Я задумался, а много ли директоров школ и их заместителей настолько эрудированны, что знают стихи А.А. Ахматовой?

Друзья гимназии и внеурочная воспитательная работа

Внеурочная воспитательная работа насколько важна, настолько и сложна, учителя почти всегда перегружены, да и для развития детей вне урока нужен свой талант. Если всю внеурочку повесить на учителей, то она быстро формализуется и превращается в оставшиеся с советских времён так называемые классные часы, содержание которых сводится либо к занудным монологам классных руководителей на морально-этические темы, либо к разбору произошедших негативных событий, что современные дети с иронией называют «гнилым базаром» или «вынесением мозгов».

Чтобы этого всего не было, и нужны внешние связи. В гимназии «Интеллект» это понимают и привлекают для внеурочной работы друзей школы. Рассмотрим только три (из множества), на наш взгляд, ценных социально значимых дела, организованных безвозмездно друзьями школы.

Творческая мастерская «БЛГ», создателем и организатором которой является Берберов Лазарь Георгиевич — человек

увлечённый, с горящим взором, влюблённый в своё дело и детей. Не будем забывать, что Ессентуки — это всемирно известный курорт.

Мастерская работает с 2003 года (год празднования 200-летия Кавминвод) и объединяет интересных людей Кавказа, даёт им возможность реализовать себя в творчестве с гимназистами. Мастерская издаёт исторические книги, альбомы, литературные альманахи; выпускает серию уникальных открыток «Памятники истории и архитектуры Кавказских Минеральных Вод»; сотрудничает с прекрасными писателями, фотографами, художниками, режиссёрами, докторами, учёными, коллекционерами, организует очные и заочные экскурсии по Северному Кавказу. Всё это делается в помещении гимназии или вне её и только вместе с гимназистами.

Сильнейшее впечатление оставляют открытки с изображением памятников зданий санаториев и пансионатов, бюветов (сооружений над минеральными источниками, почти все они — высокохудожественные памятники архитектуры), православных храмов, гор и долин величественного Северного Кавказа. Здесь же тексты, рассказывающие историю каждого объекта, и место для письма.

Я спросил у выпускников, что им даёт эта внеурочная работа: «Интересно постижение искусства художественной фотографии, полиграфического процесса, сравнение получившихся вариантов ракурсов с подлинным впечатлением. И появляется понимание, в каком благословенном месте мы родились и живём, возникает реальное чувствование своей малой родины. И хотя жизнь наверняка разбросает нас по стране и миру, мы знаем, что сюда мы обязательно будем возвращаться».

У мастерской БЛГ много совместных с гимназией «Интеллект» проектов. И это не просто какие-то мероприятия, а именно проекты в научном толковании этого слова (как этого и требуют ФГОС), то есть то, что обладает творческой новизной и обязательно материализуется (реализуется) в какой-то общественно ценный продукт.

Есть у гимназии многолетний друг — настоятель храма Петра и Павла в Ессентуках отец Андрей, руководитель Центра по делам молодёжи при Пятигорской и Черкесской епархии. Он проводит беседы на этические, общекультурные и культурологические темы, анализирует с гимназистами программы современного телевидения, содержание популярных соцсетей из Интернета. У ребят есть номер его сотового телефона. Они могут к нему обратиться по личным вопросам. Это и есть социальное служение церкви, а не осуждаемое в светском сообществе миссионерство.

Гимназия «Интеллект» — единственное образовательное учреждение в городе, где изучается французский язык как второй иностранный. Часов, естественно, не хватает, но это обстоятельство компенсируется сотрудничеством гимназистов с местным отделением франко-русского клуба «Шанс».

Шкрабы и педагоги

Пожалуй, наиболее неприятным и обидным для Татьяны Николаевны как директора являются нередкие упрёки коллег, когда гимназию награждают за что-то хорошее (а награждают, как Вы понимаете, часто): «Ещё бы Вы со своими «отобрышами» и не занимали призовые места». Эти ехидные реплики вынуждали что-то объяснять, то есть оправдываться. Не будешь же каждый раз говорить, что гимназия принимает всех, хотя и убеждает некоторых родителей, что их сыну или дочке будет трудно осваивать профильную гимназическую программу. Убеждают аргументами, профессионально и всегда терпеливо, терпимо и уважительно. Но если родители настаивают, то ребёнка всё равно принимают, мучаются с ним, но доводят до выпуска.

Директор понимала, что для коллег из других школ города нужны факты такой убеждающей силы, чтобы несправедливые упрёки прекратить раз

и навсегда. И идея была найдена: брать тех, от кого все отказываются, и спасать их, давая полноценное среднее образование. Ждать подходящего случая не пришлось.

Владимир П. десять лет учился в большом северном городе одного из наших очень богатых нефтяных округов. Отношения с учителями и с семьёй у него там не заладились, парня официально исключали аж из трёх школ. Он ненавидел тех своих учителей, а они — его. Отчаявшись, родители привезли его в Ессентуки, где жила бабушка, надеясь, что пока разберутся, не мытьём — так катаньем, но как-нибудь среднюю школу удастся закончить. Но не тут-то было: все школы отказались принимать трижды исключённого, да ещё в выпускной класс. Не будем кривить душой: понять этих директоров можно и язык не повернётся их осуждать. Последнее учреждение, куда родители и не смели-то обращаться, была гимназия «Интеллект». Отец пришёл к Татьяне Николаевне и прямо сказал о сыне: «Раздолбай!» И добавил: «Очень обозлен на учителей. Переходный возраст». И просил о понимании, о любезности.

Татьяна Николаевна решила рискнуть. Это не было авантюризмом (покушением с негодными средствами), ибо директор хорошо чувствовала и понимала силу доброго духа гимназии, неформальную заинтересованность своих педагогов в судьбах каждого. Учителям сказала: «Это проверка нашего профессионализма».

Первые две недели парень на уроках и переменах приглядывался. Потом из глаз исчезла затаенная злость и настороженность. Возникло удивление. Были попытки двух провокаций с его стороны, но учителя и ребята не поддались на них. Через две недели он подошёл к директору и сказал: «Вы все тут надо мной прикалываетесь или вы на самом деле такие?». Оказалось, что доверительные и открытые отношения между учителями и учениками, которые в гимназии «Интеллект» были нормой, ему, прибывшему из школ с другими отношениями, казались необычными. Постепенно Вова начал оттаивать и расцветать: стал активным участником школьного самоуправления, блестяще провёл восемь (!) утренников в качестве Деда Мороза (это огромный изнурительный труд), стал знаменосцем, диджеем. А в конце года на грандиозном итоговом мероприятии ему вручали благодарности, грамоты, награды. Его родители всё снимали на видеокамеру. Директор подошла к ним, чтобы поблагодарить за сына, похвалила их за то, что всё было отснято, ведь это такая память для него, для родителей, для его будущей семьи! На что отец выпускника ответил: «Да снимали мы не столько на память нам, сколько в «подарок» тем школам, которые избавлялись от нашего сына, мы им подарим диск и подпишем «Это не наш сын не состоялся, это вы не состоялись как педагоги». Сейчас Владимир уже взрослый женатый человек. Он принял присягу, отслужил в армии, государство ему доверило оружие и наш покой. Когда он приезжает в Ессентуки, обязательно приходит в гимназию и непременно обнимает своих дорогих педагогов: «Если бы не вы, я бы не состоялся в этой жизни». Отец же Володи, как-то зайдя в гимназию, признался: «Мы в мыслях уже было смирились с тем, что сын окончательно потерян. То, что сделала ваша гимназия, — это чудо. И волшебница, сотворившая его, это Вы». Эта фраза и объясняет название статьи. И историй таких, когда гимназия спасала судьбы учеников, от которых отказывались другие, у Татьяны Николаевны не счесть, после которых многие уже не смеют упрекать гимназию так называемыми «отобрышами».

Читателю для справки: кто такие профессиональные педагоги — ясно; а вот «шкрабы» — это устаревшая аббревиатура от «**шк**ольные **раб**отники». Понятие со временем трансформировалось, стало означать убогих учителей, формально выполняющих свои обязанности, потом появился и брезгливо-презрительный оттенок. Обогатили его и уголовники: на их

жаргоне «шкраб» — это жадный, жестокий надсмотрщик. Заметим, именно шкрабами Владимир называл своих «учителей» из далёкого большого северного города.

Если говорить о спасении не только судеб, но и жизней больных детей, то в гимназии «Интеллект» организована и налажена постоянная работа с детьми, учителями, родителями по систематическому сбору средств на лечение тяжело больным детям и адресному отчислению этих средств в самые различные фонды («Подари жизнь», «Русфонд» и др.). Это требующая немалых сил организационно-воспитательная работа: разработка и распечатка листовок, которые расклеивали по всему городу, подготовка сотен флаеров, которые ребята раздавали прохожим и рассказывали о беде, в гимназии провели несколько мероприятий, направленных на сбор пожертвований, разумеется, привлекая родителей. Результат — всегда собирали нужную сумму на поездку, оплату проживания мамы больного ребёнка на период операции и реабилитации. А самое главное — это воспитание привычки у детей помогать нуждающимся. И каждая спасённая жизнь воспринимается как победа.

Творческий директор-педагог с сертификатом... по утилизации помоев

Было время, когда все (и я в том числе) доказывали, что директор школы — это не только Учитель учителей, не только и не столько Главный учитель, а ещё и именно квалифицированный хозяйственник-администратор, создающий условия..., обеспечивающий... и потому ему срочно необходимо второе высшее — управленческое (юридическое, экономическое) образование. Сейчас другая крайность: многие директора стали хозяйственниками, администраторами, а руководителя школы с душой и умениями педагога трудно найти.

У читателя не должно создаться ложного впечатления, что Т.Н. Чеченкова занимается только учителями, учениками, родителями, образовательным процессом, то есть педагогикой. Она, как и все её коллеги в стране, решает уйму хозяйственно-административных задач: это бесконечные отчёты, справки, информации, мониторинги, телефонограммы, факсы, совещания во всех надзорных и прочих органах, ликвидация аварий и т.д.

— А Вы не боитесь, что вся эта так называемая менеджерская работа так или иначе вытравит из Вас всё педагогическое? — спросил я. — Ведь очень многие директора школ в стране уже давно превратились в чуждых детям администраторов и бюрократов настолько, что без стеснения сами о себе рассказывают анекдот: «Дети в школе — это то, что мешает администрации полноценно работать с документами».

— Вытравить из меня педагога невозможно. Во-первых, я сама веду уроки МХК; во-вторых, два дня в неделю с удовольствием посещаю уроки учителей; в-третьих, вся внеурочная работа проходит не без моего участия, — ответила директор.

Но правды ради должен сказать, что даже такого преданного педагогике, учителям, детям, сохранившего себя в профессии человека, как Т.Н. Чеченкова, эта непомерная по объёму, по бессмысленности и глупости административно-хозяйственная и бюрократическая работа иногда, что называется, достаёт: «Я тут вынужденно оказалась засланной на курсы по... утилизации бытовых отходов (то есть помоев)», — написала Татьяна Николаевна. Логично было бы провести такие курсы для завхозов, но у нас чиновники почему-то хотят учить именно директоров. Понять досаду и едкую иронию директора гимназии можно. Курсы, разумеется, платные, аж на 112 (!) академических часов, и названы не просто солидно, а до карикатурности солидно: «Обеспечение экологической безопасности руководителями общехозяйственных систем управления». Можем себе представить содержание, где часы будут потрачены на изложение... доктрины (экологической безопасности), концепций, парадигм, принципов и пр., и пр., вместо того чтобы выдать

завхозам школ грамотную памятку с перечнем обязательных мероприятий по утилизации этих самых бытовых отходов. Ведь речь идёт о курсах не каких-то необразованных теток, а о директорах школ, людях с двумя высшими образованиями и ответственностью за жизни сотен детей. «Меня на несколько дней оторвали от учителей, от детей, от семьи, от людей, которым я нужна, от моей работы. Ради чего? Ради получения «помойного» сертификата. Вы только представьте себе, сколько я недодала гимназии, детям. И не поехать не могла, чтобы не подвести Управление образования, администрацию города».

* * *

Перед отъездом из Ессентуков я поймал себя на мысли, что Татьяна Николаевна в любой референтной группе естественна, благожелательна, уравновешена, как говорят, она везде своя: и среди учителей, и среди детей, и среди коллег руководителей школ — ей и с ней всем комфортно.



«Как Вам это удаётся?» — спросил я.

«*Noblesse oblige* [ноблес оближ]», — ответила директор гимназии «Интеллект». Признаюсь, я не знал, что означает это иностранное словосочетание. Вернувшись в Москву, нашёл в словарях — французский фразеологизм, в переносном смысле его толкуют, как «честь обязывает» или «положение обязывает», или «престиж, статус руководителя, власть накладывают ответственность». Т.Н. Чеченкова — явно не случайный лауреат Всероссийского конкурса «Директор года 2015». **НО**

М.М. Поташник, М.В. Левит

«ОСВОЕНИЕ ФГОС: МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ УЧИТЕЛЯ»

Пособие для учителей и руководителей школ

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

АТТЕСТАЦИЯ ПО СТАНДАРТУ «ПЕДАГОГ»

Александр Анатольевич Дробот,
доцент кафедры психолого-педагогических технологий и менеджмента в образовании Ставропольского института повышения квалификации работников образования, кандидат педагогических наук

Аттестация педагогических работников регулируется общим и специальным нормативными правовыми актами. Общим правовым актом по аттестации работников служит Трудовой кодекс Российской Федерации, а специальным — Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». На их основании приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 07 апреля 2014 г. № 276 (зарегистрирован в Минюсте России 23 мая 2014 года) утверждён Порядок проведения аттестации педагогических работников организаций, согласно которому аттестация проводится в целях подтверждения соответствия педагогических работников занимаемым ими должностям на основе оценки их профессиональной деятельности или установления соответствия уровня квалификации педагогических работников требованиям, предъявляемым к квалификационным категориям. На основании этого приказа региональные органы управления образованием утверждают порядок организации и проведения аттестации педагогических работников.

• *процедура аттестации* • *соответствие требованиям* • *порядок аттестации* • *программа аттестации* • *квалификационный экзамен* • *общественная экспертиза*

Процедура аттестации педагогических работников

Модернизация процедуры аттестации в соответствии с требованиями профессиональных стандартов должна содействовать:

• стимулированию целенаправленного карьерного роста, непрерывного повышения уровня квалификации педагогических работников, их методологической культуры, личностного, профессионального роста, использования ими современных педагогических технологий;

• повышению эффективности и качества педагогической деятельности в системе критериев, определяемых требованиями профессионального стандарта педагога;

• выявлению потенциальных возможностей педагогических работников и определению перспектив их использования;

• учёту требований Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) к кадровым условиям реализации образовательных программ при формировании кадрового состава образовательных организаций;

• определению необходимости персонифицированного повышения квалификации педагогических работников;

• обеспечению дифференциации размеров оплаты труда педагогических работников с учётом установленного дифференцированного уровня квалификации и объёма их преподавательской (педагогической) работы.

Проведение аттестации педагогов работодателем в целях **подтверждения соответствия педагогических работников** занимаемым ими должностям на основе профессионального стандарта предусматривает оценку качества выполнения профессиональной деятельности по реализации трудовых функций и обязанностей, соответствующих должности и зафиксированных в должностной инструкции, трудовом договоре в форме эффективного контракта. Перечень трудовых функций и обязанностей определяет руководитель образовательной организации в соответствии с профессиональными задачами организации из числа трудовых функций и трудовых действий соответствующего профессионального стандарта. Должностные инструкции должны быть составлены с учётом статьи 48 ФЗ »Об образовании в Российской Федерации» № 273 от 29.12.2012, с учётом перечня профессиональных задач, решаемых образовательной организацией, с учётом реальных профессиональных задач и на основе требований профессионального стандарта педагога к выполняемой профессиональной деятельности в организации (включая трудовые функции и трудовые действия, поручаемые работнику, а также требования к квалификации и качеству результатов педагогической деятельности). Неисполнение или ненадлежащее исполнение педагогическими работниками должностных обязанностей учитывается при прохождении ими аттестации в целях подтверждения соответствия педагогических работников занимаемым ими должностям.

В соответствии с ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» проведение аттестации педагогических работников в целях подтверждения соответствия педагогических работников занимаемым ими должностям проводится один раз в пять лет на основе оценки их профессиональной деятельности аттестационными комиссиями, самостоятельно формируемыми организациями. Основные шаги и действия при этом можно разбить на три блока:

I. Предварительный (подготовительный) этап.
II. Основной этап (проведение аттестации).
III. Заключительный этап.

Каждый из блоков включает ряд шагов и действий. **На подготовительном этапе** аттестации педагог должен осмыслить личные приоритеты и ценностно-мотивационные установки, зафиксировать и спрогнозировать общие направления своего профессионального развития.

Профессиональный стандарт педагога предусматривает введение регионального компонента или может быть дополнен внутренним стандартом образовательной организации (школьный компонент) в соответствии со спецификой реализуемых в данной организации образовательных программ (школа для одарённых, математический лицей, инклюзивная школа и т.п.), что в свою очередь определяет особенности содержания должностных инструкций, трудовых договоров, а также систем оплаты труда педагогов.

Соответственно аттестационными комиссиями должна быть учтена специфика реализуемых в организации образовательных программ, то есть условий, в которых трудятся аттестуемые педагоги. Особое внимание в настоящее время уделяется вопросу организации обучения, воспитания и развития детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и профессиональным компетенциям педагогов в работе с диверсифицированным контингентом.

Оценка профессиональной деятельности педагога производится по результатам обучения, воспитания и развития учащихся. Проводя комплексную оценку, необходимо учитывать уровни образования, склонности и способности детей, особенности их развития и реальные учебные возможности. Например, в оценке работы педагога с сохранными, способными детьми в качестве критериев в числе прочих могут рассматриваться высокие учебные

достижения и победы в олимпиадах разного уровня. В качестве критериев успешной работы педагога с учащимися, имеющими особенности и ограниченные возможности, могут рассматриваться интегративные показатели, свидетельствующие о положительной динамике развития ребёнка («был — стал»).

Важной частью подготовительного этапа ведомственной аттестации служит самооценка педагогом профессиональной деятельности. Для этого разрабатывается форма карты самооценки (самообследования) результатов профессиональной деятельности педагога и определяется порядок реализации процедуры. Содержание карты самооценки составляют трудовые функции для каждого рабочего места, критерии их оценки и стандарты (показатели) результативности труда, позволяющие работнику сделать вывод о степени соответствия занимаемой должности. В соответствии с разработанным порядком реализации процедуры самоаттестации, её результаты могут рассматриваться аттестационной комиссией и учитываться при принятии решения.

Аттестационная комиссия создаётся распорядительным актом работодателя в составе председателя комиссии, заместителя председателя, секретаря и членов комиссии. В состав аттестационной комиссии организации в обязательном порядке включается представитель выборного органа соответствующей первичной профсоюзной организации (при наличии такого органа).

Порядок аттестации

Аттестация педагогических работников проводится в соответствии с распорядительным актом работодателя, с которым он знакомит педагогических работников под роспись не менее чем за 30 календарных дней до дня проведения их аттестации по графику. Для проведения аттестации на каждого педагогического работника работодатель вносит в аттестационную комиссию организации представление. В представлении содержатся следующие сведения о педагогическом работнике:
а) фамилия, имя, отчество (при наличии);
б) наименование должности на дату проведения аттестации;
в) дата заключения по этой должности трудового договора;
г) уровень образования и (или) квалификации по специальности или направлению подготовки;
д) информация о получении дополнительного профессионального образования по профилю педагогической деятельности;
е) результаты предыдущих аттестаций (в случае их проведения);
ж) сертификат об установлении дифференцированного уровня квалификации (квалификационной категории);
е) мотивированная всесторонняя и объективная оценка профессиональных, деловых качеств, результатов профессиональной деятельности педагогического работника по выполнению трудовых обязанностей, составленных с учётом профессионального стандарта и возложенных на него трудовым договором.
Необходимо отметить, что оценка представляет собой анализ степени реализации работником трудовых функций, отражённых в его должностной инструкции на основе критериев их оценки и стандартов (показателей) результативности труда.

Работодатель знакомит педагогического работника с представлением под роспись не позднее, чем за 30 календарных дней до дня проведения аттестации. После ознакомления с представлением педагогический работник по желанию может представить в аттестационную комиссию организации дополнительные сведения, характеризующие его профессиональную деятельность за период с даты предыдущей аттестации (при первичной аттестации — с даты поступления на работу). При отказе педагогического работника от ознакомления с представлением составляется акт, который подписывается работодателем и лицами (не менее двух), в присутствии которых составлен акт.

На основном этапе реализуется комплексная программа аттестации, расширяются социальные связи и социальная

мобильность педагога. Аттестация проводится на заседании аттестационной комиссии организации с участием педагогического работника. Заседание аттестационной комиссии организации считается правомочным, если на нём присутствуют не менее двух третей от общего числа членов аттестационной комиссии организации. В случае отсутствия педагогического работника в день проведения аттестации на заседании организационной комиссии организации по уважительным причинам, его аттестация переносится на другую дату, и в график аттестации вносятся соответствующие изменения, о чём работодатель знакомит работника под роспись не менее, чем за 30 календарных дней до новой даты проведения его аттестации. При неявке педагогического работника на заседание аттестационной комиссии без уважительной причины аттестационная комиссия организации проводит аттестацию в его отсутствие.

Порядок этого этапа аттестации определяется локальным нормативно-правовым актом образовательной организации исходя из того, что процедура аттестации позволит предельно объективно и полно оценить степень выполнения работником трудовых функций, отражённых в его должностной инструкции, на основе установленных критериев их оценки и стандартов (показателей) результативности труда. Аттестационная комиссия организации может ограничиться рассмотрением представления, дополнительных сведений, представленных самим педагогическим работником, характеризующих его профессиональную деятельность (в случае их представления). Может проводить письменную работу, устный экзамен, собеседование, опрос, дополнительно изучать профессиональную деятельность педагогического работника, посещая учебные занятия, изучая документацию, мнение участников образовательных отношений. Большую роль в оценке труда работников может играть процедура внешнего и внутреннего аудита (независимой оценки) результатов профессиональной деятельности и уровня профессиональной квалификации с участием органов системы государственно-общественного управления.

На заключительном этапе аттестации проводятся коррекционно-диагностические процедуры, а субъект аттестации выносит решение о признании результатов качества педагогического труда. По результатам аттестации педагогического работника аттестационная комиссия организации принимает одно из следующих решений:
- соответствует занимаемой должности (указывается должность педагогического работника);
- не соответствует занимаемой должности (указывается должность педагогического работника).

Решение принимается аттестационной комиссией организации в отсутствие аттестуемого педагогического работника открытым голосованием большинством голосов членов аттестационной комиссии организации, присутствующих на заседании. При прохождении аттестации педагогический работник, являющийся членом аттестационной комиссии организации, не участвует в голосовании по своей кандидатуре.

В случае, когда не менее половины членов аттестационной комиссии организации, присутствующих на заседании, проголосовали за решение о соответствии работника должности, занятие которой предполагает более высокий уровень квалификации, чем по той, которую он занимал, педагогический работник признаётся соответствующим должности. Если в организации по этой должности имеется вакансия, аттестационная комиссия даёт рекомендации работодателю о возможности назначения педагогического работника на соответствующую вакантную должность.

Результаты аттестации педагогического работника, непосредственно присутствующего на заседании аттестационной комиссии организации, сообщаются ему после подведения итогов голосования и заносятся в протокол, подписываемый председателем, заместителем председателя, секре-

тарём и членами аттестационной комиссии организации, присутствовавшими на заседании, который хранится с представлениями, дополнительными сведениями, представленными самими педагогическими работниками, характеризующими их профессиональную деятельность у работодателя.

На педагогического работника, прошедшего аттестацию, не позднее двух рабочих дней со дня её проведения секретарём аттестационной комиссии организации составляется выписка из протокола, содержащая сведения о фамилии, имени, отчестве (при наличии) аттестуемого, наименовании его должности, дате заседания аттестационной комиссии организации, результатах голосования, о принятом аттестационной комиссией организации решении. Работодатель знакомит педагогического работника с выпиской из протокола под роспись в течение трёх рабочих дней после её составления. Выписка из протокола хранится в личном деле педагогического работника. Результаты аттестации работник вправе обжаловать в соответствии с законодательством Российской Федерации.

Правовые аспекты аттестации

Аттестацию в целях подтверждения соответствия занимаемой должности не проходят следующие педагогические работники:
а) педагогические работники, имеющие свидетельства (сертификаты) о присвоении дифференцированного уровня квалификации, соответствующего занимаемой должности;
б) проработавшие в занимаемой должности менее двух лет в организации, в которой проводится аттестация;
в) беременные женщины;
г) женщины, находящиеся в отпуске по беременности и родам;
д) лица, находящиеся в отпуске по уходу за ребёнком до достижения им возраста трёх лет;
е) отсутствовавшие на рабочем месте более четырёх месяцев подряд в связи с заболеванием.

Аттестация педагогических работников, предусмотренных подпунктами «г» и «д», возможна не ранее чем через год после их выхода из указанных отпусков. Аттестация педагогических работников, предусмотренных подпунктом «е», возможна не ранее чем через год после их выхода на работу.

Аттестационные комиссии организации дают рекомендации работодателю о возможности назначения на соответствующие должности педагогических работников лиц, не имеющих специальной подготовки или стажа работы, но обладающих достаточным практическим опытом и компетентностью, выполняющих качественно и в полном объёме возложенные на них должностные обязанности. Аттестационные комиссии организации дают рекомендации работодателю о необходимости и направленности повышения квалификации, то есть задают основу определения персонифицированного маршрута (индивидуальной программы) повышения квалификации.

Перспективной формой оценки профессиональной деятельности педагога можно считать процедуру общественной аттестации с участием органов системы государственно-общественного управления образовательной организации.

Аттестация по определению уровня квалификации (квалификационной категории) педагогических работников может организовываться как по инициативе работодателя, так и по инициативе работника с целью объективной оценки уровня профессионализма в системе дифференцированных уровней квалификации (квалификационных категорий), определяемой отраслевой рамкой квалификаций, и такая оценка может быть получена в результате применения процедуры независимой сертификации персонала.

Оценка квалификации педагогических работников на установление квалификационных категорий (дифференцированных уровней квалификации) проводится в форме профессионального экзамена. Введение профессионального экзамена станет формой оценки и установления

квалификационных категорий (дифференцированных уровней квалификации) прежде всего для педагогических работников, не имеющих на момент введения в действие нового порядка аттестации квалификационных категорий. Установление квалификационных категорий (дифференцированного уровня квалификации) становится основанием для установления соответствия занимаемой должности при введении системы иерархии должностей. Квалификационные категории, установленные педагогическим работникам до момента вступления в силу нового порядка аттестации, действительны до окончания сроков их действия. Первая квалификационная категория соответствует второму и третьему дифференцированным уровням квалификации, высшая квалификационная категория соответствует четвёртому дифференцированному уровню квалификации. Процедуру оценки квалификации на соответствие тому или иному дифференцированному уровню квалификации могут проходить педагоги, имеющие квалификационную категорию (первую или высшую) по результатам аттестации.

Профессиональный экзамен — это форма оценки и установления новых квалификационных категорий (дифференцированных уровней квалификации) педагогических работников и проводится квалификационными комиссиями, формируемыми независимыми центрами оценки квалификации с участием независимых экспертов. По результатам профессионального экзамена педагогическому работнику выдаётся свидетельство/сертификат об уровне профессиональной квалификации.

Порядок проведения профессионального экзамена педагогических работников, в том числе наделение полномочиями центров оценки квалификации, структура и содержание оценки квалификации, устанавливается Советом по профессиональным квалификациям по согласованию с Координационным органом оценки квалификации и включает требования, предъявляемые к соискателям оценки квалификации, порядок подачи и рассмотрения заявлений соискателей, требования на установление квалификационных категорий (дифференцированных уровней квалификации), порядок проведения экспертизы и оценки профессионального экзамена с участием независимых экспертов, требования к уровню подготовки и квалификации независимых экспертов, порядок подачи и рассмотрения апелляций соискателей оценки квалификации. **НО**

СТАНДАРТ ДЛЯ ПРЕДШКОЛЫ: как не утратить смысл

Владимир Владимирович Робский,
педагог
e-mail: vladimir-robskij@yandex.ru

Практика введения федеральных государственных стандартов выявила ряд проблем, имеющихся в системе образования. Многие из них решены, и это, в первую очередь, проблемы создания материально-технических, финансовых и организационных условий. Однако точкой опоры всех реформ и инноваций по-прежнему является педагог, и обеспечивая множество необходимых условий, предусмотренных стандартами, мы не всегда можем достичь требуемого результата из-за сохранившихся старых подходов к организации и оценке эффективности педагогического труда.

• *ФГОС дошкольного образования* • *программа «Детство»* • *программа «Успех»* • *показатели развития детей*

В логике ФГОС эффективным является педагог, который не просто старательно «проходит программу», а решает педагогические задачи, а именно обеспечивает освоение детьми планируемых результатов в конкретных условиях. Это является ключевым моментом новых образовательных стандартов: целевые ориентиры универсальны, а условия их достижения конкретны, следовательно, не может быть единой методики решения педагогических задач. Такой подход определяет и новые требования к педагогу, выдвигая на первое место такие его способности, как:

1) осуществлять педагогическую диагностику ситуации;
2) проектировать и организовывать педагогический процесс;
3) оценивать качество решения педагогических задач.

Для этого необходимо, в первую очередь, осмысление логики ФГОС.

Однако, руководители и методисты отмечают, что сегодня существует ряд трудностей, которые снижают эффективность педагогического труда:
• неопределённость, когда у воспитателей нет ясного понимания целей и средств ФГОС;
• привычка работать по определённому стереотипу (с ориентиром только на определённую программу);
• отсутствие профессиональных компетенций, необходимых для внедрения ФГОС ДО, особенно в части проектирования образовательного процесса.

Причина указанных затруднений заключается в подавляющем большинстве случаев в слабом (неполном, несистемном) осмыслении сути и логики самих образовательных стандартов. Если воспитатель не понимает идеологию модернизации, не принимает логику ФГОС, то в его деятельности и будут возникать эти затруднения, потому что новая

логика предполагает постоянную корректировку образовательного процесса (методов, приёмов, планирования и даже (!!!) образовательных программ), чего традиционно сложившаяся модель образовательной системы не позволяла. Стандарт требует перехода от нормативно-инструктивного подхода в деятельности педагога к диагностико-проектировочному. При этом необходимо понимать, что речь не идёт о переходе от неправильного к правильному — я говорю о переходе от одного к другому здесь и сейчас так, как через несколько лет мы будем говорить о необходимости перехода к нормативному подходу. Диалектика существования системы предполагает такие маятниковые движения, и в выигрыше оказываются те, кто эти движения чувствует и попадает с ними в унисон, порождая резонансные волны истинных инноваций.

Но сегодня для нас ориентиром является ФГОС, который выстроен в логике системно-деятельностного подхода, предполагающего достаточно инициативную позицию педагогов. От воспитателя требуется не просто выполнение программных требований (инструкций), а глубокое понимание того,
- что происходит с конкретным ребёнком;
- в чём смысл освоения того или иного планируемого результата;
- каким образом на этот результат выйти;
- каким образом этот результат зафиксировать и предъявить всем, в том числе самому себе.

Вот и получается, что внедрить новые образовательные стандарты можно только при условии освоения педагогами диагностических и проектировочных компетенций, что приведёт их через осознание смысла своей деятельности к принципиально иным основаниям построения педагогического процесса. Если традиционный подход предполагал выполнение инструкций и жёсткое следование методикам (и к этому подталкивали многочисленные проверяющие, стоящие на «букве закона»), то новый подход заключается в сомневающейся рефлексии, побуждающей к непрерывному диагностированию и постоянной корректировке процесса. Всё это предполагает *сознательное нарушение* некоторых сложившихся норм и традиций.
На практике это выглядит как последовательность определённых действий:
1) рефлексия ситуации и предварительное планирование деятельности;
2) одновременное осуществление деятельности и диагностика состояний участников педагогического процесса;
3) анализ ситуации «здесь и теперь» и проектирование «с колёс» дальнейшей деятельности;
4) корректирование деятельности (отход от первоначального плана);
5) повторение шагов 2, 3, 4 (таких циклов может быть несколько);
6) фиксирование результатов деятельности и их анализ;
7) переживание чувства выполненного долга от хорошо сделанной работы;
8) сочинение для проверяющих «Почему я нарушил план проведения занятия» или «Почему я работал не по методичке» (я думаю, это действие в дальнейшем можно будет не делать).

Уверен, что освоить рефлексивную педагогику не так сложно, как побороть в себе чувство педагогического раба, не имеющего права собственного голоса. Традиционное «Да кто нам это позволит!» блокирует мотивацию к профессиональному совершенствованию, и здесь решающую роль будет играть то, какую позицию займёт администрация образовательной организации.

Прежде чем перейти к изложению методическому, считаю необходимым зафиксировать одну очень существенную методологическую установку, принятие или непринятие которой кардинально меняет смысл педагогической деятельности.

Есть такая часто употребляемая фраза: «Все мы родом из детства». Действительно, все, что есть в нас ценного, истинного, интересного, проявляется тогда, когда мы «перестаём быть взрослыми»

и «становимся детьми», погружаемся в мир детства. К сожалению, многие взрослые люди стесняются «стать детьми», не хотят «поиграть с реальностью» (Дж. Энрайт). Такие взрослые очень ценят свою взрослость, очень серьёзны и всячески подчёркивают эту свою ущербность (извините, взрослость) — скорее всего, у них не было настоящего детства, им некуда погружаться, *им нечего рефлексировать*. Такие люди ребёнка не поймут и формулировки планируемых результатов ФГОС не смогут перевести на язык практики. Интерпретировать планируемые результаты можно только из рефлексивной позиции: «Вполне возможно, что самый эффективный и надёжный путь изучения мира детства — это *индивидуальные интроспекции в собственный слой детского сознания* и актуализация его»[1].

И здесь стоит отметить, что главным методом педагогической диагностики всегда было и будет наблюдение. Наблюдая за поведением ребёнка и соотнося это поведение с целевыми ориентирами, педагог осмысливает ситуацию и осознанно подбирает (проектирует) совместную с ребёнком деятельность.

Какие же шаги необходимо сделать, чтобы педагогический коллектив обратился к совершенствованию диагностических и проектировочных компетенций в логике образовательного стандарта?

Шаг 1. Осмысление текста ФГОС, раздел «Требования к результатам освоения основной образовательной программы дошкольного образования». Разбиение текста на небольшие смысловые отрезки.

Воспитателю необходимо глубоко осознать содержательную сторону планируемых результатов. К сожалению, в тексте Стандарта формулировки результатов достаточно сложны для восприятия и практического применения, а в примерной основной образовательной программе и её многочисленных вариантах (проектах) от авторов разных УМК они не расписаны по содержанию и срокам освоения, хотя в разделе II ФГОС ДО «Требования к структуре образовательной программы дошкольного образования и её объёму» на то есть прямое указание: «Планируемые результаты освоения Программы конкретизируют требования Стандарта к целевым ориентирам в обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений, с учётом возрастных возможностей и индивидуальных различий (индивидуальных траекторий развития) детей, а также особенностей развития детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе детей-инвалидов (далее — дети с ограниченными возможностями здоровья)»[2]. Удивительно, но почти все проекты ООП от весьма уважаемых авторов (размещённые в своё время на сайте ФИРО) не содержат главного: конкретизации именно в целевом разделе планируемых результатов (целевых ориентиров). Исключение составляют лишь четыре проекта: «Детство», «Успех», «Дом радости» и «Мозаика». К анализу соответствующих разделов этих программ мы вернёмся ниже.

Почему так важно конкретизировать планируемые результаты? Потому что педагоги должны видеть перспективу развития ребёнка, что возможно только при постоянном наблюдении за поведением детей. Но наблюдение не может быть беспредметным («просто наблюдение»), оно всегда направлено на некие ориентиры, которые для нас особенно важны. В Стандарте такими ориентирами и являются планируемые результаты, и если они конкретизированы, то я, воспитатель, знаю, когда, как и зачем нужно наблюдать, на что особо обращать внимание. Само продуктивное поведение детей не сформируется, необходимо постоянное внимание окружающих: «Прогрессивные виды движений и действий успешно

[1] *Терехин А.* Педагогика и мир детства (заметки к теории и методологии сферы образования) // Вопросы методологии. — 1992. — № 3–4. — С. 87–88.

[2] Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования», п. 2.11.1.

формируются только при *постоянном внимании к ребёнку со стороны взрослых, организующих его поведение* (курсив мой. — *Р.*), и имеют большое значение для психического развития. Вместе с тем они служат показателями того уровня развития, которого достиг ребёнок»[3].

Начинаем работу с анализа текста ФГОС и возьмём для примера последний, самый объёмный абзац в описании целевых ориентиров на этапе завершения дошкольного образования: «*ребёнок проявляет любознательность, задаёт вопросы взрослым и сверстникам, интересуется причинно-следственными связями, пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей; склонен наблюдать, экспериментировать. Обладает начальными знаниями о себе, о природном и социальном мире, в котором он живёт; знаком с произведениями детской литературы, обладает элементарными представлениями из области живой природы, естествознания, математики, истории и т.п.; ребёнок способен к принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения в различных видах деятельности*»[4]. Если представить, как этот текст читает рядовой воспитатель, то становится понятно, что такое чтение может стать скорее причиной отторжения стандарта, нежели его внедрения. Поэтому мы рекомендуем на курсах повышения квалификации или в ходе методических мероприятий в коллективах детских садов сделать детальный анализ таких отрывков путём простого разложения текста на более простые и понятные отрывки. Границы этих отрывков необходимо обсуждать с педагогами, чтобы в ходе анализа выработались общие подходы к пониманию сути планируемых результатов, поэтому в разных дошкольных организациях они могут иметь некоторые отличия. Коллектив воспитателей обязательно должен сам выделить эти границы, в противном случае, готовые варианты от методистов не сформируют у педагогов глубокого понимания и принятия их в качестве ориентиров.

Приведём один из вариантов такого дробления приведённого выше текста на понятные смысловые отрезки:

1) ребёнок проявляет любознательность, задаёт вопросы взрослым и сверстникам;
2) интересуется причинно-следственными связями, пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей;
3) склонен наблюдать, экспериментировать.
4) обладает начальными знаниями о себе, о природном и социальном мире, в котором он живёт;
5) знаком с произведениями детской литературы,
6) обладает элементарными представлениями из области живой природы, естествознания, математики, истории и т.п.;
7) ребёнок способен к принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения в различных видах деятельности.

В таком виде рассматриваемый абзац выглядит гораздо понятнее, с ним уже можно работать педагогам-практикам: ведь мы не просто разбили текст на смысловые отрезки, а ещё и обсуждали, почему выделяем именно такой отрезок, *вырабатывали коллективное толкование смысла*, уточняли этот смысл, приводили примеры из практики и т.д.

Шаг 2. Подбираем к каждому выделенному смысловому отрезку поведенческие индикаторы (5—7, не более): описываем те формы поведения, которые характерны для ребёнка, хорошо освоившего данный

---

[3] *Мухина В.С.* Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. — 4-е изд., стереотип. — М.: Издательский центр «Академия», 1999. — С. 110.

[4] Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования», п. 4.6.

планируемый результат. Лучше это сделать в табличной форме. Данная работа позволяет, во-первых, ещё более глубоко понять суть целевого ориентира, а во-вторых, сделать его *реально наблюдаемым* и измеряемым. Мы разбиваем планируемый результат на более мелкие единицы, которые уже не только декларативны, но и технологичны, т.е. с ними могут работать практики. Ниже приведён пример такой работы (табл. 1).

Деятельность коллектива по выделению поведенческих индикаторов достаточно сложна и требует специальной организации, обязательного наличия организатора процесса (фасилитатора). Роль фасилитатора заключается в побуждении педагогов к обсуждению сути целевого ориентира, инициировании обсуждения, столкновении различных точек зрения, анализе аргументации и вербальном (текстовом) оформлении результатов обсуждения. Это очень сложная работа, требующая специальной подготовки, потому что некомпетентный организатор в любой деятельности опаснее явного противника: своими действиями он уничтожает смыслы, демотивирует коллектив. Почему так плохо внедряются ФГОСы на содержательном уровне? Не потому, что ФГОСы плохи, а потому, что «внедрители» некомпетентны: некоторые руководители самого разного уровня стандарты не понимают или даже не читали.

Шаг 3. Задумаемся над тем, какими методами мы будем формировать и диагностировать те качества воспитанников, которые обозначены через поведенческие индикаторы. Для этого нам необходимо организовать некую деятельность детей (групповую или индивидуальную), в ходе которой описываемое поведение будет проявляться и закрепляться (интериоризироваться).

И только теперь мы можем обратиться к тем программам, по которым работает детский сад, но не для того, чтобы просто следовать указаниям и планам умных людей, никогда в глаза не видевших наших конкретных детей и не имеющих представления о наших условиях, а для того, чтобы взять у них те формы и методы работы, которые подойдут «здесь и теперь».

Так в нашей таблице появляется следующая колонка «Методы освоения планируемых результатов (конкретных форм поведения)». В ней мы обозначаем виды деятельности, в ходе которых будут создаваться условия для формирования (проявления) соответствующих качеств детей (табл. 2).

Таблица 1

Целевой ориентир (формулировка из текста ФГОС)	**Поведенческие индикаторы (наблюдаемые формы поведения)**
1) ребёнок проявляет любознательность, задаёт вопросы взрослым и сверстникам	1. Обращается к взрослым с многочисленными вопросами
	2. Проявляет интерес к историческим событиям (в том числе к прошлому Земли) и личностям, жизни людей в разных странах
	3. Делает попытки к установлению сходства между предметами, а также обнаружению связи между ними
	4. Делится со взрослыми своими сомнениями, просит их рассказать, прочитать, объяснить, ответить на возникший вопрос
	5. Проявляет интерес к тому или иному предмету или явлению длительное время, руководствуясь сознательным выбором
	6. Внимательно слушает рассказы сверстников о природных явлениях и исторических событиях
	7. Делится своими наблюдениями с окружающими, обращая внимание на их реакцию

Таблица 2

Целевой ориентир (формулировка из текста ФГОС)	**Поведенческие индикаторы (наблюдаемые формы поведения)**	**Методы освоения планируемых результатов**
1) ребёнок проявляет любознательность, задаёт вопросы взрослым и сверстникам	1. Обращается к взрослым с многочисленными вопросами	Игры-занятие А, Б
	2. Проявляет интерес к историческим событиям (в том числе к прошлому Земли) и личностям, жизни людей в разных странах	Занятия А, Б, В
	3. Делает попытки к установлению сходства между предметами, а также обнаружению связи между ними	Занятия Г, Д, Е
	4. Делится со взрослыми своими сомнениями, просит их рассказать, прочитать, объяснить, ответить на возникший вопрос	Режимные моменты А и Б
	5. Проявляет интерес к тому или иному предмету или явлению длительное время, руководствуясь сознательным выбором	Игры А, Б, В
	6. Внимательно слушает рассказы сверстников о природных явлениях и исторических событиях	И т.д.
	7. Делится своими наблюдениями с окружающими, обращая внимание на их реакцию	И т.д.

Под каждую прописанную форму поведения мы подобрали педагогические инструменты для организации деятельности, способствующей освоению этого поведения.

Шаг 4. Итак, мы конкретизировали содержание планируемых результатов по содержанию и формам работы, теперь необходимо разнести их во времени, по предполагаемым срокам освоения. В нашу таблицу вводится ещё один столбец «Предполагаемые сроки освоения планируемого результата». Ещё раз напомним, что данная таблица будет служить лишь ориентиром в работе, а не жёстким планом «прохождения программы». В соответствии с требованиями ФГОС ДО планируемые результаты не являются предметом оценки, соответственно, не могут быть жёстко привязаны и к определённому сроку нахождения ребёнка в детском саду. Осуществляя календарное планирование, мы всего лишь обозначаем сроки создания тех или иных условий, способствующих освоению того или иного планируемого результата (табл. 3).

В таком виде планируемые результаты обретают своё предметное содержание.

Процесс конкретизации планируемых результатов не является самоцелью, он достаточно затратный по времени и прилагаемым усилиям педагогического коллектива. Однако, занимаясь такой работой, педагоги

- усваивают идеологию ФГОС;
- понимают смысл и содержание планируемых результатов (целевых ориентиров);
- приобретают навыки проектирования педагогического процесса;
- осваивают технологию работы с целевыми ориентирами;
- создают инструменты диагностики освоения планируемых результатов;
- осмысленно и продуктивно начинают использовать возможности предлагаемых им программ, методик и технологий.

Можно сказать, что процесс конкретизации планируемых результатов является очень хорошей, практико-ориентированной формой внутриорганизационного повышения квалификации.

Таблица 3

Целевой ориентир (формулировка из текста ФГОС)	Поведенческие индикаторы (наблюдаемые формы поведения)	Методы освоения планируемых результатов	Сроки освоения планируемых результатов
1) ребёнок проявляет любознательность, задаёт вопросы взрослым и сверстникам	1. Обращается к взрослым с многочисленными вопросами	Игры-занятие А, Б	Сентябрь
	2. Проявляет интерес к историческим событиям (в том числе к прошлому Земли) и личностям, жизни людей в разных странах	Занятия А, Б, В	Первое полугодие
	3. Делает попытки к установлению сходства между предметами, а также обнаружению связи между ними	Занятия Г, Д, Е	Декабрь
	4. Делится со взрослыми своими сомнениями, просит их рассказать, прочитать, объяснить, ответить на возникший вопрос	Режимные моменты А и Б	Март
	5. Проявляет интерес к тому или иному предмету или явлению длительное время, руководствуясь сознательным выбором	Игры А, Б, В	Октябрь
	6. Внимательно слушает рассказы сверстников о природных явлениях и исторических событиях	И т.д.	И т.д.
	7. Делится своими наблюдениями с окружающими, обращая внимание на их реакцию	И т.д.	И т.д.

Для методистов отличным подспорьем при организации такой работы могут оказаться тексты упомянутых выше проектов ООП, размещённых на сайте ФИРО. Посмотрим, как в этих программах конкретизированы планируемые результаты.

Программа «Детство»[5]

Интересующий нас раздел называется «Планируемые результаты освоения программы» и занимает не две-три странички, как в большинстве предложенных проектов, а целых 10 страниц. И если целевые ориентиры на период раннего детства не конкретизированы, то период «Дошкольное детство» расписан достаточно подробно и представлен в табличной форме.

Логика таблицы такова. Берутся планируемые результаты ФГОС, которые помещаются в последнем столбце таблицы «К семи годам» (на момент выпуска из детского сада). Далее авторы рассуждают следующим образом: для того, чтобы ребёнок вышел на представленные результаты к семи годам, нужно, чтобы к шести годам он освоил такие результаты, которые создадут необходимые предпосылки для этого. И они размещают эти предварительные результаты в столбце «К шести годам». Аналогично появляются столбцы «К пяти годам» и «К четырём годам». Получается довольно логичная схема освоения планируемых результатов[6], а педагоги могут воспользоваться формулировками из таблицы для прописывания поведенческих индикаторов (табл. 4).

[5] Детство: Примерная образовательная программа дошкольного образования / Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева и др. — СПб.: ООО «Издательство «Детство-Пресс», Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2014. — 321 с.

[6] Там же. — С. 42.

Таблица 4

К четырём годам	К пяти годам	К шести годам	К семи годам
Может спокойно, не мешая другому ребёнку, играть рядом, объединяться в игре с общей игрушкой, участвовать в несложной совместной практической деятельности. Проявляет стремление к положительным поступкам, но взаимоотношения зависят от ситуации и пока ещё требуют постоянного внимания воспитателя. Активно участвует в разнообразных видах деятельности: в играх, двигательных упражнениях, в действиях по обследованию свойств и качеств предметов и их использованию, в рисовании, лепке, речевом общении, в творчестве. Принимает цель, в играх, в предметной и художественной деятельности по показу и побуждению взрослых ребёнок доводит начатую работу до определённого результата. Понимает, что вещи, предметы сделаны людьми и требуют бережного обращения с ними	Может применять усвоенные знания и способы деятельности для решения несложных задач, поставленных взрослым. Доброжелателен в общении со сверстниками в совместных делах; проявляет интерес к разным видам деятельности, активно участвует в них. Овладевает умениями экспериментирования и при содействии взрослого активно использует их для решения интеллектуальных и бытовых задач. Сформированы специальные умения и навыки (речевые, изобразительные, музыкальные, конструктивные и др.), необходимые для осуществления различных видов детской деятельности	Проявляет самостоятельность в разнообразных видах деятельности, стремится к проявлению творческой инициативы. Может самостоятельно поставить цель, обдумать путь к её достижению, осуществить замысел и оценить полученный результат с позиции цели	Ребёнок овладевает основными культурными способами деятельности, проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности — игре, общении, познавательно-исследовательской деятельности, конструировании и др.; способен выбирать себе род занятий, участников по совместной деятельности; ребёнок обладает установкой положительного отношения к миру, разным видам труда, другим людям и самому себе, обладает чувством собственного достоинства

Программа «Успех»[7]

Авторы данного проекта даже назвали соответствующий раздел «Конкретизация требований к планируемым результатам освоения Программы с учётом возрастных возможностей детей», где на 13 страницах детально расписали содержание целевых ориентиров для каждого возраста, начиная с 1 года. В описании поведения детей соответствующего возраста авторы придерживаются определённой последовательности: сначала представляются личностные (интеллектуальные, волевые, эмоциональные), а затем физические характеристики. Например, для возраста 4 года даются следующие поведенческие индикаторы:

Интеллект: «Решает простейшие интеллектуальные задачи (ситуации), пытается применить разные способы для их решения, стремится к получению результата, при затруднениях обращается за помощью. Пытается самостоятельно обследовать объекты ближайшего окружения и экспериментировать с ними. Выполняет элементарные перцептивные (обследовательские) действия. Имеет начальные представления о свойствах объектов окружающего мира (форма, цвет, величина, назначение и др.). Сравнивает предметы на основании заданных свойств. Пытается улавливать взаимосвязи между отдельными предметами или их свойствами. Выполняет элементарные действия по преобразованию объектов»[8] и т.д.

Эмоции: «Подражает эмоциям взрослых и детей. Испытывает радость и эмоциональный комфорт от проявлений двигательной активности. Проявляет сочувствие

[7] Успех: Примерная основная образовательная программа дошкольного образования. Проект. — М.: Просвещение, 2015.

[8] Успех: Примерная основная образовательная программа дошкольного образования. Проект. — М.: Просвещение, 2015. — С. 11.

к близким людям, привлекательным персонажам. Эмоционально откликается на простые музыкальные образы, выраженные контрастными средствами выразительности, произведения изобразительного искусства, в которых переданы понятные чувства и отношения (мать и дитя)»[9] и т.д.

Физические качества: «Стремится осваивать различные виды движения: ходить в разном темпе и в разных направлениях; с поворотами; приставным шагом вперёд; на носках; высоко поднимая колени; перешагивая через предметы (высотой 5—10 см); змейкой между предмета ми за ведущим»[10] и т.д.

Для воспитателей представленные поведенческие индикаторы окажутся хорошим подспорьем, так как в программе использованы простые (но не упрощённые!) формулировки, понятные и неспециалистам, что позволяет *содержательно общаться с родителями* по поводу совместных действий по развитию определённых качеств детей.

Программа «Детский сад — Дом радости»[11]

В целевом разделе этой программы подраздел «Определение результатов освоения образовательной программы в виде целевых ориентиров» занимает 18 страниц. Целевые ориентиры конкретизированы по возрастам, начиная со второй младшей группы, и сгруппированы по пяти образовательным областям (физическое, социально-коммуникативное, познавательное, речевое и художественно-эстетическое развитие). Формулировки поведенческих индикаторов достаточно ёмкие, позволяющие воспитателю наблюдать и оценивать реальные характеристики детей.

Например: «**Образовательная область «Социально-коммуникативное развитие»:** «Пятилетний дошкольник владеет каждым видом игр как деятельностью (воспроизводит действия с предметами и отношения между людьми). Выражает предпочтение определённым видам игр.

Владеет совместной сюжетно-ролевой игрой, называет взятую на себя роль, реализует личностными поступками. Может оценить исполнение роли как своей, так и соучастников с точки зрения нравственной направленности ролевого поведения.

Умеет самостоятельно создавать условия для развёртывания игры, воплощения её замысла (использовать готовые игрушки, предметы-заместители и игровые атрибуты).

Имеет представление о правилах поведения в обществе (в группе, на улице, в общественных местах). Знает и называет свой домашний адрес. Называет себя, членов своей семьи и ближайших родственников (бабушки, дедушки и т.д.) по имени, фамилии, полу. Знает правила безопасного поведения в быту: играть со спичками, огнём, электрическими приборами, открывать вентили газовой плиты строго запрещено. Имеет представление о правилах безопасного поведения, если в доме пожар. Демонстрирует способы безопасного поведения пешеходов: дорогу переходит со взрослым, держит его за руку. Умеет обратиться за помощью к взрослым»[12].

Программа «Мозаика»[13]

Данный проект представляет наиболее детальное и удобное для работы воспитателей описание планируемых результатов.

---

[9] Успех: Примерная основная образовательная программа дошкольного образования. Проект. — М.: Просвещение, 2015. — С. 11.

[10] Там же. — С. 13.

[11] Детский сад — Дом радости. Примерная образовательная программа дошкольного образования инновационного, целостного, комплексного, интегративного и компетентностного подхода к образованию, развитию и саморазвитию дошкольника как неповторимой индивидуальности / Н.М. Крылова. — 3-е изд., перераб. и доп. в соответствии ФГОС ДО. — М.: ТЦ Сфера, 2014.

[12] Там же. — С. 31.

[13] Примерная основная образовательная программа дошкольного образования «Мозаика» / авт.-сост. В.Ю. Белькович, Н.В. Гребёнкина, И.А. Кильдышева. — М.: ООО «Русское слово — учебник», 2014.

Таблица 5

Показатели развития детей в соответствии с возрастом. Младший дошкольный возраст

РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ	
Образовательные области и направления организации жизнедеятельности детей	**Показатели развития ребёнка**
Овладение речью как средством общения и культуры	• Отвечает на разнообразные вопросы взрослого (в пределах ближайшего окружения). • Проявляет желание и умение воспроизводить короткие стихи, рассказы. • Проявляет активность в общении. • Отбирает слова в зависимости от контекста или речевой ситуации. • Оперирует антонимами, синонимами
Обогащение активного словаря в процессе восприятия художественной литературы	• Рассказывает содержание произведения с опорой на рисунки в книге, вопросы воспитателя. • Называет произведение (в произвольном изложении), прослушав отрывок из него. • Читает наизусть небольшое стихотворение. • Самостоятельно рассказывает известную сказку по схеме-модели. • Продолжает или заканчивает начатую взрослым сказку, рассказ

Во-первых, потому, что целевые ориентиры разнесены по возрастам и образовательным областям. Во-вторых, их конкретизация сделана на 41 странице текста, что в некоторой степени характеризует необходимую полноту проведённой работы. В-третьих, целевые ориентиры представлены через большое количество поведенческих индикаторов, сформулированных кратко и содержательно. Всё это сделано в табличной форме, простой и лёгкой для планирования и проектирования образовательного процесса. Например, вот так выглядит таблица (табл. 5)[14].

[14] Примерная основная образовательная программа дошкольного образования «Мозаика» / авт.-сост. В.Ю. Белькович, Н.В. Гребёнкина, И.А. Кильдышева. — М.: ООО «Русское слово — учебник», 2014, — С. 45–46.

Таким образом, опираясь на тексты упомянутых четырёх проектов основных образовательных программ, можно системно представить содержание планируемых результатов дошкольного образования и сориентировать педагогов на осмысленную работу с этими результатами.

Как известно, деятельность может быть продуктивной (осмысленной) и непродуктивной (бессмысленной). Продуктивной она может быть только при условии планирования (постановки целей) и контроля «изнутри» педагогического коллектива, с учётом специфики образовательной организации.

Наполняя Стандарт конкретным содержанием, мы создаём *самое необходимое условие* для осуществления продуктивной педагогической деятельности. **НО**

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ШКОЛЫ И СМИ

Наталья Фаритовна Анохина,
доцент кафедры экономики и управления Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета, кандидат педагогических наук

Несмотря на то, что в современном мире роль СМИ очень высока, многие российские школы по-прежнему слабо включены в процесс взаимодействия с ними. Автор объясняет, в чём причины и почему в современных условиях руководителям образования крайне важно работать со СМИ.

• *публикации* • *телесюжеты* • *маркетинг* • *благоприятное впечатление*

Новости о школе как отражение состояния образования

Негативную ситуацию, складывающуюся вокруг школы в СМИ, можно объяснить несколькими причинами.

Во-первых, школа и СМИ мало интересны друг другу. С одной стороны, образовательные учреждения не являются регулярными и платёжеспособными рекламодателями; заказчики на публикации и будничные телесюжеты о школьной жизни практически отсутствуют; оригинальные новостные материалы в школе можно найти крайне редко; интервью давать практически никто не готов; весьма трудоёмкий процесс написания статей или других материалов для прессы педагогами рассматривается как потеря времени. Процедура распространения личных данных учеников затрудняет свободное общение с представителями СМИ ввиду несовершеннолетия учащихся и необходимости защиты права граждан на неприкосновенность частной жизни, личную и семейную тайну.

Во-вторых, для образовательного учреждения процесс общения со СМИ может принести дополнительные и серьёзные проблемы. Интерес публики подогревается, в основном, остросюжетными материалами, носящими скандальный характер. Например, поисковый запрос «школа» на сайте информационной мультимедийной службы, включающей в себя новостной портал, радио и круглосуточный новостной телеканал Life (ранее LifeNews) — https://life.ru/ на начало июня 2016 года выдаёт 1775 сюжетов с такими заголовками: «Омскую девочку, оказавшуюся лидером «групп смерти», в школе считают изгоем», «Родители избитого ученика в Дагестане написали заявление на учительницу», «Введение уроков ПДД стало бы лишней нагрузкой для школьников, считают в ГД», «В Москве эвакуирована школа из-за угрозы взрыва», «Более десяти школ в США закрыты из-за угрозы взрыва», «Недетские цены на детское питание».

Один из заголовков звучит следующим образом: «Как отреагировали школьники в социальных сетях на морозное начало учёбы» — https://life.ru/t/%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5/956814/kak_otrieaghirovali_shkolniki_v_sotsialnykh_

sietiakh_na_moroznoie_nachalo_uchioby. Далее идёт обзор комментариев школьников в социальных сетях об учёбе в минус 25. Журналист Светлана Останина делает следующие выводы: «В социальных сетях ребята выражают своё недовольство: они пишут, что на улице очень холодно и что школа их «задолбала». А некоторые и вовсе сравнивают своё учебное заведение с серийным убийцей из популярного сериала «Шерлок». Но есть и те, кто рад. Положительный комментарий был только один, хотя и он выбран как неоднозначный: «Хочу остаться жить в школе, ибо тут гораздо теплее, чем дома... Брррррр.#холод #школа».

Другие материалы по данному запросу: «Число госпитализированных с отравлением детей школы-интерната в НАО достигло 20», В Екатеринбурге в школы и детские сады перестанут пускать без прививки от гриппа», « СК проверит ненецкую школу-интернат после массового отравления учеников» и т.п.

Публикации со словом «учитель» в июне 2016 года имеют 437 материалов. Вот только первые из них: «В отношении учительницы из Златоуста возбудили новое уголовное дело», «Учитель отравившихся в Петербурге школьников: Пиво они не пили», «Учителей проверят после порновечеринки выпускников под Волгоградом», «В Мексике между бастующими учителями и полицией начались столкновения», «Учительница из Волжского мечтает о свадьбе со школьником, когда ему исполнится 18 лет». Участие в ток-шоу на телевидении, как правило, чаще всего окрашивается скандальными сюжетами, поэтому рассказывать в них о школе практически никто не стремится. Так называемая «жёлтая пресса» любит скандалы, которых тщательно избегает любая нормальная школьная администрация.

Спустя полгода поисковый запрос уже даёт 2598 результатов со словом «учитель», вот некоторые из них: «В США учителя арестовали за интимную переписку со школьницей», «Петербургский активист-гееборец продолжает атаковать учительницу из Красноярска», «Публичная порка. Что делать, если учитель отругал ребёнка при одноклассниках?», «Российских учителей профинансирует Госдеп».

Большинство позитивных материалов в СМИ, посвящённых школе, ограничиваются шаблонными описаниями праздничных мероприятий на День знаний, фотографиями и краткими заметками о выпускном одиннадцатиклассников и т.п.

С новыми СМИ, представленными в Интернете в виде блогов, форумов, новостных агентств, многие школы не сталкиваются в повседневной деятельности.

В-третьих, сотрудничество педагогического коллектива школы с научными, научно-методическими, научно-популярными изданиями затруднено отсутствием необходимого для этого уровня научно-исследовательской работы в большинстве школ и нежеланием педагогов обобщать и распространять свой педагогический опыт. Система мотивации и стимулирования труда сотрудников школы не создаёт стимулов для подобной деятельности. Даже в процессе аттестации научные и научно-методические публикации не играют ведущую и существенную роль при оценке труда педагога.

В-четвёртых, в структуре школы отсутствуют подразделения, ответственные за связь с общественностью. Соответственно, навыками, необходимыми для общения со СМИ, обладает весьма незначительное количество педагогов и представителей администрации образовательного учреждения.

Все эти причины в совокупности приводят к тому, что во многих российских школах встречи с представителями СМИ воспринимаются чуть ли не как стихийное бедствие.

Тем не менее, уже сейчас руководители образовательных учреждений просто вынуждены обращать внимание на сотруд-

ничество с большинством существующих в своём регионе видов СМИ.

Маркетинговые инструменты в сфере образования

В настоящее время активно развивается процесс коммерциализации образования, который вынуждает использовать маркетинговые инструменты в сфере образования. Переход к нормативному подушевому финансированию общего образования и развитие платных услуг в сфере дополнительного образования стимулируют рекламную деятельность школы.

Виртуализация, информатизация, играизация общественной жизни способствуют созданию брендов и активному внедрению элементов PR в систему образования. Связи с общественностью (паблик рилейшнз, PR) в наиболее общем виде можно понимать как практику создания, закрепления и поддержание престижа и авторитета организации в глазах широкой общественности. В то же время RP называют искусством закреплять благоприятное впечатление. Паблик рилейшнз позволяет построить коммуникации с помощью всех доступных каналов с максимальной эффективностью[1]. Необходимо стимулировать постоянный интерес к образовательному учреждению, снабжая общественность информацией через различные средства коммуникации.

Параллельно с реальной школой в интернет-пространстве, в СМИ формируется виртуальный образ каждого образовательного учреждения (особенно преуспели в этом ведущие вузы мира, самые востребованные частные школы и дошкольные образовательные учреждения). Находятся энтузиасты, стремящиеся использовать достижения маркетинга в школьной практике, появляются нормативные требования, меняющие деятельность школы (например, обязательное наличие и регулярное наполнение школьного сайта). Уже сегодня разработана нормативно-правовая база, имеются достаточно подробные универсальные и отраслевые рекомендации маркетологов, специалистов в области PR и журналистов по особенностям взаимодействия школы и СМИ.

[1] *Мюррей А.* PR / Анжела Мюррей. — Пер. с англ. В. Новикова. — М.: ФАИР-ПРЕСС, 2003. — 192 с.

Как рассказать о школе в СМИ?

1. Определите цель взаимодействия со СМИ.

Руководитель образовательного учреждения, разрабатывая стратегию и тактику взаимодействия со средствами массовой информации, сначала должен определить цель этого сотрудничества, выбрать соответствующие СМИ. Какие стороны школьной жизни и для чего планируется освещать в СМИ? Как это лучше сделать? Кто является целевой аудиторией (для кого это делается)?

Наиболее благоприятная ситуация складывается тогда, когда у школы есть стратегия развития образовательного учреждения, свои особенности, выгодно отличающие от других школ. Тогда закономерным будет продвижение своих идей, передового опыта, знакомство с жизнью педагогов и учащихся, сотрудников школы, продвижение наиболее востребованных платных образовательных услуг.

Если таких достижений в школе нет, то можно сосредоточить внимание на создании позитивного образа школы и коллектива педагогов и учащихся посредством просветительской работы, информировании о важных событиях в жизни школы, рассказов о талантливых учениках, буднях школьной жизни. Периодически могут быть предложены в СМИ и рекламные материалы об образовательных курсах и т.п.

СМИ могут помочь оказывать косвенное позитивное воздействие и на само социальное окружение школы. В России сформировалась большая потребность в том, чтобы школа выступала как культурный центр для местного сообщества. Для этого важно, чтобы жители были знакомы с жизнью образовательного учреждения, понимали, что делает педагогический коллектив для развития детей, стремились к взаимодействию

с руководством школы. Желательно, чтобы родители будущих первоклассников были информированы о повседневной деятельности школы, а детям хотелось бы пойти в неё учиться. В каждой школе есть много хорошего, но почти всё хорошее, как правило, скрыто от глаз окружающих. Даже родители учащихся не всегда могут понять происходящие в школе процессы из-за отсутствия психолого-педагогической подготовки. Просветительская работа педагогов с населением своего микрорайона уже почти канула в Лету, между тем в условиях аномии ценностей она крайне важна и полезна. Нельзя вести работу с учащимися в отрыве от социального окружения, без сотрудничества с их семьёй.

Как правильно организовать взаимодействие школы и СМИ?

Можно дать несколько универсальных рекомендаций, подходящих для руководителя любого образовательного учреждения.

1. Изучите опыт

Для начала ознакомьтесь с опытом, имеющимся в других школах (в стране, в своём регионе, в соседней школе). В России накоплен достаточный опыт позитивных и интересных рассказов, видеосюжетов и печатных материалов в СМИ, посвящённых образовательному процессу в школе, судьбам учеников и учителей. Попробуйте найти такие материалы и понять структуру, содержание видеосюжетов, рекламных материалов и других полезных образцов. Например, интересные рассказы об отдельно взятой школе представлены в цикле документальных фильмов «Ищу учителя», созданном Ириной Васильевой и Александром Радовым. В нём рассказывается об авторских школах — «Класс-центре» Сергея Казарновского, «Школе Ямбурга», Свято-Алексиевской пустыни отца Петра (Василенко), лицее «Текос» Михаила Щетинина, школе-лаборатории Владимира Гармаша, школе Шаталова и др. Фильмы представлены на сайте телеканала «Культура» в открытом доступе http://tvkultura.ru/brand/show/brand_id/21445/.

2. Выберите наиболее подходящее (подходящие) СМИ

Для представления положительных новостей и информации о деятельности школы необходим конструктивный диалог с разнообразными СМИ: телевидением, газетами, журналами, радио, интернет-СМИ.

Д. Каус в книге «Как стать известным! Раскрутка, за которую не надо платить» подробно рассказывает о том, как найти нужные средства массовой информации и взаимодействовать с ними[2].

На телевидении и радио есть передачи, в которых можно распространять информацию о школе, это:
- общенациональные и местные новости;
- передачи, посвящённые детям и молодёжи;
- общенациональные и местные ток-шоу (внимательно выбирайте программу и ведущего!).

В России действует специализированный телеканал для детей «Карусель». На других телеканалах также немало передач, интересующихся развитием школьного образования и жизнью подрастающего поколения. Например, на Общероссийском государственном телеканале «Культура» по понедельникам выходит в эфир уникальная телепередача, рассказывающая, в том числе, о многих образовательных проблемах — передача «Тем временем». Ведущий — Александр Архангельский.

Среди печатных СМИ (газет и журналов) стоит обратить внимание на:
- общенациональные, региональные или городские газеты;
- местные бизнес-газеты;
- университетские газеты;

[2] *Каус Д.* Как стать известным! Раскрутка, за которую не надо платить. — СПб.: Питер, 2011. — 160 с.

• общенациональные новостные и развлекательные журналы;
• профессиональные психолого-педагогические издания;
• специализированные колонки (дети, советы, увлечения).

В Интернете для коммуникации с общественностью можно привлекать:
• новостные агентства;
• веб-сайты;
• социальные сети (в том числе специализированные, например «Дневник.ру» — школьная образовательная сеть — dnevnik.ru/);
• блоги;
• форумы (в том числе региональные, городские).

3. Подготовьте видео-, аудио-, фотоматериалы о школе, полезную информацию

Старайтесь, если есть возможности, прибегать к помощи профессиональных фотографов, которые помогут правильно и эстетично визуализировать данные, сделать красивые и чёткие портреты, фотографии школьных интерьеров. Из-за неправильного освещения, нечёткого изображения, неграмотной композиции материал о замечательном учителе или ученике останется без фотографии. Создавать образ школы без визуализации данных намного сложнее.

Попробуйте написать сценарий и подготовить сюжеты о школе вместе с педагогами и учащимися. Хорошо, если удастся найти профессионалов, которые согласятся вам в этом помочь. Местные телеканалы, возможно, откликнутся на подобные предложения. В городах-миллионниках это сделать намного проще. Не пренебрегайте помощью бывших выпускников и родителей учащихся, работающих в сфере телеиндустрии, видеомонтажа. Вспомните о знакомых сценаристах, актёрах, визажистах, многие из них будут готовы оказать помощь школе.

4. Научитесь регулярно общаться с представителями средств массовой информации

Знакомьтесь с представителями СМИ, сотрудничающими со школами в вашем регионе, сохраняйте их контактные данные. Приглашайте журналистов на новые интересные мероприятия, высылайте пресс-релизы, поддерживайте и обновляйте новостную информацию в социальных сетях, делайте рассылки новостных материалов подписчикам. Старайтесь регулярно обновлять сайт школы, чтобы были видны новости не только о прошедших, но и готовящихся важных событиях в жизни школы.

5. Размещайте опубликованные статьи, интервью и другие материалы о школе, облегчая доступ к ним всех заинтересованных лиц

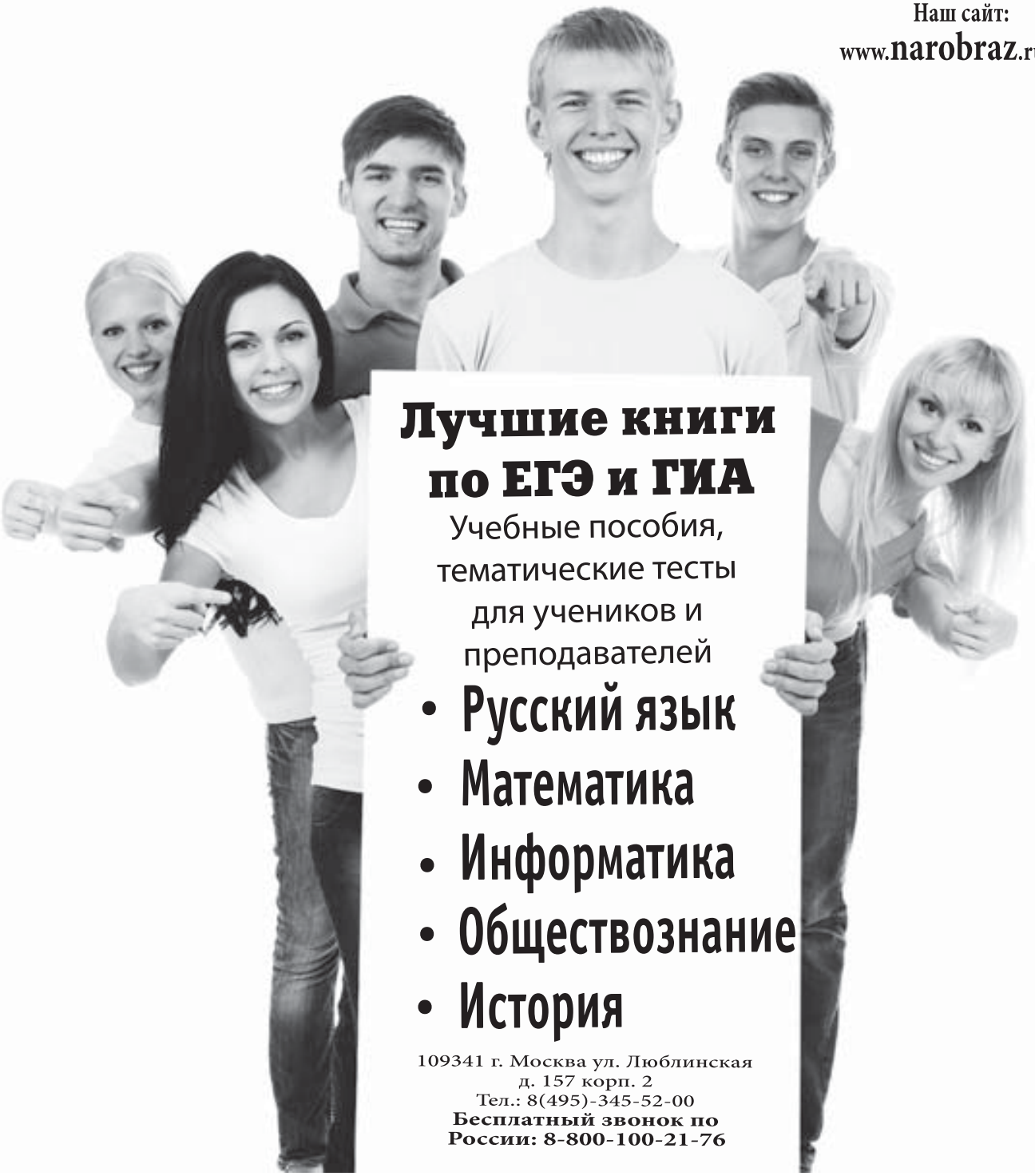
Собирайте материалы о школе, её учениках и сотрудниках, представленные в СМИ. Размещайте опубликованные статьи на школьных стендах. Желательно иметь раздел на сайте школы и последовательно размещать все материалы под заголовками «СМИ о нашей школе», «О нас пишут СМИ» и т.п. (например, хорошо размещены подобные материалы на сайте Гимназии № 4 г. Курск http://kursk4gym.org.ru/glavnaya/smi-o-gimnazii).

Обязательно соблюдайте законодательные ограничения по распространению персональных данных учащихся. **НО**

ИД "НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ"
"НИИ ШКОЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ"

УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ

Наш сайт:
www.narobraz.ru



Лучшие книги по ЕГЭ и ГИА

Учебные пособия,
тематические тесты
для учеников и
преподавателей

- Русский язык
- Математика
- Информатика
- Обществознание
- История

109341 г. Москва ул. Люблинская
д. 157 корп. 2
Тел.: 8(495)-345-52-00
Бесплатный звонок по
России: 8-800-100-21-76

КАК РАБОТАТЬ с неуспевающими школьниками?

Зейнутдин Абасович Абасов,
профессор кафедры педагогики и социальной работы Ульяновского государственного педагогического университета, кандидат педагогических наук

Неуспеваемость по-прежнему остаётся острой проблемой школы, и разные учителя по-разному решают её. В статье раскрывается сущность отставания и неуспеваемости, проводится типология неуспевающих школьников и предлагаются подходы преодоления неуспеваемости различных групп учащихся в зависимости от доминирующей причины её порождающей.

• *отставание* • *неуспеваемость* • *неуспевающие школьники* • *причины, порождающие неуспеваемость* • *типы неуспевающих школьников* • *приёмы познавательной деятельности учащихся* • *стратегия преодоления неуспеваемости различных групп учащихся* • *технология полного усвоения*

Педагогическая проблема неуспеваемости

Неуспеваемость — вечная проблема школы. Сколько лет существует школа, столько лет — неуспевающие учащиеся, и мировая школа накопила два не совсем продуктивных подхода решения этой острой психолого-педагогической проблемы — оставление неуспевающих учащихся на повторное обучение (второгодничество) и перевод их в следующий класс. Но, как показывает мировой опыт, второгодничество не оправдывает себя ни в социальном, ни экономическом, ни педагогическом, ни психологическом отношениях. А перевод неуспевающих учащихся в следующий класс также мера неэффективная, поскольку изначально обрекает их на отставание (не усвоив программу обучения на должном уровне за предыдущий класс, такие учащиеся, имея большие проблемы в знаниях, вряд ли смогут стать успевающими в следующем классе).

Общий недостаток этих двух подходов заключается в том, что в их рамках неуспеваемость фиксируется в её конечной форме, то есть когда она стала реальностью и когда попытки её преодоления носят запоздалый характер. При фиксации неуспеваемости в её конечной форме в подавляющем большинстве случаев во внимание не берутся подлинные причины неуспеваемости, а следовательно, затрудняется разработка стратегии её преодоления.

По данным психолога С.Г. Масгутовой, исследовавшей учебную деятельность подростков, лишь незначительная часть учащихся (от 2,1 до 4,7%) не испытывает затруднения в процессе обучения[1]. Эти данные свидетельствуют о том, что условия обучения в современной школе (большой объём и сложность учебного материала, несоответствие требований программ физическим и познавательным возможностям учащихся, чудовищная перегрузка, подрывающая физическое и психическое здоровье учащихся, ошибки учителей) создают реальную опасность, что потенциально каждый школьник может оказаться либо в числе отстающих, либо неуспевающих.

Неуспеваемость осложняет отношения между ребёнком и родителями, ребёнком и учителями тех предметов, по которым он не успевает. Неуспеваемость осложняет отношения между неуспевающими школьниками и классным коллективом. Такие учащиеся, как правило, находятся вне рамок классного коллектива, у них низкий социальный статус. Неуспеваемость осложняет взаимоотношения между учителями, по чьим предметам учащиеся не успевают, и администрацией школы, поскольку эта категория учащихся портит общую картину с успеваемостью в школе. Учебные неудачи предопределяют отношение ученика к самому себе как неудачнику, неспособного к учёбе, что порождает внутренний конфликт и способствует формированию низкой самооценки. Низкий уровень обученности таких учащихся, постоянно подкрепляемых отрицательными оценочными суждениями учителей — «ты, кажется, неисправим», «с тобой занимайся, не занимайся, всё бесполезно», «у тебя голова дырявая» — приводят к формированию у них чувства неполноценности, снижению уровня притязаний, потере уверенности в своих силах. И такие учащиеся постепенно привыкают к позиции неудачника и не прилагают усилий изменить свой статус.

[1] Цит. по *Акимова М.К., Козлова В.Т.* Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход. — М., 1991. — С. 81.

Отставание и неуспеваемость

Предупреждение и преодоление неуспеваемости предполагают разграничение двух состояний — отставание и неуспеваемость, уточнение их сущности. В.С. Цетлин под неуспеваемостью понимает «несоответствие подготовки учащихся требованиям содержания образования, фиксируемое по истечении какого-либо значительного отрезка процесса обучения — цепочки уроков, посвящённых изучению одной темы или раздела курса, учебной четверти, полугодия, года». «Отставание — это невыполнение требований (или одного из них), которое имеет место на одном из промежуточных этапов внутри этого отрезка учебного процесса, который служит временной рамкой для определения неуспеваемости»[2].

По утверждению этого автора, отставание и неуспеваемость взаимосвязаны. Отставание соотносится с неуспеваемостью как часть с целым. Отставание, если его не устранить, может привести к неуспеваемости. Эпизодическая неуспеваемость по одному предмету в течение короткого времени может «перекинуться» на другие предметы, временная — стать хронической.

Стадии неуспеваемости

Неуспеваемость, по утверждению Ю.К. Бабанского, чьи работы внесли существенный вклад в исследование

[2] *Цетлин В.С.* Неуспеваемость школьников и её преодоление. — М., 1976. — С. 12–13.

проблемы, имеет определённые стадии нарастания.

Первая стадия — кратковременная, эпизодическая неуспеваемость — пробелы в знаниях характерны в основном для одной из тем или раздела курса; пробелов в развитии нет; учебный труд не всегда планируется рационально; к учению относится положительно; пробелы в волевой сфере обнаруживаются неярко, что позволяет ученику быстро ликвидировать отставание.

Вторая стадия — четвертная неуспеваемость — пробелы в знаниях охватывают ряд тем или разделов учебного предмета; пробелы в развитии весьма незначительны и сказываются, прежде всего, в неумении рационально применять мыслительные операции; в учебном труде проявляется неорганизованность, неритмичность; отношение к учению в основном положительное; проявляется неуверенность в своих силах, но при мобилизации волевых усилий может преодолеть неуспеваемость.

Третья стадия — устойчивая неуспеваемость примерно в течение полугодия — пробелы в знаниях обнаруживаются по большинству пройденных тем; небольшие задержки в развитии проявляются прежде всего в том, что ученик допускает ошибки при выделении существенного в изучаемом материале; в учебном труде обнаруживает неорганизованность, а также пониженный темп выполнения учебных операций; часто возникает отрицательное отношение к отдельным разделам учебных предметов; проявляется ярко выраженная неуверенность в своих учебных возможностях, учебная деятельность прекращается уже при небольших затруднениях.

Четвёртая стадия — второгодничество — существенные пробелы обнаруживаются по трём и более предметам; имеются большие задержки в развитии, не умеет выделять существенное в изучаемом, низкий уровень самостоятельности, нуждается в активной помощи; навыки учебного труда и прежде всего самоконтроль и темп работы, развиты крайне слабо; проявляется отрицательное отношение к изучению предметов одного профиля, а иногда и к учению в целом, избегает помощи в учении; в связи с утверждением отрицательного отношения к учёбе волевые усилия по преодолению неуспеваемости практически парализуются[3].

Причины, порождающие неуспеваемость

Одно из важных условий и средство предупреждения и преодоления неуспеваемости — изучение причин, её порождающих. Без изучения всего комплекса причин неуспеваемости очень трудно разработать систему мер её преодоления, поскольку, образно говоря, непонятно, за какое звено браться, чтобы вытащить всю цепь.

Отставание и неуспеваемость вызываются совокупностью причин (социальными педагогическими, психофизиологическими, психологическими), одна из которых является доминирующей, а остальные сопутствующими.

Когда говорят о доминирующей причине неуспеваемости, то имеют в виду, что она является таковой в настоящее время в школьной жизни ребёнка. Та или иная причина может выступать доминирующей в течение короткого времени (например, в течение месяца, вызванного болезнью ученика и пропусками по этой причине уроков) или в течение более продолжительного времени (например, в течение полугодия или учебного года по причине отсутствия у ученика интереса к обучению).

Поскольку неуспеваемость порождается совокупностью самых разнообразных причин, то в целях упорядочения целесообразно разбить их на определённые группы. Ю.К. Бабанский считал, что причины, порождающие неуспеваемость, можно разбить на две группы — на внешние по отношению к школьнику, то есть существующие объективно и не зависящие от него, и внутренние, заключающиеся в нём самом.

---

[3] *Бабанский Ю.К.* Избранные педагогические труды. — М., 1989. — С. 133–134.

Ю.К. Бабанский к числу внутренних причин неуспеваемости относит:
а) проблемы в развитии мышления и других свойств и качеств интеллекта школьников;
б) проблемы в знаниях, умениях и навыках по отдельным предметам;
в) недостаточная сформированность общих учебных умений и навыков учебного труда;
г) недостатки физического развития, влияющие на работоспособность;
д) недостатки воспитанности школьников.

К внешним причинам неуспеваемости относятся:
- снижение ценности знаний в обществе;
- отрицательное влияние семьи;
- недостатки в дидактической деятельности учителей;
- колоссальные учебные нагрузки, не соотнесённые с познавательными возможностями учащихся, подрывающие их физическое и психическое здоровье. (А наши учащиеся действительно чудовищно перегружены. По данным Института возрастной физиологии РАО и Научного центра охраны здоровья детей и подростков РАМН, «вместе с приготовлением домашних заданий рабочий день современного школьника составляет 9—10 ч. в начальной, 10—12 — в основной и 13—15 в средней школе»[4].)

К числу внешних причин неуспеваемости можно отнести пониженную обучаемость, которая, по утверждению З.И. Калмыковой, проявляется в поверхности ума (проявляется в выделении внешних, единичных признаков, в установлении случайных связей между ними; их затрудняет краткий пересказ текста, составление планов, конспектов; при пересказе они останавливаются на отдельных деталях, опуская главное), инертности ума (проявляется в склонности к шаблону, к привычным ходам мысли, в трудности переключения с одной системы действий на другую, в «застревании» на том, что уже не отвечает изменившейся ситуации), неустойчивостью ума (проявляется в необоснованной смене ориентации, переходе от одной системы действий к другой под влиянием случайных признаков, ассоциаций), неосознанности мыслительной деятельности (проявляется в неспособности рассказать, как он решал задачу (даже тогда, когда получил верный ответ), не замечает своих ошибок, не в состоянии указать, на какие признаки опирался, давая тот или иной ответ), подражательности ума (проявляется в стремлении копировать уже известные способы решения, ограничиться первым использованным способом решения без попытки оценить его рациональность, усовершенствовать его, в «слепоте» к ошибкам, в поисках помощи даже тогда, когда можно обойтись без неё)[5].

К числу причин, обусловливающих неуспеваемость по вине самого ребёнка, можно отнести и:
- нежелание учиться, как следствие недопонимания важности знаний в жизни человека;
- избирательное отношение к учебным предметам, проявляющееся в заинтересованном изучении «нужных», с точки зрения школьника, предметов, и пренебрежение «ненужными» предметами;
- недобросовестное отношение к учебным обязанностям, нерегулярное выполнение учебных заданий, отсутствие усердия, настойчивости в овладении знаниями;
- несформированность приёмов познавательной деятельности, навыков самоконтроля, самоанализа и самооценки;
- наличие сильных увлечений и непознавательных интересов «на стороне», забирающих у школьника много времени и сил.

Ошибки учителей

Одну из причин внешнего плана следует выделить особо. Речь идёт о недостатках и просчётах в дидактической деятельности педагогов. Наши учителя причины неуспеваемости могут усмотреть где угодно,

[4] *Безруких М.М., Ефимова С.П.* Ребёнок идёт в школу. — М., 2000. — С. 90.

[5] *Калмыкова З.Н.* Проблема преодоления неуспеваемости глазами психолога. — М., 1982. — С. 51—53.

только не в своей работе. Такой взгляд на рассматриваемую проблему — следствие представления учителей о безупречности своей деятельности. К сожалению, это не так. По данным Т.С. Поляковой, 68% учителей испытывают трудности при изучении учебных возможностей отстающих в учении, 66,6% — при выявлении причин, вызывающих неуспеваемость, а 75,2% — при изучении психологических особенностей этой категории учащихся[6].

Недостатки в работе учителей заключаются в незнании ими подлинных причин неуспеваемости и той помощи, которая нужна неуспевающим школьникам, в невнимании и неверии в их познавательные возможности. Этот недостаток проявляется в том, отмечает английский педагог и психолог Р. Бернс, что учитель на уроке успевающих школьников вызывает отвечать чаще, чем неуспевающих. Даже в тех случаях, когда неуспевающий школьник вызывается отвечать сам, выбор учителя чаще останавливается на его успевающем школьнике. «Естественно предположить, что с течением времени неуспевающий учащийся привыкает к такому обращению и всё реже поднимает руку, даже если он готов ответить на вопросы, которые учитель ставит перед классом», — делает вывод Р. Бернс[7].

В упрёк учителям можно поставить и то, что одобрительные и критические замечания в адрес успевающих и неуспевающих школьников они высказывают в различных пропорциях. Р. Бернс отмечает, что отстающих школьников учителя критикуют значительно чаще и в более резкой форме, чем успевающих школьников. Говоря о пагубных последствиях для неуспевающих школьников такого отношения со стороны учителей, Р. Бернс отмечает: «Неоправданная интенсивность критических реакций учителя по отношению к отстающим ученикам является надёжным способом внушить им, что они по натуре своей являются неудачниками».

Одна из ошибок в дидактической деятельности учителей — избирательное отношение к различным группам учащихся. Симпатии и антипатии учителей, как показывает исследование Т.С. Семёновой, зависят от учебных успехов учащихся. «Симпатии и антипатии учителей связаны с отметкой успеваемости учащихся: хорошо и отлично успевающие дети вызывают, как правило, симпатию учителей, учащиеся с недостаточно высокой успеваемостью вызывают антипатию учителей либо оставляют их равнодушными к себе»[8].

Работая с отстающими и неуспевающими школьниками, анализируя причины, вызывающие их учебные неудачи, учитель должен задаваться вопросом о том, какие недостатки в его работе порождают пробелы в знаниях учащихся, приводят к снижению интереса к обучению, нежеланию учиться. Способность учителя постоянно подвергать свою деятельность анализу, осмыслению, стремление к перестройке своего сознания и своей работы являются составной частью педагогической культуры. Речь идёт о таком феномене, как рефлексия. В рефлексии учитель выходит за рамки осуществлённой деятельности (проведённого урока, например) и с этой позиции критически анализирует её и самого себя в этой деятельности. В рефлексии учитель сам для себя становится объектом познания.

Проектируя и планируя будущий урок, учитель должен чётко себе представлять, на каком из его этапов какая работа будет проведена с неуспевающими школьниками, какая помощь им будет оказана, а после его окончания (во время самоанализа урока) анализировать свои действия с точки зрения того, в какой мере они способствовали продвижению неуспевающих школьников.

Типы неуспевающих школьников

История возникновения неуспеваемости у разных учащихся разная. Но в представлении учителей неуспеваемость главным образом следствие нежелания

---

[6] *Полякова Т.С.* Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей. — М., 1983. — С. 41.

[7] *Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание. — М., 1986. — С. 289.

[8] *Семёнова Т.С.* Учительница строгая или злая // Народное образование. — 2014. — № 5. — С. 212.

учащихся учиться. Такое объяснение проблемы верно только по отношению к некоторым неуспевающим школьникам. К каким? При всех различиях причин, порождающих неуспеваемость, есть возможность провести типологию таких учащихся. В отечественной психолого-педагогической литературе предприняты попытки провести типологию неуспевающих школьников. положив в её основание различные признаки (критерии). Так, Н.И. Мурачковский проводит типологию таких учащихся в зависимости от сочетания двух основных комплексов свойств личности: первый характеризуется особенностями мыслительной деятельности (связанная с обучаемостью), второй — направленностью личности, включающей отношение к учению, внутреннюю позицию школьника. Возможны различные соотношения между названными критериями. Таких соотношений три: 1) низкое качество мыслительной деятельности сочетается с положительным отношением к учению и «сохранением позиции» школьника; 2) высокое качество мыслительной деятельности сочетается с отрицательным отношением к учению при частичной или даже полной «утрате позиции» школьника; 3) низкое качество мыслительной деятельности сочетается с отрицательным отношением к учению при частичной или полной «утрате позиции» школьника[9].

Для учащихся, отнесённых к первому типу, характерны следующие общие особенности:
- слабое развитие мыслительных процессов (анализ, синтез, обобщение);
- затруднения при усвоении учебного материала;
- доминирование репродуктивного подхода при решении мыслительных задач, проявляющееся в стремлении пользоваться привычными способами работы, даже тогда, когда с их помощью новые задачи решены быть не могут.

В рамках первого типа выделяются два подтипа. Для первого подтипа характерно стремление компенсировать неуспехи в учебной деятельности с помощью какой-либо практической деятельности.

[9] Психологические проблемы неуспеваемости школьников. — М., 1971. — С. 137–157.

Выраженный у школьника интерес вне рамок учебной деятельности даёт надежду на то, через эту деятельность вернуть интерес к обучению. Преодоление неуспеваемости, равно как отклоняющегося поведения подростка, предполагает опору и культивирование тех положительных качеств, которые у него есть. Поэтому вдумчивый учитель должен знать и внеучебные интересы увлечения, своих учеников.

Второй подтип характеризуется стремлением избегать всяких трудностей в учебной работе. Они избегают не только учебной, но и любой другой деятельности, что затрудняет работу учителей по преодолению неуспеваемости.

Второй тип неуспевающих школьников (высокое качество мыслительной деятельности сочетается с отрицательным отношением к учению), по утверждению Н.И. Мурачковского, характеризуется сочетанием довольно высокого качества мыслительной деятельности с отрицательным отношением к учению. Учащиеся этого типа приходят в школу с хорошей подготовкой и желанием учиться. Однако на качество их учебной работы отрицательно влияет прежде всего то, что они привыкли заниматься только тем, что им нравится. Отсутствие широкой и устойчивой мотивации приводит к тому, что школьники этого типа избегают активной умственной работы на уроках и при подготовке домашних заданий.

Для учащихся этого типа характерны следующие общие особенности:
- отсутствие интереса к содержанию и процессу обучения;
- низкий уровень притязаний;
- низкий уровень сформированности самоконтроля, самоанализа и самооценки;
- неудовлетворённость своей учебной деятельностью и дидактической деятельностью учителей;
- неверие в свои познавательные возможности;
- низкий уровень познавательной активности и самостоятельности на уроке;
- игнорирование требований учителя и частая отвлекаемость на уроке;

- частые пропуски уроков;
- формальное выполнение требований учителя;
- конфликтный характер отношений с учителями, а иногда и с классом;
- нежелание работать систематически;
- низкое качество самоорганизации;
- недобросовестное выполнение домашних заданий.

Как преодолеть неуспеваемость разных типов учащихся

Следует заметить, что цели обучения, содержание образования, технологии, методы и средства, используемые в работе с неуспевающими школьниками, не могут быть принципиально иными, чем с обычными учащимися. Другое дело, что работа с детьми, испытывающими трудности в обучении, требует от учителей умения оказывать коррекционную помощь, осуществлять педагогическую поддержку более высокого уровня профессионализма.

При преодолении неуспеваемости учителя в подавляющем большинстве случаев реализуют безличностный, усреднённый подход, при котором во внимание не берутся истинные причины, вызвавшие неуспеваемость и индивидуальные особенности учащихся. Такая работа особого эффекта не даёт. Стратегия преодоления неуспеваемости должна выстраиваться с учётом типов неуспевающих школьников, то есть доминирующей причины неуспеваемости и знания той помощи, которая нужна каждому ученику. Как было отмечено, для учащихся первого типа характерно низкое качество мыслительной деятельности с положительным отношением к учению. Следовательно, основная работа учителя по преодолению неуспеваемости этой группы учащихся должна быть направлена на формирование у них приёмов познавательной деятельности, то есть тех механизмов, которые обеспечивают усвоение учебного материала. Учителя на уроках постоянно обращаются к учащимся с требованием доказать какое-то положение, провести сравнение объектов, явлений, процессов, сделать выводы и обобщения, выделить главную мысль в прочитанном тексте, составить краткий или развёрнутый план параграфа, но в то же время смутно представляют себе, владеют ли учащиеся этими приёмами познавательной деятельности. Ведь для того, чтобы доказать, сравнить, сделать выводы и обобщения и т.п., учащиеся должны знать, как это делается. Многочисленные наблюдения автора этой статьи за работой учителей, преподающих различные предметы в различных классах, показывают, что они не придают особого значения формированию приёмов познавательной деятельности. А между тем условием и показателем качества обучения является не только наличие у учащихся определённой, пусть и приведённой в систему знаний, но и сформированность приёмов познавательной деятельности, без которых эти знания не могут быть усвоены.

Приёмы познавательной деятельности — это система действий, которые служат для решения учебных задач. К их числу относятся приёмы сравнения, обобщения, раскрытия причинно-следственных связей, составления характеристик изучаемых явлений, разностороннего рассмотрения предметов, доказательства, классификации и т.д. Некоторые из этих приёмов используются при изучении отдельных предметов, а другие — всех предметов. Неуспеваемость многих школьников — следствие несформированности приёмов познавательной деятельности. «Чем больше школьники овладевали навыками умственного труда (приёмами познавательной деятельности. — *З.А.*), тем меньше выражали нежелание учиться. За 11 лет мы столкнулись только с одним учеником, который злостно, преднамеренно не хотел выполнять заданий. У всех остальных нежелание трудиться было следствием неумения работать», — писал В.А. Сухомлинский[10].

Учащимся I типа учителя должны давать алгоритмы решения учебных заданий. Например, если на уроке учащимся поручают задание сравнить два предмета, события, явления, то учитель должен подойти к слабоуспевающим и дать им развёрнутую инструкцию по выполнению приёма сравнения. А данный приём состоит из следующих операций (шагов):
а) выделение у сравниваемых объектов существенных признаков;

[10] *Сухомлинский В.А.* О воспитании. — М., 1975. — С. 78.

б) расположение этих признаков в определённой последовательности;
в) сравнение обоих объектов по каждому из выделенных признаков;
г) выводы из сравнения.

Стратегия преодоления неуспеваемости учащихся второй группы, у которых высокая обучаемость сочетается с отсутствием интереса к обучению, строится по-другому. Эти учащиеся приходят в школу с большим желанием учиться и в начальных классах входят в число успевающих. Но по мере перехода из класса в класс в силу разных причин они теряют интерес к обучению и постепенно оказываются в числе отстающих. Работа с такими учащимися должна быть направлена на преодоление отрицательного отношения к учению и формирование положительного к нему отношения. Речь, как видим, идёт о формировании положительной мотивации учения. Достижение этой цели требует разработки и реализации на уроке целой системы мер:

1. Занимательность изложения, в ходе которого сообщаются яркие факты, приводятся примеры из истории науки, техники, жизни выдающихся людей науки, демонстрируются наглядные пособия, схемы, чертежи, прослушиваются записи музыкальных и литературных произведений, фрагменты документальных и научно-популярных фильмов, вызывающих и поддерживающих у учащихся интерес к уроку. Занимательность изложения подразумевает эмоционально окрашенную речь учителя, управление познавательной деятельностью учащихся, ясность, доступность, логичность и чёткость объяснения учителя.
2. Раскрытие ценности усваиваемых на уроке знаний в жизни человека, профессиональной деятельности.
3. Создание ситуации успеха, когда учитель поощряет любой более или менее удачный ответ ученика.
4. Формирование уверенности в своих силах.
5. Организация групповых форм работы, в которых слабоуспевающие учащиеся чувствуют себя более раскованно.
6. Создание на уроке и при выполнении домашнего задания ситуации выбора сложности, форм и видов заданий.

Теперь остановимся на некоторых приёмах работы учителей по преодолению неуспеваемости на различных этапах урока:

1. Этап проверки выполнения домашнего задания:
• чаще спрашивать и терпеливо выслушивать ответ неуспевающего школьника. В случае неудачного ответа воздержаться от отрицательных оценочных суждений в его адрес;
• чаще поощрять (и отметкой, и оценочными суждениями) ответы слабоуспевающих. В целях стимуляции интереса к обучению и укрепления веры в свои силы в некоторых случаях оправданно преднамеренное завышение отметки;
• попросить неуспевающего ученика задать вопросы отвечающему ученику.

2. Этап изучения нового материала:
• попросить слабоуспевающего ученика определить цель урока, теоретическое и практическое значение изучаемой темы, пониманию каких проблем в рамках данного предмета она помогает;
• по ходу рассказа (объяснения, лекции) задавать вопросы учащимся, приглашая их быть активными соучастниками процесса обучения, побуждать учащихся к вопросам учителю по изучаемой на уроке теме;
• попросить учащихся составить план рассказа учителя.

3. Этап закрепления вновь изученного материала:
• предложить неуспевающим учащимся задания, соответствующие их познавательным возможностям (выполнение таких заданий укрепляет у них веру в свои силы);
• подробно объяснить порядок выполнения задания, предупреждая тем самым возможные затруднения в работе;
• предложить выполнить задание (решить задачу) разными способами.

4. Этап информирования о домашнем задании.
Этот этап урока требует некоторого пояснения. Наблюдения показывают, что даже у творчески работающих учителей этот этап

урока проходит в свёрнутом виде, когда информация о домашнем задании, как правило, сводится к указанию параграфа, который надо прочитать, и номеров упражнений и задач, которые учащимся необходимо решить. В подавляющем большинстве уроков домашние задания задаются либо со звонком, либо после звонка, и, оправдываясь за такую непродуктивную практику все учителя, словно сговорившись, говорят одно и то же — «не хватило времени», ну не может быть, чтобы всем учителям всегда не хватает времени. Дело здесь в другом — в недооценке ими этого этапа урока. Далее, если на разных этапах урока учителя в какой-то степени реализуют индивидуальный подход к неуспевающим учащимся, то при информировании о домашнем задании они (учителя) забывают, что объём и сложность домашнего задания также необходимо дифференцировать в зависимости от познавательных возможностях учащихся. Несоразмерность объёма и сложности домашнего задания, ведущей к перегрузке, является одной из причин неуспеваемости. Следует напомнить, что для учащихся 5-х классов норма приготовления домашних заданий не должна превышать двух часов, а для учащихся 8-х классов — 2,5—3-х часов. Фактически же для выполнения домашней самостоятельной работы учащимся этих и других классов требуется гораздо больше времени.

Какую систему мер необходимо использовать учителю в работе с неуспевающими школьниками на этапе информирования о домашнем задании:
- соотносить объём и сложность домашних заданий с возможностями этой группы учащихся;
- поручить слабоуспевающему ученику выступить на следующем уроке с небольшим сообщением;
- дать более развёрнутую инструкцию о порядке и способах выполнения домашнего задания.

Завершая фрагмент, посвящённый работе учителя с неуспевающими школьниками на этапе информирования о домашнем задании, следует высказать некоторые общие соображения относительно домашней самостоятельной работы. В педагогической публицистике иногда приходится читать статьи учителей, которые не без гордости пишут о своих школах, отказавших от домашних заданий. Свою позицию авторы обосновывают двумя соображениями. Во-первых, учителя их школ стремятся к тому, чтобы учащиеся главное усвоили на уроке. Против этого аргумента возразить невозможно. Во-вторых, домашние задания приводят к перегрузке. И против этого аргумента возразить очень трудно, поскольку перегрузка, как мы отмечали выше, является одним из пороков современной (и советской) российской школы. Однако эти аргументы при всей убедительности не являются достаточными для отказа от домашней самостоятельной работы. Видный советский педагог, стоявший у истоков создания новой школы и новой педагогики, Н.К. Крупская, на которую сегодня не принято ссылаться, в связи с этим писала: «Уроки на дом имеют большое значение. Правильно организованные, они приучают к самостоятельной работе, воспитывают чувство ответственности, помогают овладевать знанием, навыками»[11].

Многолетний опыт работы в школе даёт мне основание для следующего заключения: учебная деятельность школьника не может быть эффективной, если в ней нет домашней самостоятельной работы. В чём ценность домашней работы? Во-первых, она способствует переводу знаний из кратковременной в долговременную память, тем самым обеспечивает более прочное их усвоение. Во-вторых, домашняя самостоятельная работа призвана подготовить учащихся к послешкольному самообразованию. В-третьих, домашние задания способствуют превращению ученика в активного субъекта учебной деятельности. Если на уроке учитель планирует, контролирует, корректирует, анализирует и оценивает учебную деятельность учащихся, то при выполнении самостоятельной работы учащийся эти функции учителя обращает на самого себя, становясь, таким образом, «я-учеником» и «я-учителем». Способность самостоятельно планировать, контролировать, анализировать и оценивать свою учебную деятельность является показателем того, что ученик является подлинным субъектом этой деятельности. **НО**

---

[11] *Крупская Н.К.* Пед. соч.: В 10 т. Т. 3. — М., 1959. — С. 511.

ЧУВСТВО СЛОВА: АСПЕКТЫ формирования творческого отношения



Александр Александрович Мурашов,
профессор Гродненского государственного педагогического университета им. Янки Купала, доктор педагогических наук, Беларусь
e-mail: alexm55@rambler.ru

По мнению автора, творческое на линии «человек — слово» означает не бесконечную окказионализацию, но возможность оперирования словом в пределах его языковых возможностей и включённости в сложную систему имеющихся грамматических, лексических и семантических связей.

• *чувство слова* • *русская речь* • *индивидуальность слова* • *комментирование текста* • *синонимы* • *схожие слова* • *формы слов* • *врождённая грамотность*

Как овладеть чувством слова?

Можно представить результаты творческого овладения словом в виде перечня:

1. Знание системных закономерностей, образующих в совокупности то, что именуют «чувством слова». Возможность автоматизировать имеющийся континуум сведений, приводящий
а) к «абсолютной грамотности» (то есть такому уровню правописательной компетенции, при котором ошибка воспринимается как нарушение некоей закономерности и уже в силу этого не может быть допущена);
б) к овладению возможностью включить слово в новые контексты, увидеть его смысловые светотени.

2. Достижение коммуникативной комфортности за счёт
а) оптимального выражения собственных мыслей (минимизации «индивидуального смыслового контекста»), а также благодаря
б) преодолению коммуникативных барьеров, препятствующих общению.

3. Анализ имеющихся художественных текстов и возможность создавать собственные. Этот пункт отражает работу над генерализацией некоего «искусственного таланта», начинающегося с овладения словом в различных его ипостасях. В реальности, психологической, филологической и педагогической, это продолжение и развитие чувства слова системой творческих заданий, организованных по принципу увеличения самостоятельности, сложности и жанровой насыщенности анализируемых и создаваемых текстов.

Творческое овладение словом выступает в единстве с его творческим преподаванием — а следовательно, с внедрением таких форм и методов изложения материала и коммуникативного взаимодействия с учащимися, которое подключает к освоению материала риторический фактор «запланированной неожиданности», внезапного, как наиболее сильной и продуктивной аргументации. Иначе говоря, творческое освоение слова (аспект филологический) предполагает его творческое преподнесение (аспект технологический). Показательна позиция Л.В. Щербы: «...Для того, чтобы дети с успехом занимались языком, нужно, чтобы они его полюбили; а для того, чтобы дети полюбили язык, нужно, чтобы учителя заразили их своей любовью». Бесспорно, принципиальна изначальная мотивированность учащегося. Важна и его одарённость, которую система занятий призвана всемерно развивать и расширять. Без этих условий все технологические и риторические ухищрения обречены на неудачу.

Креативность в преподнесении материала и организации коммуникативного процесса может иметь различные формы. Например, это создание и проведение теле- или радиопередачи, планёрка редакции газеты, проведение экскурсий, соревнование «творческих экипажей». Такая работа может быть организована на всех учебных занятиях; её непременные условия — движение от менее сложного к более сложному, от воспроизведения — к творчеству; постепенное движение к изменению авторского «я», к увеличению элемента импровизации, к большей творческой самостоятельности.

Импульс к литературному творчеству, скрытый в глубинах самосознания «я» художника, напрямую зависящий от состояния человека и от условий, в которых новое слово, во всех его контекстах и со всеми его коннотациями, должно появиться на свет, — одна из тайн для лингвиста и психолога. Перед этой тайной останавливались самые яркие умы, замолкали самые уверенные слова. «Правдивее всех» та литература, которая осознаёт себя максимально ирреальной, поскольку сущность её заключена в языке: она представляет собой поиски промежуточного состояния между вещами и словами, напряжённое сознание, которое и опирается на слова, и стеснено ими». Точность (предмет — слово) и ясность речи (слово — читатель) — единство критериев, которыми оперируют и писатель, и читатель в оценке произведения. Как при создании литературного текста, так и в ходе общеречевой практики важно видеть те светотени, которые могут приблизить слово к воспринимающему — или, напротив, разделить их.

Пишущему важно, чтобы его слова были восприняты именно так, как он сам их воспринимает: умение не просто говорить однозначно, но — так, чтобы все неуловимые коннотации, светотени слова, сохранились бы в сознании воспринимающего, — признак подлинного художника слова. Однако, помимо известных ситуаций, когда «внутренняя форма слова» образует две совершенно никак не пересекающиеся окружности — у пишущего (говорящего) и у воспринимающего, — автор текста нередко оказывается в ситуации выбора. Какое из слов, какую из форм предпочесть? Обе, на первый взгляд, с достаточной полнотой выражают интенцию. А главное — между ними, и тоже, на первый взгляд, нет различий. И вдруг оказывается, что коннотативный спектр текста передаёт и оставляет в подсознании реципиента вовсе не ту информацию, какую вложил в него автор! Очевидно и то, что абсолютной идентичности знаковых систем попросту не может быть, так как в разных сознаниях они погружены в разные контексты. Умение автора прогнозировать читательское восприятие (а главное — его направлять), минимизируя расхождения, — мастерство, которому следует учить в той же степени, как искусству применять ритм или метафорическому мышлению. Но, зная, сколь непросто иногда выбрать нужное среди многочисленных вариантов, важно развивать это умение и у ученика средней школы, и у студента вуза, избравшего соответствующую специализацию. Соответствующая работа приводит к большей свободе в расстановке слов;

в идеале — к чувству слова, оборачивающемуся и стилистической, и орфографической зоркостью.

Чувство слова — это, во-первых, знание языковых законов и системных связей, благодаря которым человек исключает в своей речи, как устной, так и письменной, ошибки, имплицитно мотивируя каждый нормативный факт во взаимодействии с остальными. Вспоминается пушкинское: «Как уст любимых без улыбки, Без грамматической ошибки...» Обычно говорят: «Он Пушкин, ему позволено». Его невозможность представить русской речи без ошибки объясняется тем же чувством слова, прямо-таки заставляющим учащихся делать ошибки там, где сами правила противоречат грамматическим моделям. Так, многие говорят «звонит», допуская акцентологическую ошибку. Между тем влияние очевидно: *гонит*, *стонет*, *тонет*, *клонит*...

Современники иногда пишут ошибочно — «явства». Или взахлёб рассказывают о грозе как о некоем «светопредставлении». Это — незнание истории языка. Ведь «яства» — это кушанья, то, что предстоит есть, по-древнерусски «ясти»; гроза была подобна «светопреставлению»: «преставляться» значило «умирать», то есть грозу сравнивали с концом (преставлением) света, а никак не с «представлением». Иначе говоря, грамотность, чувство слова, это и знание истории языка, без которого часто меняют слова и ошибаются, не понимая этого.

Вторая сторона чувства слова — это умение вербально передать картину или сюжет, подчеркнув настроение. Это делают художники слова. В знаменитой песне звучит: «Трава в лугах не кошена». Воспринимающий видит внутренним взором эти луга с высокой травой. Почему именно так? Стилистический эксперимент позволяет осуществить сравнение: «на лугах». И картина поменяется. Принято говорить: «в лесах», «в воде», — и «в лугах» осмысляется как погружение во что-то глубокое, а луг — это травы, которые оказываются подобными лесу или озеру. Воображение «дорисовывает» образ за воспринимающего, помогая автору донести до читателя (слушателя) и образ, и настроение. Аналогично: «Тучи над городом встали». Кажется, ни о каком образе говорить не приходится. Но важно представить себе картину, которая явственно угадывается за строчкой. Не «над домом», а «над городом», то есть заключённое в нескольких словах расширяется, обретая огромные размеры. И вот уже внутренним взором видно не одну тучку, а множество: они замерли, накрывая весь город. Картина — в одной строке. В четырёх словах. Это и есть то, что называют чувством слова.

Оно присуще тем, кто стремится запечатлеть в высказывании все явления мира. Художники слова в себе самих черпают возможность передать ощущения и восприятия вербально, что предполагает интенсивный поиск, умение вызывать у читателя (слушателя, зрителя) состояние, в котором образ окажется конструктивно близким тому, что хотел в нём показать создатель автор. Нужны ли для этого какие-то особые условия?

Писательская манера у всех различная. М. Монтень уединился в высокой башне, чтобы создать «Опыты». Бальзак, и без того работавший 16—18 часов в сутки, стоя за конторкой на каменном полу, ночью, прогуливаясь по Парижу, замечал и фиксировал те подробности, которые впоследствии придавали его произведениям фотографическую зримость. Такие опыты формировали и чувство слова. «Кладу рядом с собой диктофон, — признаётся современная писательница, — и, когда стихает суета дня, неведомо откуда приходят мысли и слова, и я говорю их в диктофон — так, словно беседую с кем-то».

Работа со словом и индивидуальность слова

Чувство слова формируется активной работой над книгой, над речью, над эстрадными миниатюрами, над политическими

выступлениями, над текстом лекции. Это чувство означает индивидуальность слова, его неповторимость, достигающиеся обращением к настоящему творчеству — в различных ситуациях. Такая индивидуальность и неповторимость свойственна детям — «неутомимым исследователям», как называет их К.И. Чуковский, записывающий детские окказионализмы — слова, которых в языке взрослых не было и нет, — и новые формы, свидетельствующие об интенсивной работе ребёнка над языком, познанием его закономерностей и установлением системных связей. Замечательно, что записанные Чуковским детские глаголы типа *отскорлупать*, *намакарониться* создаются по такой же схеме, по какой писатели, художники слова, пытались в своё время создать новые формы глаголов.

Понимать детскую речь, в том числе её истоки, «переводить» её на «взрослые» речевые и языковые координаты непростое дело. В такой речи, по мнению Чуковского, «проявляется жгучая потребность малолетнего разума во что бы то ни стало осмыслить окружающий мир и установить между отдельными явлениями жизни те прочные причинные связи, которые ребёнок стремится подметить с самого раннего возраста». Эти причинные связи отсутствуют в мире ребёнка или только возникают, повторяя движение формирующейся личности по пути проб и ошибок.

Детские координаты мира отличаются от взрослых, и чувство слова у ребёнка может проявляться уже в том, чтобы почувствовать пути, которыми можно «перевести» свою мысль на взрослый язык, чтобы адаптировать друг к другу эти параллельные системы измерений.

Во всех культурах слово, окружённое ореолом созидающей и разрушающей энергии, — архетип, связывающий мир повседневной реальности с другими мирами, в их разных воплощениях и именованиях: с запредельными, иными, тонкими, незримыми... Но в материальном и зримом мире все глобальные изменения также происходили под воздействием слова — самым сильным орудием для библейских пророков, а также для Иисуса, Цицерона, Робеспьера, Маркса, Сталина... Языком, словом задаются векторы той концептуальной системы, в которой осознают себя личность и общество, критериями которой они измеряют и мир, и своё место в этом мире. А осознав, ответят на возможности языка — речью, устной или (с появлением письма) письменной. Так индивидуальное человеческое «я», внедряясь в мир, совершенно изменяет его силой созидающей энергии, озарением разума и уверенностью воли.

Язык управляет миром. Язык управляет человеком. Но он предлагает систему суждений и ориентиров в мире, исполненном непознанных вещей, несделанных открытий, несозданных образов. Слово — само образ; и если с ним что-то ассоциируется, слово создаёт эту ассоциацию, которая вступает в права абсолютного и безоговорочного владения личностью. В своё время автомобиль «Жигули» пришлось переименовывать в «Ладу», поскольку прежнее название имело ненужные ассоциации у французов (жиголо — шут, пересмешник, глупец), и Франция отказывалась покупать автомобили, название которых не нравилось жителям. Чтобы этого не возникало впредь, международные службы по разработке сверхскоростного экспресса долго подбирали ему название, которое бы не имело дурных ассоциаций.

Чувство слова проявляется во владении каламбуром — игрой слов, при которой они обнаруживают ранее скрытые от читателя и слушателя смысловые оттенки. Каламбур — одновременная реализация разных значений, присущих слову. Именно за умение составлять каламбуры Д.Д. Минаев удостоился звания «короля русской рифмы» (В.С. Пикуль). «Восстановление» каламбуров, как и создание собственных, — весомый компонент занятий, напрямую обращённых к развитию творческих потенциалов учащихся. Так, могут быть предложены каламбурные фразы, в которых отсутствует одно или

несколько слов. Например, высказывания Н. Богословского:

У некоторых Робинзонов бывает семь... на одной неделе.
Если посуда не..., — её уничтожают.
Случается, что и депутаты... совершают бездумные поступки.
Отсутствие... хуже, чем отсутствие слухов.

Это — материал, подбираемый для последующего творческого рассмотрения на занятии. Учебное условие — знание других каламбурных высказываний, возможно, различных мастеров слова. Важно, чтобы аудитория была подготовлена к заданию, знала принципиальные схемы, лежащие в основе каламбура как стилистического и — главное! — интеллектуального образования, позволяющего «встроить» новые предложения в уже имеющиеся языковые коды. Умение анализировать и создавать каламбуры — безусловное проявление чувства слова.

Во фразах А.Кнышева обыгрываются неожиданные грани слова, поиск которых заключает смысл работы по развитию креативного вербального мышления:

- **«Проваливай!» —** *буркнул студент...*
- *Иногда мы* **подводим** итоги, иногда...
- Больной нуждается в **уходе** врача, и чем дальше... тем лучше.
- **Пою** мое отечество, — *заявила...*

Привыкшие к определённому смыслу выделенных слов — смыслу, усиленному традиционным контекстом, студенты теряются, поставленные перед необходимостью продолжить фразу. Когда звучит комментарий: «Значение продолжения построено на многозначности слова — употреблении его как раз не в том значении, которое приходит в голову сразу», — начинается интенсивная работа по выяснению семантических потенциалов слова. И чем более нелепым, но вполне имеющим право на существование, оказывается контекст у самого автора (в процитированных фразах — «экзаменатору»; «они нас»; «врач уйдёт»; «продавщица пивного ларька»), тем ощутимее возможности полисемии и омонимии, тем ближе и практически достижимее мастерство каламбура.

Работа с художественным текстом

Комментирование художественного текста — область, где культурные феномены, в синестетическом единстве, приходят на помощь филологическим исследованиям и способствуют формированию творческого отношения к слову как система примеров и интенций. Текст — отпечаток определённой эпохи и определённой личности; но преподающий нередко оказывается среди денотатов, в то время как обращение собственно к слову предполагает другой вид анализа — коннотативный. И проводить такой анализ логично, используя принцип текстовой информации. Конечно, в аудитории сначала должен прозвучать художественный текст — именно такой, каким вышел из-под пера автора. А затем, сравнивая имеющиеся авторские варианты или просто видоизменяя текст, можно вплотную приблизиться к секретам художественного слова.

«На столе забыты
Хлыстик и перчатка», —

читаем у Ахматовой. В предельной простоте — целая лирическая картина. Но, чтобы её осознать, можно осуществить деформацию текста. Например, такую: «На столе забыла хлыстик и перчатки». Изменение залоговой формы делает отчётливее смысловую мету автора: непредсказуемость, бессубъектность, неосознанность, непредугаданность действия — все эти определители станут ясными только теперь, когда вместо «забыты» мы пробуем прочитать «забыла». Кроме того, страдательная форма делает яснее строчку:

«Я не понимаю». Предметы, выхваченные авторским изображением, показаны крупным планом; при замене «залога» («забыла») именно «я», «ты», «она» оказываются субъектами, в то время как лирика Ахматовой — театр играющих субъектов, через которые ведёт извилистая тропа к столь тщательно драпируемому внутреннему миру — к сознанию, которое подчинено этой заветной формуле: «Я не понимаю». Оно, сознание, померкло. Всё происходящее существует словно вне его, само по себе. «Забыла» — появляется иной субъект; его воля, подчёркнутая глаголом действительного залога, лишается той спонтанности и рассеянной неуловимости, что подчёркивает Ахматова. «Перчатка» — сигнал той же спонтанности и бессубъектности, что и «забыты». Как только на смену приходят «перчатки», психологический подтекст меняется совершенно: появляется рационализированный диссонанс, свидетельствующий — возможно, вопреки осознанному читателем образу — о волевом импульсе, нарушающем флёр спонтанности. «Перчатки» могли оставить преднамеренно, «перчатку» ни в коем случае; она — сигнал той бессубъектной иррациональности, которая оказывается лейтмотивом стихотворения. Важно не просто учить видеть слово, но и — по возможности — через систему возможных сопоставлений, виртуальных формул, убеждающих в исключительной точности авторского мировидения и художественной номинации. Это способствует составлению (сочинению) собственных художественных высказываний; при этом эмоционально-творческое начало получает рациональную основу, а нюансы предполагаемых автором значений образуют схемы для самостоятельной работы со словом.

Деформация художественного текста позволяет пристальнее всмотреться и в строку Б. Ахмадулиной: «Зачем я около стою?» Речь (заметим в скобках) идёт о «школе Гнесиных». Изменим строчку: «Зачем я около <школы Гнесиных> стою?» Что бы ни было добавлено, даже если попасть «в стихотворный ритм («Зачем я около <неё> стою?»), коннотативный смысл строки изменится. Искусственно вводимое слово совершенно нарушит систему координат, сделав «около» обыкновенным предлогом, в то время как в строке Ахмадулиной слово приобрело смысл наречия, наделённого и лексическим значением («где?»), и пространственным доминированием. «Около» в поэтическом тексте точка схождения всех пространственных координат, некое индивидуально сущее измерение, в то время как появление любого другого слова перетянет внимание читающего к новому центру, и «около» будет означать лишь «возле чего-либо», не более того. Снова элемент лингвистики текста, раскрывающий его коммуникативные потенциалы как феномен креативной рецепции. Восприятие — подлинное существование текста; учить воспринимать — значит приобщать к творчеству, генерировать его. Когда риторика художественного текста предстаёт в единстве с риторикой его преподнесения, можно говорить о возможности войти в тайны слова и оказаться ближе к их воплощению в собственное высказывание, как письменное, так и устное.

В «Евгении Онегине» Пушкина есть известные строки, показывающие совершенное изменение мировосприятия поэта. Среди этих строк привлекает внимание одна: «Иные нужны мне картины». Произведём ту же деформацию — заменим «иное» синонимом — «другие». Несколькими строками ранее это слово встречалось: «Другие дни, другие сны». И всё же, что произойдёт, если «иные» заменить «другими»? Конечно, строчка уже не будет пушкинской. Но сейчас важнее её смысловые и стилистические метаморфозы. Если следовать позиции Ю.М. Лотмана о совершенной смене пушкинского художественного метода, становится очевиднее различие синонимов. «Другие... картины» — имеются в виду картины, возможно, в том же ряду, в той же гамме. «Иные» — совершенно изменённые: иная гамма, иной ряд, иной метод. Словом «иные» поэт обозначает уход от прежних изобразительно-выразительных принципов, изменения кардинальные: их обозначает слово «иные», в отличие от «других». Но сами по себе слова эти — синонимы; увидеть их различие, вывести подтекст на рациональный

уровень помогает обращение к художественному слову.

Синонимы слова, различие между которыми важно и ощущать, и стараться разъяснять. Эти слова при должном обращении к ним способны повысить уровень лингвистической зоркости, позволяя видеть авторские пресуппозиции и самому строить оформление мысли надлежащим образом. Особую трудность семантические светотени синонимов представляют в круге местоимений — так, не всегда без контекста можно различить те же «иной» и «другой». Слова «что-то», «что-нибудь», «кое-что» также требуют контекста для уточнения смысла. Хотя бы минимального. «Что-то новое» — означает неизвестное. «Что-нибудь новое» — тут речь идёт о некоем безразличии, которое оказалось на уровне интенции говорящего (пишущего). «Кое-что новое» — говорят в том случае, если знают, о чём идёт речь, и намеренно держат собеседника в неведении. Иначе говоря, «что-то» и «кое-что» могут приобретать антонимическую пресуппозицию: в одном случае предмет неизвестен для говорящего, в другом — исключительно для собеседника, реципиента. Слова «осматривать — оглядывать» кажутся исключительно стилистическими синонимами. Но врач — именно «осматривает» больного, то есть наблюдает, внимательно и пристально. Обстановку вокруг, когда важна вся картина целиком, без образующих её деталей, принято «оглядывать». Значит, из двух этих слов пишущий (говорящий) будет выбирать то, что более соответствует ситуации, — имеется в виду осмотр пристальный или поверхностный. В системе креативных заданий — составление синонимических рядов к обозначенным словам; анализ предложений, различающихся исключительно синонимической наполненностью компонентов; выбор оптимального.

Внешне схожие слова, прежде всего — паронимы, нуждаются в особом внимании: оптимально выбранное слово в этом случае поможет избавить если не от речевой ошибки, то от неверной коннотации. Можно «усвоить» правило или «освоить» его: всё зависит от ситуации. Только «усвоить» означает «принять информацию к сведению», а освоить — «научиться использовать»; речь в данном случае тоже идёт о восприятии информации, но — более качественном или более обстоятельном.

«Неприятный — нелицеприятный» — постоянно смешиваемые слова, а между тем для их семантического обособления можно обойтись без контекста. У второго из обозначаемых слов — значение, выделяемое толковым словарём, «беспристрастный, справедливый». Как можно увидеть, какого-либо негативного подтекста слово лишено, а потому сочетание «нелицеприятный отзыв», «нелицеприятный разговор» означает отзыв или разговор, претендующие на объективность и беспристрастность. Мы рассматриваем эту пару слов, поскольку в различных контекстах они могут приобретать более или менее общий смысл. Так, тот же отзыв может оказаться неприятным для адресата; важно почувствовать: как только появляется слово «нелицеприятный», — оно образует вокруг себя смысловой ореол, в который входят объективность и справедливость, и эти коннотации важнее остальных. Паронимы — великолепный материал для учебных занятий; включение их в произвольно составляемые контексты, использование в повседневной речи — серьёзный творческий импульс, позволяющий преобразовать «картину мира» и обогатить словарный запас.

Формы слов, их парадигматические сопоставления, способные обнаруживать в тексте разные смысловые нюансы. Что выбрать из схожих, почти идентичных, слов и сочетаний, — решает часто ситуационный контекст. Так, можно «ждать автобус» — и «ждать автобуса»; в первом случае форма употреблённого слова указывает на определённость и конкретность: вероятно, рейс был выбран, путь — просчитан; «ждать автобус» именно о таком случае. Второй вариант предполагает

непреднамеренность, безразличие: «ждать автобуса» — любого, всё равно какого. Поэтому фраза из газетной статьи: «Девушка выбежала на дорогу и принялась ждать автобус» внутренне противоречива — если «выбежала», то есть имеет место действие непреднамеренное, импульсивное, — то «автобуса».

Надо ли ставить точку после первой строки современной эстрадной песни:

Самый лучший день
Приходил вчера — ?

Если все последующие глагольные формы, аналогичные (*пробыл, собрался*) слову «приходил», относятся к герою («я»), то и слово «приходил» соотнесено с героем, а не днём, — и тогда точка после первой строки обязательна. Но абсолютно все слушатели песни утверждают, что «приходил» всё-таки день, а значит, никакой точки тут быть не должно.

Почему? Да потому, что если «приходил» — герой, то, значит, он уже и уехал, в то время как в тексте — лишь «собрался в путь». Информация не осмысляется, она — на подтекстовом уровне, а значит, всецело в сфере иррационального. Итак, помимо очевидной однократности действия, обозначенного глаголом «пришёл», слово «приходил», намекающее на возможную многократность, свидетельствует ещё и о полной аккумулированности действия стихией прошедшего времени. «Пришёл» — вовсе не значит «ушёл», в то время как «приходил» именно это и означает. (Заметим в скобках, что в первой строчке песни налицо грубая речевая ошибка, основанная на дублировании формантов синтетической и аналитической форм превосходной степени.)

Представление об однократности-протяжённости определяет смысловое расхождение слов «извинившись» (от гл. «извиниться») — «извиняясь» (от гл. «извиняться»). Если в статье говорится об опоздавшем лекторе, который, «извиняясь, появился на трибуне», — подтекст окажется довольно нелепым: докладчик в этом случае должен был многократно извиняться. Ошибкой это не является, однако коммуникативный замысел («извинился», а не «извинялся») нарушен.

Соотносительные формы словосочетаний также нуждаются в тщательном выборе. Если, к примеру, вместо «коридоров школы» в тексте фигурируют «школьные коридоры», вместо «двора больницы» — «больничный двор», а вместо «батона из Москвы» — «московский батон», — подтекстовая информация расширяется, а её определённость в той же степени уменьшается. Так, «московский батон» вовсе не обязательно был привезён из Москвы, «школьные коридоры» не обязаны быть атрибутом конкретной школы, как «городской дом» может появиться и в посёлке, застройка которого до сих пор определялась «индивидуальным сектором». Относительно данных форм можно констатировать, что при выборе словосочетания с прилагательным пишущий (говорящий) лишает высказывание дополнительной конкретности, связываемой с существительным. Но форму выбирать только автору в соответствии с контекстом и коммуникативным намерением. Эти два смысловых фактора контекст и намерение — важно сделать достоянием говорящих в их процессе овладения словом как повседневным семиокодом и эстетической знаковой системой. Видеть рефлексы, которые на нём оставляют соседние слова, может не каждый; между тем знание этого необходимо, чтобы выбирать оптимальное слово как для реализации информационного блока, так и для эстетического воздействия. (Заметим, что введение этого материала на занятии также предполагает творчески-продуктивную работу: важно организовать информацию в сюжет, где потребуется решение, основанное на выборе слов и их форм для осуществления коммуникативного намерения.)

Правильно выбранное слово не просто передаёт собеседнику (читателю, слушателю) некое обобщённое значение, а наполняет фразу оттенками и нюансами, которые влияют на процесс передачи и усвоения информации. Картина реальности, передаваемая (коннотируемая)

словом, может меняться в зависимости от степени оптимальности избираемых вербальных компонентов; кажущиеся еле уловимыми призвуки способны так изменить читательское восприятие и последующее самостоятельное творчество, что изображённое приобретёт едва ли не противоположный смысл. Остаться в пределах авторского коммуникативного намерения — значит осуществить выбор из имеющихся вариантов высказывания.

Орфографическая компетенция и чувство слова

Орфографическая компетенция (гипотезируемая «абсолютная грамотность») — результат возникновения и продолжения творческих процессов, которыми воспринимающий закрепляет материал, нередко обращённый лишь к рациональной сфере. Однако способный рассказать любое правило студент (школьник) может делать нелепейшие ошибки; и наоборот, тот, кто ошибок вообще не умеет делать, оказывается, не знает правил. В большинстве случаев, преподнося формулировки правил, мы отнюдь не способствуем тому, что учащийся станет писать грамотно. Значит, преподносить нужно что-то другое. Это «другое» для возбуждения интереса — важнейшего фактора усвоения любой информации — обязано быть риторически маркированным и креативно генерирующим. Это не означает, что преподавателю важно излагать правила стихами или рассказывать лингвистические истории, где окончания и родовые формы становятся героями невероятных сюжетов. Чтобы активизировать творческий процесс освоения (в нём и родятся оптимизирующие коммуникацию схемы и образы), необходимо обратиться к творческому процессу восприятия. Та самая «симметричность» изложения и рецепции, которая имеет место при потенцировании творческого акта, заставляет учитывать психологические закономерности и риторические особенности *говорения-восприятия* как единой деятельности. Это важно подчеркнуть: говорящий и слушающий — одна сущность, созданная влиятельной коммуникацией. Если учащиеся не могут освоить правописательный закон, значит, преподаватель оказался не в состоянии его изложить. А чтобы «быть в состоянии», необходимо игнорировать моновекторность и однонаправленность процесса: изложение-слушание — единый разнонаправленный процесс; уже потому, что обращён он к одному (в разных концептуальных системах) тексту. Рассмотрим ситуации.

Учащийся, веривший во всемогущество логически оформленного правила, встаёт в тупик так часто, что перестаёт заучивать правила, в которых не находит смелости сомневаться. Готовый рассказать что угодно о безударных гласных, он лишён ориентира: почему надо писать «обмакнуть», хотя есть «промок»? Объяснить это можно, но неизбежен следующий вопрос: где гласные «безударные», а где они — «чередующиеся»? Если «замереть», то почему — «мириться»? Вопросы, кажущиеся элементарными для учителей-предметников, ставят в тупик не только ребят, но и их родителей. Будущая учительница, отчаявшись склонять имена числительные, впервые в жизни написала «двестисемьдесятшесть» в одно слово: оказывается, она больше всех готовилась к занятию и устала от пособий! Правила разрушают грамотность — это очевидно, как и то, что при должном *мастерстве и должной креативности* педагога (иначе говоря, при оптимальности риторического формулирования и преподнесения) они сформируют навыки письма. Но каждое правило, каждая математическая и физическая закономерность должны формулироваться так, чтобы адресат, то есть учащийся: это говорится конкретно *для него*. А значит, необходимы психологические навыки: сказанное становится достоянием воспринимающего. Необходимо учитывать личностные особенности, как и психологию восприятия вообще. Оно является симметричным отражением преподносимого текста, а значит, интенсивным интеллектуальным процессом.

Говорить для конкретных учащихся, обращаясь к аудитории, — это значит иметь в виду индивидуальные контексты. Индивидуализация информационного посыла ведётся только через его превращение в креативный; в этом случае творческая энергетика находит воплощение в риторической оформленности материала и системы заданий.

Грамотность как таковая не может быть частичной: она или есть («врождённая», абсолютная, в том числе привнесённая преподавателем по той же модели «врождённой», абсолютной), или её нет. Абсолютная грамотность находится на сверхсознательном уровне: надо с недоступной логическому разумению скоростью «вычислить» языковую ситуацию и выбрать единственно приемлемое решение. Между тем каждая орфограмма — сложная задача комбинаторики. Только за урок математики не решают более четырёх-шести задач, в то время как в каждом предложении диктанта этих задач хватило бы на два урока.

Что вообще может произойти с человеком, изучающим русский язык, как это и положено, по орфограммам? Или он растеряет остатки врождённой грамотности (она есть у каждого), или возненавидит предмет до такой степени, что поймёт: преподающий лукавит — он просто не знает, как по-настоящему увидеть эту языковую ситуацию. И боится признаться себе: правила уводят от грамотности, которая рождается и закрепляется на подсознательном и сверхсознательном уровне. А то, что сделало грамотность педагога абсолютной, правила не создали, а лишь закрепили, утвердили своей систематизацией. Однако в каждом случае он латентно формулировал «правила-для-себя»; иными словами, алгоритмы, которые оказались ближе для запоминания и очевиднее для сохранения. Поиск таких алгоритмов — креативная деятельность на уровне обучения грамотности. Их невозможно преподнести, поскольку они у каждого индивидуальны.
Но вполне возможно сформулировать импульсы, заставляющие студентов (школьников) «прислушаться» к самим себе: что помогло усвоить эту закономерность? Какие группы слов (с точки зрения структуры, грамматической принадлежности, рода, да и просто исходя из зрительных образов) «сталкивает» эта закономерность, обнаруживая их сопоставления и противопоставления? Итак, алгоритмы — результат размышления о своих взаимоотношениях с языком в его конкретном проявлении. И очень важно создать условия, в которых эти алгоритмы будут составлены, становясь субъективно применяемыми правилами. Важно и обозначить методику составления таких алгоритмов, в результате которой станет возможным визуальное воплощение того, что до сих пор было лишь мыслями, не имеющими повода раскрыться и материализоваться в формулировках. Итак, занятие — формулирование такого повода, позволяющего правилам сделать шаг к личности учащегося. На чём основаны такие обоснования будущих алгоритмов?

Вспоминает ли правило тот, кто пишет текст? В большинстве случаев — нет. А если вспоминает, то чаще ошибается или теряет рабочий ритм. Между тем грамотно писать — мыслить по модели «гения»: знать, не зная; помнить, забыв; писать словно под диктовку сторонних сил. Поэт, создавая лучшие строки, правил метра не помнит, но вместе с тем эти правила всецело владеют личностью человека, словно вслушивающегося в музыкальные аккорды, которые звучат внутри и упорядочивают словесную ткань будущего произведения. Как бы самостоятельно выстраиваются образные цепочки, появляются непонятно откуда сюжетные линии — остаётся лишь фиксировать их. Гёте пишет о таком явлении: «Всё, что мы называем изобретением или открытием в высшем смысле, есть из ряда вон выходящее проявление, осуществление оригинального чувства истины, которое, давно развившись в тиши, неожиданно, с быстротой молнии ведёт к плодотворному познанию». Так и грамотное написание — результат «озарения»; но основано оно на глубинном усвоении системной закономерности; на самостоятельной работе над аккумулированием примеров в некое «правило-для-себя». И.В. Гёте признаётся,

что яркие мысли заставали его врасплох, без подготовки. О. Бальзак, создавая роман, мог со знакомыми говорить о его героях так, словно это живые люди: рассказывал их судьбы, искренне удивлялся неожиданностям в биографиях. Но такие «внезапности души» открывают гигантскую работу человека над собой: не правила, не формулировки, а целостные образы слов поднимаются и из подсознания наших ребят, если там есть надлежащие модели, подталкивающие эти образы наружу, в строчки диктанта. Аналогична природа творческого мышления оратора. Произнося речь, думает ли он в каждом случае о фигурах и оборотах, которые предстоит употребить? Если думает, — речь окажется натянуто-вычурной, манерной и безразличной к слушателям. Значит, правила риторики должны быть автоматизировавшимися, должны осуществлять «подсказку» всякий раз, когда он выходит к аудитории и менее всего думает о закономерностях речи. Абсолютно так же дело обстоит с правилами грамматики. При этом задача преподавателя — организовать создание схем и алгоритмов, в соответствии с которыми эти правила станут личностно актуальными для каждого.

Ребёнок интуитивно постигает язык как сложно организованную систему; будет ли она размыта деформированной речевой средой или искорёжена унифицированными, и потому несоотносимыми с его собственной личностью правилами, зависит от педагога. Кстати, интересна история, моделирующая весь вред нынешнего преподавания родного языка. *Учительница музыки, строгая и требовательная, усилила программный момент «Нотная грамотность»: за неделю надо было выучить, какая нота на какой строке пишется. Среди девочек класса были и такие, кто вот-вот должен был начать учение в музыкальной школе: слух абсолютный, желание также было. После того, как класс полностью освоил нотную грамоту (нота, строка её написания, обозначение длительности), в музыкальную школу не пошла ни одна: испугались, что надо будет помнить название каждой клавиши и, расшифровывая нотный стан («Это "до" ищем на клавиатуре!»), искать нужную.* А надо было дать вначале возможность петь или играть! Нынешнее преподавание всех предметов — точно такая же «нотная грамота». Её можно вводить лишь тогда, когда сформирован интерес, а информация не только не уводит от него — наоборот, фиксирует и развивает. Чтобы это осуществить на практике, необходимо креативное преподавание, основанное на идеях педагогической риторики и психологии личности. **НО**

НОВЫЕ ТЕСТОВЫЕ ФОРМЫ. Можно ли улучшить ЕГЭ?

Вадим Сергеевич Аванесов,
профессор, доктор педагогических наук,
e-mail: testolog@mail.ru

«Новое надо создавать в поте лица,
а старое само продолжает существовать,
и твёрдо держится на костылях привычки».
А.И. Герцен

• *задания в тестовой форме* • *новые аттестационные технологии*
• *конвергентное и дивергентное мышление* • *виды знаний*

Определение основных понятий

Форма заданий

Определяется как способ связи, организации, упорядочения и существования содержания в общей композиции тестовых заданий[1].

Тестовая форма

Тестовая форма заданий представляет собой специфический способ связи содержания задания с наиболее подходящей для этого содержания формой. Специфика способа определяется особенностями основных форм: заданий с выбором одного или нескольких правильных ответов, заданий открытой формы и заданий на установление правильной последовательности. Задания на установление соответствия используются сейчас мало из-за их громоздкости и возможности замены заданиями с выбором нескольких правильных ответов.

Аттестация

Аттестация кратко определяется как оценивание и принятие решений относительно реальных учебных и производственных (служебных) результатов.

Аттестационная технология

Аттестационную технологию можно определить как систему научной организации аттестации выпускников школ, вузов и иных контингентов учащихся на соответствие принятых обществом и государством образовательным стандартам.

Проблемная ситуация

С момента своего появления педагогические тесты считались средством итогового контроля знаний. За рубежом они использовались для быстрой и эффективной аттестации школьников и студентов. Для текущего контроля и самоконтроля используются не тесты, а отдельные задания в тестовой форме. О различиях тестов от заданий

[1] *Аванесов В.С.* Форма тестовых заданий. — М.: Центр тестирования, 2006. — 156 с.

в тестовой форме автор этой статьи писал неоднократно[2].

В России долгое время существовал теоретический вакуум по этим вопросам. Поэтому многие педагоги задания в тестовой форме по привычке называют тестами. Но эта ошибка имеет отрицательные последствия для практики. В полной мере такие последствия проявились в ЕГЭ.

Отношение к тестовым формам

В сфере образования отношение к заданиям в тестовой форме меняется с отрицательного на положительное. Это происходит в связи с глобальной технологизацией образовательного процесса, появлением новых форм, необходимостью экономии расходов на обучение и контроль знаний. Правильный выбор формы заданий зависит от видов проверяемых знаний.

В России отношение к тестовым формам и вообще к тестам всё ещё настороженное, преимущественно спорное; больше отрицательное, чем положительное. К отрицательному мнению относительно заданий с выбором одного правильно ответа склоняется большинство учителей, усматривающих в таких заданиях угрозу интеллектуальному и моральному развитию личности учащихся.

Стала обычной практикой подготовка к тестовому контролю посредством запоминания номера правильного ответа к каждому задания теста. А также разных видов так называемого «учебного мошенничества». Очевидно, это невозможно признать образовательной деятельностью. Скорее, это деятельность, противоположная подлинному образованию и развитию.

Ранее отмечалось[3], что задания в тестовой форме выгодно отличаются от других форм обучения и контроля свойствами технологичности, эффективности, краткости, быстроты ответа, определимости меры трудности, лучшей понимаемости смысла заданий. Эти удивительно полезные свойства заданий в тестовой форме оказались, к сожалению, почти невостребованными в российском образовании. Не случайно, что большинство учебных заданий даётся учащимся в нетестовой форме. В зарубежном образовании доля заданий в тестовой форме существенно выше, что объясняется проводимой там образовательной политикой, педагогическими теориями, методиками, техникой и технологией.

Научная критика заданий с выбором одного правильного ответа

В числе первых авторов, указавших на непригодность заданий с выбором одного правильного ответа, из предлагаемых на выбор, был датский математик Георг Раш. Он является основателем направления в измерениях, получившего позже название Rasch Measurement[4].

В процессе математического обоснования качества имевшихся тогда тестов для оценки способностей армейских новобранцев читать и понимать учебные тексты Г. Раш указал на возможность угадывания правильного ответа, если применяются задания с выбором одного правильного ответа. А следовательно, и на вероятную возможность привнесения ошибок в начальный этап процесса измерения. В то время как американская практика тестирования широко применяла задания

[2] *Аванесов В.С.* Композиция тестовых заданий. М.: Центр тестирования. Учебное пособие для проф-преп. состава вузов и учителей школ. Издания 1995, 1998 и 2002 гг.; *Аванесов В.С.* Форма тестовых заданий. Учебное пособие для проф-преп. состава вузов и учителей школ. — М.: Центр тестирования, издания 2005 и 2006 гг.

[3] *Аванесов В.С.* Применение заданий в тестовой форме в новых образовательных технологиях // Педагогические измерения. — 2006. — № 4. — С. 3–31.

[4] *Rasch G.* Probabilistic Models for Some Intelligence and Attainment Tests. With a Foreword and Afteword by B.D. Wright. The Univ. of Chicago Press. Chicago & London, 1980. — 199 pp.

с выбором одного правильного ответа, Г. Раш занял принципиальную позицию, не допускающую такие задания в практику педагогических и психологических измерений.

Фактически позиция Г. Раша склонялась к применению в педагогических измерениях только заданий *открытой формы*, где краткий ответ в каждом задании испытуемому надо было дописать в специально отведённом месте задания, что делалось на месте прочерка. Это была позиция математически обоснованная. Но она фактически противостояла всей мировой практике технологичного применения заданий с выбором одного правильного ответа в учебном и аттестационном процессе. Поэтому использовался обычный защитный механизм: предложения Г.Раша, идущие вразрез с общепринятой практикой, старались не принимать во внимание.

Спорность форм заданий ЕГЭ

С первого дня введения ЕГЭ автор этой статьи писал о нецелесообразности использования заданий с выбором одного правильного ответа. Но тогда такое использование объяснялось необходимостью использования имеющейся технологии в Центре тестирования.

Спорность может быть хорошим индикатором возможной перспективности метода. Именно это случилось с заданиями с выбором нескольких правильных ответов. Они сейчас становятся самыми распространёнными в учебном процессе. Но предложения использовать их в России органы управления образованием по устоявшейся привычке во внимание не принимают. Они сами решают, что принять, а что — нет. Конец этому своеволию могла бы положить открытая научная конференция. Но мы такой конференции не видели уже более четверти века.

Нетехнологичность заданий открытой формы

Задания открытой формы имеют существенные недостатки — при бланковой форме в массовом контроле они нетехнологичные и затратные. Практика дорогостоящей регистрации, распознавания и расшифровки ответов с помощью сканера и соответствующих программ, по которому пошли специалисты по ЕГЭ, породила миллионы ошибок и стала, кроме того, источником непроизводительного ручного труда.

Проблема заключается в том, чтобы иметь задания, не способствующие, с одной стороны, механическому угадыванию правильного ответа, и с другой стороны — задания, отвечающие требованиям технологичности и объективности выставления оценок.

Для проведения массовых исследований задания открытой формы не годятся в силу их нетехнологичности. Ведь не случайно настоящие тестовые службы на Западе в массовых обследованиях используют только технологичные задания с выбором, используя далее автоматизированную считку результатов с бланков посредством оптических сканеров высокой производительности, от 5 до 50 тысяч бланков в час.

Хороший пример успешного применения такой техники и технологии оценивания даёт Единое Национальное тестирование в Казахстане. Там уже объявлено об отходе от идеи *единого* экзамена. Останется только Национальное тестирование. КИМов и ЕГЭ там, к счастью, нет. В России за них держатся зубами.

Аксиомы

Выбору форм оценки знаний при проведении ЕГЭ не смогла помешать критика автора и многих других. В руководящих органах такую критику чиновники характеризовали как исходящую якобы от маргиналов, а потому на неё не надо обращать внимание. В число таковых попали академики РАН и РАО, которые возражали против проведения бездарного в научном отношении единого государственного экзамена. Чиновниками отвергались и аксиомы педагогических

измерений. Случилось то, о чём писал В.И. Ленин: «если бы геометрические аксиомы задевали интересы людей, то они опровергались бы[5]».

Именно из-за такой позиции государственный экзамен подошёл к черте провала; он вынужденно перестал быть фактически единым. Для его спасения все т.н. КИМы ЕГЭ перенацелили теперь на приём в вузы. Вследствие чего оказалась оголённой аттестация выпускников[6].

Два процесса

В течение долгого времени складывались два отличающихся процесса — обучения и контроля знаний. И по сей день эти процессы не удаётся объединить должным образом. Причины тому — преобладание классно-урочной формы обучения, рассказов и других словесных методов обучения в школе, лекций в вузовском образовании, традиции многословного изложения содержания учебников в преподавании, устарелость содержания большинства учебных курсов, неадекватность множества используемых сейчас форм обучения и контроля знаний, а также вечно отстающие формы учёта, планирования и оплаты педагогического труда.

В недавних работах многократно была показана обучающая роль заданий в тестовой форме, особенно, когда они становятся органической частью новых образовательных технологий. Например, таких, как квантование учебных текстов[7] и супертест[8]. Эти технологии вытекают из идеи творческого соединения обучения с контролем и самоконтролем[9], а также из осознания потребности внедрения тестовых форм в учебный процесс. Нужны и новые методы, соединяющие тестирование с учением[10].

Новации в форме

Уже упоминалось, что использовавшаяся ранее третья форма заданий на установление соответствия сейчас почти не применяется из-за её громоздкости, а также из-за возможности представления заданий данной формы в заданиях с выбором нескольких правильных ответов. При этом первый столбец задания третьей формы представляется как элементы фасета задания, а элементы второго столбца — как ответы[11].

Сейчас вместо заданий с выбором одного правильного ответа стали применяться задания с выбором одного или нескольких правильных ответов.

Изменилась инструкция для испытуемых. Сейчас она звучит так: *Вашему вниманию предлагаются задания, в которых могут быть один, два, три и большее число правильных ответов. Нажимайте на клавиши с номерами всех правильных ответов.*

Изменилась и *оценка*. Сейчас обычно за выбор в задании всех правильных ответов испытуемый получает два балла, за одну допущенную ошибку — один

---

[5] *Ленин В.И.* Марксизм и ревизионизм. ПСС. Т. 17. — С. 17.

[6] *Аванесов В.С.* Десятилетний юбилей журнала «Педагогические Измерения» // Педагогические измерения. — 2014. — № 3. См. также http://viperson.ru/ wind.php?ID=425098

[7] *Аванесов В.С.* Теория квантования учебных текстов // Педагогические измерения. — 2014. — № 1. — С. 62–77. См. также: Аванесов В.С. Теория квантования учебных текстов в журнале «Современная высшая школа. Научно-методический журнал. — 2014. — № 1. раздел «Инновационные технологии в высшей школе». — С. 71–81. См. также по адресу http://viperson.ru/wind.php?ID=425098

[8] *Аванесов В.С.* Супертест // Педагогические измерения. — 2014. — № 2. — С. 3–13, См. также по адресу http://viperson.ru/wind.php?ID=425098

[9] *Аванесов В.С.* Проблема соединения тестирования с обучением // Педагогические измерения. — 2013. — № 4, См. также по адресу http://viperson.ru/wind.php?ID=425098

[10] *Аванесов В.С.* Проблема соединения контроля с обучением.

[11] Подробнее об этих понятиях можно прочитать в книгах и статьях автора.

балл, за две и большее число допущенных в задании ошибок получает ноль баллов.

Задания с выбором нескольких правильных ответов

Улучшению практики тестирования помогает улучшение форм тестовых заданий. Вместо заданий с выбором одного правильного ответа из 3—5 ответов надо сейчас переходить (где это оправданно) к заданиям с выбором нескольких правильных ответов. Посмотрим на некоторые примеры:

1. БУКВА «О» ПИШЕТСЯ В СЛОВАХ

1) упл...тнить сроки;
2) обн...жить пороки;
3) р...птать на судьбу;
4) прил...скать собаку;
5) отк...заться от услуг;
6) опр...вдать поступок;
7) угр...жать расправой;
8) в...пиющий произвол;
9) раск...лить сковороду;
10) усл...жнить обстановку.

2. В СТИЛЕ БАРОККО ПОСТРОЕНЫ

1) Смольный собор.
2) Зимний дворец.
3) Казанский собор.
4) Кунсткамера.
5) Здания Сената и Синода.
6) Мраморный дворец.
7) Александринский театр.
8) Книжная палата.

3. IRREGULAR VERBS

1) start;
2) read;
3) wear;
4) swim;
5) think;
6) print;
7) speak;
8) complete;
9) obtain;
10) look;
11) begin;
12) finish;
13) run;
14) jump;
15) draw.

4. THE GERUND IS USED AS {subject, attribute, predicative, direct object, adverbial modifier, prepositional object} IN THE SENTENCES

1) *Deciding* is acting.
2)Avoid *making* mistakes.
3) The rain poured down without *ceasing*.
4) He succeeded in *entering* the university.
5) A cuckoo began *calling* from a thorn tree.
6) *Swimming* against the current was difficult.
7) She felt a strange certainty of *being watched*.
8) After *talking* to us for a moment he left to get his train.
9) Our work is devoted to *building* democracy in our country.

Кроме заданий с выбором нескольких правильных ответов сейчас используются два и три задания в одном. Например:

5. ЧТО ВЫ ЧИТАЕТЕ, МИЛОРД? — СПРОСИЛ (А)

1) Офелия.
2) Полоний.
3) Клавдий.
4) Гамлет.
5) Лаэрт.
6) Горацио.
7) Гертруда.
8) Фортинбрас.

«СЛОВА, СЛОВА, СЛОВА» — последовал ответ

1) Офелии.
2) Полония.
3) Клавдия.
4) Горацио.
5) Лаэрта.
6) Гамлета.
7) Гертруды.
8) Фортинбраса.

За правильный ответ в каждом из сдвоенных заданий испытуемый получает по одному баллу. Таким образом, за такие задания оценки могут варьироваться от нуля до двух. Это обстоятельство благотворно отражается на повышении точности измерения.

Оценка ответов

В таких заданиях испытуемые могут получить от нуля до 2–3 баллов, что повышает вариацию данных и, как следствие, точность измерения. Обоснованность выставляемых баллов доказывается методами множественного регрессионного анализа.

Преимущества заданий с выбором нескольких правильных ответов

В таких заданиях число прилагаемых ответов больше, чем в заданиях с выбором одного правильного ответа. Преимущество таких заданий — в практической невозможности угадать одно правильное сочетание всех правильных ответов из множества возможных сочетаний, что сводит вероятность угадывания всех правильных ответов очень близко к нулю. Испытуемые не знают точное число правильных ответов, что делает такие задания труднее.

Помимо радикального снижения вероятности угадывания, повышения трудности и технологичности, задания данного варианта позволяют проверить знания полнее, глубже и точнее.

Новые технологии – новые возможности

Автором этой статьи разработаны уже упоминавшиеся две новые образовательные технологии: квантование учебных текстов и супертест. В сочетании с тестовым мониторингом и рейтингом[12] на основе тестовых результатов эти методы дают возможность перейти к технологизации процессов аттестации на основе компьютерного учёта результатов обучения.

Качественно проведённый мониторинг посредством супертеста несёт в себе возможность полностью отказаться от проведения экзаменационных сессий и сэкономить два учебных месяца в году, используя это время на образовательную деятельность. Здесь скрывается огромный резерв повышения качества образования. Хотелось бы обратить внимание органов управления и ректоров российских вузов на эту неожиданную и колоссальную возможность увеличения времени обучения, новые возможности повышения качества образования, абсолютно не используемые сейчас в России.

Квантование учебных текстов дополняется проверкой усвоения знаний посредством заданий в тестовой форме. Эта технология успешного учения и самоконтроля внедряется в Казахстане. К настоящему времени там уже опубликованы сотни таких текстов[13].

Квантование учебных текстов означает их сокращение и разделение на небольшие части, что облегчает усвоение смыслов, содержащихся в каждом кванте учебной информации. Такие тексты и технологичные системы заданий составляют качественный педагогический контент — содержание новой системы образования.

Супертест

Можно выделить несколько *отличий* супертеста от теста[14].

---

[12] *Аванесов В.С.* Рейтинг // Школьные технологии. — 2006. — № 5. — С. 179–181.

[13] Публикации в российском научно-методическом журнале «Педагогические измерения 2012–2014 гг. а также в сборниках: «Новые образовательные и аттестационные технологии в медицинском вузе: квантованные учебные тексты с заданиями в тестовой форме». Казахский Национальный медицинский университет им. С.Д. Асфендиярова. Кн.13. Алматы, 2012 – 2014 гг.

[14] Подробнее см. http://viperson.ru/wind.php?ID=669530&soch=1

Число заданий. В супертесте намного больше заданий, чем в традиционном педагогическом тесте. Их может быть примерно тысяча, особенно для сравнительно больших учебных курсов. Для коротких учебных курсов число заданий существенно снижается.

В некоторых вузах, сотрудничающих с автором этой статьи, используется простая формула: общее число итоговых заданий определяется произведением числа выделенных учебным планов часов на 4 или 5. Например, если объём курса составляет двести часов, то число проверочных заданий по нему может достигнуть примерно тысячу. Это преимущественно задания с выбором нескольких правильных ответов. Сами задания требуют постоянного улучшения и периодической замены. Для повышения качества такой работы автор этой статьи по своей программе уже много лет готовит кафедральных тестологов-методистов. В России и других странах их число превышает 15 тысяч. Сейчас готовится примерно по одной тысяче в год.

Содержание заданий супертеста. Небольшое число заданий традиционных тестов при изучении сравнительно больших курсов постоянно ставят вопросы валидности тестовых результатов: чем больше курс, тем труднее подобрать систему небольшого числа заданий (примерно до тридцати), способных качественно оценить уровень подготовленности испытуемых по всему курсу. Педагоги справедливо при этом указывают на неприемлемость редуцированной системы заданий для оценки знаний всех элементов изучаемого курса.

Два типа мышления

Сложность в применении форм тестовых заданий объясняется противоречием, реально существующим между теоретическим и практическим мышлением.

Практическое мышление в форме тестовых заданий практики видит привычное средство создания теста.

Теоретическое мышление находит отношение практиков к форме ограниченным. Потому что от качества формы зависит понимание содержания заданий, технологичность тестового процесса, точность и эффективность измерений. Малейшее нарушение требования формы часто делает задание непонятным. Например, при нечётких инструкциях испытуемые не знают, как им надо отвечать на задания. Нарушение требований формы является также одним из самых распространённых источников погрешностей педагогических измерений.

В используемых сейчас повсеместно заданиях с выбором одного правильного ответа есть, наряду с одним правильным, есть несколько неправильных, но правдоподобных ответов. Последние называют дистракторами (от англ. to distract — отвлекать); число дистракторов обычно колеблется от одного до 4—5. Соответственно, довольно высока вероятность угадывания правильного ответа[15].

Обучающий потенциал заданий в тестовой форме

Педагогические задания выполняют как обучающие, так и контролирующие функции. *Обучающие* задания применяют учащиеся для активизации собственного учения, усвоения учебного материала, саморазвития. Всё это свидетельствует об обучающем потенциале заданий.

Невнимание к обучающим возможностям заданий в тестовой форме стало одной из причин методического отставания российского образования от положения дел с этим в ряде других стран. Причины — абсолютизация классно-урочной системы организации занятий, чрезмерная бюрократизация управления образованием, нехватка компьютерной техники, а также тестов и программ для организации автоматизированного

[15] *Аванесов В.С.* Дистракторный анализ // Педагогические измерения. — 2013. — № 1, См. также по адресу http://viperson.ru/wind.php?ID=425098

самоконтроля — самой гуманной формы контроля знаний[16].

Конвергентное и дивергентное мышление

Предложения перейти в новых образовательных и аттестационных технологиях к использованию заданий с выбором нескольких правильных ответов автор данной статьи основывает на известной за рубежом теории конвергентного и дивергентного мышления[17].

Под *конвергентным* мышлением понимается интеллектуальная способность и, видимо, ментальная привычка искать единственное решение. Применительно к форме тестовых заданий это как раз случай выбора одного правильного ответа из предлагаемых испытуемому на выбор.

Под *дивергентным* мышлением понимается способность к поиску нескольких правильных решений. Эту способность Д.П. Гилфорд считал основой креативности личности. Предлагаемая здесь форма с выбором нескольких правильных ответов хорошо подходит под идею функционирования и формирования дивергентного типа мышления. Очевидно, в реальной жизни и мыследеятельности необходимы способности как конвергентного, так и дивергентного мышления. Вот почему первая по счёту форма заданий в нашей работе получила название «задания с выбором одного или нескольких правильных ответов».

Простое истолкование научной концепции

В популярной литературе концепция конвергентного и дивергентного мышления излагается просто и понятно. «Существует тип людей, который всегда убеждён в существовании одного правильного пути. Задачи решают посредством уже накопленных знаний и с помощью цепочки логических рассуждений. Большая часть современного обучения в вузах основана именно на конвергентном мышлении. Для творческих личностей такая система образования не позволяет раскрыть свой творческий потенциал[18].

Интересное решение

С целью сдвинуть мышление профессорско-преподавательского состава с привычного стереотипа использования заданий в тестовой форме только с одним правильным ответом, в одном вузе было принято такое административное решение: не менее половины разрабатываемых преподавателями заданий в тестовой форме должно быть с выбором нескольких правильных ответов.

Виды знаний

Ещё одним аргументом в пользу увеличения числа заданий с выбором нескольких правильных ответов в новых образовательных и аттестационных технологиях стало исследование автора этой статьи по классификации видов знаний[19]. В нём, с опорой на другие имеющиеся в мировой литературе классификации, ранее было выделено 15 видов знаний[20].

При должном уровне мастерства формулирования задания с выбором нескольких правильных ответов такие задания могут быть использованы для проверки не менее 14 видов знаний из 15 ранее упомянутых. Перечислим эти 14 видов:

---

[16] *Аванесов В.С.* О самой гуманной форме контроля. Учительская газета — http://www.ug.ru/99.14/t12.htm

[17] *Guilford J.P.* The Nature of Human Intelligence. New York: McGraw-Hill, 1967.

[18] http://womanadvice.ru/divergentnoe-myshlenie

[19] *Аванесов В.С.* Знания как предмет педагогического измерения // Педагогические измерения. — 2005. — № 3. — С. 3–31. См. также «Современная высшая школа» // Научно-методический журнал. — 2014. — № 3. — С. 57–67.

[20] Там же.

1. Знание названий, имён.
2. Знание смысла названий и имён.
3. Фактуальные знания.
4. Знание определений.
5. Сравнительные, сопоставительные знания.
6. Знание противоположностей, противоречий, антонимов и т.п. объектов.
7. Ассоциативные знания.
8. Классификационные знания.
9. Причинные знания, знания причинно-следственных отношений, знание оснований.
10. Причинные знания, знания причинно-следственных отношений, знание оснований.
11. Технологические знания.
12. Вероятностные знания.
13. Абстрактные знания.
14. Методологические знания.

Только процессуальные, алгоритмические и процедурные знания, образующие пятнадцатый вид знаний, не входят в перечень видов знаний, доступных для проверки заданий с выбором нескольких правильных ответов.

Вывод очевиден: надо скорее переходить от пришедших к нам из позапрошлого века заданий с выбором одного правильного ответа к заданиям с выбором нескольких правильных ответов.

Лексические различия

Во множестве ранее написанных работ автор этой статьи неоднократно призывал видеть различия между тестами и заданиями в тестовой форме, между заданиями с выбором одного ответа и с выбором нескольких правильных ответов. Но тщетно.

Консервативные взгляды оказались сильнее научных аргументов. К тому же консерватизм поддерживался органами управления образованием, которые поначалу тоже все задания называли тестами. В частности, распространялись такие антинаучные перлы, как «тесты ЕГЭ». Хотя настоящих тестов в ЕГЭ не было никогда[21].

В части «А» использовались устаревшие задания в тестовой форме, с выбором одного правильного ответа. Такие задания стали источником быстро расширяющейся коррупции. По некоторым данным, с введением ЕГЭ школьная коррупция выросла в 20—25 раз, обогнав коррупцию вузовскую[22].

Избранные для ЕГЭ формы оказались нетехнологичными, что в наше время считается существенным, недопустимым недостатком. К числу таковых относятся задания открытой формы и тексты, призванные проверить умение обосновать решения испытуемых. Такие умения надо проверять в школе, в текущем процессе обучения. Выносить их на итоговый контроль было ошибкой. Именно эти формы позволили взвинтить стоимость проведения ЕГЭ и контроля за его проведением.

Расходы бюджета на некачественные формы и методы итоговой государственной аттестации

В зарубежной педагогике есть принцип единства обучения и контроля знаний. Его можно трактовать так, что какие-то методы лучше применять в ходе учебного процесса, а какие-то — в итоговой аттестации. Это вопрос методической целесообразности, решаемый только на уровне отдельного педагога.

Но что будет, когда нетехнологические методы т.н. «парной педагогики» вдруг станут методами массового государственного экзамена? Именно в таких случаях возникают иррациональные расходы, которые сильно интересуют бизнесменов. Нередко такого рода интерес имеет следствием брешь в образовательном и общегосударственном бюджете.

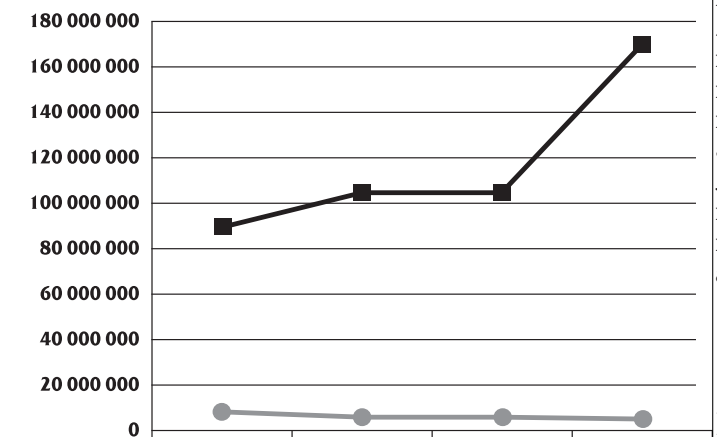
По признанию министра Дм. Ливанова, затраты бюджета на проведение ЕГЭ

[21] *Аванесов В.С.* Являются ли КИМы ЕГЭ методом педагогических измерений? // Педагогические измерения. — 2009. — № 1; Аванесов В.С. Ошибочные цели — плачевные результаты // Педагогические измерения; *Аванесов В.С.* Проблема демаркации педагогических измерений // Педагогические измерения. — 2010. — № 4 и мн. др.; см. также http://viperson.ru/wind.php?ID=425098

[22] *Чернаков А.* http://www.izvestia.ru/education1/article3154753/

возросли в 2014 году на 660 млн руб[23]. В Экспертном докладе «Анатомия ЕГЭ», показано, что фактический бюджет ЕГЭ-2014 **вырос в четыре раза** по сравнению с предыдущим годом, с 312 миллионов **до 1,24 миллиарда рублей.** С этим фактом соглашаются и в Рособрнадзоре[24]. Расходы на контроль за ЕГЭ оказались больше, чем на сам экзамен[25].

На графике представлена сравнительная стоимость расходов на производство т.н. КИМов ЕГЭ[26], продукции экспертно неподтверждённого качества.



	2011 год	2012 год	2013 год	2014 год
Кол-во КИМ	7 000 000	5 250 300	5 250 000	4 400 000
Стоимость	90 000 000	102 956 800	102 950 920	169 200 000

Вид расходов	2013 год, руб.	2014 год, руб.
Субсидия ФЦТ	247 524 600	246 181 600
Субсидия ФИПИ	59 489 000	59 540 200
Закупки Рособрнадзора	0	879 500 000
Закупки Минобрнауки	5 000 000	55 422 000
Сумма расходов на ЕГЭ	312 013 600	1 240 643 800

[23] http://sia.ru/?section=410&action=show_news&id=283693

[24] http://обрнадзор.рф/

[25] http://izvestia.ru/news/573310

[26] Источник: http://обрнадзор.рф/

Общий бюджет на организацию и проведение ЕГЭ в 2014 году на федеральном уровне составил 1 240 643 800 рублей.

Расходы на проведение ЕГЭ растут, а уровень знаний падает[27]

В 2013 году на проведение ЕГЭ было потрачено 500 млн рублей, в 2014 году общий объём финансирования всех мероприятий по ЕГЭ составил около **1 240 643** млн рублей. В 2015 году на организацию только видеотрансляции из классов во время проведения Единого государственного экзамена затребовано 200 млн бюджетных рублей[28]. Очевидно, нужна другая аттестационная политика — повышения качества, технологичности и экономии государственных средств. Этому может содействовать выбор технологичных форм и методов аттестации, не требующих огромных затрат. Иначе говоря, нужен иной путь, нужны новые аттестационные технологии.

Мнение Президента страны

Президент В.В. Путин многократно призывал устранить существующие недостатки при проведении Единого государственного экзамена. Среди основных недостатков — это необъективность и некачественность результатов, нетехнологичность используемых методов, дороговизна. В 2014 году дело, казалось бы, начало трогаться с места. Но направление движения выбрано противоположное мировым тенденциям.

Что предлагается в реальности?

Удорожание услуг

О резком удорожании услуг ЕГЭ уже говорилось. Выбираются только дорогостоящие формы и методы: набор многих

[27] http://izvestia.ru/news/578763

[28] Там же.

тысяч экспертов-предметников для ручной проверки сочинений, сканирование и распознавание миллионов бланков и текстов. Для сравнения: в Казахстане посредством оптосканов результаты всех испытуемых в Национальном тестировании проверяются в один день, без применения ручного труда.

Переход от старой формы — к более старой

Только что пришло сообщение, что в ЕГЭ 2015 года предполагается общая тенденция сокращения старых заданий с выбором одного правильного ответа. Как написано в сообщении, «идёт совершенствование контрольно-измерительных материалов», которые проверяют знания детей на так называемом «продуктивном» уровне[29]. Но этот предполагаемый позитив перечёркивается стремлением использовать совсем старые методы аттестации.

Сочинение

В упомянутом сообщении написано, что по *русскому языку* выпускники теперь будут писать *сочинение*. Для проверки традиционных сочинений в ЕГЭ по всей стране опять наберут тысячи проверяющих.

Форма сочинения пришла к нам из древности. Она очень хорошая, и очень нужна в текущем учебном процессе. Но сочинение — трудоёмкая для проверки и оценки форма. А потому является технологически неподходящей формой для аттестации.

Похожая история уже была с формой сочинения на императорском экзамене в Древнем Китае, около четырёх тысяч лет назад. Своеволие местных чиновников, пытавшихся любой ценой протолкнуть своих детей во власть, при написании сочинений было тогда таким же безграничным, как и сейчас. И стремление испытуемых обмануть государственных экзаменаторов любым способом было не слабее, чем сейчас. Сейчас это толерантно называется «учебным мошенничеством». Да и ставка была тогда неслабой — получаемая сразу после экзамена управленческая должность. Несмотря на жёсткий контроль при проведении письменного экзамена, последний, по мере расширения масштабов мошенничества, всё-таки рухнул.[30]

В 1997 году в России были попытки разработки «структурированных» сочинений. Они были разработаны опытными преподавателями МГИМО по русскому языку и литературе. Там ставились краткие, структурные вопросы, на которые испытуемые должны были дать письменные ответы. Это были вопросы, требующие аналитических способностей, знаний русской литературы, языка и творческого мышления. Вопросы не оставляли испытуемым никакой возможности пользоваться готовыми текстами (шпаргалками), написанными другими абитуриентами и в другие годы.

Оценки шкалировались по знанию языка и литературы. Жаль, что тот опыт не получил развития и признания. Если общественные эксперты сочтут его перспективным для массового контроля подготовленности по русскому языку и литературе, то к этому опыту можно вернуться.

Усиление полицейщины

В упомянутом сообщении написано также, что «будут установлены устройства, не позволяющие школьнику пронести на экзамен мобильный телефон. В прошлом году некоторых учеников, из-за того что у них были с собой средства связи, удалили с экзамена».

Эти строки можно понимать так, что в системе российского ЕГЭ усилится и без того высокий уровень проверок, включая проверки в туалетах, документально зафиксированные ранее Общественной палатой[31].

---

[29] http://www.tv21.ru/news/2014/11/05/?newsid=74456

[30] *Аванесов В.С.* Тесты: история и теория. Из глубины веков // Управление школой. — 1999. — № 12, март. — С. 14.

[31] *Аванесов В.С.* Отзыв на аналитический доклад Общественной палаты. http://viperson.ru/wind.php?ID=641643&soch=1

При качественном тестовом контроле с помощью заданий с выбором нескольких правильных ответов никому не придёт в голову пользоваться телефонами и туалетами, потому что время контроля ограничено примерно 40 минутами. Для хронических тугодумов существуют другие подходящие методы.

Математика

По математике обещают два новых уровня: базовый, если школьнику для поступления в вуз этот предмет не нужен, и профильный.

Это значит, что первый уровень проверки, скорее всего, отнесут к аттестации, а второй будет использоваться для экзаменов при приёме в вузы. А если школьник или родители передумают к моменту проведения? Скорее всего, скажут «нельзя». И для этого экзамена наберут тысячи проверяющих.

Это сообщение можно понимать так: на смену старой и плохой форме заданий по выбору одного правильного ответа, возможно, придёт использование совсем нетехнологичных математических задач традиционного экзамена.

Иностранные языки

Изменится и госэкзамен по *иностранным* языкам. Он будет проходить *два дня*. Сначала выпускник сдаёт письменный экзамен, а затем устный, который позволит проверить навык спонтанной, как было сказано, речи.

И снова по всей огромной стране наберут другие тысячи проверяющих, которые два дня должны оценивать то, чего они не могут сделать за меньшее время и за меньшие деньги. Впрочем, вопрос об уменьшении затрат никто не ставит.

Тенденция

В дорожном и прочем строительстве, а теперь в образовании, сложилась тенденция завышения стоимости работ по госбюджету за счёт расширения количества ручных операций. Это выгодно исполнителям, но невыгодно стране, отбрасывает её назад. Изменить отмеченную тенденцию на противоположную можно. Для этого надо принять во внимание мнение оппонентов, наладить формы и методы общественного контроля. Роль общественной организации контроля в сфере образования трудно переоценить.

Пока же предложения оппонентов о применении тестовых форм в новых аттестационных технологиях отвергаются на корню, без какого-либо обсуждения.

Д.И. Менделеев писал, что многие формы жизни стали новыми, а образовательные формы до того уже обветшали, что пришло время подумать об их усовершенствовании[32]. И хотя время на эффективное усовершенствование уже потеряно, некоторые шансы всё ещё остаются.

Если призадуматься и изменить сложившееся отношение к формам и методам проведения итоговой государственной аттестации. **НО**

[32] Памятники русской мысли. Вып. 1. Статьи Д.И. Менделеева о народном просвещении России и проблемы современного образования. — СПб., 1998. — С. 13. — 80 с.

ЦИФРОВАЯ ХРОНИКА: образовательный потенциал

Андрей Валентинович Диков,
доцент кафедры информатики и методики обучения информатике и математике Пензенского государственного университета, e-mail: dikov.andrei@gmail.com

Лента времени (от англ. Timeline — линия времени) — это графическое описание последовательности произошедших событий в хронологическом порядке. Таким способом получаем наглядную историю развития личности, эпохи, науки, страны.

• *информационные технологии* • *социальные сети* • *электронные образовательные ресурсы* • *тайм-лайны*

До появления компьютеров и соответствующего программного обеспечения ленты времени делались из бумаги: несколько листов в клеточку из тетради подклеивали так, чтобы получилась лента. Внизу рисовалась горизонтальная временная ось. На ней откладывались деления, например, десять клеточек — столетие. Для каждого значимого события проводилась вертикальная черта, над которой располагалось название события и его дата и, возможно, рисунок, символизирующий данное событие. Другой способ представления таймлайна — списки или таблицы с указанной хронологией, например, Geological Timeline [http://www.talkorigins.org/origins/geo_timeline.html].

Проблемой бумажного способа является невозможность бездефектного редактирования, недостаток широкого спектра иллюстративного графического материала, отсутствие гиперсвязей и интерактивности с пользователем.

На компьютерах возможно сделать ленту времени в каком-либо графическом редакторе или инструментами работы с графическими объектами всемирно известного текстового редактора MSWord, но ряд проблем всё равно останется. Существует встраиваемый в приложение Microsoft PowerPoint плагин, который даёт инструменты по созданию ленты времени на кадре презентации. Но подлинное совершенство с точки зрения выразительности, интерактивности и производительности представляет собой ось времени, созданная инструментами специального разработанного для неё вебсервиса.

Социальные сервисы Интернета при использовании в образовании носят всеобщий, межпредметный характер, но, естественно, что технологические особенности некоторых сервисов могут лучше раскрыться в преподавании отдельно взятого предмета или отдельно взятой темы. Так, таймлайны идеально подходят для изучения исторических процессов и, соответственно, являются наилучшим дидактическим средством при преподавании исторических

предметов. Известно, что запоминание исторических дат учащимися является злободневной проблемой преподавания истории. К тому же задача обучения истории состоит не только в механическом запоминании дат и событий, но и в формировании умения сопоставлять исторические события, видеть в их последовательности логику, осмысливать их взаимовлияние. Цели обучения истории достигаются тогда, когда в сознании ученика выстраивается картина временной шкалы, насыщенной взаимосвязанными событиями, что способствует формированию системного, целостного взгляда на совокупность. Для формирования этого в практике преподавания уже давно используются хронологические таблицы, которые ученики составляют по различным периодам. С появлением цифровых сервисов таймлайнов методические возможности преподавания исторических процессов значительно расширились.

Цифровой таймлайн — это приложение (как правило, веб-приложение), которое предназначено для просмотра, создания, редактирования и публикации интерактивных графических линий времени. Линия (шкала, лента, линейка, полоса) времени представляет собой последовательность событий, нанесённых на шкалу времени. Используя сервис, получаем наглядную и как бы живую историю развития какого-либо процесса. События можно представлять в виде текста, картинки, видео- и аудиозаписью. При описании события можно вставить гиперссылку на ресурсы Интернета, связанные с этим событием.

В Интернете можно посмотреть пример таймлайна, посвящённого событиям одного дня, 11 сентября 2001 года по адресу http://www.timerime.com/en/timeline/17434/911/. Другой интерактивный таймлайн Британской библиотеки, наглядно демонстрирующий основные события истории с 1210 по 2000 годы (с шагом в 10 лет) расположен по адресу http://www.bl.uk/learning/timeline/index.html.

Применение в педагогическом процессе:
- онлайн ознакомление с событиями на общедоступной ленте для анализа и целостного взгляда на изучаемое явление;
- создание лент с результатами исследований в рамках проектной деятельности;
- использование в качестве задания для самостоятельной работы учащихся по изучению какого-либо хронологического процесса;
- создание лент планирования событий;
- создание биографий какой-либо знаменитости;
- создание собственной биографии или истории своей семьи;
- создание портфолио в виде таймлайна;
- организация совместной разработки учебного задания
- иллюстрированное описание «Как и где я провёл лето» и др.;
- ведение персонального ежедневника.

В русскоязычной части Интернета пока не появились сервисы по созданию таймлайнов, но в англоязычной их достаточное количество. У каждого сервиса есть свои плюсы, особенно если мы ориентируемся на бесплатный пакет. Одним из самых стильных по дизайну сервисов и весьма богатым по настройкам является Titi-Toki.

Уникальный режим 3D просмотра ленты времени предлагает пока только сервис Tiki-Toki [http://www.tiki-toki.com/]. На главной странице сервиса представлены шесть оригинальных лент с акцентами на различные варианты представления информации. В отличие от других сервисов отсутствует каталог разработанных публичных таймлайнов.

Каждое событие можно описать изображением, видеофайлом или звукозаписью. Не запрещено к описанию события добавлять несколько медиа, сервис их разместит в виде вкладок на окне события. Все перечисленные медиа должны иметь URL, то есть быть опубликованными в Интернете. Видео можно также добавить с сервисов YouTube [https://www.youtube.com/], Vimeo [https://vimeo.com/] или

DailyMotion [http://www.dailymotion.com/]. Аудиозапись можно добавить не только прямой ссылкой, но и с известного сервиса SoundCloud [https://soundcloud.com/].

Разработчиками сервиса реализована возможность изменять цветовое оформление интерфейсных элементов и создавать свои категории (Categories) и диапазоны (Spans) событий на шкале времени для более наглядной навигации.

После регистрации и описания параметров создаваемой ленты (название, начальная и конечная даты, фоновый рисунок, рисунок заставки) процедура разработки сводится к добавлению совокупности событий (Stories) описываемого процесса, последовательность которых выстраивается автоматически по возрастанию даты.

На рисунке «Окно параметров ленты времени» в поле Title введено название таймлайна, Start date и End Date — начальная и конечная даты процесса соответственно. Дата в Tiki-Toki может задаваться в различных форматах (смотри рисунок «Окно выбора формата даты в сервисе Tiki-toki»). По умолчанию дата задаётся в полном формате — день, месяц, год, часы, минуты, секунды. Но для описания событий это слишком подробный вариант, который может быть просто неизвестен. Поэтому есть возможность выбрать короткий вариант даты, где отсутствует время. К сожалению, нет возможности установить вариант описания даты в пределах нашей эры, где указывать только год. Если создаётся лента времени в диапазоне, выходящем за пределы нашего времени, то в Tiki-Toki предусмотрен и этот вариант. В конец даты, указанной в одном из предусмотренных форматов, добавляется латинская аббревиатура BC, например, 15/08/0550 BC. Для дат до 99999 BC или после 99999 AD указывается просто год, например, 5 000 000 000 BC, что означает пять миллиардов лет до нашей эры. BC расшифровывается как Before Christ — до Христа или до нашей эры, AD раскрывается как Anno Domini (лат.) — нашего бога, нашей эры.

Поле *Intro* и поле *About* предназначены для вводной информации о ленте времени, располагающейся на заставке вместе с картинкой, ссылка на которую помещается в область Intro img. Заставка появляется сразу при переходе браузера по ссылке на ленту времени.

Текстовое поле *BG image* хранит ссылку на главный фоновый рисунок ленты времени. Однако существует возможность каждому интервалу (Span) сопоставить свой фоновый рисунок, тогда при переходе от одного временного интервала к другому осуществляется смена графического фона. Важно при этом, чтобы фоновые переходы соответствовали семантике описываемого исторического или биографического процесса.

В раскрывающемся поле можно изменить установленный по умолчанию тип просмотра (View type) ленты на один из четырёх возможных вариантов:
1) стандартный (Standard), который характеризуется одинаковым цветом фона для всех событий ленты, но имеет цветовое выделение категорий на верхних ярлычках событий;
2) полосы категорий (Category Bands), который изображён на экране множеством параллельных линий времени для каждой категории;
3) цветные истории (Coloured Stories), который представлен различным цветом фона событий в соответствии с их категориальной принадлежностью;
4) продолжительность (Duration), который все события преобразует в компактный вид, чтобы сосредоточиться на обзоре совокупности в целом.

В окне параметров ленты можно изменить значение по умолчанию опции Spacing, которая используется в случае беспорядочного расположения историй или их перекрытия друг другом. Значение Standard позиционирует истории по оси X пропорционально их дате и времени. Значения *Equal Spacing 1* и *Equal Spacing 2* меняют расположение событий на ленте так, чтобы были

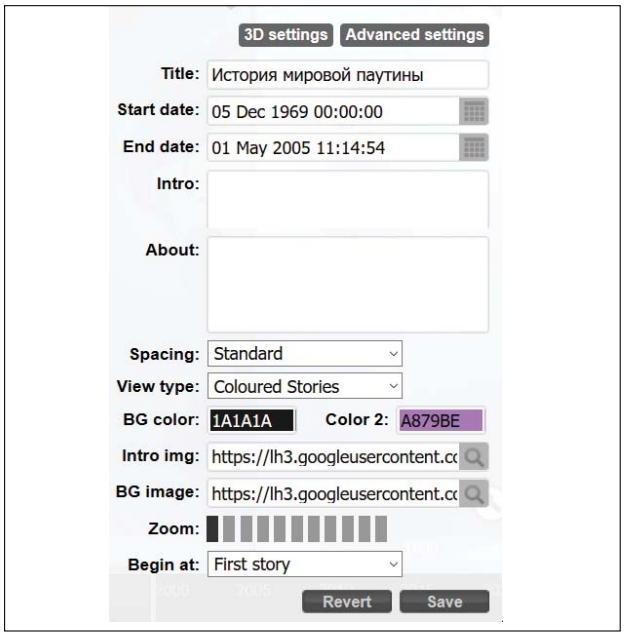


Рис. 1. Окно параметров ленты времени в сервисе Tiki-toki

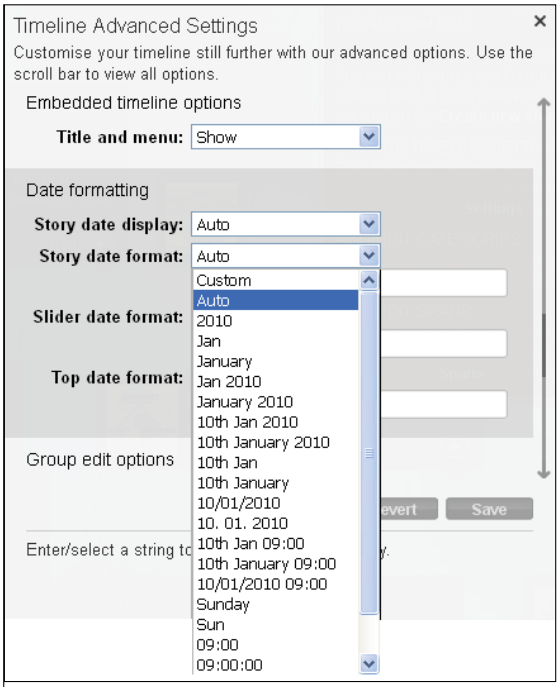


Рис. 2. Окно выбора формата даты в сервисе Tiki-toki

одинаковые промежутки между ними независимо от даты их совершения. В первом случае события располагаются в один ряд

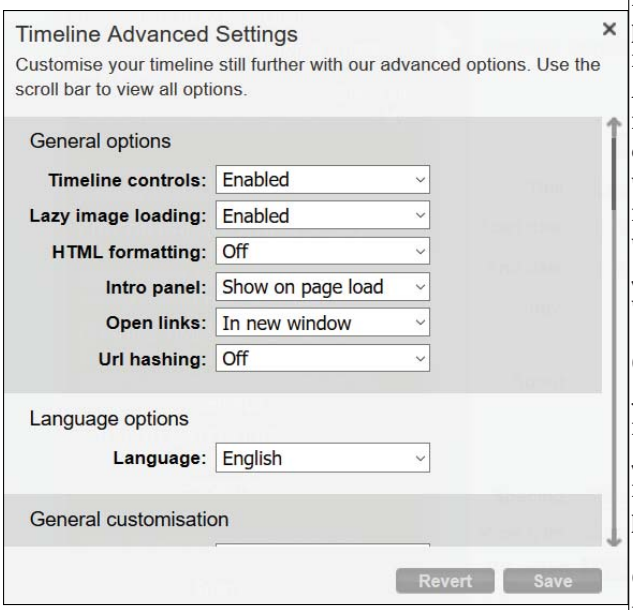


Рис. 3. Окно дополнительных параметров в сервисе Tiki-toki

и имеют увеличенный размер, во втором — в два ряда, но в уменьшенном масштабе. Остальные значения *Top to Bottom* похожи по действию на стандартный вариант расположения событий, с тем отличием в расположении историй, что они располагаются рядами сверху вниз. Этот вариант удобен при большом числе событий, когда они перекрывают друг друга. Сервис предлагает выбрать число рядов сверху вниз от 3 до 10.

Следующая опция в окне параметров ленты времени *Zoom* — масштаб. Этот параметр может понадобиться тогда, когда события или перекрывают друг друга, или отстоят друг от друга на большие расстояния.

Опции *Zoom*, *Spacing* и *View Type* взаимосвязаны между собой. Изменяя параметры *Spacing* или *View Type*, автоматически подстраивается *Zoom*.

Последний параметр в окне настроек ленты времени *Begin at* — начать с... Он имеет значение по умолчанию *First story* — первая история. Список значений этого параметра представляет собой названия всех событий ленты, поэтому можно установить начало просмотра ленты с любого существующего на ней события.

С окна параметров ленты можно вызвать окно расширенных параметров (рисунок «Окно дополнительных параметров в сервисе Tikitoki») — *Timeline Advanced Settings*.

В дополнительных параметрах собрано множество полезных опций для более тонкой настройки внешнего вида ленты времени. Одной из них является выбор национального языка для отображения даты — опция *Language*. Ещё одна предназначена для изменения цветовой гаммы каждого интерфейсного элемента ленты — слайдера, заголовочной части и других. Если сменить значение по умолчанию у параметра HTML formatting на on, то появится возможность добавлять html-теги в область extra info описания события и в область описания таймлайна.

Intro:
```
<hr>
<marquee direction="left" style="background-color: steelblue">
History of World Wide Web
</marquee>
<hr>
```

About:
```
<p style="color:white">
"Если бы с 1971 году автомобилестроение развивалось
столь же стремительно, как микропроцессорная техника,
то автомобиль сегодняшнего дня уже мчался бы
со скоростью 480 тысяч км/час и потреблял при этом
1 л топлива на 335 тысяч км пробега".
</p>
<hr>
<marquee direction="right" style="background-color: steelblue;
color: white">
History of World Wide Web
</marquee>
```

Вкладка *Stories* ленты времени содержит список всех событий, добавленных разработчиком на ленту. Для добавления очередного события необходимо активировать команду + CREATE NEW STORY, расположенную в нижней части вкладки. Каждое новое событие описывается следующими рубриками:

После внесения информации по событию в форму необходимо сохранить её на ленте нажатием на кнопку *Save* или отменить сохранение нажатием на кнопку *Revert*. В соответствии с датой события сервис разместит его в графической форме на ленте. Так как информация по событию разбита на отдельные вкладки *Basic Info, Media, Tags* и *Extra Info*, то после внесения информации на каждой вкладке необходимо её сохранять. На вкладке *Media* добавление очередного элемента осуществляется через гиперссылку + ADD NEW MEDIA. На вкладке *Tags* включение новых тегов происходит через гиперссылку *Create tag*.

В форме администратора (ADMIN) для редактируемого или создаваемого таймлайна есть вкладка *Category* (Категория), на которой находятся команды и параметры для создания и настройки категорий ленты. Визуально категории отображаются в виде названия окна (формы) события и располагаются над прямоугольной формой события. Каждая категория имеет своё название (Title) и цвет (Colour). Создать новую категорию можно командой + CREATE NEW CATEGORY.

Следующая вкладка создаваемого или редактируемого таймлайна окна администратора — *Spans* (Диапазоны). На этой вкладке собраны воедино опции для создания и настройки временных диапазонов ленты. Здесь же находится список всех созданных разработчиком диапазонов, которые при необходимости можно отредактировать (EDIT) или удалить (DELETE). Команда + CREATE NEW SPAN предназначена для создания нового диапазона, который характеризуется именем (Title), временным началом (Start) и концом (End). Визуальный эффект выделения временного интервала достигается заданием на этом отрезке фонового рисунка (Image), выбором цвета оверлея (Overlay) и степенью

Таблица 1

Title	Заголовок события	World Wide Web
Start date	Дата начала события	01 Jun 1993
End date	Дата окончания события	01 Jul 1993
Intro	Вставка текстовой информации	Относительно молодая служба становится сегодня всё более популярной благодаря мультимедийному интерфейсу. Изобретатель WWW Тим Бернерс-Ли удостоился чести стать первым лауреатом за изобретение языка гипертекстовой разметки HTML и основанной на нём системы World Wide Web
Extra Intro	Вставка дополнительной текстовой информации	Всемирная паутина представляет собой совокупность веб-страниц (узлы паутины), разбросанных по всеми миру на веб-серверах и соединённых гиперсвязями (нити паутины)
Category	Выбор категории (если добавлена разработчиком)	net
Link	Вставка гиперссылки на внешний ресурс	https://ru.wikipedia.org/wiki/Всемирная_паутина
Media Type (Image, Video, Audio)	Вставка картинки, видео или аудио. В поле Source указываем адрес ресурса	https://d3ui957tjb5bqd.cloudfront.net/images/screenshots/products/80/803/803621/22-o.jpg?1448356571
Tags	Выбор тегов разработчика для описания события	Internet, Web, Веб

его прозрачности (Opacity). Оверлей — это прямоугольный блок заданного цвета и прозрачности, размером с фоновый рисунок, который накладывается на фоновый рисунок с целью его затемнения или осветления. Получается в некотором роде цветовой фильтр. Список *Style* позволяет разработчику сделать выбор:
1. Только фоновое изображение на весь экран (Image only).
2. Цветной фон вместе с изображением на весь экран монитора (Colored overlay with optional image).
3. Цветной фон вместе с изображением на жёстко заданный временной период (Colored stage block with optional image).

Первый и второй варианты имеют более стильный вид, так как происходит плавный переход от одного фона к другому, последний вариант даёт несколько изображений с резкими границами на одном экране.

Список *Slider* содержит всего два пункта:
1. Не показывать цвет оверлея на ползунке (Don't show in slider).
2. Показывать цвет оверлея на ползунке (Show in slider).

Последняя вкладка для создаваемой или редактируемой ленты времени в окне администратора — *Feeds*, что переводится как каналы. Это опция позволяет разработчику добавить в качестве события динамически изменяемые материалы из внешних источников, например, из канала видео-хостинга YouTube. Для добавления канала предусмотрена команда + ADD NEW FEED. Опции по настройке канала позволяют выбрать:
- Имя канала (Title).
- Источник (Source).

Таблица 2

Характеристики различных сервисов таймлайна

	TimeRime	Timetoast	Dipity	Tiki-Toki
Создание аккаунта	+	+	+	+
Число лент в одном аккаунте	0/$		3/$	1/$
Число событий на одной ленте	100		150	
Ограничение на хранение информации	50Мб	–	50Мб	–
Реклама	–	+	–	+
Поддержка русского языка	–	–	–	+
Комментарии посетителей	+	+	+	–
Доступность				
Public	+	+	+	+
Private/Draft	+	+	+	+
Инструменты для контента				
Текст	+	+	+	+
Видеоролик (встроить)	+	–	+	+
Аудиозапись (встроить)	+	–	–	+
Картинки (встроить)	+	+	+	+
Ссылки	+	+	+	+
html-теги	–	–	–	+
Загрузка контента на сервер	+	+	+	$
Интерфейс				
3D	–	–	–	+
группировка в диапазоны по времени	+	+	–	+
объединение в категории	+	–	–	+
Совместная работа				
Число участников		1/$		
Чат	–	–	–	–
Рассылка приглашения	+	–	+	–
Генерация гиперссылки	+	+	–	–
Выделение участника цветом или как-либо		–		+
Инструменты для настройки рабочего поля				
Масштаб	+	+	–	+
Выдвижное меню		–	–	–
Другие	+	–	+	+
Выделение студентов и учителей		–	–	–
Интеграция с блогом или веб-сайтом (html-код)	+	+	+	$
Десктопное ПО		–	–	$
Поддержка мобильных устройств	–	–	–	+

- Фильтр (Filter).
- Число новостей канала (Entries).

В зависимости от выбранного фильтра можно задать имя разработчика публичного канала (By user), либо тему для поиска соответствующего канала (By search term), либо выбрать самое популярное (Most Popular).

Интересной возможностью ленты данного сервиса является групповой способ разработки ленты. Для этого в разделе дополнительных параметров в группе *Group edit options* необходимо ввести секретное слово, которое затем вместе со своим именем введёт очередной новый разработчик единой ленты. Недостатком для бесплатных аккаунтов является тот факт, что новый разработчик может внедриться только после входа на сервис основного разработчика.

Для того чтобы поделиться готовой лентой с коллегами или учениками, можно скопировать из адресной строки браузера ссылку и разослать её. При просмотре ленты посетители могут воспользоваться левым нижним переключателем 2D/3D режимов демонстрации событий или правым нижним переключателем опций масштабирования и расположения историй ленты. **НО**

ДЕТСКОЕ ДВИЖЕНИЕ в современной школе: «куда жить?»

Анатолий Александрович Ермолин,
кандидат педагогических наук, г. Москва

Поводом для написания статьи стало участие автора в трёх региональных конференциях, организаторы которых сделали честные попытки понять такие новые федеральные инициативы в области воспитания школьников, как РДШ и «Юнармия», чтобы интегрировать их в собственную практику работы с детьми, как говорится, «здесь и сейчас». Опыт показал: профессиональная аудитория так и не нашла ответов на самые главные вопросы: в чём состоит педагогика этих проектов, зачем они нужны школе и что они представляют собой как организационные системы? Иными словами, региональные образовательные структуры ждут государственный заказ на воспитание и готовы его выполнять, правда, при условии, что он… станет для них понятным.

• *воспитание* • *заказ родителей и государства* • *рынок труда* • *патриотизм* • *глобальные угрозы* • *арсенал школы* • *целевые результаты* • *модель государственно-общественной системы воспитания*

1. Какая школа и какие подходы к воспитанию нужны современной России?

Готово ли государство сформулировать спрос на воспитание?

Когда-то, в постперестроечные годы, когда государство устранилось от проблем воспитания будущих поколений собственных граждан, автор этих строк писал про синдром ментальной зависимости низовых эшелонов российской системы образования от конкретных указаний «сверху». Идеи самоорганизации и свободы выбора моделей образования, горячо подхваченные педагогами-новаторами, воспринимались чуть ли не в штыки среди подавляющего большинства обычных педагогов, привыкших

жить по «чертежам», спущенным от вышестоящих инстанций. Выражалось это в очень конкретной формуле: нечего приставать к нам с предложениями проявлять инициативу! Придите, дайте денег и скажите, что делать!

Прошли годы. Сегодня государство активно возвращается на некогда утраченные рубежи. Только за последние полтора-два года мы стали свидетелями появления таких серьёзных государственных актов, как:
- Указ Президента РФ о создании Общероссийской общественно-государственной организации «Российское движение школьников» (РДШ);
- появление Национальной стратегии воспитания, утверждённой приказом министра образования РФ;
- появление «Воспитательного идеала», разработанного и утверждённого Министерством образования РФ;
- учреждение Всероссийского военно-патриотического движения «Юнармия» (формально среди его учредителей нет государственных структур, разве что ДОСААФ, но патронаж Министерства обороны над новым всероссийским движением ни у кого не вызывает сомнения);
- появление разного рода ведомственных воспитательных инициатив — от ФСБ до Министерства юстиции и МЧС.

Ничего плохого в том, что государство и его различные ведомства вновь решили взяться за воспитание и формирование личности подрастающего поколения, нет. Все развитые страны мира этим не только занимаются, но и рассматривают формирование мировоззренческих установок юных граждан важнейшим фактором национальной безопасности. Почему Россия должна быть исключением?

Другое дело, что государственная политика в области регулирования детского движения страны и разного рода воспитательных инициатив представляет собой серьёзную профессиональную отрасль, навыки управления которой за последние 20 лет были в значительной мере утрачены. Что уж говорить о межотраслевом взаимодействии? Например, о том, как синхронизировать воспитательные усилия обычной школы с возможностями Российского движения школьников, МЧС или поддерживаемой Министерством обороны «Юнармии». Потенциальная синергия от такой синхронизации очевидна, но пока совокупный вектор усилий больше напоминает взаимодействие лебедя, рака и щуки из известной басни Крылова. Как сказали бы в армии, чёткое выполнение задачи начинается с её чёткой постановки. А этого как раз и не хватает.

О чём забывают авторы новых воспитательных инициатив?

Нетрудно догадаться, о чём думают директора школ, получая директивы об участии в новых воспитательных инициативах федерального центра:

- Где найти часы на нужные самой школе программы, после того как выполнены все обязательные требования ФГОС?

- Как дать детям крепкие знания, ответить на всё возрастающие запросы родителей и показать высокие учебные результаты учредителю, не перегружая учащихся и не нарушая требований Роспотребнадзора?

- Как быть с новыми федеральными инициативами в области воспитания школьников — РДШ, «Юнармия», другими ведомственными программами, принимая во внимание первые два пункта?

- Если разворачивание детского движения в школе неизбежно, то как гармонично интегрировать всё новые государственные инициативы в плотный учебный план и уже сложившиеся устои школы?

Одним словом, для опытных школьных руководителей речь идёт не о том, как «втиснуть» в расписание очередной клуб или кружок, — для школы остро встаёт проблема управления развитием школы в контексте заказа на активизацию воспитательной работы со стороны государства.

Из чего исходит школа, проектируя стратегии своего развития?

Профессионалам не надо объяснять, что главный документ, на основании которого любая школа в России, включая частную, строит свою образовательную деятельность, — это ФГОС — Федеральный государственный образовательный стандарт, равно как и другие ведомственные документы: те же «Воспитательный идеал» и «Национальная стратегия воспитания».

Многие хорошие школы, находясь в конкурентной борьбе за учащихся в силу принятого в стране подушевого финансирования, не забывают учитывать в своих образовательных программах родительский заказ.

И наконец, самые прозорливые из продвинутых школ разрабатывают содержание авторских программ, исходя из того, что диктуют нам перспективные рынки труда и новые глобальные угрозы.

Впрочем, есть как минимум ещё один важнейший фактор — это миссия воспитания российского юношества, то есть чёткое понимание, кого, для чего и ради чего мы воспитываем. Именно миссия школы должна определять её внутренний уклад, культуру и предназначение выпускников.

О чём говорит родительский заказ на школьное образование?

Летом 2015 года автор статьи был приглашён для разработки программы развития в одну из частных школ Московской области, расположенную в престижном посёлке на Рублёвском шоссе. Для разработки и уточнения спроса на образование с родителями школьников были проведены длительные, иногда многочасовые интервью. По итогам этих интервью, участие в которых приняли более 60 пап и мам, была разработана модель выпускника элитной частной школы:

1. Первое и главное в родительском заказе — это ощущение ребёнком счастья, внутренней гармонии и радости от жизни («Счастье»).

2. К окончанию школы ребёнок должен быть способен сделать осознанный компетентный выбор будущей профессиональной сферы, первой профессии и необходимого для этого образования — вуза или колледжа («Осознанный выбор первой профессии на старте взрослой жизни»).

3. Быть в состоянии самостоятельно поступить и успешно учиться в современном российском или западном университете самого высокого уровня («Самостоятельное поступление в лучшие российские или западные университеты»).

4. Обладать эффективным мышлением: логическим, понятийным, креативным, проектным, предпринимательским. Уметь отличать главное от второстепенного и делать обоснованный выбор в сложных обстоятельствах («Эффективное мышление и способность принимать самостоятельные решения»).

5. Обладать характером «достижителя»: быть трудолюбивым, организованным, собранным, обладать большой силой духа, уметь «держать удар», не терять внутренний стержень, принимать ответственность за свои дела и поступки. Один из отцов сформулировал следующую максиму: «хочу, чтобы мой сын стал увлечённым трудоголиком, способным быть интересным обществу и всегда добиваться поставленных перед собой задач» («Характер достижителя»).

6. Понимать реалии жизни, быть гибким, способным выживать и эффективно действовать вне зоны комфорта. Цитата из интервью с одним из отцов: мои дети должны уметь быстро «окопаться» в любом городе, в любом районе мира, выжить, начать с нуля, придумать план, подняться и добиться успеха («Адаптивность и гибкость с опорой на предприимчивость»).

7. Как минимум обладать крепким здоровьем, вести здоровый образ жизни. Как максимум профессионально владеть своим телом, быть тренированным спортсменом, владеть одним из эффективных боевых искусств («Крепкое здоровье»).

8. Быть интересным, грамотным, глубоко образованным человеком: обладать естественнонаучным мировоззрением, академическими знаниями, широким культурным кругозором («Глубокие дисциплинарные знания, естественнонаучный менталитет, широкий кругозор, общая культура, понимание искусств»).

9. Быть русским и «глобальным» одновременно. Один из отцов так сформулировал, что это значит: «до 11 лет сын должен понять общую картину мира на родном языке, после чего должен быть подготовлен к тому, чтобы при необходимости смог без сильного стресса и отставания учиться на английском языке в любом из лучших колледжей мира» («Российская идентичность и глобальная мобильность»).

10. Весь перечисленный набор компетенций, по мнению родителей, имеет смысл в том случае, если их дети поймут и присвоят такой традиционный набор ценностей, как дружба, семья, любовь, служение своей стране и близким людям, надёжность и умение играть в команде, патриотизм («Ценности гуманизма и патриотизма»).

11. Большинство опрошенных родителей, особенно из числа руководителей бизнеса, понимают и признают значение новых методик и практик, повышающих эффективность работы памяти, творческого мышления, общей работоспособности человека и отдельных технических навыков, как-то: скорочтение, мнемотехника, mind-mapping, sketching, техники психосоматической саморегуляциии («Арсенал специальных техник и навыков повышения личной эффективности»).

Таким образом, запросы обеспеченных слоёв населения России на образование мало чем отличаются от аналогичных запросов среднего класса и очень напоминают советские представления о высших стандартах качественного образования — стандартах знаменитой политехнической школы СССР. По большому счёту представленный анализ нельзя назвать «открытием Америки», так как он очевиден для любого образованного человека, независимо от уровня его доходов.

При этом одиннадцать «хочу» выявленного родительского заказа полностью вписываются в современные представления о качественном образовании XXI века, ключевым показателем эффективности которого считается способность формировать у учащихся такие блоки компетенций, как:
- эффективные отношения;
- эффективное мышление;
- эффективное достижение;
- эффективный интеллектуальный капитал;
- эффективный образ жизни.

Любопытно, что среди одиннадцати «хочу» родительского заказа только два блока компетенций («академические знания» и «поступление в вуз») могут быть гарантированно сформированы с опорой на традиционную классно-урочную форму преподавания. Именно эти два блока компетенций отслеживаются и оцениваются в российских школах с особым пристрастием, именно на классно-урочную форму отводится львиная доля учебного времени.

В итоге более 80% актуального спроса на образование, прежде всего, спроса на сформулированные родителями метапредметные компетенции (умение быть счастливым, эффективно строить отношения с другими людьми, эффективно мыслить, эффективно достигать, эффективно владеть собственным организмом), остаётся неудовлетворённым. И не потому, что директора школ и педагогические коллективы не понимают существующего спроса — у школ просто нет времени на внеурочную деятельность и качественную воспитательную работу, которые к тому же не особо строго оцениваются и непонятно как измеряются.

Кого ждут работодатели на завтрашних рынках труда?

Даже такой гениальный человек, как Карл Маркс, не смог предвидеть того, что сегодня происходит на современных

рынках труда, а именно — рыночное усиление индивида и создание такой экономической ситуации, когда не организация, а талантливый человек становится базовой экономической единицей.

Ещё вчера человек был «приложением» к крупному производству и под ритмы производственной деятельности подгонялись биоритмы обслуживающих производство людей. Сегодня с ролью такого «промышленного приложения» отлично и недорого справляются роботы, высвобождая огромное количество низкоквалифицированных рабочих, создавая серьёзные социальные проблемы для государства.

В то же время работник новой высокотехнологичной экономики в прямом, физическом смысле может перенести основные производственные мощности к себе домой, взять их в командировку и даже на отдых, рабская зависимость пропадает, в корне меняя при этом всю систему трудовых отношений.

Как пишет знаменитый эксперт в области бизнеса Том Питерс: «Сегодня для работы нужны две вещи: талант и проект». Человек организационной эпохи начинает постепенно «вымирать». И если для единообразной работы индустриальной эпохи нужны были единообразные работники, то новая мировая экономика вкупе с углубляющимся кризисом усложнённости поставили вопрос о качественно новой рабочей силе — силе, способной создавать новые интеллектуальные продукты, открывать новые знания, придумывать эффективные способы решения задач и ведения дел.

Мир высоких технологий полностью перешёл на «проектный подход». Каким бы талантом ни обладал человек, на новых рынках труда он всё равно останется аутсайдером, если не научится «упаковывать» свой талант в компетентно разработанный проект и не овладеет стратегиями его коммерческого продвижения.

К каким новым глобальным угрозам надо готовить современных школьников?

Высокие технологии и экономика знаний открывают для человечества уникальные возможности и одновременно создают не менее уникальные угрозы, сложнейшей из которых является так называемый «кризис усложнённости», выражающийся в неспособности обычного человека адаптироваться к резко возросшей скорости перемен без специальной помощи: психологической, мотивационной, образовательной, оздоровительно-восстанавливающей.

Радикализация населения возрастает повсеместно, мир становится всё более агрессивным, вероятность локальных и региональных войн, а также конфликтов на межрелигиозной, межкультурной и межнациональной основе продолжает возрастать. Прогноз Сэмюэля Хантингтона, сделанный в 1993 году сначала в статье и чуть позже в одноимённой книге «Столкновение цивилизаций», сбывается.

Мировые и внутренние рынки становятся всё более турбулентными и непредсказуемыми. Конкуренция между странами и страновыми блоками возрастает. Наиболее острые проблемы цивилизованных стран, среди которых можно назвать терроризм, масштабирование локальных войн, перемещение больших масс мигрантов, нестабильность рынков труда и ряд других, не находят решений на государственном и межгосударственном уровнях.

Какой арсенал есть у школы для выполнения стоящих задач?

К сожалению, у школы нет волшебной палочки, способной превращать самых обычных девчонок и мальчишек в «рыцарей без страха и упрёка», бдительно стоящих на страже национальных интересов Отечества.

Напротив, социологические исследования, проведённые в Москве и других городах России, показывают, что на прямые вопросы о важности патриотизма молодые люди дают конъюнктурно правильные ответы: мол, да, важно. В то же время опросы, построенные на непрямых вопросах, показывают,

что личностная ценность таких понятий, как «патриотизм» и «родина» заметно падает. Учёные также фиксируют возросшую значимость идей индивидуализма в ущерб традиционным для России ценностям коллективизма.

При этом никакого нового секретного арсенала для борьбы с наметившимися тенденциями у российских школ не появилось. Как и прежде, в распоряжении школьных учителей и воспитателей находятся всё те же классические инструменты:
- содержание образования;
- технологии образования;
- организация образовательного процесса;
- кадровый потенциал;
- материально-техническая база и небогатое бюджетное финансирование;
- информационное обеспечение (наверное, единственная школьная область, стремительно обновляющаяся вместе с требованиями времени, но всё равно регулярно отстающая от темпов информационной эпохи).

2. От уяснения задач — к целеполаганию

Перспективы и преимущества «4П» педагогики

Итак, никаких волшебных инструментов образования и развития личности детей у школы нет... Однако «волшебный» эффект может быть достигнут, если все перечисленные инструменты школьного «арсенала» будут работать как единая педагогическая система.

Хорошей иллюстрацией к этому тезису может стать обращение к новейшему опыту инженерного образования на основе такого системного подхода, как «4П» или CDIO. Удивительно, но более 80 крупнейших инженерных университетов мира, среди которых есть и российские флагманы, договорились о том, кто такой современный инженер с точки зрения его дисциплинарной подготовки, личностных, межличностных и профессиональных компетенций.

Аббревиатура CDIO (в русском переводе «4П») состоит из начальных букв терминов, обозначающих процессы, которые определяют суть и природу ежедневной деятельности инженера. Ниже приводится их перевод. Пользуясь преимуществом своего первого образования как военного переводчика, автор предлагает и другие значения английских слов, не вписывающихся в красивую формулу «4П», зато дающих более объёмную картину смыслов, вложенных в концепцию CDIO её создателями:
- То **C**oncieve: **П**ланировать (замышлять, задумывать, беременеть, зачать ребёнка).
- То **D**evelop: **П**роектировать (разрабатывать, вынашивать).
- То **I**mpliment: **П**роизводить (воплощать, претворять).
- То **O**perate: **П**рименять (обслуживать, эксплуатировать).

Суть подхода проста и логична: чтобы будущий инженер стал настоящим профессионалом, с первых дней его пребывания в стенах вуза он должен быть погружён в контекст того уклада, который будет определять его будущую работу: замышлять идеи (беременеть ими), вынашивать идеи (превращать идеи в проекты), воплощать придуманное в виде объектов, процессов и систем и, наконец, обслуживать их после сдачи в эксплуатацию.

Именно в этом месте есть смысл вспомнить о формуле успеха на современных рынках труда: «Успех — это талант плюс проект». Если гипотеза верна, то «инженерный подход» (обратите внимание на кавычки!) к системе школьного образования и воспитания будущих поколений ответственных профессионалов страны становится универсальным.

От родительского заказа — к матрице компетенций CDIO

Первый уровень детализации перечня планируемых результатов обучения в парадигме CDIO можно представить следующим образом: планирование, проектирование,

производство и применение продуктов интеллектуального труда.

Второй уровень детализации планируемых результатов обучения:

1. Дисциплинарные знания и понимания:
1.1. Базовые научные знания (в соответствии со школьной программой и ФГОС).
1.2. Минимальные инженерные знания (если это предусмотрено учебным планом и профилем образовательного учреждения).

2. Личностные компетенции и профессиональные навыки:
2.1. Аналитическое мышление и способность решать задачи.
2.2. Экспериментирование, исследование, самостоятельное приобретение знаний.
2.3. Системное мышление.
2.4. Универсальные компетенции и личностные качества.
2.5. Профессиональные компетенции и личностные качества.

3. Межличностные компетенции, работа в команде и коммуникация:
3.1. Работа в команде.
3.2. Коммуникация.
3.3. Коммуникация на иностранных языках.

4. Планирование, проектирование, производство и применение объектов, процессов и систем в контексте спроса на профильных рынках:
4.1. Деловой контекст.
4.2. Социальный и экологический контекст.
4.3. Планирование.
4.4. Проектирование.
4.5. Производство.
4.6. Применение.
4.7. Руководство производственными процессами.
4.8. Руководство бизнес-процессами (предпринимательство).

Обучение в стандарте CDIO проводится исключительно на основе интегрированных учебных планов по каждому из курсов (школьных предметов). Такой учебный план содержит не только взаимосвязанные дисциплины (модули и темы), но и включает чёткий план по интеграции личностных и межличностных компетенций, а также навыков создания объектов, процессов и систем в общий образовательный процесс.

Целевые результаты воспитания и «дорожная карта», ведущая к их достижению

Принцип природосообразности, применённый Яном Амосом Коменским для разработки прототипа современной школы, до сих пор никто не опроверг. Декомпозиция образовательных целей школы на блоки образовательных задач по ступеням образования имеет важное значение в связи с тем, что большинство требуемых на выходе из школы компетенций могут быть успешно сформированы только в конкретные периоды взросления маленького человека.

Часть из требуемых свойств личности, причём таких фундаментальных, как уверенность в себе и способность к достижению поставленных целей, закладывается задолго до школьного возраста и даже до рождения. Речь идёт о сформированности у детей такого свойства, как «базовое доверие к жизни», на подсознательном уровне формируемого у детей ещё в утробе матери и в первые месяцы жизни. Базовое доверие к жизни, закладываемое в ребёнке родителями с помощью таких же подсознательных форм проявления любви, как прижимание к себе, прицеловывание, разного рода «засюсюкивания», посылают ясный сигнал только что родившемуся человеку — ты нужен, тебя здесь любят!

Именно этим объясняется давно замеченный психологами факт — детдомовские дети, с момента рождения и отказа от них родителей, оказавшиеся в больничных кюветах, тотально не успешны в своей взрослой жизни, в отличие от таких же детдомовцев, оказавшихся в казённых домах по воле злого рока, прожив хотя бы пару лет в настоящих, любящих их семьях.

То же самое можно сказать и применительно к такому важному качеству личности, как самостоятельность. У Марии Монтессори есть очень яркий образ —

«сковывающие руки» няни, делающей за ребёнка то, что в сенситивный период «Я сам!» ему положено делать самостоятельно. Кем положено? Природой!

Идеальная дорожная карта развития ребёнка — это воспитательные предложения, сгруппированные по этапам развития личности взрослеющего человека, а ещё лучше, по конкретным сенситивным периодам — временным интервалам, когда формирующееся сознание наиболее восприимчиво к тем или иным факторам педагогического влияния.

Так, Мария Осорина подчёркивает, что подростки в возрасте от 11 до 15 лет по отношению к миру взрослых в той или иной степени занимают ролевую позицию «разведчика»: с одной стороны, они считают и ощущают себя взрослыми людьми, но в ситуации, когда им это надо, могут легко стать ничего не понимающими несмышлёнышами, искусно манипулируя окружающими их взрослыми. В своём авторитетном исследовании «Волшебный мир детства в пространстве мира взрослых» профессор Осорина приводит в пример скаутов, сумевших «оседлать» эту тайную страсть переходного возраста, разработав символическую основу и методику воспитания юношества на основе образа «юных разведчиков».

Дорожная карта, по которой школьник идёт к целевым результатам образования, — это интегрированный учебный план класса

Интегрированный учебный план класса (школьной параллели) обладает рядом характеристик:

• Компоненты образовательной программы направлены на одновременное усвоение не только дисциплинарных знаний по школьным предметам обучения, но и на приобретение компетенций по каждому из курсов, кружков, секций или студий внеурочной работы. Особое внимание при этом уделяется компетенциям разработки и управления проектами.

• Целевые результаты обучения интегрированной программы системно распределяются между компонентами учебного плана (модулями и темами каждого учебного предмета, кружка, студии, секции).

Интегрированное обучение представляет собой особый вид учебной деятельности «двойного назначения», способной не только передавать детям необходимые дисциплинарные знания, но и развивать у школьников специфические навыки (технические, художественные и другие) вместе с необходимыми для работы над проектом компетенциями.

Ученики, получающие образовательную подготовку по программам интегрированного обучения, помимо владения практическими навыками должны уметь описывать и представлять проектные и технические решения экспертам, спорить, отстаивать концепцию и работать в команде.

Но самое главное — детские проекты должны быть настоящими! Работая над ними, школьники должны испытывать те же трудности, радости и разочарования, которые ожидают их в реальной профессиональной жизни. Современные детские «фаблабы», как и их уникальные предшественники — производственные коммуны Антона Семёновича Макаренко, должны быть реально работающими детско-взрослыми компаниями, разрабатывающими, производящими и выводящими на настоящие рынки товары и услуги, производимые самими детьми. Благо, что новые экономические реалии делают детей конкурентоспособными на рынке так называемых «профессий будущего»: создание компьютерных игр, приложений для смартфонов, программирование и робототехника, графический дизайн.

Сухое определение интегрированного учебного плана подкупает своей простотой: это «всего лишь» строгая последовательность хорошо спланированных учебных мероприятий. Что значит «хорошо спланированных»?

В Царскосельском лицее, например, расписание было составлено таким образом, что ежедневное обучение лицеистов заканчивалось чуть ли не перед отбоем. Между тем перегруз воспитанников не допускался, так как после часа математических наук следовали прогулки на свежем воздухе, проводимые в форме бесед с наставниками, после русской словесности шло фехтование, верховая езда или основы военной подготовки, за часами по изучению иностранных языков ставились живопись или иные изящные искусства. День был занят учёбой с раннего утра до позднего вечера, но нагрузка чередовалась равномерно: за сложными интеллектуальными дисциплинами следовали часы спорта, личного времени, эстетических переживаний или самоподготовки.

Хороший интегрированный учебный план на полном основании можно сравнить со сценарием режиссёра, который искусно планирует характер нагрузок и чередование переживаний, который ребёнок испытает от эстетических образов, интеллектуальных нагрузок, спортивных состязаний и иных развивающих личность влияний. Заметим, что с точки зрения «общего сценарного замысла» самые разные формы работы имеют одинаковое право на существование. Баня и чаепитие с друзьями после хорошей тренировки или трудного похода может играть не меньшую воспитывающую роль, чем сто бесед о ценности дружбы.

Наметил цель —
измерь степень её достижения

И наконец, после каждого периода обучения, в школах это обычно учебный год, четверть или триместр, важно оценивать достижения учеников в области их личностного развития по тем параметрам, которые педагоги наметили вместе с ребёнком.

Важно заметить, что в отличие от заучивания правил, формул или стихотворений заставить ребёнка управлять развитием собственной личности невозможно. Другое дело, когда педагогу удаётся вовлечь детей и подростков в значимую для них деятельность по планированию и внедрению программ собственного развития. Тогда дело принимает совсем другой оборот: у ребёнка появляется мотивация и интерес к планированию жизненных целей, разработке «плана жизни», фиксации и анализу личных достижений.

3. Развитие внеурочного компонента образовательной деятельности школ на основе целевых результатов воспитания

Внеурочная воспитательная работа — система или нагромождение?

Отечественная педагогическая мысль определяет образование как совокупность процессов обучения, воспитания и социализации ребёнка, ведущих к его развитию. На практике в образовательных программах школ прослеживается явный перекос в сторону обучения. Оно и понятно — в учебной деятельности обычно не возникает проблем с разработкой содержания, способов овладения им и оценивания достигнутых результатов.

И если с менеджментом учебной деятельности, нацеленной на исполнение дисциплинарной части ФГОС, вопросов обычно не бывает, то внеурочная воспитательная работа ведётся без чёткого целеполагания, а значит, и без чётких критериев оценки достигнутых результатов. Кого можно удивить термином «целевые результаты образования»? А вот таких понятий, как «целевые результаты воспитания» или «целевые результаты социализации» в профессиональной терминологии современной российской школы до сих пор не существует.

С одной стороны, это позволяет делать вид, что ничего страшного нет, мол, целевые результаты воспитания естественным образом «вшиты» в образовательные цели образовательного учреждения. С другой стороны, это сильно затрудняет решение задач финансирования внеурочной деятельности и дополнительного образования, так как государственный заказчик, например, в лице вице-губернаторов по экономическому развитию, не понимает, что конкретно получит область или республика от неконкретных, размытых и неизмеряемых целей воспитательной работы. Для тех, кто принимает финансовые решения, детское

движение — это какое-то нагромождение самых разных, не выстроенных в систему инициатив, что-то непрофессиональное, постоянно требующее денег и представляющее собой даже не «чёрный ящик», а «чёрную дыру», куда сколько денег ни вкладывай, их всё равно будет мало.

С другой стороны, у наиболее сильных руководителей российских регионов есть острая потребность в заблаговременном видении формируемого в школах человеческого капитала, который будет приходить на местные рынки труда через 3–5–10 лет. Чему автор лично был свидетелем на заседании правительства Татарстана, где президент Минихан Р.Н. требовал от министра образования представить срез компетенций и ценностей будущего поколения молодых профессионалов, которые появятся на рынках труда республики через несколько лет.

Ключевой вызов организаторов воспитательной работы сегодня

В связи со значительным интересом, которое начало проявлять государство к проблемам воспитания подрастающих поколений и контроля за формированием мировоззрения подрастающей молодёжи, организаторы воспитательной работы на всех уровнях школьного образования должны использовать эту возможность для создания новой, отвечающей вызовам XXI века, национальной системы воспитания.

Автор сознательно употребляет термин «контроля за формированием мировоззрения молодёжи», которое режет слух воспитанному в духе либеральных идей человеку, не потому что сам приветствует эту задачу, а потому, что признаёт её актуальность в связи с появлением огромного количества технологий изменения как массового, так и индивидуального сознания, прежде всего, со стороны радикальных и экстремистских течений, организаций, фронтов и даже террористических государств, победить которые не может всё мировое сообщество.

Национальная система воспитания России должна стать продуманной педагогической системой, а не очередной всероссийской PR-кампанией с повесткой дня «Как хорошо мы стали заботиться о детях!». Не будем наводить критику на то, что ещё не заработало, но осуществлять общественный контроль за тем, станут ли новые государственные проекты в сфере воспитания системными или нет, безусловно, надо. Как? Хотя бы с помощью простого анализа и приведённой ниже сравнительной таблицы.

Таблица 1

Сравнение воспитательных систем

Признаки системы	Признаки нагромождения
Взаимосвязанные части функционируют как целое: функционально обслуживают общую цель (!)	Набор не связанных между собой частей (функционально не объединены общей целью)
Обладает эффектом синергии: 2+2 > 4	Не имеет синергетического эффекта: 2+2 = 4
Компоновка и взаимное расположение частей имеют решающее значение	Расположение частей не имеет значения
Части системы взаимосвязаны и работают вместе	Части не связаны между собой и могут функционировать отдельно
Свойства системы изменятся, если что-то добавить или убрать	Свойства нагромождения, если что-либо убрать или добавить, не поменяются
Если изменить структуру системы, поменяются её свойства и поведение	Поведение нагромождения не зависит от числа предметов, его составляющих

Простой вопрос, тестирующий организаторов воспитательной работы на системный подход к воспитанию

Самый простой способ узнать, системно ли мыслят проектировщики, разрабатывая ту или иную модель внеурочной деятельности, это спросить, как они отбирали проекты или иные социальные инициативы для поддержки и финансирования.

Первый раз автор столкнулся с похожей ситуацией в Северном арктическом федеральном университете (САФУ) на семинаре, организованном для заместителей деканов факультетов по воспитательной работе, директоров многочисленных студенческих центров, лидеров студенческого самоуправления и просто участников студенческих социальных проектов.

Вопрос, как участники семинара отобрали проекты для финансовой поддержки со стороны вуза, поставил всех в тупик. Пришлось задать наводящий вопрос и попросить зачитать миссию университета, коей оказалась «подготовка современного человеческого капитала для освоения Арктики». Тогда пришлось задать самый неприятный вопрос: «Если миссия — это профессионалы для освоения Арктики, то почему среди сотен студенческих инициатив, которые поддерживает вуз, есть всё — про танцы, про чир-лидинг, про отдых, про стажировки за рубежом, про Олимпиаду в Сочи, но нет или почти нет про Арктику? К счастью, коллеги согласились, что это логично. Проблема корректного целеполагания и методологии отбора портфеля социальных студенческих проектов вуза стала понятной для всех.

Точно так же любая внеурочная воспитательная деятельность школы должна иметь целевые результаты воспитания и вытекать из:

• целевых установок государства (как государственного заказчика): ФГОС, «Воспитательный идеал», «Национальная стратегия воспитания», уставные цели РДШ, уставные цели «Юнармии»;

• целевых установок учредителя в лице местной муниципальной администрации. При этом простой трансляции федеральных установок явно недостаточно. Фокусы обучения, воспитания и особенно профессиональной ориентации местных школьников должны быть сконцентрированы на подготовке кадров для данной конкретной территории;

• миссии школы;

• целевых установок образовательной программы школы, в том числе в части, касающейся воспитания и социализации, включая региональное своеобразие и собственный компонент образовательного учреждения;

• задачи обеспечения конкурентоспособности и привлекательности школы для родителей (мотив — конкуренция за учащихся с другими школами в условиях подушевого финансирования);

• задачи формирования в школе современной формирующей среды и передовой образовательной культуры;

• задачи PR и GR (поддержание деловой репутации, формирование имиджа в местном сообществе, отношения с общественностью, отношения с местными властями);

• задачи профессиональной ориентации учащихся на местные рынки труда и, как следствие, выстраивание добрых отношений с крупными промышленными структурами, средним и малым бизнесом, государственными и муниципальными учреждениями;

• задачи стабилизации социальной обстановки, прежде всего в детско-юношеской среде.

Пример организации военно-патриотического воспитания и оборонно-спортивной подготовки школьников на основе целевых результатов воспитания

Проблемы многих военно-патриотических клубов сегодня примерно такие: очень часто люди с крепким военным опытом

и незначительными педагогическими знаниями пытаются построить модель работы подросткового объединения, опираясь исключительно на свою интуицию, военную подготовку и свой личный опыт военной службы. Но военно-патриотический клуб — не маленькая воинская часть, а мотивация у мальчишек и девчонок, приходящих в такие клубы, не строится на основе присяги, воинских уставов и дисциплинарных требований. Им даже не всегда хочется Родину защищать — просто интересно попробовать надеть форму и почувствовать себя воином! И тут, как говорится, второй раз произвести первое впечатление не получится. Тут надо работать так, чтобы интерес детей не падал, а педагогические цели по воспитанию защитника Отечества достигались.

Другая важная тема — это позиция государственного заказчика военно-патриотического воспитания. Министерству обороны и другим силовым ведомствам нетрудно сформулировать, какие призывники им нужны, не только с точки зрения здоровья, но и с точки зрения их образования, воспитания, сильных черт характера, предрасположенностей к овладению теми или иными военно-учётными специальностями.

Разработка «эталонного портрета» защитника России для армии завтрашнего дня — вполне выполнимая задача. Более того, подготовка дальнего кадрового резерва Вооружённых сил РФ из числа наиболее мотивированных, здоровых, образованных, склонных к воинской службе мальчишек и девчонок — одна из стратегических задач, поставленная перед российскими войсками министром обороны РФ генералом армии С.К. Шойгу.

Имея чёткий «эталонный портрет» защитника Отечества, Министерство образования при поддержке Министерства обороны могло бы разработать Программу поддержки развития личности воспитанников военно-патриотических объединений в качестве «дорожной карты» самообразования будущего воина, ведущей его по системе игровых разрядов и квалификаций, соответствующих военно-учётным специальностям Министерства обороны.

Похожий подход вот уже 109 лет активно применяется в скаутских организациях. С опорой на него по настоятельной рекомендации Надежды Крупской создавалась и работала пионерская организация.

При этом сам подход удивительно прост и понятен: программа подготовки юных разведчиков всего мира состоит из разрядов, соответствующих тем или иным возрастным группам детей. Для получения каждого такого разряда ребёнок должен освоить определённое количество специализаций — «скаутских профессий».

Подобными игровыми специализациями воспитанников клуба юных друзей пограничников (ЮДП), например, могли бы стать такие:
- «Юный следопыт»;
- «Юный кинолог»;
- «Юный стрелок»;
- «Юный инженер»;
- «Юный спасатель»;
- «Юный рукопашник»;
- «Юный ориентировщик»;
- «Юный интендант»;
- «Юный повар»;
- «Юный метеоролог»;
- «Юный переводчик»;
- «Юный «Робинзон»;
- «Юный связист»;
- «Юный парашютист»;
- «Юный водитель»;
- «Юный дайвер»;
- «Юный альпинист».

Парень, прошедший в детстве через военно-патриотические лагеря с интенсивными программами подобного содержания, не только получил бы огромное удовольствие от приобретения важного для любого мужчины арсенала, но и стал бы незаменимым военнослужащим Погранвойск на любой заставе любого погранотряда.

Вместе с тем не следует забывать, что далеко не все юноши и девушки могут быть

допущены до овладения такими сугубо армейскими специализациями, как огневая подготовка, специальная тактика, боевые искусства. В случаях когда в ряды воспитанников военно-патриотических клубов попадают подростки с криминальными склонностями (а у нас в стране военизированная подготовка молодёжи почему-то считается эффективным средством перевоспитания трудных подростков), это может закончиться тем, что государство на свои же бюджетные деньги само подготовит умелых бандитов, домушников и террористов.

4. Проектный подход как основа для взаимодействия воспитательных инициатив, исходящих от разных государственных, общественных и корпоративных заказчиков

Многообразие инициаторов воспитательной работы и проблемы межведомственного взаимодействия

Очень хорошо, что на помощь школе в решении стоящих перед ней воспитательных задач приходит Министерство обороны с проектом «Юнармия», промышленность с интересными проектами корпоративной социальной ответственности, различные министерства и ведомства с программами для детей и молодёжи, общественные объединения воспитательной направленности и просто волонтёры.

Беда в том, что в стране почти нет положительного опыта координации ресурсов и возможностей, принадлежащих различным ведомствам, даже если представители этих ведомств работают по соседству и пытаются решать одни и те же задачи, работая с одним и тем же контингентом.

Яркий пример такого буксующего взаимодействия — традиционное сотрудничество-соперничество управлений образования и муниципальных служб по работе с молодёжью на местах. Другой точкой нарастающей энтропии становится взаимодействие структур Минобразования, включая РДШ, с «Юнармией». Самое неприятное во всём этом, что в очередной раз мы становимся свидетелями проявления самого убогого типа конкуренции — конкуренции за бюджеты, а не за качество выполнения поставленных государством задач, выражающееся в максимальной результативности при минимальных финансовых затратах.

Межведомственная координационная группа (в бизнесе её чаще всего называют Проектным комитетом), компетентный проектный подход и профессиональный «портфельный менеджмент» — вот и всё, что для этого требуется!

Принципиальная модель государственно-общественной системы воспитания

Таким образом, теоретическая модель общественно-государственной системы воспитания и её ключевых системных элементов включает:

- «воспитательный идеал» (аналог федерального компонента учебной программы) и уточняющие его региональные «эталонные портреты», учитывающие экономическую специфику и рынки труда каждого конкретного региона или промышленного центра;
- программы поддержки развития личности детей и подростков, сгруппированные по всем ступеням школьного образования;
- карты учёта личных достижений детей с учётом заданных целевых результатов воспитания и декомпозиция целевых результатов по ступеням школьного образования («дорожная карта» достижения поставленных целей);
- финансирование в рамках единых стандартов проектного менеджмента и чётких требований к достижению целевых результатов воспитания и их оцениванию;
- межведомственные координационные группы, выполняющие роль проектных комитетов с функционалом управления «портфелями проектов» в области воспитания самых разных ведомств;
- объекты сквозного мониторинга на предмет сформированности тех или иных компетенций в рамках заданных целевых результатов;
- обоснованный срез подрастающего человеческого потенциала по ключевым параметрам современного человеческого капитала: компетенциям, ценностям, здоровью. **НО**

ТРЕНДЫ ПРОФОРИЕНТАЦИИ



Галина Владимировна Резапкина,
Академия социального управления,
Федеральный институт развития образования,
г. Москва

Интерес государства к профориентации закономерно повышается, когда оскудевают другие ресурсы. Это понятно: успешное профессиональное самоопределение молодёжи способствует экономическому развитию и снижает социальную напряжённость в обществе.
Целесообразно ли реанимировать прежнюю, советскую и постсоветскую, систему профориентации, ликвидированную из-за её низкой эффективности в несравнимо более благоприятных социально-экономических условиях, когда она худо-бедно была обеспечена финансово, научно-методически и кадрово? Ответ очевиден — нет.

• *профессиональное самоопределение молодёжи* • *выбор профессии* • *рынок труда* • *мотивы труда* • *стратегия и тактика профориентационной работы*

Если мы действительно хотим выстроить эффективную систему профессиональной ориентации молодёжи, целесообразно провести оценку существующих подходов и отказаться от мифов и стереотипов, искажающих и без того непростой выбор жизненного пути. Если мы думаем, что такими методами способны приблизить детей к своевременному, реалистичному и осознанному выбору профессии, то уподобляемся евангельским слепцам, которые ведут за собой других.

Повышение престижа профессий

Кто знаком с азами профессиональной ориентации, знает, что выбор профессии из соображений престижа — самая распространённая ошибка молодых людей. А попытка манипулировать незрелым сознанием молодых людей — большая ошибка чиновников.

Существуют сравнительно честные способы привлечения молодёжи в ещё сохранившиеся цеха и лаборатории. Например, платить достойную стипендию и приличную зарплату, пусть в тысячу раз меньшую, чем у трудолюбивых «слуг народа», *ежедневный* доход которых более миллиона рублей (по скромным данным Правительства РФ). Хорошим стимулом для привлечения молодых людей на производство была бы отсрочка от армии и служебная квартира на время работы. Хорошо бы отправлять детей крупных чиновников, министров и «бизнес-элиты» на учёбу не за границу, а в ближайший

колледж или техникум. И уж точно не стоит реанимировать метод профпропаганды, который использовали в Советском Союзе, когда нужно было поднимать целину и строить БАМ. Сейчас на рынок труда вышло поколение, рождённое в другой стране, не имеющее корней, с размытой системой ценностей. К чему приводят попытки «лобовым», прямолинейным способом поднять престиж милиции/полиции, видим — в профессию хлынул поток молодых людей, работающих по принципу «пистолет/жезл дали, и крутись, как хочешь». Постоянные герои криминальной хроники — уволенные вчера сотрудники правоохранительных органов, которых боятся больше, чем преступников. И никакими «чистками» и переименованиями ситуацию уже не спасти — честных и самоотверженных взять просто неоткуда. Их надо воспитывать на протяжении поколений. И это касается любой профессиональной деятельности.

Ориентация на рынок труда

За двадцать лет рассуждения о переизбытке юристов, экономистов и менеджеров набили оскомину и ничуть не отвратили выпускников от выбора этих «нерыночных» специальностей. По итогам 2015 года к ним добавились ещё несколько профессий[1], в том числе журналист печатных СМИ, банковский работник, специалист по обучению персонала, бухгалтер, сотрудник правоохранительных органов, инспектор ГИБДД. АНО «Агентство стратегических инициатив» два года назад выпустило «Атлас новых профессий» — амбициозный проект, основанный на западных идеях и прогнозах. В разделе «Профессии-пенсионеры» авторы атласа прочат скорую, в течение 5–10 лет, кончину недавно появившимся профессиям логиста, системного администратора и банковского операциониста. Испытателей, горняков и шахтёров заменят роботы, а водителей и машинистов — интеллектуальные системы управления транспортом. На смену аналитикам и журналистам придут аналитические и текстовые программы, туроператоров сменят менеджеры космотуризма. Зато будут востребованы цифровые лингвисты, дизайнеры виртуальных миров и IT-проповедники. Информация о новых видах деятельности всегда интересна, даже если они существуют только в воображении авторов. Хотя кризис приземлил фантазии АСИ, отодвинув горизонты планирования на неизвестный срок, сохраняется тенденция «вписаться» в рынок, которая уводит молодёжь от решения реальных задач выбора профессии, смещая акцент с содержания профессиональной деятельности на эффектную оболочку. Да, чем больше людей одной профессии, тем сложнее им найти работу. Но количество не переходит в качество, и настоящих профессионалов найти всё труднее. Рынок непредсказуем, мода изменчива, и только мастерство в любой сфере всегда в цене.

[1] По данным компании SmartCourse.

Типологический подход

В 1905 году французский психолог А. Бине по заказу французского правительства создал один из первых тестов оценки интеллекта для «правильного» распределения школьников по ступеням обучения. После этого психологи стали создавать батареи тестов для решения практических задач, в первую очередь, в области промышленности и вооружения.

Отвечая на индустриальные запросы, американский социолог Ф. Парсонс предложил, на первый взгляд, логичную модель профессионального выбора, которая используется и сейчас, правда, без особого успеха. По мнению учёного, достаточно «просчитать» человека с помощью тестов, узнать требования каждой профессии, а затем организовать встречу человека с «подходящей» профессией. В отечественной профориентации идеи Парсонса оформились в виде широкоизвестной модели Могу-Хочу-Надо. В теории всё красиво, но на практике наши желания и возможности редко совпадают.

Вектор психологической диагностики до сих пор направлен на поиск соответствия человека определённым параметрам, которые устанавливает автор методики, а сама диагностика сводится к более или менее оправданной констатации личностных особенностей, значимых для подбора персонала, определения вменяемости и прочих утилитарных задач. Методики, основанные на типологическом подходе, сужают поле выбора профессии, поэтому они пользуются спросом у людей зависимых и безынициативных, которые предпочитают перекладывать принятие ответственных решений на других, даже если это касается собственной судьбы. Смысл типологического подхода в психодиагностике лучше всего выражен в афоризме Криса Дайсона: «Можно научить индюков лазить по деревьям, но лучше всего для этих целей нанять белок». Вроде бы всё логично. Если речь идёт об индюках и белках. Но в каждом человеке заложен потенциал, который невозможно выявить в рамках типологического подхода. Отношение к профессии определяется не только и не столько психофизиологическими и характерологическими особенностями, а мировоззрением, основу которого составляет направленность личности, мотивы труда и жизненные ценности. Наивно ждать достоверности от тестирования, в основе которого лежит плоская, упрощённая модель изучения личности, основанная исключительно на типологическом подходе, без учёта высших структур личности. Типологический подход создают иллюзию, что человека можно просчитать с помощью тестов. К счастью, мы устроены сложнее, чем индюки и белки, и не так жёстко детерминированы в действиях.

«Профессия в удовольствие»

В разговоре с подростками о выборе профессии взрослые часто приводят фразу «Счастье — когда с радостью идёшь на работу и с радостью возвращаешься домой». Кто бы отказался от такого счастья! Только вот как его достичь? Где источник этой радости? Там же, где источник страданий — в самом человеке, а не в работе и доме. Не вдаваясь в подробности, взрослые говорят детям: «Работа должна приносить удовольствие». И дети охотно верят: плохо ли — получать зарплату за то, что приносит удовольствие. Но вот потом оказывается, что работа — это не игра, которую можно прекратить, когда надоест. Нужно выполнять свои обязанности, возможно, не всегда приятные, нести за них ответственность, принимать решения, подчиняться, напрягаться, уставать, возможно, рисковать здоровьем и жизнью — какое уж тут удовольствие? Любая работа требует полной отдачи, напряжения физического, душевного и/или умственного, только тогда возможен успех. Виктор Франкл считал, что только обитатели сумасшедшего дома живут, подчиняясь принципу «нравится — не нравится», а нормальные люди ориентируются на «хорошо — плохо». Способность различать, что такое «хорошо» и что такое «плохо» формируется в семье и поддерживается в школе. Конечно, если семья и школа ставят эту задачу. Если нет — вырастает поколение, живущее по принципу «бери от жизни всё, ты этого достоин», которое из такой профориентации усвоит только одно: профессия должна приносить удовольствие. Способность получать удовольствие от удачно проведённой хирургической операции, научного открытия, урока, в конце которого несколько секунд стоит звенящая тишина, чисто выметенного двора, долговечной дороги, блестяще сыгранной роли — не цель и не средство, а результат совпадения ряда условий, среди которых — конструктивные мотивы труда, профессионально важные качества и любовь к делу, которому служишь.

Ошибки в выборе профессии

С упорством, достойным лучшего применения, взрослые предостерегают детей: нельзя выбирать профессию «за компанию».

Хорошо, что этого не знал великий танцор Владимир Васильев, который пошёл в танцевальный кружок за компанию с другом. И многие люди, достигшие вершин в своей профессии благодаря *Случаю*, который французский писатель Анатоль Франс назвал «псевдонимом Бога».

Почему влияние на выбор профессии интереса к предмету или любовь к учителю считается ошибкой? Кто лучше влюблённого в свой предмет учителя покажет красоту формулы и слова, научит за страницами несовершенных учебников видеть суть явлений, расскажет, как пригодятся школьные знания во взрослой жизни? К сожалению, школьное обучение сегодня обычно сводится к натаскиванию на сдачу экзаменов, необходимых для поступления в вуз, никак не связанный с будущей профессией. А то, что на самом деле искажает выбор профессии — «ориентация на престиж», возводится в ранг государственной политики, о чём написано. Что это — глупость или вредительство?

Китайская мудрость гласит: хочешь ослабить противника — заставь его тратить силы на несущественное. У нас не настолько много ресурсов, чтобы вкладывать их в тупиковые тренды. Что можно противопоставить этим тенденциям? Только осмысленную стратегию и тактику профориентационной работы, предполагающую ответы на следующие вопросы: кто должен заниматься профессиональной ориентацией детей и подростков? На каких условиях? Какие специалисты и в каком количестве необходимы сегодня школе? Кто должен их готовить? По каким программам и методикам? Должна ли школа воспитывать мотивы и потребности, определяющие гражданские и профессиональные качества человека, или достаточно дать сумму знаний, необходимых для поступления в вуз? Чьи интересы мы представляем? Подростков, стоящих перед выбором профессии? Их родителей? Вуза или колледжа, помогая обеспечить набор любой ценой? Или мы верим, что можно заткнуть дыры в экономике, агитируя молодых людей на очень востребованные, но почему-то не слишком престижные профессии, которые бы никогда не порекомендовали своим детям?

Стратегия предполагает понимание долгосрочных целей: воспитание граждан, заинтересованных в своём профессиональном и личностном росте, способных к самообразованию и саморазвитию, нравственных, самостоятельно мыслящих, обладающих реалистичным уровнем притязаний, настроенных на самореализацию в социально одобряемых видах деятельности, направленных на благо общества.

Только удержание этих дальних целей способно приблизить нас к решению краткосрочных утилитарных задач достижения баланса между потребностями человека и общества, профессиональными намерениями молодёжи и требованиями рынка труда, о которых долгие годы только говорится.

Вопрос «Кем быть?» должен опираться на вопросы «Каким быть?» и «Зачем быть?», от персональных ответов на которые зависит будущее страны, а не только личный выбор профессии. **НО**

ЭКСПЕДИЦИЯ И ПОХОД как школа взросления



Дмитрий Вячеславович Верин-Галицкий,
учитель средней школы № 32 г. Хабаровска, руководитель детского туристского клуба «Арго», кандидат в мастера спорта по спортивному туризму, председатель маршрутно-квалификационной комиссии Федерации спортивного туризма Хабаровского края

Туристско-краеведческая деятельность детей в нашей стране имеет очень давнюю историю, корни которой прорастают из XIX века. Эта сфера воспитательной работы с детьми очень многопланова и включает краеведение, экскурсионную работу, различные полевые экспедиции, детский спортивный туризм.
Цель этой статьи — обозначить проблему, которая существует в той части туристско-краеведческой деятельности, которая связана с активным взаимодействием детей и природной средой, а именно походный и экспедиционный туризм, соревнования по спортивно-туристскому многоборью, тот туризм, который исторически в массовом сознании граждан нашей страны доминирует в понимании термина «детский туризм».

• *спортивный туризм* • *поход* • *школа взросления* • *нравственные установки* • *патриотизм*

Детский спортивный туризм — национальная воспитательная технология

Детский спортивный туризм — это исключительно российская национальная воспитательная технология, причём технология уникальная, аналогов которой, кроме стран бывшего Советского Союза, нет. Технология, в основе которой лежит деятельность интересная, активная, формирующая важные человеческие качества.

В детском спортивном туризме деятельность воспитанников связанна с их участием в спортивных походах различных степеней и категорий трудности до третьей категории трудности включительно и в соревнованиях по спортивно-туристскому многоборью до 4-го класса дистанций включительно.

По каким признакам выделяют детские спортивные походы среди разного рода путешествий? Для спортивных походов обязателен активный способ перемещения в пространстве, когда главным двигателем становится сам человек, его мускульная сила — пешком, на лыжах, на велосипеде, на гребных судах; это перемещение должно происходить в природной среде с преодолением различных естественных препятствий и быть относительно или полностью автономным, то есть контакт

группы на маршруте с «цивилизованным» миром должен быть минимальным или не быть его вовсе.

Туристская деятельность в силу специфики создаёт хорошие условия для развития общественной активности её участников. Детский спортивный туризм во многом моделирует ситуации и отношения между людьми, с которыми ребёнку предстоит столкнуться во взрослой жизни. Проживая взрослые трудности не на игровых, а на реальных моделях в детстве, человеку значительно легче будет разобраться в тех житейских проблемах, с которыми ему придётся столкнуться на большом жизненном пути. И эта подготовка к взрослой жизни происходит в процессе интересной, насыщенной, яркой детской жизни. Период участия ребёнка в детском туристском коллективе — это прежде всего самая настоящая жизнь, происходящая в близкой детской природе природной среде.

Коммуникация внутри замкнутой и автономно существующей детской туристской группы учит выстраивать отношения между людьми, ведь в будущем во взрослой жизни придётся столкнуться с человеческими отношениями самого разного рода. Именно в условиях туристских походов детьми хорошо осваиваются навыки сотрудничества, формируются социально-значимые качества их личности, такие как самостоятельность, ответственность, воля, выносливость, активность, коммуникабельность, способность длительного существования с другими людьми на одном пространстве, умение руководить и подчиняться.

Для детей спортивно-туристский поход — это школа взросления.

Школа взросления — это педагогическая среда, организованная взрослым или возникшая стихийно, в которой человек проживает, будучи ребёнком, в настоящем «взрослую» жизнь с её ролями, ответственностью, преодолением препятствий, которые не воспринимаются им как игра, со всеми сложностями коммуникации между участниками педагогического взаимодействия и обучением выстраиванию отношений между ними[1].

[1] *Верин-Галицкий Д.В.* «Педагогический аспект проблемы взросления» // Народное образование. — 2011. — № 6. — С. 262–267. http://статьчеловеком.рф/?page_id=215

Здесь в совместной деятельности, происходящей в походных условиях, в преодолении трудностей самого различного характера, в межличностной коммуникации формируются черты характера и способности взрослого человека. Открываются и хорошие, и не самые лучшие качества каждого, а на поверхность порой выходит то, что в обычной городской жизни прячется глубоко внутри. Не ведая того, каждый показывает себя настоящего, а не придуманного или адаптированного в соответствии с ситуацией дома, в школьном классе или во дворе.

Несколько дней похода вмещают в себя столько событий, впечатлений и эмоций, что в городской жизни не происходит и за более длительный промежуток времени. Неделя похода может дать такой педагогический эффект, какого в городских условиях не получить и за год.

Потому что…

Мы учимся быть самостоятельными. А как по-другому? Родителей рядом нет, поваров нет, множества взрослых, которые делают всё за нас, нет, а наши решения, поступки и действия работают и на обеспечение нашей жизнедеятельности в весьма непростых условиях природной среды, и на то, чтобы дело, в которое мы ввязались, было доведено до конца, и маршрут, по которому мы идём, был пройден, и пройден безаварийно.

Мы становимся ответственными. Безусловно! Ведь мы осознаём, что наши решения, поступки и действия могут иметь цену. И эта цена может быть слишком высокой. А самая высокая цена — это жизнь человека. Это не пафос, в спортивном туризме всё очень серьёзно и всё по-настоящему.

Мы укрепляем характер и волю. Ведь преодоление трудностей невозможно без усилий и терпения. А когда

такие ситуации возникают весьма часто? Именно тогда выковывается характер и закаляется воля. И само перемещение в пространстве, где главный движитель — мускульная сила самого человека? Это ли не инструмент волевой закалки?

Именно воля работает на то, чтобы поставленные цели достигались, чтобы намеченное осуществлялось, чтобы жизненные трудности не ломали человека. Воля тренируется только в трудностях и их преодолении. А много ли трудностей есть в городской жизни у современных детей, тех трудностей, которые необходимо преодолевать, сжимая зубы? В детском туризме воспитание воли происходит очень естественно, потому что трудностей физического плана, где надо просто терпеть, превозмогая усталость, справляясь со слабостью достаточно.

Мало прожить событие, для взросления важно ещё его пережить во внутреннем диалоге с самим собой, проанализировать то, что с тобой произошло в недавнем прошлом, что происходит в настоящий момент, выстроить возможный сценарий будущих событий и своего в них поведения. *Поскольку мы «играем в слишком серьёзные игры», то и необходимость для осмысления происходящего с нами является совершенно естественной, а не специально «педагогически организованной».*

Мы вырабатываем нравственные установки. Мы убеждены, что на формирование нравственных норм влияет деятельность, в которой присутствуют отношения между людьми. Ведь нравственная норма, о которой подросток знает, например, от взрослых, должна получить подтверждение в процессе проживания им ситуаций, в которых есть отношения между людьми, есть межличностная коммуникация. В этом случае в его сознании та или иная нравственная норма проявляется в различных ракурсах и либо принимается окончательно, либо отторгается. Иначе все слова-нотации, адресованные подросткам о том, «что такое хорошо и что такое плохо», останутся лишь словами, которых вокруг нас очень много.

Мы воспитываем патриотизм. Спортивные походы с детьми по родной земле это не что иное, как очень сильное средство воспитания патриотизма. Когда дети ногами ходят по своей земле, видят её, дышат её воздухом, чувствуют её, переживают свои трудности в тесном контакте со своей землей, в их сознании и душе запечатлевается образ Родины, происходит единение с ней. Здесь и формируется истинный патриотизм. Потому что патриотизм в первую очередь это внутреннее, на уровне души, единение со своей землей, со своей страной, ощущение в себе чувства Родины. А чувство Родины рождается у человека только в детстве. *Только в детстве!* Если через это ребёнок не проходит, то только гербово-флагово-гимновое воспитание патриотизма, воспитание ура-патриотическими кричалками «Давай, Россия, давай, давай...» силу имеют многократно меньшую. И герб, флаг, гимн и кричалки в какой-то момент в жизни человека могут оказаться заменёнными на другие герб, флаг, гимн и кричалки. Чему примеров в нашей истории более чем достаточно.

Сколько офицеров Вооружённых сил, спасателей МЧС, учёных, просто сильных духом людей, нашедших себя в различных сферах деятельности, людей с патриотическим сознанием, людей, которыми Россия может гордиться, прошли через детский туризм!

На сегодняшний день очень остра проблема ухода детей из мира реального в мир виртуальный. Вечером до наступления темноты идёшь по дворам и наблюдаешь нерадостную картину: хоккейные коробки во многих дворах стоят пустые. В них дети не играют! И вообще детей во дворах с каждым годом становится всё меньше и меньше! Где же они? Некоторые из них, конечно, ходят в кружки и секции, но в основном — они в своих квартирах бродят по социальным сетям, разглядывая

чужие фотографии, кто-то из них плотно подсажен на компьютерные игры, кто-то уходит по ссылкам на сайты, содержащие совсем не детский контент, а именно порнографию, экстремизм, фашизм. Подросток без дела начинает дуреть, пустоту своего пространства он начинает заполнять тем, чего там в принципе быть не должно. Получается так, что взрослые сами создали ситуацию, в которой есть все условия, чтобы ребёнок стал больным физически, больным психически, больным нравственно. Кого растим? Непонятно...

Итак, детский спортивный туризм — это патриотизм, это лидерство, это самостоятельность, это вход во многие профессии — спасатели, военные, экологи, историки-краеведы, медики и, конечно же, педагоги. И сегодня поднимается вопрос о том, что туризм надо внедрять в школы, что необходимо учить этому направлению педагогической работы студентов педагогических высших и средних учебных заведений, готовить их как специалистов-организаторов туристских походов с детьми. Этот опыт в нашей стране уже был.

Риск «сворачивания» детского спортивного туризма

События 2016 года на карельском Сямозере, когда в оздоровительном лагере туристской направленности погибли 14 детей, очень явно обнажили весьма давнюю проблему конфронтации отечественного постсоветского чиновничества и педагогов-внешкольников туристской направленности. Подчеркнём, что проблема этой конфронтации рождена на постсоветском пространстве, во времена Советского Союза, в котором развитие и поддержка самодеятельного спортивного туризма были одним из направлений социальной политики, и детскому туризму уделялось весьма достойное внимание, такой проблемы не существовало. Не будем углубляться в анализ, почему так происходит, просто констатируем этот факт.

В настоящее время в нашей стране в отношении туризма наблюдается странное противоречие.

С одной стороны, руководством страны провозглашается развитие внутреннего туризма, создан Координационный совет по развитию детского туризма под руководством Ольги Юрьевны Голодец, для школьников бесплатно открываются двери музеев, по поручению Президента страны с 2013 года реализуется за счёт средств федерального бюджета программа детского культурно-познавательного туризма «Моя Россия», по итогам совещания Д.А. Медведева в Сочи 5 января 2016 г. имеется ряд значимых для развития туристической отрасли поручений, в том числе 50%-ная скидка на железнодорожный проезд школьников не только в зимний, но и в летний период, что уже претворено в жизнь.

С другой стороны, ситуация, в которой оказались представители детского спортивного туризма, грозит уничтожить детский спортивный туризм как педагогическое явление. Сегодня весьма явно наблюдается смещение акцента в понимании «детского туризма» с походного туризма на экскурсионный туризм. И это происходит насильственно с использованием административного ресурса. Нет, официально документа, запрещающего проведение походов с детьми, не существует. Но по тем шагам власти, которые педагоги чувствуют на себе, всё идёт к тому, чтобы это направление педагогической работы вымерло само собой.

После карельской трагедии руководители образовательных учреждений стали отказывать педагогам в официальном выпуске групп на маршруты не то что многодневных походов, но и однодневных походов для новичков, не предполагающих ночёвок в полевых условиях. Одни руководители во всеуслышание заявляют, что в их учреждениях больше не будет туризма, тем самым давая понять педагогам, что для них и их воспитанников эта деятельность закрыта. Другие же, более «лояльные», в неофициальной беседе предлагают педагогам идти с детьми в походы в счёт своего отпуска, а то и того хуже: предлагают им брать отпуск без содержания и идти

в поход неофициально, но только чтобы по образовательной организации не проходило никаких приказов за подписью директора об организации похода. Хотя никаких официальных документов о запрете туристской работы с детьми в образовательные организации не поступало. Для многих педагогов дополнительного образования сложилась ситуация, в которой выполнение их рабочего функционала стало невозможным, а их педагогическая работа, которой они посвятили годы своей жизни, стали профессионалами дела, работа, которая социально значима, работа, в которую вовлечено большое количество детей, *неофициально стала «вне закона»*.

Теперь основам выживания, ориентированию, преодолению естественных препятствий, обеспечению жизни в природной среде педагоги должны учить за партой в классе. Но это уже педагогический нонсенс. Невозможно воспитать сильного, смелого, волевого человека, человека, способного вести за собой, если он не будет проживать реальных ситуаций, в которых эти качества будут актуальными. За учебными партами образовательной организации этого сделать невозможно.

Под угрозой упразднения оказались целые организации, в которых туристская деятельность с детьми является доминирующей.

Мы задаёмся вопросом: а какого тогда человека общество должно воспитывать, если указанные качества и способности для подрастающего поколения перестают быть актуальными? Получение поколения «невзрослых»? Но это уже угроза национальной безопасности. Или всё же эти качества в будущих взрослых хотелось бы видеть? Но ведь с неба они не упадут, и «вдруг» не появятся, их надо взращивать в детях, наши взрослые усилия прилагать, чтобы они появились.

И туристско-спортивная общественность сопротивляется этим шагам по уничтожению детского спортивного туризма, и отстаивает не только право работать в профессии, которая социально значима, чувствовать ответственность за то, какими будут будущие граждане России, но и право наших воспитанников получать тот опыт, который им позволит стать достойными гражданами страны.

На сегодня ещё есть тот человеческий ресурс, который позволяет сохранить детский спортивный туризм. Пока ещё есть городские, областные, краевые, республиканские центры туризма и краеведения, есть опытные педагоги, которые готовы не только с детьми работать, но передавать опыт другим педагогам. Но ничего не произойдёт, если не будут созданы условия, в которых эта работа станет цивилизованной и востребованной государством. Практически любая инициатива, если в ней не заинтересована власть, которая видит в этой инициативе реальную пользу, постепенно теряет свою силу. И какие бы мы не были энтузиасты, если наша работа не будет востребована, постепенно-постепенно она сойдёт на нет, или, другими словами, эволюционно вымрет сама собой.

В спортивном туризме, во взрослом спортивном туризме, уже есть очень серьёзный прецедент, когда государством спортивный походный туризм был ликвидирован как спорт: в 2005 году Министерство спорта РФ прекратило присваивать массовые разряды и звания МС, МСМК, ЗМС по спортивному туризму в дисциплине «маршрут». К чему это привело? Группы перестали заявляться в маршрутно-квалификационных комиссиях (МКК), которые служат фильтром допуска к маршрутам заявленной категории сложности. Советская система спортивного туризма была построена очень умно. Чтобы дорасти до походов V–VI категории сложности, необходимо было пройти по возрастающей через походы всех предыдущих категорий, начиная с первой. Руководить походом определённой категории сложности не мог человек,

не имеющий опыта руководств предыдущих категорий, начиная с первой. Участие и руководство фиксировались в МКК, туристы получали справки о походах. Участники и руководители в процессе спортивно-туристского роста могли получать спортивные разряды и звания, до МСМК и ЗМС включительно. После ликвидации дисциплины «маршрут» у туристов отпала необходимость заявляться в МКК, писать отчёты о походах, отчитываться в МКК, участвовать в чемпионатах различных рангов по спортивным походам. Зачем утруждать себя всем этим, если есть деньги, сели в вертолёт и полетели... И пошли в походы высоких категорий те, кто к этим походам готов не был. Результат? Думаю, всем понятен: увеличение количества несчастных случаев, в том числе с летальным исходом. Спортивные звания являются весьма сильным внешним стимулом спортивного роста во всех видах спорта, в том числе и в спортивном туризме.

В 2014 году стараниями туристской общественности Министерством спорта РФ вновь был утверждён регламент дисциплины «маршрут», но за 9 лет потеряно целое поколение туристов. Очень много людей, которые целенаправленно росли в спортивном туризме, и один из мотивов у них был получение звания МС, так его и не получили, и будучи очень хорошими специалистами, ушли в сторону.

Подведём итог вышесказанному: необходимо предотвратить ситуацию, в которой педагоги уйдут в тень, а детский спортивный туризм будет уничтожен, этого произойти не должно. Сломать всё очень просто! Кто восстанавливать потом будет? **НО**

«ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВОЗРАСТ» в коллективе

Елена Сергеевна Гришина,
доцент, профессор кафедры философии Школы гуманитарных наук Дальневосточного федерального университета, кандидат философских наук, e-mail: elenagrishina55@yandex.ru

Развитие современного образования, кризис которого превращается в постоянно развивающийся феномен культурного и социально-экономического развития России, требует теоретического осмысления и решения многих проблем. Реформы девяностых годов XX века актуализировали внимание к вопросам развития индивидуальности познающего субъекта. Это незамедлительно сказалось на ослаблении работы по формированию коллектива как образовательного субъекта[1]. Автор проводит анализ отношений внутри образовательного коллектива в контексте учёта возрастной дифференциации всех участников образовательного процесса.

• *психологический возраст* • *молодость* • *старость* • *взрослость*
• *образовательный коллектив*

Возрастные различия в коллективе

Демография делит население на возрастные группы. Медицина изучает их биологические и физиологические особенности, социология — социальные желания и способы их удовлетворения, педагогика — различия воспитательных эффектов, дидактика — специфику познавательной деятельности и оптимальную методику обучения.
В контексте общения физиологический возраст, несомненно, играет большую роль. Однако в контексте встречи студенческой группы ровесников с преподавателем, который старше, на первый план выходит значение трёх групп возраста психологического — «молодость», «взрослость» и «старость». Взяв за основу классификации психологического возраста три признака — уровень самостоятельности, способность к действию, самоопределение во времени, определим основные жизненные позиции каждого. Особо отметим принципиальное значение того факта, что все различия не имеют прямой корреляции с физиологическим возрастом и принципиально обратимы во времени.

Молодость живёт будущим, она устремлена вперёд без тени страха перед ним. Именно поэтому студент, знающий, за что ставится «неуд», смело продвигается к нему — его обнадёживает психологическая уверенность в том, что всё будет хорошо. А прошлого для молодости пока вообще нет. Именно поэтому она не мучается угрызениями

[1] *Гришина Е.С.* Образование как пространство культурной идентификации. Монография / Е.С. Гришина; НОУ ВПО «Ин-т технологии и бизнеса». — Находка, 2010.

совести, не учится на ошибках. Силой парадокса именно это отсутствие прошлого опыта обеспечивает молодости дерзновение к действию. Парадокс молодости ещё и в том, что ничего не боясь, смело начиная новые дела, она неосознанно находится в триединой зависимости. Во-первых, молодость не самостоятельна *материально* — живёт на иждивении (до совершеннолетия) или в долг (при гражданской дееспособности). Действительно, в долг живёт не экономически бедный, а молодой психологически, и это, в принципе, может иметь место при любом физиологическом возрасте и материальном достатке. Получается, что, не боясь будущего, молодость легко использует то, что не имеет. Именно это и позволяет ей быть свободной в выборе своего будущего. Во-вторых — молодость объективно не самостоятельна *интеллектуально* — плохо понимает свои потребности и желания, ещё только учится ставить цели, не готова к самообразованию, к самоорганизации в любом другом труде и, следовательно, нуждается в наставнике-руководителе-шефе. В третьих у молодости проблемы с социальным самоопределением: не имеет навыков в общении, слабо разбирается в людях и определяет своё место в коллективе, часто меняет привязанности, скучает от вынужденного постоянства, активно стремится к любому новому общению ради перемен, ведущих в будущее, которое представляется гарантированно прекрасным.

Ещё раз подчеркнём исключительную важность того факта, что все эти характеристики совсем не обязательно присущи юным и исчезают с наступлением совершеннолетия, вступлением в законный брак, воспитанием собственных детей, получением солидной должности на службе и т.д. Молодость духа во всех или некоторых её элементах может присутствовать у человека в любом возрасте и в разных сочетаниях. Зеркальным отражением психологической молодости служит духовная старость. Она живёт прошлым, восхищается им, видит его преимущества перед настоящим и боится будущего. Всё это может проявляться в любом возрасте. Нередко студент, который перевёлся из другого города, не принимает новые условия именно в силу преобладания в нём интенций психологической старости. Старость догматична — принимает своё мнение за единственно правильное, не подлежащее ни критике, ни изменению. Именно догматичность как абсолютизирующий взгляд в прошлое приводит к остановке саморазвития и, следовательно, к тем же трём формам зависимости. *Материальная* — проявляется в невозможности спокойно тратить деньги и распоряжаться другими ценностями, ориентироваться в своих финансовых делах. В страхе перед будущим старость начинает копить впрок, вне конкретных потребностей, надеется на помощь близких или государства. Интеллектуальную зависимость характеризуют ограниченные интересы, слабая ориентация в новых идеях, неприятие чужого мнения, с одной стороны, и потеря желания самостоятельно выработать свой взгляд на новые явления — с другой. Старость имеет тенденцию к социальному одиночеству. Теряются профессиональные, дружеские, родственные связи, нет желания приобретать новые, наступает одиночество, человек социализируется лишь памятью о прошлом. Всё это снижает мотивацию к личному поступку. Чем более разворачивается в человеке психологическая старость, тем меньше в нём дерзновения к действию.

Зависимость молодости и старости возникает в силу односторонней ориентации во времени. Любая несамостоятельность провоцирует человека жить, прежде всего, своими интересами, заботясь лишь о себе. Молодость и старость эгоистичны именно в силу своей «ещё» и «уже» слабости. Так, первые ростки взросления ребёнка проявляются в его осознанной заботе о ближних, симптомы духовного старения видны в равнодушии к делам детей и развитию внуков. И именно этот невольный эгоизм чаще всего становится причиной многих их проблем и ошибок. Например, молодость и старость чаще всего уступают агитации рекламы.

Всё это позволяет сделать вывод о том, что взаимное общение старости и молодости очень затруднено, будучи не самостоятельными и имея разные временные устремления и предпочтения, они не находят точек соприкосновения. В одном образовательном коллективе им не наладить творческое сотрудничество. Поскольку

студенчество в большей части обладает признаками психологической молодости, поскольку преподаватель по определению своей профессии и роли лидера не имеет права стареть духовно. Он должен быть психологически взрослым.

Психологическое описание взрослости

Взрослость — это психологическая характеристика самостоятельного человека, воспроизводящего себя экономически и интеллектуально. Он умеет аккумулировать прошлое и будущее в настоящее и живёт взаимодействием времён: не тоскует по прошлому и не боится будущего; переносит из них всё необходимое в настоящее; зная и уважая прошлое, он учится на ошибках; уверенно планирует будущее, реально проводя связь времён и поколений.

Главное внешнее выражение молодости — это улыбка, старости — её отсутствие. Взрослость умеет регулировать свои эмоции адекватно ситуации. Улыбка связана с субъективным отношением человека к уровню своей свободы. Объективно в самой свободной ситуации находится взрослость, которая живёт в согласии с собой. Однако взрослый человек менее всех об этом думает и заботится. Он не занят поиском и завоеванием свободы, так как она у него есть. Молодость в силу бесстрашия перед будущим принципиально безответственна, что нередко делает её жертвой обстоятельств, следовательно, несвободной, но субъективно именно она воспринимает себя как абсолютную свободу, что, в сущности, и позволяет дерзать, преодолевать нормы, делать открытия. Психологическая старость, забывая всю мудрость опыта, преувеличивает свою зависимость и субъективно воспринимает себя несвободной. Получается, что наладить оптимальное соотношение свободы и ответственности в пространстве образования может только духовно взрослый педагог.

Взрослость самостоятельна, и поэтому живёт более для других, чем для себя, предпочитает отдавать, и получает от этого главное удовольствие жизни. А ведь именно в отдаче заключается суть учительства. Взрослость — это стержень любого общения, своеобразный буфер между молодостью и старостью, собирающий в один жизненный поток энергию всех и обеспечивающий «перехлёст поколений» (Ортега-и-Гассет), чрезвычайно важный для преемственного развития культуры. В коллективе вуза духовная зрелость преподавателей — это основа всего процесса обучения и воспитания, ему ничего не остаётся делать, как постоянно воспроизводить взрослость, отодвигая тем самым старость.

Именно взрослостью как процессом «самореализации творческих потенциалов зрелых людей в процессе созидательной деятельности на пути к высшим достижениям[2] и могут решаться все задачи современного образования. Высший показатель взрослости — это максимально возможная внутренняя интеграция. Благодаря этому человек развивает в себе, как выявили акмеологические исследования, способности, являющиеся, по сути, признаками профессионального соответствия: «низкий уровень социальной фрустрированности; преобладание мотивации успеха; низкий уровень личностной тревожности; позитивное самоотношение; низкий уровень конфликтности; высокий уровень адаптивности; высокий уровень аутопсихологической компетентности»[3].

Таким образом, современное университетское образование нуждается в выработке специальных методик формирования коллектива как субъекта образовательного процесса. Главная цель этой работы — в активизации познавательной активности и студентов, и преподавателей в равной и максимальной степени. Реализации этого условия призвано способствовать изучение и применение на практике возрастной диалектики всех членов коллектива, учёт особенностей психологического возраста каждого. **НО**

---

[2] *Бранский В.П., Пожарский С.Д.* Социальная синергетика и акмеология. — СПб, «Политехника», 2002 г. — С. 373.

[3] *Степнова Л.А., Тюрин К.Г.* Диагностика акмеологической способности личности к внутренней интеграции // Акмеология. — 2016. — № 4.

ИНТЕРНЕТ: ПРОСТРАНСТВО возможностей или угрозы для развития?

Юрий Вячеславович Аннушкин,
доцент кафедры педагогики Иркутского государственного университета, кандидат педагогических наук

В условиях ускоренного развития техногенной цивилизации традиционные формы и способы получения знаний перестают соответствовать требованиям к учащимся. По мнению ряда исследователей (В.М. Розин[1], В. Марача[2], С.А. Смирнов[3]), к таким требованиям можно отнести:
- **новое понимание знаний и способов их получения;**
- **перенос акцентов с фактологических знаний на знания методологические;**
- **добавление к знаниям контекста, т.е. области их употребления и характера социальных практик, порождаемых этими знаниями.**

• *экзистенция* • *фундаментальная мотивация* • *виртуальная реальность* • *интернет* • *личность* • *самосознание*

---

[1] *Розин В.М.* Философия образования: этюды-исследования / В.М. Розин. — М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2007.

[2] *Марача В.* Образование на рубеже веков: методологические соображения // Образование 21 века: достижения и перспективы. — Рига, 2002.

[3] *Смирнов С.А.* Практикуемые модели социально-гуманитарного образования. — Интернет-ресурс. Режим доступа: http: //www.countries.ru

Новый контекст образования и образовательная среда

Перед учащимся ставится задача овладения принципиально новыми компетенциями, связанными с методологической грамотностью при организации знаний в систему и социальных практик, с развитием способности к духовной навигации, предполагающей развитую степень рефлексии спектра собственных ценностей и умение делать нравственный выбор в процессе разрешения экзистенциальных проблем.

Всё большую роль в решении этой задачи сегодня играют Интернет и телекоммуникационные технологии. Характеризуя дидактические возможности Интернета как виртуальной образовательной среды, В.М. Розин справедливо замечает следующее: «Интернет — орудие и средство деятельности, например, мы можем управлять событиями, следуя ссылкам, меняя картинки и файлы, переходя с одного сайта на другой, и одновременно Интернет — независимая от человека среда, в события которой пользователь невольно вовлекается; эти события обусловлены, вызваны не им, а другими. ...В результате в Интернете создаётся реальность одновременно техническая и естественная, публичная и персональная, управляемая человеком и независимая от него. Мир Интернета — это мир виртуального наблюдателя и одновременно мир, охватывающий всех пользователей Интернета»[4].

Действительно, компьютер и компьютерные среды оказывают глубокое воздействие на человеческую личность, однако аспекты этого влияния всё ещё остаются глубоко не изученными.

Виртуальная реальность как понятие уже давно вошла в общеупотребительный язык. Её фактическим проявлением в нашей жизни служат «отключившиеся» от реального мира подростки, полностью сосредоточившиеся на компьютерном мониторе, и сложнейшие программные среды, созданные для решения широкого класса задач. По сути, виртуальная реальность — это «подруга» других реальностей: реальности фантазии, реальности театра, реальности игры. Человеку свойственно пытаться уходить от основной физической, базовой реальности и стремиться создавать какие-то свои особые реальности. Поэтому ничего кардинально нового, что принципиально изменяло бы закономерности человеческой психики, виртуальная реальность не приносит. И поэтому все её проблемы замыкаются на извечные экзистенциальные проблемы человека.

В экзистенциальной психологии справедливо отмечено, что в человеке заложено глубокое противоречие между его внутренней бесконечностью и его внешней физической ограниченностью, конечностью. В обычной жизни мы снимаем это противоречие, прячась за повседневной текучкой насущных забот. Виртуальная реальность позволяет (мнимо) преодолеть эту ограниченность человеческой природы.

Виртуальная реальность возникает путём взаимодействия компьютерного устройства и человеческой психики. Любая виртуальная среда ограничена лишь аппаратными возможностями компьютера и психическими возможностями человека. Понятно, что аппаратные возможности компьютеров стремительно растут. В научной литературе есть исследования, утверждающие, что увлечённость компьютерными играми разрушает психику. Однако некоторые авторы описывают позитивные эффекты от использования «компьютерного игрового опыта». Однако следует отметить, что виртуальная реальность привлекательна для аддиктов, склонных к невротизации и неспособных жить в настоящем, в том, что есть.

Если максимально отвлечься от теоретических подходов и авторских позиций,

[4] *Розин В.М.* Философия образования: этюды-исследования / В.М. Розин. — М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2007. — С. 51.

то можно выделить следующие общие характеристики виртуальных технологий[5]:

1. Виртуальность «растормаживает» многие запреты, которые ограничивают человека в повседневной жизни, так как создаёт иллюзию анонимности.

2. Виртуальность размывает идентичность человека, усиливая диссоциативные силы, угрожающие целостности человеческой личности. Физическое тело и его пять ощущений не играют решающей роли в виртуальной реальности. Чувство линейного прошлого, настоящего и будущего становится неопределённым.

3. Человек в виртуальности может создавать множество своих персонализированных проекций — аватаров, и это с точки зрения психологии не случайно. Взаимодействие человека и его аватаров — это особый тип психической динамики. Аватары являются различными проявлениями одной и той же личности, отражая её подсознательные влечения и страхи.

4. Опыт человека в виртуальной реальности очень похож на тот опыт, который мы приобретаем в мире собственной мечты, он сюрреалистичен.

5. Большая часть сегментов виртуальной реальности рассчитана на постоянное стимулирование непроизвольного внимания, что создаёт сильный «затаскивающий» эффект и тормозит механизмы произвольной (волевой) регуляции.

То есть многое в виртуальной реальности рассчитано на то, чтобы безвольный, апатичный, неосознанный человек чувствовал там себя комфортно и ни разу за часы пребывания не ощутил бы свою недостаточность, некий зовущий к развитию «экзистенциальный вакуум». Отметим, что сами по себе компьютерные технологии не есть что-то изначально негативное. Производство смысла, как и энтропии, всецело лежит на человеке, а потому превратить нечто в зло или в добро может только сам человек. Информационное общество даёт человеку огромные возможности, но и ставит его перед многими искушениями и угрозами.

Важно отметить и то, что с помощью Интернета учащиеся получают возможность переходить от усвоения существующих и задаваемых кем-то извне знаний и дисциплин к выстраиванию для себя собственной образовательной траектории. При таком подходе практически каждое содержание образования становится уникальным и требует от учащегося владения методологией его построения.

Проблемы обучения в виртуальной среде

На мой взгляд, при обучении в виртуальной образовательной среде важнейшие экзистенциальные «вопросы жизни» приобретают более проблематичную форму. В качестве базовой системы координат нашего анализа выберем четыре основные экзистенциальные мотивации, а именно: 1) диалог с миром; 2) диалог с жизнью; 3) диалог с самим собой; 4) смысловой контекст[6].

1. Мир реальный и мир виртуальный. На уровне первой фундаментальной мотивации речь идёт о диалоге с миром. Проецируя эту категорию на интернет-реальность, можно говорить о виртуальном мире наряду с миром реальным. Появление человека в реальном мире характеризуется феноменом «заброшенности» (Л. Бинсвангер, М. Босс, Р. Мэй, Н. Аббаньяно и др.): я прихожу в этот мир без своего на то желания или разрешения; я поставлен перед

[5] *Кастельс М.* Галактика. Интернет: Размышления об Интернете, бизнесе и обществе. — Екатеринбург, 2004; *Яновский Р.Г., Носов Н.А.* Виртуальные реальности. Труды лаборатории виртуалистики. Вып. 4. — М.: Ин-т человека РАН, 1998; *Розин В.М.* Философия образования: этюды-исследования / В.М. Розин. — М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2007.

[6] *Лэнгле А.* Фундаментальные мотивации человеческой экзистенции как действенная структура экзистенциально-аналитической психотерапии // Психотерапия. — 2004. — № 4. — С. 41–48.

фактом своего существования в этом мире, и поэтому возникает вопрос: «Могу ли я здесь быть?». Однако понятие «заброшенности» с трудом применимо к миру виртуальному: появление меня там — это мой собственный выбор. Выход из виртуального мира легко возможен и не отрезает путь к возвращению обратно.

Реальный мир явлен человеку в виде данностей бытия, которые ставят перед ним задачу — принять и выдержать (персональная активность на уровне первой фундаментальной мотивации). Виртуальный мир характеризуется большей мягкостью, гибкостью, широкими возможностями для трансформации. Доступным для изменения оказывается даже то, что в реальности явлено как данность. К примеру, внешность человека. Само по себе использование аватара уже позволяет произвольным образом и без особых усилий манипулировать с этим параметром.

Отметим также, что категорию «данности» применительно к виртуальному миру мы можем использовать лишь в смысле ограниченности возможностей программы, браузера, сайта. При этом, не будучи привязан к какому бы то ни было конкретному сайту, браузеру, человек может перейти на другую web-страницу, сменить браузер, выйти из Интернета (речь идёт о бегстве и избегании вместо принятия и выдерживания). Современное развитие интернет-технологий идёт по пути расширения этих возможностей и снятия всяческих ограничений, иными словами, сокращения области «данного» как «заданного».

2. Жизнь реальная и жизнь виртуальная. Вторая фундаментальная экзистенциальная мотивация поднимает проблематику диалога с жизнью. С точки зрения экзистенциального анализа реальная жизнь обладает такими ключевыми характеристиками, как витальность, эмоциональность и изменчивость. Однако виртуальная жизнь не имеет естественной динамики, независимой от действий человека в Сети. Ведь динамические характеристики относятся именно к производимым изменениям и способу их фиксации. Иначе говоря, динамика является результатом целенаправленной активности. В связи с этим, а также с опосредованностью взаимодействия, переживание и выражение эмоций, утрачивая витальность в качестве своего основания, могут приобретать «искусственный» характер. Кроме того, виртуальная жизнь, в отличие от реальной, обладает характеристикой обратимости: путём создания нового аккаунта на том или ином сайте можно начать виртуальную жизнь сначала. Аналогичным образом можно обладать многими виртуальными жизнями, а количество времени, проводимого в Сети, соответствует «большей или меньшей виртуальной жизни».

Подводя итоги относительно особенностей проявления второй фундаментальной мотивации в интернет-реальности, можно отметить отсутствие в виртуальной жизни естественной динамики, характерной для жизни реальной, и связанные с этим феномены эмоциональной уплощённости и «компенсаторной эмоциональности». События виртуальной жизни могут являться поводом для широкого спектра эмоциональных переживаний человека, однако их проявление происходит опосредованно и не является прямым следствием их проживания.

3. Я-реальный и Я-виртуальный. Проявление третьей фундаментальной мотивации связано с диалогом с самим собой. В соответствии с антропологической моделью В. Франкла, экзистенциальный анализ рассматривает человека в единстве духовного, психического и телесного измерений. Внутреннее согласие с самим собой и аутентичность достигаются в диалоге *Я* и Person как духовной сущности. Можно развернуть векторы антропологического пространства как своеобразные уровни опосредования проявления Person. Внешним слоем в этом случае выступают физические действия, которые непосредственно доступны окружающим людям.

Я-виртуальный, по существу, является продуктом Я-реального. К трём предыдущим уровням проявления Person добавляются ещё два уровня опосредования. То есть Я-виртуальный — это многослойное образование: Person — Я — физические действия — виртуальные действия — виртуальные действия, доступные другим людям в Сети.

Как следствие вышеизложенного, проблема аутентичности получает своё дальнейшее развитие, и можно говорить о двух «контурах» аутентичности в виртуальной реальности. Во-первых, это диалогичный процесс достижения соответствия между тем, что я есть в сущности (Person), и тем, как я представляю себя виртуально (виртуальные действия, доступные другим людям). Важно отметить, что указанное соответствие может устанавливаться в обход физическим, телесным проявлениям: поскольку виртуальная реальность более гибкая, податливая и подвластная контролю, человеку проще согласовать свои проявления в ней с Я-реальным. При этом может сохраняться переживание отчуждённости от телесности. Второй контур аутентичности представляет собой приведение в соответствие того, как я представляю себя в мире (физические действия), с тем, как я представляю себя виртуально (виртуальные действия, доступные другим людям). В этом случае человек не будет выбирать в качестве аватара какое-либо изображение, помимо фотографии. Он не будет отправлять сообщение с избыточным количеством смайлов в ответ на шутку, которая не вызвала у него улыбки. Таким образом, моделируем возможный и должный путь обретения аутентичности в виртуальной реальности. Однако стоит помнить о том, что свобода самовыражения в Сети может также оборачиваться освобождением от подлинного самораскрытия и конструированием альтернативных самопрезентаций.

Итак, главная характеристика проявления третьей фундаментальной мотивации в интернет-реальности — возникновение дополнительных уровней опосредования Person, в значительной степени подвластных пользователю и являющихся продуктом его активности.

4. Реальный контекст и виртуальный контекст. Исполненность четвёртой фундаментальной мотивации предполагает соотнесённость со смыслом, с будущим и с более широким контекстом. Здесь следует ответить на вопросы: «Всё ли, что происходит в виртуальном контексте, имеет смысл в реальности? Может ли быть исполненной жизнь, смысл которой всецело зависит от существования интернет-пространства?».

Ответ на этот вопрос вряд ли может быть однозначным. Интернет — это один из способов связи виртуальных реальностей персональных компьютеров в единое киберпространство, т.е. пространственно-временной феномен. Время в Сети считается виртуальным временем. Распространение компьютеров повлекло за собой появление людей с совершенно новой мировоззренческой концепцией. Стержнем этого нового взгляда на мир стало представление о человеке как о самосовершенствующейся информационной системе и о мире, как о разнонаправленных потоках информации. Информационные процессы, происходящие в Сети, говорят о тесном взаимодействии информации, пространства и связи. Любые объекты всегда взаимодействуют и обмениваются информацией. Сеть Интернет, позволяя развиваться этим процессам, является ещё и совокупностью индивидуальных сознаний. Однако следует учитывать и то обстоятельство, что, объединяя сознания людей, находящихся в виртуальном пространственно-временном континууме, Интернет может привести к сообществу сознаний людей, освобождённых от традиционных морально-правовых, гуманистических и иных ограничений, тем самым делая проблематичным их реальное пространство «бытия — в — мире».

Таким образом, в случае интернет-образования все экзистенциальные измерения имплицитно присутствуют: учащийся — пользователь должен со всей ответственностью осознавать, что в момент подключения его персонального компьютера к Сети он сразу становится

мишенью для многих агентов и субъектов влияния. Киберпространство, как и остальные социальные пространства, всё в большей степени становится посредником информационной интоксикации современного учащегося, приобщения его к псевдоценностям общества массового потребления, к бодизму, одномерному клиповому мышлению (*поверхности флатландии* в терминах К. Уилбера), а не к глубинным и ценностно-проявленным измерениям бытия (истина, добро, красота). Несмотря на то, что весь потенциал манипулятивных технологий используется для того, чтобы «заманить новенького» в паутину, манипулятивные риски виртуальности всё же весьма индивидуальны. Они сильно зависят от личностных особенностей учащегося. То, что для одних типов характера является незначимым, для других может стать исходной точкой разрушения личности.

В связи с этим показательно высказывание методолога образования С.А. Смирнова: «Сам Интернет себя пока ещё не выстроил, ибо пока не формирует новое навигаторское, поисковое мышление. Идея навигатора-путеводителя, поиска и выстраивания своей траектории и пути по лабиринту знаний и культурных образцов — эта ядерная идея Интернета не обеспечена методическим, технологическим и кадровым ресурсом. Пока Интернет выступает средством отчуждения. Он развращает, создавая иллюзию простоты добывания знаний. Но технические средства по темпам роста опережают рост методического и профессионального обеспечения. И прежде всего в этом обеспечении отстаёт методологическая и гуманитарная составляющая. Поэтому пока информационная сеть вместо кладезя мировой мудрости и сокровищницы путеводителя выступает помойкой и свалкой информационного мусора»[7].

К сожалению, практически все составляющие реформы отечественного образования, которая сейчас реализуется, разрабатывались если не в обстановке секретности, то с абсолютным игнорированием мнения педагогического сообщества. В ближайшие годы использование компьютера в обучении станет массовым не только в старших классах, но и в начальной школе. Но компьютерные технологии слишком глобальны по своему воздействию на ребёнка, чтобы их можно было ограничить лишь обучением. Последствия этой инновации для младших школьников совершенно неочевидны и наверняка будут сопряжены с массой негативных эффектов. Причины этих эффектов весьма разнообразны, но главная экзистенциальна: у ребёнка ещё не развит волевой центр личностной саморегуляции. Поэтому киберпространство для него опасно именно как центробежный механизм распыления личностных сил. Указывая на этот факт, К. Фишер справедливо замечает: «Знание без опоры на собственное понимание и суждение остаётся лишь сведением, собирательством информации»[8]. Добавим от себя, что при этом высока вероятность информационной интоксикации, что особо опасно для детской психики. Любому учащемуся с помощью интернет-технологий полезно помнить очень древнюю мудрость Лао-Цзы: «То, чем обладаешь ты, обладает и тобой». **НО**

---

[7] *Смирнов С.А.* Практикуемые модели социально-гуманитарного образования. — Интернет-ресурс. Режим доступа: http: //www.countries.ru

[8] *Фишер К.* История новой философии: Рене Декарт. — М.: ООО «Издательство АСТ», 2004. — С. 172.

ИНФОРМАЦИОННЫЙ МИР: прятки по-новому



Диана Александровна Богданова,
старший научный сотрудник Института проблем информатики Федерального исследовательского центра «Информатика и управление» Российской академии наук, кандидат педагогических наук

Далеко не всё, что встречается онлайн, представляет собой зло, и не каждое приложение, появляющееся на рынке, таит в себе опасность. Но, пытаясь уследить за занятиями подростков и детей в Интернете, следует не забывать о том, что, хотя приложения по своим первоначальным целям не представляют никакой угрозы, они нередко предоставляют детям возможность или подталкивают их сделать неправильный, плохой выбор.

• *приложения* • *фотосообщения* • *тайный чат* • *секстинг* • *небезопасные действия*

Рассмотрим некоторые приложения, которые могут нести потенциальную опасность.

1. Audio Manager. Вспоминая детские загадки, например, «Сидит дед, во 100 шуб одет.....» или «Девица в темнице, а коса на улице», мы понимаем, что речь на самом деле идёт и не о девице, и не о деде. Так же следует относиться к названию приложения и в этом случае. Audio Manager не имеет отношения ни к проигрыванию музыкальных файлов, ни регулированию громкости. Это одно из самых распространённых приложений, позволяющих скрывать то, что не должно быть увидено: это могут быть и другие приложения, и фотографии обнажённых, и тайная переписка, и видео. Чтобы их увидеть, нужно лишь нажать на экран подольше, тогда экранная защита отомкнётся [https://trashbox.ru/link/hide-it-pro-ili-audio-manager-android].

2. Calculator%. Здесь, по сути, та же самая ситуация, правда, на экране появляется изображение калькулятора, и всё выглядит как настоящий калькулятор. Но стоит нажать на кнопку приложения — и можно будет увидеть неподобающие фотографии. Известно, что в прошлом году с первых полос газет не сходила информация об обнаружении в одной из школ Колорадо (США) группы из примерно 100 учащихся, занимавшихся секстингом, а по сути, распространением непристойных фотографий обнажённых учеников школы, младшему из которых было чуть более 10 лет. Поскольку во многих штатах очень строгое законодательство, в том

числе и в Калифорнии, и секстинг приравнивается к распространению порнографии, некоторым старшеклассникам грозит уголовное преследование, не говоря о внесении в национальную базу данных преступников, занимающихся распространением детской порнографии. И заниматься распространением учащиеся смогли, пользуясь этим приложением: оно скрывало всё содержание от посторонних глаз [*https://itunes.apple.com/us/app/private-photo-calculator-hide/id571206791?mt=8*].

3. Vaulty. Это приложение не только спрячет всё от бдительного родительского ока, но ещё и тайно сфотографирует и зафиксирует GPS-координаты того, кто попытается вскрыть приложение, не зная пароля. Приложение имеет дополнительную опцию ложного пароля, которая запускает другую подборку фотографий. Родителям, обнаружившим подобную вещь, останется только признать, что ребёнок что-то от них скрывает, и сделать соответствующие выводы. *https://play.google.com/store/apps/details?id=com.theronrogers.vaultyfree*].

4. Snapchat — довольно известное увлечение последнего времени, захватившее молодёжь: это управляемая передача фотосообщений — приложение для смартфонов. Владелец смартфона может снять фото или видео, снабдить его текстом и отправить адресату, указав при этом время, через которое это послание исчезнет из телефона получателя. Спустя заданное время фото действительно как бы исчезает навсегда. Этот сервис произвёл буквально революцию среди 13–25-летних, пересылая, по данным службы Snapchat, около 50 миллионов снимков ежедневно, позволяя таким образом «безопасно» обмениваться временами смешными, а временами — непристойными «посланиями». Дети фотографируются в классе, сидя в одиночестве или с друзьями. Основная цель этого сервиса — веселье, шутки. Но дети начали использовать этот сервис и для неприличных посланий, не задумываясь о возможных рисках. Сейчас его нередко используют для размещения на порносайтах так называемой «порнографии мести». Отправляя фривольную фотографию своему однокласснику, отправительница уверена, что в этом нет никакого риска, и фотография исчезнет с экрана спустя заданное время, однако потом эта фотография может оказаться на порносайте или будет иметь хождение среди одноклассников. Отправка обнажённых фото приняла в последние годы характер эпидемии, так что Snapchat safety center вынужден был напомнить своим пользователям, что обнажённые фотографии запрещены *[https://www.snapchat.com]*.

5. Burn Note так же, как и Snapchat, удаляет сообщения спустя некоторое время. Но, в отличие от Snapchat, с помощью Burn Note можно оправлять только текстовые сообщения. А особенная черта этого приложения состоит в том, что оно показывает сообщение по одному слову, придавая сообщениям дополнительный оттенок секретности. Возможность удаления сообщения даёт детям ощущение дополнительного комфорта, хотя так же, как и в Snapchat, существует возможность продлить жизнь сообщения за счёт специальных мер. Это приложение, в силу возможности удаления сообщения, может использоваться для буллинга, поскольку даёт иллюзию безопасности для того, кто этим занимается [*https://burnnote.com/]*.

6. Line — это настоящий мобильный хаб для чата, обмена фото и видео, обмена текстовыми сообщениями и видеозвонками. Однако «дьявол кроется в деталях». Приложение предлагает возможность тайного чата. Пользователи могут определить продолжительность существования сообщений (от двух секунд до недели). Кроме того, существует возможность пользования дополнительными функциями, что создаёт серьёзную опасность для родительского кошелька, если ребёнок знает пин код родительской кредитной карты. И хотя приложение объявляет, что дети должны получить разрешение родителей на пользование дополнительными возможностями, на самом деле никто ничего не проверяет [*line.me/ru/]*.

7. Omegle даёт пользователям возможность онлайнового общения со случайными незнакомцами (что повторяет идею Chatroulette, о чём будет сказано далее). Анонимный чат на любые темы выглядит несколько пугающе: может быть чреват переходом к обсуждению сексуальных моментов, использованию непристойного языка или разговору на тему наркотиков, алкоголя и насилия. Некоторые собеседники сразу же спрашивают персональные данные, например, и адрес, возраст, пол и иную информацию, которую дети могут сообщить по неосторожности. В английском языке ASL (возраст, секс, место жительства) это устойчивая аббревиатура, используемая в сетевом общении. Детей следует держать от этого приложения как можно дальше [*www.omegle.com*].

8. Blendr использует для общения 300 миллионов своих пользователей возможности GPS навигации. Есть возможность обмениваться сообщениями, фото и видео и оценивать «крутизну» других пользователей. Поскольку не предусматривается аутентификация пользователей, сексуальные преступники беспрепятственно могут знакомиться с детьми и наоборот — и конечно, в приложении присутствует секстинг [*blendr.com*].

9. KiK — это сервис мгновенного обмена сообщениями, позволяющий обмениваться видео, фото и рисунками. Пользователи могут также создавать виртуальные подарки. Вроде бы всё выглядит очень пристойно. Однако, к сожалению, термин «KiK-приятель(KiK-buddy)» был со временем вытеснен другим: «секст-приятель». KiK не предусматривает аутентификации пользователей, а также родительского контроля, поэтому преступникам очень просто пользоваться приложением для того, чтобы завязывать контакты с детьми. А дети, получив анонимное имя, перемещаются на сайт типа Reddit и оставляют там своё имя, полученное на KiK [http://www.kik.com/].

10. Yik Yak. Это приложение можно назвать гибридом Twitter и Reddit с использованием GPS возможностей. Приложение даёт возможность отправлять только текстовые сообщения до 200 символов. Сообщения смогут прочитать 500 пользователей, которые ближе всего по GPS координатам будут находиться к автору сообщения. Проблема состоит в том, что пользователи регулярно «подвергаются» рассылкам материалов сексуального характера, содержащим сквернословие, иногда и личные выпады от анонимных отправителей. Иногда этот сервис используется и для отправки сообщений с угрозами о заминировании учебного заведения. Девушка-подросток из Атланты после неудавшейся попытки суицида получила через Yik Yak сообщение с советом продолжать попытки. Скрываясь за завесой анонимности, пользователи не несут никакой ответственности за свои посты, занимаются распространением слухов и рассылкой угроз, культивируя, таким образом, зло [*https://www.yikyak.com*].

11. Ask.fm — один из самых популярных молодёжных сайтов, которым преимущественно пользуются дети. В разделе «Вопросы и ответы» пользователи могут анонимно задавать вопросы. Проблема состоит в том, что дети могут иногда намеренно выбрать одну жертву. Это — кибербуллинг без опасности быть разоблачённым. Этот сайт также известен девятью зарегистрированными фактами суицида. Последний, произошедший в 2013 году, открыл психологам явление «самобуллинга», когда ребёнок намеренно пишет о себе гадости в надежде, что кто-то за него вступится. Открытие произошло в результате расследования смерти 14-летней Анны Смит из местечка Лютеруорс (Великобритания). Убитый горем отец написал в Facebook, что нашёл буллинговые посты на странице своей дочери в ask.fm с пожеланиями смерти. Проведённое расследование показало, что посты писала сама девочка. Возникли предположения, что это форма нового тысячелетия вести дневник или писать стихи, выражая беспокойство и неуверенность. Или это сигнал семье и друзьям, что что-то идёт не так. Теперь, размещая страдание онлайн, подросток, испытывающий к себе ненависть, получает аудиторию. И, по мнению психиатров, занимающихся психологией подростков и проблемами, связанными с их зависимостью от технологий, пример, кажущийся единичным,

имеет гораздо более широкое распространение, чем это кажется. Специалисты отмечают, что незначительное число страдальцев, возможно, признали бы, что сами троллили себя онлайн. Новые владельцы сайта пообещали устранить буллинг или закрыть сайт совсем. Из произошедших изменений, известных автору, сайт стал модерируемым [https://ask.fm/].

12. Chatroulette. Сайт был разработан московским школьником Андреем Терновским. Его название возникло после просмотра фильма о вьетнамской войне, где герои фильма — заключённые играли в русскую рулетку. Главное его направление — общение между людьми всей планеты на основе вэбкамеры, микрофона или просто текстовых сообщений с помощью клавиатуры. Люди соединяются случайным образом, выбор происходит среди подписчиков сайта. Первоначальная идея и быстрый рост популярности — от 500 визитов в день в течение первого месяца до 50 000 через месяц привели к 35 000 человек, связывающимся напрямую в каждый момент времени. Однако созданный с добрыми намерениями сайт начал использоваться отдельными посетителями с неблаговидными целями. Один примерно из восьми участников соединения представал обнажённым, демонстрируя себя либо своё участие в сексуальном акте. Университет Колорадо даже разработал программу, позволяющую различать лицо, глаза, кожу. А на следующем шаге программа определяет, не ведёт ли себя пользователь перед камерой ненадлежащим образом, и позволяет блокировать изображение. Любопытно, что для решения этой проблемы потребовались специальные технологии, не известные ранее: анализ движущегося изображения, полученного с вэбкамеры. Ранее существовавшие программы работали со статичными изображениями высокого разрешения. Первоначальная результативность распознавания составляет примерно 60%. Продолжается совершенствование алгоритма, и его недостатки пытаются скомпенсировать модераторы [*chatroulette.msk.ru*].

13. Skout рекламирует себя как приложение, помогающее новым людям познакомиться и встретиться. Приложение оценивает приблизительно GPS координаты пользователя и соединяет его с другими людьми поблизости, давая возможность общаться и обмениваться виртуальными подарками. Прежде чем начать общение, приложение даёт возможность посмотреть на профили друг друга. У приложения есть интересная опция «потряси свой телефон», когда в результате произведённой «встряски телефона» приложение соединит случайным образом с другим пользователем, который тоже трясёт свой телефон. Соединившись, они могут анонимно общаться около минуты, прежде чем проявится профиль собеседника. За этим приложением есть отрицательная статистика инцидентов, произошедших в 2013 году, когда взрослые мужчины выдавали себя за детей и встречались со своими жертвами. В настоящее время, если пользователь не достиг 17-летнего возраста, приложение не будет соединять его с другими, находящимися ближе 100 миль. Но проверить корректность указанного возраста приложение не может, и руководство приложения не берётся гарантировать ничьей безопасности [*www.skout.com*].

Этот перечень приложений и сайтов, относительно которых родителям желательно быть в курсе, не претендует на полноту. Это просто напоминание о том, что много новых продуктов, позволяющих минимизировать или свести к нулю родительский контроль занятий детей в Сети, появляется на рынке. Если принять подход, принятый в семьях руководителей[1] и сотрудников[2] Кремниевой Долины, детей следует держать в стороне от технологий как можно дольше, регламентируя пользование лишь допустимым минимумом. Если придерживаться по отношению к технологиям более либерального взгляда, тем не менее, необходимо контролировать занятия ребёнка онлайн, проводить профилактические беседы или беседы уже по случаю обнаружения его небезопасных действий. **НО**

---

[1] *Богданова Д.А.* Электронная или печатная? // Дистанционное и виртуальное обучение. — 2013. — № 3. — С. 63–71.

[2] *Богданова Д.А.* Ещё раз о медиаграмотности и интернет-безопасности / Дистанционное и виртуальное обучение. — 2016. — № 5. — С. 74–82.

КАК ПОНИМАЮТ ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ безопасность учителя, учащиеся и родители

Н.А. Бондаренко,
С.В. Кривцова,
С.В. Суханова,
Е.П. Суханов

Система образования имеет большие возможности для профилактики насилия и обеспечения высокого уровня психологического благополучия для всех её участников. Внутренние установки, ценностные ориентиры, профессиональные модели педагогического поведения, основанные на взаимном уважении и недопущении насилия в межличностных отношениях, оказывают непосредственное влияние на формирование духовной и психологически здоровой личности ребёнка. Авторы статьи предприняли попытку изучения социальных установок участников образовательного процесса — анализ их представлений о том, что такое психологическая безопасность и психологическое насилие, при этом представления описывались не только на уровне общих понятий, но с помощью дополнительных вопросов на более конкретном уровне.

Исследование психологической безопасности

Вопросы, сформулированные для детских и взрослых групп, различались в связи со спецификой участия респондентов в образовательном процессе. Педагогам, психологам и сотрудникам администрации заданы следующие вопросы:

1. Что такое «психологическая безопасность»?
2. Что такое «психологическое насилие»?
3. Как педагог может нарушить психологическую безопасность ребёнка?
4. Что обеспечивает психологическую безопасность педагога?

Ученикам всех классов заданы следующие вопросы:
1. Что такое «психологическая безопасность»?
2. Что может быть психологически опасным в школе?
3. Что вам нужно, чтобы чувствовать себя в психологической безопасности?
4. Назовите конкретные ситуации психологической опасности в школе.

В таблице представлены результаты контент-анализа вопросов о психологической безопасности, заданных и во взрослых, и в детских группах.



Рис. 1. Семантическое поле представлений психологической безопасности

Первый и третий столбцы в таблице соответствуют общим и конкретным представлениям о психологической безопасности у взрослых; второй и четвёртый — у детей. Каждая строка таблицы соответствует одной из категорий сети контент-анализа.

Непосредственно в ячейках таблицы 1 указан процент высказываний, относящихся к данной категории, от общего числа высказываний. Сумма процентов превышает 100, так как некоторые из высказываний относились к нескольким категориям.

Приведённый рисунок 1 наглядно демонстрирует представленность *основных семантических категорий понятия «психологическая безопасность», полученных в ходе фокус-группового исследования. Размер слов зависит от распространённости соответствующей категории в высказываниях на фокус-группах.*

Таблица 1

Представления о психологической безопасности

	Что такое ПБ — взрослые	Что такое ПБ — дети	ПБ педагога	ПБ детей
Отсутствие давления, унижений, агрессии	12,2%	17,8%	2,3%	11,4%
Общие слова (чтобы было не плохо)	6,8%	2,3%	0,0%	0,0%
Гармония	2,3%	0,5%	0,0%	0,0%
Комфорт	21,3%	16,4%	1,3%	1,6%
Защищённость, безопасность, соблюдение границ	10,8%	12,1%	0,3%	1,6%
Отношения	32,%	22	22	48,0%
Акцент на внутренних компетенциях, свойствах	9,3%	7,0%	18,5%	28,0%
Возможности для развития	3,1%	2,8%	0,3%	0,5%
Соблюдение правил и норм	2,3%	0,5%	5,8%	6,7%
Стабильность, прогнозируемость	7,6%	2,8%	3,3%	0,5%
Справедливость	1,7%	0,0%	2,8%	3,1%
Эмоциональная составляющая, нет стрессов	22,7%	16,4%	0,5%	6,2%

Рисунок 2 наглядно демонстрирует представленность *основных семантических категорий понятия «психологическое насилие», полученных в ходе фокус-группового исследования*. Размер слов также зависит от распространённости соответствующей категории в высказываниях на фокус-группах.

Считаем очень важным обратить внимание на то, что педагоги в подавляющем большинстве считают, что психологическая безопасность связана с размытым, неопределённым восприятием некоторого комфорта, общего благополучия. Для подавляющего большинства участников фокус-групп психологическая безопасность — свойство среды, которая должна быть неагрессивной, дружественной, в ней не должно быть давления, стрессов. В связи с этим очень показательны высказывания педагогов на вопрос: «Что может обеспечить психологическую безопасность педагога?». Зафиксированы ответы: «*В профессии педагога понятия «психологическая безопасность» нет, потому что это тотальная ответственность за всё постоянно, поэтому профессия не совместима с этим понятием в принципе. Переживаешь за всё, ночь не спишь, снится школа*», «*Ничего...*», «*А она существует?*», «*Мы нигде не находим поддержки*», «*Нет механизмов, которые бы её регулировали...*», «*На данный момент нет никакой гарантированной безопасности*», «*Отношения родитель-ученик-учитель. Нет механизмов, которые регулировали бы их*».

В основном требования участников образовательного процесса в этой области носят гедонистический характер и связаны с максимизацией комфорта и защиты. *Находясь на таких позициях, родители демонстрируют требовательность, критичность, а педагоги в свою очередь реагируют усталостью, чувством незащищённости, потерей смыслов и «эмоциональным выгоранием»*.

Субъективные параметры-индикаторы психологической безопасности образовательной среды

Приведём подробное описание каждой из категорий контент-анализа, которые составили фактически **перечень субъективных параметров-индикаторов психологической безопасности образовательной среды**.



Рис. 2. Семантическое поле представлений «насилия»

Отсутствие давления, унижений, агрессии. Это одна из наиболее общих категорий. К этой категории относятся ответы участников на вопрос, что такое «психологическая безопасность», которые не представляют собой попытку дать определение или назвать один из её атрибутов. Акцент в ответах этой категории ставится на отсутствии различных негативных проявлений в образовательной среде. В качестве наиболее типичных высказываний, относящихся к этой категории, можно привести следующие:

- «Нет давления, тревожности внутри; дети выполняют задание, не боясь того, что их может ждать».
- «Учитель не должен давить на ребёнка».
- «Когда никто мне не мешает думать так, как я думаю, и не навязывает ничего».

Общие слова (чтобы не было плохо). К этой категории относятся наиболее формальные и клишированные ответы. Многие высказывания, относящиеся к этой категории, представляют собой попытки определить психологическую безопасность через неё же или через крайне близкие к ней синонимы. Также к этой категории относятся высказывания о психологической безопасности, несущие скорее ценностный, чем смысловой характер. Кроме этого, в эту категорию включён ряд высказываний, определяющих психологическую безопасность по формальным признакам. В качестве наиболее типичных высказываний, относящихся к этой категории, можно привести следующие:

- «Физическая, психологическая безопасность».
- «Не навредить».
- «Видимо, поэтому будет судиться по количеству жалоб от родителей. То есть психологическая безопасность — это когда родители и дети не жалуются».

Гармония. К этой категории относятся достаточно общие высказывания, оторванные от реального контекста, излишне возвышенные и, вследствие этого, достаточно бессодержательные. В качестве наиболее типичных высказываний, относящихся к этой категории, можно привести следующие:

- «Я говорю, я творю, потому что я здесь. На своём месте. В своей среде, и гармонии вокруг меня».
- «В душе всё гармонично».

Комфорт. Одна из наиболее популярных категорий при ответе на общий вопрос о психологической безопасности и практически не выраженная при более конкретной формулировке того же вопроса. Значительную часть высказываний, относящихся к этой категории, составляют непосредственно односложные ответы, отождествляющие психологическую безопасность и комфорт. В качестве наиболее типичных высказываний, относящихся к этой категории, можно привести следующие:

- «У меня синоним ПБ — комфорт».
- «Комфортное состояние человека».

Защищённость, безопасность, соблюдение границ. Высказывания, относящиеся к этой категории, делают акцент на чувстве защищённости, которое является скорее атрибутом среды, чем внутренним свойством человека. Также сюда отнесены высказывания, связанные с соблюдением границ в аспекте поддержания конфиденциальности и ненарушения доверия. В качестве наиболее типичных высказываний, относящихся к этой категории, можно привести следующие:

- «Может быть даже защиту, если проблемы в семье, чтобы в школе он находил безопасность»;
- «Конфиденциальность».

Отношения. Эта категория самая популярная. К ней относятся высказывания, описывающие психологическую безопасность через различные характеристики отношений в коллективе.

В связи с тем, что категория является достаточно широкой, внутри неё создана отдельная, более дробная категориальная сеть, описанная в таблице 2.

Таблица 2

Дробная категориальная сеть

	Отсутствие конфликтов	Уважение	Доверие	Поддержка	Доброжелательность
Педагоги	6%	38%	4%	26%	26%
Дети	8%	29%	13%	23%	28%

Отсутствие конфликтов. Содержание этой категории полностью отражается в её названии. Основание для определения психологической безопасности — неконфликтность коллектива. Одно из типичных высказываний в этой категории:
• «Нет конфликтов с учителем, другими детьми».

Уважение. В этой категории уважение понимается в широком плане. Здесь имеется в виду и уважение к мнению каждого члена коллектива, к его личному пространству, когда каждого готовы слушать и слышать и принимают его таким, какой он есть. Мысли, которые можно отнести к этой категории, на фокус-группах взрослых высказывались на порядок чаще, чем в детских фокус-группах. В качестве наиболее типичных высказываний, относящихся к этой категории, можно привести следующие:
• «Оставляют человеку личное пространство для его собственного мнения, которое он не обязан высказывать»;
• «Умение окружающих слушать и слышать других, а не только себя».

Доверие. Эта категория, популярная в первую очередь на детских фокус-группах, соответствует позиции, в соответствии с которой психологическая безопасность определяется в первую очередь доверительной средой, в которой работают учителя и ученики. Эта среда стабильна и предсказуема, и человек, находящийся в ней, может быть уверен, что это не изменится. В качестве наиболее типичных высказываний, относящихся к этой категории, можно привести следующие:
• «Уверенность, что никто в отношении тебя не поступит подло»;
• «Доверительные межличностные отношения в окружении»

Поддержка. В этой категории акцент ставится на деятельной стороне отношений. Психологическая безопасность становится возможной в том случае, если в коллективе сложились отношения, способствующие оказанию помощи и поддержки тем, кто в ней нуждается. В качестве наиболее типичных высказываний, относящихся к этой категории, можно привести следующие:
• «Ощущение команды. Подхватят и не дадут потонуть»;
• «У каждого есть друзья, те, кто могут поддержать в трудную ситуацию».

Доброжелательность. Высказывания в этой категории акцентируются на эмоциональной составляющей отношений: на взаимопонимании, на удовольствии от нахождения в отношениях, на отсутствии негативных эмоций, связанных с отношениями. В качестве наиболее типичных высказываний, относящихся к этой категории, можно привести следующие:
• «Это когда школа — второй дом»;
• «Приятно находиться в коллективе, выполнять свою работу, никто не издевается».

В целом категория отношений — одна из ключевых в понимании респондентами психологической безопасности; выделение внутри неё отдельных категорий нельзя считать абсолютным: многие из них пересекаются между собой, хотя каждая из них и обладает определённой качественной спецификой.

Акцент на внутренних компетенциях, свойствах. Эта категория высказываний, выраженная у учеников в большей степени, чем у взрослых респондентов, отражает некоторую интернальность в определении психологической безопасности. Здесь речь идёт о том, что для того, чтобы находиться в состоянии психологической безопасности, человеку необходимо прежде всего самому обладать рядом внутренних компетенций. Компетенции, которые упоминаются в высказываниях, относящихся к этой категории, относятся к различным сферам жизни: начиная от различных способностей в области коммуникации и заканчивая способностями к рефлексии и стратегиями совладания. В качестве наиболее типичных высказываний, относящихся к этой категории, можно привести следующие:
• «Умение анализировать свои поступки. Делать правильные выводы, помнить об ошибках»;

• «Открытость человека, но которая имеет границы, за которыми можно получить психологическую травму»;
• «Уметь решать конфликтные ситуации, не ухудшать».

Возможности для развития. Эта категория отражает существующее среди респондентов завышенное представление о психологической безопасности, соответственно образовательная среда не является психологически безопасной, если она не предоставляет возможностей для личностного развития. В качестве наиболее типичных высказываний, относящихся к этой категории, можно привести следующие:
• «Созданы условия для развития человека»;
• «Реализация своих интересов, раскрытие своей личности».

Соблюдение правил и норм. В соответствии с высказываниями, которые относятся к этой категории, психологическая безопасность обеспечивается в первую очередь системой чётко оговорённых правил и норм, которые существуют в коллективе, которые известны каждому его члену. В качестве наиболее типичных высказываний, относящихся к этой категории, можно привести следующие:
• «Если ты не будешь ничего нарушать, работать, действовать, то тебе будет по заслугам»;
• «Нужно поставить рамки, границы: что я могу сделать, а чего не могу».

Стабильность, прогнозируемость. Эта категория во многом логически связана с предыдущей, но высказывания, которые к ней относятся, обладают качественной спецификой. В соответствии с ними, психологически безопасной является такая среда, которая предсказуема, такой, в которой каждый может быть уверен в собственном будущем. В качестве наиболее типичных высказываний, относящихся к этой категории, можно привести следующие:
• «Когда нет внезапных срочных задач, когда есть возможность планировать»;
• «Стабильность условий, в которых учишься/работаешь».

Справедливость. В высказываниях, относящихся к этой категории, речь идёт о непредвзятости, последовательности в суждениях, справедливых оценках. Именно эти характеристики среды, с точки зрения некоторых респондентов, — важная составляющая, необходимая для создания психологически безопасной среды. В качестве наиболее типичных высказываний, относящихся к этой категории, можно привести следующие:
• «У учителя не должно быть предвзятого отношения к ученику»;
• «Когда при оценке конфликтных ситуаций в расчёт принимается профессионализм человека, а не субъективное мнение о нём».

Эмоциональная составляющая, нет стрессов. Высказывания, относящиеся к этой категории, определяют психологическую безопасность не через её причины или необходимые для неё условия, а, скорее, через её следствия, — через спокойствие и благоприятность среды. Здесь нет акцента на отношения, как это было в субкатегории «Доброжелательность». Речь в высказываниях этой категории идёт об отсутствии стрессов и об удовольствии, которое можно получать от работы и учёбы. В качестве наиболее типичных высказываний, относящихся к этой категории, можно привести следующие:
• «Моральное удовлетворение ученика той средой, в которой он обитает»;
• «Отсутствие неприятных ощущений».

Помимо описанных, также был выделен ряд частных категорий, которые появлялись только в рамках отдельных вопросов и не у всех категорий опрошенных. Они не попали в итоговую категориальную сеть контент-анализа.

Так, при рассуждениях респондентов о психологической безопасности периодически появлялась идея оптимальной загрузки, отсутствия бюрократии и снижения количества отчётности, уменьшения давления администрации и родителей,

отношения к работе как к творчеству, а также идея неадекватности инклюзивного обучения.

Вторая группа вопросов, которые задавались на фокус-группах, была посвящена представлениям о психологическом насилии и психологической опасности. В таблице 3 представлены результаты контент-анализа вопросов о психологическом насилии и психологической опасности, заданных и во взрослых и в детских группах. Первый и второй столбец в таблице соответствуют общим и конкретным представлениям о психологическом насилии у взрослых; третий и четвёртый — о психологической опасности у детей. Каждая строка таблицы соответствует одной из категорий сети контент-анализа.

Непосредственно в ячейках таблицы указан процент высказываний, относящихся к этой категории, от общего числа высказываний. Сумма процентов превышает 100, так как некоторые из высказываний относились к нескольким категориям.

Таблица 3

Коллективное представление о психологической безопасности

	Что такое ПН — взрослые	**Нарушение ПБ ребёнка педагогом — взрослые**	**Психологическая опасность в школе**	**Ситуации психологической опасности**
Навязывание, изменение	12,1%	1,3%	6,3%	1,2%
Оценка	2,2%	10,5%	13,5%	12,3%
Принуждение	9,2%	2,5%	4,3%	0,0%
Не учитывается человек	11,1%	8,0%	5,3%	3,1%
Непринятие	1,6%	0,0%	10,6%	9,2%
Игнорирование, бездействие	3,5%	9,8%	3,4%	6,1%
Унижение	9,2%	7,5%	18,3%	17,8%
Несправедливость, неравноправие	2,9%	12,3%	6,7%	18,4%
Манипуляция	4,4%	1,3%	0,5%	0,6%
Провоцирование	2,5%	0,0%	0,5%	1,2%
Угрозы	3,2%	9,8%	3,8%	0,6%
Агрессия, недоброжелательность	4,8%	7,3%	19,2%	18,4%
Оллетни, слухи за спиной	0,0%	0,0%	3,4%	4,3%
Буллинг, травля	5,4%	2,3%	5,3%	17,8%
Предательство	0,0%	0,0%	2,4%	3,1%
Давление	17,8%	2,8%	0,0%	5,5%
Дискомфорт	4,4%	0,0%	1,9%	0,0%
Общие слова, нанесение вреда	9,5%	1,3%	1,4%	0,0%
Крик, взгляд	2,5%	4,5%	1,4%	0,0%
Нарушение норм и правил	1,9%	0,0%	2,9%	3,1%

Оценка представлений о психологическом насилии и психологической опасности

Навязывание, изменение. К этой категории относятся высказывания, которые определяют психологическое насилие в первую очередь как попытки навязывания чужого мнения, насильственных личностных трансформаций ученика, которые предпринимает учитель. К этой категории относятся следующие типичные цитаты:
• «Это не одноразовое событие, это цепь событий, постоянное воздействие на личность»;
• «Человека заставляют отказаться от своих правильных, по его мнению, действий ради чьего-то желания, чьей-то прихоти».

Оценка. Здесь речь идёт в первую очередь о внешней оценке, часто публичной. В соответствии с высказываниями этой категории психологическое насилие — это оценивание, «навешивание ярлыков», публичное сравнение результатов одного ученика с результатами других. Типичные цитаты, относящиеся к этой категории:
• «Публичные (нередко во время урока) разборки проступков учеников»;
• «Я боюсь ошибиться, и после этого надо мной будут смеяться, и мне будут всё время эту ситуацию вспоминать».

Принуждение. Эти высказывания определяют психологическое насилие как принуждение ученика к совершению действий, которые он не хочет совершать. Типичные цитаты:
• «Это когда от тебя другой человек добивается того, чего ты не хочешь»;
• «Когда тебя заставляют под влиянием разных обстоятельств и факторов делать то, что тебе претит, то, что тебе не органично. То есть это применение силы и бессилие, которое им вызывается».

Не учитывается человек. Здесь речь идёт об отсутствии индивидуального подхода к образовательному процессу в целом и к ученикам в частности. С точки зрения респондентов, высказывания которых относятся к этой категории, психологическое насилие заключается либо в пассивном игнорировании проблем и интересов человека, либо в активном принижении ценности того или иного ученика. Типичные цитаты:
• «Агрессия со стороны учителей (когда незаслуженно принижают значение личности ребёнка, важность выполненной им работы)»;
• «Создали стереотип идеального ученика, что все должны успевать, справляться. А учителя не учитывают наших проблем, в семье».

Непринятие. В высказываниях, которые относятся к этой категории, речь идёт о непонимании окружающих, их отторжении, плохом отношении к ученику как других учеников, так и учителей. Типичные цитаты:
• «Я боюсь, что произойдёт какая-то ситуация, после которой от меня отвернутся мои одноклассники, я всё время боюсь попасть в какую-то ситуацию»;
• «Когда хочешь сказать что-то, что идёт вразрез с мнением учителя, но понимаешь, что это может привести к неадекватной реакции, и не высказываешь, чтобы не портить отношения».

Игнорирование, бездействие. С этой точки зрения акцент в определении психологического насилия ставится на бездействие учителя в ситуации, когда ученик, например, подвергается травле со стороны одноклассников, или непосредственно приходит к нему с просьбой помочь ему решить проблему. Типичные цитаты:
• «Когда приходишь за помощью в решении проблемы, а тебя не слышат, не хотят слышать и не помогают»;
• «Унижение и непротиводействие (хотя и неподдержание) унижению».

Унижение. К этой категории относятся оскорбления, насмешки, обидные высказывания, которые принадлежат как ученикам, так и учителям. Некоторые респонденты делают акцент на публичности унижений. Здесь важно отметить качественную специфику высказываний этой

категории и взрослых респондентов и у детей. Если первые чаще всего, отвечая на вопрос, что такое психологическое насилие, номинально называют само слово «унижение» или «оскорбление» и ограничиваются этим, то вторые, говоря об унижениях, дают намного более распространённые ответы. Типичные цитаты:
• «Что, тебя во время атомной войны рожали?» — говорят что-то бредовое, обидное. Не знаешь, как на это реагировать. Оскорбляют даже не нас, а наших родителей»;
• «Учителя, которые пытаются нас запугать экзаменами. Которые называют нас бездарностями, что мы ничего не хотим, и мы опускаем руки».

Несправедливость, неравноправие. Это категория затрагивает не только вопросы предвзятого отношения учителя к ученикам, но также и проблемы в отношениях между учениками, которые касаются неравномерной социально структуры школьных групп и существования непопулярных учеников. Типичные цитаты:
• «Опасно быть внизу школьной иерархии для учеников»;
• «Если учитель к одному ученику относится лучше, чем к другому, или к целому классу».

Манипуляция. Преимущественно высказывания, относящиеся к этой категории, являются нераспространёнными и только номинально называют слово «манипуляция». Немногочисленные подробные высказывания показывают представление о манипуляции как о частном случае вышеописанной категории «Навязывание. Изменение». В таком контексте манипуляция представляет собой такую форму психологического насилия, которая ставит в качестве цели получение от человека чего-либо без учёта его собственных интересов без прямого принуждения. Типичные цитаты:
• «Эмоциональное воздействие на другого человека криками или даже «ласково», но манипулятивно, что человек уничтожен»;
• «Манипуляция психикой человека против его воли, даже без осознания, что им манипулируют».

Провоцирование. Высказывания, относящиеся к этой категории, делают акцент на том, что субъект психологического насилия знает какие-либо слабые стороны, «больные места» объекта насилия и пользуется этим для того, чтобы добиться от него соответствующей реакции или задеть его чувства. Типичные цитаты:
• «Когда человек провоцирует другого на определённые действия, заранее зная, что его оппонент совершит то, что будет его не очень красиво показывать. Это направлено на определённых членов коллектива, заранее зная, что человек выйдет из себя и сделает что-то некрасивое. То есть намеренная провокация»;
• «Если знать слабые стороны, на них можно надавить — это тоже психологическое насилие, периодическое или систематическое».

Угрозы. Высказывания, относящиеся к этой категории, включают как прямые угрозы, так и шантаж, жалобы учителей родителям. Акцент часто делается на том, что сами ученики понимают, что угрозы наигранны и не будут выполнены, но от этого не перестают быть насилием. Типичные цитаты:
• «Фальшивые обвинения, запугивания от учителей. Шантаж вызова родителей»;
• «Атмосфера в школе такая, что вызывает чувство страха, нежелания ходить в школу у ребёнка».

Агрессия, недоброжелательность. Высказывания, отнесённые к этой категории, часто пересекаются с другими категориями психологического насилия. Высказывание относилось именно сюда в том случае, если в них акцент ставился не только на собственно действии, которое можно определить как психологическое насилие, но и на тех эмоциях, которые его сопровождают. Эта категория включает как и агрессию со стороны педагогов по отношению к ученикам, так и агрессию детей по отношению друг к другу. Типичные цитаты:
• «Эмоциональная несдержанность педагога»;
• «Внешняя необоснованная агрессия».

Сплетни, слухи за спиной. Эта категория, которая выражена только у детей и совершенно не встречается у взрослых

респондентов. Ученики, определявшие психологическое насилие таким образом, говорили о том, что подобные сплетни часто становятся для них неожиданностью и исходят от тех, кого они считали близкими друзьями и доверяли им. В связи с этим, эта категория крайне негативно нагружена эмоционально. Типичные цитаты:

• «Сплетни, шептаться за спиной, это может быть опасно, потому что подрывает твой авторитет и самооценку»;

• «Я дружила с компанией девочек. И вроде всё хорошо, но потом начались за спиной какие-то обсуждения, бойкоты. И тебе не говорят, в чём дело, ничего не было, на тебя за что-то обижаются. Кажется, что осталась одна».

Буллинг, травля. Высказывания этой категории достаточно часто появляются в фокус-группах респондентов всех возрастов. Здесь могут встречаться различные проявления психологического насилия, которые описаны выше, но их отличительная черта — систематический характер и тяжёлая эмоциональная нагруженность. Типичные цитаты:

• «Создание нетерпимой обстановки. Когда человек доводится до такого состояния, что он не хочет идти на работу, заходить в этот класс»;

• «На меня саму давили — одноклассница. Она девушка очень развязная и по каким-то причинам постоянно обращала внимание на то, что я делаю, и постоянно осуждала меня за мои действия. Сначала не обращала на это внимание, но это было постоянно и продолжительно, и она привлекала других людей, навязывала им своё мнение, и теперь за мной стали многие напрягать и давить за мои действия, потому что она им всучила своё мнение. И получилось так, что многие стали осуждать мои действия. И это было для меня очень некомфортно».

Предательство. Эта категория высказываний выражена только у учеников. Такая форма психологического насилия проявляется в том, что тот, кому доверяет ученик, кого он считает своим другом, неожиданно, по непонятным причинам начинает вести себя агрессивно, начинает оскорблять и унижать. Типичные цитаты:

• «У меня был близкий друг. Я ему доверяла, мы были хорошими друзьями. Но неожиданно оказалось, что он начал меня плохими словами обзывать. Это было очень обидно и неприятно. Я заболела на 3 недели, и эти 3 недели за моей спиной он меня обзывал»;

• «Когда нет доверия, когда вроде и могут поддержать, но когда это выгодно, предадут спокойно».

Давление. Одна из наиболее формальных категорий высказываний. Выражена в основном в группах педагогов, администраторов и школьных психологов. Чаще всего высказывания этой категории представляют собой непосредственно слово «давление» без уточнения его значения.

Дискомфорт. Также достаточно формальная категория, появившаяся в качестве противопоставления пониманию психологической безопасности как комфорта. Помимо этого, к этой категории относятся высказывания, понимающие психологическое насилие достаточно обобщённо — как намеренное создание негативных эмоций или дискомфортных условий существования. Типичные цитаты:

• «Намеренное создание ситуаций, которые вызывают негатив»;

• «Полный дискомфорт человека».

Общие слова, нанесение вреда. К этой категории относятся высказывания, которые являются максимально общими, неконкретными, не дают реального ответа на вопрос, что такое психологическое насилие. Типичные цитаты:

• «Противоположность психологической безопасности»;

• «Такое воздействие, которое приносит вред»;

• «Есть физическое насилие, это понятно. А есть психологическое. Если физическое — это грубое перехождение физических рамок человека. А тут — перехождение психологических рамок».

Крик, взгляд. Категория, одновременно аналогичная и противоположная предыдущей. Здесь также даются формальные и бессодержательные ответы на вопрос «Что такое психологическое насилие?», но эта бессодержательность достигается не за счёт максимальной степени обобщения, а, напротив, — за счёт излишней конкретики. Типичные цитаты:
• «Слово, дело, молчание, взгляд, молчание, внешний вид».
• «Для кого-то даже твой взгляд, когда ты поднимаешь бровь».

Нарушение норм и правил. Высказывания, относящиеся к этой категории, определяют психологическое насилие как нарушение, непринятие, отрицание норм из правил кем-то из участников образовательного процесса. При этом это является насилием не только для учеников, но и для взрослых респондентов. Типичные цитаты:
• «Когда правила нарушаются, когда ставится в ситуацию невыполнимых требований».
• «Все окружающие могут быть, сверстники. От сверстников можно вообще чего угодно ожидать. Я никогда не оставляю личные вещи в куртке в раздевалке, а раздевалка только на наш класс и на параллельный».
• «Нахождение с людьми (детьми), которые не понимают, как правильно себя вести».

В результате обобщения всех категорий двух проведённых контент-анализов выделены следующие обобщённые группы высказываний относительно психологической безопасности:
• Гармония, комфорт, отсутствие стресса.
• Прогнозируемость.
• Отношения.
• Локус контроля.

Категория «**Гармония, комфорт, отсутствие стресса**» представляет собой совокупность достаточно общих и зачастую формальных высказываний о внешне наблюдаемых или внутренне ощущаемых характеристиках образовательной среды. Эта категория в значительной мере отличается от остальных тем, что, в отличие от них, служит не причиной, необходимым условием психологической безопасности, а скорее её следствием или отсутствия, индикатором, по которому можно судить, безопасна ли среда. Эта категория более выражена среди взрослых респондентов. В её состав вошли более узкие категории:

1. Представления о психологической безопасности:
• Отсутствие давления, унижений, агрессии.
• Общие слова (чтобы плохо не было).
• Гармония.
• Комфорт.
• Защищённость, безопасность, соблюдение границ.
• Эмоциональная составляющая, нет стрессов.

2. Представления о психологическом насилии:
• Угрозы.
• Давление.
• Дискомфорт.
• Общие слова.
• Нанесение вреда.
• Крик, взгляд.

Категория «**Прогнозируемость**» заключает в себе совокупность различных характеристик среды, отражающих её надёжность и стабильность. К ней относятся такие высказывания, которые акцентируют в качестве главного условия психологической безопасности, в которой связь между любым поведением и его последствиями закономерна и очевидна для всех участников этой среды. Закономерность и ясность этой связи становится возможной в случае, если существуют определённые правила, нарушение которых влечёт за собой справедливое наказание, если нет предвзятости в суждениях и оценках педагогов и одноклассников, если в образовательной среде не происходит частых значительных изменений, и она остаётся стабильной. В состав этой группы категорий вошли следующие более узкие категории:

1. Представления о психологической безопасности:
• Соблюдение правил и норм.
• Стабильность, прогнозируемость.
• Справедливость.

2. Представления о психологическом насилии:
- несправедливость, неравноправие;
- нарушение норм и правил.

Категория «**Отношения**» самая распространённая среди всех участников образовательного процесса, при этом среди учеников она выражена в наибольшей степени. Она характеризует собой представление, в соответствии с которым именно качество отношений между участниками образовательного процесса служит главным условием психологически безопасной среды. Качество этих отношений оценивается не только по количеству их позитивных составляющих, таких как доброжелательность или уважение, но и по низкому уровню различных проявлений психологического насилия. В состав этой группы категорий вошли следующие более узкие категории:

1. Представления о психологической безопасности:
- отношения.

2. Представления о психологическом насилии:
- навязывание.
- изменение.
- оценка.
- принуждение;
- не учитывается человек;
- непринятие;
- игнорирование, бездействие;
- унижение;
- манипуляция;
- провоцирование;
- агрессия, недоброжелательность;
- сплетни, слухи за спиной;
- буллинг, травля;
- предательство.

Категория «**Интернальность**» образована единственной категорией «Акцент на внутренних компетенциях, свойствах» и одной из непопулярных категорий высказываний. Она была выделена в качестве отдельной категории наряду с описанными в связи с тем, что, с нашей точки зрения, представляет собой одно из важнейших условий, необходимых для психологически безопасной образовательной среды. Осознание каждым из участников образовательного процесса доли ответственности за психологическую безопасность — свою и окружающих — наряду с обладанием необходимыми коммуникативными и рефлексивными компетенциями — принципиальное условие психологической культуры и благополучия образовательной среды.

В заключение хотим обратить внимание на то, что зафиксированная в подавляющем большинстве высказываний установка на максимизацию комфорта и защиты исключает из образования очень важный элемент — принудительность, требовательность. Подлинное образование, как и любая ситуация настоящего развития личности, во многом дискомфортно. Так же, как внутренне дискомфортен разрыв между тем, что есть, и тем, что должно быть, между тем, что я знаю и понимаю, и тем, как я должен знать и понимать. В классической традиции образование — это благо, которое нужно заслужить упорным трудом. Поэтому интернальность, как способность управлять эмоциональными реакциями, поведением и событиями жизни, с нашей точки зрения, ключевой фактор формирования психологически безопасной среды. **НО**

УКАЗАТЕЛЬ СТАТЕЙ, опубликованных в журнале «Народное образование» в 2016 году

	№	стр.
Образовательная политика		
Положение о XV Международном конкурсе им. А.С. Макаренко	9-10	21
Бермус А.Г. Ключевые метафоры инновационных процессов в образовании	4-5	46
Бестужев-Лада И.В. Проблемная ситуация в сфере образования и пути её решения	4-5	30
Бестужев-Лада И.В. Современная российская школа	1	28
Бестужев-Лада И.В. Ученье свет и ученье тьма	2-3	20
Бестужев-Лада И.В. Цели образования: идеал, оптимум, норма	6	34
Вашкевич А.В. Снижение дорожно-транспортных происшествий: социальные и педагогические аспекты	2-3	57
Вербицкий А.А. Диалектика содержания и формы в образовании	9-10	40
Вифлеемский А.Б. Злоупотребление правом автономных учреждений	6	18
Вифлеемский А.Б. Министр новый, грабли старые	7-8	25
Вифлеемский А.Б. Учебники, учебные пособия, рабочие тетради...	1	32
Григорьев Д.В. Детские технопарки: старт нового образовательного формата	7-8	57
Данилков А.А., Данилкова Н.С. Сфера детского отдыха: состояние, перспективы развития, тренды	2-3	34
Елинская Я.А., Горин С.Г. Влияние онлайн-обучения на динамику субъектности участников системы дополнительного образования	7-8	34
Елинская Я.А., Горин С.Г. «Национальная платформа открытого образования»: роль, место и проблемы субъектов системы дополнительного образования	2-3	30
Зеленова Л.П., Кац А.М. Экономический смысл понятия «образовательные услуги» и его неосмысленное применение в образовании	9-10	29
Зыков М.Б. Научение свободе во всё более конкурентном мире	2-3	52
Зыков М.Б. Современная интерпретация педагогического учения Антона Семёновича Макаренко	1	41
Караваев А.В., Ипутатов Д.Ю. Российское образование: финансирование, развитие, конкурентоспособность	4-5	9
Лукьяненко В.П. Компетентностный подход: оценка эффективности с позиций методологического анализа	1	18
Могилев А.В. «Стратегия развития воспитания...», теперь «План реализации стратегии...», а до самого воспитания дойдёт ли очередь?	2-3	25
Остапенко А.А. До основанья! А затем? Стратегические и тактические шаги по выходу российского образования из системного кризиса	2-3	9
Поташник М.М. ЕГЭ — хуже, чем преступление, это ошибка	7-8	39
Резник Ю.М. Конструирование бытия человека: от социальной инженерии к гуманитарным технологиям проектирования	4-5	17
Робинсон К. Образование по-американски: бросить учёбу ради успеха, или в чём секрет человеческого счастья	4-5	37
Слободчиков В.И., Королькова И.В., Остапенко А.А., Захарченко М.В., Шестун Е.В., Рыбаков С.Ю., Моисеев Д.А., Коротких С.Н. Системный кризис отечественного образования и пути его преодоления	9-10	7
Смирнов П.А. Организаторы летнего отдыха детей как персонажи рыночной пьесы	2-3	45
Фиофанова К.А. Практики дополнительного образования в негосударственном секторе	7-8	50
Фролов А.А., Илалтдинова Е.Ю., Аксёнов С.И. Ицхак Адизес и Антон Макаренко: развитие — основа успеха организации	1	7

	№	стр.
Шобонов Н.А. Государственно-общественное управление в условиях реализации Федерального закона «Об образовании в РФ»	9-10	46
Щетинина Н.П. Неизвестный Головнин А.В.: экс-министр народного просвещения как педагог-практик (к 195-летию со дня рождения)	6	9
Ямбург Е.А. Услужливый пиарщик опаснее врага. Ответ «коллеге» В. Соловьёву	6	32

Народный проект

Гликман И.З. Подлинный смысл воспитания	9-10	53
Дахин А.Н. Проектирование без понятий слепо, а компетентность без содержания пуста	7-8	65
Ясюкова Л.А. Закономерности возрастного развития: критический анализ концепций	6	41
Ясюкова Л.А. Закономерные этапы возрастного развития	7-8	72

Народный проект

Копылов Д. (диакон). А.С. Макаренко: безбожник или православный? Взгляд православного священника	2-3	68
Курасова Т.И. Моя страна — Россия, или Зачем нам нужен конкурс им. А.С. Макаренко	4-5	57
Малген Дж. Школа-студия: короткий путь внедрения	4-5	64
Фролов А.А., Илалтдинова Е.Ю., Аксёнов С.И., Неживенко В.Н. Израильский кибуц и трудовая колония им. М. Горького: общее в основах трудового хозяйствования	2-3	61

Управление образованием

Анохина Н.Ф. Взаимодействие школы и СМИ	9-10	91
Блинов В.Н., Макарова Н.С. Структура распорядительной документации в общеобразовательной организации как отражение дефицита инновационной деятельности	4-5	101
Вифлеемский А.Б. Летний оздоровительный лагерь в лесу	2-3	122
Вифлеемский А.Б. Профессиональный стандарт для школьного бухгалтера	2-3	93
Вифлеемский А.Б., Муха И.И. Облачная бухгалтерия: практика и теория	1	71
Галеева Н.Л. Пять правил реализации социально ориентированной модели управления школой	7-8	89
Гурьянова М.П., Малинин В.М. Социальный педагог и проблемы здоровьесбережения школьников	1	57
Данилков А.А., Данилкова Н.С. Роль детских лагерей в развитии ребёнка	2-3	105
Данилова Л.Н. Экзаменационная система в японском образовании	6	66
Дробот А.А. Аттестация по стандарту «педагог»	9-10	75
Дьякова О.И., Никуличева Н.В. Внедрение инноваций: почему падает мотивация педагогических работников?	6	60
Ковру О.Е., Хузина Н.М. Аттестация педагогических кадров: содержание, решения, проблемы	4-5	81
Колесникова Е.В. Здоровье педагога: культура питания в условиях техногенеза	4-5	88
Краплин С.А. Аттестация педагогических работников с применением информационных технологий: управленский аспект	1	53
Лесконог Н.Ю. Технологии разработки образовательной программы профильной смены	2-3	114
Мачурина Т.Н. Алгоритм работы школьного психолога с молодым педагогом: адаптация к школе и гармонизация профессиональной коммуникации	7-8	105
Папуша Е.Н. Педагогический мониторинг загородных лагерей	2-3	118
Пименов А.Ю. Школа на распутье: из опыта формирования образовательного комплекса	2-3	83
Поташник М.М. Волшебница с улицы Долина Роз. Портрет необычного директора гимназии	9-10	66
Поташник М.М. Заставь учителя ФГОСам молиться — он и лоб расшибёт	2-3	78
Поташник М.М. Идиотизм образовательного надзора	4-5	67
Поташник М.М. Погружение во мрак невежества	6	53
Прохорова Ю.А. Многопрофильное обучение Москвы — успехи, трудности и перспективы	2-3	73
Рещикова Л.С. Безопасность образовательной среды начальной школы: необходимость психологической оценки	7-8	100

	№	стр.
Робский В.В. Стандарт для предшколы: как не утратить смысл	9-10	81
Самсонова Т.В., Лабезная С.М. Кадры для высокотехнологичной экономики: сетевой подход	7-8	83
Самсонова Т.В., Рамазанова В.Н. Сетевая модель обучения с использованием ИКТ: опыт становления	4-5	94
Симушкина Н.Ю. Управление частными школами в Великобритании и США: уроки для России	7-8	94
Синягина Н.Ю. Повышение квалификации руководителей: мотивация и предпочтения	9-10	61
Степанова М.И. Санитарно-гигиенический режим школы: изменения в законодательстве	1	66
Фоменко С.Л. Как из разобщённых педагогов сформировать коллектив?	1	47
Щербаков А.В. Современная электронная деловая переписка в аспекте коммуникативного принципа этичности	4-5	76

Консультации

	№	стр.
Болотова Е.Л.	1	79
Болотова Е.Л.	4-5	105
Болотова Е.Л.	2-3	129
Болотова Е.Л.	6	72
Власенко В.А.	4-5	205
Власенко В.А. Как продуктивно использовать Интернет-ресурсы и оборудование	1	119
Власенко В.А. Как эффективнее использовать Интернет?	6	110
Власенко В.А. Как эффективнее использовать Интернет?	7-8	141
Козачек О.В.	1	151
Козачек О.В. Задайте вопрос психологу	6	135
Козачек О.В. Задайте вопрос психологу	7-8	162
Козачек О.В.	2-3	189
Козачек О.В., Панченко В.Н.	4-5	201
Машарова Т.В., Кузьмина М.В. Виртуальная стена или холст для коллективной работы Lino	1	115
Хмельков С.Б.	1	82
Хмельков С.Б.	4-5	109
Хмельков С.Б.	2-3	133

Технология и практика обучения

	№	стр.
Абасов З.А. Как работать с неуспевающими?	9-10	97
Аванесов В.С. Новые тестовые формы. Можно ли улучшить ЕГЭ?	9-10	117
Аванесов В.С. Проблема соединения тестирования с обучением	7-8	132
Беспалько В.П. Киберпедагогика — вызов XXI века	7-8	109
Богданова Д.А. Об эволюции и комменсализме в онлайновом образовании	6	104
Бондаренко Л.В. Методика Ривина. Изучение учебных и научных текстов в диалоге	4-5	168
Диков А.В. Цифровая хроника в школе	9-10	129
Емельянова М.Н. Образовательные журналы как дидактический материал	7-8	128
Кларин М.В. Игровые обучающие технологии: в школе, на работе, в армии	4-5	189
Кларин М.В. Трансформирующее обучение	1	85
Лазарев В.С. Проекты учащихся: проблема, действия, план, оценка	4-5	133
Морозова Е.А. Модель непрерывного повышения квалификации учителей ОРКСЭ Владимирской области	7-8	119
Мурашов А.А. Творческое формирование чувства слова: психологические и технологические аспекты	9-10	106
Мурашов А.А. Формирование коммуникативных навыков в процессе обучения: критерии оценки	2-3	142
Мылова И.Б. Одарённые дети: современная отечественная методология	4-5	178
Остапенко А.А. Дидактический инструментарий: от профессиональной терминологии к организации учебного процесса	6	77
Островская И.Ю. Как подготовить текст на «пятёрку»?	1	108
Поташник М.М., Левит М.В. Чем отличается хороший урок на основе ФГОС от хорошего урока до освоения ФГОС	1	101
Разумовский В.Г., Пентин А.Ю., Никифоров Г.Г., Попова Г.М. Естественнонаучная грамотность: контрольные материалы и экспериментальные умения	4-5	159
Раицкая Г.В. Начальная школа по-новому, или Как эксперимент работает на учителя	1	95
Свирина Н.М. Как изменяется педагогический арсенал учителя?	6	92
Стародубцев В.А. Персональные средства интернет-коммуникации: организация обратной связи	6	100
Фришман И.И. Программы дополнительного образования в летних профильных лагерях	2-3	139

	№	стр.
Халамов В.Н. Модель дополнительного образования детей для подготовки инженерных кадров России	2-3	135
Черкашин Е.О., Титов Е.В. Городское хозяйство как перспективная сфера реализации профессиональных интересов старшеклассников	4-5	153
Чошанов М.А. Дидактическая инженерия, или Как учить в цифровую эпоху	4-5	113
Эрнст Г.Г. Самоанализ урока на основе рефлексии: в помощь учителю	7-8	123
Янушевский В.Н. Тематический и системно-синергетический подходы к организации учебного проектирования	4-5	143

Школа и воспитание

Абрамов В.А., Алексеев А.А., Голосов П.Н. Земля отрадная Углече Поля	6	118
Амбарян Г.О. Социальная гостиная: комплексный подход к реализации права на жизнь и воспитание в семье	7-8	158
Верин-Галицкий Д.В. Экспедиция и поход как школа взросления	9-10	154
Волохов А.В. Содержательные направления программ детских оздоровительных лагерей	2-3	182
Гордеев А. Дети не бывают виноваты...	2-3	185
Григорьев Д.В. Политика идентичности и уклад школы	2-3	147
Гришина Е.В. Психологические характеристики образовательной среды и антивитальные переживания подростков	4-5	215
Гришина Е.С. «Психологический возраст» в коллективе	9-10	160
Гурьянова М.П. Вернуть общественность в процесс воспитания детей — государственно-общественная задача	4-5	209
Гурьянова М.П. Место жительства как социальное пространство воспитания	6	115
Ермолин А.А. Детское движение в современной школе: «куда жить?»	9-10	137
Залужная М.В. Программно-целевой подход в формировании ответственного отцовства	6	123
Илалтдинова Е.Ю., Фролова С.В. Пространственный подход к воспитанию в образовательной организации	4-5	219
Копылов В.А., Лесник И.В. Как воспитать чувство гордости за достижения российской науки у современных подростков?	1	123
Куприянов Б.В., Косарецкий С.Г. Туристическая палатка или санаторная палата?	2-3	175
Маликова М.Н. Педагогические эффекты социальной рекламы в воспитании детей и подростков	1	144
Митяшов П.В. В продолжение долгого разговора	1	139
Морозов В.В. О воспитании человечности	2-3	163
Писаренко И.А. Психология иждивенчества в семейном воспитании	1	129
Резапкина Г.В. Тренды профориентации	9-10	150
Ручко Л.С. Барьеры практик классного руководства в современных условиях	6	128
Рыженко С.К. Социальные эксперименты и психология, или Разговор с подростками о пранках	4-5	225
Щербина А.В. Какими мы видим детей? Кредо педагога дополнительного образования	2-3	169
Якушина Е.А. Работа классного руководителя с социальными сетями	7-8	145

Жизнь в профессии

Ахмедов Г.М. А.О. Черняевский — подвижник образования Азербайджана	7-8	165
Григорьев Д.В., Григорьева Н.В. Аксиология воспитания В.А. Караковского	2-3	193
Поляков С.Д. Владимир Абрамович Караковский: педагогика и личность	6	139
Шопина Л.П. С благодарностью и любовью...	2-3	200

Информационный иммунитет

Аннушкин Ю.В. Интернет: пространство возможностей или угрозы для развития?	9-10	163
Богданова Д.А. Информационный мир: прятки по-новому	9-10	169
Бондаренко Н.А., Кривцова С.В., Суханова С.В., Суханов Е.П. Как понимают психологическую безопасность учителя, учащиеся и родители	9-10	173
Мазниченко М.А., Нескоромных Н.И. Информационное потребление подростков: возможно ли педагогическое управление?	6	145

Электронная версия

Турбовской Я. Владимир Ильич Ленин: взгляд педагога	1	149

CONTENTS

EDUCATIONAL POLICY

V.I. Slobodchikov, I.V. Korol'kova, A.A. Ostapenko, M.V. Zakharchenko, E.V. Shestun, S.Y. Rybakov, D.A. Moiseev, S.N. Korotkikch,
The Systemic Crisis Of National Education And Ways Of Overcoming — **7**

An analysis of educational policy in the Russian Federation. The search by Russia its own way in education. Deconstruction of the Doctrine of Education until 2025 as a fraud. The absence of a hierarchy of goals in the Law «On Education» by 2013. The developin Program until 2020 as a document devoid of adequate understanding of education. Trying to create a caste of managers-economists directing financial resources to their advantage. National security and the need to create a new model of education. Building the educational process on the basis of psychology.

The Regulation On The XV International Competition Named After A.S. Makarenko — **21**

From 1 to 5 April 2017 will be held XV International Competition named after A.S. Makarenko and the next Makarenko's Reading.

L.P. Zelenova, A.M. Katz
The Economic Meaning Of The Concept Of «educational Services» And Its Unthoughtly Application In Education — **29**

Services in the economic theory and legal field. Analysis of the regulatory framework and the differences in the interpretation of «educational services». The concept of «service» in modern liberal economic concepts.

A.A. Verbitsky
The Dialectic Of Form And Content In Education — **40**

The problem of correlation of educational content and form of educational activity of students. It was shown that the content and form are the paired philosophical categories, respectively, the changing content of education should find it appropriate forms of training and education.

N.A. Shobonov
State-public Administration In The Conditions Of Realization Of The Federal Law «On Education In The Russian Federation» — **46**

State-public management of education as one of the directions of the State educational policy. Basic approaches to GOUO and questions for operational decisions.

CONTENTS

EDUCATIONAL **METHODOLOGY**

I.Z. Glickman
The True Meaning Of Education **53**
The need of modern schoolchildren in labor. School of study and school of production — methodological differences and educational effects. The manufacturing process as the basis of life of the school.

CONTROL **OF EDUCATION**

N.Y. Sinyagina
Management Training: Motivation And Preferences **61**
The results of the research of training managers of different levels — a survey of listeners refresher courses on their personal and professional development. Characterized by their motives and preferences in terms of enhancing professional competence, based on their opinion analyzed the dynamics of personal growth, the degree of training and retraining, Maturity belief system of senses, the position expressed by professional and personal «self-concept» focus on education and preparedness this process. Reflected data aimed at improving the training system, its operational optimization taking into account the request of students, individualization of the learning process for managers at various levels.

M.M. Potashnik
Fairy From The Street Rose Valley
Portrait Of Unusual Director Of A Gimnasium **66**
Activities of the school director in today's realities. The terms of management problems and their practical solutions on the example of the gymnasium «Intellect» in Essentuki. Business and personal qualities of the director.

A.A. Drobot
Certification According To The Standard «teacher» **75**
Entry to the profession on the basis of teacher standards. Certification for compliance with the position and the assignment of a new qualifying category. Organizational and legal aspects of the procedure.

V.V. Robski
The Standard For Pre-schools: How Not To Lose The Sense **81**
The transformation of the professional work of the teacher in the transition for Standard of pre-school education. The main difficulties. Incremental planning algorithm results. The successful development of the standard.

N.F. Anohina
School And Media Interaction **91**
Negative trends of reflection on the state of education in the media. The lack of motivation of the school in cooperation with the media. School Presentation in the media as an effective strategy to create a positive image in the community and the acquisition of competitive advantages.

CONTENTS

TECHNOLOGIES AND PRACTICE OF TEACHING

Z.A. Abasov
How To Work With Underachieving?
97
The problem of underachievement in regular school. Analysis of the causes. Methodical support of the teacher's work with underachieving students.

A.A. Murashov
Creative Formation Of Feeling Of Word: Psychological And Technological Aspects
106
Recommendations for teachers to learn the Russian language and words. Formation of feeling words — the most important task of the teacher. Teaching methods and illustrate the formation of a sense of the word.

V.S. Avanesov
New Test Forms. Is It Possible To Improve The EGA (United State Exam)?
117
The need to overcome the conservatism of the application of the test in the form of certification technologies. It is proposed instead of the job with a choice of one correct answer use the job with a choice of several correct answers. These jobs allow you to test almost all kinds of knowledge, forming divergent thinking, communication.

A.V. Dikov
Digital Chronicle In School
129
Internet services timeline in the educational process. Digital tape of time — efficient electronic educational resource, allowing you to apply information technology and develop skills.

THE SCHOOL AND UPBRINGING

A.A. Ermolin
Children's Movement In The Modern School: «Where To Live?»
137
Normative documents regulating education in Russia and the request of parents on education. CDIO approach to the new time of human education. The integrated curriculum. Going to the productive system of education.

G.V. Rezapkina
Trends In Career Guidance
150
The approaches and stereotypes of career guidance, which do not contribute to a realistic and conscious choice of profession. Strategy and tactics of professional youth orientation. Terms of achieving a balance between human needs and the community, professional intentions of youth and labor market requirements.

D.V. Verin-Galitsky
The Expedition And Trekking As A Growing School
154
The expedition and trekking as a unique domestic educational technology. The position and status of the professionals in the field of children's tourism in modern education. Ensuring reproduction frame.

CONTENTS

E.S. Grishina
«Mental Age» In The Collective

160
The development of relationships within the educational team in terms of psychological differences. Development of the concept of «mental age», the classification of mental age, the main features of each group: the level of independence and ability to act, self-determination over time. An analysis of the age of the dialectic of the educational team, the inadmissibility of the psychological aging teaching staff.

INFORMATION **IMMUNITY**

Y.V. Annushkin
Internet: A Space Of Opportunity Or A Threat To Development?

163
The most important properties of a virtual reality in the space of the fundamental motivations of human existence. Differences between real and virtual worlds. Positive and negative effects of learning in a virtual environment.

D.A. Bogdanova
Information World: Hide And Seek In A New Way

169
Safety on the Internet. Applications on the network, which may conceal a risk to the health and psyche of children and adolescents. The knowledge that allows adults to be vigilant in educating the younger generation in the information age.

N.A. Bondarenko,
S.V. Krivtsova,
S.V. Suhanova,
E.P. Suhanov
How To Understand The Psychological Security Of The Teacher Students And Parents

173
The results of scientific and practical study of subjective security settings of the educational environment. Description of the phenomenon of psychological safety of all participants in the educational process: teachers, students and parents. Author's interpretation of psychological safety.

ISSN 0130-6928

9 770130 692000 >

Индексы:

70651, 73244, 79038-79046, 47005

Электронная версия журнала:

72213

Читайте в НО–1/2017:

На пути к новому образованию

Неведомый социум — сельская школа

Фундаментальность образования: необходимость или утраченное прошлое?

Педагогический труд: как повысить эффективность?

Наши партнёры:

www.trizway.com

www.adobe.ru