



ИЗДАЁТСЯ С 1803 ГОДА (№1440)

Журнал основан имп. Александром I в 1803 году

НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

№7, 2014

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»

Владимир Беспалько, академик РАО

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

Светлана Вишникина, выпускающий редактор журнала «Народное образование»

Александр Кузнецов, министр образования и науки Челябинской области

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

Валерия Мухина, академик РАО

Андрей Остапенко, профессор Кубанского государственного университета, г. Краснодар

Марк Поташник, академик РАО

Нина Целищева, выпускающий редактор журнала «Народное образование»

Редакция:

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

Татьяна Абрамова (редактор), Светлана Вишникина (редактор),

Дмитрий Григорьев (консультант), Арсений Замостьянов (консультант),

Тамара Ерегина (редактор), Ольга Подколзина (старший редактор),

Евгений Руднев (выпускающий редактор), Нина Целищева (выпускающий редактор),

Елена Шишмакова (редактор выпуска), Ирина Горская (перевод)

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

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

Ирина Маслова (корректор)

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

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

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

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"

www.debet.ru (495) 755-88-97, 580-2-555

КонсультантПлюс
надежная правовая поддержка

сплайн.рф
СПЛАЙН



СОДЕРЖАНИЕ

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

А.А. Ермолин
**Молодёжная политика
как национальная система
воспроизводства человеческого
капитала мирового уровня**

9

Оценка текущего положения в сфере молодёжной политики. Критерии эффективности молодёжной политики. Общественная стратегия развития национальной (общественно-государственной) молодёжной политики России.

М.М. Поташник,
М.В. Левит
**Анализ и оценка стандартов:
как помочь учителю с ними работать**

20

Достоинства ФГОС. Дефекты в тексте ФГОС. Главный недостаток стандартов. Гипертрофированный крен в область психологии. Границы содержания образования в виде образовательных результатов.

И.Н. Попова
**Закон «Об образовании
в Российской Федерации»:
воспитание и социализация
несовершеннолетних**

26

Анализ статей Закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», посвящённых государственной политике в сфере защиты прав и интересов детей в нашей стране; воспитательному потенциалу образовательного процесса, направленному на развитие личности; проблемам семейного образования; правам, обязанностям и ответственности участников образовательного процесса.

И.З. Гликман
**В защиту школы —
против анскулинга**

34

Кризис школьного обучения и воспитания, породивший крайние взгляды на проблемы школы, — её отрицание. Аргументы сторонников анскулинга. Преимущества школьного развития. Предложения по разумному переустройству школы, в том числе отказ от ЕГЭ, введение иных способов при оценке знаний выпускников школы и качества работы учителей.

Л.Н. Данилова
**Кому выгодны
школьные реформы**

41

Как зарождаются реформы? Какие факторы влияют на включение образовательных реформ в политическую повестку дня? Кому выгоден запуск реформирования в образовании? Классификация, определение и подходы к представлению инициаторов реформ в образовательной сфере.

Т.А. Мерцалова
**Независимая оценка
и рейтинги в образовании:
стратегия управления**

47

Основные движущие силы рейтингового движения в российском образовании. Принципы рейтингования. Инициативы профессионального экспертного сообщества. Исследования информационной открытости системы образования. Вариативность региональных стратегий. Расширение общественного участия в НОК. Качество независимой оценки.

Е.В. Ляпунова
**«Тонкая настройка»
положений Закона**

57

Совет по вопросам законодательного регулирования образования и науки. Закон «Об образовании в РФ». Поправки. Принятый Госдумой и подписанный Президентом России Закон, который вернул детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей, право на льготы при поступлении в вузы.

СОДЕРЖАНИЕ

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

А.Б. Вифлеемский
**Судебная практика:
ответственность
директора школы**

59

Уголовная ответственность директора школы: примеры оправдательных и обвинительных судебных решений. Характеристика соответствующих статей закона.

И.Б. Тарасова,
Л.С. Авербух,
А.В. Харчев
**Школа – автономное учреждение:
механизмы общественно-
государственного партнёрства**

70

Обязательный орган управления школой — наблюдательный совет. Пути формирования наблюдательного совета школы. Взаимодействие наблюдательного и управляющего советов школы. Программа развития автономного учреждения. Энергоэффективность и здоровье учащихся. Энергосбережение.

Е.В. Кочергина
**Порядок работы
с обращениями граждан в ОУ**

79

Порядок принятия обращений, сроки рассмотрения обращений, жалоб и заявлений, компетентный подход к рассмотрению обращений, содержание ответов на обращения.

Т.О. Шумилина
**Формирование кадровой политики
и управление персоналом
в образовательной организации**

85

Профессиональный стандарт педагога. Образовательный ценз. Требования к образованию педагога. Особые условия допуска педагога к работе. Обобщённые трудовые функции. Аттестация педагогических работников.

С.Н. Распопова
**Трудности педагогического
целеполагания: требования
стандартов**

92

Понятие девиантного поведения в профессии. Способность к целеполаганию как один из основных критериев профессионализма учителя. Целеполагание в педагогике современной высшей школы и в педагогической практике. Умения целеполагания и прогнозирования. Причины сложности формулирования цели. Распространённые ошибки педагогов в процессе постановки цели. Последствия непродуманных целей. Трёхкомпонентная модель профессиональной подготовки учителя к компетентному целеобразованию.

А.М. Каменский
**От профессионализма
педагога – к имиджу
школьного коллектива**

98

Роль имиджа педагога в формировании представлений общества о педагогической профессии. Основные составляющие имиджа учителя. Целевая аудитория педагогической профессии. Эффективные и деструктивные пути создания позитивного имиджа. Факторы создания позитивного имиджа школы. Корпоративная культура.

А.А. Данилков
Педагогическая ошибка

102

Педагогическая ошибка — явление повсеместное, относящееся не только к сфере педагогического непрофессионализма конкретного педагога или родителя. Это часто случается даже с опытными учителями. Что считать педагогической ошибкой, какие последствия она имеет и насколько подлежит исправлению?

СОДЕРЖАНИЕ

- А.В. Великов
**Школа европейская
и российская: заметки
на полях путевого блокнота**
- 106**
Образовательный туризм. Опыт европейского образования. Проблемы европейских школ. Наблюдения очевидца.
- А.В. Мочалов
**ФГОС – обход перед
педсоветом**
- 110**
Советы и наблюдения директора школы и план педсовета как ориентир уникального развития и живой практики школы по преодолению трудностей при реализации ФГОС. Идеи для подготовки методических мероприятий по обсуждению вопросов реализации ФГОС.
- О.А. Ласуков
**Где взять много-много
хороших учителей**
- 112**
Статус учителя. Статус школы. «Категории» учителей. Учителя с фантазией и педагогическим даром. Категория славных учителей-умиц. Учителя с фантазией, но без глубокого педагогического дара. Учителя средних способностей и малой решительности. Как увеличить процент увлечённых и способных учителей? Практика и методика педагогического образования.
- Цзян Сяоянь
**Образование в сельских
школах Китая с точки зрения
процессов урбанизации**
- 116**
Урбанизация образования. Численность средних школ и учащихся. Улучшение условий обучения в сельских школах. Эффективность структурных преобразований в сельских школах. Преобразования в сельских школах способствуют повышению качества образования.
- Консультации**
- С.Б. Хмельков
- 122**
Положена ли оплата учителю-логопеду за заведование кабинетом? Какое количество групп должен вести музыкальный руководитель на 0,5 ставки и на 0,75 ставки? Вопросы прохождения аттестации. Стаж за период работы в частном детском саду. Получение высшей квалификационной категории. Какова продолжительность ежегодного основного оплачиваемого отпуска педагога-библиотекаря в общеобразовательной школе? И др.
- Е.Л. Болотова
- 125**
Как аттестоваться педагогу-психологу? Может ли государственное учреждение дополнительного образования детей организовать платные семейные группы для родителей с детьми старше 14 лет в поздневечернее время, с началом занятий с 20 или 21 часа? вести работу с ребёнком, у которого проблемы с общением со своими сверстниками? На основе каких законов, приказов определяется рабочее время логопеда? И др.
- Е.В. Кочергина,
**Права и обязанности
работников образовательных
учреждений при работе
с детьми и их законными
представителями**
- 129**
Права и обязанности работников образовательных учреждений при работе с детьми и их законными представителями. Медицинские осмотры работников детских учреждений.

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕХНОЛОГИЯ

И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ

В.П. Беспалько
**Земные дети и их
марсианское образование**

135

Легендарная школьная действительность. Социосообразность образования. Принцип природосообразности образования. Принцип природосообразности в «большой» науке и в психо-педагогике. Проблема сущности и целеобразования (целеполагания) в образовании.

В.В. Монахов,
А.В. Кожедуб,
О.В. Огинец
**Интернет-олимпиада
в системе образования
и информационном обществе**

145

Программа построения в России информационного общества. Основные особенности интернет-олимпиады школьников по физике. Виртуальные лаборатории. Интернет-олимпиады в России. Опасность использования тестовых методик или проблемы мотивации.

В.В. Аксёнова
**Экспериментируем на уроке
истории. Сценарии учебных
эпизодов. Интерактивные карты**

152

Карты как учебное пособие и нормативные документы в образовании. Интерактивные карты. Учебные эпизоды с использованием ИК.

М.И. Кузнецова
**Метапредметные результаты,
универсальные учебные
умения в начальной школе**

155

Группировка универсальных учебных действий на примере содержания курса русского языка. Первая группа основана на кардинальной перестройке методики преподавания русского языка. Вторая группа связана с предметным содержанием курса русского языка. В третью группу вошли УДД, для которых именно предметные результаты по русскому языку становятся основанием.

О.В. Горбунова,
О.А. Иванова
**Веб-квест как педагогический
инструмент**

162

Личностная значимость урока. Достижение высокого уровня обученности. Технология веб-квест. Зачем нужны веб-квесты? Опора на мотивацию учащихся. Метапредметные результаты. Веб-квест как технология обучения. Образовательные технологии в работе с веб-квестом.

С.С. Арутюнов
**Курс проектного управления –
со школьной скамьи**

167

Проектный тип мышления. Курс проектного управления в школах. Практика метода проектов. Как внедрить проектное управление в образовании. Примерный вид курса, основные понятия, результаты. Кто может написать учебник по проектному управлению.

А.В. Могилев,
С.А. Первакова
**Не пора ли «теневой»
педагогике выйти на свет?**

173

Причины устойчивости и массового распространения репетиторства. Учёт репетиторства как неотъемлемой части образования в практике официального образования. Репетиторство и результаты образования. Значение репетиторства в воспитании интеллектуальной элиты.

Е.В. Самсонова
**Возможности для
индивидуализации обучения**

180

Условия реализации инклюзивного образования. Задания дифференцированного характера для работы в малых группах сотрудничества. Методика опроса.

СОДЕРЖАНИЕ

А.В. Могилев
**Мобильный телефон в классе:
добро или зло?**

186

Мобильный телефон и активные методы обучения. Чем может быть полезен мобильный телефон при проведении уроков.

ШКОЛА

А.Н. Дахин
**Буллинг – издержка
социализации или её механизм?**

191

Социализация школьников-подростков. Две тенденции — скрытая слабость сильного пола и излишняя эмансипация девочек выражены в феномене буллинга. Социальные взаимодействия. Внутригрупповая иерархия. Эгоидентичность. Механизмы психологической защиты.

Т.В. Абанкина
**Музей и школа:
перспективы сотрудничества**

199

Проблемы взаимодействия музеев и школьного сообщества. Высокий «интеллектуальный порог» доступности музеев. Привлекательность для школьников уклада российского музея. Специальная программа «Музеи навстречу детям» во Франции. Особая маркетинговая разработка. Анализ сложившейся практики взаимодействия школ и учреждений культуры. Практика взаимодействия школ и организаций культуры в сельской местности.

С.В. Вершинин,
С.Ю. Прохорова
**Информационная
компетентность: лечится ли
клещевидный железняк?**

207

Клиповое мышление. Информационное влияние. Анализ влияния основных источников информации. Медиабезопасность школьника. Методика диагностики информационной компетентности школьников. Направления исследований школьников.

Е.О. Пятаков
**Как сегодняшнему школьнику
не обречь себя на безработицу:
разговор психолога
с работодателем**

215

Процессы, происходящие с молодёжью на рынке труда, комментирует специалист по персоналу. Профессиональная невостребованность. Ресурс для саморазвития. Как воспитать адекватные психологические установки и ответственность у современных молодых людей?

А.Н. Фоминова
**Устойчивость школьника перед
жизненными трудностями:
смыслы и ценности**

221

Жизнестойкость как жизнестойкое отношение и поведение. Условия для формирования смыслов и ценностей. Смысл как основа собственного бытия. Отношение к другому человеку как смысл и «укрепление в жизни». Ценность героического поведения.

А.А. Хван,
Д.Н. Латынина
**Легко ли быть молодым:
психологическое здоровье
городских и сельских подростков**

227

Личностные особенности школьников как участников образовательных реформ и эффективность инноваций. Подростки группы риска. Формы агрессии и реакции подростков. Дифференциация агрессивных проявлений у мальчиков и девочек. Сравнительный анализ агрессивности у сельских и у городских подростков. Состояния эмоционального напряжения и личностной тревожности подростков. Сравнительный анализ городских и сельских юношей и девушек. Социокультурные решения.

СОДЕРЖАНИЕ

Н.Н. Титаренко,
П.С. Пинженин
**Младшие школьники
читают газеты**

234

От обучения чтению — к чтению для обучения. Инструмент формирования информационной грамотности. Создание газеты. Выбор информации и иллюстраций. Работа с содержанием газеты.

Ф.О. Марченко
**Ресурсы неформального
школьного образования
в российском сегменте Интернета**

236

Обучение в течение всей жизни. Неформальное образование как получение и накопление знаний, происходящее в рамках повседневной коммуникации. Возможность современных российских школьников благодаря информационным технологиям получать образование в процессе такой коммуникации. Образовательные онлайн-ресурсы.

Консультации

О.В. Козачек

246

Советы родителям, педагогам и ученикам по преодолению эмоциональных, семейных проблем.

Уважаемые коллеги!

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

Что мы организуем? умеем? делаем?

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

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

В нашем активе решение многих проблем образования, казавшихся нерешаемыми.

Обращайтесь! Желаем успеха!

Лучшие ваши тексты мы опубликуем в наших журналах!

Требования к материалам, представляемым в редакцию для публикации

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

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

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

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

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

Уважаемые коллеги!

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

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

Подписано в печать 01.09.2014. Формат 84×108 1/16. Тираж 5000 экз.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Печ. л. 16,0. Усл.-печ. л. 26,88. Заказ №

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

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

МОЛОДЁЖНАЯ ПОЛИТИКА как национальная система воспроизводства человеческого капитала мирового уровня



Анатолий Александрович Ермолин,
*российский политик, депутат
Государственной думы четвёртого созыва*

Сегодня молодёжная политика не является приоритетным направлением деятельности государства, а та политика, которая реализуется, не востребована обществом и, прежде всего, самой молодёжью, — убеждены участники секции «Молодёжная политика» Общероссийского гражданского форума. У государства отсутствует системное видение молодёжных проблем и способов их решения. Молодёжная политика нацелена не на развитие, а на манипуляцию и контроль. Более того, происходит размывание, в том числе под воздействием проводимой информационной политики, «ценностного кодекса нации». Как следствие — у молодёжи отсутствуют нравственные ориентиры, у подрастающих поколений происходит утрата базовых гуманистических ценностей и морального духа.

• молодёжная политика • человеческий капитал • эталонный портрет • высший духовный поиск • пирамида компетенций • воспитательные стратегии

Оценка текущего положения в сфере молодёжной политики

В докладе Российской академии народного хозяйства и государствен-

ной службы, сделанном в 2013 году по заказу Федерального агентства по делам молодёжи Министерства образования РФ была предложена «новая

модель государственной молодёжной политики до 2025 года». В ней мы видим вполне здравые декларации:

«На первый план выходит рост человеческого капитала молодёжи, что потребует:

- существенного роста качества образования молодёжи, наращивания молодёжью социальных и экономических компетенций;
- повышения культуры и дисциплины труда, производительности труда, ответственности за выполняемую работу;
- формирования нравственного поведения, семейных ценностей, ответственности за воспитание детей;
- роста патриотизма, гражданского участия и ответственности, высокого уровня правосознания;
- продвижения установки на изменение мира и окружающей действительности к лучшему, включение молодёжи в инновационную и предпринимательскую деятельность;
- обретения ценностей и культуры здорового образа жизни молодёжи»¹.

При адекватном перечислении значимых линий работы с молодёжью доклад РАНХ и ГС, как и предыдущие документы о планах развития молодёжной политики России, не предлагает чётких содержательных решений и замыслов работы. Речь снова идёт о создании при Росмолодёжи Фонда молодёжной политики, который будет аккумулировать все средства, поступающие из бюджета, а также от бизнеса и частных лиц, проводить конкурсы и выступать заказчиком тех или иных молодёжных проектов. Также предлагается создать Федеральный научно-методический центр, сформировать профильный (молодёжный) Совет при Президенте РФ, создать Межведомственную комиссию при правительстве. На практике же мы видим бессистемность программ, устроенных по принципу «весёлой камеры хранения» для юношества: танцуют все!

¹ См.: На сайте Федерального агентства по делам молодёжи по адресу <http://fadm.gov.ru/news/17626/> доклад «Молодёжь России 2000–2025: развитие человеческого капитала».

Но для успешного личностного становления молодых людей нужен чёткий образ желаемого результата, И уж если сделана ставка на «человеческий капитал», то в первую очередь надо задать его будущую структуру, стандарты качества, определить области предполагаемого «инвестирования», понять ключевые показатели его эффективности. Ничего этого в известных нам государственных документах пока нет.

Эту проблему уже много лет в контексте макаренковского наследия и развития продуктивного тренда в российском образовании ставит журнал «Народное образование». Так, А.М. Кушнир, противопоставляя стратегии «баллов за знания» теорию человеческого капитала², до предела заостряет воспитательный фокус образовательной и молодёжной политики государства постановкой вопроса: «Какие качества молодёжи должны быть целью школы, системы образования и молодёжной политики, если исходить из задач развития страны?»

Система образования работает в логике учебных достижений и нацелена на «теоретические знания», на некую «всестороннюю развитость», на «умение мыслить», на «сильную логику» и «умение говорить», на тренированную память, способность быть лидером, на творческие способности... Всё названное, по мнению А.М. Кушнера, является человеческим потенциалом, который может стать работающим — создающим прибавочную стоимость — человеческим капиталом, а может и не стать.

В то же время, для эффективного развития страны нужны производительность, инновационность, технологическая культура, умение делать, высокая квалификация, прикладные, политехнические знания, умение применять знания, трудоспособность и трудолюбие, здоровье, социальная ответственность (совесть) и т.п. Всё то, что

² Кушнир А.М. Главный дефект российского образования, или Зачем нужны производственные технопарки и детско-взрослые образовательные производства в школе? // Народное образование. — 2012. — № 7.

является готовым — работающим — человеческим капиталом. Казалось бы, и те, и другие качества важны! Однако качества, относящиеся к человеческому потенциалу, не превращаются автоматически в работающий человеческий капитал, в то время как качества, описывающие человеческий капитал, априорно содержат в себе первые — описывающие потенциал. Первая группа качеств — это промежуточный, частичный результат воспитания. Выстраивание на них целеполагания всей системы образования и молодёжной политики является системной ошибкой, имеющей в нашей стране исторические корни. **Целью образования и молодёжной политики должен быть готовый к использованию, работающий, создающий прибавочную стоимость человеческий капитал³.**

Человеческий капитал есть мера воплощённой в человеке способности приносить пользу. Он включает врождённые способности, талант, а также образование и приобретённую квалификацию⁴. Для раскрытия понятия «человеческий капитал» в качестве цели и важнейшего критерия качества образования, А.М. Кушнир вводит в научно-педагогический обиход понятие «производящая мощность личности». Тем самым уточняется, что капиталом являются не просто способности или таланты, а действующие, работающие, умножающие стоимость способности и таланты⁵. Таким образом, фокус молодёжной политики на формировании человеческого капитала — «производящей мощности» человека — это «категорический императив» текущего исторического момента, обусловленный местом человеческого капитала в современной экономике. Но всем, кто профессионально занят молодёжной политикой, полезно принять во внимание, что человеческий капитал — это то, что приносит пользу, а не потенциальная возможность пользы...!

Стартовые условия сегодня с точки зрения исходного состояния человеческого капитала молодёжи во многом хуже, чем в девяностые или нулевые годы. Молодёжи нравится быть пас-

сивной и послушной, она не связывает жизненный успех с трудоспособностью и производительностью, что было характерно для поколения 1970–80-х. Для современной молодёжи характерны массовый отказ от предпринимательской активности, принятие патернализма, ориентация на бюджетные сферы. У нас нет «поколения игрек»! Независимые исследования констатируют: молодёжь предпочитает не творческую самореализацию, а «гарантированную работу под началом мудрого, авторитетного руководителя». Дух предпринимательства, нацеленность на самореализацию в собственном деле или авторском проекте, профессиональная мобильность, нацеленность на креативные бизнесы, ответственность за собственное дело встречаются сегодня всё реже. Всё это означает, что воспроизводство человеческого капитала у нас существенно замедлилось, а его качество заметно меняется в интересах «управляемости»...

У нас нет и «поколения организационной культуры». Грамотную молодёжь индустриальной эпохи мы не умеем воспроизводить. В массе своей молодёжь не присваивает культурные достижения индустриальной эпохи — нет ориентации на упорный труд, дисциплину, организованность, терпение, готовность делать карьеру, последовательно идя по всем ступеням профессионального и карьерного роста. Между тем из культуры «поколения игрек» российская молодёжь с удовольствием присваивает ничем не обоснованные амбиции («всё и сразу»), завышенную самооценку, пренебрежение к профессиональным авторитетам.

В докладе РАНХ и ГС описаны угрозы в молодёжной среде и то, к каким последствиям это приводит:

- криминализация молодёжной среды в регионах с безработицей;
- рост потребления наркотиков и алкоголя;
- рост националистических и ксенофобских настроений в обществе;

³ Кушнир А.М. Главный дефект российского образования, или Зачем нужны производственные технопарки и детско-взрослые образовательные производства в школе? // Народное образование. — 2012. — № 7.

⁴ http://ru.wikipedia.org/wiki/Человеческий_капитал

⁵ Кушнир А.М. Там же.

- рост экстремизма в молодёжной среде и угрозы массовых беспорядков;
- усиление противостояния местной и приезжей молодёжи, прежде всего, в регионах и городах с дефицитом рабочих мест.

Перечисленные негативные тренды фиксируются на фоне общего демографического спада и прогнозов снижения доли молодёжи в общей численности населения России до 14% (нижняя планка в Москве и Санкт-Петербурге) и 17–18% (верхняя планка в крупных сибирских городах и университетских центрах, к примеру, в Томске).

Сложившаяся практика производит для страны не трудолюбивых рабочих и увлечённых интеллектуальнов, а амбициозных приживал нацеленных на тёплые места в муниципальной или государственной службе, «оправдывающих» свой профессиональный примитивизм лояльностью политическому курсу и обслуживающей его пропаганде.

Налицо ступор власти и боязнь «выпустить джина из бутылки». Власть боится возглавить современные молодёжные тренды и не может управлять самыми перспективными из них. В стране запущен отрицательный отбор молодёжи и мы не можем закрепить на местах наиболее продвинутых молодых специалистов, талантливых людей и ярких лидеров. Региональные индустриальные агломерации опустошают малые провинциальные города. Столичные мегаполисы (Москва и Санкт-Петербург) «пылесосят» лучший человеческий капитал со всей страны. Те, кому становится профессионально душно и социально некомфортно даже в Москве, уезжают в Европу и США. Причём лучшие российские кадры уезжают за рубеж не потому, что они не патриоты или принципиально не хотят жить в России, просто здесь для них нет условий для самореализации, нет достойных социальных и профессиональных лифтов, нет признаков внятной, честной политики, дающей шанс надеяться на перемены к лучшему.

Последние несколько лет мы наблюдаем активное сдерживание властью креативного класса, объявление информационной войны «хипстерам», непонимание и недовольство «поколением игрек». Как нация мы теряем в молодёжи лучшие профессиональные и личностные характеристики из прежних эпох, накапливаем худшие коды новой молодёжной культуры, не приобретая при этом присущих тем же «хипстерам» и «поколению игрек» конкурентных преимуществ. В стране нарастает деградация человеческого капитала.

Что делать?

Определившись с тем, что человеческий капитал — это способность быть полезным, надо разобраться с ключевыми понятиями — молодость и молодёжная политика, человеческий капитал.

В Европе под молодостью принято понимать промежуток жизни от тотальной зависимости и беспомощности ребёнка до автономности и самодостаточности взрослого человека. Нетрудно догадаться, что молодёжная политика при таком подходе рассматривается как система мер, создающая условия для благополучного превращения «человека зависимого» в «человека продуктивного и самодостаточного».

В нашей стране государственная молодёжная политика — система государственных приоритетов и мер, направленных на создание условий и возможностей для успешной социализации и эффективной самореализации молодёжи, для развития её потенциала в интересах Российской Федерации и, следовательно, на социально-экономическое и культурное развитие страны, обеспечение её конкурентоспособности и укрепление национальной безопасности⁶. По сути в определении говорится, что молодёжная политика — это нечто (нерас-

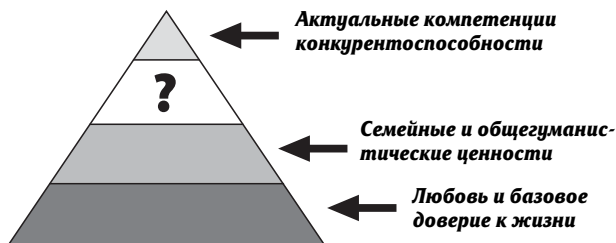
⁶ Стратегия государственной молодёжной политики в Российской Федерации, утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 18 декабря 2006 года, № 1760-р.

шифрованная система мер и приоритетов), направленное на социализацию и самореализацию молодёжи в интересах российского государства. Одним словом — «углублять, развивать и совершенствовать ради всего хорошего против всего плохого».

Чтобы молодёжная политика России имела смысл и цель, чтобы её достижения и провалы можно было измерить, в стране должен быть разработан эталонный портрет гражданина, профессионала и гармонично развитой личности, который специалисты молодёжной политики и педагоги-организаторы воспитательной работы могли бы взять за ориентир при организации своих содержательных влияний на детей и молодёжь.

Готовя для страны профессионалов постиндустриального мира, необходимо составить список специфичных для новой производственной культуры знаний, умений и навыков. Надо помнить, что это лишь верхушка «пирамиды компетенций» и идеального портрета личности.

Пирамида компетенций: чтобы дойти до её верха, надо начинать с фундамента — с базового доверия к жизни, с семейных и общегуманистических ценностей.



«Вершина» айсберга — не более, чем верхняя часть гораздо более фундаментального образования, которым, безусловно, является человеческая личность. Соединить актуальное с фундаментальным — вот достойный вызов для российского образования в целом и молодёжной политики в частности.

Искусство молодёжной политики и воспитательных стратегий нации состоит в том, чтобы понять и определить для исполнителей: что, когда, в какой последовательности и с помощью каких технологий и педагогических приёмов форми-

вать у наших детей в тот или иной период их развития.

Прагматическое целеполагание молодёжной политики должно быть уравновешено её нравственной миссией: стержнем любой работы с молодёжью должны стать гуманистические ценности и стремление к высшему духовному поиску. Чтобы сохранить целостность человеческого бытия, прицел должен быть взят, говоря словами Григория Померанца, «выше счастья», выше голой выгоды. Иначе — потеря культурного равновесия, утрата целостности, коллапс, хаос.

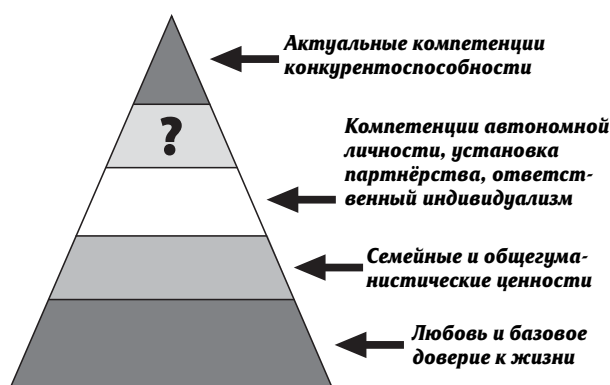
Именно поэтому фундаментом молодёжной политики должно стать воспитание у ребёнка, как минимум, гуманистических ценностей в надежде, что ценности более высокого порядка он сумеет заслужить сам, обретя цельность жизни во взрослом возрасте.

Воспитание у ребёнка гуманистических ценностей не может быть успешным вне высокой миссии, без устремлённости к великой цели. Служение своему народу, культуре, стране — вот внятный ориентир жизненных смыслов. Но их присвоение возможно только через практики такого служения, в которых оттачивается соответствующие компетенции.

Учить молодых пап и мам семейной педагогике и основам домашнего воспитания россиян грудничкового, ясельного и дошкольного возраста — надёжный «инструмент» молодёжной политики, апробированный во многих странах мира, в том числе и в СССР. Волшебные сказки с добрыми образами, несущими свет и доверие, — вот лучшая «молодёжная политика» для наших малышей.

Пирамида компетенций: в раннем школьном возрасте важно не упустить тот этап, когда формируется самостоятельность.

Взрослея, ребёнок расширяет горизонты своего познания. Мир его жизни выходит



за пределы родного дома и появляется новая картина мира: детский сад, улица, микрорайон, соседи — то, что принято называть сообществом, общиной, «комьюнити», а если взять чуть шире — маленькой родиной.

Партнёрская культура закладывает в сознании ребёнка особую матрицу поведения и ориентации в социуме. Не давить, а взаимодействовать; не подчинять, а сотрудничать; не растворяться в других, а дополнять друг друга — вот постулаты педагогики партнёрства, создавшей многообразие систем формирования автономной личности. Поднялся сам — помоги другому.

Именно поэтому следующим блоком в модель конкурентоспособного россиянина третьего тысячелетия важно заложить компетенции автономной личности, в том числе такие, как критический анализ и понятийное мышление, стремление расширить собственное жизненное пространство и знания об окружающем мире, способность принимать самостоятельные решения, привычку полагаться во всём на собственные силы, стремление сохранить собственную независимость и право влиять на принимаемые решения, даже если не всё в этой жизни зависит от тебя одного.

Постепенно, по мере взросления, молодой человек начинает знакомиться с государственными институтами. Понимать базовые конститу-

ционные принципы устройства собственного государства, общую систему власти и её органов на разных уровнях — от государственного до муниципального и общественно-территориального, представлять экономические и социальные механизмы общества, «потрогать руками» бизнес, государственную службу, принять участие в работе общественных объединений — без подобных знаний и опыта современному молодому человеку никогда не понять, как устроен окружающий его социум. А там, где нет понимания, там нет не только успеха, но и элементарной адаптации. Зато там есть страх, агрессия, социальная апатия и подсознательная установка на деструктивность.

Пирамида компетенций: опыт демократической гражданской ответственности и навыки самоуправления — за школой!



Отстраивая блок за блоком «пирамиду компетенций» и черт личности современного молодого специалиста, мы неизбежно доберёмся до базовых компетенций конкурентоспособности организационной (индустриальной) эпохи. Их ни в коем случае нельзя сбрасывать со счетов уже хотя бы потому, что, не владея ими, невозможно усвоить компетенции более высокого порядка — компетенции постиндустриального общества и экономики знаний.

К ещё не потерявшим свою актуальность компетенциям организационной эпохи относятся: навыки информационно-аналитической работы и способность проводить проблемный анализ; проектирование, то есть креативные техники изобретения решений для выявленных проблем. Кроме того, менеджмент, то есть организация людей (в том числе себя) и ресурсов для достижения поставленных целей; лидерство как принятие ответственности, способность вести за собой, воодушевлять, наделять силой. Для «синих воротничков» и современных рабочих это: дисциплина, ответственность, организованность, способность к упорному труду на относительно узком производственном участке, исполнительность, жизнь по строго определённым плану.

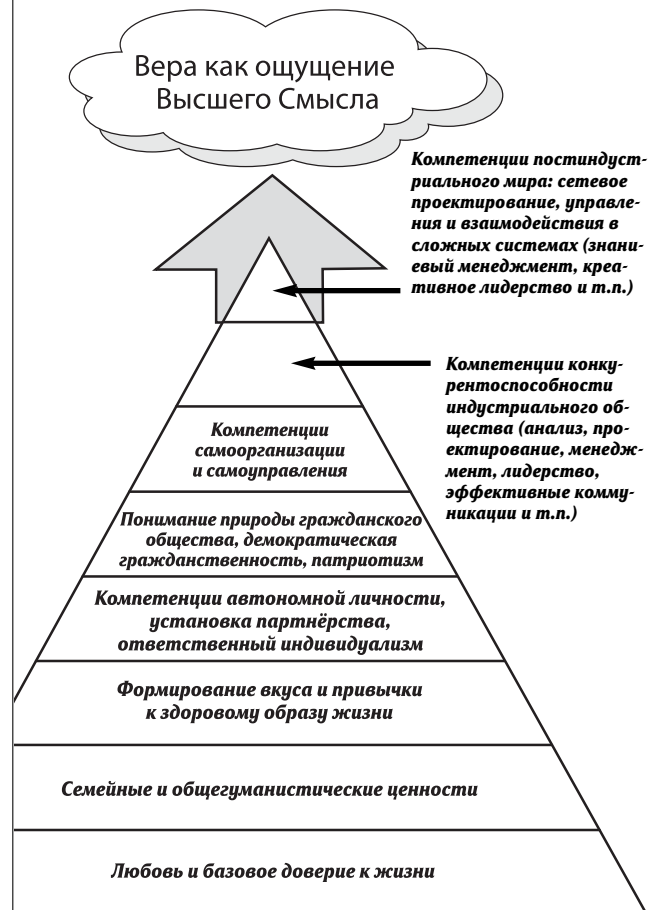
До конца третьей четверти прошлого века мир работал по организационной модели, и «каждый сверчок знал свой шесток». Но грянула информационная революция, в жизнь ворвались принципиально новые способы ведения дел, разразился и продолжает углубляться кризис усложнённости. Вертикально устроенные корпорации и системы социума начинают «захлёбываться» в проблемах, часто не в состоянии даже ранжировать их, то есть отличить важные от второстепенных, насущные от несрочных. Менеджмент и маркетинговые системы вынужденно, по абсолютно объективным причинам, трансформируются из вертикальных в распределённые.

Вместо того, чтобы «рулить» всеми и вся, умная власть стала делегировать свои полномочия «низам», а вместе с полномочиями — и компетенции ведения дел. Некогда элитные области знаний в развитых странах всё более и более становятся общедоступными и массовыми.

XXI век заставил бизнес, государственную власть и общественные институты освоить новые, доселе неведомые области компетенций: креативное лидерство, информационное и операционное быстрое действие, менеджмент знаний, наднациональное промышленное сотрудничество, построение сетей и управление распределёнными системами, конкуренцию «ухаживания» за клиентами вместо жёсткого подавления конкурентов, управление хаосом.

Новая экономика, стремительное увеличение скоростей при не менее стремительном сокраще-

Законченная пирамида компетенций и черт личности современного молодого специалиста России (проект)



нии пространств — всё это сделало нашу Планету «маленькой», а локальные действия, считавшиеся ещё вчера сугубо национальной прерогативой, вдруг приобрели общепланетарные последствия. Геополитика — изящная наука избранных государственных мужей и интеллектуалов — уверенно входит в перечень дисциплин, изучаемых работниками среднего управленческого звена.

Таким образом, эффективная молодёжная политика должна не только перечислять ключевые направления работы с детьми и молодёжью, но применительно

к разным возрастам взрослеющей личности иметь чёткий набор воспитательных задач, программ, методик, технологий и практик, отобранных с прицелом на конкретные знания, умения, навыки, ценности и компетенции, которые мы хотим заложить в личность на каждом конкретном этапе её становления.

Описание «технических заданий» для такой работы должно быть заложено в специальной «Программе становления личности» — более общей и стратегически ориентированной на общероссийском уровне и «приземлённой» на уровне конкретных регионов, муниципалитетов, корпораций, семей и даже отдельных молодых людей (индивидуальные планы самовоспитания).

Реализация программных задач молодёжной политике невозможно без специальной воспитательной инфраструктуры и соответствующих ей практик. На данный момент мы располагаем инфраструктурой, в которой есть условия для учёбы, спорта, развлечений и разных типов коммуникации. Вот инфраструктуры Дела и «делания» практически нет. А без нее молодёжная политика никогда не выйдет из разговорного жанра. Создание такой инфраструктуры в национальном масштабе нам не по силам. Никакой бюджет этого не выдержит. Но её можно «вырастить»!.. Именно такую стратегию предлагают коллеги из «Народного образования»: создавать в образовательных учреждениях высокорентабельные производственные участки, обеспечивать их госзаказом и расширять «воспитательную инфраструктуру производящего типа» за счет собственной прибыли. Как показывает ежегодный конкур им. А.С. Макаренко, это реалистичный путь!

Разработка «Национальной программы развития личности молодого профессионала современной России» может быть проведена только коллегиально всеми заинтересованными слоями российского общества. Очень сложно однозначно определить какой арсенал самореализации личности наиболее актуален сегодня и тем более завтра, слишком много переменных составляющих: экономика и промышленность выдвигают повышенные требования к всё новым и новым профессиональным компетенци-

ям, новая культура создаёт новые ценности. Сами молодые люди тоже делятся по бесчисленному количеству признаков: ценностные ориентиры, представления о роли общества и месте личности в нём, интеллектуальные возможности, образовательный уровень, уровень доходов, мотивация для проявления воли и др.

Выход мы видим в опоре на коллективный разум и новейшие технологии решения сложных проблем в многофакторном мире — использование технологий «краудсорсинга» и «открытого правительства». На их основе сетевая общественная разработка педагогических и молодёжных практик с учётом реально существующих сегодня угроз и возможностей постепенно становится реальностью, но государственная молодёжная политика, к сожалению, не является лидером этого процесса.

Молодёжному сообществу нужны площадки и практики, где происходила бы разработка маршрутных листов (бизнес-салфеток) под каждый возрастной срез предложенной «пирамиды компетенций», а также сбор содержательных предложений (паспортов компетенций, программ, методик, лучшего опыта, механизмов финансирования) с мест.

Общественная стратегия развития национальной (т.е. общественно-государственной) молодёжной политики России

В создании стратегии могли бы принять участие дошкольные учреждения, школы, колледжи, университеты, общественные организации, занимающиеся с детьми, бизнес-структуры, меценаты и просто активные граждане, которым не чужды проблемы развития собственных и чужих детей.

Такая стратегия, если применить методику «краудсорсинга», может появиться в течение года и уже следующим летом быть предложенной профильным правительственным структурам для обсуждения и внедрения на общественно-государственной основе.

Важно отметить, что неотъемлемое право каждой семьи и каждого молодого человека — возможность отказа без объяснения причин от любой программы воспитания, социализации и развития вне зависимости от того, какая структура — государственная или общественная — делает подобное предложение.

Предлагая идеи реформирования государственной молодёжной политики и превращения её в «национальную» (общественно-государственную) молодёжную политику, нельзя обойти острую проблему распределения полномочий в молодёжной и образовательной отраслях, которая на протяжении десятилетий остаётся нерешённой. Речь идёт о распределении полномочий между органами управления образованием и органами управления молодёжной политикой.

Комитеты по делам молодёжи, вузы, школы и органы управления образованием постоянно «делят» между собой молодёжь и ресурсы, выделяемые на работу с ней. В результате мы имеем большое количество разрозненных, бессистемных, не соблюдающих возрастную и содержательную преемственность программ и проектов, разрывающих сквозной процесс воспитания, социализации и становления личности.

Самая незавидная роль при этом отводится министерствам, комитетам и департаментам по делам молодёжи, которые на местах конкуренты от образования нередко называют «комитетами по борьбе с молодёжью».

Бессмысленно отрицать, что эффективная работа с детьми и молодёжью возможна только в «местах их постоянного обитания», то есть в школах, ссузах и вузах. Значит, за воспитание школьников должна отвечать (читай — иметь финансирование) система общего образования, за воспитание студентов колледжей — система СПО, за воспитание студентов вузов — система высшего образования, за работу с рабочей молодёжью, молодыми специалистами и молодыми руководителями — соответствующие кадровые и профсоюзные структуры предприятий. Другими словами, правильно было бы говорить не о молодёжной политике, а о государственной стратегии в области воспитания детей и молодёжи.

Что же остаётся органам управления молодёжной политикой? Готовить кадры и обеспечивать единое понимание цели и основных этапных рубежей для первых, вторых и третьих. То есть становится межведомственными координационными и методическими центрами, проводящими мониторинг выполнения программ по целенаправленному созиданию человеческого капитала страны.

Экономное и эффективное инфраструктурное решение, связанное с обеспечением работ по реализации задач молодёжной политики, — не создание новых инфраструктурных элементов, а полноценное использование, восстановление и развитие уже имеющихся.

Самый массовый ресурс для «Национальной системы воспитания и молодёжной политики» — возможность превратить большинство российских школ в **кругло-суточные центры социализации** детей и подростков (школа и профессиональный внешкольный блок на одной территории). Для этого нужны дополнительные ставки педагогов-организаторов, но зато не будет нужды в грандиозных девелоперских проектах, на которые у нас так любят списывать основные расходы.

Решение предлагает журнал «Народное образование». Опираясь на опыт российских школ-хозяйств, А.М. Кушнир делает обоснованный вывод о том, что школа вполне может быть собственником современных рентабельных производств, окупающих и себя, и воспитательные практики производящего типа. В куда более трудные времена А.С. Макаренко сумел организовать сложнейшее производство электродрелей и фотоаппаратов. Поэтому постановка задачи создания школьных производственных мини-технопарков и детско-взрослых образовательных производств является и актуальной, и реалистичной. Учитывая, что в условиях, когда система образования не ставит перед собой подобных задач именно в производящей логике

и не поддерживает существующие школы-хозяйства, они уже генерируют прибыль, исчисляемую миллионами рублей. А при наличии государственной поддержки инфраструктуры воспитания производящего типа воспитательные практики могут стать в значительной степени самокупаемыми и саморазвивающимися.

Необходимо также на новом уровне восстановить инфраструктуру внешкольной работы. Дворцам и домам детского творчества следует вернуть функционал межшкольных штабов детско-юношеской работы и поручить им заниматься проектами, связывающими в единую систему работы деятельность местных школ.

Для тимуровской и социальной работы с населением следует восстановить сеть детско-юношеских и молодёжных клубов по месту жительства, закрепив их в качестве филиалов или структурных подразделений за теми же штабами межшкольной работы — домами и дворцами детей и молодёжи.

Очевидно, что и традиционные, и новые воспитательные практики, и педагогическая среда, и инфраструктура в контексте теории человеческого капитала легко различаются по степени своей продуктивности. Очевидно, что практики и среды развлекательного, досугового типа, и практики производящего типа дадут на выходе разные типы личности. Очевидно также, что наращивать нам надо именно продуктивные, производящие формы работы с детьми и молодёжью, поскольку их практически нет.

Оценка эффективности образовательной и молодёжной политики

Рассматриваемые в правительстве предложения по оценке эффективности молодёжной политики на основе методик замера человеческого капитала молодёжи (ЧКМ) не работоспособны, поскольку оценивают человеческий потенциал, а не капитал. Можно оценивать и анализировать статистические данные, собран-

ные по результатам выполнения теми или иными субъектами молодёжной политики воспитательных и развивающих задач, сформулированных в «Национальной программе развития личности молодого профессионала современной России».

Наиболее очевидными ключевыми показателями эффективности органов управления молодёжной политики и отдельных субъектов молодёжной политики (школ, ссузов, вузов, домов молодёжи, некоммерческих организаций) являются следующие «сиюминутные» показатели:

- *суммарная численность детей*, охваченных программами воспитания, социализации и развития, а также *процентное соотношение* данного показателя с общей численностью детей, проживающих на данной территории;
- *суммарная численность детей конкретной возрастной группы, занимающихся по конкретным программам развития личности*, предусмотренных в «Национальной программе развития личности молодого профессионала современной России» и *достигнутые ими качественные результаты* (в скаутском и изначальном пионерском опыте, например, это легко отслеживается по тому, какие ребёнку или молодому человеку присвоены разряды, какие скаутские ремёсла (компетенции) он освоил, в каких социальных проектах принял участие;
- *количество детей, достигших максимальных показателей развития, на выходе из школы, ссуза или вуза* (здесь интересен опыт добровольной аттестации воспитанников по единым общенациональным стандартам — социальным профилям или тем же разрядам, фиксирующим степень выполнения ребёнком «Национальной программы развития личности»).

Эти показатели дают первичное представление о сделанном, но очевидно, что все они описывают старания чиновников и мало что говорят о том, насколько эффективной будет отдача. Для более адекватной оценки эффективности воспитания детей и молодёжи надо обратиться к критериям качества

человеческого капитала — к отсроченным показателям жизненного успеха. А.М. Кушнир, исходя из убеждения, что главным критерием качества воспитания и образования является «производящая мощь личности», предлагает следующие показатели:

- 1) процент выпускников, работающих через 10 лет после получения образования там, где родились и выросли (так оценивается эффективность региональной «привязки» образовательной и молодёжной политики);
- 2) время, которое в среднем тратят выпускники образовательного учреждения на поиск работы и трудоустройство, что отражает конкурентоспособность молодёжи на рынке труда;
- 3) процент выпускников, работающих по основной в образовательном учреждении специальности, что отражает качество профориентационной работы со школьниками и другими категориями молодёжи;
- 4) число патентов, выданных выпускникам образовательных учреждений в пересчёте на одного, что отражает качество креативного фокуса работы с молодёжью;
- 5) процент выпускников, создавших полные семьи через 10 лет после окончания школы даёт представление об эффективности формирования семейных и нравственных ценностей;
- 6) число детей в среднем на выпускника через 10 лет после школы (в полных и неполных семьях) также отражает эффективность формирования семейных ценностей;
- 7) средний доход выпускников через 10 лет после школы, что даёт представление об эффективности молодёжи на рынке труда, о жизненных и профессиональных успехах;
- 8) уровень заболеваемости выпускников через 10 лет после школы отражает качество работы по формированию здорового образа жизни⁷.

В интегральную оценку качества человеческого капитала можно добавить статистику асоциального поведения выпускников конкретных учебных учреждений, процент выпускников, ставших эффективными предпринимателями и т.п.

Список отсроченных показателей эффективности образовательной и молодёжной политики

⁷ Кушнир А.М. Главный дефект российского образования, или Зачем нужны производственные технопарки и детско-взрослые образовательные производства в школе? // Народное образование. — 2012. — № 7.

можно расширять и детализировать. Но правильнее будет делать это на основании специального исследования связи разных подходов и способов реализации образовательной и молодёжной политики с жизненным успехом разных категорий молодёжи. Будь в руках у «молодёжных политиков» такая информация, можно было бы избежать множества ошибок и заблуждений на этом поприще. Здесь мы попытались обозначить необходимость переадресации образовательной и молодёжной политики с критериев, описывающих то, как много мы сделали, на то, какой от этого получился толк.

Государственные (муниципальные) бюджеты и финансовые потоки, связанные с реализацией задач молодёжной политики, должны распределяться среди субъектов молодёжной политики не по признаку их государственной принадлежности или аффилированности с властью, а на основе способности, готовности и подтверждаемой на практике результативности данных субъектов, измеряемой и проверяемой с помощью публичных показателей эффективности, отзывов самих участников (в том числе их родителей).

Данный замысел может быть осуществлён с помощью апробированной практики государственных и муниципальных заказов при условии, что в конкурсах на получение таких заказов на абсолютно равных и прозрачных условиях будут участвовать как государственные (муниципальные), так и иные (общественные и коммерческие) структуры.

Для реализации предложенных идей и соблюдения единых стандартов совсем не обязательно создавать единую унитарную организацию детей и молодёжи. Гораздо перспективнее создавать рынок общественных объединений, конкурирующих за получение бюджетного и иного финансирования, как это давно и эффективно делается в США и в Европе. **НО**

АНАЛИЗ И ОЦЕНКА СТАНДАРТОВ: как помочь учителю с ними работать



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



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

*Не жди хорошего урожая, если поле засеяли
горохом пополам с чертополохом.*
Пословица

*Это верно, но горох, какой-никакой,
а всё-таки вырастет.*
Авторы статьи

О дефектах ФГОС не писал, не говорил разве что ленивый. Их критиковали все: и учёные, и методисты, и учителя, и общественные деятели. Разумеется, возник правомерный вопрос: «Зачем внедрять, осваивать заведомо ущербные изыски? Ведь известно, что от плохого семени не жди хорошего племени».

- достоинства и дефекты стандартов
- системно-деятельностное обучение
- образовательные результаты
- саморазвитие учителя

«Плюсы» и «минусы»

На это ответим: мы не отрицаем наличия дефектов в тексте ФГОС, ниже прямо их назовём и можем только сожалеть, что

они допущены. Но в ФГОС есть много здорового, прогрессивного, и оно преваляет.

Конечно, вред из-за недостатков будет (и он уже есть): работники институтов

повышения квалификации и школ уже повторяют их (министр же подписал документ о внедрении), потратят драгоценное время, чтобы понять дефекты и отказаться их осуществлять. Но это реальность, и свою задачу мы видим в том, чтобы помочь практикам отделить зёрна от плевел.

Правды ради отметим: разработка ФГОС — это настолько сложное и объёмное дело, что оно по объективным причинам не могло не содержать дефектов, кто бы стандарты ни создавал. Поскольку в нашей стране сейчас все нововведения навязываются сверху без обсуждения с научным сообществом, методистами и учителями-практиками, для выполнения любой задачи ставятся нереальные сроки (власти по наивности или невежеству считают, что если выделены деньги, то результаты должны быть моментальными, здесь и сейчас), наличие дефектов неизбежно. Такова, к сожалению, практика управления образованием в стране. Но поскольку стандарты утверждены в законодательном и приказном порядке, учителя вынуждены делать то, что могут делать в данных обстоятельствах. А наша задача — помочь практикам разобраться в новом для них деле и не навредить детям.

Достоинства ФГОС

- В отличие от стандартов 2004 года нынешние тесно и почти без противоречий взаимосвязаны с новым Законом «Об образовании в Российской Федерации».
- Позволяют переходить от «школы знаний», потерявшей значение для основной массы населения, к востребованной в сегодняшней России «школе жизни», «практической школе». Тем самым новые ФГОС возвращают школе статус социально-полезного учреждения и уважение — обыкновенному школьному учителю.
- Поднимают на новый более высокий уровень и классические школы знаний — гимназии и лицеи. За счёт опоры на универсальные учебные действия резко увеличивается производительность учебного труда в предметных областях и заметно уменьшается острота про-

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

блемы этих школ — перегрузки учеников.

- Позволяют педагогам искать и находить для себя личностный смысл в своих предметных областях, сделать обучение базой и средством воспитания, социализации и личностного развития школьника. Новые ФГОС придают инструментальный управляемый характер воспитываемому обучению.
- Дают возможность организационно и содержательно преодолеть разрыв между первой (учебной) и второй (воспитательно-развивающей) половиной дня.
- Наряду с законом «Об образовании в РФ» способствуют внедрению в школах так называемого эффективного (индивидуально-оптимального для ученика) учебного плана и различных организационных моделей образовательного процесса, таких как поточно-стратная (уровневая), модульно-блочная, предметно-групповая и т.д.
- Обеспечивают реальную индивидуализацию обучения путём составления и выполнения доверительного договора «школа-семья-ученик», в котором предусматривается оптимальное сочетание очной и дистантной форм обучения, основного и дополнительного образования, бюджетных и платных образовательных услуг.
- Побуждают педагогические коллективы переходить к организации стабильных учительских команд, работающих с разными группами учащихся, возглавляемыми тьюторами, что также способствует индивидуализации обучения, его личностной практической востребованности, повышению эффективности и результативности.
- Расширяют возможности вариативного образования (базовое, углублённое, профильное, инклюзивное, эксклюзивное и т.д.).

- Обогащают традиционный (знаниевый) подход к содержанию и организации образовательного процесса новым — компетентностным (деятельностным) подходом.
- Расширяют источники получения качественного образования: учитель остаётся основным, но уже не единственным источником образования (возможно самообразование, семейное, дистантное и др.).

Приведём перечень специфических достоинств ФГОС для начальных классов, имеющих определяющее значение для успешного и качественного образования в подростковых и старших классах:

- обучение ребёнка письму, счёту, чтению (как и прежде), но ещё и умению думать (мыслить), что предусматривает овладение несколькими базовыми метапредметными компетенциями (ставить вопросы, выделять главное, сравнивать, планировать, рассуждать по аналогии, делать умозаключения) и т.п. и обязательно умению действовать самостоятельно;
- уход от только вербальных способов передачи знаний, переориентация на деятельностный подход в образовании личности;
- усиление практической направленности обучения (обучение различным измерениям, экспериментам, создание моделей, мультимедиа и видеороликов);
- существенное увеличение количества источников получения информации (кроме учителя и учебников, ещё и Интернет, энциклопедии, библиотеки, общение и др.);
- приобретение умений работать с компьютером, цифровой фото- и видеокамерой;
- умение создавать презентации, фото- и видеоотчёты;
- обработка информации, полученной из интернет-ресурсов;
- умение работать в личном информационном пространстве, на сайте класса и школы, общение с одноклассниками и учителем в образовательных интернет-сетях;
- приобретение умения работать в парах, группах, командах;

- специальная организация внеурочной воспитательной деятельности, являющейся не только и не столько досугом (как прежде), а продолжением воспитания, начатого на уроке, участие в социально ценных мероприятиях, акциях;
- оценка качества образования по предметным, метапредметным и личностным результатам.

Дефекты ФГОС

- Перечень результатов образования в стандартах включает сформированность (обращаем внимание на последовательность, приведённую в документе, утверждённом приказом министра) личностных, метапредметных и предметных умений, компетенций. Ошибка состоит в последовательности их представления. Самой логикой образовательного процесса предопределено, что любой педагог чаще всего сначала формирует предметные знания и умения (он же не свободный философ-просветитель, который сам выбирает, с чего начать, а учитель конкретного предмета, работающий по учебным программам); затем переходит к метапредметным и в конце (если учитель достаточно эрудирован) к формированию личностных компетенций.
- Преподаватели ИПК, управленцы всех уровней (даже те, кому очевиден абсурд последовательности) всё равно требуют от учителей порядка, названного в стандартах, поскольку он утверждён приказом (!) Минобрнауки, а для методистов и особенно для чиновников, контролирующих работу школы, приказ значимее любых аргументированных возражений, любой логики, науки, практики, даже сильнее здравого смысла. Возникает ситуация, которую педагоги именуют как «двойная бухгалтерия»: для проверок — одно, для работы с детьми — другое.

Этот дефект мы трактуем как, увы, постоянно присущее внедряемым сверху проектам последнего времени расхождение теории и практики.

- Требование к освоению стандартов как формированию личностных, метапредметных и предметных результатов не имеет единого основания классификации для объединения в один перечень: предметные и метапредметные из одного логического ряда, а личностные — из другого.

Предположим, что связь между рядами есть, но авторы стандартов не раскрывают механизм превращения предметных и метапредметных компетенций в личностные. А они обязаны были это сделать, ибо учителю такое не по силам, да и не его эта функция.

Кроме того, предметные и метапредметные результаты существуют не сами по себе, они одновременно и личностные.

- В метапредметных умениях есть существенное упущение: отсутствуют креативные умения, а ведь именно они обязывают учителя всемерно развивать в ребёнке такие ценные задатки, как способность к творчеству. Тут очень значимо для развития творчества знакомство с его источниками и механизмами.

- Дефектом является и отсутствие хотя бы последовательности шагов учителя (о технологиях мы даже не мечтаем), которые бы формировали универсальные учебные действия, в целом — метапредметные результаты освоения образовательных программ. Разработка таких технологий (или хотя бы рекомендаций) — обязанность учёных-разработчиков стандартов, кафедр ИПК. У учителей для этого просто нет возможностей.

- Серьёзный дефект ФГОС — отсутствие критериев и механизмов оценки сформированности метапредметных и личностных результатов образования. Пользоваться уровневыми шкалами всё-таки можно и нужно, хотя хорошо получится это только у некоторых, а у большинства — на примитивном, недостаточном по качеству уровне.

Подробнее о дефектах стандартов (пункты 5 и 6) читатель найдёт в статье члена-корреспондента Российской академии образования, доктора педагогических наук А.В. Хуторского, которой мы пользовались:

«Введение в стандарты новых позиций и требований, таких, как системно-деятельностный подход, универсальные учебные действия, метапредметные образовательные результаты, не обеспечены необходимыми средствами реализации, диагностики и оценки. Текст стандартов изложен в очень общей форме таким образом, что непонятно, как его реализовать. Отсутствует проработанная инновационно-внедренческая составляющая стандартов. Большинству учителей-практиков неясно, как реализовать новые требования и обучать своим предметам с помощью средств, большинство из которых имеет психологическую основу.

В стандартах наблюдается гипертрофированный крен в область психологии. Между тем наукой об образовании является не только психология, но и педагогика. Попытка вытеснить из стандартов педагогические, дидактические и методические основания, заменить их на психологические не соответствует научному подходу. Многие учителя-предметники не понимают, почему они должны вместо изучения с детьми своих предметов выполнять несвойственные их специальности психологические виды деятельности. Роль учебных предметов для образования детей в стандартах существенно уменьшена в угоду сугубо психологическим задачам. Решая важную задачу гуманизации образования, разработчикам не удалось избежать «психологизма», об опасности которого предупреждали многие специалисты-дидакты»¹.

- В стандартах не учтены гендерные различия, хотя общеизвестно, что мальчики и девочки по-разному воспринимают материал всех предметов,

¹ Хуторской А.В. Модель системно-деятельностного обучения и самореализации учащихся. [Электронный ресурс] // Вестник Института образования человека; 29.03.2012 г. — <http://eidoss-institute.ru/journal/2012/0329.htm>

и потому преподносить этот материал нужно по-разному и оценивать результаты образования необходимо с учётом названного фактора.

- Для учителей труднодостижим чрезмерно, как говорят, «обнаученный» текст стандартов. Они не могут понять, что от них требуется, не могут обнаружить те смыслы, на которые опирались авторы ФГОС. Разработчики не учли ни речевой стилистики практиков, ни зоны их ближайшего развития, что вызывает понятное отторжение учителей.

- Негативное впечатление оставляет и тот факт, что нигде не указаны имена разработчиков стандартов. Школьные практики, и даже работники ИПК, не знают, куда и к кому обращаться за разъяснением того, что им не понятно. И разъяснительных статей разработчиков в педагогической печати нет. Работники ИПК и даже академии повышения квалификации трактуют стандарты каждый по-своему. Кроме того, внедрение стандартов требует авторского надзора.

Итак

Если теперь обобщить оценки и дефектов, и достоинств стандартов, то обнаружится, что почти все их дефекты связаны с недостаточным учётом отечественной именно педагогической, прежде всего, дидактической и предметно-методической, традиции, причём как научной, так и сугубо практической, привычной учителю и завучу. А вот достоинства ФГОС опять же все (или почти все) — это попытка решения проблем, давно назревших в отечественном образовании, это ход в завтрашний день, это заявление абсолютно верных и перспективных намерений, хотя и малообеспеченных ресурсно, дидактически, технологически, методически и управленчески. Понимание этого противоречия, его опасности и для сохранения положительного в педагогической традиции, и для чрезвычайно важного инновационного

прорыва, который может быть заболтан и вульгаризован.

В подтверждение нашего видения достоинств и дефектов новых стандартов приведём экспертное суждение эрудированного практика — директора гимназии № 147 г. Омска, кандидата педагогических наук **Валентины Ивановны Погореловой**. Мы подчёркиваем: представленное мнение — именно экспертное, поскольку его высказывает учёный-практик с почти сорокалетним стажем работы в школе, кандидат наук, вузовский доцент, создавший в Сибири, прямо скажем, в небогатом регионе, современную эффективно работающую ресурсную школу; эксперт которого постоянно приглашают для чтения лекций по педагогике, управлению школой (в том числе и по освоению ФГОС) по всей стране и за рубежом:

«Главным достоинством новых стандартов является тот факт, что они и прямо, и косвенно побуждают учителей специально заняться развитием своего интеллекта, эрудиции, подъёмом уровня общей культуры, поскольку при нынешнем качестве подготовки и повышения квалификации учителей стандартами овладеть невозможно.

Стандарты, если можно так выразиться, опрокинуты в будущее, и это не может не побуждать учителя к саморазвитию. Прочитав ФГОС, учитель неизбежно столкнётся с новым, с непониманием их сути и задумается... И тогда возникнет озарение: «Дети-то стали другими, и они разные». Отсюда возможен профессиональный взлёт.

Мы ведь только сейчас стали понимать, что ФГОС впервые назвали границы содержания образования в виде образовательных результатов в отличие от всех УМК, которые были главными до последнего времени («Школа 2100», «Перспективная школа», «Планета знаний», «Школа России» и др.). По сути

это было абсурдно, поскольку технология определяла содержание, что равносильно телеге, которую поставили впереди лошади.

Впервые определены ценностные основания личности, и кто-то уже осознал (а кому-то ещё предстоит осознать), что хорошей школы без хорошего учителя нет, что вкладывать деньги и усилия нужно, прежде всего, в учителя, в его подготовку и последующее развитие.

Наконец, стандарты дают понять, что учителя нет без искусства (которое всегда лично), и только оно способно преобразовывать души, без чего невозможно взрастить личность.

Главный недостаток стандартов — игнорирование прогрессивного именно педагогического опыта, который был создан школами в прежние годы, и непонимание авторами стандартов того факта, что в нынешнем российском образовании не учительство принимает решение, как толковать стандарты и как ими пользоваться, а чиновники федерального и регионального уровней.

Нам-то, например, очевидно, что оценивать метапредметные и личностные результаты можно только качественно, с помощью уровней шкал. Но этого не понимают чиновники, и потому они никогда этого не примут, ибо им нужны только измеряемые, количест-

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

венные показатели, чтобы определять рейтинг школ, городов, районов, средний показатель развитости каждого результата по региону и тому подобную чушь. Без этого им просто нечего будет делать.

В тексте стандартов нет даже намека на какие-то рекомендации управленцам, хотя именно от них зависит грамотное освоение ФГОС». **НО**

Вышла в свет новая книга

М.М. Поташник, М.В. Левит

«КАК ПОМОЧЬ УЧИТЕЛЮ В ОСВОЕНИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ»

***Пособие для учителей, руководителей
школ и органов образования***

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

ЗАКОН «ОБ ОБРАЗОВАНИИ в Российской Федерации»: воспитание и социализация несовершеннолетних

Ирина Николаевна Попова,
ведущий научный сотрудник Центра социализации, воспитания
и неформального образования ФИРО, кандидат педагогических наук

- воспитание • развитие личности • права • обязанности • дисциплинарная ответственность • семейное образование • язык обучения и воспитания
- духовные ценности • культурные традиции

С 1 сентября 2013 года во всех образовательных организациях нашей страны вступил в силу Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Этот основной документ, определяющий образовательную политику в нашем государстве, впервые был подвержен открытой педагогической экспертизе и в течение года до его принятия широко обсуждался на многочисленных страницах сайтов и персональных блогов. Такое обсуждение отразило общее эмоциональное отношение педагогического сообщества к принятию нового закона; высветило «зоны особого внимания» в анализе отдельных статей, определяющих принципиальную новизну подходов в понимании сути организации образования современной России; заставило проанализировать социальные эффекты и последствия от введения настоящего документа.

На страницах печатных СМИ и каналах интернет-ресурсов в основном поднимались вопросы,

связанные с особенностями управления образовательными организациями, спецификой образовательного процесса в новых условиях, формами обучения, активно обсуждались дошкольное и профессиональное образование, экономические проблемы, проблемы организации и оплаты труда работников образования и т.п.

Сегодня, спустя год с момента вступления в силу настоящего Закона, несмотря на общее обилие публикаций, вопросов не стало меньше. Вошедший в силу новый Закон об образовании взорвал стереотипы восприятия стабильности и инертности системы образования в России и заставил погрузиться в изучение его статей не только руководителей и педагогов образовательных организаций, но и других участников образовательного процесса: родителей, социальных партнёров, представителей некоммерческого сектора.

Сегодня особое внимание на себя обращают вопросы, связанные с трактовкой статей Закона в сфере воспитания и социализации детей и подростков, поскольку именно это направление призвано обеспечить развитие социальной сферы

российского общества и ориентировано на формирование человеческого потенциала как основного гаранта успешности экономического и политического развития нашей страны.

Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» — объёмный документ, сориентированный в котором сразу довольно сложно. Кажется, какую бы главу не открыл, всё имеет своё значение в сфере воспитания. Однако педагогу и руководителю при организации воспитательного процесса в школе нужно иметь чёткое представление о тех разделах главного нормативно-правового документа нашей страны в сфере образования, на которые особенно нужно обратить внимание в деле воспитания и социализации несовершеннолетних.

Законы с давних времён в жизни человеческого общества воспринимались как осознанная необходимость, управляющая процессами развития социума. В педагогическом сообществе закон об образовании традиционно — это не только правовая, но и культурная норма, артефакт формирующихся в социуме отношений. Именно поэтому он воспринимается не только как нормативный инструмент руководства к действию в образовательном пространстве связей и отношений, но и как ценностно-смысловая платформа контекстного анализа всех аспектов образования, среди которых воспитание имеет особое значение. Возможно, благодаря такой особенности восприятия, погружаясь в текст Закона, возникает ощущение, что каждая глава и каждая статья имеет свой воспитательный потенциал, а объём документа затрудняет процесс расстановки приоритетов и формирования определённой логики его реализации в выстраивании воспитательной деятельности в образовательной организации.

Для повышения эффективности организации управления воспитательным процессом на основе настоящего Закона об образовании необходимо провести глубокий анализ глав и отдельных статей, где отправной точкой должно стать осмысление содержания понятия «воспитание», представленное в ст. 2 п. 2, где «воспитание — деятельность, направленная на развитие личности,

создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства».

Это определение содержит внутреннюю логику организации управленческой деятельности в сфере воспитания и направляет наше внимание на следующие аспекты:

- «деятельность, направленная на развитие личности»;
- «создание условий для самоопределения и социализации обучающегося»;
- «социокультурные, духовно-нравственные ценности и принятые в обществе правила и нормы поведения»;
- «интересы человека, семьи, общества и государства».

Каждая из этих содержательных линий находит своё отражение в статьях Закона и конкретизируется в отдельных положениях, отличающих данный Закон от его предшественника, Закона РФ от 10.07.1992 № 3266-1 «Об образовании».

Так, статья 3 часть 1 *обращает внимание на основные принципы государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования*. Здесь подробно представлены основные характеристики образовательного процесса, направленные на обеспечение развития личности: «недопустимость дискриминации в сфере образования», «гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности, воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры, бережного отношения к природе и окружающей среде», «светский характер образования», «обеспечение права на образование в течение всей жизни

в соответствии с потребностями личности, адаптивность системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека». Эти характеристики должны стать предметом контроля руководителя школы, обеспечивающего организацию воспитательного процесса, поскольку их нарушение подрывает в своей основе силу влияния настоящего Закона и грозит двойными нормативами в определении базовых основ воспитания.

В статье 5 освещаются государственные гарантии реализации права на образование в Российской Федерации. Так, часть 2 настоящей статьи «право на образование в Российской Федерации гарантируется независимо от пола, расы, национальности, языка, происхождения, имущественного, социального и должностного положения, места жительства, отношения к религии, убеждений, принадлежности к общественным объединениям, а также других обстоятельств» обращает внимание на приоритетность толерантных отношений в системе образования. А часть 5 — на профилактику дискриминации в сфере образования в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья (п. 1); определяет необходимость содействия «лицам, которые проявили выдающиеся способности» (п. 2), закрепляет норму «полностью или частично финансового обеспечения содержания лиц, нуждающихся в социальной поддержке в соответствии с законодательством Российской Федерации, в период получения ими образования» (п. 3).

Принципиальную новизну вносит статья 10 «Структура системы образования», которая закрепляет необходимость «непрерывного образования посредством реализации основных образовательных программ и различных дополнительных образовательных программ, предоставления возможности одновременного освоения нескольких образовательных программ» при получении образования. Такой подход со-

ответствует современным мировым тенденциям развития образования как открытой системы, направленной на его получение в течение всей жизни.

По тексту Закона идея непрерывного образования подчёркивается неоднократно в части развития дополнительного образования в ст. 76, 79, 83, 84.

Статьи 12–13 и 15–19 позволяют сформировать представление о воспитательном потенциале образовательного процесса, представленного в его содержании, формах реализации, образовательных технологиях на основе сетевого взаимодействия, электронного и дистанционного обучения как необходимых условий организации деятельности, направленной на личностное развитие детей и подростков.

В связи с этим особое место в Законе отводится роли социокультурных и духовно-нравственных ценностей. Так, в ст. 14 «Язык образования» закрепляется норма получения образования на «государственном языке Российской Федерации, а также выбор языка обучения и воспитания в пределах возможностей, предоставляемых системой образования». Часть 4 этой статьи обращает внимание на право получения «дошкольного, начального общего и основного общего образования на родном языке из числа языков народов Российской Федерации, а также на право изучения родного языка из числа языков народов Российской Федерации в пределах возможностей, предоставляемых системой образования, в порядке, установленном законодательством об образовании». Это особенно ценно в нашей многонациональной стране для сохранения и укрепления культурных традиций, национального самосознания и самобытности народов и национальностей по всей территории Российской Федерации. Это одно из условий взаимного уважения и развития связей и дружеских отношений между народами России.

Формированию уважительного отношения к духовным ценностям и культурным традициям также способствует статья 87 «Особенности изучения основ духовно-нравственной культуры народов Российской Федерации. Особенности получения теологического и религиозного образования», в которой детализируются вопросы воспитания духовно-нравственной культуры и религиозного образования на основании требований соответствующих федеральных государственных образовательных стандартов, учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей).

Деятельность по развитию личности невозможна без обеспечения защиты прав и интересов детей. Этому аспекту в Законе уделяется внимание в статьях 33–42. Здесь подробно характеризуются академические права и социальная защита (ст. 34), механизмы стимулирования и поддержки учащихся (ст. 35), организация питания (ст. 37), обеспечение вещевым имуществом (ст. 38), предоставление жилых помещений (ст. 39), транспортное обеспечение (ст. 40), охрана здоровья (ст. 41), психолого-педагогическая, медицинская и социальная помощь учащимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации (ст. 42). Эти статьи соотносятся с принципом гуманистического характера образования (ст. 3 ч. 1) и конкретизируют содержание его отдельных положений.

В Законе также чётко прописаны действия, которые могут предпринять учащиеся и их родители (законные представители) в случае, если данные права будут нарушены или каким-то образом ущемлены (ст. 45 ч. 1).

Обращают на себя внимание статьи, направленные на закрепление норм по «созданию условий для самоопределения и социализации учащихся». К ним относятся ст. 34 (ч. 1–5) об основных правах учащихся и мерах их социальной поддержки и стимулирования; глава 7 ст. 64 «Дошкольное образование»; ст. 66 «Начальное общее, основное общее и среднее общее образование»; глава 10 ст. 75 «Дополнительное образование детей и взрослых». Специфика деятельности по созданию условий для получения образо-

вания, социализации, саморазвития и самореализации личности отдельных категорий учащихся (лица, проявившие выдающиеся способности; иностранные граждане и лица без гражданства; дети с ограниченными возможностями здоровья; осуждённые) конкретизируется в главе 11 ст. 77–80.

В качестве особой нормы самоопределения и социализации в Законе представлены обязанности и ответственность учащихся (ст. 43 ч. 1–4). Авторы документа выделяют такие категории, как добросовестность, забота, самостоятельность, ответственность, дисциплина, уважение чести и человеческого достоинства. Содержание этой статьи должно стать основой для разработки правил для учащихся и рекомендаций родителям (законным представителям) по воспитанию детей.

Однако именно эта статья вызывает неоднозначное ощущение в части трактовки мер дисциплинарного взыскания. В Законе «Об образовании» 1992 года ничего подобного не наблюдалось. С чем связано появление этой статьи?

Неоднозначность ощущений от прочтения статьи 43 о мерах дисциплинарного взыскания рождает в Законе очевидное противоречие между заявленными в ст. 3 гуманистическими принципами образования и самой сутью категории «дисциплинарное взыскание». Соотношение провозглашённых в п. 3 статьи 3 воспитания взаимоуважения и мер взысканий (ст. 43 ч. 4), выраженных в форме замечаний, выговоров и вплоть до отчисления из организации, вызывает смысловое несоответствие, диссонанс, состояние неопределённости реагирования. И эта реакция усиливается, когда осознаёшь толкование категории «замечание» с юридической точки зрения, которую можно определить примерно так: замечание — это мера принудительного воздействия за совершённый учащимся

дисциплинарный проступок (ответ юриста — <http://www.nios.ru/node/9541?page=1>). Здесь возникают новые вопросы: о принудительном воздействии, о дисциплинарном проступке... Как это понимать?

Очевидно, законодатели, вводя статью о дисциплинарных взысканиях, хотели таким образом защитить учителя от негативных поступков и воздействий отдельных учащихся... Однако исторически педагогическая практика всегда доказывала, что методы силовых воздействий приносят значительно меньше позитивных результатов, нежели апелляция к человеческому разуму и чувствам.

Но Закон провозгласил норму. Для конкретизации её содержания в июле 2013 года был обнародован Приказ Министерства образования и науки РФ от 15 марта 2013 г. № 185 «Об утверждении порядка применения к обучающимся и снятия с обучающихся мер дисциплинарного взыскания», где в п. 3 подчёркивается, что меры дисциплинарного взыскания применяются за «неисполнение или нарушение устава организации, осуществляющей образовательную деятельность, правил внутреннего распорядка, правил проживания в общежитиях и интернатах и иных локальных нормативных актов по вопросам организации и осуществления образовательной деятельности».

Приказ во многом повторяет содержание статьи 43 Закона, но есть и положения, которые вносят дополнительные толкования в его текст. К ним относятся:

- п. 5 «К обучающимся специальных учебно-воспитательных учреждений открытого и закрытого типа применяются меры взыскания, установленные Федеральным законом от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних»;

- п. 8 «До применения меры дисциплинарного взыскания организация, осуществляющая образовательную деятельность, должна затребовать от учащегося письменное объяснение. Если по истечении трёх учебных дней указанное объяснение учащимся не представлено, то составляется соответствующий акт.

Отказ или уклонение учащегося от предоставления им письменного объяснения не является препятствием для применения меры дисциплинарного взыскания»;

- п. 9 «Мера дисциплинарного взыскания применяется не позднее одного месяца со дня обнаружения проступка, не считая времени отсутствия учащегося, указанного в пункте 7 настоящего Порядка, а также времени, необходимого на учёт мнения советов учащихся, представительных органов учащихся, советов родителей (законных представителей) несовершеннолетних учащихся организации, осуществляющей образовательную деятельность, но не более семи учебных дней со дня представления руководителю организации, осуществляющей образовательную деятельность, мотивированного мнения указанных советов и органов в письменной форме»;

- п. 17 «Если в течение года со дня применения меры дисциплинарного взыскания к учащемуся не будет применена новая мера дисциплинарного взыскания, то он считается не имеющим меры дисциплинарного взыскания.

Руководитель ОУ до истечения года со дня применения меры дисциплинарного взыскания имеет право снять её с учащегося по собственной инициативе, просьбе самого учащегося, родителей (законных представителей), ходатайству советов учащихся, представительных органов учащихся или советов родителей (законных представителей) несовершеннолетних учащихся».

Настоящие положения в некоторой степени уточняют процедуру вынесения и снятия дисциплинарных взысканий, но так необходимые официальные толкования того, как определять категории «дисциплинарный проступок», «замечание», «выговор», так и не были представлены в этом подзаконном акте. Это обстоятельство может повлечь за собой субъективность толкования содержания дисциплинарных проступков. Отсюда становится практически невозможно говорить о гарантии объективности квалификации дисциплинарного проступка на различного рода комиссиях и, как следствие, определения для него адекватного наказания.

Целый ряд положений Закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» отражает интересы семьи в образовательном процессе.

В этой связи одним из достаточно сложных в своей трактовке является вопрос о семейном образовании. В тексте Закона можно неоднократно встретить обращение к этой особой форме образования (ст. 17 ч. 3; ст. 34 ч. 3; ст. 58 ч. 4, 10; ст. 63 ч. 2, 5; ст. 64 ч. 3). В информационных источниках семейное образование представляется как «самое человеческое», «обращённое к ребёнку», «единственный вариант создания доброжелательной и дружественной ребёнку образовательной среды» и т.п. Безусловно, позитивное восприятие нетрадиционных форм организации образовательного процесса привлекательно для родителей и детей, но существует реальность, с проявлениями которой могут столкнуться все участники образовательного процесса, которая декларируется правовыми нормами и конкретными позициями. О ней необходимо иметь чёткое представление, чтобы действовать в соответствии с Законом.

Форма семейного образования не является принципиально новой для современной системы образования. Она была декларирована в статье 10 Федерального закона РФ «Об образовании» 1992 г., но подробную характеристику эта форма получила с появлением нового Закона об образовании.

Сегодня семейное образование определяется Законом как равноправная форма обучения,

которая осуществляется с правом последующего прохождения в соответствии с частью 3 статьи 34 настоящего Закона промежуточной и государственной итоговой аттестации в образовательных организациях.

Согласно законодательству, решение о переводе учащегося на семейное обучение принимается родителями ребёнка или лицами, их заменяющими (законными представителями). Они имеют законодательно закреплённое право перевести ребёнка на такую форму обучения с любого класса: согласно ст. 44 ч. 3 п. 2 и ст. 63 ч. 2 семейное образование может использоваться на любой ступени общего образования.

Выбор семейной формы образования может быть обусловлен разными причинами: это могут быть особенности здоровья (астматические приступы, эпилепсия, ДЦП и т.п.); необходимость учёта индивидуальных особенностей познавательной деятельности ребёнка; опережение или значительное отставание в интеллектуальном развитии; стабильно высокие результаты в тех или иных областях культуры и спорта и др.

До 2005 г. порядок оформления такого решения, взаимодействия семьи с образовательными учреждениями определялся на федеральном уровне «Примерным положением «О семейном образовании». С 07.02.2005 г. это «Положение» было отменено и конкретный порядок осуществления права на выбор семейной формы образования стал определяться на региональном уровне.

Сегодня закрепление выбора формы семейного образования проводится на основе заявления родителей в администрацию школы о том, что в соответствии со ст. 17 ч. 1 п. 2, ст. 44 ч. 3 п. 2, ст. 63 ч. 2 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской

Федерации» они выбрали для своего ребёнка обучение в форме семейного образования.

Дети, обучающиеся в такой форме, получают право на последующее прохождение промежуточной и государственной итоговой аттестации в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, которая согласно ст. 34 ч. 3 Закона указывает, что такая аттестация проводится экстерном, при этом дети, получающие образование соответствующего уровня впервые, проходят её бесплатно.

Таким образом, в соответствии со ст. 17 ч. 3, ст. 34 ч. 3, ст. 33 ч. 1 п. 9 данного Закона в своём заявлении родители могут просить зачислить своего ребёнка в школу в качестве экстерна для прохождения промежуточной и государственной итоговой аттестации.

Необходимо обратить внимание на то, что ст. 33 ч. 1 п. 9 Закона очень чётко указывает, что экстерны — то есть «лица, зачисленные в организацию, осуществляющую образовательную деятельность по имеющим государственную аккредитацию образовательным программам, для прохождения промежуточной и государственной итоговой аттестации» — относятся к числу учащихся в образовательной организации. Но статус экстерна говорит о том, что сам учебный процесс ребёнка к школе не имеет отношения и ею не направляется и не сопровождается. Школа проводит только промежуточные и итоговые аттестации.

После получения необходимого заявления школа должна зачислить ребёнка в контингент учащихся в качестве экстерна и организовать промежуточную аттестацию. Если школа этого сделать не может, поскольку её устав не предусматривает такой формы работы, необходимо дать на заявление родителей (законных представителей) письменный отказ и посоветовать обратиться далее в соответствующий

местный орган управления образованием с заявлением об оказании содействия в зачислении в школу для прохождения аттестации экстерном, приложив к нему копию отказа.

Следует помнить, что по новому Закону о выборе формы семейного образования родители (законные представители) обязаны письменно (в свободной форме) уведомить об этом орган местного самоуправления муниципального района или городского округа (районное или окружное управление образованием). Это стоит сделать всем тем, кто и ранее учил ребёнка в семейной форме (обучение ребёнка в заочной форме с использованием дистанционных технологий такого уведомления не требует). Именно органы управления образованием муниципальных районов и городских округов в соответствии с Законом (ст. 63 ч. 5) ведут учёт детей, подлежащих получению общего образования, и выбранных для них родителями форм обучения — вне школы.

Ещё один вопрос в рамках семейного образования нуждается в пояснении — это школьные учебники. Павел Парфентьев, автор книги «Без школы: юридический путеводитель по семейному образованию и экстернату», отвечает так:

«Вопрос обеспечения учебниками регулируется ст. 35 нового Закона «Об образовании в РФ». Часть 1 данной статьи указывает:

«Обучающимся, осваивающим основные образовательные программы за счёт бюджетных ассигнований федерального бюджета, бюджетов субъектов Российской Федерации и местных бюджетов в пределах федеральных государственных образовательных стандартов, образовательных стандартов, организациями, осуществляющими образовательную деятельность, бесплатно предоставляются в пользование на время получения образования учебники и учебные пособия,

а также учебно-методические материалы, средства обучения и воспитания».

Как применяется это положение к семейному образованию, ясно не до конца. Однако из ст. 34 ч. 1 Закона следует, что именно освоение образовательных программ сопровождается промежуточными аттестациями. Прохождение аттестаций в рамках действующего законодательства следует рассматривать как органическую часть получения образования и освоения образовательных программ.

Такое освоение может быть представлено как сочетание собственно обучения (в семейной форме) и прохождения аттестаций (например, в школе).

Поскольку аттестации проводятся в государственных и муниципальных школах именно за счёт бюджета, то и право на обеспечение учебниками должно распространяться на учеников, проходящих аттестации в школе экстерном.

Обращаясь к теме семьи, в Законе об образовании выделяются статьи о правах и обязанностях родителей (законных представителей), их ответственности и мерах по защите законных прав: ст. 44 (ч. 1–6) «Права, обязанности и ответственность в сфере образования родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся» и ст. 45 (ч. 1–6) «Защита прав обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся». Внимательное прочтение и толкование этих статей поможет родителям перейти с установки «Мы Вам в школу привели детей, вот Вы и воспитывайте» на установку «Мы ВМЕСТЕ несём ответственность за воспитание НАШИХ детей». Важно не только знание родителями своих прав об участии в образова-

тельном процессе (ст. 44 ч. 3), но и понимание ответственности (ст. 44 ч. 4, 6) за неисполнение или ненадлежащее исполнение своих родительских обязанностей.

По сравнению с Законом «Об образовании» 1992 года содержание названных выше статей отражает детальную проработку мер социальной поддержки всех участников образовательного процесса, предусмотренных действующим законодательством в сфере образования. Детально освещая вопросы воспитания и социализации несовершеннолетних, новый Закон об образовании в Российской Федерации направлен на защиту интересов человека, семьи, общества и государства.

Для улучшения восприятия объёмов текста Закона в процессе работы с его содержанием необходимо использовать два информационных ресурса:

- сайт «Школа 2013» (<http://www.shkola2013.ru/%D0%BE%D1%81%D0%B0%D0%B9%D1%82%D0%B5>), подготовленный неравнодушным родителем, который за основу своих размышлений взял новый Закон об образовании;
- сайт Министерства образования и науки РФ (<http://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/2705>), на котором можно не только ознакомиться с текстом Закона в авторской редакции, но и скачать брошюру «Законопроект «Об образовании в Российской Федерации»: вопросы и ответы». **НО**

В ЗАЩИТУ ШКОЛЫ – ПРОТИВ АНСКУЛИНГА¹



Иосиф Залманович Гликман,
доцент Московского городского
педагогического университета,
кандидат педагогических наук

Как-то меня познакомили с семьёй, пропагандирующей анскулинг. Это русскоговорящая семья, когда-то перебравшаяся в Израиль из Днепропетровска, а в тот момент они жили в Индии. Семья состоит из папы-программиста, мамы-домохозяйки и трёх сыновей — 13, 11 и 7 лет. Папа неплохо зарабатывает, и это позволяет семье путешествовать по миру.

• кризис школьного обучения и воспитания • отрицание школы • преимущества школьного развития • разумное переустройство школы • отказ от ЕГЭ

Я в гостях у этой семьи в известной коммуне Ауровиль. Папа и мама, поддерживая друг друга, говорят мне, что теперешняя школа мучит и калечит детей, а без неё они намного лучше развиваются и более здоровы. Поэтому собственных детей они не посылают учиться в школу, дети растут и развиваются без школы. Причём неплохо. Они хорошо выглядят, здоровы, умеют читать — их научили родители.

Сами родители мало учились в школе, не закончили её и не имеют аттестатов о среднем образовании. В своё время глава семьи настолько увлёкся компьютером, что самостоятельно выучился на программиста и по приезде в Израиль, не имея аттестата зрелости, получил высокооплачиваемую работу. Они вполне

довольны жизнью! Дети, говорил мне глава семьи, свободно развиваются, бегают, играют, много возятся с компьютером и свободно владеют им. Особенно им нравятся компьютерные игры. А со временем они увлекутся тем, что их особенно заинтересует, эти увлечения приведут их к будущей профессии. И всё это без школьных мучений! Рассуждая таким образом, родители опираются на собственный опыт.

Между тем, общаясь с детьми, я обратил внимание, что у них весьма обрывочные, неглубокие, бытовые знания о мире, опирающиеся, прежде всего, на информацию из телепередач. А про чтение книг и говорить не приходится.

¹ Новомодный термин «анскулинг» происходит от английского слова «school» (школа) и означает «отрицание школы». Сторонники анскулинга полагают, что школа отжила своё время и должна уступить место иной организации образования.

В другой известной мне семье, придерживающейся домашнего обучения, кроме собственных детей свыше десятка приёмных, в большинстве больных и с задержкой развития. Преподаватель там мама, не имеющая педагогического образования. Она учит всех детей по всем предметам до старших классов. Однако они всё-таки ходят на уроки физики, химии и др. в соседнюю школу. В чём-то домашнее обучение здесь оправдано состоянием приёмных детей, но особых преимуществ от такого обучения я не наблюдал.

Рассмотрим аргументы сторонников анскулинга.

- *Школа лишает детей естественного права на свободу, нередко подавляет, а то и унижает детей.* Недавняя выпускница школы пишет: «Школа для меня — прежде всего отсутствие свободы, контроль учителей над детьми, жуткий страх не ответить, крики (до ругани даже доходило). И до сих пор для меня человек-учитель — нечто не от мира сего, я их опасаясь. Недавно подруга, которая проработала учительницей два месяца, рассказала, что сейчас в школах вообще кошмар — при ней одного мальчика так унизила учительница, что ей, взрослой женщине, хотелось сквозь землю провалиться. А что было с ребёнком? И их унижают так почти каждый день»².

- *В школе принуждают детей учиться, заставляют слишком много времени тратить на малопродуктивные умственные занятия и отбивают у них природный интерес к знаниям.*

- *Школа калечит здоровье детей.* В педагогической печати приводились данные, показывающие, что, если 20% из поступающих в первый класс детей имеют хронические болезни, то среди выпускников школы (после 11-го класса) таковых 80%!

- *Школа плохо готовит детей к жизни.* Вместо того, чтобы нормально подготовить детей к жизни в обществе, школа скорее унифицирует, чем социализирует их, не адаптирует к тем условиям, к тому труду и к тем реаль-

ностям, с которыми они столкнутся в жизни. Вот что пишет Ольга Юровская в статье «Развенчание мифов о необходимости школы»: «Зачем нужна школа ребёнку и зачем она родителям? Школа детей ничему не учит... Школьная программа состоит из бессистемного набора фактов для заучивания. Зачем их помнить? На любые вопросы намного лучше ответит Яндекс. Те из детей, которые выберут соответствующую специализацию, будут изучать физику или химию заново. Остальные после окончания школы не могут вспомнить, чему же их учили все эти тоскливые годы».

Предлагаемый школой набор фактов «можно дать в десять раз быстрее». «Школа мешает социализации детей». Людей, потребных современному обществу, «отличает в первую очередь умение добиваться своих целей. Скорость мышления. Умение действовать. Активность. Сила воли. Упорство. И, как правило, они прилагают много усилий до достижения результата. Умеют не бросать дело на полпути. Отличные коммуникативные навыки — переговоры, продажи, публичные выступления, эффективные социальные связи. Навык мгновенно принимать решения и делать сразу же. Стрессоустойчивость. Быстрая качественная работа с информацией. Умение концентрироваться на одном, отбросив всё остальное. Наблюдательность. Интуиция. Чувствительность. Лидерские качества. Способность делать выбор и нести за него ответственность. Искренняя увлечённость своим делом. И не только своим делом — интерес к жизни и познавательная активность у них часто не хуже, чем у дошкольников. Умеют отказаться от ненужного. Умеют найти хороших учителей (наставников) и быстро обучиться важному для их развития и карьеры. Мыслят системно и легко занимают метапозицию. Учит ли этим качествам школа? Скорее, наоборот... Качественной работе с информацией в школе не учат — большинство средних учеников не понимают

² См.: www.snob.ru/profile/28109/blog/72659

прочитанный текст, не могут проанализировать и сформулировать основную мысль.

Ответственность за выбор? Так ученикам выбора не дают...

Переговоры и публичные выступления? Развитие интуиции и чувствительности? Лидерские качества? Умение действовать? Вообще не включены в программу...

Умение отказаться от ненужного требуют заменить на противоположное умение годами терпеть ненужное и бесполезное.

Вместо внутренней референции у детей вырабатывается эмоциональная зависимость от частоты предвзятого мнения окружающих в лице учителя. Это происходит на фоне полной подконтрольности ученика. У ребёнка нет права безнаказанно выражать собственное мнение».

«Школьный класс — модель взрослого общества? Это неправда — лично я не живу в мире, где все люди одного возраста... Где у них нет общих интересов... Где я вынуждена подчиняться малооплачиваемой неудачнице... Где, как бы я не увлеклась делом, мне через 45 минут по звонку надо было бы бросить его без достижения результата и бежать в другое помещение...»

«Отдавая ребёнка в школу, мы просто устраиваемся, чтобы он нам не мешал. Улучшаем свою жизнь сейчас за счёт его будущей карьеры и счастья»³.

• Школа не учит думать, не позволяет ошибаться и самостоятельно искать ответы и решения. «У детей нет времени думать. Современный процесс обучения построен так, что ребёнок постоянно загружен тупой бессмысленной работой. Раньше, во времена расцвета философии, учитель приводил учеников на берег реки и давал задание думать. Они могли несколько дней спорить,

размышлять. Только размышляя в тишине, мы можем развивать свой ум»⁴.

• Зачем мучиться в такой школе, если сейчас практически всем детям, имеющим дома компьютеры (а это подавляющее число детей), можно получить образование дистанционным путём через Интернет? Сейчас, когда опытные лекторы читают всевозможные образовательные курсы по Интернету, учиться совсем не сложно — даже в глухой деревне, где нет школы и необходимой литературы — было бы желание!

Да, триумфальный марш телевизоров, компьютеров и Интернета по планете существенно отразился на духовной жизни человечества. Но разве это причина отказаться от школьного образования? Тем не менее, ряду исследователей эта идея показалась убедительной. Сошлюсь на объёмную статью трёх авторов, которые пытаются доказать, что с колоссальным развитием Интернета и дистанционного образования многие современные школы и высшие учебные заведения будут сметены лавиной и уступят место внешкольному, дистанционному образованию⁵.

Авторы подкрепляют свои соображения различными примерами. Вот один из них: в глухой пакистанской деревне девочка не ходила в школу, но благодаря компьютеру включилась в дистанционное образование, выучилась и даже защитила диссертацию!

Примеров поразительного самообразования, даже без дистанционного обучения, можно привести множество. Например, про мальчика, который в XVIII веке в лаптях дошёл из архангельских земель до Москвы и стал в царской и дворянской России профессором и академиком.

⁴ См.: me mo.im/kak-sovre-mennaya-shkola-ubivaet-talanty-detej-i-sozdaet-tisy..

⁵ См.: Майкл Барбер, Кейтлин Доннелли, Саад Ризви. Накануне схода лавины. Высшее образование и грядущая революция // Вопросы образования. — 2013. — № 3.

³ См.: www.snob.ru/profile/28109/blog/72659

Но разве по таким примерам можно судить о перспективах развития массового образования?

«Домашнее обучение позволяет не тратить время впустую на то, что ребёнку неинтересно»

Между тем идеи анскулинга привлекают внимание. Всё чаще стали говорить о важности домашнего обучения детей, о подготовке в вузах и использовании в интересах образования гувернёров и тьюторов и т.п.

Так, в обстоятельной статье Ксении Подоровой «Кто ходит в школу по утрам»⁶ рассказывается о том, что она забрала сына из школы, и он намного успешнее учился дома — без нелепых требований учителей, без выполнения давно устаревших школьных порядков и традиций.

Вот как она описывает развитие мальчика вне школы: «Сын увлечённо занялся всеми теми делами, на которые у него вечно не хватало времени: целыми днями писал музыку и озвучивал написанное на «живых» инструментах, а ночами сидел за компьютером... И ещё он успевал читать всё подряд, изучать китайский язык (просто так, ему это было интересно в тот период), помогать мне в моей работе (когда я не успевала сама сделать какой-то заказ), попутно выполняя мелкие заказы по перепечатке рукописей на разных языках, развлекать младших детей. В общем, он был безумно рад обрётённой свободе от школы. И не чувствовал себя обделённым. В апреле мы вспомнили: «Ой, пора готовиться к экзаменам!» Сын достал запылывшиеся учебники и 2–3 недели интенсивно читал их. Потом мы с ним вместе сходили к директору школы и сказали, что он готов сдавать. На этом моё участие в его школьных делах завершилось. Он сам поочередно «отлавливал» учителей и договаривался с ними о времени и месте встречи. Все предметы удавалось сдать за одно-два посещения».

Впоследствии и другие дети этой женщины замечательно развивались и учились без школы. Однако всё хорошо в меру. Бывает, что дети по каким-то причинам не могут ходить

в школу. Или ребёнок настолько болен, что не может находиться в школе. Или семья всё время в разъездах. Или, как в семье Ксении Подоровой, родители обладают достаточным свободным временем и такой серьёзной психологической и педагогической подготовкой, что могут сами обеспечить условия для успешного развития детей без школы. В этих случаях можно понять перевод детей на домашнее обучение. Хотя в развитии ребёнка будет ощутимый урон от недостатка опыта школьного общения.

Преимущества школы перед семьёй

В массовых условиях надеяться на успешное развитие детей лишь средствами домашнего обучения, без школы, не приходится. И не только потому, что у подавляющего большинства населения не хватит возможностей и денег на домашнее образование детей, но и по другим весомым причинам. Рассмотрим их подробнее.

- В школе проще обеспечить *системное* образование. Объединёнными усилиями учёных-педагогов удаётся отобрать необходимые для изучения предметы, подготовить современные программы обучения и написать подходящие учебники, специалистам-педагогам — совместно отладить преподавание школьных дисциплин, а администрации — обеспечить учебный процесс необходимыми помещениями, приборами и средствами, а также проконтролировать и скорректировать ход учебного процесса. Выполнить всё это в домашних условиях оказывается неизмеримо труднее или вообще невозможно.

- В школе неизмеримо легче, чем в семье, приучить детей к общественному порядку, рациональному режиму жизнедеятельности и создать у них необходимые для жизни навыки и привычки труда, познавательной деятельности, общения.

⁶ См.: <http://www.poznaysebia.com/f/books/podorova.doc>

- То, что домашняя безнадзорность — причина многих искривлений в развитии детей, бродяжничества, воровства и преступности, известно большинству педагогов и родителей. Сколько сил тратится государством для преодоления этого зла! Целая система школ-интернатов, школ и классов продлённого дня, детских домов и домов ребёнка, различных учреждений дополнительного образования — всё это решало и решает, прежде всего, задачу преодоления детской безнадзорности. Но именно массовая школа — главное средство преодоления этого зла.

- В семье крайне сложно и мало кому удаётся надёжно подготовить и приспособить ребёнка к жизни в современном обществе, успешно социализировать его. А вот построить школьное сообщество как тренировочную модель для подготовки детей к культурной взрослой жизни и с её помощью успешно воспитывать массу детей — специалистам-воспитателям и администраторам под силу. Именно в школе есть все возможности для создания воспитывающего детского коллектива. И в этом её важнейшее преимущество перед семьёй.

Но если у школы столько преимуществ перед семьёй, чем объяснить растущую моду на анскулинг? Есть ли причины этой моды?

В эпоху колоссального развития и роста Интернета и дистанционного образования школа оказалась в глубоком кризисе. Вместо обременительной работы по передаче и закреплению у школьников важнейших знаний, формирования верной картины мира и научного мировоззрения, а главное — развития умственных способностей школьников, учителя сконцентрировались на подготовке учеников к сдаче ЕГЭ.

В большинстве школ не используются колоссальные возможности школьных коллективов в деле воспитания современного социального характера школьников, характера культурного человека, воспитания граждан демократического государства XX века. И обучение детей, и их воспитание оказались в тупике. И не потому, что школа не может решать эти задачи и выполнять свои функции, а потому, что её поставили в такое положение.

Но это вовсе не значит, что школа как социальный институт безнадежно устарела и надо отказываться от неё. Дистанционное образование не заменит и не отменит массовую школу. И есть только один выход из сложившейся ситуации — разумное переустройство школы. Что следует сделать, на мой взгляд, для решения этой непростой проблемы?

- **Признать кризис школьного обучения и воспитания в нашей стране.** Давно пора прекратить приятные некоторым руководителям образования разговоры об эпихальных достижениях нашей системы образования и официально признать, что длительное время наша школьная система находится в застое, кризисе и тупике.

Я понимаю, что сделать это непросто. Особенно тем, кто годами разрабатывал различные концепции, планы и документы по совершенствованию образования, пытался провести их в жизнь, но в результате школа оказалась в тупике! Очень трудно признать свою недалёковидность и ошибки, куда приятнее спрятать голову в песок и утверждать, что всё идёт своим путём и надо лишь подробнее разрабатывать «компетентности», «компетенции» и «стандарты» и более последовательно внедрять их в школу! И всё-таки тупик обучения и воспитания в нашей школе признать придётся! Без этого выйти из него не удастся!

- **Отказаться от ЕГЭ и ввести иные способы оценки знаний выпускников школы и качества работы их учителей.** Смысл введения ЕГЭ заключался в необходимости повысить объективность оценок знаний выпускников школ. Раньше многие учителя под мощным давлением директоров школ и органов народного образования завышали оценки на выпускных экзаменах. Теперь ввели более объективную оценку. Но ожидаемый выигрыш сразу был перекрыт отрицательными последствиями. Не будем говорить о мелких и крупных обманах, подсказках на экзаменах, подбрасывании ответов через Интернет, через мобильники и о других мелких хитростях,

с которыми при желании можно вести успешную борьбу. Но укажем на более серьёзные последствия. Во-первых, вместо изучения основ наук, приучения школьников к самостоятельным исследованиям и развития их мышления учителя сосредоточились на том, чтобы натаскать школьников на сдачу ЕГЭ. И уровень обучения сразу понизился. Во-вторых, сами вопросы и тесты ЕГЭ оказались весьма спорными для многих учёных и педагогов. В-третьих, набор этих вопросов и тестов нивелировал и подрывал работу талантливых и неординарных школьных педагогов. Знания школьников в массе своей стали средненькими, что сразу обнаружилось при приёме даже лучших по ЕГЭ выпускников в МГУ и другие престижные вузы.

Поэтому лучше было бы отказаться от ЕГЭ и принимать экзамены в школе, но с участием не только тех преподавателей, которые вели соответствующие предметы, но и — обязательно — независимых, объективных и авторитетных учёных и педагогов.

Но это не главное. Важнее обеспечить ситуацию, которая будет побуждать самих преподавателей и администрацию школы работать продуктивно и ответственно и оценивать знания учеников максимально объективно. А именно: ввести порядок официальной **оценки работы школы (и администрации и учителей)** по успешности последующей жизнедеятельности школьников.

Здесь надо продумать, взвесить и проверить в эксперименте необходимые критерии для такой оценки учебно-воспитательной работы школы.

Полезно проводить регулярный мониторинг и отслеживать динамику жизнедеятельности учеников. Именно такие сведения позволят обоснованно оценивать, стимулировать и оплачивать труд работников школы. Тогда оценка работы школы будет более объективной, побуждающей учителей работать лучше.

• **Многочасовое и многолетнее сидение школьников за столами или за партами препятствует нормальной умственной деятельности учеников, сдерживает и калечит их физическое развитие и способствует многим заболеваниям.** Огромные возможности телесного развития детей блокируются такой организацией школьной жизни. Помочь решению этой пробле-

мы можно разными способами. Во-первых, освободить школьную программу от излишних материалов и соответственно сократить количество уроков. Во-вторых, использовать в школе преобразуемую мебель по методике В.Ф. Базарного, позволяющую ученику по желанию попеременно то сидеть за столом, то стоять за бюро. И, в-третьих, ввести для школьников ежедневные, хотя бы 1–2-часовые, спортивные занятия.

• **У нас нет другого массового социального института по подготовке детей и молодёжи к жизни, кроме школы.** Но с этой точки зрения весьма странной выглядит её нацеленность, я бы сказал, зацикленность, лишь на одной задаче — дать знания! Уроки, уроки, уроки, да ещё домашние задания по подготовке к тем же урокам — разве этого достаточно? А кто будет готовить молодого человека к современному труду и производству, к общественным отношениям, к семейной жизни, к воспитанию собственных детей, кто научит умениям и навыкам самооздоровления, рационального потребления и многому другому?

Школа учёбы имела смысл один-два века тому назад, когда большинство населения было неграмотно и надо было срочно научить детей читать и писать, а также дать им элементарные знания, которых больше негде было получить. В остальном существовавший в те времена уровень массовой культуры можно было освоить и вне школы — в семье, в быту, на улице и на работе.

Конечно, и тогда существовали в нашей стране отдельные школы, которые вовлекали детей в занятия разными видами искусств, в исследовательскую деятельность, в различные виды труда, в общественную жизнь и готовили к семейным отношениям. Но такие школы были редкими, исключительными, а массовой была школа учёбы. И это было терпимым.

Сейчас ситуация изменилась в корне. Гигантский рост науки, техники и многих областей культуры не позволяет удовлетворительно подготовить современного человека к взрослой жизни помимо школы.

Школа учёбы уже не способна выполнить эту задачу. Необходимо преобразовать её в *школу жизни*. Это значит, что процесс учения должен сочетаться с многообразной жизнедеятельностью школьников, реальной, а не показной, а именно: массовый оплачиваемый труд школьников, массовая клубная деятельность, широкая общественная работа, ежедневный спорт, экскурсии, поездки, походы — всё, что лучше подготовит школьников к жизни, чем многолетнее сидение на уроках.

● **Преобразовать школу учёбы в школу жизни проще тем учителям, которые имеют достаточный опыт собственной многообразной деятельности.** Таких учителей легче подготовить в педагогическом вузе, в котором не доминирует знаниевая и интеллектуальная подготовка студентов, но который представляет собой **центр жизни молодёжи**. Где реально действует массовый студенческий клуб, где действуют художественные студии, театр, научные и спортивные общества, где проводятся дискуссии, организуются экскурсии и походы, где бьёт ключом культурная жизнь. Впитавший такой опыт будущий учитель сможет стать активным участником преобразования школы учёбы в школу жизни.

● Исторически сложилось, что в отличие, скажем, от английской, российская школа традиционно ориентирована на государственное руководство. Поэтому её **совершенствование невозможно без кардинального изменения всей системы руководства образованием в стране.**

В настоящее время эта система представляет собой канцелярскую вертикаль с обязательной к выполнению и весьма жёсткой лавиной стандартов, указаний, приказов, распоряжений, мелочного и подробнейшего контроля о выполнении всех указаний и с требованием непрерывных бессмысленных отчётов, с океаном канцелярских бумажек.

Этот ураган канцелярского нашествия на школы всех уровней очень «успешен» только в одном отношении: он оторвал учителей, воспитателей, администраторов от их прямой работы по обучению и воспитанию школьников и утопил в канцелярских бумажках. Работать им некогда.

Поэтому, естественно, в руководстве системой образования надо заменить авторитарных канцеляристов учёными-специалистами, глубоко разбирающимися в науке и практике обучения, воспитания и управления. А школе надо оставить в покое, сделать её действительно самостоятельной и автономной.

● Отсюда вовсе не следует, что школу не надо *контролировать*. Надо, но иначе. **Её надо контролировать** не по буквальному и бездумному выполнению всех «вышестоящих указаний» и не по сохранности в голове школьников изучавшихся формул и текстов, а по **тому, насколько успешна жизнедеятельность выпускников после школы**. Главное — как повлияла школа на будущую жизнь школьников.

Не так уж сложно проверить, насколько удачно она решила главную свою задачу — сделать их культурными гражданами своей страны. Для этого достаточно регулярного мониторинга по некоторым параметрам. Их следовало бы отобрать путём научного исследования, но я предложу для примера возможные параметры:

- Какой процент выпускников поступил в вузы и качество их учёбы.
- Какой процент успешно трудится и сколько безработных.
- Есть ли награждённые за те или иные достижения.
- Есть ли признанные изобретатели и рационализаторы.
- Какой процент осуждённых за нарушение законов.
- Какой процент спившихся и наркоманов.

Полагаю, такие сведения позволили бы куда надёжнее судить об успешности работы школы. Итак, совершенствование школы — единственный путь подъёма образования в стране. **НО**

КОМУ ВЫГОДНЫ ШКОЛЬНЫЕ РЕФОРМЫ



Лариса Николаевна Данилова,
доцент кафедры теории и истории педагогики
Ярославского государственного университета
им. К.Д. Ушинского, кандидат педагогических наук
e-mail: yan-da.l@mail.ru

Мы привыкли к тому, что в нашей стране реформы, в том числе и образовательные, «спускаются сверху». У чиновников, исследователей образования, педагогов и родителей есть своё более или менее определённое представление о том, зачем необходимы реформы и кто ведёт этот процесс. Однако мало кто задумывается над другими смежными вопросами: как зарождаются реформы? какие факторы влияют на включение образовательных реформ в политическую повестку дня? кому выгоден запуск реформирования в образовании?

• инициаторы школьных реформ • характер влияния • национальные образовательные системы • группы интересов

Группы

На примере общего образования попробуем определить главные и второстепенные заинтересованные группы, способные инициировать реформирование школы, и проследить, в чём именно заключаются их интересы в этом процессе.

Канадский профессор Б. Левин рассматривает инициаторов образовательных реформ в зависимости от их влияния на правительство (изнутри или извне). Самыми мощными субъектами *внутриправительственного* давления в Америке он считает отдельных политиков, но в других странах это могут быть политические партии. Классический пример здесь — инициирование реформ в Великобритании, где наибольшую политическую силу имеют партии, менее важны отдельные политики

и самый слабый голос у отдельных заинтересованных групп. Не менее важную роль играют кабинеты министров: сильный кабинет министров может завернуть или запустить любую реформу, причём его силу составляют конкретные личности — министры отдельных отраслей, и не только образовательной (так, министр финансов способен разубедить президента и правительство в намерении осуществлять реформирование). *Внешнее давление* на процесс принятия решений в образовательной политике могут оказывать самые разные участники и группы, к примеру, профессиональные объединения, родительские объединения, бизнес и т.д.

Другой подход к представлению инициаторов реформ в образовательной сфере предлагает известный американский исследователь изменений в образовании Р. Хорн. Основой классификации

субъектов инициирования у него выступает характер влияния на решения правительства. Профессор Хорн считает, что напрямую вызывать реформы способны, прежде всего, национальные и региональные правительства, а в масштабе региона — региональные группы интересов, связанные с образованием, университеты, школы, школьные комитеты и издатели. Косвенное влияние на процесс оказывают частные заинтересованные группы и СМИ.

Обобщая позиции обоих учёных, можно выделить ряд *инициаторов реформирования общего образования*: чиновники правительства, партийные деятели, бизнесмены, профессиональные объединения, международные организации, издатели, СМИ.

Правительство

Степень его участия может быть различной: от статистической и информационной поддержки до прямого запуска перемен. Правительство приходит в свой кабинет с некоей программой, но то, как она будет реализоваться, обычно не оговаривается заранее. Конкретные действия в рамках этой программы определяются в условиях существующей политической ситуации, или «политических окон». Вариантов действий в правительстве всегда несколько, и решение о выборе одного из вариантов зависит от текущих политических событий и условий (приближающиеся выборы, осознание правительством своих поручений, состав кабинета министров, позиции оппозиционных партий, наличие серьёзных проблем в стране, требующих неотложного решения, общественное мнение, состояние бюджета и т.д.). В децентрализованных системах управления образованием реформирование обычно запускается на уровне отдельных регионов, и тогда крупнейшим субъектом становятся региональные правительства.

Политические партии

Каждая из них также имеет программу. Если партия обещала избирателям школьные реформы, то, получив законодательную власть, она должна добиваться их запуска. Если таковые

в программе не значились, они всё же могут стать одним из приоритетных партийных интересов, если какие-то проблемы образовательной сферы привлекают к себе большое внимание населения. Инициирование школьного реформирования может быть полезно для отдельных партий, поскольку представляет собой возможность использовать реформы для решения неких проблем, составляющих их интересы. Требование реформ может способствовать борьбе за электорат на следующих выборах: не случайно деятельность политиков по вопросам реформирования наиболее активна, когда до выборов остаётся менее половины срока избрания. Кроме того, следует помнить, что политические партии не всегда руководствуются исключительно нуждами своих избирателей: коррупция в политической жизни существует даже в странах со стабильной демократией, и представители партий могут выражать не свои, а проплаченные интересы.

Бизнес

В западных странах его роль в развитии образования как политическом процессе очень важна из-за статуса главного экономического генератора. Благодаря глобализации эта тенденция наблюдается и в России. Определённые бизнес-структуры выигрывают от коммерциализации образования. Поскольку оно всё больше связано с экономическим развитием, бизнес всё активнее влияет на формирование образовательной политики. Вот лишь небольшой пример реализации бизнес-интересов в школьном образовании. Как известно, с 2015 года, согласно новому Закону об образовании, будут издаваться лишь те школьные учебники, у которых есть электронные версии. Любопытный факт — написание электронных книг, закупка гаджетов для школ, приобретение программ, массовое обучение педагогов и прочие смежные расходы оплачиваются государственным и региональным бюджетом. Можно только догадываться о прибылях, которые этот амбициозный проект принесёт

предприимчивым бизнесменам, догадавшимся в своё время лоббировать идею «электронной школы» в верховных органах власти. И как бы заманчиво ни была она описана, какие бы выгоды ни сулило обучение по ридерам в школе (умолчим пока о его угрозах), факт остаётся прежним: инициировали эту идею бизнес-структуры, а не педагогические профсоюзы или другие группы населения.

Важнейший ресурс бизнеса — деньги. Из всех форм участия российского бизнеса в политике, выделяемых политологами, непосредственное влияние на инициирование реформирования способны оказывать следующие: наработка политических связей для дальнейшего влияния на процесс принятия политических решений; прямой подкуп чиновников; выступления в СМИ; ведение направленных информационных и пропагандистских кампаний в собственных и подконтрольных печатных и электронных изданиях; финансирование групп экспертов; прямое влияние на круг лиц, принимающих политические решения. При этом бизнес представлен множеством организаций и лиц, которые далеко не всегда едины в своих интересах и взглядах на развитие образования. Главный вопрос здесь — степень и цель вмешательства большого бизнеса в реформирование образования. Последние десятилетия «бизнес стал более агрессивно рассматривать образовательную сферу в качестве рынка, а педагогов и учащихся — в качестве потребителей», отмечает профессор Р. Хорн.

Учительские организации

Профсоюзы также могут отстаивать свои идеи о развитии школы или интересы учительства и могут быть инициаторами, если они возглавят реформу. Важно, что учителя — единственная группа лиц, которые знают школу изнутри, знают, как она устроена на уровне класса и школьного коллектива, знают, как идёт педагогический процесс. Казалось бы, их мнение должно быть одним из важнейших и при определении того, требуется ли школе очередное реформирование, и на этапе планирования преобразований. Профсоюзы учителей способны выступать инструментом донесения этого мнения до властей и общественности, отстаивая прямые интересы школы, а не национальной экономики, политики, культуры. В качестве положительного

примера приведём Финляндию, где при реформировании школы в 1960–70-х правительство активно привлекало к разработке реформ учительские профсоюзы, что способствовало успеху этого процесса. Однако на практике мнение учительства учитывается властями крайне редко. Очевидных причин такого игнорирования несколько: позиции учительских организаций во многих странах очень слабы; их авторитет среди самих педагогов также может быть очень низким; зависимое положение профсоюзов и их лидеров по отношению к образовательным структурам заставляет их бездействовать при формировании образовательной политики.

Критика профсоюзов правительственными чиновниками и СМИ заставляет многих считать, что учителя препятствуют реформам образования. Действительно, профсоюзы обычно выступают против реформ (не абстрактных, а конкретных объявленных или готовящихся властями изменений), что объясняется консервативным характером самой образовательной системы. Профсоюзы учителей часто стараются предотвратить реформы в образовании; случаи, когда они поддерживают или инициируют реформы, редки и редко фиксируются в научной литературе. Анализируя различные источники, мы нашли немного случаев, когда учительские профсоюзы добивались от федеральных властей школьных реформ (в США в 1980-х годах, после оглашения провальных результатов PISA-тестов — в Германии, в период перестройки — в России и т.д.). Но главное — такие случаи есть, а следовательно, субъектом инициирования школьного реформирования могут выступать и организации учителей.

Международные организации

В последнее время исследователи выделяют эти организации в качестве серьёзного участника образовательной политики. Представляя изменения в образовательных

системах различных стран, они влияют на содержание дискуссий о реформировании, хотя, надо признать, влияние это не прямое. Используя свои доклады, отчёты, исследовательские программы, кредитование и другие инструменты, международные организации провоцируют национальное обсуждение образовательных вопросов в нужном им контексте. Но есть и такие организации, которые способны непосредственно участвовать в процессе запуска реформирования образования, предлагая государствам кредиты под конкретные проекты реформ, отвечающих их интересам, и поставляя в эти государства своих консультантов для помощи в разработке проектов.

Так, Всемирный Банк уже в 1990-х был самым влиятельным внешним игроком в образовательной политике, имея огромный штат экономистов сферы образования и вкладывая большие средства в её финансирование и изучение. Больше всего кредитов на развитие школы Всемирный Банк выделял в 1980–90-х годах, при этом имея стандартные для всех стран представления о школьных реформах: они должны ориентироваться на реструктуризацию, децентрализацию управления, применение к образованию рыночных подходов, стандартизацию и т.д. Вот почему школьные реформы в восточноевропейских странах этого периода имели общее содержание, и вот чему российская школа во многом обязана своим нынешним устройством. Более того, Всемирный Банк даёт кредиты только под определённые проекты реформирования образования и только на условиях, часть которых выполняется ещё до предоставления транша. В России одним из таких проектов была программа «Информатизация системы образования».

Заметно выросла в образовательной политике роль ОЭСР, особенно благодаря её программе PISA и ежегодным докладам «Взгляд на образование» (Education at a Glance). В 1990-х она стала использовать статистические индикаторы и ранжировать общеобразовательные системы своих стран-участниц, активно призывая функционеров опираться на эти данные при планировании национальной обра-

зовательной политики. Сегодня в центре внимания ОЭСР находятся образовательные реформы в условиях экономической глобализации. Доказано, что программы ОЭСР давно влияют на образовательную политику в западных государствах, освещая связи между образованием, обществом и экономикой и сравнивая национальные образовательные системы. Теперь же это влияние распространяется и на страны, не входящие в ОЭСР.

Другая межправительственная организация в Европе, ставшая важным участником образовательной политики в контексте глобализации, — Европейский Союз. Формально его полномочия в вопросах организации образования отдельных государств сводятся лишь к поддержке, но многие учёные констатируют, что на практике ЕС имеет огромное влияние на формирование образовательной повестки дня в странах-членах ЕС. Еврокомиссия может обязать отдельное государство, входящее в ЕС, заняться пересмотром своей образовательной системы, как это было, к примеру, в 2011 г. с Болгарией. От её правительства потребовали срочного принятия новых законов, регламентирующих работу дошкольных учреждений, школ и вузов, а следовательно, и реформирования этой сферы. Особенно влиятельным при инициировании национальных реформ ЕС показал себя в период экономического кризиса, когда выделял кредиты государствам с наиболее сложной финансовой ситуацией на условиях введения мер жёсткой экономии.

Издательства

Издательствам принадлежит, на первый взгляд, незаметная, но существенная роль в инициировании реформ. Структура школьных учебников, содержание образования, формируемые с их помощью умения и навыки учащихся — всё это может быть элементом реформ, в которых заинтересованы издатели. Продвигаемые издателями изменения определяются потребительским спросом. Особую энергию в этом процессе издатели проявляют, если школьные учебники

приобретаются за счёт регионального бюджета. Во многих странах региональные власти обладают большими полномочиями в определении, что должно входить в содержание образования и отражаться в учебниках, а что — нет, поэтому, убедив их в необходимости перемен путём запуска очередной реформы, издательства получают крупный заказ на выпуск новых учебников.

Массмедиа

Влияние массмедиа на формирование повестки дня заключается в их способности заставить человека считать одни проблемы, о которых он узнаёт из СМИ, более серьёзными и актуальными, чем другие. Благодаря этому всегда есть соответствие между степенью и формой освещения школьных проблем и значимостью проблем в общественном сознании. Массмедиа освещают не только проблемы, но и идеи о реформировании, они способны отражать, замалчивать или искажать эти идеи. Средства массовой информации — главный источник информации о состоянии дел в образовательной сфере для множества людей, поэтому не политики, а СМИ (печатные издания, телевидение, радио, Интернет) формируют общественное мнение.

Показательным примером влияния СМИ на образовательно-политическую «повестку дня» и процесс инициирования школьных реформ стала ситуация, сложившаяся в Германии после оглашения итогов упоминавшегося выше мониторинга PISA 2000 г. «PISA-шок» окрестили эти результаты в прессе, на телевидении и в Интернете, поскольку немцы с удивлением и лёгким недоверием узнали, что их школьники в своей функциональной грамотности значительно уступают учащимся экономически менее успешных государств и демонстрируют лишь посредственные образовательные достижения. Пока учёные изучали дефициты образовательной системы, средства массовой информации пугали граждан грядущим экономическим коллапсом, указывая на существующий кризис в образовании. Эта гипербола оказалась настолько яркой, что быстро привлекла внимание всех заинтересованных кругов и, в конечном счёте, привела к реформе. Очевидно, что подобный результат не был бы достигнут без активного участия СМИ: освещая трудности образования и нагне-

тая обстановку неутешительными прогнозами, они привлекали к этому вопросу интерес общественности, а значит и власти, поскольку ни одна партия теперь не была уверена, что с такой школьной системой одержит победу на ближайших выборах. Очевидно также, что подобная шумиха в прессе была не только следствием её искреннего стремления повысить эффективность отечественного образования, а отчасти представляла собой заказ владельцев соответствующих холдингов.

Хотя в идеале СМИ не должны указывать обществу, что именно думать об освещаемой проблеме и какое её решение будет оптимальным, практика показывает, что массмедиа далеко не беспристрастны и не всегда объективны в подаче информации. Отсюда возникает вопрос: насколько свободны и независимы СМИ? Объективность подачи информации в них может искажаться под давлением издателей или владельцев СМИ, а также под давлением властных структур. Другими словами, массмедиа всегда подают информацию в ракурсе интересов определённых групп, которые, как правило, разделяют их издатели. Открытым остаётся и вопрос о том, что движет средствами массовой информации — желание донести информацию и содействовать развитию образования или борьба за аудиторию.

Исследователи

Исследователи в качестве инициаторов реформ выступают редко. Их изыскания отражают реальные проблемы школы и могут содержать готовые, разумные и взвешенные решения, но их труды фактически не влияют на формирование повестки дня, если только речь не идёт об учёных, причастных к политической деятельности. Шведский эксперт в области образовательной политики Т. Хюсен подчёркивает, что научные исследования в принципе не могут играть решающей роли в формировании политических целей, поскольку последние неразрывно

связаны с идеологией, обуславливающей действия верховных властей. Признавая помощь науки в достижении целей, власти не допускают самостоятельного выбора ею этих целей.

Школьники, учителя и родители

Р. Хорн выделяет в качестве инициаторов школьного реформирования ещё учителей и родителей, но поясняет, что их силы весьма ограничены. Педагоги могут лишь попытаться применить в своём классе новые технологии, методики обучения, построить новые педагогические системы. Правда, такая реформа будет ограничена рамками одного-нескольких классов.

Возможности родителей в запуске школьных реформ ещё меньше. У них есть шансы на какое-то участие в школьной политике лишь при объединении в группы. Но голос родительских организаций более слышен на нижних уровнях реформирования образования, то есть в национальном реформировании мнение родителей редко влияет на политиков, а гораздо больше возможностей быть услышанными — в регионе. Другая закономерность в отношении родительского влияния на формирование повестки дня заключается в том, что их коллективное мнение воспринимается, когда на широкое обсуждение вынесены «популярные» вопросы развития школы, например, стандартизация или национальное тестирование. Однако это объясняется именно широтой дискуссии, а не объективной необходимостью властей знать это мнение.

Замечено, что участие родителей в инициировании школьного реформирования в основном ограничивается негативной реакцией на предложения других групп или их поддержкой в рамках родительско-учительских ассоциаций. Легче организовать родителей на протест против изменений школы, в которых они видят угрозу, чем на отстаивание своих идей о её развитии. Особенно странной эта ситуация кажется, если вспомнить, что во многих странах школа сегодня действует в соответствии с рыночными ме-

ханизмами, то есть родители не становятся прямыми заказчиками школьных реформ и не формируют спрос на качество, условия «обслуживания» и т.д. То же самое в целом касается и учащихся.

Из сказанного можно сделать несколько выводов. И первый, парадоксальный, заключается в том, что педагоги, учащиеся и родители — главные участники образовательного процесса, в качестве инициаторов реформирования школы на федеральном уровне практически не выступают. Для действительного инициирования школьных реформ и, тем более, для их внедрения требуется объединение лишь нескольких мощных заинтересованных в них групп. Сочетание участников инициирования может значительно отличаться в каждом отдельном случае реформирования, что обеспечивает уникальность каждого процесса. У реформирования школы всегда политический контекст, в котором различные группы пытаются оказывать давление на политиков, реализуя свои идеологические, религиозные, экономические, культурные интересы в образовании. Для этого каждая из них старается контролировать реформационный процесс, влияя на его запуск, на цели, содержание и т.д.

* * *

Безусловно, субъекты инициирования — это не единственный фактор, определяющий запуск образовательных реформ. На соответствующее решение властей влияют текущее общественно-политическое положение, стратегия государственного развития и развития образования, актуальная ситуация в образовательной сфере, проблемы, решаемые с помощью образовательной системы. Но группы интересов играют в нём очень важную роль, поскольку усиливают в образовательно-политической повестке дня человеческий фактор с вытекающими из него мотивацией, рычагами давления, силой убеждения и т.д. И можно предположить, что в отдельных случаях именно этот фактор оказывался решающим при принятии решения о запуске очередного реформирования в образовании. **НО**

НЕЗАВИСИМАЯ ОЦЕНКА и рейтинги в образовании: стратегия управления



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

Существует международная практика — присваивать году тематический статус: «Год семьи», «Год ребёнка», «Год культуры». По аналогии с этим, например, 2013 год по праву можно назвать «Годом рейтингов» в российском образовании. Как и положено статусному году, старт этому событию был дан Указом Президента РФ «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики» в мае 2012 года. В соответствии с этим в 2013 году проблеме независимой оценки и рейтинга образовательных организаций и территориальных образовательных систем на всех уровнях было уделено огромное внимание: активно формируется нормативная правовая база; разрабатываются методические материалы и рекомендации; рейтинг внедряется в субъектах РФ.

- принципы рейтинга • федеральный рейтинг • рейтинги в регионах
- сопоставительная оценка • вариативность региональных стратегий
- открытые данные • качество независимой оценки

Рейтинговое движение

В российском образовании основные движущие силы рейтингового движения направлены от центра в регионы: на федеральном уровне формируется законодательство, определяющее требования независимой оценки и рейтинга образовательных организаций, регулирующее деятельность ведомственных органов управления и общественных советов.

По инициативе профессионального экспертного сообщества разрабатываются и обсуждаются в Общественной палате РФ «Принципы рей-

тинга в образовании в РФ (для образовательных систем и организаций дошкольного, общего и дополнительного образования детей)¹. Этот документ, призванный обеспечить качество образовательных рейтингов, создан по инициативе снизу, но по сути также является «указанием из Центра».

¹ «Принципы рейтингования в образовании в РФ (для образовательных систем и организаций дошкольного, общего и дополнительного образования детей)» — <http://www.oprf.ru/ru/about/structure/structurenews/newsite m/24245?PHPSESSID=n0f370m99p1jnu96fpmqsb5>

При этом основная практика рейтинга образовательных организаций и систем реализуется на уровне субъектов РФ, а иногда и на уровне муниципалитетов, но в реальных ситуациях конкретных регионов часть требований, сформированных на федеральном уровне, не может быть реализована из-за отсутствия необходимых условий и ресурсов. Частично их реализация попросту имитируется (по вполне объективным причинам). С другой стороны, не доказано, что все эти нормативы и требования помогут улучшить качество создаваемых рейтингов. В частности, передача ряда полномочий по независимой оценке деятельности школ общественным советам при отсутствии специального профессионального кадрового обеспечения может привести к неадекватным и откровенно опасным результатам.

Из центра начинают идти и сами рейтинги — федерального (национального масштаба). Наиболее активен «Социальный навигатор» РИА Новости, опубликовавший за последнюю пару лет более десятка различных образовательных рейтингов.

В международной практике крупных стран не используются тотальные национальные рейтинги образовательных организаций: они строятся либо для отдельных конкретных видов школ, либо с учётом контекста их деятельности. В российском образовании национальный рейтинг также адекватен разве что для оценки университетов. Для школ, а тем более детских садов, он теряет смысл.

Базовая задача во всех документах и материалах, продвигающих идею рейтинга в образовании, связана с выбором потребителями учебных заведений для себя или своих детей. Но федеральный рейтинг не может стать механизмом выбора, в том числе из-за низкого уровня мобильности семей с детьми этих возрастов (в отличие, например, от аналогичных семей в США). По результатам социологических исследований, проводимых Высшей школой экономики, при выборе школы основными критериями для российских роди-

телей являются её близость к дому («шаговая доступность») и качество педагогических кадров, причём «шаговая доступность» лидирует в этой паре.

Федеральный рейтинг

Для руководителей школ рейтинги могут стать мощным стимулом к развитию, задавать ориентиры, к которым можно и нужно стремиться, провоцировать «соцсоревнование» (в лучшем смысле этого слова). Но результаты федерального рейтинга имеют слишком спорный характер с точки зрения обоснованности сопоставления показателей школ и/или детских садов из разных регионов, с разными социально-экономическими условиями функционирования, разным контингентом учащихся. Значительная дифференциация условий не только на уровне школ, но и на уровне регионов доказывает несопоставимость школ вне учёта этих условий и контекста их деятельности.

Для учредителей школ и органов управления образованием сопоставительная оценка — один из эффективных механизмов анализа ситуации в собственной образовательной системе, однако федеральные исследования не могут адекватно отразить в едином рейтинге все школы (более 40 тысяч). Поэтому они, как правило, ограничиваются публикациями «топов лучших» — списков школ, занявших верхние позиции рейтинга, а школы, не вошедшие в «топ», остаются за рамками опубликованных рейтингов. На основании такой ограниченной информации составить представление о всей системе невозможно.

Максимум, что можно извлечь из результатов таких рейтингов, — выявить лучших, то есть осуществить конкурсный отбор, но и это возможно, только если в «топ» попали школы данного региона. Безусловно, отсутствие школ в верхних позициях национального рейтинга — повод для руководителей задуматься и провести своё собственное исследование, оценку подведомственной образовательной системы.

Грамотные руководители понимают, что именно не попавшие в список лучших требуют особого внимания, которое невозможно им уделить в рамках федерального рейтинга. Но, к сожалению, очень часто федеральные рейтинги становятся не инструментом первичной диагностики, а провоцируют культивирование («прокачивание») «топовых» школ, которыми потом можно отчитываться и получать дополнительные «бонусы». Все не попавшие в «топ лучших» воспринимаются как одинаково «не лучшие» (а порой и откровенно «плохие»). Очевидно, что такая картина неадекватно отражает реальность и несёт высокую вероятность рисков негативного влияния на развитие системы образования.

Однако роль федеральных рейтингов принижать нельзя. Создатели рейтингов национального масштаба, как правило, имеют доступ к лучшим ресурсам: материальным, кадровым, информационным и административным. Это позволяет им разрабатывать рейтинги, которые могут и должны стать качественной культурной моделью, примером для обучения, основой для адаптированного распространения и формирования культуры рейтинга. Качественная методика позволяет регионам принять её и войти в федеральный рейтинг по своему собственному решению, как это делается, например, в ряде национальных рейтингов образовательных организаций США, но при этом территориальная привязка обязательно должна сохраняться.

Федеральные нормативные правовые документы и разработанные федеральными экспертами принципы предъявляют региональным ведомствам и другим участникам рейтинга целый набор требований, критериев качества и методических рекомендаций по организации независимой оценки качества деятельности и рейтинга, но никто не предлагает механизмов помощи, поддержки регионов в этом процессе. А это важная задача — не оставить их без внешней помощи.

Рейтинг в регионах

В рамках проекта, реализованного Институтом образования НИУ ВШЭ в 2013 году, была осуществлена попытка пойти именно таким путём: стать третьей стороной, обеспечивающей методическую, технологическую, информацион-

ную и консультационную поддержку регионам в работе с рейтингами. Работа с регионами в рамках этого проекта подтвердила, что условия в регионах очень сильно отличаются. В связи с этим, даже в рамках локальной апробации, включающей три субъекта РФ, были выделены и апробированы различные модели развёртывания системы независимой оценки качества и общественного рейтинга школ.

В зависимости от имеющихся условий, каждый регион двигался своим путём. Там, где изначально были сильные местные институты общественности (муниципальные общественные советы и общественные палаты), именно они стали основными заказчиками рейтингов. Они же взяли на себя функции экспертов, контролирующих качество рейтинга и эффективность использования полученных результатов. Рейтинг в данном случае осуществлялся на уровне муниципалитетов.

В ситуации, когда уровень активности общественности крайне низкий, но есть сильная ведомственная структура, занимающаяся мониторингами и оценкой качества (Центр оценки качества образования), был выбран другой путь создания общественных рейтингов. Профессиональное сообщество разработало и провело опрос общественности с целью выявления их запроса к качеству деятельности школ. На основании результатов этого опроса был сформирован заказ на общественный рейтинг, подобраны критерии оценки и разработана методика рейтинга.

Эти примеры демонстрируют, что никакие подробно прописанные требования и механизмы не гарантируют, что во всех регионах в одинаковом объёме появятся необходимые условия, обеспечивающие качество рейтингов и эффективность системы независимой оценки качества образования вообще. Необходимо учесть различия этих условий и предоставить участникам возможности

выстраивать свою собственную стратегию движения в данном направлении, основанную на имеющихся возможностях и доступных ресурсах.

Можно выделить две основные группы базовых условий, обеспечивающих эффективность системы независимой оценки качества (НОК) образования: субъекты оценки и источники данных.

Основными субъектами в системе НОК могут выступать:

- образовательные ведомства — региональные и местные органы управления образованием;
- подведомственные органам управления организации, занимающиеся оценкой качества и мониторингом деятельности школ;
- общественность: объединённая в организованные группы (Общественные советы, Общественные палаты, тематические Общества) и неорганизованная — не объединённая в сообщества;
- независимые «игроки» — организации, по тем или иным причинам занимающиеся оценкой качества и рейтинга в системе образования. Здесь могут быть представлены как коммерческие (например, рейтинговые агентства, СМИ), так и некоммерческие организации (НКО). Особое место в этой группе занимают коммерческие и некоммерческие независимые центры оценки (экспертизы) образования.

Очевидно, что в разных субъектах РФ степень представленности различных субъектов оценки и их активность будут различными. Например, в столичном регионе довольно активно могут проявлять себя СМИ. Здесь же выше вероятность появления коммерческого интереса для рейтинговых агентств. В других субъектах РФ могут быть более развиты институционализированные формы участия общественности в управлении образованием.

В регионах, на территории которых с 2007 года реализовались комплексные проекты модернизации образования

(КПМО), как правило, сильно развита ведомственная система оценки качества образования (СОКО), эффективно функционируют Центры оценки качества, Центры мониторинга образования, Центры экспертизы деятельности образовательных организаций. Чуть меньшим разнообразием отличаются региональные условия, связанные с источниками данных, которые могут быть использованы для проведения НОК и рейтинга. Основные элементы этой системы:

- данные в «закрытых» источниках, доступ к которым полностью закрыт или ограничен. К ним относятся:
 - ▶ большинство данных государственного статистического и административного учёта;
 - ▶ результаты ведомственных мониторингов, осуществляемых подведомственными организациями;
 - ▶ результаты международных мониторингов (PISA, TIMSS и др.);
- «открытые» данные, размещённые в общедоступных источниках информации (например, на официальных сайтах системы образования, образовательных организаций, Росстата, в СМИ и т.д.);
- данные, которые пока не собраны в единую базу, то есть требуют дополнительной работы по их сбору и обработке. Здесь можно выделить две основных категории:
 - ▶ данные, которые можно получить у самих образовательных организаций;
 - ▶ данные, которые можно получить только у общественности, например, путём социологических опросов и/или экспертных оценок.

При этом важно понимать, что не любые сведения могут быть использованы для НОК и рейтинга: даже в профессиональной среде есть иллюзия о том, что, например, публичные доклады и сайты вполне могут обеспечить информационные потребности НОК. В реальности это далеко не так.

Возьмём, к примеру, информацию о материально-техническом обеспечении и оснащённости образовательного процесса. Согласно требованию действующего ФЗ «Об образовании в РФ» (статья 29), эти сведения обязательно должны быть размещены на сайте школы, но такая информация есть только на каждом втором школьном сайте. И даже там, где эта информация представлена, её содержание настолько вариативно, что сопоставить материально-технические условия функционирования различных школ просто невозможно. Нередко соответствующие разделы сайтов ограничиваются обобщённо-описательными характеристиками школы, фото- или видеозаписями или вообще краткими, ни о чём не говорящими фразами (например: «Учебные кабинеты оснащены современной новой мебелью согласно нормам СанПиНа. В школе имеется набор технических средств и учебного оборудования для организации учебно-воспитательного процесса»). С точки зрения законодательства никаких нарушений в этом нет, но использовать информацию для оценки в данном случае невозможно.

Сопоставительная оценка

Исследования информационной открытости системы образования показывают, что ситуация с открытыми данными в большинстве субъектов РФ примерно одинаково *неудовлетворительная*. Данные на сайтах школ и органов управления образованием практически невозможно использовать для независимой сопоставительной оценки. Позитивное исключение составляют лишь обобщённые сведения о качестве кадрового обеспечения образовательного процесса, который чаще всего представляет собой перечень одних и тех же для всех школ/детских садов долевыми показателями: «доля педагогов с высшим образованием», «доля педагогов с высшей категорией» и т.д.

Но и здесь нет оснований для излишнего оптимизма. Доля школьных сайтов, где представлены обобщённые сведения о педагогическом коллективе, составляет всего лишь 48%, да и сам набор этих сведений нельзя назвать достаточным для оценки качества кадрового обеспечения школы. Например, для адекватной оценки школьных кадров очень важно понимать, какая у педагогов средняя нагрузка,

сколько работает молодых педагогов и педагогов пенсионного возраста, но такая информация на сайтах встречается крайне редко.

Таким образом, для обеспечения качественной независимой оценки знаний необходима доступность (открытая или по запросу) не просто к информации о школах и детских садах, но к такой информации, которая обеспечила бы возможность её использовать для **сопоставительной** оценки и рейтинга школ. Эта информация должна соответствовать стандартному набору требований к данным:

- *релевантность* — соответствие характеристикам школ, которые подвергаются оцениванию;
- *достоверность*;
- *проверяемость* — возможность проверить данные;
- *полнота* (возможность охарактеризовать все аспекты оцениваемых позиций).

Но к этому перечню требований необходимо добавить:

- для сведений, публикуемых в количественном формате (например, «число победителей предметных олимпиад»), необходима *возможность их приведения в сопоставимый вид* (например, «доля победителей предметных олимпиад от числа участников» или «доля победителей предметных олимпиад от числа всех учащихся школы»);
- для сведений, имеющих качественный формат, необходима *возможность их формализации* — перевода сведений в **однозначные**, как правило, количественные, показатели (например, «отсутствие» какой-то характеристики = 0, её «наличие» = 1).

При этом самое важное — наличие данных, представленных **в едином формате, в единых источниках** информации для всех участников НОК или рейтинга. Это означает, что в методике проведения оценки необходимо точно указывать, откуда и в каком виде будет взята

информация, и как (по каким формулам) будут рассчитываться показатели. Если, например, для этого предполагается использовать официальный сайт школы, то велика вероятность, что такая оценка окажется невозможной из-за отсутствия необходимых данных, представленных в соответствующем виде.

Существующая в открытых источниках информация при всём её множестве и разнообразии может оказаться совершенно бесполезной с точки зрения сопоставительной оценки и рейтинга. Именно эта особенность информации обуславливает необходимость особого внимания к развитию системы «Открытых данных». Однако информационные порталы, развиваемые в рамках реализации этого правительственного проекта, также оказываются бесполезными для решения задач независимого рейтинга, поскольку в большинстве своём содержат безоценочные характеристики. Чаще всего в базах данных этих порталов есть названия образовательных организаций, ФИО руководителей, почтовые (и/или физические) адреса, номера телефонов и географические координаты (!), реже встречаются адреса электронной почты и сайтов, ещё реже — разрозненные сведения о реализуемых образовательных программах: последнее, безусловно, очень важно при выборе учебного заведения, но практически бесполезно при его оценивании.

Информационным ресурсом, важным и полезным для оценки, могли бы стать данные государственной статистики и различных ведомственных мониторингов, однако они в большинстве регионов остаются закрытыми и недоступными для независимых экспертов. Разница между регионами заключается в основном в степени доступности этих данных и готовности их открывать.

Большую часть дефицита данных, которые можно использовать для независимой оценки качества и построения рейтингов образовательных организаций, можно компенсировать за счёт дополнительного сбора информации и, в частности, социологических опросов. Это

направление особенно актуально, поскольку в федеральных нормативных документах зафиксирована позиция об обязательном учёте в НОК степени удовлетворённости потребителей качеством оказываемых услуг, которую можно оценить только при сборе мнений потребителей.

Но качественные социологические исследования — очень дорогая услуга, и не каждый региональный орган управления образованием имеет возможность её заказать, более того, не во всех субъектах РФ есть профессиональные организации, которые могли бы предоставить такую услугу на достаточно высоком уровне. Это также определяет некоторый уровень дифференциации региональных условий для НОК и общественного рейтинга.

Вариативность региональных стратегий

Неоднородность условий в субъектах РФ определяет необходимость создания разных моделей движения в этом направлении, вариативность региональных стратегий. Каждый субъект РФ, каждый региональный или местный орган управления образованием, исходя из своих собственных условий и приоритетов, может определить базовые направления развития НОК в регионе и на местах.

При этом система рейтинга может одновременно включать как ведомственную, так и независимую (внешнюю) оценку, которые не исключают и не подменяют друг друга, а дополняют, дорабатывают. Если в субъекте РФ эффективно функционирует система оценки качества образования, есть сильные подведомственные организации, занимающиеся образовательными мониторингами, разрабатываются и публикуются рейтинги образовательных организаций, то всю эту систему ни в коем случае нельзя разрушать.

Учитывая сильные (профессиональные кадры, наработанный опыт, собранные базы

данных и методик) и слабые (недостаточность учёта интересов потребителей услуг, акцентированность на учебных результатах, закрытость результатов оценки) стороны ведомственной системы оценки качества образования, её можно использовать для развития НОК и дополнить за счёт создания системы общественной оценки.

Сохранение, достраивание и использование ведомственной системы оценки в контексте развития НОК — одна из базовых региональных стратегий. Возможность развития двух параллельных систем оценки качества образования требует от регионального ведомства определения границ их «равновесия», в соответствии с которым будет выстроена стратегия развития, включая распределение ресурсов между этими двумя направлениями.

При выборе базовой региональной стратегии неизбежно возникает «развилка», которую условно можно описать как выбор между двумя принципиальными управленческими подходами: опираться на имеющееся или «выращивать» новое. В контексте развития НОК «опора на имеющееся» будет определяться на основании наличия в регионе:

- ресурсов — материальных, кадровых, технических, методических и т.д.;
- сформированной системы государственно-общественного управления, активности и включённости общественности в решение реальных управленческих задач в системе образования;
- независимых «игроков» (СМИ, НКО, коммерческие агентства), заинтересованных и готовых включиться в НОК, обладающих соответствующим кадровым потенциалом, квалификацией и опытом соответствующей деятельности;
- доступных открытых данных, которые позволят проводить независимую сопоставительную оценку и строить рейтинги школ.

При этом делать ставку каждый субъект РФ может как опираясь на наиболее сильные свои позиции (то, что уже хорошо развито и эффективно функционирует в регионе), так и на наиболее продвинутые (на международном и федеральном уровне), на наиболее перспективные тренды, например «Открытые данные (Open Data)». Такие тренды могут пока не иметь развитой базы в регионе, но в будущем способны обеспечить определённый прорыв в раз-

витии региональной системы образования, вывести её на лидерские позиции в РФ.

В идеальной модели можно выделить четыре основных направления движения регионов в сторону развития НОК:

- ставка на общественное участие;
- ставка на независимых «игроков»;
- ставка на открытые данные;
- ставка на социологические исследования.

Расширение общественного участия в НОК

В современной практике представлены два основных типа общественного участия в НОК:

- институционализированное — привлечение к НОК институтов общественности, таких как Общественные советы при органах управления, Общественные палаты федерального, регионального и муниципального уровней, иные органы государственно-общественного управления (включая Управляющие советы школ), общественные организации, ассоциации (профессиональные, родительские, специализированные);
- массовое — привлечение к НОК неорганизованных представителей общественности через различные механизмы сбора и учёта общественного мнения: социологические опросы (в том числе, с использованием электронных информационных ресурсов), технология краудсорсинга.

Деятельность органов управления образованием, ориентированных на усиление общественного участия в НОК, должна быть направлена на:

- а)** формирование и обеспечение деятельности Общественных советов (Палат, Ассоциаций), наделённых функциями в сфере оценки качества деятельности школ;
- б)** разработку и обеспечение нормативного регулирования отношений между учредителем, Общественным советом

(Палатой, Ассоциацией), оцениваемыми организациями, потребителями услуг, в том числе: определение их прав и обязанностей в независимой оценке качества;

с) методическое и информационное обеспечение деятельности Общественных советов (Палат, Ассоциаций), включая их обучение и консультирование по вопросам НОК;

д) разработку и внедрение механизмов краудсорсинга для привлечения широкого круга независимой (неангажированной) общественности к формированию Общественных и Экспертных советов, наделённых функциями в области НОК.

Привлечение независимых организаций

Независимые организации, включённые в проведение НОК в сфере образования, могут представлять как коммерческие, так и некоммерческие негосударственные структуры. Но очевидно, что основной акцент в региональной стратегии необходимо делать на социально ориентированные некоммерческие организации (НКО). Коммерческие организации будут включаться в эту деятельность только при наличии для них коммерческого интереса, который в бюджетной образовательной системе России очень невысок.

Направления деятельности органов управления образованием, таким образом, будут в основном ориентированы на:

а) стимулирование проведения НОК, формирование рейтингов и создание сервисов по поиску организаций и услуг (ренкинг-навигаторов) независимыми организациями (особенно в тех случаях, где отсутствуют коммерческие основания для оценки и рейтинга), в том числе, через:

- прямой государственный заказ на разработку методики и проведение НОК деятельности школ;
- целевую государственную поддержку социально ориентированных НКО, реализующих проекты по независимой оценке сферы образования (гранты, субсидии);

- разработку механизмов нефинансового стимулирования;

б) методическое и информационное обеспечение деятельности социально ориентированных НКО, включая обучение и консультирование по вопросам НОК.

Развитие системы открытых данных

Наличие достоверных качественных данных в открытом доступе — условие эффективного развития системы НКО, поскольку обеспечивает всех заинтересованных необходимыми сведениями для проведения оценки, построения рейтингов и формирования информационно-поисковых сервисов (ренкинг-навигаторов).

Доступность объективной информации, включающей данные государственной статистики и профессиональных образовательных мониторингов, проводимых в рамках федеральных и региональных проектов, стимулирует внешних участников на проведение НКО и снижает риск использования некачественных оценок и получения недостоверных результатов.

Поэтому развитие системы открытых данных может стать ведущим направлением деятельности органов управления образованием при реализации проектов формирования НОК. Основная деятельность образовательного ведомства в этом направлении должна быть ориентирована на обеспечение максимального объёма открытой первичной информации о деятельности школ и систем, в том числе на:

- расширение перечня баз данных о деятельности школ и систем, публикуемых в формате открытых данных;
- раскрытие первичной информации в формате открытых данных по всем показателям текущего статистического и административного учёта;
- обеспечение публикации информации в формате открытых данных (машинночитаемый формат), что позволяет в автоматическом режиме собирать данные по школам;

- разработку стандартов предоставления первичных данных о деятельности школ (набор данных, форматы, сроки предоставления), включаемых в публичную отчётность (отчёт о результатах самообследования) школ и публикуемых на их официальных сайтах.

Развитие системы социологических исследований

Требования со стороны потребителей образовательных услуг, которые не могут быть оценены с помощью объективных критериев, определяют необходимость использовать критерии, показатели и индикаторы субъективного характера — так называемые «эмоциональные» критерии, которые могут быть оценены только в рамках модели изучения общественного мнения.

Социологические исследования — традиционный и достаточно надёжный инструмент изучения общественного мнения по различным вопросам, включая мнение населения о качестве образовательных услуг. Основные задачи, которые необходимо решить органам управления образованием в рамках этой стратегии, связаны с:

- обеспечением качества и достоверности информации, получаемой в социологических опросах;
- снижением затратности исследовательских процедур и повышением их эффективности.

Для решения этих задач целесообразно:

- привлекать для опросов профессиональных социологов и социологические исследовательские коллективы, имеющие необходимый уровень квалификации и опыт работы в соответствующей проблематике;
- разрабатывать и апробировать программные средства для электронных социологических опросов, обеспечивающих надёжность и достоверность получаемых данных. Достоинства электронных опросов: минимизация затрат, необходимость на полевое исследование, обеспечение более широкого круга опрашиваемых (респондентов), сокращение времени на опрос, упрощение процедуры первичной математико-статистической обработки полученных данных;
- разработка и внедрение краудсорсинговых моделей опроса населения, позволяющих при-

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

влекать ресурсы общественного мнения на всех этапах работы с НОК: формирование заказа; разработка методик и перечня критериев, показателей и индикаторов оценки; проведение оценочных процедур; интерпретация результатов и разработка проектов развития системы образования.

Очевидно, что в реальной практике ни одно из перечисленных направлений не может быть эффективно реализовано в чистом виде. Выбор субъекта РФ в данном случае будет заключаться в том, что из этих направлений работы будет развиваться в первую очередь и в большем объёме, с большей концентрацией внимания и сил.

Качество независимой оценки

Развитие системы НОК в российском образовании предполагает заинтересованных участников, осуществляющих эту оценку, и систем, заинтересованных в использовании результатов НОК. Вопрос о качестве актуален не только для заказчиков НОК («Кому заказать проведение оценки, чтобы получить достоверные и точные результаты?»), но также для потребителей образовательных услуг, оцениваемых школ и органов управления. Понимание того, насколько надёжен рейтинг, стоит ли доверять опубликованным результатам оценки, даст ответ на важные прикладные вопросы: можно ли использовать эти результаты при выборе учебного заведения или принимая управленческие решения? Поэтому вопросы обеспечения и контроля качества оценок и рейтингов приоритетны для любой региональной или муниципальной модели развития НОК.

Для обеспечения качества НОК органам управления необходимо осуществлять организационно-методическое сопровождение, формировать соответствующие компетенции, «культуру открытости» участников и потребителей оценки, а также

оцениваемых школ. Такое сопровождение включает:

- разработку и внедрение на уровне регионов и/или муниципалитетов механизмов оценки качества независимой оценки (экспертиза, сертификация) и использования её результатов;
- обучение общественных управляющих и руководителей школ и муниципальных образовательных систем использованию результатов оценки для повышения качества услуг;
- повышение заинтересованности потребителей в публичных оценках и рейтингах (учёт интересов, прикладной характер результатов оценки, дизайн публикаций);
- обеспечение открытости методик, процедур, результатов оценки и эффектов от их учёта при разработке программ развития сферы образования.

Использование результатов

Функциональная ценность результатов НОК для системы образования и потребителей образовательных услуг определяется тем, насколько они могут обеспечить:

- для потребителей — возможность оптимального эффективного выбора школ и программ;
- для системы образования (в том числе для школ) — определение перспективных путей развития и основных проблемных зон, требующих управленческих решений.

В этом смысле наиболее оптимальными продуктами, полученными в результате независимой оценки школ, могут стать:

- рейтинги школ, которые могут быть основанием для потребительского выбора, информационной базой для управленческих решений;
- рейтинги (навигаторы), позволяющие осуществить ранжирование и выбор школ и программ по ограниченному набору показателей, используемых в НОК;
- анализ результатов НОК, позволяющий выявить основные тенденции, проблемы и перспективы, характерные для всей образовательной системы региона (муниципалитета)

или для отдельных типов и видов образовательных организаций;

- общественное обсуждение результатов оценки (на Общественных советах, заседаниях Общественных палат, встречах руководителей системы образования с общественностью).

Кроме публикации результатов НОК, которые, в конечном счёте, позволят любому желающему использовать их в своих целях, необходимо продумать механизмы и формы целенаправленного использования этих результатов для совершенствования системы образования региона, муниципалитета и отдельных образовательных организаций. Рекомендации для образовательной системы региона (муниципалитета) и/или для отдельных школ (персональные или обобщённые) могут иметь разный формат и разную целевую направленность:

- индивидуальные рекомендации для руководителей и/или органов государственно-общественного управления (советов) школ-участников НОК;
- обобщённые рекомендации для территориальных и/или местных органов управления по совершенствованию системы образования;
- обобщённые рекомендации для руководителей школ и/или органов государственно-общественного управления, сформированные по группам (типам, кластерам, уровням) образовательных организаций.

* * *

Путь развития системы независимой оценки качества деятельности и рейтинга школ может и должен быть индивидуальным, соответствующим условиям, возможностям и задачам каждого конкретного региона, каждой локальной образовательной системы. И в этом отношении основной задачей федеральных участников должно стать не создание «единых моделей», а разработка механизмов поддержки и сопровождения школ по их *индивидуальной* траектории. **НО**

«ТОНКАЯ НАСТРОЙКА» положений Закона

Елена Вячеславовна Ляпунцова,
член Экспертного совета Государственной Думы по образованию,
профессор, доктор технических наук, e-mail: sel-ika@rambler.ru

В Государственной Думе создан совет по вопросам законодательного регулирования образования и науки. Со дня вступления в силу Закона «Об образовании в РФ» прошёл почти год, но до сих пор к нему поступают поправки. Принимаются законы, исправляющие законодательные положения, вызвавшие резонанс в обществе. Среди таких документов и принятый Госдумой и подписанный Президентом России Закон, который вернул детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей, право на льготы при поступлении в вузы.

• законодательное регулирование • льготы • подготовительные курсы

Льготы

Вступивший в силу 1 сентября 2013 года Закон «Об образовании в РФ» лишил детей-сирот возможности быть зачисленными в вузы вне конкурса при условии успешного прохождения вступительных испытаний. Эти льготы впервые были установлены почти тридцать лет назад — в 1987 году. Позже, в постсоветский период, они продолжали действовать и были подтверждены Законом об образовании 1992 года. В 1996 году эта норма была ещё раз отражена в Федеральном законе «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», что позволило многим выпускникам детских домов, которые не могли учиться в вузе на коммерческой основе, получить конкурентоспособное образование и стать успешными людьми.

Принятые депутатами поправки возвращают эти привилегии на три года: дети-сироты и дети, оставшие-

ся без попечения родителей, имеют право поступить на обучение по программам бакалавриата и специалитета за счёт бюджета в пределах установленной квоты — не менее 10% — при условии успешной сдачи экзаменов. Этот вопрос обсуждался на заседании Совета при Президенте России по развитию гражданского общества и правам человека. Инициативу о льготах для детей-сирот при поступлении в вузы поддержал Президент России. Депутаты оперативно разработали и приняли необходимый закон.

Этот закон особенно радостно встретила студентка факультета вычислительной математики и кибернетики МГУ Даша Магомедханова, выпускница таганрогского детского дома 2013 года: её младшая сестра Настя сейчас воспитывается в том же детском доме в Таганроге и вскоре тоже приедет в Москву поступать в вуз. Сама Даша Магомедханова успела получить студенческий билет в самый последний момент перед вступлением в силу

Закона «Об образовании», отменившего льготы. Студентами МГУ хотят стать многие выпускники школ и колледжей, но не всем это удаётся: «Слух о том, что поступить сюда и учиться здесь трудно, — правда, надеяться увидеть себя в списке зачисленных первокурсников МГУ — это фантастика, тем более, если ты ещё и сирота». Но 19-летняя Даша не просто мечтала, а серьёзно готовилась к экзаменам: «Я в 2013 году поступала по льготе, тем не менее, нужно было не только предоставить баллы ЕГЭ, но и сдать дополнительные испытания. Я всё это сдала и поступила».

Проблема таких, как она, состоит сегодня не только в том, чтобы поступить в учебное заведение, но и в том, чтобы адаптироваться и удержаться в нём. На первый курс факультета вычислительной математики и кибернетики, куда она была зачислена, было принято 340 человек. В конце семестра отчислили многих, но Даша Магомедханова успешно сдала экзамены, опровергнув своим примером утверждения о том, что дети-сироты — это первые претенденты на отчисление. И законно гордится тем, что по праву учится в МГУ. Она выстояла, победила и своим рассказом о том, как ей повезло, хочет вселить надежду таким же, как она.

Что девушка чувствует сегодня, преодолев все перипетии конкурса? С сожалением вспоминает одноклассников, которые не решились принять вызов, думает о том, сможет ли преодолеть все следующие пять студенческих лет. И верит: всё у неё получится, наперекор исследованиям, которые свидетельствуют о том, что большинство выпускников-сирот даже не пытаются вырваться из тех жизненных обстоятельств, в которых оказались. Как показывает опыт, например, прошлого года, в среднем по России квота для детей-сирот была выбрана только на 3%, хотя она составляла в то время 10%.

О многом заставляет задуматься и статистика, которая утверждает: в первую же сессию по причине низкой успеваемости отсеиваются около 40% детей-сирот, которые поступают

в высшие учебные заведения. И тому есть простое объяснение: если у обычных детей есть подготовительные курсы и репетиторы, за которые платят родители, то у сирот ничего этого нет.

Подготовительные курсы

Депутат Н.И. Булаев, член Комитета по регламенту и организации работы Государственной Думы, проанализировав эти цифры, предложил: «Было бы целесообразно принять норму, согласно которой дети-сироты могли бы обучаться на подготовительных курсах. Я акцентирую внимание на слове «курсы» — они действуют в системе вузов постоянно, давно, только сегодня на платной основе. Думаю, мы могли бы обязать вузы предоставлять эти услуги детям-сиротам бесплатно, и тогда их подготовка к учёбе в вузах была бы более качественной». Воспользуется ли большинство выпускников детских домов и тех, кто воспитывается в опекунских, приёмных и патронатных семьях, такой возможностью, сейчас трудно судить, но в любом случае она даёт шанс каждому из них получить полноценное высшее образование и занять достойное место в обществе.

Однако возникает вопрос: почему эти льготы возвращают сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей, лишь на три года? Как поясняет один из авторов Закона заместитель председателя Комитета Государственной Думы по вопросам семьи, женщин и детей И.В. Соколова, за это время Минобрнауки сможет выстроить работающую систему довузовской подготовки: «Должна быть создана нормальная система подготовительных отделений при государственных вузах, которые будут бесплатно готовить к поступлению выпускников детдомов и ребят других льготных категорий. Важно не просто дать им льготу на поступление, но и помочь получить качественное образование, стать компетентным профессионалом своего дела». **НО**

СУДЕБНАЯ ПРАКТИКА: ответственность директора школы



Анатолий Борисович Вифлеемский,
*действительный член Академии педагогических
и социальных наук, доктор экономических наук
e-mail: see@mail15.com*

Всё чаще директоров школ привлекают к уголовной ответственности, при этом далеко не всегда преступления, в которых их обвиняют, на самом деле преступления. Однако лишь в редких случаях мы видим оправдание судом директора. Примеры из судебной практики весьма показательны, и директорам надо понимать, какое наказание возможно за их не вполне законные действия.

• хищение • мошенничество • подлог • злоупотребление должностными полномочиями • суд

Был бы директор, а посадить за что — найдётся!

Нередки случаи, когда руководители фиктивно трудоустраивают своих родственников к себе в школу.

Например, директор лицея, находящегося в Ленинском районе Нижне-

го Новгорода, трудоустроила в лицей двух человек, один из которых — её родственник, и несколько лет получала за них зарплату. В отношении неё было возбуждено уголовное дело по части 3 статьи 159 УК РФ (мошенничество, совершённое лицом с использованием

своего служебного положения) и части 1 статьи 292 УК РФ (служебный подлог).

Всего, по данным следствия, государству был причинён ущерб на сумму свыше 358 тысяч рублей. Обвиняемая добровольно возместила нанесённый государству ущерб и была приговорена к полутора годам лишения свободы условно с испытательным сроком один год и лишением права занимать руководящие должности в системе образования сроком на полгода. Уголовное дело слушалось в особом порядке, так как директор во всём призналась.

Детский сад № 473, по мнению местных СМИ, до сих пор считается одним из лучших в Советском районе г. Нижнего Новгорода, однако для этого заведующая детсадом воровала деньги у государства и тратила их на детей... Так установил суд.

Заведующая фиктивно оформила на работу в детский сад трёх сотрудников, которые в действительности там не работали. Всего за три года заведующая получила заработную плату не работавших уборщицы, технического работника и работника по обслуживанию здания, на общую сумму более 625 тысяч рублей.

Заведующая детским садом обвинялась по статьям «Мошенничество» и «Служебный подлог». Свою вину подсудимая признала полностью, раскаялась. Она пояснила, что денег на содержание детей не выделялось, и представила документы почти на всю сумму. Благодаря этим средствам, которые должен был дать, но не давал, бюджет, заведующая детским садом обеспечила очень хорошие условия для работы по образовательной программе и содержания детей в детском саду. Детский сад считается одним из лучших в районе.

Однако результаты работы и тот факт, что деньги не похищались, а тратились на нужды детского сада, не стали оправданием для директора: решением суда заведующая была

приговорена к двум годам лишения свободы условно, с испытательным сроком два года.

Ещё более «вопиющее» преступление совершил директор школы в Московском районе Нижнего Новгорода, который заключил договор аренды школьных помещений, не согласовав его с Комитетом по управлению городским имуществом администрации города. Судом было установлено, что все деньги, поступившие на расчётный счёт школы от аренды школьных помещений, были израсходованы на укрепление материально-технической базы школы.

Получается, что в действиях осуждённого директора отсутствовала какая-либо корыстная заинтересованность, однако под давлением следствия виновным себя директор признал полностью, поэтому наказание было неизбежно. Оно и последовало в виде лишения права занимать руководящие должности в системе образования на три года. И это наказание для человека, который в должности директора школы проработал около 20 лет и ни копейки не украл!

В суд кассационной инстанции были представлены ходатайства Департамента образования и социально-правовой защиты детства администрации г. Н. Новгорода и Управления образования и социально-правовой защиты детства администрации Московского района г. Н. Новгорода с положительной оценкой работы осуждённого в должности директора школы, а также просьба не применять к нему наказание, связанное с лишением права занимать руководящие должности в системе образования.

Судебная коллегия нашла необоснованным назначение директору наказания в виде запрета занимать руководящие должности в системе образования сроком на три года, но в конечном итоге судебная коллегия назначила этому директору наказание в виде штрафа в размере

10 тыс. рублей, и он продолжил работать в прежней должности.

В Москве признали виновным директора Центра образования в совершении преступления, предусмотренного частью 1 статьи 285 УК РФ. По мнению обвинения, с которым согласился суд, директор Центра образования непосредственно на собраниях и через членов попечительского совета фонда незаконно требовала от родителей оплаты подготовительных курсов для первоклассников, оплаты взноса за зачисление ребёнка в первый класс школы, а также оплаты ежемесячного обучения в школе. Эти взносы были не добровольными. При этом директор поставила родителей в такие условия, что последние не могли не платить; при этом если они не заплатят вступительные взносы и их дети не станут ходить на подготовительные курсы, ребёнок не будет учиться в школе. Сумма выплачиваемых учителям премий напрямую зависела от суммы, сданной родителями за обучение их детей.

Поскольку школа государственная, из показаний представителя учредителя ясно следовало, что в ней отсутствуют какие-либо обязательные вступительные взносы перед зачислением ребёнка в первый класс, платное обучение, обязательные ежемесячные взносы и платные подготовительные курсы. Взимаемые администрацией школы с родителей платежи были незаконными, и за такие незаконные платежи наступила уголовная ответственность директора школы.

В г. Пугачёве Саратовской области признали виновной директора средней школы в совершении трёх эпизодов мошенничества: в хищении чужого имущества путём обмана, совершённом с использованием своего служебного положения при следующих обстоятельствах.

Директор, узнав о государственной программе по организации временного трудоустройства несовершеннолетних граждан в возрасте от 14 до 18 лет, используя своё служебное положение, с корыстной целью обратилась к индивидуальному предпринимателю по вопросу заключения им фиктивного договора с Центром занятости населения о временном трудоустройстве учеников в его крестьянско-фермер-

ское хозяйство, на что последний согласился. Впоследствии она же обратилась к предпринимателю с просьбой подписать акт выполненных работ и табель учёта рабочего времени учеников, которые фактически в его хозяйстве не работали, на что последний дал согласие и подписал эти документы, после чего директор представила фиктивные документы в Центр занятости населения г. Пугачёва для перечисления денежных средств на лицевые счета учащихся. Школьники, получив средства, по указанию директора сдали их бухгалтеру школы, которая приняла и стала незаконно их хранить в кассе школы. Впоследствии этими денежными средствами распорядилась директор школы, использовав их на приобретение товарно-материальных ценностей для школы.

Постановлением президиума Саратовского областного суда от 14.01.2013 № 44-У-210 приговор директору был отменён, а дело было отправлено на новое рассмотрение. Президиум Саратовского областного суда отметил, что не получили оценки многие факты, а указание участвовать в программе трудоустройства детей поступило из отдела образования. Также президиум справедливо отметил, что при решении вопроса о виновности лица в совершении мошенничества следует иметь в виду, что обязательным признаком хищения является наличие у лица корыстной цели, то есть стремления изъять и (или) обратить чужое имущество в свою пользу либо распорядиться им как своим собственным, в том числе путём передачи его в обладание других лиц. При этом субъективная сторона мошенничества характеризуется прямым умыслом. Однако в приговоре не указано, какую выгоду для себя или других лиц получила Г., в чём она выразилась, и не приведены доказательства, на основании которых суд сделал вывод о корыстной цели осуждённой.

Что говорит закон?

В соответствии со статьёй 159 Уголовного кодекса РФ **мошенничество** — это хищение чужого имущества или приобретение права на чужое имущество путём обмана или злоупотребления доверием. Мошенничество, совершённое директором школы с использованием своего служебного положения, а равно в крупном размере, наказывается штрафом в размере от ста до пяти сот тысяч рублей или в размере заработной платы или иного дохода осуждённого за период от одного года до трёх лет, либо принудительными работами на срок до пяти лет с ограничением свободы на срок до двух лет или без такового, либо лишением свободы на срок до шести лет со штрафом в размере до восьмидесяти тысяч рублей или в размере заработной платы или иного дохода осуждённого за период до шести месяцев либо без такового и с ограничением свободы на срок до полутора лет либо без такового.

Официальные обязательные для судов разъяснения, какие именно действия относятся к мошенничеству, даны в Постановлении Пленума Верховного Суда РФ от 27.12.2007 № 51 «О судебной практике по делам о мошенничестве, присвоении и растрате».

Обман как способ совершения хищения или приобретения права на чужое имущество, ответственность за которое предусмотрена статьёй 159 УК РФ, может состоять в сознательном сообщении заведомо ложных, не соответствующих действительности сведений, либо в умалчивании об истинных фактах, либо в умышленных действиях (например, в предоставлении фальсифицированного товара или иного предмета сделки, использовании различных обманных приёмов при расчётах за товары или услуги или при игре в азартные игры, в имитации кассовых расчётов и т.д.), направленных на введение владельца имущества или иного лица в заблуждение.

Сообщаемые при мошенничестве ложные сведения (либо сведения, о которых умалчивается) могут относиться к любым обстоятельствам, в частности к юридическим фактам и событиям, качеству, стоимости имущества, личности виновного, его полномочиям, намерениям.

Злоупотребление доверием при мошенничестве заключается в использовании с корыстной целью доверительных отношений с владельцем имущества или иным лицом, уполномоченным принимать решения о передаче этого имущества третьим лицам. Доверие может быть обусловлено различными обстоятельствами, например, служебным положением лица либо личными или родственными отношениями лица с потерпевшим.

В отличие от других форм хищения, предусмотренных Уголовным кодексом РФ, мошенничество совершается путём обмана или злоупотребления доверием, под воздействием которых владелец имущества или иное лицо либо уполномоченный орган власти передают имущество или право на него другим лицам либо не препятствуют изъятию этого имущества или приобретению права на него другими лицами.

От мошенничества следует отличать причинение имущественного ущерба путём обмана или злоупотребления доверием при отсутствии признаков хищения, наказание за которое предусмотрено статьёй 165 УК РФ. В последнем случае отсутствуют в своей совокупности или отдельно такие *обязательные признаки мошенничества, как противоправное, совершённое с корыстной целью безвозмездное окончательное изъятие и (или) обращение чужого имущества в пользу виновного или других лиц.*

Противоправное безвозмездное обращение имущества, вверенного лицу, в свою пользу или пользу других лиц, причинившее ущерб собственнику или иному законному владельцу этого имущества,

должно квалифицироваться судами как присвоение или растрата, при условии, что похищенное имущество находилось в правомерном владении либо ведении этого лица, которое в силу должностного или иного служебного положения, договора либо специального поручения осуществляло полномочия по распоряжению, управлению, доставке, пользованию или хранению в отношении чужого имущества.

Следует иметь в виду, что присвоение состоит в безвозмездном, совершённом с корыстной целью, противоправном обращении лицом вверенного ему имущества в свою пользу против воли собственника.

Как **растрата** должны квалифицироваться противоправные действия лица, которое в корыстных целях истратило вверенное ему имущество против воли собственника путём похищения этого имущества, его расходования или передачи другим лицам. При этом суд должен установить обстоятельства, подтверждающие, что умыслом лица охватывался противоправный, безвозмездный характер действий, совершаемых с целью обратить вверенное ему имущество в свою пользу или пользу других лиц.

Направленность умысла в каждом подобном случае должна определяться судом, исходя из конкретных обстоятельств дела, например, таких, как наличие у лица реальной возможности возвратить имущество его собственнику, совершение им попыток путём подлога или другим способом скрыть свои действия.

При этом судам предписано учитывать, что частичное возмещение ущерба потерпевшему само по себе не может свидетельствовать об отсутствии у лица умысла на присвоение или растрату вверенного ему имущества.

Мошенничество, присвоение или растрата считаются совершёнными **группой лиц по предварительному сговору** при условии, что в этих преступлениях участвовали два и более лица, заранее договорившиеся о совместном их совершении. В таком случае суду надлежит выяснить, какие конкретно действия, непосредственно направленные на исполнение объективной стороны этих преступле-

ний, выполнял каждый из соучастников. В судебном заседании должны быть исследованы, а затем указаны в приговоре доказательства, подтверждающие вину каждого из исполнителей и других соучастников (организаторов, пособников, подстрекателей).

Например, хищение вверенного имущества считается совершённым группой лиц по предварительному сговору, если в преступлении участвовали два и более лица, отвечающие указанным признакам специального субъекта присвоения или растраты (например, директор школы и работник, несущий по договору материальную ответственность за данное имущество), которые заранее договорились о совместном совершении преступления.

Как хищение в крупном размере квалифицируется совершение нескольких хищений чужого имущества, общая стоимость которого превышает двести пятьдесят тысяч рублей, а в особо крупном размере — один миллион рублей, если эти хищения совершены одним способом и при обстоятельствах, свидетельствующих об умысле совершить хищение в крупном или особо крупном размере.

Обратим особое внимание на то, что **обязательный признак хищения** — наличие у лица **корыстной цели**, то есть стремления изъять и (или) обратить чужое имущество в свою пользу либо распорядиться указанным имуществом как своим собственным, в том числе путём передачи его в обладание других лиц.

От хищения следует отличать случаи, когда лицо, изымая и (или) обращая в свою пользу или пользу других лиц чужое имущество, действовало в целях осуществления своего действительного или предполагаемого права на это имущество. В то же время, при наличии оснований, предусмотренных

статьей 330 УК РФ, в таком случае возможно привлечение к уголовной ответственности за самоуправство.

Превышение должностных полномочий (статья 286 УК РФ) — совершение должностным лицом действий, явно выходящих за пределы его полномочий и повлекших существенное нарушение прав и законных интересов граждан или организаций либо охраняемых законом интересов общества или государства. Наказывается штрафом в размере до восьмидесяти тысяч рублей или в размере заработной платы или иного дохода осуждённого за период до шести месяцев, либо лишением права занимать определённые должности или заниматься определённой деятельностью на срок до пяти лет, либо принудительными работами на срок до четырёх лет, либо арестом на срок от четырёх до шести месяцев, либо лишением свободы на срок до четырёх лет.

Должностными признаются лица, постоянно, временно или по специальному полномочию осуществляющие функции представителя власти либо выполняющие организационно-распорядительные, административно-хозяйственные функции в государственных органах, органах местного самоуправления, государственных и муниципальных учреждениях, государственных корпорациях, а также в Вооружённых Силах РФ, других войсках и воинских формированиях России.

Под организационно-распорядительными функциями понимают полномочия должностного лица, которые связаны с руководством трудовым коллективом государственного органа, государственного или муниципального учреждения (его структурного подразделения) или находящимися в их служебном подчинении отдельными работниками, с формированием кадрового состава и определением трудовых функций работников, с организацией порядка прохождения службы, применения мер поощрения или

награждения, наложения дисциплинарных взысканий и т.п.

К организационно-распорядительным функциям относятся полномочия лиц по принятию решений, имеющих юридическое значение и влекущих определённые юридические последствия (например, по выдаче медицинским работником листка временной нетрудоспособности, установлению работником учреждения медико-социальной экспертизы факта наличия у гражданина инвалидности, приёму экзаменов и выставлению оценок членом государственной экзаменационной (аттестационной) комиссии).

Как административно-хозяйственные функции рассматривают полномочия должностного лица по управлению и распоряжению имуществом и (или) денежными средствами, находящимися на балансе и (или) банковских счетах организаций, учреждений, воинских частей и подразделений, а также по совершению иных действий (например, по принятию решений о начислении заработной платы, премий, контроля за движением материальных ценностей, определению порядка их хранения, учёта и контроля за их расходом).

Важные разъяснения по поводу превышения должностных полномочий содержит Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 16.10.2009 № 19 «О судебной практике по делам о злоупотреблении должностными полномочиями и о превышении должностных полномочий». В пункте 14 постановления указывается, что не могут быть признаны преступными деяния должностного лица, связанные с использованием служебных полномочий, повлекшие причинение вреда охраняемым уголовным законом интересам, если они были совершены во исполнение обязательного для него приказа или распоряжения (статья 42 УК РФ).

Должностное лицо, совершившее умышленное преступление, предусмотренное

статьёй 285 УК РФ или статьёй 286 УК РФ, во исполнение заведомо для него незаконного приказа или распоряжения, несёт уголовную ответственность на общих основаниях. При этом действия вышестоящего должностного лица, издавшего такой приказ или распоряжение, следует рассматривать при наличии к тому оснований как подстрекательство к совершению преступления или организацию этого преступления. Должностное лицо, издавшее заведомо незаконный приказ или распоряжение подчинённому лицу, не осознавшему незаконность такого приказа или распоряжения и исполнившему его, подлежит ответственности как исполнитель преступления.

При решении вопроса о наличии в действиях (бездействии) подсудимого состава преступления, предусмотренного статьёй 285 УК РФ, под признаками субъективной стороны данного преступления, кроме умысла, следует понимать:

- **корыстную заинтересованность** — стремление должностного лица путём совершения неправомερных действий получить для себя или других лиц выгоду имущественного характера, не связанную с незаконным безвозмездным обращением имущества в свою пользу или пользу других лиц (например, незаконное получение льгот, кредита, освобождение от каких-либо имущественных затрат, возврата имущества, погашения долга, оплаты услуг, уплаты налогов и т.п.);

- **иную личную заинтересованность** — стремление должностного лица извлечь выгоду неимущественного характера, обусловленное такими побуждениями, как карьеризм, семейственность, желание приукрасить действительное положение, получить взаимную услугу, заручиться поддержкой в решении какого-либо вопроса, скрыть свою некомпетентность и т.п.

Как использование должностным лицом своих служебных полномочий вопреки интересам службы рассматривают **протекционизм**, под которым понимается незаконное оказание содействия в трудоустройстве, продвижении по службе, поощрении подчинённого, а также иное покровительство по службе, совершённое

из корыстной или иной личной заинтересованности.

В отличие от предусмотренной статьёй 285 УК РФ ответственности за совершение действий (бездействия) в пределах своей компетенции вопреки интересам службы ответственность за превышение должностных полномочий (статья 286 УК РФ) наступает в случае совершения должностным лицом активных действий, явно выходящих за пределы его полномочий, которые повлекли существенное нарушение прав и законных интересов граждан или организаций либо охраняемых законом интересов общества или государства, если при этом должностное лицо осознавало, что действует за пределами возложенных на него полномочий.

Превышение должностных полномочий может выражаться, например, в совершении должностным лицом при исполнении служебных обязанностей действий, которые:

- относятся к полномочиям другого должностного лица (вышестоящего или равного по статусу);
- могут быть совершены только при наличии особых обстоятельств, указанных в законе или подзаконном акте (например, применение оружия в отношении несовершеннолетнего, если его действия не создавали реальной опасности для жизни других лиц);
- совершаются должностным лицом единолично, однако могут быть произведены только коллегиально либо в соответствии с порядком, установленным законом, по согласованию с другим должностным лицом или органом;
- никто и ни при каких обстоятельствах не вправе совершать.

Обратим внимание на то, что для квалификации содеянного как превышение должностных полномочий мотив преступления значения не имеет.

Оправдательные приговоры директорам бывают!

В последнее время органы полиции во многих регионах стали активно выискивать нарушения в деятельности директоров школ, криминализуют обычную хозяйственную деятельность школы: такое пристальное внимание ОБУП к образованию создаёт впечатление, что директора составляют элиту преступного мира.

Конечно, это совсем не так, однако и директора, и руководители органов управления образованием различных уровней, к сожалению, часто боятся возражать на самые абсурдные обвинения. Тем самым при попустительстве органов управления образованием формируется негативная судебная практика.

Ведь очень многое зависит от того, как себя поведёт учредитель школы: признает он себя потерпевшим и потребует возместить причинённый «преступлением» директора ущерб или активно встанет на защиту необоснованно обвинённого директора. В последнем случае можно рассчитывать на справедливый суд и оправдательный приговор, несмотря на все громкие обвинения следствия и прокуратуры.

Ярким примером достойного поведения учредителя стало дело по обвинению в многочисленных преступлениях директора государственного образовательного учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в городе Арзамасе Нижегородской области. Кассационным определением от 6 апреля 2012 г. по делу № 22–2521 был оставлен без изменения приговор Арзамасского городского суда Нижегородской области от 30 декабря 2011 года в отношении Х., которым она была оправдана по предъявленному обвинению на основании пункта 3 части 2 статьи 302 УПК РФ, за отсутствием составов преступлений. Между тем директора детского дома обвиняли в совершении преступлений, предусмотренных частью 3 ста-

тьи 159 УК РФ, частью 1 статьи 285 УК РФ, и шести преступлений, предусмотренных частью 2 статьи 292 УК РФ.

Что же за преступления, по мнению обвинения, совершила директор?

Х. обвинялась в том, что, будучи директором государственного образовательного учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и являясь должностным лицом, действуя из корыстных побуждений и иной личной заинтересованности, приняла на работу по совместительству на полставки врача-педиатра, проставляя за период с февраля по декабрь 2010 года в шести табелях учёта рабочего времени заведомо ложные сведения об отработанном времени, то есть по три часа ежедневно при шестидневной рабочей неделе, тогда как врач на рабочем месте в детском доме отсутствовала и свои обязанности в полном объёме не выполняла, но ей за период с 1 февраля по 31 декабря 2010 года была начислена (и ею получена) заработная плата в размере 36 342 рублей 25 копеек, которую директор детского дома по предварительному сговору группой лиц и совместно с врачом-педиатром похитила путём обмана, чем Министерству образования Нижегородской области причинён материальный ущерб на указанную сумму, а также повлекло существенное нарушение прав и законных интересов граждан или организаций либо охраняемых законом интересов общества или государства.

Таким образом, директор детского дома обвинялась:

- в использовании должностным лицом своих служебных полномочий вопреки интересам службы, если это деяние совершено из корыстной или личной заинтересованности и повлекло существенное нарушение прав и законных интересов граждан или организаций либо охраняемых законом интересов общества или государства;

- в совершении шести фактов служебного подлога, то есть шести фактов внесения должностным лицом в официальные документы заведомо ложных сведений, если это деяние совершено из корыстной или иной личной заинтересованности, повлекшее существенное нарушение прав и законных интересов граждан или организаций либо охраняемых законом интересов общества или государства;
- в хищении чужого имущества путём обмана, совершённого группой лиц по предварительному сговору и с использованием своего служебного положения.

Судом Х. была оправдана в связи с отсутствием в её действиях инкриминируемых составов преступлений, что было обжаловано недовольным таким решением обвинением. Обоснование жалобы поражает явным отсылком к репрессиям 1937 года (если органы обвиняют, значит, должны осудить). В обоснование своих доводов государственный обвинитель указывал, что *приговор имеет явно оправдательный уклон*, вынесен с грубейшими нарушениями Конституции РФ, уголовно-процессуального закона, а вывод суда об отсутствии в действиях Х. составов преступлений не соответствует фактическим обстоятельствам дела.

В возражениях на кассационное представление оправданная директор Х. указывала на законность и обоснованность вынесенного приговора, считая, что суд правильно пришёл к выводу об отсутствии в её действиях состава преступлений, что соответствует фактическим обстоятельствам дела, установленным в суде.

Ключевым же, на мой взгляд, было для суда выступление на стороне потерпевшего в настоящем деле министра образования Нижегородской области С.В. Наумова. Министр возражал обвинению и указывал, что Министерство образования оказывает доверие директору Х., не освобождая её от должности, поскольку все её действия были совершены в интересах воспитанников детского дома, её действиями права детей нарушены не были, материального ущерба им не причинено, поэтому считает приговор законным и обоснованным.

Представители Министерства в суде говорили о том, что ничего, кроме пользы, Х. своими действиями не совершила. При этом они обращали внимание суда, что никаких претензий или гражданского иска к Х. они не имеют, никакого вреда им причинено не было (хотя их и назвали «потерпевшими»), так как Х. действовала во благо детей. Материальной заинтересованности у директора детского дома не было, и последняя не имела возможности взять другого врача ввиду отсутствия на селе медицинских кадров.

Нижегородский областной суд совершенно справедливо указал на то, что в соответствии со статьёй 14 УПК РФ обвиняемый считается невиновным, пока его виновность в совершении преступления не будет доказана в предусмотренном в Уголовно-процессуальном кодексе порядке. Бремя доказывания обвинения и опровержения доводов, приводимых в защиту подозреваемого или обвиняемого, лежит на стороне обвинения. Все сомнения в виновности обвиняемого, которые не могут быть устранены в порядке, установленном настоящим Кодексом, толкуются в пользу обвиняемого. Обвинительный приговор не может быть основан на предположениях.

Суд обоснованно пришёл к выводу об отсутствии в действиях Х. состава преступления, в том числе об отсутствии корыстного мотива либо мотива иной личной заинтересованности и наступления вредных последствий от инкриминируемых ей преступлений.

Судом было установлено, что с 1 февраля 2010 года по 31 декабря 2010 года в учреждение по совместительству была принята на работу по совместительству на 0,5 ставки врач-педиатр, которой за 11 месяцев была выплачена зарплата в сумме 36 342 руб. 50 коп. За время работы в детском доме врач непосредственно в здании детского

дома проводила плановые осмотры всех детей два раза в течение 2010 года, во время которых она находилась в детском доме и более трёх часов; один раз в месяц, а иногда и чаще, в течение года она приезжала в детский дом для осмотра детей при оформлении на каждого из них санаторно-курортной карты или справки для отдыха в лагере; также участвовала в диспансеризации воспитанников детского дома, их вакцинации, осматривала больных детей, проводила и назначала лечение, при необходимости госпитализировала их в детское отделение, больницы, давала направления на осмотр к врачам других специальностей.

К врачу-педиатру за время её работы в детском доме могли обратиться за медицинской помощью в любое время дня и ночи, и она никогда не отказывала в медицинской помощи воспитанникам детского дома. За свой период работы она делала все врачебные отчёты и вела документацию, оформляла медицинские документы на детей, передаваемых в семьи. Шесть воспитанников проходили медико-социальную экспертизу, и на них врач оформляла медицинские документы. В лагерях, санаториях отдохнули 49 воспитанников, и не по одному разу. Всего для этих целей были осмотрены дети и им выписаны направления, а также было оформлено 74 санаторно-курортных карты, в связи с чем суд сделал обоснованный вывод, что приём на работу врача не был формальным и не был осуществлён для создания видимости устранения отмеченного недостатка в работе директора детского дома по подбору врача-педиатра для детского дома, поскольку заработную плату врач-педиатр получала за выполненную работу.

Эти обстоятельства обвинением не были опровергнуты в суде, а также суду не представлены доказательства, свидетельствующие о том, соответствует ли размер выплаченной врачу заработной платы общему количеству отработанного времени, указанному в табелях учёта рабочего времени, или объёму выполненной ею работы.

Также в суде установлено, что, действительно, в табеле учёта рабочего времени за период с 1 февраля по 31 декабря 2010 года врачу проставлялось три часа отработанного времени ежедневно при шестидневной рабочей неделе. При этом никто не отрицал, что фактически врач не находилась три часа каждый день непосредственно в помещении медпункта детского дома, однако это не является тем обстоятельством, по которому должна наступить уголовная ответственность директора детского дома за мошенничество, а также за злоупотребление должностными полномочиями или за служебный подлог, поскольку у директора не было умысла на совершение указанных преступлений. Обязанности врача-педиатра она фактически выполняла в любое время суток, используя своё свободное время, в том числе и ночное, либо врач принимала воспитанников детского дома в поликлинике-больнице в свободное от основной работы время, в результате чего было улучшено медицинское обслуживание воспитанников детского дома.

Неправильное ведение табеля учёта рабочего времени, при том, что врач фактически выполняла необходимый объём работы в пределах заключённого трудового соглашения, не образует состава уголовно-наказуемого деяния — служебного подлога, инкриминируемого директору, поскольку оно совершалось не из корыстных побуждений или иной личной заинтересованности, но связано с нарушением трудового законодательства, за что для работодателя предусмотрена административная ответственность, в соответствии со статьёй 5.27 КоАП РФ, о чём обоснованно указал суд первой инстанции в приговоре, и оснований для опровержения этого вывода суда у судебной коллегии не имеется.

Такой вывод согласуется с постановлением Министерства труда и социального развития РФ от 30 июня 2003 г. № 41: установлены особенности работы

по совместительству педагогических, медицинских, фармацевтических работников, в соответствии с которыми медицинские работники вправе осуществлять работу по совместительству — выполнять другую оплачиваемую работу на условиях трудового договора в свободное от основной работы время по месту их основной работы или в других организациях, в том числе по аналогичной должности, специальности, профессии, а также согласуется со статьёй 91 Трудового кодекса РФ, в соответствии с которой рабочее время — это время, в течение которого работник в соответствии с правилами внутреннего трудового распорядка и условиями трудового договора должен исполнять трудовые обязанности, а также иные периоды времени, которые в соответствии с настоящим Кодексом, другими федеральными законами и иными нормативными правовыми актами относятся к рабочему времени.

Нижегородский областной суд также подчеркнул, что обоснован вывод суда первой инстанции об отсутствии в действиях директора детского дома состава преступления, предусмотренного частью 3 статьи 159

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

УК РФ, поскольку не установлен сам факт хищения денежных средств, выделяемых врачу в качестве зарплаты за выполненную работу, так как этих денег сама директор не получала, а получала их врач, и только за выполненную работу, что указывает на отсутствие в действиях Х. корыстного мотива преступления. Отсутствие в материалах дела материальных претензий и гражданского иска к директору дополнительно свидетельствует об отсутствии в действиях Х. факта хищения.

* * *

Таким образом, нарушения при оформлении документов даже при отсутствии преступного умысла у директора могут вылиться в осуждение, особенно если ни в чём не повинный директор признал свою вину под давлением следователя. Однако если директор действовал на благо детей, и при этом его поддерживает учредитель, можно добиться оправдания в суде, несмотря на все потуги обвинения. **НО**

ШКОЛА – АВТОНОМНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ: механизмы общественно- государственного партнёрства

Ирина Борисовна Тарасова,

*директор Департамента образования Администрации
города Нижнего Новгорода, доктор педагогических наук
e-mail: depobn@admgor.nnov.ru*

Леонид Семёнович Авербух,

директор лицея № 36 г. Н. Новгорода

Александр Владимирович Харчев,

председатель наблюдательного совета лицея № 36 г. Н. Новгорода

Действующее законодательство определяет обязательность использования механизмов общественно-государственного партнёрства в деятельности автономного учреждения. Это связано с особенностями управления автономными учреждениями, определёнными Федеральным законом от 03.11.2006 № 174-ФЗ «Об автономных учреждениях». Обязательный орган управления школой — наблюдательный совет, который создаётся для соблюдения соответствия её деятельности целям, указанным в уставе.

• управление автономным учреждением • наблюдательный и управляющий советы • энергоэффективность и здоровье • энергосбережение • теплоснабжение

Наблюдательный совет

В состав наблюдательного совета входят представители учредителя, исполнительных органов государственной власти и органов местного самоуправления, представители общественности, в том числе лица, имеющие заслуги и достижения в соответствующей сфере деятельности. В наблюдательный совет могут также входить представители иных государственных органов и органов местного самоуправления, работников школы. Порядок принятия решения о назначении представителя работников школы членом наблюдательного совета или досрочном прекращении его

полномочий должен быть предусмотрен в её уставе.

Наблюдательный совет создаётся в составе не менее 5 и не более 11 членов. Число представителей государственных органов и органов местного самоуправления в его составе не должно превышать одну треть от общего числа членов наблюдательного совета автономного учреждения. При этом не менее половины представителей государственных органов и органов местного самоуправления составляют представители учредителя школы. Полномочия наблюдателя, являющегося представителем и работником государственного органа или органа местного самоуправления, должны будут досрочно прекратиться при окончании с ним трудовых отношений.

Число представителей работников автономного учреждения не может превышать одну треть от общего числа членов его наблюдательного совета.

Единственная обязательная категория представительства в наблюдательном совете автономного учреждения, число членов которой не ограничено законом, — представители общественности. Они могут составлять большинство членов совета.

Руководитель автономного учреждения и его заместители не могут быть членами наблюдательного совета, в то же время руководитель согласно пункту 4 статьи 10 Закона об автономных учреждениях участвует в заседаниях наблюдательного совета с правом совещательного голоса. При голосовании каждый член совета имеет один голос, передача которого другому лицу не допускается. Если в результате голосования голоса разделятся поровну, решающим становится голос председателя наблюдательного совета.

Полагаем, что баланс интересов различных сторон для обеспечения общественно-государственного партнёрства достигается при численности членов наблюдательного совета шесть человек и следующем его составе: представители учредителя (1), представители органа управления имуществом (1), представители общественности (2), работники школы (2).

В отношении предложений руководителя школы наблюдательный совет даёт рекомендации. Такие рекомендации должны быть даны большинством голосов от общего числа голосов членов наблюдательного совета. И только после рассмотрения рекомендаций наблюдательного совета учредитель принимает соответствующее решение. При этом для учредителя решения наблюдательного совета не обязательны, установлена необходимость лишь их учёта.

А вот для руководителя школы — ряд решений наблюдательного совета обязательны. В табл. 1 приведены вопросы, решение наблюдательного совета по которым обязательно для руководителя школы, и форма решения наблюдательного совета. Перечень вопросов в таблице свидетельствует о том, что наблюдательный совет должен состоять из людей, компетентных в сфере финансирования и управления государственными и муниципальными учреждениями.

Таблица 1

Вопросы, по которым принимается обязательное для руководителя автономного учреждения решение	Форма решения
Проекты отчётов о деятельности учреждения, об использовании имущества, об исполнении плана ФХД, годовой бухгалтерской отчётности	Утверждение документов
Совершение крупных сделок	Решение
Совершение сделок с заинтересованностью	Решение
Вопросы проведения аудита годовой бухгалтерской отчётности автономного учреждения и утверждения аудиторской организации	Решение

Кроме того, наблюдательный совет принимает немало решений, рекомендательных и для руководителя школы, и для её учредителя. В табл. 2 приведены вопросы, решение наблюдательного совета по которым является рекомендательным

Таблица 2

Вопросы, по которым принимается решение, являющееся для руководителя рекомендацией	Форма решения
Внесение изменений в устав	Рекомендация
Создание и ликвидация филиалов, открытие и закрытие представительств	Рекомендация
Реорганизация или ликвидация школы	Рекомендация
Изъятие имущества, закреплённого за школой на праве оперативного управления	Рекомендация
Участие автономного учреждения в других юридических лицах	Заключение
Проект плана финансово-хозяйственной деятельности	Заключение
Совершение сделок по распоряжению имуществом, которым школа не вправе распоряжаться самостоятельно	Рекомендация
Выбор кредитных организаций, в которых автономное учреждение может открыть банковские счета	Заключение

для руководителя школы, и форма решения наблюдательного совета. Из таблицы наглядно видно, что члены наблюдательного совета должны хорошо знать нормы действующего законодательства, регламентирующего деятельность государственных и муниципальных учреждений. Тот факт, что решение наблюдательного совета — рекомендательное, не даёт оснований предполагать, что это решение имеет лишь формальный характер.

В то же время участие представителя учредителя в деятельности наблюдательного совета даёт ему возможность доводить свою точку зрения до представителей общественности, обеспечивая взвешенность принимаемого решения. Поэтому если наблюдательный совет принимает решение вопреки мнению учредителя (большинством голосов), то учредитель может настоять на своём решении, но ему следует задуматься об обоснованности своего решения и найти компромисс с членами наблюдательного совета. Последнее будет означать достижение общественно-государственного партнёрства в управлении автономным учреждением.

Отметим, что согласно части 9 статьи 11 Закона об автономных учреждениях вопросы, относящиеся к компетенции Наблюдательного совета, не могут быть переданы на рассмотрение других органов автономного учреждения (руководителя, учредителя, общего собрания, педагогического совета), что подчёркивает важность наблюдательного совета в системе управления школой.

Формирование наблюдательного совета

Формирование наблюдательного совета процедурно урегулировано федеральным законодательством лишь частично. Согласно части 8 статьи 10 Закона об автономных учреждениях учредитель принимает решение о назначении членов наблюдательного совета и о прекращении их полномочий (за исключением членов совета-работников школы).

Решение о назначении работника автономного учреждения членом наблюдательного совета или досрочном прекращении его полномочий принимается в порядке, предусмотренном уставом школы: в уставе может быть предусмотрено, например, назначение работников членами наблюдательного совета учредителем по представлению руководителя школы.

Решения наблюдательного совета принимаются простым большинством или квалифицированным большинством (как правило, 2/3 голосов). Следовательно, работники школы, входящие в совет, число которых не может превышать 1/3, не смогут принять решение без поддержки других участников. В то же время и представители учредителя и органа управления имуществом также не могут принять решение без поддержки других членов наблюдательного совета.

Работник школы не может быть избран председателем совета, так как его голос в отдельных случаях может быть решающим, а в случае избрания представителя общественности председателем совета именно голос общественности становится решающим (при равенстве голосов от каждой представленной категории в наблюдательном совете). Именно такая ситуация сложилась в лицее № 36 Нижнего Новгорода, где председателем наблюдательного совета стал председатель Правления общественной организации родителей «Объединение граждан в поддержку образования».

Закон об автономных учреждениях прямо не определяет понятие «представитель общественности», однако из Закона можно сделать вывод, что им может быть любой гражданин, не являющийся представителем государственных органов, учредителя, трудового коллектива, который при этом разбирается в вопросах, отнесённых к компетенции наблюдательного совета. Поэтому членами наблюдательного совета обычно назначают лиц из сферы образования, а также родителей.

Согласно части 6 статьи 10 Закона об автономных учреждениях, в отличие от государственных и частных предприятий автономное учреждение не вправе выплачивать членам наблюдательного совета вознаграждение за выполнение ими своих обязанностей, за исключением компенсации документально подтверждённых расходов, непосредственно связанных с участием в работе совета. Члены совета могут пользоваться услугами автономного учреждения только на равных условиях с другими гражданами. Таким образом, участие в наблюдательном совете — важная общественная нагрузка, требующая от граждан как минимум затрат своего личного времени.

С последним возникают определённые сложности как раз у представителей государственных и муниципальных органов управления. Если учредитель имеет много подведомственных автономных учреждений, он вынужден возлагать полномочия по представлению своих интересов в наблюдательных советах в качестве дополнительной (не оплачиваемой!) нагрузки своим штатным работникам. В то же время представители органов управления имуществом, как правило, не соглашаются участвовать в проведении наблюдательных советов за пределами своего рабочего времени (так как не испытывают никакой ответственности за деятельность автономного учреждения). Естественно, что возлагая на своих работников обязанности по представительству в наблюдательном совете, руководитель органа управления имуществом разрешает им участвовать в заседаниях наблюдательного совета в рабочее время (с соответствующей оплатой). Нарушения законодательства здесь нет, так как оплата производится не автономным учреждением. В то же время при большом числе автономных учреждений участие в наблюдательных советах может негативно сказаться на выполнении основных должностных обязанностей представителей учредителя и органа управления имуществом.

В соответствии с требованиями части 1 статьи 12 Закона об автономных учреждениях наблюдательный совет должен проводить заседания по мере необходимости, но не реже одного раза в квартал. На практике наблюдательные советы автономных учреждений могут собираться реже одного раза в квартал. Ника-

кой ответственности за редкое проведение заседаний законом об автономных учреждениях не установлено, однако в таком случае при проверке органами прокуратуры деятельности наблюдательного совета может быть направлено представление о нарушении законодательства. Учитывая, что наблюдательный совет не подчинён ни учредителю школы, ни тем более её руководителю, получается, что это представление должно быть направлено председателю наблюдательного совета.

Наблюдательный и управляющий советы

Создание управляющих советов муниципальных общеобразовательных учреждений усиленно пропагандируется региональными органами управления образованием многих регионов, которые ставили, например, наличие управляющего совета одним из условий участия в программах модернизации образования, предполагающих дополнительное финансирование.

В отличие от наблюдательного совета, Законом об автономных учреждениях (как, впрочем, и Законом об образовании в РФ) не определён порядок работы других коллегиальных органов учреждения. Между тем, согласно статье 26 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в РФ» в школе формируются коллегиальные органы управления, к которым относятся общее собрание (конференция) работников (в профессиональной образовательной организации и образовательной организации высшего образования — общее собрание (конференция) работников и учащихся образовательной организации), педагогический совет (в образовательной организации высшего образования — учёный совет), а также могут формироваться попечительский, управляющий, наблюдательный советы и другие коллегиальные органы управления, предусмотренные

уставом соответствующей образовательной организации.

Однако в соответствии с законом структура, порядок формирования, срок полномочий и компетенция органов управления автономным учреждением, порядок принятия ими решений и выступления от имени учреждения устанавливаются уставом автономного учреждения в соответствии с законодательством РФ. Таким образом, порядок работы и компетенция управляющего совета обязательно должны быть прописаны в уставе государственного или муниципального учреждения.

Крайне проблематично найти компетенцию для данного органа в управлении автономным учреждением. Между тем при пересечении компетенций различных коллегиальных органов должен быть указан порядок их взаимодействия и принятия решений. В частности, необходимо указать, что наблюдательный совет при вынесении решений по данным вопросам должен будет учесть мнение управляющего совета, сформулированное в соответствующем протоколе заседания.

Управляющие советы в школах не могут иметь больше полномочий, чем наблюдательные советы (и передать часть полномочий наблюдательного совета им также нельзя). Фактически функционал управляющего совета сводится к формированию и передаче органам управления школой мнения общественности, что дублирует функции наблюдательного совета автономного учреждения.

Члены управляющего совета могут как выбираться, так и назначаться, порядок выбора или назначения членов совета, его функции определяются уставом школы. Учитывая, что устав утверждает учредитель, он влияет на создание управляющего совета, хотя и не утверждает его состав. Впрочем, утверждение состава управляющего совета учредителем также может быть предусмотрено уставом школы. Таким образом, у наблюдательного и управляющего советов много общего, в связи с чем управляющий совет

целесообразно создавать лишь в бюджетных образовательных учреждениях.

Программа развития автономного учреждения

В соответствии со статьёй 28 Закона об образовании в РФ разработка и утверждение по согласованию с учредителем программы развития отнесены к компетенции школы. При этом в соответствии со статьёй 4 Закона об автономных учреждениях финансовое обеспечение мероприятий, направленных на развитие автономных учреждений, перечень которых определяется органом, выполняющим функции и полномочия учредителя, осуществляется за счёт субсидий из соответствующего бюджета бюджетной системы России.

Таким образом, автономное учреждение может разработать и утвердить по согласованию с учредителем программу развития, мероприятия которой будут финансироваться в том числе и учредителем. В лицее № 36 принята и исполняется Программа инновационного развития «Лицейское образование в глобализирующемся мире» (2010–2020 годы) с подпрограммами.

Эта программа позволяет привлечь дополнительные средства (за пределами субсидий на выполнение муниципального задания и содержание имущества), для обеспечения условий обучения, соответствующих современным требованиям. Ранее лицеем очень много помогало ОАО «ГАЗ», однако кризисная ситуация и привычка современных руководителей крупных промышленных предприятий учить своих детей за границей (более того, топ-менеджерами ОАО «ГАЗ» всё чаще становятся иностранцы, не перевозящие свои семьи в Россию) привели к значительной утрате «шефских» связей, к снижению внимания к сфере образования со стороны крупных промышленных групп.

Подпрограмма «Энергосбережение и здоровьесбережение на 2014–2018 годы» Программы инновационного развития лицея — яркий пример функционирования механизмов общественно-государственного партнёрства в деятельности автономного общеобразовательного учреждения. Подпрограмма принимается правлением Нижегородской региональной общественной организации «Объединение граждан в поддержку образования» (ОГПО), наблюдательным советом лицея, согласовывается с учредителем и утверждается директором лицея. Разделы Подпрограммы перекликаются с основными программами родительской организации ОГПО.

Финансирование Подпрограммы планируется из четырёх составляющих: бюджетное финансирование в рамках муниципального задания за счёт средств субвенций областного бюджета; внебюджетных средств от приносящей доход деятельности лицея; средств общественности (ОГПО); перераспределения части субсидии из городского бюджета за счёт экономии коммунальных платежей, получаемой за счёт результатов реализации самой Подпрограммы.

Подпрограмма имеет комплексный характер, затрагивающий вопросы энергоэффективности, энергосбережения, здоровьесбережения, информатизации, комфортных условий обучения.

Энергоэффективность и здоровье учащихся

Проведённый в лицее аудит показал, что основные потребители электроэнергии — столовая (~40%), освещение (~40%), компьютерное оборудование, антиобледенительная система кровли (зимой) и тепловая завеса (зимой). Доля каждого вида потребителей в общем балансе существенно зависит от продолжительности светового периода, времени года, учебного периода. Также было выявлено, что увеличение числа объектов компьютерного оборудования (особенно видеопроекторов) увеличивает нагрузку на электросети классов до почти предельного, снижает надёжность электропитания и становится преградой для дальнейшего развития материально-технической базы лицея.

Электроосвещение составляет значительную долю в электропотреблении, причём серьёзное

беспокойство вызывают освещённость, цветовая температура, спектр излучения, пульсации светового потока.

С точки зрения здоровьесбережения основная проблема — освещение в кабинетах с помощью газоразрядных ртутных ламп (лампы дневного света — ЛДС). В силу физического принципа действия для их питания применяется переменный ток (иначе идёт перенос вещества), что вызывает пульсации освещённости с удвоенной частотой электрической сети, то есть 100 Гц. Кроме того, они дают линейчатый спектр излучения, что хорошо видно даже в обычный школьный спектроскоп.

Для сглаживания пульсаций и преобразования линейчатого спектра лампы покрыты слоем специального люминофора. Однако, как показывает практика, бюджетные варианты ламп (особенно производства Польши, Китая) не обеспечивают нормативное значение пульсаций в светильниках. При том, что нормативное значение составляет менее 10%, заводские технические условия — ТУ декларируют 5–8%, выявлено, что реальное значение коэффициента пульсаций освещённости превышает 30–40%!

Причём «на глаз» такие пульсации (и спектр) незаметны, но всё больше научных и медицинских исследований показывают, что это серьёзным образом влияет при длительном освещении на утомляемость, психофизиологическое состояние, на здоровье учащихся в целом.

Особую остроту приобретает проблема пульсаций освещённости, если рядом находятся компьютерная техника, видеомониторы и проекторы (а в лицее № 36 все классные комнаты оснащены такой техникой, причём она активно используется в образовательном процессе). Проблема усугубляется тем, что видеомониторы и проекторы имеют собственные частоты развёртки, близкие к 100 Гц. Поэтому при наложении света двух подобных

источников (освещение и монитор/проектор) часто наблюдаются «биения», что плохо для здоровья учащихся.

Публикуемые изготовителями светильников подобного вида рекомендации «расфазировки» ламп (то есть подключения разных ламп к различным фазам трёхфазной цепи или включения дополнительной аппаратуры, создающей сдвиг фаз) — утопичны для обычной однофазной цепи или требуют дополнительных серьёзных финансовых вложений, усложняя цепи и значительно понижая их надёжность). Опыт показывает, что даже использование современной электронной (а не дроссельной) пуско-регулирующей аппаратуры (в дальнейшем ПРА) светильников (якобы работающих на повышенных частотах до 300 Гц) не приводит к реальным результатам и является скорее очередным маркетинговым ходом фирм-изготовителей.

С увеличением времени наработки таких ламп (в основном из-за деградации эмиссионного слоя и люминофора) коэффициент пульсаций светового потока (и следовательно, освещённости) неуклонно нарастает, а сами выработавшие свой срок лампы опасны из-за содержания паров ртути. Поэтому требуется их особое хранение и специальная утилизация, что в условиях муниципальной школы — серьёзная проблема и по безопасности, и по расходам, далеко не всегда предусмотренным бюджетом.

Кроме того, эксплуатация ЛДС при дроссельной ПРА вызывает из-за резонансных явлений шум (особенно усаливающийся при установке в одном классе 10–15 светильников на современных тонких каркасах, да ещё в подвесных потолках). А при электронной ПРА «бичом» становится их ненадёжность и неремонтоспособность (особенно при их «бюджетном» исполнении в КНР).

Что касается теплового режима, то проблемой здоровьесбережения является контроль и регулирование температуры, уровня относительной влажности в помещениях, отсутст-

вие сквозняков. Поэтому проблема энергосбережения тесна связана с возможностью регулировать тепловую мощность батарей отопления. Попытки теплоснабжающих организаций в морозы обеспечить устойчивость теплоснабжения (так называемый «недотоп») и в весенний тёплый период выбрать всё количество теплоты, а следовательно, получить максимальный объём оплаты, часто приводят к открытым окнам в классах, сквознякам и отоплению улицы...

Поэтому только комплексное использование приборов учёта тепла и регулировочной аппаратуры на батареях отопления позволяет снизить утомляемость учащихся и педагогов, сохранить их здоровье.

Общеизвестно, что проблема сохранения и укрепления здоровья в современном мире выходит на первый план, и, кроме правильного воспитания и верного отношения к здоровому образу жизни, здоровьесбережение напрямую связано с проблемой создания комфортной и здоровой среды для учёбы и работы. Тем более, что в условиях лицей с классами углублённого изучения физики и математики психофизиологические и эмоциональные нагрузки на учащихся и сотрудников повышенные.

Высокая интенсивность занятий, большая аудиторная нагрузка, особенности образовательного процесса — всё это часто вынуждает работать в кабинетах при искусственном освещении, что при широком использовании информационно-коммуникативных технологий резко повышает и интенсивность занятий, и нагрузку на зрение, на требования к воздушному, тепловому режиму обучения, требования к осветительной, проекционной и компьютерной технике, к совместимости и интенсивности электромагнитных и световых полей от различных источников света и аппаратуры. Причём устойчивая тенденция последних лет на закупку компьютерного оборудования, электроосветительных и тепловых приборов, проведение ремонтных работ строго

на конкурсно-аукционной основе, где главным критерием отбора поставщиков становится лишь минимальная цена контракта, приводит к тому, что приобретаемое и устанавливаемое оборудование несовместимо или имеет низкие параметры по качеству, особенно по визуальным невидимым параметрам, что усугубляет их негативное влияние на здоровье.

Энергосбережение

Также достаточно остро стоит проблема повышения эффективности энергосбережения топливно-энергетических ресурсов (ТЭР). В связи с резким удорожанием стоимости энергоресурсов значительно увеличилась доля затрат на топливно-энергетические ресурсы в себестоимости оказания муниципальных услуг в сфере образования. Существующие тарифы на энергоресурсы, а также нормативные объёмы потребления, учитываемые при заключении договоров с энергосберегающими организациями, не всегда экономически обоснованы из-за отсутствия независимого энергоаудита. Отсутствие приборного учёта не стимулирует применение рациональных методов расходования ТЭР.

Из-за отсутствия приборов учёта оплата за коммунальные услуги до 2014 года осуществлялась на основе расчётных параметров, определяемых энергоснабжающими организациями, а они, как естественные монополисты, кровно заинтересованы в стабильной оплате бюджетом как можно больших объёмов потребления.

Практика такова, что расчёты монополистов основаны на нереальных допущениях, согласно которым, например, системы водоснабжения работают круглосуточно и на максимальной мощности. Более того, даже в летний период, когда расход холодного и горячего водоснабжения (ХВС и ГВС) практически отсутствует (с июня по август нет потребления столовой и учащихся), снабжающие организации продолжают требовать оплату в прежних объёмах и не реагируют на официальные письма администрации лицея.

Следствием такой ситуации становится то, что бюджет муниципалитета, а следовательно и лицея, по сути дела оплачивает непотреб-

лённые ресурсы. Всё это увеличивает долю расходов бюджета на содержание лицея, причём доля таких расходов превосходит расходы на модернизацию оборудования, развитие школы и все текущие ремонты!..

Полагаем, что в современных условиях такое положение дел недопустимо, в том числе и с педагогической точки зрения. О каком воспитании в экологии, экономике, энергоэффективности, гражданственности можно вести в таких условиях речь с учащимися, тем более физико-математических классов?

Из анализа состояния проблем были определены основные пути энергосбережения и здоровьесбережения: полное оснащение приборами учёта (электроэнергия, тепло, вода); расчёты за используемые энергетические ресурсы исключительно по показаниям приборов учёта; энергетические обследования, энергоаудит, приборные измерения; приобретение и установка (замена) оборудования.

Учитывая, что в общем балансе электропотребления значительную долю (до 40%) занимает электроосвещение, в качестве первоочередного было определено улучшение освещённости кабинетов и помещений, а именно замена ламп накаливания, газоразрядных ламп дневного света на светодиодные LED позволяющие:

- уменьшить уровень пульсации светового потока в целях здоровьесбережения при установке на рабочих местах сотрудников (замечания при аттестации рабочих мест) и учащихся (показатели газоразрядных ламп ~30%, а светодиодных ~1% при нормативе 10%);
- уменьшить уровень шума при работе за счёт отсутствия дроссельных нагрузок;
- увеличить срок эксплуатации и уменьшить регламент обслуживания (замены) (наработка ЛДС до отказа 4 тыс. ч., или 1,5 года, а светодиодных до 50 тыс. ч., или 3–7 лет);

- экономить электроэнергию за счёт более высокого КПД и светоотдачи (при примерно одинаковых световых потоках от стандартного светильника (600 мм × 600 мм) мощности потребления для ЛДС 4 × 18 Вт + 30 Вт (ПРА) = 92 Вт, а для ламп LED 4 × 9 + 5 Вт = 41 Вт) более, чем в два раза;
- снизить нагрузку на электросети классов и повысить их надёжность (уменьшается нагрев проводки, меньше «подгорают» контакты выключателей сети).

Несложные расчёты показывают, что в результате потребление тока уменьшается в 2,9 раза. (Сила тока потребления для стандартного класса люстры площадью 48 кв. м с 12 светильниками ЛДС составляет $12 \times 92 / 220 = 5$ А, их эквивалентная по освещённости замена на 9 светильников LED даёт $9 \times 41 / 220 = 1,7$ А).

К главным недостаткам LED светильников следует отнести их большую стоимость. Наибольший эффект даёт замена в осенне-зимний период. Целесообразно их закупать однотипными партиями (опт ~50–100 шт.), а высвобождающие светильники и лампы ЛДС использовать для замены вышедших из строя, особенно в коридорах, рекреациях и раздевалках (там, где учащиеся находятся недолго и не проводятся учебные занятия). Кроме того, энергоэффективность повышает:

- установка энергосберегающих ламп, автоматов освещения в подсобных помещениях (подвалы, склады, вспомогательные помещения);
- переход на энергосберегающее технологическое оборудование (холодильные шкафы и холодильники, учитывая их непрерывный круглосуточный характер работы и большую мощность, необходимо заменять на оборудование энергетического класса А+);
- переход на энергосберегающее компьютерное оборудование;
- замена компьютерного оборудования — мониторов, системных блоков на современное оборудование энергетического класса А+ с повышенными требованиями к здоровьесбе-

режению (выше разрешение, уменьшение пульсаций, лучше цветопередача).

Тепловые потери при теплоснабжении уменьшаются при:

- замене старых оконных блоков на современные оконные блоки со стеклопакетами (двухкамерными, с режимами проветривания и микропроветривания);
- замене старых металлических наружных дверей на двери с внутренним утеплением (большой спортивный зал, учебные мастерские, столовая, запасные выходы и т.д.);
- замене старых (в основном чугунных) батарей отопления на современные биметаллические с лучшей теплоотдачей и меньшим объёмом теплоносителя, что позволяет уменьшить поток теплоносителя в отопительной системе и экономить тепловые ресурсы;
- дополнительной теплоизоляции и утепления труб подачи теплоносителя на чердаке основного здания (верхний розлив);
- увеличении энергоэффективности системы отопления при теплоснабжении;
- установке регулирующей и запорной арматуры на батареях отопления и стояках, что позволяет повысить надёжность отопительной системы, её ремонтпригодность, регулировать объём протекающего теплоносителя и тем самым мощность тепловыделения, а следовательно, создаёт и лучший микроклимат в помещениях, позволяя ликвидировать сквозняки.

* * *

Средства из бюджета на развитие школ выделяются «волнами», а проще говоря: «то густо, то пусто». В рамках программы модернизации образования удалось значительно обновить учебно-материальную базу для применения современных средств обучения, оснастить школу современной компьютерной техникой. Будем надеяться, что с участием общественности удастся найти необходимые ресурсы и дожидаться новой «волны» выделения ресурсов со стороны государства, не ухудшая при этом условия обучения. **НО**

ПОРЯДОК РАБОТЫ с обращениями граждан в ОУ

Елена Викторовна Кочергина,

старший преподаватель кафедры менеджмента и государственного управления Московского социально-гуманитарного института

- обращения • жалобы • заявления • порядок рассмотрения • правонарушения
- обязанности • компетенции • личный приём граждан • устные обращения

В результате проверок в образовательных учреждениях были выявлены серьёзные нарушения в работе с обращениями граждан. Они касаются **порядка** принятия обращений, **сроков** рассмотрения обращений, жалоб и заявлений, **компетентного подхода** к рассмотрению обращений, **содержания ответов** на обращения.

Право граждан на обращения в органы государственной власти, органы местного самоуправления гарантировано статьёй 33 Конституции РФ. Часть 2 статьи 45 Конституции РФ предусматривает право каждого защищать свои права и свободы всеми способами, не запрещёнными законом. В части 2 статьи 46 Конституции РФ закреплено право каждого гражданина обжаловать в суде решения и действия (или бездействие) органов государственной власти, органов местного самоуправления, общественных объединений и должностных лиц. Это право гражданина, проживающего в современном правовом государстве, одна из сторон демократии и развития общества.

Федеральным законом «О порядке рассмотрения обращений граждан Российской Федерации» регулируются правоотношения, связанные

с реализацией гражданином Российской Федерации закреплённого за ним Конституцией Российской Федерации права на обращение в государственные органы и органы местного самоуправления, а также устанавливается порядок рассмотрения обращений граждан государственными органами, органами местного самоуправления и должностными лицами.

Установленный Федеральным законом порядок рассмотрения обращений граждан распространяется на все обращения граждан, за исключением тех, которые подлежат рассмотрению в порядке, установленном федеральными конституционными законами и иными федеральными законами.

В соответствии со ст. 2 Федерального закона граждане имеют право обращаться лично, а также направлять индивидуальные и коллективные обращения в государственные органы, органы местного самоуправления и должностным лицам.

Закон даёт толкование понятий «обращение», «заявление», «жалоба», «должностное лицо»:

- обращение гражданина — направленное в государственный орган, орган местного самоуправления или должностному лицу письменное предложение, заявление или жалоба, а также устное обращение

гражданина в государственный орган, орган местного самоуправления;

- заявление — просьба гражданина о содействии в реализации его конституционных прав и свобод или конституционных прав и свобод других лиц, либо сообщение о нарушении законов и иных нормативных правовых актов, недостатках в работе государственных органов, органов местного самоуправления и должностных лиц, либо критика деятельности этих органов и должностных лиц;
- жалоба — просьба гражданина о восстановлении или защите его нарушенных прав, свобод или законных интересов либо прав, свобод или законных интересов других лиц;
- должностное лицо — лицо, постоянно, временно или по специальному полномочию осуществляющее функции представителя власти либо выполняющее организационно-распорядительные, административно-хозяйственные функции в государственном органе или органе местного самоуправления.

В контексте этого Закона руководитель образовательного учреждения должностным лицом не является, но Кодекс РФ об административных правонарушениях называет должностным лицом «лицо, постоянно, временно или в соответствии со специальными полномочиями осуществляющее функции представителя власти, то есть наделённое в установленном законом порядке распорядительными полномочиями в отношении лиц, не находящихся в служебной зависимости от него, а равно лицо, выполняющее организационно-распорядительные или административно-хозяйственные функции в государственных органах, органах местного самоуправления, государственных и муниципальных организациях» в прим. 1 ст. 285 Уголовного кодекса Российской Федерации под должностными лицами признаются «лица, постоянно, временно или по специальному полномочию осуществляющие функции представителя власти либо выполняющие организационно-распорядительные, административно-хозяйственные функции в государственных органах, органах местного самоуправления, государственных и муниципальных учреждениях». Так как законодательство об образовании процедуру рассмотрения обращений граждан не предусматривает,

применяется аналогия Закона. Таким образом, руководитель образовательного учреждения при рассмотрении обращений граждан руководствуется нормами Закона «Об обращении граждан Российской Федерации».

Субъекты правоотношений

1. Должностные лица

Руководитель общеобразовательного учреждения (должностное лицо) несёт ответственность перед учащимися, их родителями (законными представителями), государством, обществом и учредителем за результаты своей деятельности в соответствии с функциональными обязанностями, предусмотренными квалификационными требованиями, трудовым договором (контрактом) и уставом общеобразовательного учреждения.

Компетенция руководителя не может ограничиваться административно-хозяйственной деятельностью, на него возложены также организационно-распорядительные функции, реализация которых предусматривает работу с обращениями граждан.

2. Граждане

Статья 64 Семейного кодекса РФ предусматривают права и обязанности родителей по защите прав и интересов детей:

Родители (законные представители) несовершеннолетних детей до получения последними общего образования имеют право выбирать формы получения образования, образовательные учреждения, **защищать законные права и интересы ребёнка**, принимать участие в управлении образовательным учреждением».

Защита прав и интересов детей возлагается на их родителей. Родители являются законными представителями своих детей и выступают в защиту их прав и интересов в отношениях с любыми физическими и юридическими лицами, в том числе в судах, без специальных полномочий.

Обращаться в защиту прав и интересов могут не только родители, но и **иные граждане**, если, например, учащиеся образовательного учреждения нарушают тишину, покой граждан, проживающих в домах рядом с образовательным учреждением, порядок во дворах домов; если гражданам известно о нарушении прав и интересов ребёнка (независимо от наличия или отсутствия родства с ним) и в других случаях.

Семейный кодекс РФ обязывает должностных лиц организаций и иных граждан, которым станет известно об угрозе жизни или здоровью ребёнка, о нарушении его прав и законных интересов, сообщить об этом в орган опеки и попечительства по месту фактического нахождения ребёнка. При этом руководитель образовательного учреждения не должен забывать, что Закон «Об обращениях граждан Российской Федерации» допускает право гражданина обратиться в любой орган, к любому должностному лицу, а орган или должностное лицо, к которым поступило обращение, должны направить его в орган или должностному лицу, в чьей компетенции находится рассмотрение указанного в обращении вопроса.

Ребёнок также наделён правом на обращение. Семейный кодекс в статьях 56, 57 следующим образом определяет права несовершеннолетнего:

«Ребёнок имеет право на защиту своих прав и законных интересов.

Защита прав и законных интересов ребёнка осуществляется родителями (лицами, их заменяющими), а в случаях, предусмотренных настоящим Кодексом, органом опеки и попечительства, прокурором и судом.

Ребёнок имеет право на защиту от злоупотреблений со стороны родителей (лиц, их заменяющих).

При нарушении прав и законных интересов ребёнка, в том числе при невыполнении или при ненадлежащем выполнении родителями (одним из них) обязанностей по воспитанию, образованию ребёнка либо при злоупотреблении родительскими правами, ребёнок вправе самостоятельно обращаться за их защитой в орган опеки и попечительства, а по достижении возраста четырнадцати лет в суд.

Ребёнок вправе выражать своё мнение при решении в семье любого вопроса, затрагивающего его интересы, а также быть заслушанным в ходе любого судебного или административного разбирательства. Учёт мнения ребёнка, достигшего возраста десяти лет, обязателен, за исключением случаев, когда это противоречит его интересам. В случаях, предусмотренных Семейным кодексом РФ (статьи 59, 72, 132, 134, 136, 143, 145), органы опеки и попечительства или суд могут принять решение только с согласия ребёнка, достигшего возраста десяти лет.

Обязанности граждан при обращении

Гражданин, обратившийся в орган или к должностному лицу, имеет определённые обязанности:

1. Гражданин в своём письменном обращении в обязательном порядке указывает либо наименование государственного органа или органа местного самоуправления, в которые направляет письменное обращение; либо фамилию, имя, отчество соответствующего должностного лица, либо должность соответствующего лица, а также свои фамилию, имя, отчество, почтовый адрес, по которому должны быть направлены ответ, уведомление о переадресации обращения; излагает суть предложения, заявления или жалобы ставит личную подпись и дату.
2. В случае необходимости в подтверждение своих доводов гражданин прилагает к письменному обращению документы и материалы либо их копии.
3. Обращение, поступившее в государственный орган, орган местного самоуправления или должностному лицу по информационным системам общего пользования, подлежит рассмотрению в порядке, установленном Федеральным законом.

Порядок рассмотрения обращений граждан

Руководитель образовательного учреждения обязан принять обращение, заявление, жалобу и рассмотреть их. Письменное обращение **подлежит обязательной регистрации в течение трёх дней с момента поступления.**

Письменное обращение, содержащее вопросы, решение которых не входит в компетенцию данных государственного органа, органа местного самоуправления или должностного лица, **направляется в течение семи дней со дня регистрации в соответствующий орган или соответствующему должностному лицу**, в компетенцию которых входит решение поставленных в обращении вопросов, с уведомлением гражданина, направившего обращение, о переадресации обращения.

При рассмотрении обращения гражданин имеет право:

- 1) представлять дополнительные документы и материалы либо обращаться с просьбой об их истребовании;
- 2) знакомиться с документами и материалами, касающимися рассмотрения обращения, если это не затрагивает права, свободы и законные интересы других лиц и если в указанных документах и материалах не содержатся сведения, составляющие государственную или иную охраняемую федеральным законом тайну;
- 3) получать письменный ответ по существу поставленных в обращении вопросов, за исключением случаев, указанных в законе, уведомление о переадресации письменного обращения в государственный орган, орган местного самоуправления или должностному лицу, в компетенцию которых входит решение поставленных в обращении вопросов;
- 4) обращаться с жалобой на принятое по обращению решение или на действие (бездействие) в связи с рассмотрением обращения в административном и (или) судебном порядке в соответствии с законодательством Российской Федерации;
- 5) обращаться с заявлением о прекращении рассмотрения обращения.

В статье 6 Федерального закона «Об обращениях граждан Российской Федерации» предусмотрены **гарантии безопасности в связи с обращением:**

1. Запрещается преследование гражданина в связи с его обращением в государственный орган, орган местного самоуправления или к должностному лицу с критикой деятельности указанных органов или должностного лица либо для восстановления или защиты своих прав, свобод и законных интересов либо прав, свобод и законных интересов других лиц.

2. При рассмотрении обращения не допускается разглашение сведений, содержащихся в обращении, а также сведений, касающихся частной жизни гражданина, без его согласия. Не является разглашением сведений, содержащихся в обращении, направление письменного обращения в государственный орган, орган местного самоуправления или должностному лицу, в компетенцию которых входит решение поставленных в обращении вопросов.

При рассмотрении обращения государственный орган, орган местного самоуправления или должностное лицо:

- 1) обеспечивают объективное, всестороннее и своевременное рассмотрение обращения, в случае необходимости — с участием гражданина, направившего обращение;
- 2) запрашивают необходимые для рассмотрения обращения документы и материалы в других государственных органах, органах местного самоуправления и у иных должностных лиц, за исключением судов, органов дознания и органов предварительного следствия;
- 3) принимают меры, направленные на восстановление или защиту нарушенных прав, свобод и законных интересов гражданина;
- 4) дают письменный ответ по существу поставленных в обращении вопросов;
- 5) уведомляют гражданина о направлении его обращения на рассмотрение в другой государственный орган, орган местного самоуправления или иному должностному лицу в соответствии с их компетенцией.

Государственный орган, орган местного самоуправления или должностное лицо по направлению в установленном порядке запросу государственного органа, органа местного самоуправления или должностного лица, рассматривающих обращение, обязаны **в течение 15 дней предоставлять документы и материалы**, необходимые для рассмотрения обращения, за исключением документов и материалов, в которых содержатся сведения, составляющие государственную или иную охраняемую федеральным законом тайну, и для которых установлен особый порядок предоставления.

3. Ответ на обращение подписывается руководителем государственного органа или органа местного самоуправления, должностным лицом либо уполномоченным на то лицом.

4. Ответ на обращение, поступившее в государственный орган, орган местного самоуправления или должностному лицу по информационным системам общего пользования, направляется по почтовому адресу, указанному в обращении.

Порядок рассмотрения отдельных обращений

1. В случае, если в письменном обращении не указаны фамилия гражданина, направившего обращение, и почтовый адрес, по которому должен быть направлен ответ, ответ на обращение не даётся. Если в указанном обращении содержатся сведения о подготавливаемом, совершаемом или совершённом противоправном деянии, а также о лице, его подготавливающем, совершающем или совершившем, обращение подлежит направлению в государственный орган в соответствии с его компетенцией.

2. Государственный орган, орган местного самоуправления или должностное лицо при получении письменного обращения, в котором содержатся нецензурные либо оскорбительные выражения, угрозы жизни, здоровью и имуществу должностного лица, а также членов его семьи, вправе оставить обращение без ответа по существу поставленных в нём вопросов и сообщить гражданину, направившему обращение, о недопустимости злоупотребления правом.

3. В случае, если текст письменного обращения не поддаётся прочтению, ответ на обращение не даётся и оно не подлежит направлению на рассмотрение в государственный орган, орган местного самоуправления или должностному лицу в соответствии с их компетенцией, о чём в течение 7 дней со дня регистрации обращения сообщается гражданину, направившему обращение, если его фамилия и почтовый адрес поддаются прочтению.

4. В случае, если в письменном обращении гражданина содержится вопрос, на который ему многократно давались письменные ответы по существу в связи с ранее направляемыми обращениями, и при этом в обращении не приводятся новые доводы или обстоятельства, руководитель государственного органа или органа местного самоуправления, должностное лицо либо уполномоченное на то лицо вправе принять решение о безосновательности очередного обращения и прекращении переписки с гражданином по данному вопросу при условии, что указанное обращение и иные обращения направлялись в один и тот же государственный орган, орган местного самоуправления или одному и тому же должностному лицу. О данном решении уведомляется гражданин, направивший обращение.

5. В случае, если ответ по существу поставленного в обращении вопроса не может быть дан без разглашения сведений, составляющих государственную или иную охраняемую федеральным законом тайну, гражданину, направившему обращение, сообщается о невозможности дать ответ по существу поставленного в нём вопроса в связи с недопустимостью разглашения указанных сведений.

6. В случае, если причины, по которым ответ по существу поставленных в обращении вопросов не мог быть дан, в последующем были устранены, гражданин вправе вновь направить

обращение в соответствующий государственный орган, орган местного самоуправления или соответствующему должностному лицу.

Для рассмотрения письменного обращения сроки строго регламентированы.

1. Письменное обращение, поступившее в государственный орган, орган местного самоуправления или должностному лицу в соответствии с их компетенцией, **рассматривается в течение 30 дней со дня регистрации письменного обращения.**

2. В исключительных случаях, а также в случае направления запроса, предусмотренного частью 2 статьи 10 настоящего Федерального закона, руководитель государственного органа или органа местного самоуправления, должностное лицо либо уполномоченное на то лицо вправе продлить срок рассмотрения обращения не более чем на 30 дней, уведомив о продлении срока его рассмотрения гражданина, направившего обращение.

Личный приём граждан. Устные обращения

1. Личный приём граждан в государственных органах, органах местного самоуправления проводится их руководителями и уполномоченными на то лицами. Информация о месте приёма, а также об установленных для приёма днях и часах доводится до сведения граждан.

2. При личном приёме гражданин предъявляет документ, удостоверяющий его личность.

3. Содержание устного обращения заносится в карточку личного приёма гражданина. В случае, если изложенные в устном обращении факты и обстоятельства являются очевидными и не требуют дополнительной проверки, ответ на обращение с согласия гражданина может быть дан устно в ходе личного приёма, о чём делается запись в карточке личного приёма гражданина. В остальных случаях даётся письменный ответ по существу поставленных в обращении вопросов.

4. Письменное обращение, принятое в ходе личного приёма, подлежит регистрации и рассмотрению в ранее указанном порядке.

5. В случае, если в обращении содержатся вопросы, решение которых не входит в компетенцию данных государственного органа, органа местного самоуправления или должностного лица, гражданину даётся разъяснение, куда и в каком порядке ему следует обратиться.

6. В ходе личного приёма гражданину может быть отказано в дальнейшем рассмотрении обращения, если ему ранее был дан ответ по существу поставленных в обращении вопросов.

Контроль за соблюдением порядка рассмотрения обращений

Закон определяет, что государственные органы, органы местного самоуправления и должностные лица в пределах своей компетенции контролируют соблюдение порядка рассмотрения обращений, анализируют содержание поступающих обращений, принимают меры по своевременному выявлению и устранению причин нарушения прав, свобод и законных интересов граждан.

Приведённая выше статья комментируемого Закона обязывает руководителей образовательных учреждений предупреждать нарушения прав учащихся, их родителей и других граждан. Для этого необходимо проводить мониторинги, опросы, вести разъяснительную работу.

Ответственность за нарушение закона

Лица, виновные в нарушении Федерального закона, несут ответственность, предусмотренную законодательством Российской Федерации. В настоящее время законом предусмотрена только дисциплинарная ответственность в соответствии с главой 30 Трудового кодекса РФ. **НО**

ФОРМИРОВАНИЕ КАДРОВОЙ ПОЛИТИКИ и управление персоналом в образовательной организации

Татьяна Олеговна Шумилина,
заведующая кафедрой теории и методики воспитания
Владимирского института развития образования им. Л.И. Новиковой,
кандидат педагогических наук

С 1 января 2015 года работодателями при формировании кадровой политики и в управлении персоналом, при организации обучения и аттестации работников, заключении трудовых договоров, разработке должностных инструкций и установлении систем оплаты труда должен применяться профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», утверждённый приказом Минздравсоцразвития России от 18 октября 2013 г. № 544н. В связи с вступлением приказа в действие у руководителей образовательных организаций возникает много вопросов.

- образовательный ценз • профессиональное образование • уровень образования и квалификация • трудовой договор • условия допуска
- трудовая функция • аттестация • норма часов педагогической работы

Образовательный ценз

Под образовательным цензом следует понимать требование федерального закона, в соответствии с которым право на занятие педагогической деятельностью предоставляется только тем гражданам, которые имеют определённый уровень образования, подтверждаемый соответствующим документом.

В главе 52 Трудового кодекса Российской Федерации определяются особенности регулирования труда педагогических работников, то есть лиц, которые в силу положений федеральных законов и иных нормативных правовых актов Российской Федерации относятся к категории педагогических работников, осуществляющих

на основе трудовых договоров педагогическую деятельность в образовательных и иных учреждениях, реализующих образовательные программы.

Перечень должностей, относящихся к категории педагогических работников, утверждён Постановлением Правительства РФ от 08 августа 2013 г. № 678 «Об утверждении номенклатуры должностей педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, должностей руководителей образовательных организаций».

Педагогический работник должен иметь определённый образовательный ценз, который установлен квалификационными характеристиками, утверждёнными приказом Минздравсоцразвития России

от 26 августа 2010 г. № 761н (раздел ЕКС «Квалификационные характеристики должностей работников образования»). Они предусматривают не только наличие у педагогических работников определённого уровня профессионального образования, но и определённые требования к профилю полученной специальности по образованию.

Требования к образованию и опыту педагогических работников

В соответствии с П-544н педагогический работник должен иметь высшее профессиональное образование или среднее профессиональное образование по направлениям подготовки «Образование и педагогика» или в области, соответствующей преподаваемому предмету (с последующей профессиональной переподготовкой по профилю педагогической деятельности), либо высшее профессиональное образование или среднее профессиональное образование по направлению деятельности в образовательной организации.

Уровень образования и квалификация работников образовательной организации определяются на основании документов об образовании государственного образца: дипломов, аттестатов и др.

В соответствии с частью 1 статьи 84 ТК РФ заключение трудового договора при отсутствии у лица, поступающего на педагогическую работу, документа об образовании является нарушением ТК РФ при заключении трудового договора и может служить основанием для его прекращения в соответствии с пунктом 11 части 1 статьи 77 ТК РФ. Если при заключении трудового договора работником были представлены подложные документы об образовании, то трудовой договор с ним должен быть расторгнут на основании пункта 11 части 1 статьи 81 ТК РФ.

Требования к опыту практической работы педагога со стороны руководителя образовательной организации не предъявляются.

Особые условия допуска к работе

В связи со спецификой содержания и особенностями выполнения педагогической деятельности (её социально-общественной важностью, необходимостью повышенной ответственности и значительными эмоциональными нагрузками) законодательно установлены дополнительные требования, которым должны соответствовать лица, допускаемые к педагогической работе, а также связанные с этим необходимые ограничения.

Предъявляемые требования и перечень ограничений установлены статьёй 331 ТК РФ и П-544н. Несоответствие этим условиям является основанием для обоснованного отказа в приёме на работу в образовательную организацию и в соответствии с частью 3 статьи 3 ТК РФ не может расцениваться как проявление дискриминации в сфере труда.

Во-первых, к педагогической деятельности не допускаются лица, лишённые права заниматься педагогической деятельностью в соответствии с вступившим в законную силу приговором суда.

В соответствии со статьёй 44 Уголовного кодекса Российской Федерации лишение права занимать определённые должности или заниматься определённой деятельностью является одним из видов наказаний за совершение преступления. Причём согласно части 2 статьи 45 УК РФ оно применяется в качестве как основного, так и дополнительного наказания.

Статья 47 УК РФ предусматривает, что лишение права занимать определённые должности или заниматься определённой деятельностью устанавливается на срок

от одного года до пяти лет в качестве основного вида наказания и на срок от шести месяцев до трёх лет в качестве дополнительного вида наказания. В случаях, специально предусмотренных соответствующими статьями Особенной части УК РФ, лишение права занимать определённые должности или заниматься определённой деятельностью устанавливается на срок до 20 лет в качестве дополнительного вида наказания (ст. 131, 132, 134, 135 УК РФ).

Необходимо учитывать, что руководители образовательной организации в соответствии со статьёй 5.27 Кодекса Российской Федерации об административных правонарушениях за нарушение трудового законодательства и по другим основаниям могут быть подвергнуты дисквалификации, которая заключается в лишении физического лица права осуществлять управление юридическим лицом. Административное наказание в виде дисквалификации назначает судья, оно устанавливается на срок от шести месяцев до трёх лет.

В соответствии с пунктом 19 Правил ведения и хранения трудовых книжек, изготовления бланков трудовой книжки и обеспечения ими работодателей (утв. постановлением Правительства РФ от 16 апреля 2003 г. № 225 «О трудовых книжках» (в ред. Постановлений Правительства РФ от 25.03.2013 № 257) лицам, лишённым приговором суда права занимать определённые должности или заниматься определённой деятельностью и не отбывшим наказание, при прекращении трудового договора по соответствующему основанию в трудовую книжку вносится запись о том, на каком основании, на какой срок и какую должность они лишены права занимать (какой деятельностью лишены права заниматься).

Во-вторых, к педагогической деятельности не допускаются лица, имеющие или имевшие судимость за преступления, состав и виды которых установлены законодательством Российской Федерации.

В соответствии со статьёй 86 УК РФ лицо, осуждённое за совершение преступления, считается судимым со дня вступления обвинительного приговора суда в законную силу

до момента погашения или снятия судимости. Лицо, освобождённое от наказания, считается несудимым.

К видам преступлений относятся предусмотренные Особенной частью УК РФ преступления против личности и преступления против общественной безопасности и общественного порядка, которые группируются по шести категориям: против жизни и здоровья (глава 16 УК РФ, статьи 105–125); против свободы, чести и достоинства личности (глава 17 УК РФ, статьи 126–127.2); против половой неприкосновенности и половой свободы личности (глава 18 УК РФ, статьи 131–135); против семьи и несовершеннолетних (глава 20 УК РФ, статьи 150–157); против здоровья населения и общественной нравственности (глава 25 УК РФ, статьи 228–245); против общественной безопасности (глава 24 УК РФ, статьи 205–227).

Важно отметить, что при приёме на работу руководитель образовательной организации должен потребовать от работника справку об отсутствии судимости (приказ Министерства внутренних дел Российской Федерации от 07 ноября 2011 г. «Об утверждении Административного регламента Министерства внутренних дел Российской Федерации по предоставлению государственной услуги по выдаче справок о наличии (отсутствии) судимости и (или) факта уголовного преследования либо о прекращении уголовного преследования»).

В-третьих, ограничение на занятие педагогической деятельностью распространяется на лиц, признанных судом недееспособными. В соответствии со статьёй 29 части первой Гражданского кодекса Российской Федерации гражданин, который вследствие психического расстройства не может понимать значения своих действий или руководить ими, может быть признан

судом недееспособным в порядке, установленном гражданским процессуальным законодательством. Над ним в этом случае устанавливается опека. Основания и порядок признания судом лиц недееспособными установлены в главе 31 Гражданского процессуального кодекса РФ. Согласно статье 283 ГПК РФ судья в порядке подготовки к судебному разбирательству дела о признании гражданина недееспособным при наличии достаточных данных о психическом расстройстве гражданина назначает для определения его психического состояния судебно-психиатрическую экспертизу.

В-четвёртых, к педагогической деятельности не допускаются лица, имеющие заболевания, предусмотренные перечнем, утверждённым федеральным органом исполнительной власти, который осуществляет функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в области здравоохранения.

Педагогические работники обязаны проходить предварительные при поступлении на работу и периодические медицинские осмотры, которые проводятся за счёт средств учредителя (статьи 69, 213 ТК РФ; статья 48 главы 5 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 05.05.2014) «Об образовании в Российской Федерации»; приказ Минздравсоцразвития России от 12 апреля 2011 г. № 302н (с изм. от 15.05.2013) «Об утверждении... порядка проведения обязательных предварительных и периодических медицинских осмотров (обследований) работников, занятых на тяжёлых работах и на работах с вредными и (или) опасными условиями труда»).

Медицинские обследования состояния здоровья работников образовательных организаций — важнейшая составляющая в системе профилактических мер, направленных на определение пригодности работников выполнять работу по данной профессии или должности, а также для выявления

и предупреждения профессиональных заболеваний в течение их трудовой деятельности.

Медицинские противопоказания к педагогической деятельности выявляются в результате медицинского осмотра (обследования). В соответствии с пунктом 5 статьи 34 Федерального закона от 30 марта 1999 г. № 52-ФЗ «О санитарно-эпидемиологическом благополучии населения» данные о прохождении медицинских осмотров (обследований) вносятся в личные медицинские книжки.

Трудовая функция

В соответствии со статьями 15 и 57 ТК РФ под трудовой функцией понимается:

- работа по должности в соответствии со штатным расписанием;
- работа по определённой профессии, специальности с указанием квалификации;
- конкретный вид поручаемой работнику работы.

Согласно статье 15 ТК РФ трудовыми признаются отношения, основанные на соглашении между работником и работодателем о личном выполнении работником за плату трудовой функции, подчинении работника правилам внутреннего трудового распорядка при обеспечении работодателем условий труда, предусмотренных трудовым законодательством и иными нормативными правовыми актами, содержащими нормы трудового права, коллективным договором, соглашениями, локальными нормативными актами, трудовым договором.

Трудовая функция, являясь обязательным условием трудового договора, способствует проведению отличия трудового договора от смежных с ним гражданско-правовых договоров. Трудовым договором признаётся соглашение между работодателем и работником, в соответствии с которым

работодатель обязуется предоставить работнику работу по обусловленной трудовой функции, в то время как работник обязуется лично выполнять определённую этим соглашением трудовую функцию (статья 56 ТК РФ).

Также трудовая функция, её содержание имеют немаловажное значение при изменении определённых сторонами условий трудового договора, в том числе путём перевода работника на другую работу. Согласно статье 72 ТК РФ под переводом понимается постоянное или временное изменение трудовой функции работника и (или) структурного подразделения, в котором он работает, при продолжении работы у того же работодателя. Изменение в одностороннем порядке по инициативе работодателя в установленных законом случаях и с соблюдением процедуры, предусмотренной статьёй 74 ТК РФ, допускается в отношении всех условий трудового договора, определённых его сторонами. Исключение составляет трудовая функция работника, изменение которой допускается только соглашением сторон.

Важно отметить и то, что трудовая функция несёт определённую правовую нагрузку при решении вопроса о привлечении работника к дисциплинарной ответственности, в том числе в виде увольнения. Так, в соответствии с частью 1 статьи 192 ТК РФ невыполнение, а также ненадлежащее исполнение работником своих трудовых обязанностей является основанием для привлечения его к дисциплинарной ответственности. Кроме того, самостоятельным основанием прекращения трудового договора с работником по инициативе работодателя является неоднократное неисполнение им без уважительных причин трудовых обязанностей, если работник имеет дисциплинарное взыскание (пункт 5 части 1 статьи 81 ТК РФ).

Появление работника на работе в состоянии алкогольного, наркотического или иного токсического опьянения позволяет работодателю прекратить с таким работником трудовой договор (пункт 6 части 1 статьи 81 ТК РФ).

При этом не следует забывать, что согласно статье 60 ТК РФ работодателю запрещается, по общему правилу, требовать от работника выполнения работы, не обусловленной трудовым договором. Исключение составляют случаи, предусмотренные ТК РФ и иными федеральными законами.

Обобщённые трудовые функции

В пункте 3.1 П-544Н определены три обобщённые трудовые функции:

- общепедагогическая функция. Обучение;
- воспитательная деятельность;
- развивающая деятельность.

Педагог должен знать приоритетные направления развития образовательной системы Российской Федерации, законы и иные нормативные правовые акты, регламентирующие образовательную деятельность в Российской Федерации (Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 05.05.2014) «Об образовании в Российской Федерации»; распоряжение Правительства Российской Федерации от 22 ноября 2012 г. № 2148-р. «Об утверждении Государственной программы РФ «Развитие образования»; Указ Президента РФ от 01 июня 2012 г. № 761 «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы»).

В своей деятельности педагог должен использовать нормативные документы по вопросам обучения и воспитания детей и молодёжи, федеральные государственные образовательные стандарты начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования:

- приказ Минобрнауки РФ от 22 декабря 2009 г. № 373 (с изм. от 18.12.2012) «Об утверждении

и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования»;

- приказ Минобрнауки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования»;

- приказ Минобрнауки РФ от 17 мая 2012 г. № 413 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования»;

- приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 30 августа 2013 г. № 1015 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам — образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования» (с изм. от 13.12.2013).

Педагог должен знать основы методики воспитательной работы, строить воспитательную деятельность с учётом культурных различий детей, половозрастных и индивидуальных особенностей (Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России (авт. Ф.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков); письмо Минобрнауки РФ от 13 мая 2013 г. № ИР-352/09 «Об утверждении программы развития воспитательной компоненты в общеобразовательных учреждениях»).

Педагог должен организовывать различные виды внеурочной деятельности: игровую, учебно-исследовательскую, художественно-продуктивную, культурно-досуговую с учётом возможностей образовательной организации, места жительства и историко-культурного своеобразия региона (письмо Минобрнауки РФ от 12 мая 2011 г.

№ 03-296 «Об организации внеурочной деятельности при введении федерального государственного образовательного стандарта общего образования»; Внеурочная деятельность школьников: методический конструктор (авт. Д.В. Григорьев, П.В. Степанов); приказ Министерства образования и науки РФ от 29 августа 2013 г. № 1008 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам»).

К трудовой функции педагога относится регулирование поведения учащихся для обеспечения безопасной образовательной среды (приказ Минобрнауки России от 25 февраля 2000 г. № 619 «Концепция профилактики злоупотребления психоактивными веществами в образовательной среде»; письмо Минздравсоцразвития РФ от 17 сентября 2008 г. № 01/10237-8-32 «О мерах, направленных на нераспространение информации, наносящей вред здоровью, нравственному и духовному развитию детей и подростков» и др.).

Соблюдение правовых, нравственных и этических норм, требований профессиональной этики как трудовая функция педагога регламентируется письмом Министерства образования и науки РФ от 06 февраля 2014 г. № 09-148 на основании которого разработан Модельный кодекс профессиональной этики педагогических работников организаций. Кодекс разработан для установления этических взаимоотношений между всеми участниками образовательного процесса, поднятия престижа профессии педагога, создания в общественном сознании положительного имиджа учителя, обеспечения улучшения психологического микроклимата, оптимизации общения образовательной организации с внешней средой и устойчивого её развития в современных условиях.

Изменения в процедуре аттестации педагогических кадров

Аттестация педагогических кадров проводится на основании статьи 49 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 05.05.2014) «Об образовании в Российской Федерации» для подтверждения соответствия педагогических работников занимаемым ими должностям на основе оценки их профессиональной деятельности и по желанию педагогических работников для установления квалификационной категории.

Порядок проведения аттестации педагогических работников устанавливается приказом Минобрнауки России от 07 апреля 2014 г. № 276 «Об утверждении Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность», вступившим в силу с 15 июня 2014 г.

Новый порядок будет применяться к педагогическим работникам образовательных организаций, замещающим должности, указанные в подразделе 2 раздела I номенклатуры должностей педагогических работников организаций, утверждённых Постановлением Правительства РФ от 08 августа 2013 г. № 678 «Об утверждении номенклатуры должностей педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, должностей руководителей образовательных организаций».

Аттестация будет проводиться для:

- подтверждения соответствия педагогических работников занимаемым ими должностям на основе оценки их профессиональной дея-

тельности — в обязательном порядке один раз в 5 лет;

- установления квалификационной категории — по желанию работников.

Приказом расширен перечень работников, которые освобождаются от прохождения обязательной аттестации.

К ним отнесены, в частности, работники, имеющие квалификационные категории, а также работники, отсутствовавшие на рабочем месте более четырёх месяцев подряд в связи с заболеванием.

Продолжительность рабочего времени педагога

Педагогическим работникам в зависимости от должности и (или) специальности, с учётом особенностей их труда, продолжительность рабочего времени (норма часов педагогической работы за ставку заработной платы) установлена приказом Министерства образования и науки РФ от 24 декабря 2010 г. № 2075 «О продолжительности рабочего времени (норме часов педагогической работы за ставку заработной платы) педагогических работников».

Рекомендации по установлению учебной нагрузки учителей и преподавателей образовательных организаций, реализующих общеобразовательные программы, приведены в письме Профсоюза работников народного образования и науки РФ от 11 мая 2012 г. № 113. **НО**

ТРУДНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО целеполагания: требования стандартов



Светлана Николаевна Распопова,
доцент Института педагогики Калужского
государственного университета им. К.Э. Циолковского,
кандидат педагогических наук
e-mail: raspopovasn@mail.ru

Обновлённые образовательные стандарты любого уровня образования: от дошкольного до профессионального — едины в одном: растить надо, прежде всего, личностное начало в человеке, потому что это — фундамент, на котором вырастет и гармоничный образ «Я», и семьянин, и гражданин, и профессионал. Что характеризует личность? Распознать «личностную маркировку» можно по трём составляющим: понять, какие жизненные задачи и каким способом человек решает, каковы исходные принципы. Личность может быть выращена только личностью.

- профессиональный стандарт
- познавательные универсальные действия
- прогнозирование
- целевой компонент
- проектирование урока

Применимы ли эти несложные аксиомы в непридуманном будничном сюжете: сегодняшний учитель или студент педвуза в окружении методических изданий (руководств, пособий) пишет сценарий своего будущего урока?

Почему именно «в окружении»? Потому, что личность растёт, зреет всегда в ситуации социального nasledования — благодаря освоению опыта предшествующих поколений, закреплённому в знаниях, традициях, в системе общественных отношений. А ещё потому, что любой опыт попросту интересен.

«Окружение» настойчиво предлагает автору отказаться от

важнейшей составляющей любого действия, тем более педагогического, — от целеполагания. Отлучение от мыслительной деятельности начинается с демонстрации отношения авторов методичек к целям и задачам урока как к *формально-ритуальной* части педагогического процесса: формулированием пренебрегают или вовсе изымают этот компонент.

Самое мягкое оценочное суждение по этому поводу может состоять в указании на «неадаптированность» авторов методичек и их последователей к условиям своего профессионального бытия. Честнее будет оценить *такое поведение в профессии как девиантное*, то есть отклоняющееся от основных социально и личностно значимых профессиональных требований.

Известно, что раздумья над целями и задачами урока иногда могут перевесить чашу весов со всем последующим содержанием планируемого урока, но разве может способ преодоления трудности состоять в отказе от неё?!

Целеполагание: профессионально-педагогический и школьный стандарты

Одна из профессиональных задач учителя начальных классов — готовность к решению научно-исследовательских задач, к участию в опытно-экспериментальной работе, к проектированию в области методической и управленческой деятельности. Эти умения — *профильные компетенции выпускников вуза профессионально-педагогического направления подготовки, инвариантные, единые для квалификаций «бакалавр» и «магистр»*. Эти компетенции конкретизируются в требованиях к результатам освоения основных образовательных программ высшего профессионального образования соответствующего направления и уровней подготовки как «владение культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения»¹. Следовательно, один из критериев готовности использовать систематизированные теоретические и практические знания для определения и решения исследовательских задач в области образования — *способность студента, будущего учителя, к целеполаганию и определению способов достижения планируемого результата*.

Методика оценки уровня квалификации педагогических работников и её критериальная база (основа аттестации педагогов на соответствие занимаемой должности) включают совокупность компетенций, в том числе в области постановки целей и задач педагогической деятельности, и отражают качество реализации педагогом каждого из этапов процесса целеполагания.

¹ Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования (воспитатель, учитель)». Приказ Минтруда России № 544 от 18.10.2013. <http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html>

Сегодня вряд ли найдутся сомневающиеся в том, что целеобразование входит в деятельность педагога как неотъемлемая часть его профессионального труда. Однако в течение последнего трёхлетия эта компетенция не могла не приобрести дополнительных содержательных акцентов прежде всего в связи с обновлёнными требованиями к образовательному результату младшего школьника, предъявляемыми федеральными стандартами начального образования. Согласно школьному стандарту, один из базовых результатов образовательного процесса — умение учащихся начальных классов организовать свою учебную деятельность. В свою очередь, эту деятельность обеспечивают *регулятивные действия*, неотъемлемая часть которых — целеполагание. Кроме того, самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели, постановка учебной задачи заявлены в школьном стандарте и как *познавательные универсальные действия*, рождённые на основе соотнесения усвоенного учащимися и того, что им ещё не известно.

Как отправная точка любой деятельности целеполагание актуализировано и в школьном стандарте, и в стандартах профессионально-педагогического образования, тем более что идеология новых стандартов (независимо от уровней образования: будь то начальная ступень общего образования или магистерская образовательная программа) основана на реализации системно-деятельностного подхода к образовательному процессу. Новые стандарты императивно указывают: решение основных функциональных задач педагогической деятельности с позиций системно-деятельностного подхода невозможно без овладения базовой компетенцией — целеполаганием; *одноимённое умение младшего школьника — основополагающее среди регулятивных и познавательных УУД*.

Целеполагание в педагогике современной высшей школы и в педагогической практике

Обновлённые требования школьного стандарта к образовательному результату ученика начальных классов естественным образом становятся запросом на обновление профессиональной готовности учителя.

Значит, в контексте рассматриваемой темы сегодняшний студент должен быть методологически и методически подготовлен не только к целеосмыслению и целепорождению, но и к обучению своего будущего подопечного способам осознания цели учебной деятельности и средствам её осуществления.

Следовательно, сегодня в контексте профессионального образования необходимо рассмотреть умения *целеполагания и прогнозирования как умения, транслируемые от учителя, сегодняшнего студента, к ученику*. Это обстоятельство диктует педагогике высшей школы необходимость рассматривать обучение студентов целеобразованию как трёхступенчатый процесс: от накопления методологических знаний — через методический опыт их использования — к созданию знаний. Такой подход — вариант установления естественной связи обучения в вузе и будущей профессиональной деятельности.

Стоит, однако, обратить внимание на следующее. При непреложности требования профессиональной готовности педагога/студента к постановке цели и выбору путей её достижения многолетний опыт эмпирического наблюдения позволяет сделать неутешительный вывод о существенных трудностях и студентов, и практикующих учителей в процессе осознания и формулирования целей.

К сожалению, на практике недооценивается значение целевого компонента, к нему относятся как к ритуально-формальной части педагогического процесса. Анализируя кон-

спекты уроков студентов, а также учителей, поданные для экспертной оценки на разные уровни конкурсов профессионально-педагогического мастерства, нередко встречаешь формулировку цели учебного занятия, повторяющую цель изучения предмета на конкретном возрастном этапе и не связанную с содержанием изучаемого «здесь и сейчас». Как же быть с тем, что у каждого урока своя аранжировка даже при тематической близости и типовом единстве уроков? Приходится убеждать в том, что при всей субъективности цели она порождена объективной действительностью (например, объективностью нового содержания урока, используемых приёмов и т.п.), и потому нет единой(-ых) цели(-ей) на комплекс уроков.

Ещё одна причина сложности формулирования цели — её отождествление с задачами. В подобных случаях классический вариант триединой цели (обучающая — воспитательная — развивающая) дополняется щедрым набором пунктов от «прорабов ФГОСов» — о личностных результатах и всех компонентов УУД. Получается внушительно: урожайность формулировок целей занимает две, а то и более страниц конспекта. Затраченные на «монументальную» формулировку целей значительные аналитические и временные ресурсы их авторов не пропадают даром: написанные раз и навсегда, «перетекают» они всей своей полнотой из конспекта в конспект без всякого соотнесения с конкретным изучаемым материалом.

Одна из самых распространённых ошибок педагогов в процессе постановки цели — её подмена темой занятия, поэтому «перевод» темы в педагогическую цель и педагогические задачи — квалификационная задача, стоящая перед каждым учителем.

Конечно, урок с непродуманными целями — рабочий сценарий будущего безрезультатного дискурса. Осложняется

эта ситуация тем, что педагоги, сегодняшние и будущие, активно пользуются всякого рода методическими руководствами к урокам, в том числе готовыми конспектами, входящими в УМК. Опубликованные сценарии уроков формируют в педагогическом сознании представление об образцах формулировок — целей, задач, заданий, так как педагоги к содержанию печатного слова относятся как к признанному на практике достижению. Учителя, в особенности начинающие, работают «в подражание», часто просто освобождая себя от раздумий на тему «Цели и задачи урока». Такая ситуация нехороша хотя бы тем, что цели и задачи в «методичке» есть, а вот собственных нет... Или, что ещё хуже, цели и задачи перенимаются у авторов методических руководств, а урок им не подчиняется. В этом случае этап целеполагания напоминает ритуал: до неприличия непонятно, но трудно противостоять тому, чего требует «традиция», что «массово употребляемо»...

Не в пользу ситуации и то обстоятельство, что методическая периодика последних лет практически не содержит примеров размышлений на тему с опорой на методологию педнауки. Получается, что «мораль цеха» не относится к целевому компоненту педагогического процесса как к актуальному либо достойному вниманию. Парадоксальна ситуация стремления к обновлённой квалификации учителя (в соответствии с новыми стандартами) отдельно от профессии.

Подобное отношение к целеполаганию как к чему-то некондиционному, что не требует специального внимания, можно найти и в «методичках» для учителей. Так, например, в методических рекомендациях для учителя по литературному чтению к одному из УМК, используемых в российской школе, ни один из 100 конспектов уроков не содержит формулировок цели и задач. Цель уроков литературного чтения одна на все 100 уроков! В «Пояснительной записке» к программе литературного чтения для третьего класса, фрагменты которой включены в пособие: «цель уроков литературного чтения — формирование читательской компетенции младшего школьника». Эта формулировка — цель всего курса литературного чтения, и она слишком широка для её ис-

пользования применительно к конкретному уроку. Как же относиться к отсутствию целевого компонента в сценариях уроков? Если образа желаемого нет, то возможен ли образовательный процесс как движение от актуального состояния до прогнозируемого и потенциально возможного?!

Нет ни тени сомнения в том, что для авторского коллектива УМК любой вопрос содержания и методики — место приложения их квалификации. Однако учитель, а тем более студент, проектирующий урок на основе такого методического руководства, тоже пренебрежёт целевым блоком, аргументируя прежде всего именами авторитетных авторов.

Нетрудно предположить, что подобная ситуация рождает в педагогическом сознании отношение к целевому компоненту труда как к вопросу, лежащему на периферии педагогических интересов. Получается, что всё разученное в дидактике о структуре педагогического процесса, относится к реальной практике так же, как современная Греция к древнегреческой мифологии и Гомеру.

Сегодня, когда прошло уже немало времени с момента «запуска» стандартов, когда и «патриархи», и учителя-практики, и будущие педагоги оказались в «одном окопе», по законам общего дела пора встать в общее ополчение за обретением «цехового мастерства».

Трёхкомпонентная модель профессиональной подготовки учителя к компетентному целеобразованию

Кратко прокомментируем содержательные приоритеты компонентов.

- Исходя из принципа «обучение ведёт за собой развитие», первым

этапом является *освоение методологических знаний* о цели и процессе её реализации. В этом разделе встречаются вопросы и дидактики, и методики, наиболее значимые из которых: как научить студента осознать и формулировать цель, определять границы цели и задач (например, применительно к новым ценностно-целевым установкам стандартов или задачам литературного чтения на конкретном возрастном этапе изучения дисциплины).

Полезно начать рассмотрение цели как философского феномена и как элемента системы теории управления и практического менеджмента, представив типологию целей, признаки и критерии цели, её объективную рациональность и субъективность, социальную и конкретно-историческую обусловленность целей, в том числе педагогических.

Рассматривая педагогическую цель как системообразующий элемент педагогической деятельности, прежде всего необходимо изучить вопрос о сущности и источниках целеобразования, месте и значении цели в структуре педагогической деятельности, классификации целей по различным основаниям, наконец, этапах педагогического целеполагания. Пристального рассмотрения требует вопрос влияния педагогических целей на выбор содержания, методов и средств обучения и воспитания.

Особое значение приобретает раздел знаний о диалектической взаимосвязи цели и задач, процессов целеполагания и планирования, о перманентности процесса преобразования цели в задачи и наоборот, задачи на разных этапах урока.

Завершать теоретический раздел целесообразно анализом целей образования в контексте теории деятельности и ценностно-целевой парадигмы стандартов, рассматривая цель как образ результата и стратегию деятельности, задачу — как операционально и диагностично представленную цель и как тактическую сторону деятельности.

Освоение содержания этого раздела становится своеобразной границей: до неё студенты имели дело с интуитивно-эмпирическим представлением о цели, теперь же процесс целеобразования осознали.

• Следующий этап — *обретение опыта использования знаний, этап зарождения компетентности*. Ключевой вопрос этого этапа: как преобразовать соответствующую педагогическую теорию в метод познавательной деятельности студентов, то есть содержание обучения превратить в опыт? Задача этапа — обретение практических умений формулировать цели и задачи учебно-воспитательной работы с позиций научной организации педагогического труда. На этом этапе активность студентов — в написании сценариев уроков на основе авторских УМК (в том числе «методичек» с конспектами уроков) и приоритетов рабочих программ по литературному чтению.

Результаты этапа:

- умения студентов ставить цели и задачи в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями учащихся (прогнозируемыми) и с учётом темы конкретного урока и внутрипредметных связей;
- умения перевести тему урока в педагогическую задачу;
- умения вовлечь учащихся (воспитанников) в процесс формулирования целей и задач.

Самое трудоёмкое для студентов — обретение профессионального умения проектировать вовлечение детей в процесс постановки цели, прогнозировать способы *совместного* «учитель — ученик» формулирования задач урока; поиск приёмов, вырабатывающих умение младшего школьника самостоятельно предвидеть результат.

Популярные у студентов приёмы вовлечения учащихся в процесс постановки

цели на уроках литературного чтения: 1) антиципация (смысловая догадка) — на основе предъявленной темы, и/или жанровой характеристики произведения, и/или указания названия раздела; 2) демонстрация способа достижения цели; 3) предъявление образа результата деятельности на уроке, 4) ориентация на набор заданий, предваряющих чтение, или завершающих работу с произведением на этапе рефлексии и контроля.

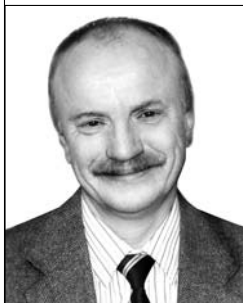
Студенты учатся понимать, что успех деятельности по целеполаганию зависит от того, насколько они сумеют сделать цель урока целью для ученика, насколько дети примут поставленную перед ними цель как свою и будут стремиться к её достижению.

- Опыт создания нового знания. Главное на этом этапе — самостоятельный творческий практический опыт проектирования буду-

щего урока. Важно проблематизировать ситуацию следования по маршруту чужого конспекта, зародить критическое отношение (не по форме, а по сути!) к опыту, рождённому в «чужом» контексте, в чужой педагогической ситуации. Результат этого этапа — создание нового педагогического опыта, воплощённого студентом в сценариях уроков, в которых нет действий по шаблону.

Важно заразить студентов, педагогов «целевым магнетизмом», энергетикой чётко и ярко представленной будущей цели и этим мотивировать, мобилизовать на целенаправленные творческие действия — проектирование, конструирование, методическую рефлексия целевого компонента уроков. Обучение целеполаганию — сложный и длительный процесс. Однако «в огне брода нет»... **НО**

ОТ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА — К ИМИДЖУ ШКОЛЬНОГО КОЛЛЕКТИВА



Алексей Михайлович Каменский,
директор лицея № 590 г. Санкт-Петербурга,
кандидат педагогических наук
e-mail: scool590.spb@mail.ru

По теории управления организациями любой профессиональный коллектив как живой организм проходит стадии рождения, развития, расцвета, упадка и исчезновения. Для того, чтобы продлить развитие и расцвет, предотвратить упадок и деградацию, школе необходимы постоянные обновления и изменения. Но поиск этих обновлений не должен вести в одиночку руководитель или близкая к нему команда — его ведут весь школьный коллектив, все участники образовательного процесса. Решение этой задачи может иметь только коллективные формы ввиду коллективного характера самой профессии. Таким образом, в школе выстраивается система, при которой в процессы выработки, принятия решения, их реализации включаются все участники, все исполнители.

• педагогический имидж • целевая аудитория • корпоративная культура • акме

Имидж педагога

Современные исследователи подчёркивают роль педагогического имиджа в формировании представлений общества о педагогической профессии. Словари трактуют понятие имиджа как образ кого-либо или чего-либо, воспринимаемый окружающими. В педагогической профессии создание образа имеет ключевое значение, так как профессия ориентирована на работу с людьми, публична и массова.

Основу имиджа человека составляет личное обаяние — собира-

тельное понятие, аккумулирующее различные человеческие качества. Имидж не может быть статичным, это продукт постоянной работы человека над собой. На его формирование или разрушение влияют самые разнообразные факторы, как внутренние, так и внешние. Обаяние человека — это его эмоциональность, общительность, красноречие, внешняя привлекательность, умение адаптироваться к ситуации, адекватность поведения, терпимость по отношению к другим.

Умение подать себя с наилучшей стороны, вызвать положительное представление о себе — особое искусство, овладение которым требует от педагога целенаправленных

усилий. На формирование и укрепление имиджа влияют факторы: социальные (на восприятие человека влияют время, место, статус, модели ролевого поведения); культурные (принадлежность к определённому типу культуры); индивидуальные (выражающие неповторимость человека).

Индивидуальный имидж педагога представляет собой совокупность внешних и внутренних, индивидуальных и профессиональных качеств, которые человек позиционирует в общении с участниками образовательного процесса.

Разработана и проверена на практике управленческая стратегия формирования имиджа педагога и школьного коллектива: эта стратегия предусматривает соответствие имиджа педагога ожиданиям окружающих, соединяя в себе внешнюю направленность с внутренним содержанием.

Внешняя направленность личности ориентирована на результаты профессиональной деятельности, общение, завоевание авторитета; внутренняя ориентация опирается на собственные способности и интересы. Стартовым моментом при создании имиджа становится проводимый человеком самоанализ, представление об имеющихся ресурсах.

Целевая аудитория

Для педагогической профессии целевой аудиторией являются участники образовательного процесса: учащиеся, родители, коллеги по работе. Эта аудитория достаточно разнородна, соответственно, создаваемый имидж нужно приспособлять и к ситуации, и к участвующим в ней людям. Даже в общении с коллегами приходится учитывать разнородность педагогического коллектива и в соответствии с собственными приоритетами выстраивать приоритеты общения, в том числе на какую группу коллег необходимо произвести наилучшее впечатление.

Обязательный шаг к формированию имиджа — достижение его убедительности. При этом следует придерживаться определённых правил, поиска общих точек соприкосновения, уважения к ожиданиям людей, учёта их индивидуальных особенностей и предпочтений, уме-

ния выслушать и понять чужое мнение, подбирать убедительную аргументацию в отстаивании собственной точки зрения. Следующий необходимый шаг в создании имиджа — оценка затрачиваемых на его формирование ресурсов. Формируемый имидж должен быть максимально адекватен внутренней сущности человека, находясь в зоне его ближайшего развития. Завершающий момент создания имиджа — его презентация, встреча с предполагаемой аудиторией. Важное обстоятельство — умение произвести первое впечатление, которое обычно закрепляется надолго и служит отправной точкой в восприятии человека другими людьми.

Создавая имидж, необходимо помнить и о таком обстоятельстве, как эмоциональная память. В соответствии с этим особое значение приобретают умение выглядеть соответственно случаю, ясно и понятно говорить при общении, контролируя в том числе язык тела (мика, жесты...).

Имидж педагога не может быть предметом ряда просветительских мероприятий, он формируется в деятельности. Наибольший презентационный потенциал заключён в таких формах работы современного учителя, как участие в конкурсах, разнообразных фестивалях, выставках, выступлениях на конференциях, круглых столах, семинарах. Убедить педагога участвовать в них бывает иногда очень непросто, особенно когда речь идёт об учителях «возрастных».

Ложная скромность, желание не выделяться среди коллег, боязнь неудачи становятся тормозом и личного развития учителя, и формирования его позитивного имиджа. Организационные формы конкурсной деятельности в школе следует выстраивать таким образом, чтобы они предусматривали для педагогов возможность проявить себя в различных номинациях и с высокой степенью вероятности гарантировали будущий успех.

Так же нужно помогать педагогам оформить результаты работы в виде публикаций в профессиональных и широкодоступных изданиях.

Имидж школы

Понятие педагогического имиджа применимо не только по отношению к конкретному педагогу, но и по отношению ко всей школе. Создание положительного имиджа школы — длительный и сложный социально-педагогический процесс, в структуре которого в наиболее общем представлении можно выделить взаимосвязанные по форме и содержанию компоненты: внешний вид, обустройство и материально-техническое обеспечение аудиторий, информационно-библиотечного центра, лабораторий, чистота школьных коридоров, качество пищи в лицейской столовой, порядок в гардеробах, безопасность как в помещениях, так и на территории, оптимально составленное расписание занятий, высокопрофессиональный и морально-нравственный уровень педагогического коллектива, формальные продукты деятельности школы (результаты ЕГЭ, наличие медалистов, победителей олимпиад и т.д.), конкурентоспособность выпускников (поступление в высшие учебные заведения, дальнейшее трудоустройство).

Внешнее оформление школы, её эстетика, информативность окружающего пространства (наглядность распорядка, наличие правоустанавливающих документов, удобство передвижения по зданию, доступность работы сопутствующих служб и т.д.) создают первое, наиболее устойчивое впечатление о школе у посетителей. Существенно влияет на имидж учебного заведения степень его открытости: умение и желание отвечать на вопросы, в том числе неудобные, помогает развеивать возможные мифы.

В работе любого учебного заведения есть сильные и слабые стороны. Важно уметь подчеркнуть реальные достоинства, подать достижения школы в наиболее выигрышном

свете. Вместе с тем нельзя ретушировать недостатки, это может породить лишь недоверие между участниками образовательного процесса: нужно, не боясь, их обсудить и искать способы исправить ситуацию. Ничто так не повышает имидж школы, как вовремя замеченная и профессионально исправленная ошибка.

Особая роль в создании имиджа школы и педагогов, входящих в состав учительского коллектива, у руководителя. Его собственный имидж можно назвать производной педагогических имиджей его сотрудников. Задача директора — максимальное позиционирование достижений педагогов и творческих групп учителей. В школе необходимы планомерная поддержка, поощрение сотрудников, включая представление тех, кто добился наиболее выдающихся результатов, к правительственным наградам. Несмотря на ограниченные, вводимые нашим законодательством в виде выделяемых квот, необходимо на достаточно длительный период продумывать всю систему учёта достижений учителя, оказывать ему помощь в составлении портфолио, искать дополнительные возможности проявления педагогической активности, такие, как участие в интернет-конкурсах, олимпиадах, способствовать проведению стажировок.

Корпоративная культура

В школе используется соответствующая атрибутика: гимн, флаг, герб, свод законов, по которым живёт школа, как писанных, так и неписанных. Важен сам этап появления атрибутов: они не императивны, не навязаны сверху, а на конкурсной основе выбираются самими участниками образовательной деятельности. Сегодня имидж школы и его изменения в позитивную и негативную стороны мгновенно транслируются, распространяясь за границы непосредственных контактов. Школа ориентируется на опережающую стратегию развития, использует все имеющиеся информационные ресурсы, не боясь

дискуссий, разнообразия мнений, стремясь к максимальной открытости образовательной деятельности.

Работа коллектива направлена на формирование активности, творческого начала участников образовательного процесса, навыков взаимодействия, чувства ответственности за результаты собственной деятельности. Изменяется профессиональная позиция: от педагога-исполнителя (программ, инструкций, правил, нормативов) — к педагогу, способному к переменам, развитию, сотрудничеству. В ученике ценятся такие качества, как пытливость ума, самостоятельная деятельность, стремление к самообразованию.

Над созданием программы развития лицея работает весь наш школьный коллектив: только такая программа и может быть реалистичной, которая вырабатывается коллегиально; деятельность результативна и успешна лишь тогда, когда она насыщена личностными смыслами. В эксперименте была разработана этапность формирования плана развития школы: выработка правил общего взаимодействия, определение проблемного поля, формирование рабочих групп, обсуждение вариантов решения проблем, определение технических заданий.

Практика организации выездных семинаров, на которых обсуждались планы развития школы, стала основой для организации инновационной деятельности. Так как тематика инновационной работы в таком случае определяется самим коллективом, исходя из собственных нужд и необходимости решать конкретные педагогические задачи, то и мотивированность членов коллектива становится достаточно высокой.

Опираясь на результаты отдельных инноваций педагогов или творческих групп, мы выстраиваем опытно-экспериментальную работу шко-

лы, и она служит тем стимулом для школьников, педагогов, родителей, который направляет их усилия на постоянное обновление. Достигнув определённого уровня успешности, мы стремимся к новой планке преодоления трудностей.

Акме

Индивидуальное, частное акме человека имеет точку начала и точку завершения, акме коллективное может продолжаться сколь угодно долго, даже если оно передаётся по эстафете от одних людей другим. Практика длительного существования творческих организаций (старинные университеты, музеи, театры, библиотеки) подтверждает этот тезис. Однако для выхода в долговременное непрекращающееся акме необходимо сформировать такие принципы построения деятельности творческого объединения людей, которые позволяли бы им делиться инновационным опытом, постоянно генерировать новое, находясь на творческом подъёме.

* * *

Профессиональная зрелость педагога не возникает как данность, она возникает в процессе многолетней креативной работы всего коллектива по её формированию. Совместный анализ педагогической ситуации, конструирование плана дальнейшей деятельности сплачивает коллектив. Учащиеся, педагоги, родители видят реальную возможность повлиять на происходящие в школе события, внести свою лепту в строительство той школы будущего, которую они хотели бы видеть уже сегодня. **НО**

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОШИБКА

Андрей Анатольевич Данилков,

доцент Новосибирского государственного педагогического университета,
кандидат психологических наук, e-mail: andanilkov@yandex.ru

Модель современного российского образования такова, что основное внимание при популяризации опыта уделяется позитивной педагогической практике, эффективным примерам развития образовательных или воспитательных систем. Однако существуют явления, которые ставят под сомнение достижения образования. Они присущи конкретным людям, проявляются в конкретных примерах, имеют конкретные последствия и в силу этого не подвергаются анализу, не рассматриваются учёными, так как носят не массовый, а локальный, единичный характер.

- педагогическая ошибка • учитель • родитель • последствия ошибок педагога
- дискуссия • педагогический непрофессионализм

Педагогическая ошибка — явление, относящееся не только к сфере педагогического профессионализма конкретного педагога или родителя. Это явление повсеместное, часто случающееся даже с опытными учителями. Ни один педагог или родитель не избежал в своей жизни педагогических ошибок. Между тем вопрос в том, что считать педагогической ошибкой, а также в тех тонкостях, которые её сопровождают: насколько серьёзной была ошибка, какие последствия она имела и насколько подлежала исправлению (если такое вообще возможно в том или ином случае).

Сам термин наряду с аналогичными (медицинская ошибка, судебная ошибка инженерная ошибка) широко используется и стал уже настолько обиходным, что редко кто из педагогов задумывается над тем, а что же такое педагогическая ошибка. Ведь за одним и тем же термином могут скрываться

совершенно разные явления. Попробуем определить понятие «педагогическая ошибка».

Ошибка, как утверждается в словарях, — результат неправильного действия¹, педагогическая ошибка — использование учителем средств педагогической деятельности или общения, приводящих к нарушению профессиональных норм, правил, эталонов (например, унижение ученика, снижение отметки по предмету в ответ на дисциплинарное нарушение школьника, формальное выставление «тройки» при отсутствии знаний и т.д.)². Соглашаясь в целом с таким определением, признаем, что оно верно лишь отчасти. Обоснованием этого утверждения является довод о том, что педагогический процесс (воспитание и образование) — явление многогранное и всеобъемлющее, и мы должны учитывать всех

¹ Каджаспирова Г.М., Каджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Г.М. Каджаспирова, А.Ю. Каджаспиров. — М.: Издательский центр «Академия», — 2000. — С. 554.

² Там же. С. 103.

участников этого процесса в их субъект-объектных связях. А к таковым относятся не только учителя-предметники или классные руководители, но и все педагоги (включая администрацию воспитательного или образовательного учреждения), и родители, и окружающие взрослые, и дети («дети-объекты» и «дети-субъекты»), и детский коллектив. Было бы неправильно считать, что педагогическую ошибку может совершить только педагог и только по отношению к ученику (а это следует из приведённого выше определения). Таким образом, надо расширить или дополнить приведённое выше определение. Критерии, которые помогут нам вывести новое определение, являются одновременно и характеристиками такого явления, как педагогическая ошибка:

- причины возникновения педагогической ошибки;
- факторы, способствующие её допущению;
- сфера педагогической деятельности, в которой ошибка была совершена;
- тот, по отношению к кому она была совершена;
- кем она была допущена (авторство);
- типы и виды ошибок;
- последствия педагогической ошибки.

Проанализируем эти характеристики.

Причины педагогических ошибок

Здесь же рассмотрим и факторы, способствующие педагогическим ошибкам, так как эти явления неразрывно связаны друг с другом. Если быть более точными, то речь должна идти не только о причинах возникновения педагогической ошибки, но и об условиях, в которых она была допущена, и факторах, повлиявших на её возникновение. К таковым может относиться в общем виде профессиональная некомпетентность, которая включает в себя:

- незнание (или недостаточное знание) общей, возрастной, педагогической, социальной психологии, закономерностей психического развития ребёнка, детских групп и детских коллективов;
- незнание педагогической теории и практики (непрофессионализм, часто встречающийся у педагогов-выпускников непедагогических учебных заведений, работающих в сфере педагогики, а также у родителей);
- неопытность (обычно встречается у молодых педагогов и родителей), которая часто сочетается с боязнью попросить помощи или совета

у опытных коллег, специалистов или старших людей;

- незнание (или недостаточное знание) фактического материала по предмету (в случае с учителями-предметниками), методики преподавания того или иного предмета или методики и технологии воспитания развития (встречается у молодых педагогов и не имеющих специального педагогического образования);
- низкий уровень педагогической культуры, отсутствие такта и педагогической этики;
- использование в педагогической практике установок и стереотипов, довлеющих над разумом, мышлением и адекватным восприятием реальности или восприятием отдельных детей и их групп.

К причинам возникновения педагогической ошибки в частных случаях может относиться действие определённых факторов, приводящих к ошибке:

- заблуждение или неполная информированность лица, допустившего педагогическую ошибку (например, сокрытие правдивой информации о побудительных мотивах человека, совершившего определённый поступок, за который он был впоследствии наказан);
- действие факторов, влияющих на ситуацию, условия, восприятие (и другие познавательные психические процессы), которые предшествуют совершению педагогической ошибки (например, психическое состояние или состояние здоровья педагога);
- собственный опыт педагога или родителя, когда по отношению к ним была допущена педагогическая ошибка, которая не была опознана как ошибка (например, воспитание в духе «кумира семьи», передающееся из поколения в поколение в отдельной семье);
- отсутствие собственного опыта воспитания и развития детей (или групп детей) и непринятие (или неиспользование) опыта других людей;
- особенности мировоззрения, воспитания, развития лица (или группы лиц), допускающих педагогическую ошибку;

- принадлежность и приверженность к педагогическому или психологическому направлению, школе, концепции, теории, которые в своей основе имеют ошибочные основополагающие (методологические) принципы и суждения, используемые в педагогической деятельности.

Сферы деятельности, где допускаются педагогические ошибки

Выделим следующие области: воспитание, развитие, обучение, общение (педагогическое взаимодействие). Не совсем корректно выяснять, в какой из этих сфер ошибки тяжелее, в том числе по своему содержанию и по своим последствиям. Педагогическая ошибка всегда имеет серьёзные последствия. Маленькая ошибка в одной из этих сфер может иметь существенные последствия для ребёнка и влиять на другие сферы. В то же время серьёзная педагогическая ошибка может быть умело исправлена педагогом или родителем и обращена в позитивный опыт, и человек, по отношению к которому была допущена ошибка, будет использовать его в своей дальнейшей жизни.

По отношению к кому допускаются педагогические ошибки

Отдельный ребёнок, малая детская группа, детский коллектив, коллеги-педагоги, родители или заменяющие их лица. Наиболее незащищённая категория в данном случае — дети (будь то один ребёнок, группа или коллектив). Именно они в силу отсутствия жизненного опыта, знаний, особенностей возраста страдают более всего. Взрослым легче: есть опыт, есть возможность возвыситься над ситуацией, абстрагироваться, привлечь различные резервы. Дети же не защищены ни от самих педагогических ошибок, ни от их последствий. В большинстве регионов России введены должности уполномоченных по правам детей, слишком много несправедливости допускается по отношению к детям, слишком много их

страдает из-за осознанных и неосознанных действий взрослых.

Кто допускает педагогические ошибки

Это может быть как отдельный педагог, так и группа педагогов или педагогический коллектив в целом. Это могут быть приверженцы (апологеты) одного из педагогических учений (школ, теорий, концепций). Часто это родители ребёнка или заменяющие их лица, опекуны, родственники или знакомые ребёнка. В ряде случаев это могут быть другие дети или детские группы, тогда по смыслу и действию о педагогической ошибке можно говорить условно, ведь речь идёт об ошибках межличностного общения, часто допускаемых детьми.

Типология ошибок

Это наиболее спорная, но при этом важная характеристика педагогической ошибки. Можно выделить несколько типов и видов.

Тактико-стратегический тип. Этот тип представлен двумя видами ошибок: стратегические и тактические.

Системно-деятельностный тип включает следующие виды: системная ошибка, подсистемная ошибка, деятельностная.

К отдельным видам педагогических ошибок можно отнести следующие: явные и скрытые, преднамеренные и непреднамеренные, обратимые и необратимые, существенные и несущественные, осознанные и неосознанные (с позиции тех, кто их совершил), осознаваемые и неосознаваемые (с позиции тех, по отношению к кому эти ошибки были допущены).

Мы считаем, что эта характеристика может быть дополнена, исправлена, усовершенствована, ибо мы находимся только в начале пути по изучению феномена педагогической ошибки, и любое мнение, дополнение, исправление по этому поводу будет ценным.

Последствия педагогической ошибки

Их можно подразделить на: обратимые и необратимые, существенные и несущественные, конечные (или разовые, имеющие законченный характер) и пролонгированные (имеющие последствие или же ведущие к возникновению новых последствий и ошибок по принципу «снежного кома»). В последнем случае первоначальная ошибка может привести к возникновению другой ошибки или целому ряду ошибок.

Отдельный вопрос — содержание педагогической ошибки. Этот вопрос частный для каждого конкретного случая. Но между тем можно выявить обобщённые содержания для определённых групп ошибок. По нашему мнению, содержанием педагогической ошибки могут являться:

- ошибочное воспитательное действие (например, занижение самооценки ребёнка);
- ошибочное наказание;
- ошибочное поощрение;
- ошибочное высказывание;
- ошибочные суждения;
- ошибочные восприятие (ребёнка, группы или коллектива) и оценка;
- ошибочное оценивание;
- ошибочные стиль и форма общения (взаимодействия).

Итак, предлагаем следующее определение педагогической ошибки. Педагогическая ошибка — это неправильное действие педагогического характера, вызванное одной или несколькими причинами и приведшее к негативным последствиям в сфере воспитания, развития, образования или педагогического взаимодействия одного или нескольких участников педагогического процесса или их групп.

Хочется подчеркнуть, что педагогический профессионализм заключается не в том, что педагог или родитель не допускают педагогических ошибок, а в том, что они могут признавать их наличие в своей деятельности и принимать действенные меры к их исправлению и не допускать их возникновения в будущем. Чем более профессионален педагог или опытен в вопросах воспитания родитель, тем меньше ошибок они допускают, тем менее тяжёлые последствия имеют педагогические ошибки.

В качестве примера неисправленной педагогической ошибки приведём печальный опыт знаменитого российского поэта Евгения Евтушенко, описанный им в интервью газете «Комсомольская правда»³. Поэт вспоминает случай, когда в 1948 году его исключили из 607-й московской школы за поступок, который он не совершал. Кто-то сжёг классный журнал, в котором накануне юному Жене Евтушенко были выставлены две двойки. Мальчик не хотел брать на себя чужой проступок. Директор школы, не дождавшись признаний и извинений от Жени, перед всем классом назвал его трусом и издал приказ о его отчислении из школы. Педагог опирался только на явную логику, подсказывающую, как казалось, единственное правильное умозаключение о виновности ученика. Если бы было проведено тщательное разбирательство, если бы педагог смог пересилить себя и поверить ученику, такая ошибка не была бы совершена. Кстати, человек, совершивший сожжение журнала, впоследствии сознался в этом поступке.

В рассматриваемой теме остаётся масса открытых вопросов, например, о свойствах педагогических ошибок. Проблема имеет не столько теоретическое, сколько практическое значение: что должно быть нормативным с точки зрения педагогической ошибки в повседневной педагогической практике? В силу своей актуальности тема не просто интересная, но и чрезвычайно важная в деле формирования педагогического профессионализма (это, кстати, рождает ещё одну важнейшую, но неразработанную тему — педагогического непрофессионализма). Мы приглашаем к дискуссии и к дальнейшей разработке этой темы специалистов различных отраслей знаний: философов, педагогов, психологов, тех, кто заинтересован в том, чтобы новые поколения детей как можно меньше ощущали на себе действие и последствие педагогических ошибок. **НО**

³ *Евтушенко Е.А.* Если бы во мне не было украинской крови, я бы переживал как русский человек // Комсомольская правда: 11.06.2014. — С. 12–13.

ШКОЛА ЕВРОПЕЙСКАЯ И РОССИЙСКАЯ: заметки на полях путевого блокнота

Андрей Владимирович Великов,
директор гимназии № 41 г. Новоуральска Свердловской области
e-mail: velikov@mail.ru

«Образовательный туризм» всё более популярен в российском педагогическом сообществе: предложения принять участие в разнообразных «стажировках» в зарубежных школах уже не редкость. «А как у них?» — это уже вопрос не праздного любопытства, а возможность сравнить векторы развития национальных образовательных систем, сопоставить их системообразующие элементы, ценностные основания и целевые приоритеты.

- европейское образование • педагог или менеджер • мужская профессия
- нагрузка учителя • аттестат зрелости

Российский учитель или руководитель школы, отправляясь знакомиться с опытом зарубежных школ, сталкивается с тем, что «познанные реальности» создают противоречия с устоявшимся в родных стенах педагогическим мировоззрением. Утверждение это следует из моего личного опыта, полученного в поездках группы директоров — призёров Всероссийского конкурса «Директор школы», на протяжении последних двух лет «колесивших по просторам Европы в поисках истины». Германия, Франция, Люксембург, Швейцария, Австрия, Италия... Сменяющие друг друга школы, одновременно похожие и непохожие друг на друга. А вечером — бесконечные разговоры и споры как рефлексия (куда мы теперь без неё?) увиденного и пережитого.

Европейское образование

Интерес к европейскому образованию, особенно к образованию

в Германии, не случаен: процессы модернизации в российских школах бесконечно часто имеют ссылку на европейский опыт. А любой опыт, как мы знаем, лучше изучать в первоисточнике.

Мы далеки от желания идеализировать состояние европейских школ, тем более, что их состояние далеко не однородно, как неоднородна и сама Европа. Чем глубже погружаешься в суть вопроса изучения, тем меньше остаётся иллюзий и эйфории, присущих первому впечатлению. Как мудро указал в своё время Сухомлинский, в ребёнке в частности и в школе в целом как в «зеркале» отражаются все процессы и проблемы, которыми живут в данный момент семья, общество, государство. И смотреть в это «зеркало» со стороны, невольно сравнивая с увиденным свою ситуацию, необычайно интересно.

Проблем европейским школам хватает, так же как хватает их школам российским. Но на этих страницах хотелось бы поделиться наблюдениями, которые, по солидарному мнению участников поездок,

делают нас очень непохожими друг на друга. Более того, эти наблюдения заставляют задуматься, а действительно ли мы двигаемся в одном направлении с Европой в своём развитии.

Наблюдение первое

Связано оно с популярной дилеммой: «Кто он, директор школы: менеджер или педагог?». Ответ на вопрос становится всё более очевидным, как становится очевидным и то, что в Европе и России отвечают на этот вопрос диаметрально противоположно. Не понаслышке знаю, что сегодня находится в центре внимания и забот руководителей наших школ, что является предметом их гордости и выражением достижений: появление здесь ребёнка скорее исключение, чем правило.

В наших встречах с европейскими коллегами они стремились в первую очередь представить педагогические модели своих школ, основа которых — взаимоотношения школы, ребёнка и его семьи, приоритет же интересов российских директоров явно лежал в сфере экономики образования. На первых порах даже согласовать эти интересы, чтобы выйти на какое-то конструктивное общение, оказалось проблематично.

Европейский директор избавлен от финансово-хозяйственных функций. Его задача — своевременно сформулировать запрос (опять же под выполнение педагогической задачи). Дальше — работа муниципалитета, его специальных служб. Так, рассказ одного из немецких директоров о том, как **он принимает** у муниципалитета школу к новому учебному году, вызвал «немую сцену» у его российских коллег. Европейский директор избавлен от непедагогических функций, поэтому он избавлен от общения с различными надзорными органами, излишней переписки и отчётности, «головной боли» от достижения всевозможных показателей разных эффективности и многих других «радостей жизни» российского коллеги. Очевидно, что Европа сделала выбор в пользу руководителя школы — **педагога**: его единственная обязанность — воспитание и образование нового гражданина.

Также очевидно, что Россия хочет сегодня видеть в директоре школы **менеджера**. Перевод школ в статус автономных образовательных ор-

ганизаций, совершенствование в первую очередь экономических механизмов функционирования школ в рамках региональных проектов модернизации образования, не затрагивая при этом содержание образования, приоритет экономических критериев и показателей при оценке качества результатов деятельности руководителя школы; второстепенный характер собственно педагогических результатов — это лишь некоторые примеры доминирования такого подхода. Сегодня уже нередко можно встретить директора школы не только без профессионального педагогического образования, но и без опыта педагогической работы.

Риски такого подхода для развития российской школы можно предвидеть. Вот лишь некоторые из них. Менеджер должен быть эффективным — это аксиома. Свою эффективность менеджер должен и будет доказывать, **и как можно быстрее**. Следовательно, он будет концентрироваться на достижении результатов краткосрочной перспективы, позволяющих ему быстро продемонстрировать, а потом и наращивать свою состоятельность. Это объективная реальность существования любого менеджера. Не отсюда ли повальное увлечение наших школ коммерческими и некоммерческими «околопедагогическими» конкурсами и соревнованиями, коллекционирование дипломов, регалий, титулов и, как следствие, подмена этой «мишурой достижений» собственно самого понятия качества результатов образования? А результаты эти, как известно, трудноизмеримы в своей совокупности и отдалены по времени в своих реальных проявлениях. Так мы подходим к другому вопросу: «А какую школу сегодня надо считать хорошей?».

Другой риск связан со снижением управленческого уровня решения задач, связанных с проектированием школьных педагогических систем, определением стратегий их развития. При концентрации руководителя на экономике (часто в ущерб педагогике) эти вопросы передаются

на уровень его заместителей. Если им хватает квалификации, опыта, творчества, наконец, харизмы, то потери от понижения управленческого статуса ещё как-то нивелируются. Но нередко мы встречаем примеры, когда такая ситуация приводит к негативным последствиям: разобщению управленческой команды и педагогического коллектива, отсутствию сформулированных педагогических целевых ориентиров и критериев оценки их достижения, падению качественных результатов работы школы и т.д. Другими словами, роль лидера в коллективе никто не отменял. Возьмём на себя смелость утверждать, что в нынешней ситуации при доминировании «менеджерского подхода» мы вряд ли скоро дождёмся появления новых «авторских школ». Ведь трудно представить только выдающимися менеджерами от образования Сухомлинского, Караковского, Ямбурга и других корифеев — руководителей школ, скорее именно их педагогический талант вызывает восхищение коллег созданными ими школами.

Наблюдение второе

Учительство в Европе всё ещё остаётся мужской профессией: при устойчивой тенденции снижения доли занятости мужчин в сфере образования, она ещё превышает в среднем показатель в 60%, что вызывает неподдельную зависть учителей-россиян. Этому способствуют и статус учителя как государственного служащего, его доход и социальный пакет, высокий престиж профессии и общественное признание. При этом профессия считается всё-таки одной из самых сложных, а условия труда — не самыми простыми. А где трудно, там мужчинам самое место. И тезис этот из уст коллег мы слышали неоднократно.

Существенный фактор, благодаря которому в профессию приходят женщины, — возможность и их согласие иметь неполную занятость. Обеспечить полную нагрузку всем педагогам не всегда удаётся, мужчина должен «кормить семью», а значит, стремится к полной нагрузке, интересы женщин здесь бывают противоположными. Женщине необходимо

время для семьи, особенно если есть маленькие дети, семейному воспитанию которых европейцы традиционно уделяют много внимания. Неполная нагрузка становится тем компромиссным решением, которое устраивает и работника, и работодателя.

Для российского директора такая позиция попросту невозможна благодаря ключевому показателю эффективности расходования бюджетных средств, выраженному в формуле «1 учитель на 15 учеников». Именно учителя, имеющие неполную нагрузку, первыми попали под «дамклов меч» сокращений при достижении российскими школами этого показателя. На вопрос, откуда взялся этот показатель, от идеологов и проводников российских реформ мы часто слышали, что это европейский опыт.

Каково же было наше удивление, когда мы увидели абсолютно иную ситуацию: руководители школ просто не понимали, о чём идёт речь. Единственное мерило штатного расписания европейской школы — количество часов учебного плана. Есть вакансия часов — есть работа, а сколько учителей будут эту работу выполнять, это забота директора. Когда мы получали данные о числе учащихся и привлечённых педагогов, то нехитрые расчёты показывали среднее отношение «1 учитель на 6–7 учеников». Про 1:15 никто не слышал!

В качестве вывода для этого наблюдения заметим, что нам ещё предстоит прочувствовать последствия для российского образования этого экономического лукавства. Не секрет, что достижение экономического показателя в массе своей состоялось за счёт сокращения учителей пенсионного возраста, которые находили в себе силы взять на себя часть учительского труда, пусть и не с полной нагрузкой. Это был тот «золотой фонд», который, имея неполную занятость, мог сосредоточиться на методической и наставнической деятельности, передавая молодым учителям свой бесценный опыт, иногда просто помогая советом, мог подменить внезапно заболевшего коллегу, да и просто снижал интенсивность

нагрузки внутри педагогического коллектива. Они были хранителями традиций и школьного духа, многие были «совестью» коллектива. Их отсутствие сегодня в школах заметно, их не хватает. И снова вопрос: «Экономика выиграла, но выиграла ли педагогика?».

Наблюдение третье

В СССР не было не только секса, ещё в СССР не было «двоечников». Советская система образования работала без брака (и упрёка). Тезис этот так крепко засел в подкорку сознания, что без каких-либо сомнений и критических осмыслений переключался в российскую школу. Мы много рассуждаем о качестве образования, внедряем мониторинги и процедуры независимой оценки результатов образования. Совершенствуем ЕГЭ, превратив его в настоящее пугало национального масштаба, при этом обсуждение его результатов (в совокупности с сопровождающими эту процедуру скандалами) из года в год выливается в такого же масштаба национальный позор. По большому счёту в основе всех этих ухищрений, списываний, «сливов» тестов в Интернет лежит страх перед «карами небесными» за неуспешный результат экзамена. Тезис живёт: «В российских школах «двоечников» нет», только основа этого «нет» не в том, что «хорошо работаем», а в том, что «куда их («двоечников») девать».

Иная картина в Европе. В лучших гимназиях Германии экзамены на аттестат зрелости успешно сдают около 70% выпускников. Это супер-результат, которым педагоги по праву гордятся! В среднем по стране результат ниже. И при этом никаких репрессивных последствий ни для семьи, ни для школы: 30 и более процентов неуспешных — не повод для санкций. Более того, вслушайтесь в объяснение необходимости их наличия, который мы услышали из уст одного из руководителей муниципальной системы образования. Звучало это примерно так: «Аттестат зрелости есть награда за труд. Это средоточие усилий ребёнка, его семьи, педагогов. Его ценность лишь возрастает от осознания того, что этого результата достигают далеко не все. Его наличие расширяет горизонты человека, давая ему конкурентные преимущества. Эти преимущества он заработал».

А как быть с теми, кто аттестат не получил? Ничего страшного. Аттестат — пропуск в университетское образование. Если у тебя этого пропуска нет, это означает лишь то, что у тебя другая образовательная траектория, другой «образовательный лифт». Все уважающие себя фирмы и корпорации имеют внутренние системы подготовки кадров и повышения квалификации, через которые их работники строят вполне успешные профессиональные карьеры.

Таким образом, пресловутая «двойка» становится лишь констатацией уровня освоения учеником образовательной программы. Более того, её наличие объективно необходимо с точки зрения повышения престижа действительно качественного достигнутого результата образования. Другими словами, аттестат — это отражение реальных достижений и затраченных ресурсов, и он не должен быть абсолютно доступным для каждого выпускника школы атрибутом его присутствия на школьной скамье.

Если такая позиция будет принята российской школой, это станет революцией в устоявшемся мировоззрении. Но рано или поздно мы вынуждены будем эту позицию принять, если хотим иметь дело с настоящим качеством образования, тем более им управлять. По крайней мере, для всех сегодня очевидно, что качество жизни, уровень образованности и культуры населения зависят не от количества выданных аттестатов и дипломов, а от их качества.

Безусловно, нам придётся создавать и другие образовательные маршруты для таких ребят, привлекая к этой работе и производственную сферу, тем более, что новый Закон об образовании такую возможность предусматривает. Но многообразие таких путей к успешной профессиональной карьере — необходимое и достаточное условие воспитания и становления востребованных обществом активных и полезных граждан. **НО**

ФГОС – ОБХОД ПЕРЕД ПЕДСОВЕТОМ

Александр Владимирович Мочалов,
директор средней школы № 23 г. Липецка
e-mail: alexmochalov@mail.ru

Многие изменения в системе школьного образования заставляли автора, директора школы, преодолевать сопротивление: подчинённых (учителей, заместителей и других работников), родителей и учеников, непосредственных руководителей. И каждый раз всё начиналось с бесед с коллегами.

- компетенции
- портфолио
- индивидуальные траектории
- работа с родителями

Разговоры, разговоры...

Так случилось и в этот раз, при разработке рабочего плана предстоящего педсовета по вопросам реализации Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования. Помня о том, как трудно было менять отношение к нововведениям учителей начальных классов при внедрении ФГОС, решил поговорить с ними об их личных педагогических проблемах, которые возникают при работе по стандартам.

Дождавшись окончания занятий, прошёл по кабинетам начальных классов. В них, как оказалось, не менее упорно, чем в первой половине дня, трудились учителя: одна проверяла тетради, другая настраивала интерактивную доску, третья беседовала с группой родителей, четвёртая вырезала картинки и раскладывала их в индивидуальные кармашки детей на стенде, а пятая собиралась навестить в детском саду будущих первоклассников. Каждому из учителей

я задал практически один и тот же вопрос: «С какими трудностями вы сталкиваетесь при реализации ФГОС?».

Поприветствовав первую учительницу и окинув взглядом класс, я задал свой вопрос. Не раздумывая долго, педагог ответила: «Как формировать у детей компетентности, если я сама не всеми владею?». Я попросил её больше никому так не отвечать, ведь она — учитель высшей категории, отличник народного просвещения, педагог, в класс к которому родители стремятся привести своих детей на год раньше положенного для обучения ребёнка возраста. Но я хорошо понимал, о чём она говорила! Это она, учительница пенсионного возраста, которая сначала напрочь отказывалась от установки интерактивного оборудования, регулярно и результативно проходила аттестацию на высшую категорию, а теперь даёт открытые уроки с использованием интерактивной доски. Что же теперь её тревожило?

Открыв дверь следующего кабинета и войдя в него, я лицезрел милую беседу учителя с группой родителей. Извинившись, я подошёл к учителю, который, как мне кажется, умеет правильно вести

портфолио детей. Она так увлеклась раскладыванием картинок в кармашки стенда, что не заметила, как я открыл увесистую папку, рассказывающую о достижениях ребёнка. «Чем Вы увлечены в этот раз?» — задал я вопрос. Учительница вначале быстро стала перебирать чисто механические формы своей работы с портфолио детей, а потом добавила: «А ведь индивидуальную траекторию развития ребёнка на уроке попробуй построй! Хотя бы через портфолио определюсь, что дальше делать!». И мой вопрос о трудностях при реализации ФГОС отпал сам собой.

Мне был интересен результат беседы второго учителя с родителями, и спустя некоторое время я вернулся к нему в кабинет. Из разговора с молодой учительницей высшей категории я выяснил, что родители пришли за помощью по вопросу развития личностных результатов детей. Они интересовались, какие ещё формы совместной с детьми деятельности помогут повысить результаты класса для победы в традиционном смотре-конкурсе классных коллективов «Класс года». «И что же Вы им предложили?» — спросил я учителя. «Мы с их детьми в рамках работы по стандарту много интересного делаем! А вот что говорить родителям об их детях, особенно о содержании работы с ними, я не знаю!» — озадаченно ответила мне молодая учительница.

Короткие встречи с учителями высшей категории, пользующимися заслуженным авторитетом среди коллег и родителей, подтолкнули меня к выстраиванию совершенно иного плана педсовета и дали запас идей для подготовки дружных методических мероприятий по обсуждению вопросов реализации ФГОС.

Совершенно права была учительница, которая в беседе со мной раскрыла проблему построения индивидуальных траекторий каждого ре-

бёнка по решению учебных задач. А действительно, умеет ли это делать современный учитель? Ведь это отчасти учёт индивидуальных особенностей учащихся при построении образовательного процесса, который так и не был полностью осуществлён в предыдущих стандартах!

Первая учительница (та, что проверяла тетради) очень точно определила проблему компетенций учителя. Действительно, есть ли в школе учитель, обладающий всем набором компетенций, способный учить детей овладеть этими компетенциями? А ведь это существенное затруднение в работе по стандартам! Наверное, этот вопрос можно адресовать не только средней школе, а в большей мере высшей школе. Готовит ли она таких учителей?

Как я был благодарен той молодой учительнице, которая испытывала трудности общения с родителями! Да, учителя с небольшим опытом работы пугает не предстоящее общение с детьми, а общение с их родителями. Несоответствие результатов обучения и воспитания детей ожиданиям родителей затрудняет общение учителя с родителями. Мы поняли, что нужно организовать солидный цикл Часов общения с родителями, на которых разговоры о стандартах превратились бы в серьёзные диалоги.

* * *

Обход учителей перед предстоящим педсоветом принёс свои плоды: педсовет из стандартной формы превратился в увлечённый разговор, помог каждому учителю разработать собственный план формирования необходимых компетенций. **НО**

ГДЕ ВЗЯТЬ МНОГО-МНОГО хороших учителей

Олег Анатольевич Ласуков,
художественный руководитель Управления воспитательной работы
Воронежского педагогического университета
e-mail: lasukoff@mail.ru

Давайте правде в глаза смотреть. Учитель — профессия массовая, требования к ней — беспределные. И количество с качеством никогда не совпадают...

• «категории» учителей • статус учителя • критерии профессиональной пригодности

Статус учителя

Однажды я стал писать в Интернете заметки о том, как унижаем современного учителя, как деградирует эта профессия.

Я провозглашал, что пока мы не вернём учителю статус государственного человека, пока он не перестанет считаться обслугой — деградация будет продолжаться. Вспомните старые советские фильмы про школу. Ну, например, «Доживём до понедельника». Мамаша робко скребётся в учительскую и со страхом спрашивает: «Что мой там?..» И учитель Илья Семёнович начинает отчитывать родительницу за плохой контроль над сыном, и та оправдывается...

Тогда это было так. Учитель был звеном государственного механизма, решал государственные задачи и был защищён от посягательств на своё достоинство.

Что такое школа? Реально, без трескотни? Прежде всего, это аппарат принуждения, и работают там, в основной массе, не сеятели

разумного, доброго, вечного, а «заставлятели» учиться. Школа — место, где дети получают ответы на вопросы, которые они не задавали. Пока, слава Богу, ещё никому в голову не пришло спрашивать ребячью, хочет ли она учить физику и писать сочинения. Пока. Скоро начнут спрашивать...

Не потому ли уровень советского образования был весьма высок, что административно-командная система заставляла учителей неустанно трудиться над этим самым «заставлянием»? Советские школьники на международных олимпиадах откровенно скучали, быстренько порешав задачки, над которыми пыхтели их сверстники из Франции и Канады.

Что же произошло после великого Развала? Учитель стал самым бесправным, самым замордованным на свете существом, лишённым какой-либо власти над учениками. Конечно, согласно статистике, процентов двадцать ребят — это милейшие, комфортные для работы с ними создания; ещё половина — ни туда ни сюда, пойдут по направлению ветра; остальные — это плохие дети: лентяи, хулиганы, манипуляторы, доводили до слёз, несдержанные остряки, срыватели урока и пр. Только

не надо сейчас вспоминать банальности типа «плохих детей не бывает»... Но в современной реальности всё чаще музыка такая. Мамаша ногой открывает дверь учительской и с порога провозглашает: «Вы чего сидите тут и мою крошку обижаете?.. Да я вас всех!..»

«Категории» учителей

Есть учителя с фантазией и педагогическим даром. Они организуют себе так называемую «сильную позицию». Например, пришёл в одно ПТУ новый педагог-организатор Иван Фёдорович. Первым делом натащил в свой кабинет компьютеров, гитар, синтезаторов, шахмат, самоваров и прочего соблазнительного. Не прикрыв дверь, сел пить чай, поигрывая на гитаре и пощёлкивая мышкой. Естественно, стали заглядывать и спрашивать: «А можно?». Оказалось, можно. Сначала в это пространство соблазнов допускались все желающие. Организовалась интереснейшая жизнь: турпоходы, соревнования, концерты... А потом Иван Фёдорович кое-кому сказал заветное «нельзя». Почему? А двойки у вас, милостивый государь, да и слово «козёл» в лексиконе слишком употребительное. И чтобы вернуться сюда, в это пространство соблазнов, нужно меняться в лучшую сторону. И ведь менялись, на глазах менялись... Пробовали его приструнить проверяющие, но никак к педагогу не придерёшься. Кабинет Иван Фёдорович организовал на собственные деньги, в свободное от работы время, и посему имеет он полное право некоторым учащимся в этом приятном общении отказать. Процент «исправившихся» стал расти как на дрожжах.

Есть категория славных учителей-умниц, к которым ученики обожают ходить домой пить чай. И хочешь, не хочешь — приходится быть хорошими, а то ведь могут и не пригласить на чай-то...

Учителя с фантазией, но без глубокого педагогического дара, защищают себя по-другому. Молоденькая красивая Рита, выпускница университета, пришла работать в школу математикой. Методикой она владела и вполне была в состоянии создать на уроке атмосферу «как приятно узнать, что ты что-то узнал». Но сильно мешали два уroda. Остроты, реп-

лики, скабрёзности так и сыпались во время уроков, доводя её до слёз. Директорша школы на жалобы надменно твердила: «Какой же ты педагог, если не можешь...» И вот, доведённая до отчаяния, учительница решила объясниться со своими мучителями на том языке, который они хорошо понимали. Как-то после уроков, довольно далеко от школы, два неизвестных крепких парня подловили этих поганцев и навешали им люлей. Не столько больно, сколько унижительно. Причины названы не были. Мало ли какие неизвестные хулиганы... Поначалу эти двое не связали полученные тумачи со своим поведением на уроках и потому через два дня они опять учительнице нахамили. Но тут Рита спокойно достала телефон, набрала номер и произнесла в трубку: «Сегодня снова». Экзекуция повторилась с худшим результатом... С тех пор школа не могла нарадоваться на двух прилежных, хорошо воспитанных мальчиков. А Риту почему-то сильно зауважали и ученики, и коллеги, и директорша стала нахваливать... Почему-то... У Риты не было педагогического дара совладать с трудными дитятами гуманными методами, да и некогда было возиться — нужно было на уроке много говорить про математику. У неё фантазии и терпения хватило на то, чтобы никто больше не мешал. Государство ей ничем не могло помочь, помог любимый парень. Увы, не 1970-е годы.

Учителя же средних способностей и малой решительности влачат жалкое бремя унижений, не имея даже подобия «сильной позиции». Всего из-за нескольких маленьких каналов наши бедные педагоги по ночам плачут в форточку и курят в подушку... Или наоборот?.. Не это ли основная причина того, что в учителя идут мало, неохотно и исключительно женщины? Без «сильной позиции», без чётко функционирующей системы нет и не может быть налажена система эффективного воспитания подрастающего поколения.

Что делать?

Школы заполняют в основной массе учителя средних способностей. Как увеличить процент увлечённых и способных? Мне кажется, я ответ знаю.

Работаю я в Педагогическом. На первой же лекции спрашиваю первокурсников: «Честно, честно, между нами... Кто из вас собирается через пять лет идти работать в школу?». Из сотни слушателей поднимаются три-четыре смелых руки. Почему? Вчерашние школьники по своим недавним воспоминаниям хорошо знают, что учитель — профессия не статусная, прикосновенная и унижаемая (о зарплате молчим).

Но, вы знаете, что происходит со студентами далее? Летом они отправляются работать в лагеря. И осенью уже не единицы, а сотни восторженно рассказывают примерно одно и то же: «Очень понравилось работать с детьми. Дети меня любили, но знали, что дисциплину лучше не нарушать, ибо я строг, но справедлив. Сейчас столько писем получаю»... После четвёртого курса — практика в школе, ведение уроков и организация мероприятий. И снова очень много позитивных впечатлений и рассказов взахлёб: «Он мне на уроке заявляет... а я ему... и все засмеялись... тогда я привёл пример с кирпичом и пёрышком...»

Но получив диплом, они, у кого получилось, всё равно не пойдут в школы, хотя очень хотели бы и очень-очень могли бы стать классными педагогами. Потому что, несмотря на успехи у юных подопечных, — ты всё равно никто, перед дурными, наглыми и неуправляемыми учениками ты обязан пасовать и утираться. Нет у тебя методов против них. А ещё бумаги, бумаги, бумаги, бумаги, бумаги, бумаги-и-и! И родители поганцев, которые всегда правы, а ты — никогда.

Я руковожу в университете педотрядом. В нём — только парни. Это — моя «фишка», из принципа не беру никаких девушек

никогда. Просто проверяю всё время — можно ли мужчин увлечь творчеством и педагогикой? Можно!

В сентябре 2012-го четверо моих парней, получив дипломы, все вместе устроились в поселковую школу в 40 километрах от города. У директорши глаза на лоб полезли, когда она увидела их и услышала: «Хотим у вас детей учить. Вот наши дипломы». Четыре парня, талантливых и обаятельных (в выходные, увы, подрабатывают на свадьбах). Но это исключение, потому что четыре парня — это сила, и никто в школе их не съест.

Итак, учителю нужно вернуть статус человека, представляющего Государство, и вся мощь этого государства оберегает его права, его неприкосновенность, его достоинство. Государство платит и не обижает соцпакетом. По телевидению — фильмы о школе, которые снимает не Гай-Германика. Сюжеты о них, учителях, репортажи, интервью. Вот ребята под руководством Ивана Фёдоровича разработали тест-систему, вот урок, где ответ ученицы по системе уравнений класс награждает аплодисментами. Вот президент, приехавший навестить свою учительницу, и она строго указывает ему на неправоту, а ему стыдно... Вот тогда непременно возрастёт и конкурс в педагогические вузы, в школы, и вот тогда можно разработать критерии жёсткого отбора и периодического тестирования профессионального соответствия.

В театральных вузах отчисляют некоторых за профнепригодность, а если по благу не отчисляют, то всё равно в театрах им роли не светят. Почему в спецназ берут не всех желающих?

Итак. Сначала надо сделать профессию учителя материально и, самое главное, психологически желанной. Чтобы в очередь стояли, чтобы конкурс 10 человек на место, чтобы блага искали... Потом — отсеивать при поступлении, отсеивать после практики и, наконец, отсеивать до получения

диплома. Более половины поступивших в педагогический должны быть отчислены за профнепригодность, как в театральных вузах. Критерии не так уж сложны:

- 1) учитель НИКОГДА не должен кричать, НИКОГДА не говорить ученикам плохих слов («дубина», «пень с глазами»);
- 2) его ученики должны хорошо знать преподаваемый им предмет;
- 3) ученики не должны хотеть, чтобы им этого учителя сменили (латентные тесты).

Светлана Михайловна из «Доживём до понедельника» не потянет ни пункт 1, ни пункт 3. Илья Семёнович, её антипод, — однозначно Учитель. Персонажи типа Пал Ваньча из «Республики ШКИД» не покажут по крайней мере результатов по пункту 2.

Ну и, конечно, нужно собрать 99% учебников по педагогике и сжечь на площадях. Знаете, что там написано? Откроем наугад на любой странице.

«...гуманизация педагогики и системы воспитания — главное средство утверждения во всех сферах жизни общества справедливости как высшего принципа отношений между людьми. Педагог должен преградить путь конформизму, манипулированию поведением

личности и создать условия для её свободного самовыражения, для осуществления человеком обстоятельного выбора в конкретной ситуации и тем самым предупредить опасность формирования унифицированных форм поведения. Основное внимание нужно уделять развитию интеллекта, а задача воспитания — формирование рационально мыслящего человека...»

То есть очередное наукообразное «нужно сделать так, чтобы...»

Учить учителей нужно не так, как сейчас — лекциями и экзаменами. Тело и голос будущего учителя должны пять лет проходить специальный психологический и актёрский тренинг. Словарный запас, хорошая дикция, жесты и манеры, умение связать в речи слова в яркое предложение — всё это тренируется тысячекратно повторяемыми упражнениями. Тренинги на реагирование... Задачи, задачи на педситуации... Методика изложения. Методика подачи... Раз в месяц — задания по работе с «живыми» детьми. Просмотр записей уроков Великих Учителей, мастеров с большой буквы и тщательный разбор-анализ.

И скажет всяк, указав на Учителя: «Се — человек!»... **НО**

ОБРАЗОВАНИЕ В СЕЛЬСКИХ ШКОЛАХ Китая с точки зрения процессов урбанизации¹

Цзян Сяоянь (Jiang Xiaoyan),
научный сотрудник Китайского педагогического
научно-исследовательского института, доктор педагогики
e-mail: ischerbakova@hse.ru

За первые годы XXI века соотношение городского и сельского населения во всём мире значительно изменилось: увеличилась доля горожан в общемировой структуре населения. Начиная с 2008 года, доля городского населения планеты превысила 50%, что официально подтвердило изменение соотношения числа жителей города и села во всём мире. Но и ныне во всём мире в сельской местности проживают наиболее беднейшие слои населения.

- стремительная урбанизация • территориальное размещение сельских школ
- численность школ и учащихся • слияние школ • кадровый состав
- структурные преобразования

В китайской деревне бедствует 150 миллионов сельских жителей, доход которых составляет менее 1,25 доллара на человека в день, что по стандартам Всемирного Банка является чертой бедности. Именно поэтому, в целях стабильного развития и противодействия нищете, упор сделан на образование и профессиональную подготовку на селе. Для Китая последние 20 лет XX века были годами стремительной урбанизации, что, несомненно, повлияло на сельские школы, их структуру и развитие. Начиная с 2001 года, государством был принят ряд нормативных документов, определяющих механизмы, пути и направления реструктуризации сельских начальных и средних школ.

¹ Все статистические данные, если не указаны иные источники, взяты из Ежегодника по образованию КНР за 2000–2011 гг.

Урбанизация в Китае

Суть урбанизации — в переходе от традиционного уклада жизни к современному динамичному образу жизни, в процессах адаптации сельских жителей к городской жизни, их профессиональной переориентации, вовлечении во вторичный и третичный секторы народного хозяйства, в сферу обслуживания и другие агрегации сельского и городского населения.

Начальный (замедленный) этап (1949–1978 гг.)

Начальный этап урбанизации определяется со времени образования нового Китая и вплоть до начала реформ и политики открытости. На момент образования КНР уровень урбанизации составлял всего 10,64%; в трёхлетний восстановительный период и в годы первого пятилетнего плана наблюдалось стабильное развитие; стагнация и замедление урбанизации

отмечены в годы потрясений периода «большого скачка», культурной революции и «третьей линии обороны». К 1978 г. за период 29 лет уровень урбанизации составил 17,92%, то есть наблюдался в среднем ежегодный прирост 0,25%. Количество городов увеличилось, с 132 до 193. Число поселений городского типа в 1949 г. составляло 2 000, к 1978 г. их число возросло до 2 173. Этот период был началом урбанизации Китая, периодом нестабильного, затруднённого развития, вплоть до замедления и стагнации развития.

Период стабильного развития урбанизации (1978–1991 гг.)

С начала реформ и политики открытости вплоть до 1991 г. наблюдался поступательный устойчивый рост урбанизации. За период 1978–1991 гг. уровень урбанизации возрос с 17,92% до 27%, ежегодный прирост составил 0,69%; за 12-летний период число городов возросло с 216 до 479, число поселковых поселений увеличилось с 2 173 до 12 152.

Период стремительной урбанизации (с 1992 г.)

Начиная с 1992 г., наблюдается ежегодное ускорение темпов урбанизации. В 1992 г. число поселковых поселений резко возросло до 2 039 посёлков. Очевидный скачок урбанизации отмечается после 1995 г., наряду с этим соответственно отмечается рост численности городского населения и убывание числа сельских жителей. После 2001 г. была разработана и претворена в жизнь общая стратегия ускоренной урбанизации, начался период масштабного роста числа малых городов и *поселков*. В 2009 г. темпы урбанизации возросли до 49,95%, в 1992–2010 гг. отмечалось дальнейшее ускорение урбанизации.

Особенности урбанизации в Китае

Процесс урбанизации сопровождался соответствующими изменениями административно-территориального деления страны, значимую роль при этом играли малые города и посёлки городского типа. За 30 лет реформ и открытости изменения на уровне сельских (волостных) посёлков отчётливо проявились: посёлки трансформировались в посёлки городского типа, со-

кращались численность деревень, число посёлков городского типа увеличилось; несколько сёл или посёлков преобразовывались в крупные сёла или посёлки, площади и масштабы поселений городского типа увеличивались; деревни ликвидировались за счёт их вливания в посёлки городского типа. К концу 2009 г. число деревень уменьшилось до 14 848, а число сельских посёлков с 97 521 уменьшилось до 34 170, то есть с 1984 по 2009 гг. сократилось почти на две трети. Несмотря на то, что в последние 20 лет темпы урбанизации Китая были высокими, сегодня Китай отстаёт по этим темпам не только от развитых стран, но и от ряда других развивающихся стран.

Структура и территориальное размещение сельских школ

В 70-е годы XX века многими уездными комитетами по образованию было определено, что сельские школы должны располагаться не более чем в 2,5 км от деревни, так, чтобы учащиеся могли посещать занятия в шаговой доступности от дома. С учётом административного деления, тенденции к концентрации населения в городах и посёлках городского типа, в сочетании с постепенным снижением рождаемости, традиционный подход, выраженный в формуле: «в деревнях располагается начальная школа», «средние школы начальной ступени» (основная школа) работают в волостных (сельских) посёлках, в уездных городских посёлках учреждаются средние школы второй ступени» (старшая школа) — к середине 1980-х годов Китай натолкнулся на новые проблемы, и предпринял первую крупномасштабную реорганизацию средней и начальной школы на селе. Местные власти всех уровней, сделав акцент на сельские средние школы обеих ступеней, повсеместно год от года проводили слияние начальных школ со средними школами обеих ступеней.

В мае 2001 г. Госсовет КНР принял решение «О реформе и развитии базового образования», в котором отмечалось влияние на состояние образования процессов урбанизации и неравномерного территориального распределения числа детей школьного возраста в стране. «Школы планировалось располагать по принципу шаговой доступности начальной школы, централизации средних школ низшей ступени и оптимизации образовательных ресурсов, их рационального планирования и размещения по стране в целом». Система территориального размещения сельских школ в стране претерпевает быстрые институциональные, крупномасштабные изменения, проводится кампания слияния школ, суть которой в ликвидации большого числа деревенских начальных и средних школ для того, чтобы сконцентрировать учеников в небольшом количестве городских и поселковых школ. В 2004 г. был дан старт строительству ряда объектов системы сельских школ-интернатов.

Численность средних школ и учащихся

Анализ данных по количеству сельских начальных школ в Китае за период с 2000 г. по 2010 г. показал, что после 2001 г. наблюдается устойчивая тенденция уменьшения числа начальных и средних школ. За 10-летний период число школ уменьшилось более чем на половину (54%), фактически в среднем каждый день исчезало по 80 начальных школ, едва ли не каждый час упразднялось по четыре школы, в то же время численность учеников уменьшилась не более чем на 24%. Число ликвидированных школ в разы больше, чем уменьшение численности учеников. Начиная с 2000 г., число школ в среднем ежегодно уменьшалось на 7%.

В средней школе низшей ступени за 10-летний период число учеников уменьшилось более чем на 86%, примерно настолько же уменьшилось число самих школ, то есть темпы изменений сопоставимы и почти одинаковы. Исследование материалов по ежегодным изменениям числа школ и численности учеников показало,

что начиная с 2004 г., темпы уменьшения численности учеников школ низшей ступени стали превышать темпы сокращения числа самих школ этой ступени.

Темпы снижения численности сельских школ и их учеников превышают средний уровень по стране

Министерство образования неоднократно подчёркивало, что слияние школ должно соответствовать реальному положению и быть удобным для школьников, поэтому в районах, где есть проблемы с транспортировкой учащихся, требуется сохранить необходимое число образовательных пунктов. Однако нет ясности, какими стандартами руководствоваться при ликвидации и слиянии школ, поэтому они отличаются в разных районах страны. В некоторых уездных посёлках для удобства управлением этим процессом объединяются все школы с числом учеников менее 100 человек. За несколько последних лет ликвидация и слияние школ в деревнях приобрели невиданные после образования нового Китая масштабы.

Такого рода изменения происходят в основном в сельских, наиболее бедных районах страны. Согласно данным ежегодного статистического сборника «Образование в Китае (2000–2010 гг.)», по всему Китаю в течение 10 лет наблюдается устойчивая тенденция к снижению числа сельских школ: число сельских начальных школ сократилось на 52%, число пунктов начального образования уменьшилось на 58%, в то время как численность учеников уменьшилась на 37%. Таким образом, темпы снижения численности начальных школ и пунктов начального образования превышают на 15% и 21% темпы сокращения числа их учеников.

Улучшение условий обучения в сельских школах

После того как в основном были решены вопросы обязательного образования, акценты в образовательной политике

государства сместились с вопросов «справедливости в доступе к образованию» на предоставление всем желающим учиться «справедливого доступа к качественному образованию», вопрос регулирования территориального размещения сельских школ стал рассматриваться с точки зрения оптимизации размещения образовательных ресурсов и обеспечения качественного образования на селе. По мере реформирования сельских школ улучшались условия обучения в этих школах.

Эффективность структурных преобразований в сельских школах

Структурные преобразования сельских школ происходят в условиях снижения численности детей школьного возраста в сельской местности на фоне ускорения темпов урбанизации. Для оптимизации распределения ресурсов и повышения качества обучения предпринимаются следующие меры. Начиная с 2001 г., на государственном уровне были приняты ряд политических документов, опубликованы руководства и нормативы по вопросам преобразований в сельских начальных и средних школах. Анализ всех этих материалов позволяет сделать выводы:

Преобразования в сельских школах способствуют повышению качества образования

С началом структурных преобразований условия преподавания в сельских школах значительно улучшились. В первую очередь повысился профессиональный уровень учителей. Как в младшей школе, так и в неполной средней школе снизилось число замещающих учителей и учителей-совместителей, в 2000–2009 гг., за 10 лет, замещающих учителей в младшей школе стало меньше на 72%, совместителей на 64%; в сельских средних школах за 10 лет число замещающих учителей сократилось на 63%, совместителей на 36%. Профессиональная подготовка и навыки учителей начальной школы также значительно возросли. На 9,6% стало больше бакалавров среди учителей, в половину сократилось число учителей, окончивших только среднюю школу высшей ступени. В начальной школе стало работать больше учителей высокой

и средней категорий. Также повысился уровень учительского состава и в сельских средних школах: бакалавров пришлось работать в школу больше на 19%, в половину сократилось число учителей, окончивших только среднюю школу высшей ступени. Среди учителей средних школ стало больше специалистов высшей и первой категории, хотя и продолжают работать учителя других категорий или даже без категории.

За этот же период на 78% сократилось число совмещённых классов в младших сельских школах. Вслед за слиянием школ явно выявилась тенденция снижения числа смешанных классов, почти на 30% в классах с численностью до 25 или свыше 66 учеников.

Кадровый состав учителей изменился в лучшую сторону, изменения организационных форм обучения показали, что всё это в совокупности помогает решить ряд трудных вопросов обучения таким школам, где всего несколько учеников и учителей, путём оптимизации распределения средств, повышения качества обучения.

Роль уездных посёлков в урбанизации образования

Анализ изменений числа средних и начальных школ в Китае с 2000 г. по 2010 г. показывает, что наиболее быстрыми темпами, по сравнению со среднекитайскими, сокращалось число именно сельских средних и начальных школ, к тому же темпы сокращения начальной школы, по сравнению с уменьшением числа школьников были более высокими. За 10 лет по всей стране число собственно сельских начальных школ сократилось на 52%, на 58% стало меньше учебных пунктов, где можно было получить начальное образование, школьников стало меньше на 37%. Примерно одинаково уменьшалось в течение 10 лет число основных средних школ и учеников этих школ, хотя,

начиная с 2004 г., темпы сокращения численности учеников стали постепенно превышать темпы сокращения количества средних школ первой ступени.

В то время как в целом снижались количество средних и начальных сельских школ и число учеников, получавших там образование, численность школьников уездных поселковых средних и начальных школ увеличивалась. В 2002–2009 гг. на 5,11% увеличилось число школьников в общеобразовательных средних школах первой ступени уездных посёлков, число школьников в поселковых общеобразовательных начальных школах увеличилось на 26,32%, на 8% увеличились темпы роста числа начальных школ в уездных посёлках. Тот факт, что число городских и поселковых средних начальных школ и учеников в них стало больше, говорит о том, что поселковые уездные школы играют такую же важную роль в процессах урбанизации образования Китая, как и сами уездные поселки стали двигателем процесса урбанизации страны.

Влияние быстрого прироста числа школьников в городах на укрупнение школ и увеличение численности классов

Крупномасштабные сокращения и слияния сельских средних и начальных школ отличались от изменений в городских школах: число городских средних и начальных школ стабильно увеличивалось, число средних школ первой ступени также выросло, а вот число начальных школ в городах уменьшилось на 25%. Что касается численности классов в городских и сельских средних и начальных школах, то численность классов с числом учеников менее 25 и 26–35 учеников снижалась, возрастало число классов с большим числом учеников (число классов с числом учеников более 66 увеличивалось более чем на 53%). Резкий приток школьников в города из деревни увеличил нагрузку на учебные учреждения города, на распределение бюджета на образование, вызвал увеличение числа классов с числом учеников менее 25.

Таким образом, интенсивная реорганизация и процессы слияния сельских школ привели к массовому наплыву в городские школы бывших сельских школьников, что вызвало волну гигантомании в городских школах, увеличение численности классов, в конечном итоге снизило эффективность городского обязательного образования в целом, преимущества городских школ были потеряны. Такого рода последствия преобразований в сельских школах явно противоречили первоначальным целям структурной реорганизации этих школ.

Уровень урбанизации неполных средних школ и средних школ высшей ступени превышает динамику урбанизации населения

Анализ количественных изменений числа сельских школ и учеников показывает, что темпы слияния школ на селе ощутимо влияют на темпы урбанизации школьников. Показательно соотношение уровня урбанизации образования и прироста урбанизации населения: урбанизация начальной школы чуть ниже уровня урбанизации в целом, а вот урбанизация средней неполной и средней школы высшей ступени гораздо выше среднего уровня урбанизации. Кроме того, Китай, начиная с 1992 г., вступил в фазу стремительной урбанизации, то есть масштабные преобразования и реформы сельских школ, по сути, начались ещё в 80-е года XX века. Это в определённой мере объясняет влияние политических изменений на структуру и развитие сельских школ: структура поселений, слияние сёл, демографическая ситуация — всё в совокупности влияет на уровень урбанизации образования.

Слияние средней и начальной сельских школ ставит проблему снижения возраста учеников, живущих в школьных интернатах

Высокие темпы сокращения сельских школ привели к тому, что сельские школьники вынуждены посещать отдалённые от места жительства школы, снизился

возраст живущих в школьных интернатах детей. Комитет по образованию и здравоохранению Всекитайского собрания народных представителей рекомендовал: школы должны находиться от места жительства на таком удалении, чтобы примерно треть учеников жили не далее 3 км, а 1/8 — не далее 5–10 км. Удалённость проживания школьников приводит к росту числа учащихся, живущих в интернатах, к снижению возраста таких учеников. Проведённые в 2008 г., среди 870 младших школьников исследования Дунбейского педагогического университета наглядно выявили, что средний возраст учеников, живущих в общежитиях при интернатах, снизился: таких первоклассников было 27,1%, второклассников и третьеклассников — 13,6% и 13,3%, то есть младших по возрасту, до третьего класса учеников было более 55,4%. Масштабное сокращение и слияние школ на селе способствовало тому, что многие школьники вынуждены были оставить обучение. Школы стали исчезать, а ведь они были не просто структурной единицей системы образования, а культурными центрами деревень. То, что школы на селе стали исчезать, вызвало далеко идущие последствия для сельской культуры, обеднило, прервало её развитие.

Министерство образования КНР отреагировало в 2006 г. на проблемы, вызванные процессами слияния и сокращения сельских школ. Было издано Постановление «О насущных вопросах работы по реорганизации и реструктуризации сельских средних и начальных школ», в котором говорилось о недопустимости заорганизованности и «превышения пределов» реорганизации школ. Эффект был слабый, отток учащихся средних и младших школ на селе усиливался: только за период 2007–2010 гг. отсёялось 114 430 000 учеников.

В 2010 г. государство издаёт Рекомендации «О претворении концепции последовательного и научно-сбалансированного развития обязательного образования», а в 2012 г. Министерство образования выпускает Рекомендации «Стандарты реорганизации и реструктуризации обязательного образования на селе», призванные прекратить хаотичные и нерегулируемые процессы изменений системы образования на селе.

* * *

Считается, что определённый уровень урбанизации в том или ином регионе должен пройти через три стадии роста, а именно — низкий уровень медленной фазы (уровень урбанизации составляет менее 30%), средний уровень высоких темпов роста (уровень урбанизации 30–70%) и высокий уровень урбанизации, характеризующийся стабильным постоянным ростом (уровень урбанизации более 70%). Уровень урбанизации в КНР в 1996 г. составлял 30,48%, что соответствовало среднему уровню урбанизации. По последним данным, на конец 2011 г. уровень урбанизации в Китае составляет 51,3%.

По прогнозам Мирового банка, к 2030 г. уровень урбанизации Китая составит 68%. По расчётам ЮНЕСКО, к 2020 г. городское население Китая будет составлять 56%, а к 2050 г. уже примерно 75% численности всего населения. Таким образом, число городских жителей Китая впервые станет больше, чем сельских, и Китай вступит в решающую фазу развития урбанизации. И в этот период, в силу развития промышленности и потребности в рабочей силе, поставщиком которой является село, процент городского населения за эти несколько десятилетий гипертрофически вырастет. Для образования на селе возникнут новые трудности и проблемы, ведь крестьяне в массовом порядке будут переезжать в города и работать в промышленной сфере.

Образованию на селе и в Китае, и в нашей стране предстоит решить многие долгосрочные задачи, но, несомненно, сельское образование должно способствовать здоровому экономическому развитию и социальной стабильности в сельской местности, уметь преодолевать болезни роста городов и быстрые темпы урбанизации. **НО**

Консультации

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

? Работаю в средней школе учителем математики 20 лет, высшая квалификационная категория. В сентябре мы семьей планируем переехать жить в другую местность, а соответственно, придётся перейти на работу в другое образовательное учреждение. Будет ли учитываться установленная мне высшая квалификационная категория, либо на новом месте придётся заново проходить аттестацию?

В соответствии с Порядком аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, утверждённым приказом Минобрнауки России от 07.04.2014 № 276, квалификационная категория устанавливается сроком на 5 лет. В соответствии с пунктом 46 указанного Порядка квалификационные категории, установленные педагогическим работникам, сохраняются до окончания срока их действия при переходе в другую организацию, в том числе расположенную в другом субъекте РФ.

? Положена ли оплата учителю-логопеду за заведование кабинетом?

В соответствии с Федеральным законом от 22 августа 2004 года № 122-ФЗ органам государственной власти субъектов РФ предоставлено право самостоятельно определять размеры и условия оплаты труда работников подведомственных государственных учреждений, а органам местного самоуправления определять размеры и условия оплаты труда работников муниципальных учреждений. Таким образом, по вопросам оплаты труда в настоящее время во всех субъектах РФ приняты свои региональные нормативные правовые акты.

Следовательно, для ответа на поставленный вопрос Вам необходимо обращаться непосредственно к законодательству субъекта РФ, актам органов местного самоуправления и к локальным актам образовательного учреждения, в котором Вы работаете.

? Какое количество групп должен вести музыкальный руководитель на 0,5 ставки и на 0,75 ставки?

Типовых штатов в настоящее время нет, а утверждение штатного расписания относится к компетенции образовательной организации. Следовательно, образовательная организация при наличии финансовых возможностей с учётом количества групп и других условий может ввести в своё штатное расписание необходимое количество любых должностей, в том числе должности музыкального руководителя.

Приказ Минобрнауки России от 24.12.2010 № 2075 «О продолжительности рабочего времени (норме часов педагогической работы за ставку заработной платы) педагогических работников» устанавливает, что норма часов педагогической работы за ставку заработной платы для музыкальных руководителей и концертмейстеров составляет 24 часа в неделю.

Следовательно, независимо от количества групп продолжительность рабочего времени музыкального руководителя на 0,5 ставки составляет 12 часов в неделю, а работа на 0,75 ставки составляет 18 часов в неделю.

? Я работаю воспитателем в частном детском саду. Будет ли учтён в педагогический стаж период работы в этом детском саду, если я перейду в муниципальный детский сад?

Никаких ограничений для зачёта в педагогический стаж периода работы в образовательной организации в зависимости от формы собственности (государственной, муниципальной или частной) законодательство не содержит. Следовательно, период работы воспитателем в частном детском саду должен быть учтён в педагогический стаж.

Окончив только музыкальную школу, Вы не можете работать музыкальным руководителем в детском саду. Приказом Минздравсоцразвития РФ от 26 августа 2010 г. № 761н г. утверждён Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования». Этим нормативным правовым актом установлены следующие требования к квалификации по должности музыкальный руководитель: высшее профессиональное образование или среднее профессиональное образование по направлению подготовки «Образование и педагогика», профессиональное владение техникой исполнения на музыкальном инструменте без предъявления требований к стажу работы.

? Я работаю преподавателем в образовательном учреждении среднего профессионального образования. Через три месяца я защищаю кандидатскую диссертацию, имею первую квалификационную категорию по должности преподавателя. Послужит ли это для автоматического получения высшей квалификационной категории по указанной должности без аттестации?

Действующий Порядок проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, не предусматривает возможности установления квалификационной категории без прохождения аттестации. Независимо от защиты диссертации, Вы вправе по желанию пройти аттестацию для установления первой либо высшей квалификационной категории.

? Я работаю в общеобразовательной школе в должности педагога-библиотекаря. Какова продолжительность ежегодного основного оплачиваемого отпуска педагога-библиотекаря в общеобразовательной школе?

В последнее время в штатных расписаниях некоторых образовательных организаций вместо должности библиотекаря стала вводиться должность педагога-библиотекаря.

Согласно приказу Минздравсоцразвития России приказом от 31 мая 2011 г. № 448н должностью «педагог-библиотекарь» дополнен раздел квалификационных характеристик работников образования, именуемый «Должности педаго-

гических работников». Это означает, что должность педагога-библиотекаря отнесена к должностям педагогических работников.

Вместе с тем отнесение должности педагога-библиотекаря к категории педагогических работников само по себе не означает, что на работника, который будет занимать эту должность, автоматически будет распространяться большинство гарантий, установленных для педагогических работников, поскольку они определяются в зависимости от занимаемой должности, образовательной организации и регулируются как напрямую законодательными актами РФ, так и иными нормативными правовыми актами, в которые необходимо внести соответствующие дополнения в отношении должности педагога-библиотекаря.

Следовательно, реализация определённых прав педагогов-библиотекарей, установленных законодательством для педагогических работников, в настоящее время находится в прямой зависимости от того, насколько оперативно будут внесены необходимые дополнения в соответствующие подзаконные нормативные правовые акты, прежде всего в постановление Правительства РФ от 1 октября 2002 г. № 724 «О продолжительности ежегодного основного удлинённого оплачиваемого отпуска, предоставляемого педагогическим работникам» (с изменениями и дополнениями).

Консультации

Статья 334 ТК РФ определяет, что педагогическим работникам предоставляется ежегодный основной удлиненный оплачиваемый отпуск, продолжительность которого устанавливается Правительством РФ. Однако в названном постановлении не установлена продолжительность отпуска для педагогов-библиотекарей.

Таким образом, до внесения изменений в действующее постановление Правительства РФ от 1 октября 2002 г. № 724, либо до принятия нового постановления Правительства РФ, которое будет определять конкретную продолжительность ежегодного основного оплачиваемого отпуска педагога-библиотекаря, работодателю следует руководствоваться статьёй 115 Трудового кодекса РФ, определяющей, что ежегодный основной оплачиваемый отпуск предоставляется работникам продолжительностью 28 календарных дней.

? В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в РФ» педагогические работники должны проходить курсы повышения квалификации один раз в три года. С какого срока считать дату окончания прохождения курсов?

В Законе речь идёт о праве, а не об обязанности. В соответствии с пунктом 2 части 5 статьи 47 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 05.05.2014) «Об образовании в РФ» педагогические работники имеют право на дополнительное профессиональное

образование по профилю педагогической деятельности не реже чем один раз в три года. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в РФ» вступил в силу 01.09.2013 г.

? Какова должна быть максимальная продолжительность рабочего времени у педагогического работника – инвалида второй группы?

Статья 92 Трудового кодекса РФ предусматривает, что для работников, инвалидов первой или второй группы, устанавливается сокращённая продолжительность рабочего времени — не более 35 часов в неделю.

? В начале своей трудовой деятельности я работал учителем физкультуры, а с 1997 г. работал тренером-преподавателем в ДЮСШ. Сейчас у меня 25 лет педагогического стажа, но в Пенсионном фонде указывают, что я не имею права на досрочную пенсию, так как у меня нет стажа на 2001 г. — 16 лет 8 месяцев. Правомерно ли это?

Правила исчисления периодов работы, дающей право на досрочное назначение трудовой пенсии по старости в соответствии со статьёй 27 Федерального закона «О трудовых пенсиях в РФ», утверждённые Постановлением Правительства РФ от 29.10.2002 № 781 (ред. от 26.05.2009), предусматривают в отношении тренеров-преподавателей, старших тренеров-преподава-

телей; тренеров-преподавателей и старших тренеров-преподавателей по адаптивной физической культуре, педагогов дополнительного образования условие о том, что за периоды, начиная с 1 января 2001 г. работа в указанных должностях засчитывается в стаж работы при наличии одновременно следующих условий: 1) на 1 января 2001 г. у лица есть стаж работы в должностях в учреждениях, указанных в списке, продолжительностью не менее 16 лет 8 месяцев; 2) у лица есть факт работы (независимо от её продолжительности) в период с 1 ноября 1999 г. по 31 декабря 2000 г. в должностях в учреждениях, указанных в пункте 2 раздела «Наименование должностей» и в пункте 2 раздела «Наименование учреждений» списка.

Те педагогические работники, которые имели на 01.01.2001 г. стаж не менее 16 лет 8 месяцев, уже воспользовались своим правом на досрочное назначение пенсии до 2009 г. В настоящее время все вышеуказанные категории работников фактически не имеют права на досрочное назначение трудовой пенсии в связи с педагогической деятельностью, так как не может быть выполнено условие о наличии у них на 1 января 2001 г. стажа работы в должностях в учреждениях, указанных в списке, продолжительностью не менее 16 лет 8 месяцев. **НО**

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

? Категория педагога-психолога
● распространяется на должность
педагога или и как педагог надо аттестоваться?

Малышева

Должность педагога в настоящее время не применяется. См. приказ Минздравсоцразвития РФ от 26.08.2010 № 761н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования»; Постановление Правительства РФ от 08.08.2013 № 678 «Об утверждении номенклатуры должностей педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, должностей руководителей образовательных организаций».

? Нормы СанПиН. Может ли государственное учреждение дополнительного образования детей организовать платные семейные группы для родителей с детьми старше 14 лет в поздневечернее время, с началом занятий с 20 или 21 часа? Группы физкультурно-спортивной направленности.

Ирина

Нет, не может. Дополнительные занятия для детей организуются только до 20.00.
Согласно п. 8.2.4 СанПиН 2.4.4.1251-03 «Санитарно-эпи-

демиологические требования к учреждениям дополнительного образования детей (внешкольные учреждения)» начало занятий в учреждениях дополнительного образования должно быть не ранее 8.00 ч, а их окончание — не позднее 20.00 ч.

? В соответствии с новым Порядком организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам дошкольного образования не прописаны виды дошкольных учреждений (детский сад, центр развития ребёнка, детский сад комбинированного вида и др.). Следует ли, что все учреждения будут называться (по виду) детские сады и в них могут открываться группы общеразвивающей направленности, компенсирующие и т.д.?

Любовь

Все учреждения именуются согласно п. 1 ч. 1 ст. 23 ФЗ «Об образовании в РФ». Название учреждения формируется по правилам согласно ч. 5 и ч. 6 ст. 23 указанного Закона. Какие группы открывать, сад решает самостоятельно. Группы могут иметь общеразвивающую, компенсирующую, оздоровительную или комбинированную направленность. Напомним, что приказ Минобрнауки России

от 30.08.2013 № 1014 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам — образовательным программам дошкольного образования» вступил в силу с 3 ноября 2013 г. Типовое положение о дошкольном образовательном учреждении, утв. приказом Минобрнауки РФ 27 октября 2011 г. № 2562, утратило силу.

? Может ли школа обучать детей по информатике только по рабочим тетрадям? Мой ребёнок часто болеет и много пропускает. Без учебника я не могу её подготовить к контрольной. И ещё, могут ли учителя проводить контрольные работы в первые уроки после каникул?

Валентина

График контрольных работ утверждается школой самостоятельно, по этому вопросу рекомендуем вам обратиться к директору школы. В отношении обучения только по учебным тетрадям отметим, что каждый учитель имеет право на реализацию педагогически оправданных методов обучения, однако это не означает, что ученик не может пользоваться учебниками по предмету. Вам надо обсудить Вашу проблему с учителем информатики

и классным руководителем. В подобной ситуации ученик имеет право не только на помощь со стороны родителей, а непосредственно со стороны учителя. Родители не должны подменять учителей, если обучение осуществляется в организации.

? У меня несколько вопросов:

1. Необходимо ли в заявлении о предоставлении лицензии на осуществление образовательной деятельности указывать наименование образовательной программы или достаточно прописать вид программы — основная общеобразовательная программа дошкольного образования (и (или) дополнительная общеобразовательная программа дошкольного образования)? 2. В учебном плане прописаны часы, отведённые на проведение кружковой работы в школе, например — «Кройки и шитья», «Юный математик» и др. **Необходимо ли получение лицензии на данный вид? 3. Школы организуют работу лагерей дневного пребывания в каникулярный период. Необходимо ли получение лицензии на данную программу отдыха детей?** С.

Лицензирование представляет собой комплекс мероприятий, связанных с предоставлением лицензии, то есть специального разрешения на ведение образовательной деятельности. Процедура лицензирования направлена на установление соответствия условий осуществления образовательного процесса в конкретном учебном заведении тем требованиям, которые устанавливаются Положением о лицензировании образовательной деятельности.

1) Достаточно указать вид программы. 2) Нет, это могут быть

программы дополнительного образования. 3) В уставе школы должна быть указана деятельность по организации отдыха и развлечений как элемент программы дополнительного образования детей. Специальная лицензия на организацию отдыха детей не требуется (см. Федеральный закон от 04.05.2011 № 99-ФЗ «О лицензировании отдельных видов деятельности»).

? На последнем совещании методист САО сообщила логопедам и дефектологам, что на основании нового Закона об образовании рабочая неделя теперь составляет не 20 часов, а 36. Изучив этот Закон, я не нашла никаких правовых оснований для увеличения продолжительности рабочей недели. Помогите разобраться, на основе каких законов, приказов определяется рабочее время логопеда.

Галина

Рабочая неделя логопеда-педагога, учителя-дефектолога с 2002 года составляет не 20 часов, а 36 часов (см. ст. 333 ТК РФ). Не надо путать норму рабочего времени и продолжительность рабочей недели. Норма рабочего времени для вас представлена в приказе Минобрнауки РФ от 24.12.2010 № 2075 «О продолжительности рабочего времени (норме часов педагогической работы за ставку заработной платы) педагогических работников»; приказе Минобрнауки РФ от 27.03.2006 № 69 «Об особенностях режима рабочего времени и времени отдыха педагогических и других работников образовательных учреждений» и ч. 6, ч. 7 ст. 47 ФЗ «Об образовании в РФ».

? Что делать, если класс неделимый?

Наталья Андреевна

Каждый класс можно делить, были бы возможности (финансовые, кадровые, аудиторские). Никаких запретов по этому поводу федеральное законодательство не содержит.

? В типовом положении записано (п. 32), что вторая ступень — основное общее образование (нормативный срок освоения 5–6 лет). В уставе и лицензии срок освоения второй ступени указан 5 лет. Органы прокуратуры требуют привести устав в соответствие с типовым положением. Насколько они правы?

В.С.

Органы прокуратуры правы, устав надо приводить в соответствие с Законом об образовании. Во-первых, Закон не содержит термин «ступени». Во-вторых, нормативный срок обучения регулируется приказом Минобрнауки России от 30.08.2013 № 1015 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам — образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования» и ФГОС.

Сроки получения начального общего, основного общего и среднего общего образования устанавливаются федеральными государственными образовательными стандартами общего образования.

При прохождении обучения в соответствии с индивидуальным учебным планом его

продолжительность может быть изменена образовательной организацией с учётом особенностей и образовательных потребностей конкретного учащегося.

Согласно приказу Минобрнауки РФ от 17.12.2010 № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» нормативный срок освоения основной образовательной программы основного общего образования составляет 5 лет. Количество учебных занятий за 5 лет не может составлять менее 5 267 часов и более 6 020 часов.

Типовое положение было составлено в соответствии с Законом РФ «Об образовании» (1992). В настоящее время готовятся документы, позволяющие полностью отменить нормы Типового положения об общеобразовательном учреждении.

? Я работаю в школе при больнице. В нашей больнице проходят реабилитацию дети с заболеваниями опорно-двигательной системы в течение 30–45 дней. Школа более 15 лет работала без лицензии на образовательную деятельность. Была попытка получить лицензию (были собраны все документы). Но лицензию нам не выдали, так как мы не проводим итоговую аттестацию учащихся и не выдаём документ об образовании. В этом году обращались в юридическую контору, которая дала нам заключение по нашему вопросу и объяснила, что по существующим законам (в том числе и Закону об образовании) лицензию нам не выдадут. Но через суд получить её возможно. Наш главный врач был не против, если мы обратимся в суд и в судебном порядке получим лицензию. Но сейчас у нас проходит реорганизация. Нашу больницу объединяют с 3 другими больни-

цами. Мы будем филиалом. Пока о судьбе школы ничего не известно. Штатное расписание будет только 30 декабря. Секретарь сказала, что уже отпечатаны заявления на всех сотрудников на увольнение. Сначала всех увольняют (по собственному желанию). А потом будут принимать на работу. Но все волнуются. Так как могут уволить (по собственному), а потом на работу не принять. Чтобы не проводить процедуру сокращения штатов со всеми последующими выплатами. У нас к вам вопросы: 1) Каковы перспективы, что школу при нашей больнице оставят? Или, так как у нас нет лицензии, её могут закрыть? От чего зависит решение этого вопроса? 2) Если в штатном расписании не будет учителей, то это трактуется как «сокращение штатов»? Выплата каких пособий определена Законом в таком случае? 3) Если учителя останутся, то есть ли возможность нам получить лицензию? Если да, то каким образом? Как это согласуется с законом об образовании? Если мы не проводим итоговую аттестацию учащихся и не выдаём документ об образовании, то это является основанием для признания нашей деятельности не образовательной?

Светлана

1) В вашем случае важно, чтобы в уставе больницы был указан раздел, посвящённый образовательной деятельности. В настоящее время образовательную деятельность может осуществлять любое юридическое лицо. Всё зависит от вида образовательной программы. Больница относится к тем юридическим лицам, которым разрешено проводить обучение (ч. 1 ст. 21, ч. 1 ст. 31 ФЗ «Об образовании

в РФ»). На такие организации, на их учащихся, на педагогических работников распространяются права, социальные гарантии, обязанности и ответственность образовательных организаций.

Следовательно, общие правила организации обучения детей в больнице будут такие же, как в обычной школе.

Согласно ч. 3 ст. 31 указанного Закона организации, осуществляющие лечение, оздоровление, вправе вести образовательную деятельность по основным и дополнительным общеобразовательным программам, основным программам профессионального обучения. Таким образом, школа в больнице может обучать детей с 1-го по 11-й класс.

Согласно ч. 6 ст. 31 Закона для проведения образовательной деятельности организацией, осуществляющей обучение, в её структуре создаётся специализированное структурное образовательное подразделение. Деятельность такого подразделения регулируется положением, разрабатываемым и утверждаемым организацией, проводящей обучение.

В уставе больницы должно быть указано на наличие в ней структурного подразделения в виде школы, которая осуществляет образовательный процесс, например, по основной программе общего образования. Далее больница должна получить лицензию на реализацию указанной программы (ст. 91 Закона). После этого можно принимать на работу педагогов, создавать необходимый материально-технический фонд такой школы и принимать на обучение детей. Согласно ч. 3 ст. 34

Консультации

Закона лица, обучавшиеся по не имеющей государственной аккредитации образовательной программе, вправе пройти экстерном промежуточную и государственную итоговую аттестацию в организации, осуществляющей образовательную деятельность по соответствующей имеющей государственную аккредитацию образовательной программе.

В соответствии с ч. 21 ст. 92 при ликвидации, прекращении деятельности организации, проводящей обучение, в результате реорганизации в форме слияния, разделения или присоединения действие государственной аккредитации прекращается со дня внесения в единый государственный реестр юридических лиц записи о ликвидации юридического лица, о прекращении его деятельности в результате реорганизации.

Таким образом, Ваша школа может прекратить своё существование после того, как будет аннулирована запись о ней в Реестре юридических лиц или запись о больнице, при которой существовала такая школа как структурное подразделение.

В новой ситуации при подготовке к реорганизации учреждений следует предусмотреть в структуре больницы подразделение, которое будет проводить обучение детей по основной программе общего образования, и получить лицензию не только на реализацию медицинской деятельности и услуг, но и образовательной деятельности по указанной программе. В таком случае школа будет сохранена, а педагоги и дети не останутся без необходимой сферы их деятельности.

2) Реорганизация юридического лица может и не предполагать прекращение трудовых от-

ношений с работниками, если их должности не сокращаются. В подобной ситуации не требуется проведения процедуры увольнения и последующего приёма на работу, так как не меняются место работы и выполняемая функция. В трудовых книжках работников указывают только факт реорганизации учреждения, структурного подразделения.

Если же в новом штатном расписании должность работника сокращена, то работодатель ему обязан предложить любую другую вакансию.

Только после предъявления письменного отказа от новой работы работник может быть уволен в связи с сокращением штатного расписания.

Когда работники сами пишут заявление об увольнении по собственному желанию, трудно доказать в суде, что они были введены в заблуждение или их принуждали к увольнению.

Рекомендуем вам обратиться за дополнительными разъяснениями в Гострудинспекцию по месту нахождения организации, в которой Вы работаете.

? Я классный руководитель, учитель 3-го класса. В моём классе есть ребёнок, у которого проблемы с общением со своими сверстниками. Дело в том, что он очень часто пропускает школу (за 2-й класс пропустил более 65% учебного времени), а его мама не даёт сыну ни шагу ступить без её разрешения, контролирует любое его движение, слово и т.д. После уроков она тщательно расспрашивает ребёнка о каждом его шаге в школе и при малейшем подозрении на несправедливость

тут же требует разобраться в присутствии классного руководителя, соц. педагога и даже администрации. В результате мальчик иногда даже не знает, как подойти к однокласснику и начать общение, поэтому он находит свои доводы: может сбросить вещи, ткнуть ручкой, сказать обидное слово и даже толкнуть. Естественно, что дети отвечают так же. Тогда он бежит жаловаться маме, и опять начинаются разборки. Весь 2-й класс с мамой неоднократно беседовали классный руководитель, психолог, соц. педагог. Но мама слышит только себя, считает правым только своего сына, запрещает ему общаться с одноклассниками. Ежедневно мне приходится общаться с ней от 30 минут до 1,5 часов. Помогите, что можно сделать в этой ситуации?

Наталья

Порекомендуйте маме перевод ребёнка на индивидуальный план обучения. В этом случае и её ребёнку будет лучше, и атмосфера в детском коллективе изменится.

С мамой надо вести отдельную работу по педагогическому просвещению, при этом не обязательно концентрировать её внимание на её ребёнке. В данном случае беседы никакого эффекта не дадут, такую маму нужно привлекать к делам школы, в которых она может пройти личную социализацию и скорректировать собственную опеку над ребёнком. Возможно, у неё самой есть проблемы в коммуникации, имеет смысл говорить не о ребёнке, а о самой маме, о её участии в жизни школы. В данном случае это вопрос не только о правах. Это межличностные отношения. **НО**

*Консультант **Елена Викторовна Кочергина**,
старший преподаватель кафедры
менеджмента и государственного управления
Московского социально-гуманитарного института*

Права и обязанности работников образовательных учреждений при работе с детьми и их законными представителями

При осуществлении образовательной деятельности часто возникает вопрос о том, как должен поступить педагогический работник, если родители не забрали ребёнка из образовательного учреждения, а рабочий день закончился.

Чаще подобные ситуации возникают в образовательных учреждениях дошкольного образования, но не исключены случаи, когда педагогический работник школы опасается отпустить ребёнка одного в тёмное время суток; когда ребёнку предстоит перейти проезжую часть автодороги, или он живёт далеко от школы.

Надо помнить, что педагогический работник не является законным представителем несовершеннолетних воспитанников. Он несёт за них ответственность в течение рабочего дня. После него он свободен от исполнения трудовых обязанностей, за исключением обязанности не совершать аморальных проступков, на что указывают п. 8 ст. 81 Трудового кодекса РФ и постановление пленума Верховного суда РФ, п. 46: «При рассмотрении дел о восстановлении

на работе лиц, трудовой договор с которыми прекращён в связи с совершением ими аморального проступка, несовместимого с продолжением данной работы (пункт 8 части первой статьи 81 ТК РФ), судам следует исходить из того, что по этому основанию допускается увольнение только тех работников, которые занимаются воспитательной деятельностью, например учителей, преподавателей учебных заведений, мастеров производственного обучения, воспитателей детских учреждений, и независимо от того, где совершён аморальный проступок: по месту работы или в быту».

Ребёнок, которого не забрали родители, в этом случае становится безнадзорным. Толкование понятия «безнадзорный» законодатель даёт в ст. 1 Федерального закона «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних»: «безнадзорный — несовершеннолетний, контроль за поведением которого отсутствует вследствие неисполнения или ненадлежа-

щего исполнения обязанностей по его воспитанию, обучению и (или) содержанию со стороны родителей или иных законных представителей либо должностных лиц». Таким образом, налицо нарушение прав ребёнка законными представителями, так как период, когда должностные лица (руководители образовательных учреждений) несли ответственность за ребёнка, закончился.

В силу ст. 64 Семейного кодекса защита прав и интересов детей возлагается на их родителей. Родители являются законными представителями своих детей и выступают в защиту их прав и интересов в отношениях с любыми физическими и юридическими лицами, в том числе в судах, без специальных полномочий.

В соответствии со ст. 1 Федерального закона «Об основных гарантиях прав ребёнка в РФ»: «дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации, — дети, оставшиеся без попечения родителей; ...дети, жизнедеятельность которых объективно нарушена

в результате сложившихся обстоятельств и которые не могут преодолеть данные обстоятельства самостоятельно или с помощью семьи». Статья 15 этого Закона определяет круг субъектов, ответственных за реализацию прав малолетнего ребёнка: «Защита прав детей, находящихся в трудной жизненной ситуации... осуществляется органами государственной власти субъектов Российской Федерации в соответствии с законодательством субъектов Российской Федерации». 1 января 2010 года вступил в законную силу закон Ярославской области «О гарантиях прав ребёнка в Ярославской области», определивший механизм работы с безнадзорными детьми, то есть детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации, так как они находятся без попечения родителей: «При невозможности установления местонахождения родителей (лиц, их заменяющих) или лиц, осуществляющих мероприятия с участием детей, либо при наличии иных обстоятельств, препятствующих незамедлительному доставлению ребёнка указанным лицам, он помещается в специализированное учреждение для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации, по месту его обнаружения».

Правительство Ярославской области учредило несколько социально-реабилитационных центров (СРЦ), куда помещаются безнадзорные и другие дети, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации.

Педагогический работник обязан сообщить о «забытом» ребёнке в этот центр и в органы внутренних дел. **Сотрудники органов внутренних дел и работники СРЦ правомочны, в отличие от работника образовательного учреждения, у которого закончился период исполнения трудовых обязанностей, осуществлять контроль над ребёнком, то есть забрать несовершеннолетнего из образовательного учреждения и поместить его в СРЦ.**

Более того, сотрудники ОВД вправе, при наличии на то оснований, привлечь законного представителя к административной ответственности, предусмотренной ст. 5.35 Кодекса РФ об административных правонарушениях, санкция которой предусматривает наказание в виде предупреждения или административного штрафа от 100 до 500 рублей.

Передавать малолетних детей несовершеннолетним братьям и сёстрам, соседям, знакомым недопустимо.

В случаях совершения в отношении малолетнего противоправных действий ответственность за жизнь, здоровье, имущество ребёнка понесёт педагогический работник, который, нарушив договорные обязательства и требования Закона, подверг жизнь, здоровье и имущество ребёнка опасности.

Законодатель в ст. 55 и 67 СК РФ предусмотрел право ребёнка на общение с родственниками, право родственни-

ков на общение с ребёнком, но ответственность за несовершеннолетнего возложил только на законных представителей. Поэтому педагогический работник должен знать, что, передавая ребёнка другим лицам, он снова возлагает на себя ответственность за жизнь, здоровье и имущество несовершеннолетнего.

Статья 1064 ГК РФ предусматривает общие основания ответственности за причинение вреда:

1. Вред, причинённый личности или имуществу гражданина, а также вред, причинённый имуществу юридического лица, подлежит возмещению в полном объёме лицом, причинившим вред.

Статья 1087 ГК РФ предусматривает возмещение вреда при повреждении здоровья лица, не достигшего совершеннолетия:

1. В случае увечья или иного повреждения здоровья несовершеннолетнего, не достигшего четырнадцати лет (малолетнего) и не имеющего заработка (дохода), лицо, ответственное за причинённый вред, обязано возместить расходы, вызванные повреждением здоровья.

2. По достижении малолетним потерпевшим четырнадцати лет, а также в случае причинения вреда несовершеннолетнему в возрасте от четырнадцати до восемнадцати лет, не имеющему заработка (дохода), лицо, ответственное

за причинённый вред, обязано возместить потерпевшему помимо расходов, вызванных повреждением здоровья, также вред, связанный с утратой или уменьшением его трудоспособности, исходя из установленной в соответствии с законом величины прожиточного минимума трудоспособного населения по Российской Федерации.

3. Если ко времени повреждения его здоровья несовершеннолетний имел заработок, то вред возмещается исходя из размера этого заработка, но не ниже установленной в соответствии с Законом величины прожиточного минимума трудоспособного населения по Российской Федерации.

4. После начала трудовой деятельности несовершеннолетний, здоровью которого был ранее причинён вред, вправе требовать увеличения размера возмещения вреда исходя из получаемого им заработка, но не ниже размера вознаграждения, установленного по занимаемой им должности, или заработка работника той же квалификации по месту его работы.

Медицинские осмотры работников детских учреждений

Лица, подлежащие обязательному медицинскому осмотру

При приёме на работу, при осуществлении профессиональной деятельности образовательные и иные учреждения, деятельность которых связана с работой с детьми, нередко встают перед вопросом, кто и в каком порядке должен проходить медицинские осмотры.

Первый нормативный правовой акт, к которому следует обратиться — Трудовой кодекс РФ.

Абзац 1 ст. 213 ТК РФ:

Работники, занятые на тяжёлых работах и на работах с вредными и (или) опасными условиями труда (в том числе на подземных работах), а также на работах, связанных с движением транспорта, проходят обязательные **предварительные (при поступлении на работу) и периодические** (для лиц в возрасте до 21 года — ежегодные) медицинские осмотры (обследования) для определения пригодности этих работников для выполнения поручаемой работы и предупреждения профессиональных заболеваний. В соответствии с медицинскими рекомендациями указанные работники проходят внеочередные медицинские осмотры (обследования).

В соответствии с абзацем 3 ст. 213 ТК РФ работники организаций пищевой промышленности, общественного питания и торговли, водопроводных сооружений, лечебно-профилактических и детских учреждений, а также некоторых других работодателей **проходят медицинские осмотры** (обследования) для охраны здоровья населения, предупреждения возникновения и распространения заболеваний.

Вредные и (или) опасные производственные факторы и работы, при выполнении которых проводятся обязательные предварительные

и периодические медицинские осмотры (обследования), и порядок их проведения определяются нормативными правовыми актами, утверждаемыми в порядке, установленном уполномоченным Правительством Российской Федерации федеральным органом исполнительной власти.

В настоящее время таким органом является Минздравсоцразвития РФ. В приказе Минздравсоцразвития РФ от 12.04.2011 № 302н «Об утверждении перечней вредных и (или) опасных производственных факторов и работ, при выполнении которых проводятся обязательные предварительные и периодические медицинские осмотры (обследования), и Порядка проведения обязательных предварительных и периодических медицинских осмотров (обследований) работников, занятых на тяжёлых работах и на работах с вредными и (или) опасными условиями труда» в п. 18–20 перечислены учреждения, работники которых в обязательном порядке проходят медицинские осмотры:

П. 18. Работы в образовательных организациях всех типов и видов, а также детских организациях, не осуществляющих образовательную деятельность (спортивные секции, творческие, досуговые детские организации и т.п.).

П. 19. Работы в детских и подростковых сезонных оздоровительных организациях.

П. 20. Работы в детских образовательных организациях,

домах ребёнка, организациях для детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (лиц, их заменяющих), образовательных организациях интернатного типа, оздоровительных образовательных организациях, в том числе санаторного типа, детских санаториях.

Абзац 4 ст. 213 ТК РФ указывает, что в случае необходимости **по решению органов местного самоуправления** у отдельных работодателей могут вводиться дополнительные условия и показания к проведению обязательных медицинских осмотров (обследований).

В абзаце 6 этой статьи законодатель установил, что предусмотренные медицинские осмотры (обследования) и психиатрические освидетельствования **проводятся за счёт средств работодателя.**

Подтверждение необходимости прохождения медицинских осмотров, в частности педагогическими работниками, находим в ст. 331 ТК РФ:

К педагогической деятельности не допускаются лица:

имеющие заболевания, предусмотренные перечнем, утверждаемым федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в области здравоохранения.

Ведущим нормативным правовым актом в регулировании тру-

довых отношений является Трудовой кодекс РФ, который в статье 213 предписывает всем работникам (следовательно, и педагогическим) детских учреждений проходить как предварительные, так и периодические медицинские осмотры.

Учёт рабочего времени работников при прохождении медицинского осмотра

На основании ст. 185 ТК РФ на время прохождения медицинского осмотра (обследования) за работниками, обязанными в соответствии с ТК РФ проходить такой осмотр (обследование), сохраняется средний заработок по месту работы.

Частью 1 ст. 219 ТК РФ предусмотрено, что каждый работник имеет право на внеочередной медицинский осмотр (обследование) в соответствии с медицинскими рекомендациями с сохранением за ним места работы (должности) и среднего заработка во время прохождения медицинского осмотра (обследования).

А ч. 2 ст. 212 ТК РФ установлено, что в случаях, предусмотренных трудовым законодательством и иными нормативными правовыми актами, содержащими нормы трудового права, работодатель обязан организовывать проведение за счёт собственных средств обязательных предварительных (при поступлении на работу) и периодических (в течение трудовой деятельности) медицинских осмотров (обсле-

дований), обязательных психиатрических освидетельствований работников, внеочередных медицинских осмотров (обследований), обязательных психиатрических освидетельствований работников по их просьбам в соответствии с медицинскими рекомендациями с сохранением за ними места работы (должности) и среднего заработка на время прохождения этих медицинских осмотров (обследований), обязательных психиатрических освидетельствований.

Итак, для некоторых категорий работников установлены обязательные медицинские осмотры, и работники в момент прохождения медицинского осмотра фактически не исполняют свои трудовые обязанности.

Согласно ч. 1 ст. 91 ТК РФ рабочее время — время, в течение которого работник в соответствии с правилами внутреннего трудового распорядка и условиями трудового договора должен исполнять трудовые обязанности, а также иные периоды времени, которые в соответствии с ТК РФ, другими федеральными законами и иными нормативными правовыми актами Российской Федерации относятся к рабочему времени.

Согласно ч. 4 этой же статьи ТК РФ работодатель обязан вести учёт времени, фактически отработанного каждым работником.

Постановлением Госкомстата России от 05.01.2004 № 1 «Об утверждении унифициро-

ванных форм первичной учётной документации по учёту труда и его оплаты» утверждены таблицы учёта рабочего времени (унифицированные формы № Т-12 и Т-13).

Согласно Указаниям по применению и заполнению форм первичной учётной документации по учёту труда и его оплаты, предусмотренным постановлением Госкомстата России от 05.01.2004 № 1, унифицированные формы № Т-12 и Т-13 применяются для учёта времени, фактически отработанного и (или) не отработанного каждым работником организации, для контроля за соблюдением работниками установленно-

го режима рабочего времени, для получения данных об отработанном времени, расчёта оплаты труда, а также для составления статистической отчётности по труду.

Таким образом, работодатели обязаны вести учёт именно фактически отработанного работниками времени в табелях учёта рабочего времени.

Отметки в таблице о причинах неявок на работу производятся на основании документов, оформленных надлежащим образом (листка нетрудоспособности, справки о выполнении государственных или общественных обязанностей,

КОНСУЛЬТАЦИИ

письменного предупреждения о простое, заявления о совместительстве, письменного согласия работника на сверхурочную работу в случаях, установленных законодательством, и пр.).

Условные обозначения отработанного и неотработанного времени представлены на титульном листе формы № Т-12, применяются и при заполнении табеля по форме № Т-13.

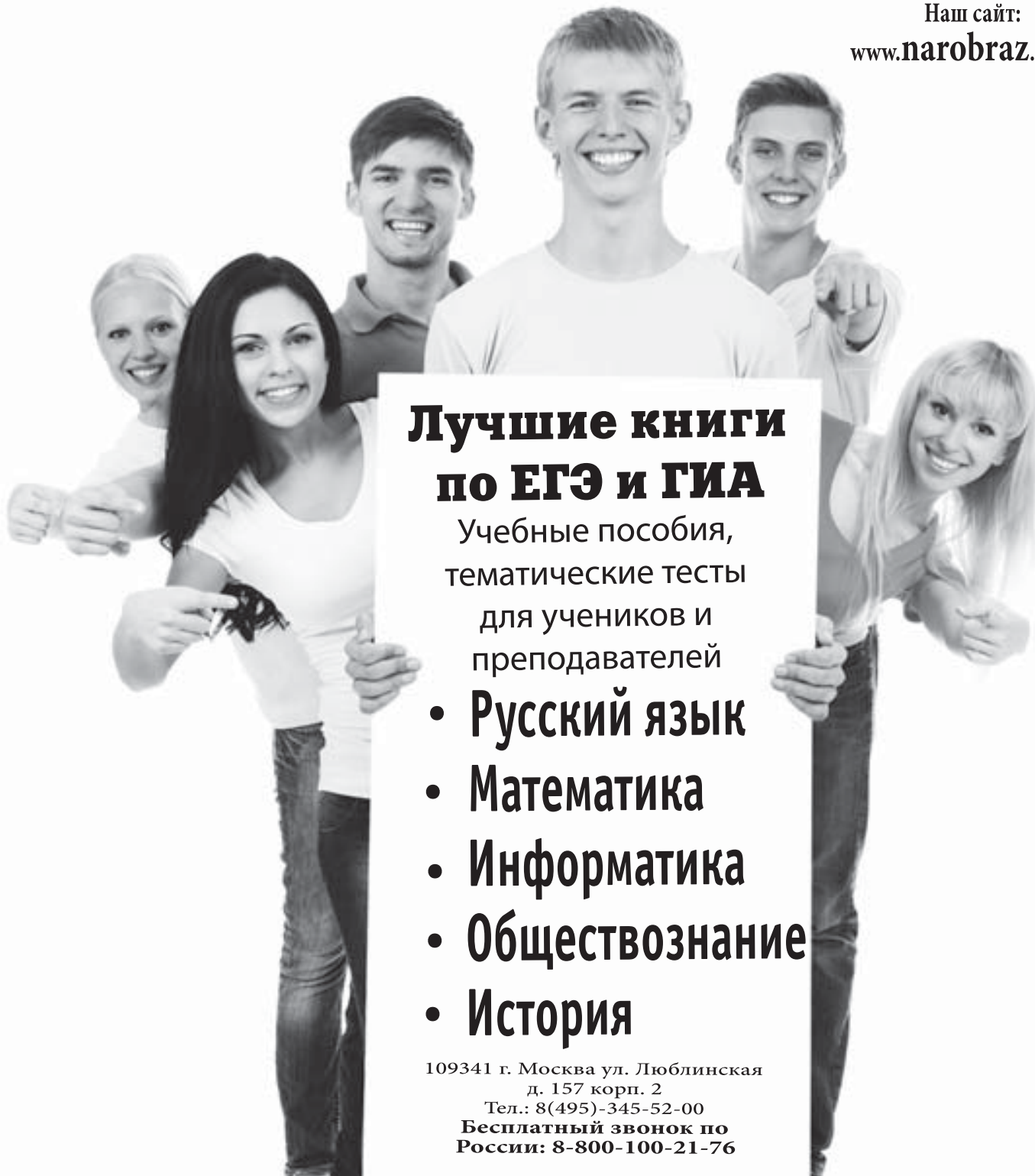
Следует отметить, что на титульном листе формы не предусмотрено условное обозначение для времени прохождения работниками медицинского осмотра. **НО**



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

ЗЕМНЫЕ ДЕТИ и их марсианское образование



Владимир Павлович Беспалько,
академик РАО

Один античный повелитель — повествует старая легенда — пообещал народу Древнего Рима выпить море, если он не выполнит своё предвыборное обещание. И так получилось, что обещанное он исполнить не смог, а древний мир — это не безответственная современность: избранники народа обязаны были исполнять свои предвыборные обещания!

Понятно, что избранный на высокую должность гражданин Рима был в глубоком отчаянии и не хотел лишаться возделенной должности, понимая, что погорячился с обещанием, поскольку моря ему выпить никак не удастся, а пить придётся...

Выход из критического положения нашёл его мудрый раб, предложив сказать народу, что повелитель всегда держит своё слово и готов его сдержать и на этот раз: он готов выпить море, но для этого надо отвести все реки, наполняющие его водой!

- мотивация учения • трудовое и политехническое обучение • социосообразность образования • принцип природосообразности • прикладная педагогика
- целеполагание образования

Легендарная школьная действительность

Познакомившись с этой легендой, меня вдруг осенило, что нашим школьникам тоже предлагают выпить море, но не воды, а информации, а потом упрекают, что они по лености не могут сдать «простенький» экзамен под названием ЕГЭ. И несмотря на почти пятнадцатилетний опыт поголовного и по всем предметам **провального** экзамена итогового качества знаний школьников ни у кого не возникает мысли, что причина — в бесконтрольном, разлитом море информации, которое до дна должны осушить школьники за короткое время своего беспечного детства и юности. Где же тот раб, подумал я, что подскажет нашим школам выход из создавшегося тупикового положения? И вдруг я обнаружил, что этим *рабом* являюсь я сам по своему положению в стране «Образование», и выход должен искать тоже я сам, поскольку остальные все граждане, занятые образованием наших детей, это *свободные* граждане постРоссийской империи, стоящие на берегу информационного моря в трепетном ожидании скандального ЕГЭ-аттракциона — тонущих в информационном море школьников.

А теперь стыдливо замалчиваемые вопросы по существу дела:

во-первых, почему наши школьники в своей массе не хотят учиться и главный расход энергии учителя идёт на то, чтобы преодолеть непреодолимое сопротивление школьника учению? Это не надуманный вопрос — я его слышу сплошь и рядом как от родителей, так и от учителей, и даже школьников. Его вы увидите за многочисленными записками красным фломастером в адрес родителей в дневниках школьников, где учителя, не в состоянии «сломать» непонятное сопротивление школьников, взывают к родителям.

Поднимая на поверхность педагогики этот вопрос, мы найдём, что теоретические разработки педагогов по проблемам учебной нагрузки и мотивации *учения школьников* не

затрагивают сущности самой жизни, в которую готовятся вступить наши дети, и того единственно целенаправленного учебного процесса, который к этому ведёт. Центральный элемент этого процесса — имманентный процесс мотивации учения, который сродни подобному же имманентному процессу мотивации еды ребёнка. И тот, и другой порождаются внутренними потребностями человеческого организма — потребностью организма в еде как источнике энергии для роста, движения и физического развития, и в информации, учении как источнике для развития интеллекта и, *подчёркиваю, органов чувств*, координирующих движения рук, ног, тела, головы, связанных с восприятием соответствующей информации, её переработкой, усвоением и применением.

Существенное различие в этих двух мотивационных процессах состоит в том, что первый возникает без участия сознания и называется инстинктом (голод, жажда), а второй должен быть актуализирован извне потребностями, порождаемыми адекватной деятельностью, осознан и произвольно запущен в виде учения.

Поскольку большинство учебных предметов в школьном учебном плане не предлагают школьникам адекватной их содержанию учебной деятельности, а требуют только тупого зазубривания, то и потребности в соответствующей информации у них не возникает. Не имея возможности открыто отказаться от неё, школьник избирает форму «сидячей итальянской забавки» — он присутствует в классе («без дела в руках и без мысли в голове» — *Ушинский*), но не участвует в тех пассивных процессах, которые ему предлагаются, и никакими репрессиями его к этому принудить не удастся, пока имманентные мотивационные механизмы не получают осознанного сигнала потребности в предлагаемой информации.

Разработчики учебных планов и программ не уделяют серьёзного внимания включению в плановые документы инструкций

по организации адекватной предмету и цели его изучения деятельности учащихся, генерирующей и поддерживающей мотивационные процессы учения. Разные предметы имеют в этом отношении разные возможности, наибольшими обладают трудовое и политехническое обучение для младших и средних школьников, а также профессиональная ориентация и производственная деятельность, сопряжённая с изучением релевантных разделов общеобразовательных предметов в старшей школе в их тесной связи с профессиональным образованием выпускников школы, если такое образование предусмотрено учебным планом. И не надо прислушиваться к снобистским высказываниям о том, что в общеобразовательных предметах такую деятельность организовать нельзя, поскольку все общеобразовательные предметы появились и выросли именно из потребностей производительно работающего человека.

Другое дело, что ряд школьных учебных предметов изучается на избыточной ступени абстракции, они оторваны от реальной практики людей, которую невозможно и не нужно по ряду объективных причин моделировать в школе (например, вычисление корней, логарифмов, дифференциальное и интегральное исчисление, элементы теоретической лингвистики, глубокие экскурсы в седую древность и хмурое Средневековье, географическое страноведение). Во всех остальных случаях выпускнику школы для нормальной жизнедеятельности в современном обществе можно безболезненно обойтись без **всех** абстрактных вериг, которые неуклонно и безжалостно тянут и топят школьников в ловко и преднамеренно расставленные поколениями методистов предметных омурах. И что особенно удручает, это методическая стена, почище китайской или израильской, которая не поддаётся ни логической, ни теоретической взрывчатке, способной разгрузить школьников от векового нагромождения избыточной по объёму и абстрактной по содержанию информации во всех учебных предметах. Из-за этой перегрузки школьников избыточной и крайне абстрагированной научной информацией им не остаётся времени для основательного овладения исходными человеческими умениями: **читать, писать и считать на уровне элементарной арифметики!** Этого вполне достаточно и, главное, посильно для подростка и юноши, вступающих в жизнь,

для выбора своей дороги в ней и успешного её одоления.

Читатель может недоуменно воскликнуть: «А где же вся остальная «добрая дюжина» **учебных предметов**, неотвратимой лавиной из года в год погребаящая под собой школьников?» А их попросту нет как таковых в школе: есть от века существующая свалка, конгломерат «осколков» разных наук под названием «Учебный план», не образующих ни продуманного плана, ни разумной системы. Чтобы стать таковыми, они должны ещё пройти процесс их *дидактической обработки* и преобразования в удобоваримую (*социо-природосообразную*) форму, учитывая молниеносный прогресс XXI века в информационных технологиях.

Реальностью становятся самые смелые фантазии писателей и художников, изображающих беспредельные интеллектуальные возможности симбиоза человека и супер-компьютера. Симбиоз этот не спонтанный, как, к примеру, симбиоз человека и природы, его надо строить по законам информационного мира. Иным в этих условиях становится весь процесс подготовки человека к жизни — образование. По иному, с учётом места и роли компьютера в жизнедеятельности людей, надо строить учебные планы и изучение традиционных учебных предметов. К примеру, изучать географию по стабильному школьному учебнику учащимся, по их собственному признанию, очень скучно и даже сложно, а вот следить по компьютеру за журналами типа «Вокруг света», «Техника молодёжи» или «Природа» они могут часами, и обсуждать будут с удовольствием. Столь же привлекателен для них процесс ознакомления с миром с помощью компьютерных презентаций. И это понятно, поскольку методисты-географы и авторы учебника по географии почему-то решили, что школьникам немедленно, после школьных уроков, понадобится знать все подробности о всех

странах мира — вот и зубрят они, какова площадь страны, сколько в ней жителей, чем они занимаются и куда они идут в своём развитии — и так обо всех почти трёх сотнях стран мира. И это в век компьютера и Интернета, когда одним «кликом» клавиши человек может получить все эти сведения в любой нужный ему момент.

Теперь в информационных условиях XXI века уже не нужен общеобразовательный предмет «география» в том его доисторическом виде, в котором он пришёл к нам из невежественного Средневековья. Теперь методистам необходимо синтезировать типовую схему строения современной страны, благо процесс глобализации экономической и политической структуры современной земной страны уже сделал эту работу, и школьников надо только научить нажимать соответствующую клавишу их интегрированных мобильных. Подобную же работу по *дидактизации* учебных предметов и сопутствующей ей разгрузке учебных программ необходимо проделать и в других школьных предметах, чтобы сделать общее образование действительно **«общим» и безусловно сильным**, а не специально-профессиональным и **непосильным** в каждой учебной дисциплине, как это «достигнуто» сейчас.

Второй стыдливо замалчиваемый вопрос, тесно связанный с предыдущим, — вопрос о том, а надо ли нашим школьникам даже пытаться пить практически бездонное и безбрежное информационное море, заключённое в зыбкие, никем и ничем не обоснованные, постоянно меняющиеся берега учебных планов, программ и «стандартов»? Ведь даже из «дидактизированного» учебного плана, нацеленного на **«читать, писать и арифметика!»**, наши поднаторевшие на размывании сухого остатка из предмета науки методисты также могут сделать «ревущие» тридцатые широты Атлантики. Не лучше ли посадить наших школьников в надёжную ладью и отправиться с ними в хорошо продуманное многолетнее плавание по волнам информационного моря, обозначая в нём надёжные ори-

ентиры для всех будущих реальных путешествий школьников по этому морю? Задав этот вопрос, мы немедленно приходим к двум важным **принципам** любого образования — общего или профессионального: **социо- и природосообразности**.

Социосообразность образования

Принцип социосообразности образования утверждает, что образование должно: учитывать конкретные условия, в которых оно осуществляется, и конкретные условия, в которых оно будет использоваться выпускником данного учебного заведения.

Этими принципами должны руководствоваться создатели учебных планов, программ и «стандартов», имея в виду, что каждый из этих документов имплицитно, в неявном виде задаёт цели образования и обучения. При неявном целеобразовании на практике будет осуществляться неопределённый учебный процесс, далеко не равноценный в разных учебных заведениях, разбросанных по просторам России. Для выравнивания этой чересполосицы в эффективности учебных процессов и связанных с ней разбросов в качестве подготовки учащихся в проектных документах образования (учебных планах и программах) должны задаваться в **явном** виде, в **диагностических** параметрах и критериях цели обучения. При этом абсолютно бессмысленно и неразумно окунать учащихся с головой в то море информации, что представляют собой нынешние (XXI век!) учебные предметы, то есть требовать от учащихся запоминания в деталях фактов, теорий, прикладных приёмов и методов, образующих информационное море даже одного учебного предмета.

Школьник должен научиться навигации в этом море, то есть пониманию сущности предмета и его роли в определённых областях практики человека и умению **находить релевантную информацию в известных ему источниках** для решения возникающих при этом прикладных задач,

то есть научиться «плавать» в самом информационном море. Другими словами, информационное море предмета предназначено не для того, чтобы его выпить залпом за те короткие часы учёбы и держать в голове до экзамена, а затем забыть навсегда, а для того, чтобы научиться в нём плавать, ориентируясь теми средствами, которые предоставляет сегодня навигатору информационная индустрия. Именно это умение, а не зазубренное должен продемонстрировать на любом экзамене выпускник.

Карикатурой на образование выглядят усилия чиновников от образования изолировать испытуемого на экзамене от той информационной среды, в которой он должен показать своё умение работать в ней. Борьба со «шпаргалками» и мобильными электронно-информационными средствами школьников сродни средневековому бунту луддитов, пытавшихся повернуть вспять технический прогресс. Немаловажное значение имеет хорошее знание и понимание тех условий, в которых ученик будет использовать усвоенное на практике. Исходное положение в этом понимании состоит в том, что ученик не *робот-марсоход*, которого надо зарядить информацией на весь срок его службы, как если бы он готовился к работе на Марсе или другой необитаемой планете. Его информационная экипировка на будущее не требует постоянно нести с собой в голове всё содержание учебного предмета в мельчайших его деталях и особенностях, для этого массово производятся различные технические средства, которыми столь же массово и стихийно овладевают школьники, вопреки желанию их ретроградных наставников. Нынешнее общее образование не нацелено на профессиональное овладение предметом изучения уже в самой школе. Задача общего образования состоит в том, чтобы **ознакомить** ученика с располагаемым человечеством информационным ресурсом для осознанного выбора того его фрагмента, который для каждого ученика **посилен** по его врождённому задаткам и необходим по требованиям социального окружения. Остальное — это уже Дидактика с её точными понятиями уровня усвоения, техническими методами дозирования посылной нагрузки учащихся и столь же техническими методами оптимизации процесса обучения в профессионально-ориентированном феноменологическом информационном пространстве.

Существующему же общему среднему образованию чужд принцип **социоориентированного образования**, а поэтому оно **гипер-избыточно** и не целенаправлено, игнорируя педагогическую науку в проектировании его практической реализации. В результате в фундаменте образования лежит глубоко скрытый, но не менее разрушительный конфликт интересов учителей и учащихся, влекущий перманентную его (образования) деградацию: педагоги стремятся, без всяких к тому оснований, нагружать память учащихся как можно большим объёмом рецептурной информации, а учащиеся, не видя этих оснований, «сбрасывают» её практически в тех же объёмах.

Принцип природосообразности образования

В качестве аргументов за природосообразное образование чаще всего используется внешнее подобие в процессах жизнедеятельности человека и других живых объектов природы: животных, растений и даже насекомых. Слов нет, такое подобие объективно существует, но также объективно существует поразительное различие человека и всех иных объектов природы. Оно состоит в том, что человек — *единственное мыслящее природное существо*. Ему присущи уникальные свойства и качества, делающие его **прижизненно обучаемым**. Поэтому формула российского психолога и педагога К.Д. Ушинского о том, что «если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его во всех отношениях», ставит понятие природосообразности с головы на ноги, призывая вместо прямолинейного уподобления человека природе специфическую его сущность и законы его эволюционной жизнедеятельности и развития. В этом смысле она является основополагающей для организации таких поисков.

Однако несмотря на более чем полтора века после провозглашения этой формулы и грандиозные успехи за то же время

в науке и технике, психологи и педагоги продолжают оставаться на обочине и в самом отдалённом арьергарде современной науки о человеке, пробавляясь иллюзорными трузимами в описаниях человеческой природы древними философами: *пансофией* Коменского или *бихевиоризмом* Скиннера. В первой ставится знак равенства между различными *внешними* проявлениями сходства в неживой природе и в жизнедеятельности человека (включая обучение), а вторая не поднимает формирование личности человека выше животной дрессуры. Нечего говорить, что с таким научно-педагогическим багажом образование никогда не выйдет из своего затянувшегося кризиса и «мудрых Платонов и быстрых разумом Нефтонов» ещё долго не научится российская земля рожать.

Бедность официальной хрестоматийной психолого-педагогической науки в раскрытии природных механизмов образования человека не означает, что такой информации не содержится в периодической печати — просто она не аккумулируется, не осмысливается и не интегрируется в стабильные учебники, хрестоматии и другие педагогические издания, предназначенные для подготовки школьных учителей и преподавателей вузов. Причина этого явления совершенно, как мне кажется, банальна: *в образовательной практике никто ни за что не отвечает, и, в особенности, за качество образования, а поэтому педагогам на всех уровнях образования остаётся только заботиться о росте своих зарплат безотносительно к качеству своего труда.* В результате из школы и из вузов выходят когорты малообразованных выпускников «неэффективных» учебных заведений, заполняя и вузовские аудитории, а затем и руководящие позиции в обществе.

Принцип природосообразности в «большой» науке и в психо-педагогике

О «большой» науке можно смело сказать, что уже в первой половине XIX века она уверенно преодолела иллюзии «алхимии» во

всех своих отраслях и прочно встала на рельсы строгого научного исследования природы релевантных объектов, явлений и процессов с последующим их моделированием и воспроизведением в практической деятельности людей. Да иначе и быть не может: без знания природы объектов и явлений, на которые направлена деятельность человека, никакая его разумная и плодотворная деятельность невозможна. Эта аксиома «с ранних ногтей» известна человечеству, хотя эпоха алхимизма и поиска «вечного двигателя» до сих пор будоражит некоторые незрелые и больные умы. Известна эта аксиома и педагогам. От Сократа и Платона к Коменскому, Песталлоцци и Ушинскому, и далее к Макаренку, Королёву и Кумарину, словно эстафетная палочка, передавалась одинаково *бесспорная* идея, афористично выраженная, в конце концов, гениальным К.Д. Ушинским в XIX веке и получившая своё имя: «природосообразность образования».

Идея эта сегодня уже общепринято бесспорна во всей человеческой практике и составляет основное содержание всех прикладных (технологических) наук. Люди уже давно, прежде чем начинать какое-то дело, тщательно изучают *внутреннюю* природу и свойства вещей, с которыми им придётся работать. Педагогика также — наука прикладная, технологическая, базирующаяся на принципе природосообразности образования и обучения, и, похоже, также интересуется свойствами своего «материала», прежде чем начинать его «обработку». Но почему же все прикладные науки, включая довольно близкие к педагогике сельскохозяйственные и медицинские науки, сумели за последние полтора-два века взлететь на высоту космических достижений в своих теоретических исследованиях и практических приложениях, а педагогика всё ещё пробавляется своими двоечниками?

Секрет прост: биологические науки — основа сельского хозяйства, сумели, несмотря на драконовские репрессии их выдающихся

представителей (академик Вавилов и его последователи) преодолеть господствующую в них примитивную феноменологическую эпистемиологию и прямое шарлатанство типа «лысенковщины» и «хрущёвщины», развив объективно-генетические методы исследования природных качеств растительного и животного мира, построив на их основе природосообразную теорию и практику выращивания растений и животных. Не менее существенные сдвиги произошли и в научных основах физиологии и фармации — научном базисе медицины. И только педагогика всё ещё остаётся в плену феноменологических иллюзий древних софистов и правдоподобных хитросплетений средневековых педагогов, только-только пробуждаясь от средневековой спячки. Именно поэтому, будучи **прикладной** по отношению к образованию наукой, педагогика до сих пор ничего конкретного об образовании не знает, а поэтому **практически** бесполезна для образовательной практики.

Если кто-то со мной в этом не согласен, пусть он попробует найти в любом учебнике педагогики или любой академической публикации ответ на хотя бы один из нескольких взятых мною «на вскидку» прикладных вопросов, интересующих практическое образование:

1. Какова в **диагностических** параметрах и критериях **цель** общего среднего образования в целом и по его ступеням?
2. Каков должен быть необходимый и достаточный набор учебных дисциплин для общего среднего образования, исходя из данного вами выше определения его цели?
3. Назовите единицу измерения объёма **учебной** информации в учебном предмете.
4. Вычислите объём **учебной** информации хотя бы в одной учебной дисциплине (предмете).
5. Сделайте то же для суммы всех учебных дисциплин, включённых в учебный план хотя бы для одного года обучения в школе.
6. Как определить среднюю скорость, с какой учащийся способен перерабатывать **учебную** информацию?
7. Определите на этой основе необходимое учащемуся **учебное** время для достижения им заданной вами цели общего среднего образования.
8. Какова будет нагрузка учащегося (**часов в день/час**) при продолжительности его образования в 11(12) лет?
9. Способен ли учащийся выдержать такую нагрузку?

10. Как справиться с перегрузкой, не погрешив целью?

И это очень небольшая выборка вопросов, на которые не в состоянии ответить сегодня педагогическая наука. А судя по перспективным планам исследований научных педагогических учреждений и научных подразделений педагогических институтов, она и не собирается на них отвечать. Не удивительно поэтому, что педагогика остаётся **единственной** не востребованной практикой наукой, а руководство российской наукой, реформируя организационные основы науки в стране, относит педагогика к наукам второсортным и неэффективным, тем ещё больше усугубляя её запущенность и состояние депрессии в ней. Чем же занимается педагогическая наука, если не положенными ей по статусу прикладными проблемами? Лучше, чем на языке фольклора, на этот вопрос не ответить: *«Толчёт воду в ступе, а оттуда, как у эстрадного фокусника, вылетают «докторские» и «академические» утки!»*

В то же время, и это очень тревожно, сами деятели педагогической науки всё ещё не осознают реального состояния образования и своей науки, впадших ещё в середине XX века в свой глубочайший кризис. Они всячески уклоняются не только от попыток *решения* возникших проблем и очевидной деградации и образования, и науки о нём, но даже их *обсуждения* (хотя *пустопорожные разговоры* — это типичный вид «исследовательской» деятельности современных педагогов). Прикладные проблемы лежат, тем временем, на поверхности педагогических явлений нетронутыми, а поколения научных педагогов пробавляются вальяжными софизмами, остерегаясь «замараться» школьной практикой, в то время, когда в кадровый ресурс слабой и вялой педагогической науки всё легче «втираются» различного рода мистификаторы и просто мошенники.

Хочу назвать здесь наиболее крупные и основополагающие проблемы прикладной педагогики, которых не касается её нынешняя научно-педагогическая элита:

- *проблема сущности и общей диагностичной цели образования в целом и на всех этапах движения к итоговому результату;*
- *проблема оптимального и неизбыточного содержания образования, целенаправленно реализующая эти цели;*
- *проблема природосообразного оптимального процесса обучения, гарантирующего достижение поставленных целей;*
- *проблема мотивации и активизации самостоятельности учащихся в процессах учения и воспитания;*
- *место и роль учителя (преподавателя и ТСО) в проектировании, подготовке и реализации природосообразных процессов обучения и воспитания учащихся.*

Эти и подобные образовательные проблемы совершенно по-новому смотрятся в свете информационной революции XXI века и настойчиво взывают к постановке валидных исследовательских работ вместо царящей в образовании бессмысленной и волюнтаристской говорильни.

Проанализируем с точки зрения принципа природосообразности подходы и средства решения названных проблем¹.

Проблема сущности и целеобразования (целеполагания) в образовании

Во-первых, *требования* к образовательной цели:

- Она может быть поставлена в явном и общепонятном виде для всех учащихся и учащихся (диагностично) или не поставлена вообще, как в традиционной средней и высшей школе. В первом случае это **образование**,

¹ Беспалько В.П. Природосообразная педагогика. — М.: Народное образование. — 2008.

во втором — **просвещение**. В *образовании* ставится задача диагностики результата, в *просвещении* эта задача бессмысленна, хотя на практике педагоги усиленно симулируют её решение, но без диагностичной цели какой может быть контроль? Только субъективный: либо «драконовский» с неконтролируемым завышением требований (ЕГЭ), либо либеральный со столь же неконтролируемым занижением требуемого качества (учитель, профессор).

- Цель должна быть *аргументирована*, все её параметры и критерии *обоснованы*, а методы диагностики её достижения *валидны*; то есть цель должна быть диагностичной. К примеру, перед детьми начальной школы с низким ещё уровнем сформированности их познавательных сил может быть поставлена цель изучения содержания предмета в материальной форме (с большой долей мануально-игровых действий) на феноменологической ступени абстракции, первом уровне усвоения с $K1 = 0,3-0,5$ и без требования к автоматизации умений. При таком уровне обучения его можно назвать общепонятным термином «**Кругозор**», чем отражается кумулятивный результат обучения в начальной школе.

- В цели обучения должен чётко отражаться смысл обучения на данной ступени образования, как показано в названии «Кругозор». Можно предположить, что в природообразной логике роста и развития учащихся (см. Пиаже) интеллектуальные силы детей при их переходе из начальной в среднюю школу уже будут находиться на уровне *конкретных операций*, и для них природосообразным направлением возможного развития окажется овладение мануальными умениями политехнического содержания, сопряжённые с их осознанием на адекватном уровне основ наук. Этот этап развития личности учащихся можно назвать «**Умения**», достижения в которых у учащихся могут подниматься над достижениями в «Кругозоре».

• Переходя в старшую школу, школьник резко взрослеет и у него появляются потребности взрослого человека в самостоятельности принятия решений, выборе круга общения, материальных средствах удовлетворения своих растущих потребностей. Неудивительно, что в условиях просвещения у старшеклассников возникает и крепнет неудовлетворённость «школярским» образом жизни и невозможностью по ряду причин (часто запретительного характера) вхождения во взрослую жизнь, несмотря на подходящую для этого физическую и интеллектуальную зрелость. Природосообразным выходом из этого состояния и существенным рычагом повышения мотивированности учащихся и оправданием продолжения их пребывания в «школьных пелёнках» становится *профессиональная ориентированность* старшей школы, открывающая юношам и девушкам реальные перспективы их будущей, после-школьной самостоятельной жизни.

Теперь, после ознакомления с природосообразным целеобразованием на всех этапах пребывания школьника в классах, можно вернуться к проблеме *природосообразной сущности* общего среднего образования, оставляя неизменными современные формы его организации — начальная, средняя, старшая ступени общего среднего образования. Эта сущность, хотя и далеко ещё не осознанная в мировом образовании, состоит в том, что человек с пелёнок и спонтанно стремится к *посильной деятельности* и его натуре противна бездеятельность. С возрастом это стремление приобретает всё более осознанные формы и целеустремлённость. Если его не учитывать в построении учебного процесса, а удерживать учащегося час за часом за партой в пассивном состоянии «с руками за спиной», немедленно возникают проблемы дисциплины и успеваемости.

Давно известно, что центральным моментом природосообразной сущности образования является **собственная познавательная деятельность** учащегося. Это, если угодно, важнейший **Закон** психологии обучения. Педагогике досталась задача возможно полнее реализовать этот Закон в практике образования, и педагоги всеми силами и средствами стремились следовать ему. Изобретались различные методы и приёмы активизации самостоятельной познавательной деятельности учащихся. Известны

имена многих учителей (не профессоров вузов!), подаривших школьной методике свои изобретения активизации учебного процесса: Шаталов, Дьяченко, Никитин, Крылов, Попов и т.д. Все они, несмотря на их завидную настойчивость и изобретательность, были объективно ограничены в своих возможностях активизации **самостоятельной** активности школьников рамками класса, учебника и скудной школьной библиотеки. Для полной и полноценной **познавательной активности** школьнику надо открыть весь мир для его свободного путешествия в нём и поглощения предоставляемой этим миром информации. Не случайно Ж.-Ж. Руссо выводил своих учеников на улицы городов и в мастерские ремесленников из тесных и тусклых классов, а элитные университеты направляют своих выпускников в заключающие курс обучения путешествия, существенно расширяющие их кругозор.

Сегодня возможности для виртуальных путешествий по городам, странам и прочим весям предоставляются учащимся, не покидающим классов или отчего дома. Воспользоваться этими возможностями может любой как столичный, так и деревенский школьник, а образование получает огромный, всё ещё дремлющий ресурс активизации процессов учения. Но взять этот ресурс невозможно «голыми» руками традиционного обучения, просто и механистически пересаженного в компьютер, — на них надо надеть специальные перчатки в виде принципиально новых дидактических средств и организационно-методических приёмов компьютеризированного обучения. Исходным моментом этого обучения является *соотношение* домашней и классной учебной работы.

В нынешнем испокон веков практикуемом традиционном классно-урочном обучении возможности для воплощения упомянутого психологического Закона крайне ограничены: о какой самостоятельности и ничем не ограниченной

индивидуальной познавательной активности ученика может идти речь, если в классе дватри десятка учащихся, один источник информации — учитель и на всё про всё отводится коротких 45 минут учебного времени.² Вот и просиживают учащиеся положенные часы, дни, недели, месяцы и годы в опустылевших классах «без дела в руках и без мысли в голове», как показал в своих исследованиях К.Д. Ушинский. Но даже великий Ушинский не смог ничего действенного предложить, чтобы задействовать в ходе обучения руки учащихся и зажечь их самостоятельную познавательную деятельность. И этому не надо удивляться: у работающего «вручную» учителя и ограниченного по объёму стабильного учебника очень мало возможностей и времени для «замкнутого» (с «обратной» связью) управления познавательной деятельностью каждого ученика в классе.

То же самое ограничение существует для самостоятельной учебной деятельности ученика, выполняющего домашние задания: в подавляющем числе случаев ни тощій учебник, ни родители не в состоянии придти затрудняющемуся учащемуся на помощь. В шестидесятых годах XX века большие и небезосновательные надежды возлагались на программированное обучение, способное близко к адаптивному управлять самостоятельной познавательной деятельностью учащихся. В отсутствие в то время персональных компьютеров делалась попытка внедрять «бумажный компьютер» — «программированный учебник».

Выполненные пробы заставили отказаться от этой затеи: полноценный программированный учебник по одному лишь предмету требовал внести в него объём информации, эквивалентный небольшой, но хорошо упаков-

ванной специальной библиотеке по предмету изучения. По сравнению с таким учебником многотомник «Война и мир» Л. Толстого выглядел жалкой брошюрой! И применение программированного обучения в массовом образовании было отсрочено до «лучших» (никто не знал каких) времён. Теперь, я утверждаю, эти времена наступили, когда персональные компьютеры, и особенно Интернет, позволяют построить образование с максимально возможной самостоятельной познавательной активностью ученика и управления ею неограниченно разветвлённой системой «обратных связей». Радикально меняется при этом классическая классно-урочная система всякого, в том числе общего среднего, образования.

Вместо объективно необходимых, повторяющихся с неумолимым однообразием и обязательностью классных занятий, может быть создана гибкая календарная система групповых и индивидуальных встреч учащихся с учителем, сопряжённая с самостоятельным программированным прохождением курса обучения учащимися вне школы. Эта система также программируется компьютером по диагностическому описанию процесса обучения учителем.

Понятно, что для такой перестройки всего образовательного процесса в школе потребуются перестройка процесса подготовки учителей в педагогических учебных заведениях и научных кадров в аспирантурах и докторантурах («Кадры решают всё!»).

Кто же это сделает? А для чего существуют Академия и исследовательские психолого-педагогические государственные учреждения? Им и карты в руки — выиграть, может, и вернут титул первостепенной науки, и в «большую» Академию впустят. **НО**

ИНТЕРНЕТ-ОЛИМПИАДА в системе образования и информационном обществе

Вадим Валериевич Монахов,

*доцент Санкт-Петербургского государственного университета,
председатель методической комиссии интернет-олимпиады школьников
по физике, кандидат физико-математических наук, e-mail: v.v.monahov@mail.ru*

Алексей Владимирович Кожедуб,

старший преподаватель СПбГУ, кандидат физико-математических наук

Ольга Васильевна Огинец,

старший преподаватель СПбГУ, кандидат физико-математических наук

В 2000 году Россия подписала Окинавскую хартию глобального информационного общества, а в 2003 году — Женевскую декларацию о развитии информационного общества, «ориентированного на интересы людей, открытого для всех и направленного на развитие общества».

В 2008 году была утверждена «Стратегия развития информационного общества в РФ», а в 2010 году — государственная программа Российской Федерации «Информационное общество (2011–2020 годы)». Ответственным исполнителем программы было назначено Министерство связи и массовых коммуникаций РФ, и не случайно. Построение информационного общества рассматривается в основном как развитие отрасли информационных и телекоммуникационных технологий, а не как развитие основанной на них системы образования и других общественных отношений, хотя именно это — определяющий момент в Окинавской хартии и Женевской декларации.

- компьютеризация школы • электронные образовательные ресурсы
- интернет-туры • тестовые методики • мотивация • виртуальные интернет-лаборатории • ЕГЭ • компьютерное тестирование • решение задач
- дистанционное обучение • системы управления учебным процессом

Программа построения в России информационного общества

Есть богатый опыт компьютеризации российских школ, в основном — отрицательный в той области, которая выходит за пределы уроков информатики. Огромные ожидания, которыми сначала сопровождалось появление компьютеров в школах, не оправдались — они не

перевели образовательный процесс на качественно новый уровень. Практически все попытки создания электронных учебных пособий и учебно-методических комплексов (УМК) не увенчались успехом, их вклад в развитие российской системы школьного образования несоизмеримо мал по сравнению с затраченными государством суммами. Многочисленные

попытки учителей использовать компьютерные программы в учебном процессе делаются в основном в режиме показа учащимся компьютерных демонстраций, без использования деятельностного подхода. А самые лучшие результаты в области физики и математики демонстрируют вовсе не школы, использующие новые методики, в том числе основанные на информационно-коммуникационных технологиях (ИКТ), а консервативные лицеи и гимназии, опирающиеся на отлаженные десятилетиями советские методики обучения в области естественных наук.

Основные особенности интернет-олимпиады школьников по физике

Приведённые факты могли бы вызвать скептическое отношение к перспективам построения информационного общества, в том числе в России, а также к перспективам существенного расширения возможностей использования компьютерных технологий в школьном образовании. Однако авторы могут привести пример успешного применения ИКТ. Это интернет-олимпиада школьников по физике.

Олимпиада (адрес домашней страницы <http://distolymp2.spbu.ru/olymp/>) организована инициативной группой преподавателей и методистов из Санкт-Петербурга, имевших к 2005 году более чем десятилетний опыт создания электронных образовательных ресурсов по физике, в том числе — виртуальных интернет-лабораторий по физике. Сегодня участники этой инициативной группы возглавляют оргкомитет олимпиады и представляют методическую комиссию и жюри олимпиады.

Олимпиада предназначена для тех учеников 7–11-х классов, кому интересна физика, и кто на достаточно высоком уровне знает математику и владеет компьютерными технологиями. Проводится олимпиада в виде двух этапов — дистанционного и очного.

Дистанционный этап состоит из двух отборочных дистанционных туров, участие в которых свободное и может начинаться с любого тура. Участникам, пропустившим первый дистанционный тур, в дальнейшем разрешается его пройти — обеспечивается повторное проведение пропущенного тура. Задания туров соответствуют важнейшим темам школьного курса физики, изученным за все годы обучения, а не только за текущий класс.

На очный тур приглашаются участники, показавшие наилучшие результаты по сумме баллов дистанционных туров. Очный тур имеет такую же форму, как и дистанционные, с генерацией псевдослучайных условий заданий со стороны сервера, индивидуальных для каждого участника, и автоматической проверкой сервером правильности решений.

Основу олимпиады составляют задания *виртуальных лабораторий*, в которых с помощью компьютерных моделей имитируются физические системы и измерительные приборы. Организаторы олимпиады стараются максимально точно воспроизвести особенности, которые присущи реальному физическому эксперименту. Участникам олимпиады выдаётся набор инструментов, с помощью которых они должны выполнить задания. Практически для всех заданий есть большое количество путей получения правильного решения. То, какие инструменты выбрать и какие действия предпринимать, должен самостоятельно выбрать участник олимпиады.

Как бывает и в науке (особенно в сложном эксперименте), и в жизни, не всегда удаётся сразу получить правильный результат. Участник олимпиады сразу после отсылки отчёта на сервер получает выдаваемую компьютером информацию о правильности или неправильности результатов и может переделать неправильно выполненные части задания, правда, получает при этом штрафные баллы. Проверка умения исправлять ошибки по результатам

своих действий — ещё один очень важный элемент, отличающий интернет-олимпиаду по физике от других олимпиад.

Помимо заданий на основе моделей участникам предлагаются теоретические задачи с параметризованными заданиями и автоматической проверкой правильности решения.

На отборочных дистанционных турах также есть тесты, которые вносят небольшой процент в число набранных баллов, служат для проверки базовых знаний и обеспечивают дифференциацию баллов тех «слабых» участников, которые не способны справиться со сложными заданиями. Основное назначение тестов и относительно простых теоретических задач — не отпугнуть от физики «слабых» участников, а, напротив, максимально их заинтересовать в изучении физики. В заданиях очного тура тесты и простые теоретические задачи отсутствуют.

Составление заданий, использующихся в интернет-олимпиаде школьников по физике, заметно отличается от составления «обычных» задач и тестов, а задания на основе моделей виртуальных лабораторий уникальны и не имеют мировых аналогов. Особенности составления заданий подробно описаны¹.

Интернет-олимпиада школьников по физике помогает найти учащимся со способностями в области *экспериментальной деятельности*, умеющих применять на практике свои знания, чего не обеспечивают ни ЕГЭ, ни большинство других олимпиад. Массовый эксперимент в таких масштабах (со свободным доступом всех участников к однотипному оборудованию) — дорог и нереалистичен.

Олимпиада рассчитана как на *очень талантливых участников* (заключительный тур), так и на *обычных учащихся* (примерно треть заданий отборочных туров). Задания имеют разные уровни сложности, и практически каждый в отборочных турах может выполнить некото-

рые задания. Но есть и очень трудные задания, с уровнем сложности всероссийской и международной олимпиад: с ними могут справиться считанные единицы участников из тысяч. Для выполнения таких заданий требуются не только знания и умения, но и большие творческие способности.

Конечно, задания очень высокой сложности не под силу выполнить большей части участников олимпиады, даже весьма талантливым. *Наиболее сложные части заданий служат для отбора участников, достойных получить диплом 1-й степени*, остальные части заданий имеют меньшую сложность, и с ними оказываются способны в той или иной мере справиться примерно треть участников очного тура.

Виртуальные лаборатории

Модели виртуальных лабораторий разнообразны. Основное отличие используемых моделей заключается в том, что параметры для них генерируются со стороны сервера. В саму модель поступают только эти параметры, задающие начальное состояние описываемой в модели системы — то есть вариант задания. При этом в самой модели правильные ответы неизвестны, их «знает» только сервер, и для каждого участника они свои.

Для получения ответов необходимо *самостоятельно* принять решение о том, какие инструменты и какие методы выбрать для измерения, и каким образом на основе полученных данных получить ответ. При этом обеспечивается автоматическая проверка правильности введенных числовых ответов с учётом допустимой точности измерений. Даже правильный в принципе вариант решения, если измерения проведены с ошибкой или недостаточно точно, не будет засчитан. При этом будут засчитаны те части задания, в которых были даны

¹ Монахов В.В., Воропаев Р.А., Бушманова Е.А., Бушманова В.А., Фриш В.С., Васильева А.В. Особенности разработки компьютерных тестов, задач и виртуальных лабораторий // Компьютерные инструменты в образовании. — 2013. — № 2. — С. 28–39.

правильные ответы, после чего учащийся при желании может переделать неправильно выполненные части, но возможный для получения балл за эти части будет снижен.

Интернет-олимпиады в России

Интернет-олимпиада школьников по физике организована СПбГУ и Национальным исследовательским университетом информационных технологий, механики и оптики (НИУ ИТМО), проводится с 2005 года, и, по-видимому, это старейшая из всех регулярно проходящих в настоящее время интернет-олимпиад школьников. На следующий год в НИУ ИТМО были организованы интернет-олимпиады школьников по математике («Открытая олимпиада школьников по математике») и по информатике («Открытая олимпиада школьников «Информационные технологии»).

Число участников интернет-олимпиады по физике постоянно растёт, хотя, вероятнее всего, в ближайшие годы стабилизируется на уровне 40–45 тысяч школьников в год. В 2005 году численность составляла всего 308 школьников, и они были только из Санкт-Петербурга. В 2013/14 учебном году в интернет-олимпиаде уже участвовали 40 217 школьников-участников из 82 субъектов РФ (всех, кроме Чеченской республики) и ещё 2 664 участника из 23 стран. Заключительный (очный) тур проходил в 30 регионах РФ на базе ведущих вузов во всех федеральных округах России, а также в Казахстане, двух площадках в Беларуси, в Севастополе — всего 2 439 школьников из 63 субъектов РФ и трёх стран.

Олимпиада входит в список олимпиад Российского совета олимпиад школьников (РСОШ), дающих льготы при поступлении в вузы, и уже много лет подряд получает в этом Перечне высший уровень, первый (всероссийский).

Интернет-олимпиады школьников по информатике и по математике, организуемые НИУ ИТМО и другими вузами-партнёрами, также успешно развиваются, однако они не смогли достичь такой массовости, как интернет-олимпиада школьников по физике. Так, в 2013/14 учебном году в интернет-олимпиаде по математике участвовали «всего» 4303 школьника, а в интернет-олимпиаде по информатике — 6446 школьников. В этих интернет-олимпиадах используются только тестовые задания — а такие возможности есть и в других аналогичных олимпиадах. С 2010 года все олимпиады РСОШ проводятся в два этапа, отборочный и заключительный. При этом значительная часть олимпиад РСОШ организует отборочный этап в виде интернет-туров. В результате эти олимпиады стали использовать преимущество интернет-олимпиад в возможности доступа к очень широкой аудитории и возможности предварительного отбора мотивированных учащихся.

Таким образом, интернет-олимпиады и интернет-туры олимпиад стали инструментом массового мониторинга системы школьного образования. А наличие широко распространённых систем дистанционного обучения (СДО), которые в настоящее время принято называть LMS — системы управления учебным процессом (Learning Management Systems), позволило легко организовать такого рода интернет-олимпиады и интернет-туры. Ряд интернет-олимпиад, в первую очередь интернет-олимпиада школьников по физике, проводятся на программных платформах собственной разработки. Тем не менее, наличие массово используемых в мире платформ, в том числе открытых, свободно распространяемых, заметно облегчает организацию интернет-олимпиад и интернет-туров с заданиями тестового типа.

Конечно, есть олимпиады, использующие интернет-доступ к заданиям, с последующей отсылкой в жюри олимпиады сканированных или написанных в текстовом документе ответов и дальнейшей ручной

проверкой. Однако такой вариант дистанционной организации олимпиад бесперспективен, и его можно не рассматривать: производительность труда организаторов олимпиады оказывается очень низкой, и большой массовости таким способом не достичь.

Системы дистанционного обучения (Moodle, Sakai, Blackboard и другие, менее распространённые) создавались для поддержки дистанционного обучения, поэтому применение их в учебном процессе в классно-урочной системе часто бывает неудобным, как и их использование для организации интернет-олимпиад. Но есть ещё одна серьёзная причина, ограничивающая использование такого рода систем как в учебном процессе, так и для проверки результатов обучения — то, что для проверки результатов обучения в них используются в основном тестовые методики.

Опасность использования тестовых методик или проблемы мотивации?

Тестовые методики имеют ряд существенных недостатков, в связи с чем отношение к интернет-олимпиадам, использующим такие методики, неоднозначное. Во многом это связано с тем, что уже много лет ЕГЭ критикуют за использование тестов. Эта критика не всегда обоснованная. Так, по физике и математике для обычных учащихся, не претендующих на очень высокие баллы, ЕГЭ даёт вполне адекватные результаты, однако оценка с помощью ЕГЭ способностей наиболее талантливых учащихся оказывается некорректной, для этих целей гораздо лучше подходят олимпиады.

Одна из отрицательных черт ЕГЭ связана с тем, что во многих школах учебный процесс подстраивается под измерительный инструмент: учащиеся начинают «натаскивать» на прохождение тестов в ущерб базовым умениям и навыкам. В результате часть школьников теряет умение решать даже простейшие задачи, не говоря про более сложные действия и практическое использование полученных знаний, и даже среди поступивших в вузы значительно число таких выпускников. При этом «успешно освоить программу курса общей физики способны студенты, которые

обладают обобщённым умением решать задачи: анализировать ситуацию, происходящие процессы, строить модель и т.д., а заучивание формул в школьном курсе физики не помогает, а наоборот, наносит вред при дальнейшем обучении студентов»². Только 20–25% учащихся 11 класса способны решать задачи не по выученному шаблону, а с пониманием сути условия. В результате «большинство первокурсников не обладают обобщённым умением решать задачи: анализировать ситуацию, происходящие процессы, строить модель и т.д. ...Студенты пытаются найти подходящую формулу, без анализа ситуации, явлений и процессов»³. При таком подходе освоить вузовские курсы оказывается невозможно.

Аналогичная ситуация и для участников интернет-олимпиады школьников по физике, хотя процент участников, выполнивших только тесты и не выполнивших задания других типов либо набравших за них 0 баллов, заметно различался для участников с разной мотивацией. При использовании обычных методик невозможно отличить факторы, связанные с мотивацией, от факторов, связанных с очень плохим обучением или очень низкими способностями. Но на основе анализа результатов интернет-олимпиады первый из рассмотренных вариантов может быть отделён от остальных.

Участие в обоих дистанционных турах интернет-олимпиады было свободное, для всех желающих — после

² Зайцева Е.В., Лебедева О.В., Соколов В.М., Круглова С.С. Результаты ЕГЭ и успехи обучения физико-математическим дисциплинам студентов первых курсов университета // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. — 2011. — № 3(3). — С. 47–54.

³ Лебедева О.В., Ким Е.А. Единый государственный экзамен и проблемы обучения студентов физических специальностей в классическом университете // Наука и школа. — 2010. — № 6. — С. 4–5.

выполнения заданий первого тура не было никаких препятствий для участия во втором туре, а результаты дистанционного этапа подводились по сумме баллов, набранных за оба тура. Каждый тур проводился в течение недели, в любой удобный для участника день, в удобное для него время. Все участники первого тура оповещались о предстоящем втором туре, им приходило приглашение в нём участвовать. С учётом сказанного будем считать, что участники первого тура, принявшие в дальнейшем участие во втором туре, были мотивированными, а не принявшие в нём участие — немотивированными.

Доля немотивированных участников олимпиады, принимавших участие только в первом туре олимпиады, весьма велика — около половины участников. Кроме того, среди мотивированных участников доля неспособных решать задачи или выполнять задания на основе моделей гораздо ниже, чем среди немотивированных, — примерно 11–12%. А среди немотивированных эта доля очень велика, 40–50%. В целом немотивированные участники показывают гораздо худшие результаты, хотя есть некоторое число немотивированных участников, показывающих высокие результаты. В то же время среди мотивированных участников значительное число получивших как очень высокие, так и очень низкие баллы. Это, помимо прочего, означает, что среди тех, кто в первом туре набрал мало баллов, не было тотального отказа участвовать.

Отсутствие мотивации (желания участвовать во втором туре олимпиады) может иметь разные причины. Какая-то часть участников хочет попробовать свои силы перед ЕГЭ. Другие думают, что смогут получить диплом олимпиады нечестным путём, ведь тур дистанционный, и можно списать (то, что в таком решении нет логики, они не понимают — но если бы у них было всё в порядке с логикой, их результаты в олимпиаде были бы гораздо лучше). Кто-то может быть привлечён учителями для повышения показате-

лей: каждому участнику (независимо от того, участвовал он только в одном дистанционном туре, или в обоих) выдаётся сертификат, который может быть учтён в показателях работы учителя. Из-за чего, несмотря на добровольность олимпиады, часть участников мобилизуется учителем по принципу «поучаствуешь — поставлю оценку». Также часть участников наверняка выполняет только те задания олимпиады, которые полнее, не особенно напрягаясь, и, встретившись с трудностями, не хочет продолжать.

Но, похоже, большая часть немотивированных участников услышали про олимпиаду — поучаствовали в одном туре — забыли. Это подтверждается тем, что ежегодно число участников олимпиады из 10 класса, участвующих в олимпиаде в следующем году (естественно, уже в 11 классе), составляет 38–39%. В 7–9-х классах этот процент ещё ниже — на следующий год в олимпиаде участвует только 25–30% учащихся, принимавших участие в олимпиаде текущего года. Также немало школьников регистрируется, выполняет задания тренировочного тура олимпиады (причём часто с достаточно хорошими результатами) и больше не участвует в олимпиаде.

На первый взгляд может показаться, что такой большой процент «потерь» — это плохо, и необходимо принимать меры для устранения текучести участников олимпиады, удерживать их. Однако предлагаемый организаторами олимпиады подход соответствует идее информационного общества — дать учащимся возможность благодаря свободе доступа к информации с помощью ИКТ в полной мере реализовать свой потенциал. Собственный выбор ученика в дальнейшей профессиональной ориентации даёт прекрасный результат: почти половина абитуриентов, поступивших на физический факультет СПбГУ, — дипломанты олимпиад школьников, были участниками интернет-олимпиады школьников

по физике. Число дипломантов олимпиады, поступивших в НИУ ИТМО, также весьма велико.

Вывод очевиден

Современные информационно-коммуникационные технологии закладывают основу для построения информационного общества, основанного на свободном доступе к информации через Интернет и возможности благодаря этому полноценно реализовать свой потенциал.

Интернет-олимпиада школьников по физике иллюстрирует преимущества такого направления развития, успешно конкурирует с олимпиадами в традиционном формате и становится эффективным инструментом профессиональной ориентации учащихся. При этом речь идёт не о замене обычных методик (олимпиад, систем обучения) новыми, а только об их дополнении. Попытки насильственного насаждения в школе и других областях жизни компьютерных и информационно-коммуникационных технологий и основанных на них методик противоречат самой идее информационного общества.

Одним из важных направлений использования интернет-олимпиады может быть мониторинг системы школьного образования — как российской, так и других стран. Причём такой

ТЕХНОЛОГИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ

мониторинг гораздо менее затратный по сравнению с другими методами и позволяет получать новые результаты, важные для системы образования.

Например, ранее рядом авторов было обнаружено, что в России значительная часть учащихся 11-го класса способна справиться только с тестовой формой заданий. Благодаря применению характерных для информационного общества подходов (свободного участия в олимпиаде, свободной регистрации через Интернет, охвата очень широкой аудитории, обработки больших объёмов данных с помощью современных компьютерных технологий) удалось установить, что для большей части выпускников эта проблема связана не с «натаскиванием» на тесты ЕГЭ, как это обычно считается, а с *отсутствием у школьников мотивации*, что требует совершенно других рекомендаций для исправления ситуации.

Развитие подобного рода методик и исследований, раскрывающих потенциал информационного общества, может дать важную информацию не только о состоянии системы школьного образования, но и о причинах возникающих проблем и путях их устранения. **НО**

ЭКСПЕРИМЕНТИРУЕМ НА УРОКЕ истории. Сценарии учебных эпизодов. Интерактивные карты

Виктория Валентиновна Аксёнова,

учитель истории и обществознания средней школы № 2043 г. Москвы.

Почётный работник общего образования РФ

e-mail: w_aksenova@mail.ru

Сегодня учителя оперативно и самостоятельно осваивают разнообразные электронные пособия: электронные учебники и электронные приложения к ним, возможности интерактивной доски, компьютера и Интернета. Тем более, что издательства давно уже предлагают разнообразные электронные пособия: учебники, справочники, тренажёры, карты... Автор, учитель высшей квалификации, делится своим опытом работы с электронными картами на уроке истории.

• электронные пособия • картографические знания и умения • комбинирование слоёв интерактивных карт

Карты

С картами иметь дело труднее, чем со многими другими учебными пособиями, ведь карты не дают конкретизированного представления о событиях, они воспроизводят пространственно-временные структуры, используя абстрактный язык символов. Научить расшифровывать этот язык — моя задача.

Сначала — нормативы. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) указывает на характер картографических знаний и умений школьников, заявленный в Требованиях к результатам освоения основных общеобразовательных программ.

Основная школа: «В результате изучения истории ученик должен уметь: показывать на исторической карте территории расселения народов, границы государств, го-

рода, места значительных исторических событий; рассказывать о важнейших исторических событиях и их участниках, показывая знание необходимых фактов, дат, терминов...».

Средняя школа: «В результате изучения истории на базовом уровне ученик должен уметь: проводить поиск исторической информации в источниках разного типа; анализировать историческую информацию, представленную в разных знаковых системах (текст, карта...); устанавливать причинно-следственные связи между явлениями, пространственные и временные рамки изучаемых исторических процессов и явлений...».

Средняя школа (профильный уровень): «проводить комплексный поиск исторической информации в источниках разного типа; использовать при поиске и систематизации исторической информации методы электронной обработки, отображения информации в различных знаковых системах (текст, карта...); использовать принципы

причинно-следственного, структурно-функционального, временного и пространственного анализа для изучения исторических процессов и явлений...».

Ещё необходимо освоить «Перечень оснащения образовательного учреждения материальной и информационной средой», и, конечно, делаем «настойной книгой» Санитарные нормы последнего поколения для школ (СанПиН 2.4.2.2821-10), с регламентами работы с интерактивной доской и персонального компьютера.

Теперь — дидактика. Берём за основу методические рекомендации по работе с исторической картой на уроке истории ведущих советских и российских исследователей; очень полезен опыт работы с электронными картами учителей географии и преподавателей высшей школы.

Интерактивные карты

Подошла очередь интерактивных карт (ИК). Где взять? Я обзавелась коллекцией готовых электронных карт для каждого класса, с помощью учеников научилась находить карты по отдельным темам в Интернете, мне известен опыт самостоятельного создания (конструирования) исторических анимированных карт; ещё недавно диски с ИК раздавали (акции) авторы на семинарах учителей, можно было получить диск в методическом центре округа.

Достоинства мультимедийного пособия (ИК): многомерность, актуальность, мобильность, лёгкость навигации, мультимедиа, большой объём информации, наличие иллюстраций и тренажёров. При наличии минимального набора оборудования (ПК, проектор, мультимедийная доска) ИК становятся привлекательными для всех участников урока, а возможности ИК, при творческом подходе учителя и учеников, — безграничны!

ИК состоит из слоёв. Каждый слой содержит разную картографическую информацию. Приём комбинирования слоёв (приём наложения слоёв на основе базовой карты) позволяет выявлять причинно-следственные связи и закономерности. Комбинируя слои карты, можно снимать с неё информацию, которая неактуальна на данном уроке; создать целый набор специализирован-

ных карт, например карты без названий (для организации индивидуальных ответов у доски и проведения географических диктантов); частично подписанные карты (к примеру, с названиями только объектов суши); контурные карты. В зависимости от целей и задач урока слои можно убирать или добавлять. Ещё одна важная характеристика ИК — наличие *информационного блока*: он отражает специфику карты, заостряя внимание на наиболее значимых особенностях исторических объектов и территорий. Большинство дополнительных материалов снабжено иллюстрациями. *Функция рисования* значительно расширяет область применения электронных карт на уроке, увеличивает их наглядность. Возможность наносить на карту подписи облегчает процедуру организации исторических диктантов (работ, посвящённых проверке знания номенклатуры), позволяет ставить перед учениками задания на классификацию или сортировку объектов.

Основные виды работы с ИК: работа со слоями карты, с дополнительным материалом; использование дополнительных возможностей программы (выполнение поясняющих рисунков, надписей).

Учебные эпизоды с использованием ИК

История России. 6-й класс. Тема: «Образование Киевской Руси. Путь «из варяг в греки». ИК «Восточные славяне в VIII–IX веках. Древнерусское государство в конце IX — начале X века».

► *Учебный эпизод № 1*. Урок нового материала.

Слой ИК + панель рисования + анимация + масштаб ИК.

Оставляем слой «контурная карта».

Рассказывает учитель (либо ученик)

о том, как проходил *путь «из варяг в греки»*, подкрепляет изложение показом на ИК: реки Нева, Волхов, Днепр, проводя карандашом (контрастный цвет) по всему пути «из варяг в греки».

Возникает графический образ этого пути — от Швеции — «направо» (через Финский залив, Неву, Ладожское озеро), дальше «вниз» (через Волхов, Ильмень, Чёрное море) до Византии. Длина пути «из варяг в греки» — около 3 500 км; если бы варяги каждый день преодолевали примерно 30 км, то весь путь они могли бы проехать приблизительно за 120 дней, или 4 месяца.

► Учебный эпизод № 2. Урок нового материала.

Слой ИК + панель рисования + анимация. Отображаем слой «Путь из «варяг в греки». Рассматриваем проявившиеся очертания торгового пути с анимацией. Описываем путь.

► Учебный эпизод № 3. Урок нового материала.

Слой ИК + панель рисования + анимация. Добавляем слой «Название государств, областей, городов, народов». Обсуждаем термины «Гардарик», «Царство городов» — подтверждаем верность термина.

► Учебный эпизод № 4. Урок конкретизации, систематизации.

Слой ИК + панель рисования + анимация + Рабочая тетрадь с комплектом контурных карт + интерактивный элемент «Работа с контурной картой».

Выполняем задания по контурной карте.

1. Используем Рабочую тетрадь «История России с древнейших времён до конца XVI века».

2. Открываем интерактивный элемент «Работа с контурной картой». Выполняем задания на индивидуальной контурной карте. Один из учащихся выполняет работу на ИК.

► Учебный эпизод № 5. Урок конкретизации, обобщения.

Слой ИК + панель рисования.

Оставляем слой «контурная карта». Добавить на карту информацию. Существуют версии иного прохождения этого торгового пути.

Альтернативные варианты:

1. Западная Двина — Днепр.
2. Неман — Щара — Припять — Днепр.
3. Висла — Буг — Припять — Борисфен.

4. Волохов — Волга — Двина через Балтику, Атлантический океан и Средиземное море. Наносим на ИК карандашом альтернативные варианты (каждый вариант — другой цвет).

Дискуссия. Варианты вопросов для обсуждения.

1. С чем связано изменение прохождения торгового пути?

2. Теория Р. Пайпса о «царстве городов».

► Учебный эпизод № 6. Урок обобщения и контроля.

Слой ИК («контурная карта») + панель рисования.

Диктант. Работа, проверяющая знание номенклатуры: Киев, Днепр, Византия, Хазарское царство, Константинополь и т.д. Выполняется в нескольких вариантах: индивидуально у ИД, по группам, по парам, друг за другом.

► Учебный эпизод № 7. Урок обобщения и контроля.

Слой ИК + панель рисования.

Диктант. Оставляем слои «Восточнославянские племена в составе Руси», «Переселение кочевых народов» и «Название государств, областей, городов и народов». Работа, проверяющая знание номенклатуры, задания на классификацию или сортировку объектов. Выполняется в нескольких вариантах: индивидуально у ИД, по группам, по парам, друг за другом.

Разрабатывая уроки истории с использованием интерактивных карт, я пытаюсь решить несколько задач: использовать все возможности пособия, объединить индивидуальные контурные карты либо Рабочие тетради с ИК. Учащиеся могут изучать возможности Интернета и создавать коллекции электронных карт по разным темам, конструировать тематические карты самостоятельно, добавлять анимацию, составлять вопросы для диктантов (номенклатура), выступать в роли инструктора при знакомстве других учеников в работе с пособиями и интерактивной доской. Очень интересные уроки с использованием ИК получаются в 10–11-х классах: равнодушных и отвлекающихся не бывает! **НО**

МЕТАПРЕДМЕТНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ, универсальные учебные умения в начальной школе

Марина Ивановна Кузнецова,

*ведущий научный сотрудник Центра начального образования
Института содержания и методов обучения РАО,
кандидат педагогических наук, e-mail: berrin@mail.ru*

В психолого-педагогической среде активно обсуждается вопрос о наиболее эффективных путях работы над универсальными учебными действиями. В новом Стандарте определено, что формирование этих действий — один из ценностных ориентиров начального общего образования, а метапредметные результаты — предмет итоговой оценки.

- предмет итоговой оценки • универсальные учебные действия • группы УДД
- структура учебной деятельности • текущее и итоговое оценивание
- педагогическая диагностика

При определении потенциала учебных предметов в формировании универсальных учебных действий (УДД) и условий реализации этого потенциала необходим перечень универсальных учебных действий, формируемых в младших классах. И вот здесь очень важно опираться на государственные документы, прежде всего, конечно, на сам новый федеральный Стандарт, в котором указано, что метапредметные результаты включают три группы универсальных учебных действий (познавательные, регулятивные, коммуникативные) и межпредметные понятия. В пункте 11 Стандарта приведены шестнадцать метапредметных результатов. Этот список не разделён на три группы универсальных учебных умений, но при этом связь каждого из приведённых в стандарте метапредметных результатов с одной из групп достаточно очевидна. Кроме того, целесообразно использовать планируемые

результаты освоения междисциплинарной программы формирования УДД, в которой приведены перечни познавательных, регулятивных и коммуникативных универсальных учебных действий. Очень важно, чтобы педагог ещё до начала обучения первого класса чётко осознавал, какими универсальными учебными действиями должны овладеть его ученики, с какими метапредметными результатами обучения они должны завершить начальную школу.

При определении места каждого предмета в достижении этих целей есть много общего, есть и специфика. Приведём вариант решения этого вопроса на примере курса русского языка.

Группировка

Для установления связи формируемых в начальной школе универсальных учебных действий с содержанием

курса русского языка мы сгруппировали универсальные учебные действия в три группы. В первую группу вошли УДД, формирование которых связано со способами работы с содержанием предмета: универсальные учебные действия, вошедшие в эту группу, формируются на нескольких предметах. Во вторую группу вошли предметные учебные действия, вначале отработанные на уроках русского языка. Их начинают использовать на других уроках, и они становятся универсальными. В третью группу вошли УДД, которые напрямую не совпадают с предметными результатами, но для которых именно эти результаты по русскому языку становятся основанием.

Первая группа не связана с изменением содержания курса русского языка, но требует кардинальной перестройки методики его преподавания: учитель должен по-новому организовать работу с содержанием обучения, и здесь принципиальным становится то, как учить, чтобы в результате были достигнуты не только предметные, но и определённый набор регулятивных и познавательных УДД. Вторая группа универсальных учебных действий напрямую связана с предметным содержанием курса русского языка, успешность формирования УДД зависит от содержания курса. Для достижения третьей группы универсальных учебных действий кроме анализа потенциала содержания курса русского языка необходимо использовать предметные результаты при выполнении различного рода учебно-практических задач как на уроках русского языка, так и на других уроках — это позволит вывести предметные результаты на уровень метапредметных.

Первая группа

Это самая многочисленная группа, в неё входит значительное число универсальных учебных действий, работа над которыми связана со способом представления этого

содержания в учебниках, а также со способами работы с содержанием курса на уроках и со способами взаимодействия в классе. В эту группу вошли:

- *коммуникативные УДД*: взаимодействие при парной, групповой и коллективной работе;

- *регулятивные УДД как способы осуществления функции контроля учебно-познавательной деятельности*:

- ▶ *планировать свою деятельность*: устанавливать последовательность учебных действий и операций; отбирать рациональные способы действий (из предложенных);

- ▶ *контролировать цель деятельности*: «удерживать» учебную задачу на протяжении всего процесса деятельности; соотносить результат деятельности с поставленной учебной задачей; находить указанную ошибку и исправлять её;

- ▶ *оценивать свою деятельность*: адекватно принимать оценку своей работы; сравнивать результаты деятельности своей и одноклассников, объективно их оценивать;

- *познавательные УДД*: логические учебные действия как способы решения задач на основе умственных операций:

- ▶ *сопоставлять, сравнивать, анализировать*: сопоставлять (сравнивать) информацию в соответствии с учебной задачей, анализировать алгоритм действий, выделять учебные операции, выбирать алгоритм (последовательность операций) решения учебной задачи из нескольких предложенных, выдвигать предположения, предлагать доказательства решения учебной задачи;

- ▶ *группировать, классифицировать*: характеризовать существенный признак классификации, приводить доказательства верности классификации;

- ▶ *устанавливать причинно-следственные связи, обобщать*: называть понятие по предложенным признакам,

кратко характеризовать изученные объекты, устанавливать причины, связи, зависимости в изученных объектах.

Систематическая работа с универсальными учебными действиями позволяет достичь таких заявленных в Стандарте метапредметных результатов, как:

- освоение способов решения проблем творческого и поискового характера;
- овладение способностью принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности;
- формирование умения планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями её реализации; определять наиболее эффективные способы достижения результата;
- формирование умения понимать причины успеха/неуспеха учебной деятельности и способности конструктивно действовать даже в ситуациях неуспеха;
- освоение начальных форм познавательной и личностной рефлексии;
- овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений, отнесения к известным понятиям;
- овладение начальными сведениями о сущности и особенностях объектов, процессов и явлений действительности (природных, социальных, культурных, технических и др.) в соответствии с содержанием конкретного учебного предмета;
- готовность слушать собеседника и вести диалог; готовность признавать различные точки зрения и право каждого иметь свою; излагать своё мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий;
- определение общей цели и путей её достижения; умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности; осуществлять взаимный контроль в совместной деятельности, адекватно оценивать собственное поведение и поведение окружающих;
- готовность конструктивно разрешать конфликты, учитывая интересы сторон.

Наиболее эффективный путь работы с этой группой УДД — проблемное обучение, зна-

чительно повышающее мотивацию и интерес к изучению предмета, формирующее основы учебной деятельности. Как построение учебника, использование в нём особого способа введения нового материала, так и сама организация уроков может позволить практически на каждом уроке организовать проблемную ситуацию, работая с которой учащиеся осознают недостаточность своих знаний и приходят к новому знанию. В учебнике для этого можно использовать рубрику «Давай подумаем», в которой содержатся как сформулированная в форме вопроса проблема, так и языковой материал, анализируя который дети формулируют новое правило. Если из урока в урок школьники становятся исследователями языка, сами (конечно, с помощью опытного педагога, но это именно помощь, а не трансляция готовых знаний) выводят языковые законы, наблюдают за тем, как функционирует та или иная языковая единица, можно говорить о достижении важного предметного результата, зафиксированного в ФГОС: *овладение учебными действиями с языковыми единицами и умение использовать знания для решения познавательных, практических и коммуникативных задач*, овладение универсальными учебными действиями.

Структура учебной деятельности должна быть полноценной, надо работать со всеми её компонентами: учебно-познавательной мотивацией; деятельностно-операционным блоком, включающим такие компоненты, как учебная задача, учебные действия и операции, контроль и самоконтроль, оценка и самооценка.

Для выработки универсальных учебных умений, связанных с организацией взаимодействия, необходимы задания в учебниках для работы в парах и работы в группах. Школьники не овладеют действиями: *выразить собственную*

позицию, понять позицию другого, если на уроке будет использоваться только фронтальная форма работы, если учитель не организует совместную работу учащихся. Задания для работы в парах могут быть очень разными: иногда нужно выполнить один и тот же объём работы в совместном обсуждении, иногда нужно договориться о распределении работы, иногда проконтролировать работу друг друга, например, поменявшись тетрадями. Как ещё научить слушать и слышать собеседника, слышать его мнение и высказывать своё собственное, как ни в ходе коллективного обсуждения в классе проблемной ситуации, высказывания предположений, парной и групповой работы, когда нужно обсудить участие каждого в общей работе, принимать совместное решение, выходить к доске и представлять результат совместной работы? Для того, чтобы у педагога появилась возможность организовать парное и групповое взаимодействие, в учебном материале должны быть заложены такие возможности.

Один из метапредметных результатов связан с умением учащихся выполнять творческие задания. Это в очередной раз ставит серьёзный вопрос о соотношении в курсе русского языка эталонов для усвоения и собственно творчества в процессе обучения. Путь решения этого вопроса — поиск разумного сочетания заданий репродуктивного и продуктивного характера.

Определённым образом оформленное в упражнениях учебников содержание курса русского языка позволяет формировать универсальные учебные действия — *группировать, классифицировать* (характеризовать существенный признак классификации, приводить доказательства верности проведённой классификации).

Вторая группа

Во вторую группу были включены *коммуникативные УДД*:

- *конструировать (строить) устные высказывания*: соотносить устное высказывание с темой и целью, строить устное высказывание, соблюдая особенности его типа (описание, повествование, рассуждение), использовать соответствующие языковые средства, составлять простой план пересказа, владеть разными способами устного пересказа текста с учётом его цели (краткий, выборочный, полный; интерпретация);
- *конструировать высказывания в письменной форме*: составлять простой план письменного высказывания, соблюдать соответствие письменного текста заданной теме, виду текста, учебной задаче, отбирать целесообразные языковые средства для решения учебной задачи;
- *участвовать в учебном диалоге; взаимодействовать при парной, групповой коллективной работе*: соблюдать культуру диалога: слушать партнёров, учитывать их точку зрения, соотносить выбранный стиль общения со статусом его участников.

Систематическая работа по формированию этих УУД позволяет достичь заявленных в Стандарте метапредметных результатов:

- активное использование речевых средств и средств информационных и коммуникационных технологий (далее — ИКТ) для решения коммуникативных и познавательных задач;
- овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами; осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной и письменной формах;
- готовность слушать собеседника и вести диалог; готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать своё мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий.

Именно при работе над названными коммуникативными УУД пересекаются предметные и метапредметные цели изучения русского языка в начальной школе, поскольку один из зафиксированных в Стандарте результатов его изучения напрямую связан с развитием речи и усилением коммуникативной направленности курса русского языка: *овладение первоначальными представлениями о нормах русского и родного литературного языка (орфоэпических, лексических, грамматических) и правилах речевого этикета; умение ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач.*

К сожалению, к моменту перехода на новый государственный стандарт не во всех авторских курсах русского языка такая важная цель курса, как развитие устной и письменной речи младших школьников, выделена как приоритетная. Очень важно, чтобы такое положение дел изменилось.

Безусловно, работа над правилами речевого этикета и умением их соблюдать должна начинаться с первых месяцев школьного обучения. Очень важно, чтобы правила речевого этикета усваивались осознанно, чтобы возникала внутренняя мотивация их использовать. Одно из условий успешного применения правил речевого этикета — наличие в активном словарном запасе ученика большого количества языковых средств, которые он может выбрать, исходя из ситуации. Кроме того, важно постоянно организовывать ситуации, стимулирующие использование правил речевого этикета, что позволит ввести их в речевую практику.

Научить правильной речи — значит научить правильно отбирать языковые средства, учитывая речевую ситуацию. Работа над устной речью максимально должна быть представлена в содержании курса русского языка в первом классе. Обязательное условие — отбор тем для устных сообщений — совершенно очевидно, что тематика должна быть близка первокласснику, совпадать с его интересами. Ещё одно условие — наличие исходного языкового материала, который вы-

ступит в качестве отправной точки для того, чтобы первоклассник составил свой устный текст.

Во втором классе к работе по развитию устной речи добавляется развитие письменной речи. Наиболее рациональный путь создания собственных письменных текстов — первоначальный анализ предложенных текстов. Логика такой последовательности заключается в следующем: чтобы создать собственный текст, очень важно знать законы, по которым текст строится. В содержании обучения обязательно должна быть предусмотрена работа учащихся с текстами, их жанровыми особенностями, корректировка различных текстов. Лишь после этого дети смогут справиться с созданием собственных текстов. Одно из условий успешной работы — использование как идеальных текстов-образцов, так и деформированных текстов, это основано на такой особенности школьников младшего возраста, как усвоение материала не только ориентируясь на образец, но и путём «от обратного» — с помощью наблюдения за текстом, в котором есть нарушения. Например, такое важное универсальное учебное действие, как «отбирать целесообразные языковые средства для решения учебной задачи», будет достигнуто, если учащиеся кроме анализа и сравнения идеальных образцов поработают и с текстами, в которых есть неадекватно выбранные языковые средства.

Таким образом, успешность формирования большинства коммуникативных УУД в курсе русского языка напрямую зависит от наличия в программе по русскому языку в каждом классе значительного раздела, связанного с усвоением правил этикета, развитием устной и письменной речи учащихся, развитием их коммуникативной компетентности.

Третья группа

К третьей группе универсальных учебных действий были отнесены некоторые *познавательные УДД*, связанные с работой с различной информацией:

- *находить и выбирать информацию*: вести поиск информации в соответствии с учебной задачей;
- *работать с текстами*: извлекать информацию, данную в тексте в явном (неявном) виде; формулировать выводы на основе представленной информации, определять тип текста (учебный, художественный, научный);
- *моделировать*: преобразовывать простые модели в соответствии с поставленной учебной целью, моделировать различные отношения между объектами окружающего мира (строить модели) по образцу и инструкции, преобразовывать объект: импровизировать, изменять, творчески переламывать.

Систематическая работа по формированию этих УУД позволит обеспечить достижение заявленных в Стандарте метапредметных результатов:

- использование различных способов поиска (в справочных источниках и открытом учебном информационном пространстве Интернета), сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами и технологиями учебного предмета; в том числе умение вводить текст с помощью клавиатуры, фиксировать (записывать) в цифровой форме измеряемые величины и анализировать изображения, звуки, готовить своё выступление и выступать с аудио-, видео- и графическим сопровождением; соблюдать нормы информационной избирательности, этики и этикета;
- овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами;
- использование знаково-символических средств представления информации для

создания моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебных и практических задач;

- умение работать в материальной и информационной среде начального общего образования (в том числе с учебными моделями) в соответствии с содержанием конкретного учебного предмета.

Работа над универсальными учебными действиями, включёнными в эту группу, не совпадает напрямую с предметными задачами по русскому языку, но при этом содержание курса русского языка включает исходные основания для формирования этих действий. Например, такое универсальное учебное действие, как *осуществлять поиск необходимой информации для выполнения учебных заданий с использованием учебной литературы*, опирается на предметные результаты по русскому языку: знать последовательность букв в русском алфавите, пользоваться алфавитом для упорядочивания слов и поиска нужной информации; определять значение слова по тексту или уточнять с помощью толкового словаря. Но предметные результаты не перерастут в универсальное учебное действие, если в содержание обучения русскому языку не будут включены специальные задания на использование предметных результатов в процессе решения учебно-практических задач.

Русский язык, как многие другие предметы, предполагает работу с текстами и с информацией, представленной в виде рисунка, схемы, таблицы. Очень важно, чтобы тексты в учебнике русского языка были использованы для формирования таких универсальных учебных действий, как *извлечение содержащейся в тексте информации, работа с этой информацией*. Условие успешности — осознание педагогом специфики разных видов текстов в учебнике: правила — это один вид текста; алгоритм их применения —

другой; художественный текст, на материале которого построено упражнение, — ещё один вид текста, так же как и таблица, и каждый из этих видов имеет свою специфику восприятия и анализа. К сожалению, порой педагог даже не задумывается над этим и, как следствие, не обучает стратегиям работы с текстами разных видов. Содержание программы и учебников по русскому языку должно включать и знакомство с текстами разных типов: текст-повествование, текст-описание, текст-рассуждение. В учебниках обязательно должны быть тексты различных стилей и жанров, и учитель работает с этими текстами для решения предметных задач, развития универсальных учебных действий, связанных с работой с информацией.

Большие возможности у содержания курса русского языка для формирования УДД, связанных с моделированием. Начиная с работы по букварю, появляется возможность развивать такие универсальные учебные действия, как: *преобразовывать простые модели* в соответствии с поставленной учебной целью, *моделировать* различные отношения между объектами окружающего мира (строить модели) по образцу и инструкции, *преобразовывать объект*: импровизировать, изменять, творчески переделывать.

Оценка результативности

В текущем и итоговом оценивании возможны несколько видов работ: включение в те-

кущие проверочные работы по русскому языку определённых типов заданий, направленных именно на оценивание метапредметных результатов; построение специальной проверочной работы, оценивающей именно метапредметные результаты; комплексные работы, оценивающие достижение метапредметных результатов, построенные на материале нескольких предметов, в том числе и на материале русского языка (работа на межпредметной основе); комплексные работы, построенные на текстовой основе, оценивающие уровень речевой деятельности и умения работать с информацией; специальные диагностические работы, построенные на материале русского языка, оценивающие сформированность определённых метапредметных результатов (педагогическая диагностика на материале русского языка).

Все работы направлены на получение информации о достижениях и трудностях каждого ученика в овладении предметными и метапредметными результатами. Эта информация должна лежать в основе дифференцированной работы на уроках русского языка, а материал для её организации должен быть представлен в учебниках и рабочих тетрадях. **НО**

ВЕБ-КВЕСТ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ инструмент

Оксана Викторовна Горбунова,
учитель английского языка средней школы № 28
г. Мытищи Московской области
e-mail: inshakovaoh@mail.ru

Ольга Анатольевна Иванова,
учитель английского языка средней школы № 1095 г. Москвы

При обучении по традиционной методике на уроках часто нет условий для установления метапредметных связей, поэтому у школьников не вырабатываются навыки использования интегрированных знаний, а без этих навыков трудно ориентироваться в заданиях, составленных по требованиям стандартов. Содержание учебного материала и форма, в какой он преподносится, не позволяют сформировать целостное видение мира, понимание места и роли в нём человека, получаемая информация не становится лично-значимой. В результате школьники не могут оперативно применять знания одного предмета при изучении другого, продуктивно их использовать при решении комплексных проблем.

• метапредметные результаты • функциональная грамотность • универсальные учебные действия • мотивация учащихся

Если программный материал рассматривается одновременно в рамках двух и более учебных предметов, получаемая информация приобретает практическое значение, а новые знания «наслаиваются» на базовые знания и навыки. Всё это формирует метапредметную компетентность школьников. Как построить процесс обучения так, чтобы каждый урок стал лично-значимым для каждого и обеспечивал высокий уровень обученности?

Веб-квест: да или нет?

Безусловно, обучение в современной школе должно быть направлено

на получение метапредметных результатов, то есть на формирование функциональной грамотности как способности человека максимально быстро адаптироваться во внешней среде и активно в ней функционировать.

Метапредметные результаты становятся связующим звеном, объединяющим учебные предметы, и здесь, как показывает наш опыт, незаменима технология веб-квест.

Среди особенностей веб-квестов назовём то, что часть информации или вся информация, представленная на сайте для самостоятельной или групповой работы учащихся, находится на самом деле на различных веб-сайтах. Благодаря действующим гиперссылкам, школьники работают в едином информационном пространстве,

для которого точное местонахождение той или иной порции учебной информации несущественно. Ребята получают задание собрать материалы в Интернете по той или иной теме, решить какую-либо проблему, используя эти материалы. Ссылки на часть источников даёт преподаватель, а часть они могут найти сами, пользуясь обычными поисковыми системами. По завершении квеста ученики либо представляют собственные веб-страницы по данной теме, либо какие-то другие творческие работы в электронной, печатной или устной форме.

Веб-квест позволяет школьникам работать самостоятельно или под руководством учителя, совершая виртуальное исследование. Приём «присвоения» позволяет обеспечить личностный подход к процессу освоения знаний, необходимый уровень мотивации на момент начала работы с веб-квестом. Выбор ролей обеспечивает взаимодействие учеников, учебное общение, которое помогает ребятам увидеть свои действия в оценке сверстников до того, как работу оценит учитель. Всё это формирует не только предметные, личностные компетенции, но и метапредметные навыки совместной работы, взаимооценивания, исследовательско-поисковой деятельности.

Сегодня, когда практически все школы подключены к Интернету, эта технология может широко использоваться в нашей стране — так же как и в школах многих стран мира.

Веских причин для использования веб-квестов достаточно много. Это лёгкий способ включения Интернета в учебный процесс, при этом не требуется особых технических знаний. Веб-квест может выполняться индивидуально, но групповая работа при решении веб-квеста более предпочтительна. При этом достигаются основные цели — обмен информацией, осознание личной заинтересованности и интеграция полученных знаний. Веб-квесты развивают критическое мышление, умения сравнивать, анализировать, классифицировать, мыслить абстрактно. Веб-квест способствует поиску интернет-информации по заданию преподавателя, развитию компьютерных навыков, поощряет учиться независимо от учителя. Учащиеся воспринимают задание как нечто «реальное» и «полезное», что повышает эффективность обучения.

Технология веб-квест позволяет в полной мере использовать наглядные средства, мультимедийность и интерактивность обучения.

- Наглядность включает различные виды демонстраций, презентаций, видео, показ графического материала в любом количестве.
- Мультимедийность добавляет к традиционным методам обучения использование звуковых, видео-, анимационных эффектов.
- Интерактивность объединяет всё вышперечисленное, воздействует на виртуальные объекты информационной среды, личностно ориентированное обучение.

Веб-квест усиливает заинтересованность, мотивацию обучения; позволяет использовать различные виды информации для восприятия (текстовую, графическую, видео- и звуковую); наглядно представлять разнообразные ситуационные задачи; воспитывает информационную культуру учащихся.

Мотивация учащихся

- *Мультимедийность* может существенно улучшить психоэмоциональный настрой в обучении. Занимательность плюс иллюстративность особым образом окрашивают материал, делают процесс овладения знаниями более привлекательным, дают пищу воображению; позитивные эмоции придают уверенность в успешности.
- *Модальность*, то есть использование как можно большего количества сенсорных каналов восприятия информации. Здесь особенно ценны средства мультимедиа. Визуализация изучаемого материала развивает память и речь, делает открытыми знания, имеет большую воспитательную силу, становится хорошим диагностическим средством.

Иллюстрации особенно необходимы тогда, когда объекты недоступны непосредственному наблюдению, а слов педагога недостаточно, чтобы дать представление об изучаемом объекте или явлении.

- *Слово-образ.* Средствами квеста можно за кратчайшее время продемонстрировать и динамические процессы, и статические образы. Это особенно важно при формировании умения сопоставлять, сравнивать объекты и явления, обобщать факты, выделять главное, раскрывать ассоциативные связи.

- *Структурированность* подачи учебного материала. Применительно к технологии веб-квест — это разветвлённая структура представления информации, реализуемая с помощью гиперссылок, что способствует организации чётких логических связей, целостному пониманию изучаемого вопроса, позволяет оперативно регулировать объём содержания изучаемой темы, даёт возможность самостоятельно выстраивать индивидуальную траекторию обучения.

- *Поисковый характер* технологии позволяет активизировать исследовательскую деятельность преподавателя и учащихся. Доступ в Интернет даёт громадные возможности выбора источника информации. Её поиск и обработка могут рассматриваться как интерактивное диалоговое взаимодействие учащихся с компьютером, при котором преследуются реальные цели коммуникации (запрос и получение информации), в котором компьютер выступает в роли партнёра по коммуникации. При работе с большими объёмами информации формируются умения и навыки критического мышления, способность делать выбор и нести за него ответственность, оценивать эффективность информационного поиска, грамотно определять объём предлагаемой информации. Таким образом, формируются информационная и коммуникативная компетентности.

- *Визуализация* результатов труда и оценка проделанной работы. Поэтапные результаты

работы, выведенные на экран, делают оценку деятельности учащихся наглядной и осознанной.

Метапредметные результаты

Для достижения метапредметных результатов учитель ставит перед собой *задачи*, которые решаются при использовании технологии веб-квест: способствовать усвоению базовых знаний по дисциплине, разделу или теме курса, систематизировать усвоенные знания, активизировать навыки самоконтроля, сформировать мотивацию к учению в целом, оказать учебно-методическую помощь учащимся в самостоятельной работе с учебным материалом.

- Учитель, разрабатывая и используя квесты в учебном процессе, имеет возможность: легко распространять свой опыт, свою модель изучения учебной дисциплины на других преподавателей, так как единожды созданный квест может быть использован многократно; реализовать различные методы обучения одновременно для различных категорий учащихся, индивидуализируя тем самым процесс обучения; уменьшить количество излагаемого материала за счёт использования демонстрационного моделирования; отрабатывать различные навыки и умения, используя ПК как тренажёр; постоянно контролировать процесс усвоения знаний; высвободить время для творческой и индивидуальной работы с учениками; сделать более эффективной самостоятельную работу, которая становится и контролируемой, и управляемой.

- Ученик, используя квесты, получает возможность: вести работу в оптимальном для него темпе; вернуться к изученному ранее материалу, получить необходимую помощь, прервать процесс обучения в произвольном месте, а затем к нему возвратиться; легче преодолевать барьеры психологического характера

(несмелость, нерешительность, боязнь насмешек); отработать необходимые умения и навыки.

Веб-квест как технология обучения

Школьники получают не «готовые к употреблению» знания, упрощённые и клишированные формулы, а сами вовлечены в поисковую деятельность. Естественно, что любой веб-квест не должен быть изолирован от учебного процесса в целом, он нуждается в непосредственной связи с предыдущей и последующей познавательной деятельностью детей. Согласно критериям оценки качества, разработанным Т. Марчем, хороший образовательный квест должен иметь интригующее введение, чётко сформулированное задание, которое провоцирует мышление высшего порядка, распределение ролей, которое обеспечивает разные углы зрения на проблему, обоснованное использование интернет-источников.

Веб-квест — это принципиально новая организация учебного процесса, новая дидактическая модель обучения. Эта технология влияет на все компоненты учебного процесса обучения: меняются сам характер, место и методы совместной деятельности педагогов и учеников; соотношения дидактических функций; усложняются программы и методики преподавания различных дисциплин; видоизменяются методы и формы учебных занятий. Иначе говоря, внедрение в учебный процесс таких высокотехнологичных методов преподавания способно обеспечить высокое качество метапредных диагностических работ и получение высоких результатов по окончании образовательного курса. Причём схема «человек — компьютер» способна предложить принципиально новый подход к решению задач учебного процесса, отличный от традиционного.

Внедрение информационных и коммуникационных технологий в образование, безусловно, создаёт возможность повысить его качество, доступность, гибкость, эффективность, но программа информатизации не повысит качество

ТЕХНОЛОГИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ

образования, если будет забыт посредник между компьютером и учеником — преподаватель. Главным действующим лицом информатизации остаётся учитель, именно его деятельность определяет скорость и направление процесса дальнейшей информатизации, её влияние на качество и эффективность образования.

Веб-квест повышает качество обучения, результативность мониторинга в системе новых образовательных стандартов. Эта технология позволяет установить тесное сотрудничество с учениками, повышает мотивацию к учению, развивает практически все учебные универсальные действия (УУД). Формирование УДД может происходить на всех этапах работы с веб-квестом, при этом есть возможность широко использовать различные педагогические технологии, а значит новые методы и приёмы.

Веб-квест можно назвать педагогическим инструментом, позволяющим учителю решать определённые образовательные задачи. Успешность любой технологии зависит от ряда условий (организационных, экономических, квалификации педагога и т.п.). Очевидно, что один и тот же метод, используемый педагогами, к примеру, с различными уровнями подготовленности, даст различные результаты.

В результате использования веб-квестов решаются разнообразные учебно-познавательные и учебно-практические задачи; повышается результативность обучения; с опорой на все изучаемые предметы формируются и развиваются необходимые универсальные учебные действия, способность к синтезу и анализу; прослеживается положительная динамика качества обучения. Всё это закладывает основы успешной учебной деятельности, качественных метапредметных результатов. **НО**

Образовательные технологии в работе с веб-квестом

Наименование современных образовательных технологий	Цели применения	Компетенции, на формирование которых направлено использование технологий	Эффекты использования технологий
Проектный метод в обучении и воспитании	Ориентирование на развитие учащихся и их самореализацию в деятельности	Учебно-познавательные, личностного самосовершенствования	Повышение исследовательских, информационных, презентационных, коммуникативных умений учащихся, желание самопознания
Проблемно-поисковая технология	Реализация педагогической модели — обучение через «открытие», поисковая деятельность ученика (класса) при выполнении проблемного учебного задания	Учебно-познавательные, личностного самосовершенствования, общекультурные	Формирование самостоятельности учащихся, умения добывать новые знания самим
Технология алгоритмов	Формирование умения читать, выполнять и составлять несложные алгоритмы как средство достижения цели	Компетенции личностного самосовершенствования	Повышение качества знаний учащихся, общих учебных умений и навыков: установление последовательности, выбор средств, определение способов контроля и оценки деятельности
Технология индивидуализации и дифференциации обучения	Обучение каждого ребёнка с учётом «зоны ближайшего развития», работа с опорой на возможно большее количество функциональных систем	Учебно-познавательные	Развитие общеучебных умений и навыков. Овладение устной и письменной речью, самоконтроль в процессе выполнения работы, способность оценивать её качество и результат
Технология развития интеллектуально-творческого мышления	Обучение детей выделять учебную задачу при выполнении задания, формирование интереса к изучаемому материалу, стимулирование мыслительной деятельности учащихся, накопление и обобщение жизненных впечатлений, эмоционально-чувственного и художественного опыта	Учебно-познавательные, личностного самосовершенствования, общекультурные	Повышение интеллектуальных способностей детей, мотивации к учебной деятельности, выработка умений, навыков выделять главное, находить разные способы решения
Информационно-коммуникационные технологии	Повышение эффективности и качества обучения, усиление мотивации при использовании мультимедийных презентаций разного характера	Информационные, учебно-познавательные, общекультурные	Повышение мотивации к изучаемым предметам, усиление активности на уроке, развитие информационного кругозора учащихся
Технология развития критического мышления	Формирование умения владеть информацией, использование её при решении учебных проблем	Информационные, учебно-познавательные, общекультурные, ценностно-смысловые	Социализация личности ученика путём развития учебно-универсальных действий
Личностно-ориентированное обучение	Обеспечение комфортных условий развития личности, реализация её природного потенциала	Учебно-познавательные, личностного самосовершенствования	Желание самопознания, усиление познавательной деятельности учащихся, результативности обучения

КУРС ПРОЕКТНОГО УПРАВЛЕНИЯ – СО ШКОЛЬНОЙ СКАМЬИ

Сергей Сергеевич Арутюнов,

эксперт НИИ корпоративного и проектного управления, г. Москва

e-mail: s.arutyunov@nii-kpu.ru

Многие, если не все цели, которые человечество ставит перед собой, можно назвать потенциальными проектами. С самых ранних лет ребёнок, так или иначе, участвует в обсуждении своего настоящего и будущего с родителями, высказывает мнение, подкреплённое в основном эмоциональными или сиюминутными аргументами (хочу/не хочу, нравится/не нравится). Даже самостоятельный поход в магазин за продуктами, участие в уборке, поездка на отдых, не говоря о таком глобальном проекте, как получение образования, могут и должны рассматриваться с точки зрения затрат, сроков и полученных результатов. Научить ребёнка оценивать события, чувствовать себя не безвольным наблюдателем, а руководителем, планировщиком и исполнителем собственной судьбы — одна из основных задач школы.

- проектное мышление • проектный менеджмент • целевая установка
- метод проектов • учебный курс

Проектный тип мышления

Такова, если угодно, человеческая природа: люди склонны планировать свою жизнь, а в процессе достижения любой цели — искать кратчайшие и эффективные пути, экономить ресурсы, добиваться своего с наименьшими затратами. Способность регулировать процесс достижения цели таким образом, чтобы совершать осмысленные, просчитанные с точки зрения возможных последствий действия, можно назвать «проектным типом мышления».

Описать генезис изначальной ориентации личности на «проектный» тип мышления — задача психологов, однако тяга структурировать жизненные процессы может быть описана при помощи многочисленных примеров из отечественной и зарубежной истории. К людям с ярко выраженным «проектным» типом

мышления относятся выдающиеся руководители страны, военачальники и учёные, список которых может занять не одну страницу.

Врождённый ли навык — «проектное» мышление? С одной стороны, да. С другой стороны, навыки разбивать процессы достижения цели на стадии можно выработать в процессе воспитания и обучения. Воспитание «проектного» мышления считается одной из ключевых целей для постиндустриального общества.

В социуме, переходящем к технологическому укладу, основанному на информационных, ядерных, биомедицинских и космических технологиях, особенно важно воспитать поколение граждан, способных трезво оценивать свои ресурсы и возможности их мобилизовать для достижения конкретных результатов. Отметим и более конкретное обстоятельство:

к воспитанию проектного мышления российское общество подталкивает острый дефицит высококвалифицированных управленческих кадров.

Сегодня дисциплина «проектное управление» есть в учебных программах российских вузов, однако процесс обучения должен начинаться гораздо раньше — в школе. Выявлять управленческие таланты следует на ранних стадиях: лидерские задатки, как подмечают психологи, часто проявляются ещё в детском саду, и методическую поддержку лидерства можно осуществлять уже со школьной скамьи. Иными словами, будущий лидер получает таким образом «огранку» — конкретный инструментарий, с помощью которого он сможет добиваться более впечатляющих результатов.

Взять дело в свои руки

Пока в педагогической прессе обсуждается необходимость введения курса проектного управления в школах, российских детей зовут обучаться тонкостям планирования, например, в Италию. На одном из сайтов размещена реклама:

*«Дорогие друзья!
Подарите Вашему ребёнку путешествие в мир проектного менеджмента. В игровой форме дети будут учиться: достигать намеченной цели с помощью плана; развивать уверенность в себе; аргументировать; развивать и отстаивать свои идеи, доносить их до людей; правильно воспринимать критику и давать конструктивную оценку; находить способы работать эффективно; обращаться с деньгами и временем, расставлять приоритеты; доводить начатое до конца; понимать значение работы в команде; и многим-многим другим важным элементам проектного менеджмента. Проекты, выполняемые детьми во время обучения, позволят применить усвоенные знания на практике, понять, как работает система проектного менеджмента, ощутить вкус достигнутой цели и даже поддержать результат в руках».*

Умному, что называется, достаточно. Спрашивается: не лучше ли вместо того, чтобы, как это часто у нас бывает, отдать инициативу в чужие руки и плестись в хвосте образовательного процесса, сделать всё самим, создав национальную школу обучения управленческим навыкам?

Начало

Впервые метод проектов привлёк внимание российских учёных ещё в начале XX века. Подобные идеи появились в России параллельно с созданием аналогичных методик преподавания в США. В России под руководством С.Т. Шацкого — в 1905 году был создан кружок научных деятелей, которые ставили своей целью активное использование метода проекта в преподавании. В советское время помимо проектного метода Шацкий внедрял как минимум три современных образовательных концепции — непрерывного образования, укрупнения образовательных учреждений и целевого программного метода управления образовательными учреждениями.

В США считается, что проектный метод берёт своё начало в трудах американского учёного Джона Дьюи (1859–1952). В те же годы, что и С.Т. Шацкий, он предложил вести обучение через целесообразную деятельность ученика, с учётом его личных интересов и целей. Для того, чтобы ученик воспринимал знания как действительно нужные, ему необходимо поставить перед собой и решить значимую для него проблему, взятую из жизни, применить для её решения определённые знания и умения, в том числе и новые, которые ещё предстоит приобрести, и получить в итоге реальный, осязаемый результат, считал Дьюи.

«Представьте себе девушку, которая сшила себе платье. Если она вложила душу в свою работу, самостоятельно сделала выкройку и придумала фасон платья, сама его сшила, это образец типичного проекта в самом педагогическом смысле

этого слова» — писал последователь Дьюи, профессор педагогики учительского колледжа при Колумбийском университете У.Х. Килпатрик (1871–1965), книга которого «Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе» (1918) вышла в Ленинграде, в издательстве «Брокгауз и Ефрон» в 1925 году.

У. Килпатрик отвергал традиционную школу, основанную на передаче учащимся готовых знаний вне связи с реальными запросами и жизненными потребностями детей, отрицал необходимость школьных программ, классно-урочной системы, подчёркивал значение положительного подкрепляющего воздействия воспитателя на ребёнка. Отвергая традиционную школу, он предлагал строить учебный процесс как организацию деятельности ребёнка в социальной среде, ориентированную на обогащение его индивидуального опыта, считал проектную деятельность, имеющей ведущее значение в обучении.

В 1920–30-х гг. в одной из американских сельских школ штата Миссури под руководством профессора Е. Коллинга метод проектов У. Килпатрика получил практическое развитие: учащиеся должны были сами проектировать то, чем им предстояло заниматься. Особое внимание уделялось выбору деятельности, с помощью которой приобретались знания. Материалы для обучения брались из повседневной жизни: ученики сами выбирали то, что должно было стать содержанием учебной работы; учитель лишь оказывал им помощь в исполнении задуманного.

Коллингс предложил первую в мире классификацию учебных проектов. Он выделял среди них четыре основных группы:

Проекты игр — детские занятия, непосредственная цель которых — участие в групповой деятельности — различных играх, народных танцах, драматических постановках, разного рода развлечениях.

Экскурсионные проекты, предполагавшие изучение проблем, связанных с окружающей природой и общественной жизнью.

Повествовательные проекты, разрабатывая которые, дети имели цель «получить удоволь-

ствие от рассказа в самой разнообразной форме» — устной, письменной, вокальной (песня), художественной (картина), музыкальной (игра на рояле).

Конструктивные проекты — нацеленные на создание конкретного, полезного продукта: изготовление кроличьей ловушки, приготовление какао для школьного завтрака, строительство сцены для школьного театра.

Фиаско столетней давности

Теоретические выкладки и особенно практика американских исследователей не могли, разумеется, пройти мимо советских педагогов. Так, уже в 1926 году, спустя всего год после выхода «Метода проектов» на русском языке, профессор Харьковского университета Е. Кагаров публикует мнение о провале опыта с внедрением проектного обучения в некоторых советских школах. В качестве причин падения уровня обучения он выделяет отсутствие подготовленных педагогических кадров, способных работать с проектами, слабую разработанность методики проектной деятельности, гипертрофию «метода проектов» в ущерб другим методам обучения и сочетание «метода проектов» с педагогически неграмотной идеей «комплексных программ». Вместе с тем нельзя не отметить, что постоянные и накладывающиеся друг на друга учебные эксперименты в советских школах делали любые попытки привить новые методы заведомо проигрышными.

Здесь понятна одна тенденция — уход государства победившего пролетариата от классического «гимназического» типа образования, бытовавшего в старой России, приспособление учебных программ под нужды изменившейся социальной структуры общества и его экономики. Однако нельзя не видеть и того, что мнение о «провале» проектного метода выходит тогда, когда судить о его эффективности или неэффективности ещё

слишком рано. Так или иначе, всего через несколько лет проектный метод в школах был осуждён ЦК ВКП(б) и в 1931 году был полностью запрещён.

В дальнейшем, с укреплением централизации власти в стране, образование фактически вернулось к классической модели, а его различные нетрадиционные формы присутствовали в схеме на правах экспериментов — в частности, в специально организуемых учебных заведениях для одарённых детей.

Попытки внедрить курс проектного управления в нашей стране, начиная с уровня дошкольных образовательных учреждений, и сегодня предпринимаются регулярно. Так или иначе, сомнения чиновников от образования можно понять: отсутствие внятного запроса на профессию управленца со стороны коммерческих организаций и госкорпораций практически такое же, как и в других отраслях.

Это может быть объяснено многими причинами, в числе которых — приход в российский бизнес второго поколения бизнесменов, получивших управленческое образование за рубежом. При нестабильных условиях российского рынка они почти не нуждаются в том, чтобы формировать себе достойную смену, рассчитывая на передачу дел по наследству. Сегодняшняя кадровая политика российского бизнеса либерально и поощрительно относится к тому, что управленческое образование может быть целиком и полностью получено в авторитетных западных бизнес-школах. Между тем это не совсем верная и, главное, не справедливая постановка вопроса.

Если смотреть на вещи непредвзято, западные модели управления ничем принципиально не отличаются от российских, а кое-где откровенно уступают им, и уж точно не могут быть автоматически наложены на российские условия. Это мало-помалу начинает понимать и отечественный бизнес.

При усилении конкуренции на рынке запрос на грамотных управленцев будет неизбежно

расти. Естественное развитие компетенций подразумевает, что образование получают в течение всей жизни, то есть, непрерывно с малых лет, и основой его может быть лишь образование с опорой прежде всего на отечественный опыт. При этом надо понимать, что адаптация лучшего западного управленческого опыта — тоже задача острая. Его следует учитывать, а не слепо переносить на отечественную почву.

Как внедрить проектное управление в образовании

Очевидно, что давать ребёнку представление о проектной деятельности следует в игровой, доступной форме. Также следует уяснить себе несколько простых истин.

- Проект — это игра «всерьёз», результаты которой значимы как для детей, так и взрослых. Можно говорить о том, что проект — это процесс реагирования на ситуацию, которая не может быть разрешена прямым и однократным действием.
- Обязательная составляющая проекта — детская самостоятельность при поддержке педагога, сотворчество ребят и взрослых, развитие коммуникативных способностей детей, познавательных и творческих навыков, применение школьниками полученных знаний на практике.
- В основе любого проекта лежит проблема, для решения которой требуется исследовательский поиск.

Развитие проектного мышления поставлено на службу совершенствования психических процессов, формирования проектно-исследовательских умений и навыков, пробуждения интереса к предлагаемой деятельности, приобщения детей к процессу познания. Следует исходить из того, что сложности, с которыми сталкивается человек в процессе достижения той или иной цели, и есть познание как самого процесса, так и общих законов проектной деятельности.

Немаловажное значение для формирующейся личности имеют также навык отображения различных живых процессов в символической и аллегорической форме, развитие целеустремлённости, компонентного, системного мышления и речи, желания экспериментировать, искать различные пути достижения цели, вникать в суть вещей.

Умения и навыки развиваются по нарастающей: предлагается формировать так называемые «проектные умения», то есть развивать поисковую деятельность и коммуникативные навыки, интеллектуальную инициативу, способность к прогнозированию, моделировать различные процессы, выявлять проблемы и анализировать полученные результаты, работать в команде.

Примерный вид курса

Целесообразно разбить курс на три ступени — для начальной, средней и старшей школы (выпускных классов), каждая следующая из которых будет усложняться по отношению к предыдущей. Детальную проработку тематики курса следует доверить методистам, но что касается предметной части, здесь лучше всего воспользоваться опытом отечественных управленцев.

Учебный курс может занимать стандартное минимальное количество часов в год — 32–34, и делиться поровну на теоретическую и практическую части — 16–17 «лекций» и 16–17 семинаров.

На занятиях по теории управления учащиеся узнают об основных понятиях теории управления, знакомятся с методиками контроля, анализа и коррекции основных параметров проекта, с практическими примерами. Здесь особенно важна историческая составляющая, воспитывающая уважение к отечественным достижениям.

Учащиеся могут рассмотреть в этой части такие широко известные примеры, как строительство в кратчайшие исторические сроки парусного военного и торгового флота при Петре Первом, первой российской железной дороги при Александре I и Николае I, многочисленные советские проекты (ГОЭЛРО, БАМ, Турксиб, Магнитка) вплоть до ядерного и космического.

Рассмотрение с точки зрения затрат и ресурсов поможет впоследствии поднять на качественно иной уровень междисциплинарное взаимодействие, в том числе истории и экономики.

На практических занятиях учащимся будут предложены деловые игры. Разбившись на команды и распределив роли (Иноватор, Организатор, Воплотитель Идеи), школьники попытаются в обозримые сроки — занятия или в качестве домашнего задания до следующего урока — решить конкретные задачи, связанные с воплощением одной из выбранных ими целей и представить результаты в доступной форме. С каждым следующим занятием цели будут соответственным образом усложняться.

Навыки, которые предполагается выработать на практике, очевидны: способность разбивать сложные процессы на простые составные части — инициирование идеи («что мы хотим»), составление списка средств для её воплощения («что нам понадобится для реализации нашей идеи»), анализ рисков («что нам может помешать и как мы можем предотвратить угрозы нашему проекту»); способность нести ответственность за принимаемые решения; способность предвидеть риски и устранять их до того, как их воздействие может оказаться фатальным для достижения цели; способность оценивать результаты труда членов команды и своего вклада.

Предпринимаемые на практических занятиях исследования предполагают, что цель любого исследования — получение ответа на вопрос, почему существует то или иное явление и как оно объясняется с точки зрения современного знания. Проекты подразделяются на: исследовательские (проанализировать информацию с разных точек зрения, представить результаты исследования); игровые (принять одну из командных ролей, сыграть её, выявить просчёты членов команды на совещании); информационные

(найти информацию, составить базу, отсеять ненужное, вывести синопсис, обосновав, почему отдельные источники недостоверны); творческие (произвести тот или иной продукт, отследить реакцию на него); нормативные (разработать те или иные правила с учётом практики); комбинированные (содержащие элементы пяти предыдущих).

В практикумах на стадии инициирования целесообразно выделять классические проектные стадии: целеполагание (обоснование того, «зачем это нужно и кому именно»); разработку проекта (составление план-схемы действий, методики подбора ресурсов); выполнение проекта; подведение итогов (определение задач для новых проектов); демонстрация достижений (презентация).

Всё это делается в некоторых школах уже сегодня на факультативных занятиях.

Основные понятия курса

Курс проектного управления для школьников раскрывает понятия: проект, фазы и этапы жизненного цикла проекта (концепция, разработка, выполнение, завершение), управление проектным циклом, контролируемые параметры проекта (сроки, ресурсы, качество и т.п.), уровни управления проектом (стратегический, тактический, оперативный), руководство проектом, управляющий совет, оперативный совет, операционная деятельность, мониторинг проекта, управление программой проекта, управление портфелем проектов, цели проекта, критерии успеха проекта, структура проекта (участники, команда, заказчик, исполнитель и т.п.), управление предметными областями проекта (сроки, стоимость, качество, риск, персонал, конфликты, безопасность, коммуникации, поставки и контракты), инструменты управления, матрица ответственностей участников проекта.

Все эти понятия излагаются в простой и доступной для школьников форме, с забавными и бытовыми аналогиями.

Кто может написать учебник по проектному управлению

Учебное пособие для учащихся начальной и средней школы способен написать коллектив специалистов по проектному управлению и образованию: только их совместная практика даст возможность создать обучающее пособие достаточно высокого уровня, и только так можно переложить содержание понятий адекватно детскому восприятию.

Возможные результаты

Можно уже сегодня говорить о том, что нужда в формировании курса проектного управления назрела, и потому методические работы по его созданию следует начинать, не откладывая их в долгий ящик. В этом случае можно ручаться за успешные результаты: ранний отбор талантливых управленцев; формирование генерации профессионалов, получающих управленческое образование с учётом национальных особенностей страны, где им предстоит осуществлять свою непосредственную деятельность; плавная адаптация выпускников школ к вузам с управленческими специальностями и выпускников вузов — к отечественному производству; предотвращение «утечки мозгов» за рубеж; положительный эффект для сферы управления и экономики в целом.

Курс проектного мышления, развивающийся от одной ступени образования к другой в самостоятельную дисциплину, способен произвести в обществе преобразования, положительные свойства которых невозможно предвидеть полностью. Если угодно, речь идёт о переориентации национальной ментальности — к выводу её из области «маниловских» мечтаний в более конкретную сферу стратегического хозяйствования — если не в масштабах крупных проектов, то хотя бы собственной судьбы. **НО**

НЕ ПОРА ЛИ «ТЕНЕВОЙ» ПЕДАГОГИКЕ ВЫЙТИ НА СВЕТ?

Александр Владимирович Могилев,
*профессор Воронежского государственного педагогического университета,
доктор педагогических наук*

Светлана Анатольевна Первакова,
*лаборант кафедры новых информационных технологий и средств обучения
Воронежского государственного педагогического университета*

Репетиторство стало массовым явлением российского образования (особенно после введения ЕГЭ как единой формы аттестации учащихся), сравнимым по масштабам непосредственно с обучением в массовых образовательных учреждениях. Оно столь устойчиво и массово постольку, поскольку компенсирует недостатки государственного образования и, в первую очередь, удовлетворяет потребности обучаемых в таких образовательных услугах и сервисах, которые официальное образование оказать не в состоянии. Необходимо системно легализировать репетиторство как важную образовательную сферу, не только учитывать в законодательстве и государственной образовательной политике, но и добиться его достойного отражения в образовательных программах педагогических вузов, в программах педагогических исследований.

- альтернативное образование • история образования • репетитор
- репетиторство • методики обучения • ЕГЭ • ГИА • учебные успехи учащихся

Как правило, мы рассматриваем концепции педагогики в контексте массового обучения в общеобразовательной школе и классе. Однако этот контекст не охватывает разнообразия процессов, которые относятся к предметной области педагогики, ситуаций, в которых происходят передача и приобретение знаний, и которые очень существенно влияют на картину и результаты образования. К числу таких очень массовых явлений относится репетиторство — неизменный спутник обучения, существующий многие века, ставший особенно популярным в России в 1970-х годах, и особенно — с переходом к ЕГЭ как основной форме итоговой аттестации школьников. Однако репетиторство

не ограничивается подготовкой к выпускной аттестации.

К настоящему времени репетиторство превратилось в крайне важную нишу в сфере образовательных услуг. Всё чаще и чаще к репетиторам прибегают родители, старающиеся улучшить учебные успехи своих детей в среднем звене школы и даже в начальных классах. Можно смело прогнозировать взрыв репетиторства в контексте намечающегося внедрения ГИА в 9-м классе. В 2010 г. в ГУ-ВШЭ с докладом «Размывание границ: изменяющиеся формы и многообразное влияние частного репетиторства» выступил директор Научно-исследовательского центра по сравнительному

образованию (CERC) в университете Гонконга, профессор Марк Брей. Вывод учёного, системно изучающего репетиторство как часть сферы образования: объём рынка репетиторских услуг растёт во всём мире. Прирост — более 10% ежегодно.

До массового введения ЕГЭ в России, по данным Высшей школы экономики (ГУ), репетиторством занимались 15,5% преподавателей вузов, 8,9% преподавателей техникумов и 21,7% учителей школ. С введением ЕГЭ рынок репетиторства ещё более вырос. По данным компании inFOLIO Research Group, рынок репетиторских услуг в России в 2007–2010 гг. демонстрировал ежегодный рост на 13–16%, а рынок подготовки к ЕГЭ в 2010 г. возрос на 23%. Тогда россияне потратили на подготовку к ЕГЭ от 6 до 8 млрд руб.¹ По нашим оценкам и расчётам, в 2013 г. эти расходы увеличились до 15–18 млрд руб. Это масштаб вполне соизмерим с бюджетными расходами на общее образование.

Система индивидуального обучения в нашей стране существовала почти всегда, идя в ногу или даже опережая развитие официального, массового образования. Лишь в советский период официальная школьная система смогла оттеснить обучение с репетитором на задний план или даже полностью устранить его в течение короткого времени.

В чём же причины такой устойчивости и массового распространения репетиторства? Следует ли относиться к нему как к негативному, «теневому» явлению в сфере образования? Полностью ли неуправляемо, неконтролируемо репетиторство, или его эффект можно учитывать в практике официального образования и прогнозировать при изучении общей картины и результатов образования? Наконец, является ли репетиторство неотъемлемой частью образования и достаточно ли оно эффективно для воспи-

¹ Наталья Савицкая, Репетиторство без границ http://www.ng.ru/education/2010-09-21/8_repetitor.html

тания интеллектуальной элиты, необходимой нашей стране?

Репетиторство — феномен современного образования, вызванный к жизни противоречиями между официальной школьной системой и реальными потребностями учащихся. Оно столь устойчиво и массово потому, что компенсирует недостатки массового, государственного образования и, в первую очередь, удовлетворяет потребности учащихся в таких образовательных услугах и сервисах, которые официальное образование оказать не в состоянии: сократить разрыв в требованиях и результатах обучения между различными ступенями образования, дефицит учёта индивидуальных потребностей и уникальности учащихся в массовых образовательных программах и методиках обучения; компенсировать дефекты, неэффективность и попросту брак не просто в работе некоторых педагогов и учебных учреждений, а дефекты законодательства и государственной образовательной политики; создать комфортные условия для обучения.

Весьма актуальный вопрос в этой связи: как влияет репетиторство на качество обучения, с точки зрения официальной образовательной системы? Простое наблюдение подсказывает гипотезу неоднородности этого влияния, благодаря его многостороннему влиянию на процесс обучения. Возникает много вопросов из области пересечения школьной и репетиторской сфер влияния, например, как учителя относятся к деятельности репетиторов, можно ли обойтись без репетитора при подготовке к государственным экзаменам и требует ли школьная программа индивидуальной адаптации к ученику с помощью репетитора?

Для получения ответов на эти вопросы было проведено экспериментальное исследование в рамках обучения английскому языку, в котором репетиторство получило наибольшее распространение. Опрос проводился среди учителей английского

языка, руководителей команд школьников, из Омска, Перми, Новороссийска, Иркутска, Воронежа, Пскова, Екатеринбурга, Жигулёвска, принявших участие в дистанционной школьной олимпиаде по английскому языку на сайте <http://dls.vspu.ac.ru/ktv> в начале 2013 года. В анкетировании участвовало около 100 руководителей команд. На основе данных, полученных в ходе опроса, можно разобраться в тенденциях, возникающих в процессе влияния репетиторов на процесс образования, и получить представление о восприятии школьными учителями этой сферы образовательной деятельности.

Один из вопросов касался количества школьников, изучающих английский язык с репетитором, относительно общего количества изучающих английский в данных группах. Опрос показал следующие данные: в 7 группах более 50% школьников имели репетитора или посещали языковые курсы, в следующих 7 группах эта цифра колебалась от 30 до 50%, и в 10 группах дополнительные занятия имели менее 30% изучающих английский язык.

87,5% опрошенных руководителей считают, что наличие репетитора или посещение курсов — это хорошая тенденция. Среди названных причин положительности этой динамики были названы следующие:

- позволяет учащимся углубить знания;
- даёт возможность сильным ученикам выйти за рамки школьной программы;
- ученикам, испытывающим трудности, позволяет помочь и быть уверенными и успешными;
- другая программа, дети пополняют словарный запас, чувствуют себя увереннее;
- дополнительные занятия всегда помогают лучше понять материал и закрепить его, расширить словарный запас и обратить внимание на нюансы, не входящие в школьную программу;
- повышает активность и мотивацию к изучению английского языка, увеличивает заинтересованность в проектах, соревнованиях, конкурсах на английском языке;
- временные рамки урока не позволяют охватить все интересующие темы, а также в полной мере разобраться в грамматике английского языка;

- уровни развития интеллектуальных способностей каждого ребёнка разные. Кто-то хорошо усваивает учебный материал, а кто-то нет;
- появляется возможность лучше знать предмет за счёт дополнительных часов;
- даёт дополнительный шанс попрактиковаться в языке;
- с репетитором занимаются учащиеся, которые часто пропускают занятия в школе по какой-либо причине или не усваивают необходимый грамматический, лексический материал самостоятельно.

Оставшиеся 12,5% учителей избрали иную позицию, не утверждающую однозначное положительное влияние репетиторов. Одно из мнений заключалось в том, что занятия с репетитором — это скорее плохо, потому что дети перестают пытаться найти ответы на вопросы самостоятельно, надеясь на помощь взрослых. Были попытки рассматривать проблему с двух сторон: репетиторство даёт возможность ребёнку получить дополнительно квалифицированную помощь, но при этом расхолаживает некоторых детей на уроке, которые рассчитывают на то, что дома им всё равно всё объяснят. Также было замечено, что репетиторство само по себе не имеет значения, так как отношение к предмету уже сформировано, и всё зависит от дальнейших планов учеников.

Среди причин, послуживших поводом для приглашения репетитора или записки ребёнка на курсы, 33% назвали неуспеваемость в школе. Желание углублённо изучать предмет отметили 29%, необходимость подготовки к ЕГЭ или ГИА 21%. 13% педагогов отмечали, что у родителей нет желания или возможностей самим контролировать выполнение домашних заданий их ребёнком, поэтому эти обязанности перекладываются на плечи репетиторов или помощников. 4% учителей сообщили, что дети, занимающиеся с репетитором,

начали это в самом раннем возрасте и в школе просто продолжили.

Отмечались также преимущества индивидуального обучения с репетитором. Было замечено, что ребёнок, который занимается индивидуально, чаще всего преуспевает в школе и знает намного больше остальных детей. Из этого было сделано заключение, что у него есть все шансы для поступления в престижный вуз, а после его окончания — на высокооплачиваемую работу. Таким образом, обращение к репетитору — это есть не что иное, как солидная инвестиция в будущее ребёнка. Кроме того, занятия с репетитором помогают смягчить некоторые индивидуальные особенности детей. Например, ребёнок заикается, имеет какой-либо физический недостаток или просто ужасно боится выступать перед широкой публикой. Как правило, такие дети не могут полностью усвоить материал, который даёт учитель в классе, а наедине с опытным и доброжелательным репетитором английского языка обучение пойдёт намного успешнее. Подобным образом репетиторство позволяет учитывать особенности переходного возраста. В этот момент ребёнок пытается осознавать себя как личность с учётом самых разнообразных ипостасей окружающего мира. От подобных открытий у него очень часто не остаётся ни сил, ни времени на учёбу. Вот тут-то и приходит на помощь репетитор английского языка, который будет строить процесс обучения с учётом индивидуальных особенностей подростка.

При таком доброжелательном отношении к наличию дополнительных занятий 83% школьных педагогов всё же не рассчитывают на сотрудничество с репетиторами. Лишь 17% учителей сообщили, что полагаются на то, что имеющим дополнительные занятия детям, которым требуется больше времени на усвоение материала, именно репетитор поможет разобраться в том, что было пройдено в классе.

На вопрос, как именно репетиторы помогают детям с домашним заданием, 46% считают, что ребёнку даются подсказки в выполнении домашней работы, а 42% полагают, что ребёнок делает домашнюю работу сам, несмотря на возможность помощи.

4% педагогов отметили факт полного выполнения домашней работы за ребёнка, 8% сообщили о наличии отдельных программ, по которым занимаются дети, так что они не пересекаются со школьным заданием, а также концентрированы на подготовке к государственным экзаменам.

При обсуждении качества школьной программы по английскому языку 87% учителей посчитали, что школьная программа умеренная, можно справиться без дополнительных занятий, но придётся постараться. 13% сообщили, что программа сложная, и без дополнительных занятий не обойдёшься.

При сравнении старательности и активности на уроке детей, занимающихся с репетитором/помощником, 83% посчитали, что эти качества такие же, как у детей, не посещающих дополнительные занятия. 13% заметили, что у детей с репетитором активность на уроке и старательность выше, чем у тех, кто не имеет дополнительных занятий. 4% педагогов отметили, что хотя старательность и активность у детей с дополнительными занятиями и без них одинакова, но этого не хватает, к примеру, на олимпиадах, где приветствуются знания более высокого уровня. А эти знания учащиеся получают либо в языковых школах, либо у репетиторов.

В вопросе соответствия учебных экзаменов ГИА и ЕГЭ школьной программе поровну поделились мнения, что эти экзамены намного сложнее и требуют дополнительных занятий сверх программы и что они немного сложнее, но можно подготовиться и с помощью одних

школьных уроков. Те, кто придерживался первого мнения, заметили, что более тщательной подготовки требует раздел «Письмо», требуются дополнительные занятия, направленные на тренинг форматов, а некоторые темы совершенно невозможно охватить в школе.

При этом 21% педагогов сообщили, что даже те дети, которые не имели репетиторов, приглашают их для подготовки к ЕГЭ или ГИА. 8% указали, что дети, не имеющие репетиторов, не приглашают их даже для подготовки к экзаменам. 71% отметили равную возможность вовлечения репетитора в экзаменационную подготовку и самостоятельных занятий без него.

Говоря об общей успеваемости детей, 42% педагогов считали, что дети с репетиторами/помощниками учатся так же, как и дети без них, но 33% описали лучшую успеваемость у детей с репетиторами. 21% педагогов считают, что успеваемость ребёнка зависит от его лингвистических и интеллектуальных способностей, от времени, которое он тратит на подготовку, и от его интереса, а не от наличия репетитора. 4% отметили, что дети с репетиторами/помощниками учатся хуже тех, у кого их нет, так как изначально их уровень подготовки ниже, из-за чего и брали репетитора.

В творческих проектах, согласно мнению 88%, участвуют одинаково как дети с репетиторами, так и без них, чтобы попробовать свои силы и узнать, кто на что способен. 8% отметили, что участвуют в основном дети без репетиторов, а 4% сообщили обратное.

Что касается дисциплины, 83% учителей считают, что проблемы с дисциплиной возникают независимо от наличия репетитора, что дисциплина зависит не от знаний, а от уровня воспитанности ребёнка. 4% сообщили, что дети без репетиторов имеют больше проблем с дисциплиной, а 13% заявили о полном отсутствии проблем в этом плане.

Относительно эмоционального состояния детей педагоги отмечают, что дети с репетиторами могут быть более уверены в себе, спокойны, уравновешены, активны, хотя и иногда несдержанны. Они проявляют живой интерес,

легко и комфортно вступают в дискуссии. У них высокая скорость выполнения заданий, и они просят ещё нагрузку. Дети без репетитора тоже спокойны и активны, но задают больше вопросов, так как не имеют возможности сделать это дома, они уверены в себе, если материал подготовлен, но в обсуждение каких-либо устных тем вступают менее охотно, им весьма нелегко высказать всё желаемое на английском языке.

Выводы из этого анкетирования довольно неоднозначны. 40–50% опрошенных прибегают к услугам репетиторов. 87,5% учителей относятся к наличию репетитора положительно. Однако всего 13% педагогов отметили необходимость обращения к репетитору для успешного обучения по школьной программе, а 87% считают, что с программой можно справиться и без дополнительных занятий. В этом заключается противоречие, которое является проблемой.

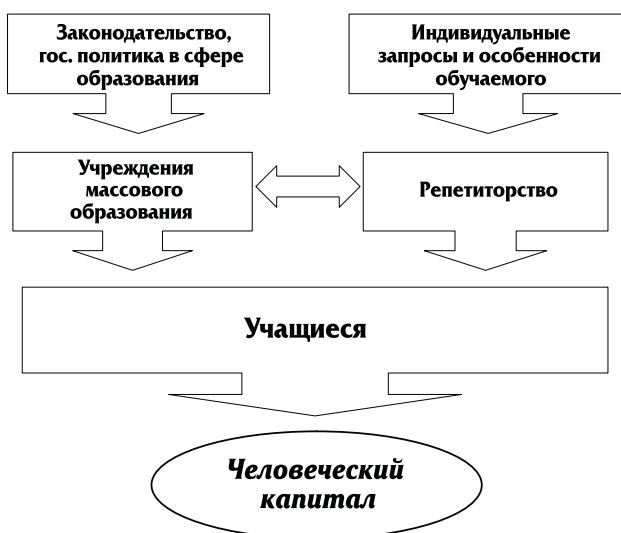
С одной стороны, учителя рады наличию репетитора, но при этом они всячески стараются подчеркнуть равные возможности детей, имеющих большую помощь, и тех, кто обходится без дополнительных занятий. Они считают, что можно не только хорошо учиться по школьной программе без репетитора и успешно сдать государственные экзамены, но и что дети без репетиторов не отличаются по старательности, активности и дисциплинарным особенностям от детей, посещающих дополнительные занятия.

Большинство педагогов исповедуют идею равных возможностей учащихся, что противоречит текущему состоянию нашего общества. Обучение по-прежнему ориентировано на социальное равенство, на то, что все дети должны иметь возможность получить знания, несмотря на непростое состояние системы образования.

Таким образом, нельзя относиться к репетиторству как к негативной, мешающей массовому образованию практике. Это вполне позитивная, необходимая сторона образования, порождаемая недостатками существующей системы образования. Необходимо изучать это явление, создавать условия для сближения массового государственного образования и практики частного репетиторства, идти ему навстречу.

Репетиторство уже в силу того, что им занимается значительная часть учителей школы, причём наиболее профессионально компетентных, мотивированных и активно адаптирующихся к новым требованиям образовательной системы, с одной стороны, и потребителей образовательных услуг, с другой, — должно учитываться в законодательстве об образовании, в стратегиях и программах реформирования и развития образования.

Модель образовательных услуг должна включать репетиторство как самостоятельный агент:



Его необходимо учитывать при прогнозах состояния человеческого капитала в обще-российском и региональном разрезе.

Всё более общепринятой становится следующая практика сращения образовательных учреждений, считающихся элитными, с репетиторством: в рамках школьной деятельности учитель формулирует общие требования и задаёт общие цели в рамках тем предметного обучения, обеспечивает общее знакомство с учебным материалом, даёт задания и занимается контролем их выполнения, оцениванием учебных (и неучебных) успехов учащихся (в последнее время акцент в школьном обучении делается именно на этом — вспомним, например, пресловутые электронные дневники, проверки дневников и журналов в ходе аккредитационных мероприятий). А достаточно индивидуализированный учебный процесс по передаче и усвоению знаний, повторение, индивидуальные собеседования, тренировка по решению задач выталкиваются на репетиторскую деятельность. Здесь есть тонкая грань, за которой возникают нарушения педагогической этики и даже законодательства, состоящие в том, что репетиторство превращается в навязываемые платные услуги, заменяющие качественный учебный процесс в классе.

Впрочем в условиях либерализации общества и образования навязанные учителем репетиторские услуги — меньшее зло, поскольку тут всё-таки достигается консенсус между учителем и родителями ученика, чем, например, ставшее традиционным вымогательство администрациями многих школ подарков от родителей. Всё-таки проблема мотивации учителей и администраторов школ даже с переходом на новую систему оплаты остаётся нерешённой.

Существует и масса переходных вариантов от массового обучения к репетиторской деятельности. Так, во многих школах России стали традиционными факультативные, гибко планируемые занятия с группами школьников, направленные на подготовку к тем или иным аттестационным мероприятиям, исправление

негативных оценок за такие проведённые испытания, оплачиваемые из средств на факультативную работу.

Репетиторство является важным полем и для педагогического образования. Отметим, что программы обучения в педагогических вузах игнорируют потребности будущих педагогов в получении репетиторской подготовки, необходимость знания принципов и основных приёмов репетиторства, методик репетиционной деятельности, овладение опытом эффективного репетирования. В результате каждый учитель, приступающий к деятельности репетитора, исходит из своих общепедагогических знаний, опыта массового, классного обучения, интуиции. Между тем методика деятельности репетитора заслуживает того, чтобы найти отражение в образовательных программах педагогических вузов как в виде отдельных учебных курсов, так и в рамках общих курсов педагогики и методики предметного обучения.

Проблема состоит в том, что, несмотря на распространённость репетиторства и мощные запросы в этом отношении, так называемая «научная», официальная педагогика стабильно игнорировала и игнорирует факт наличия репетиторов в системе образовательных агентов. Вероятно, причина этой «слепоты» официальной педагогики связана, с одной стороны, с её ориентацией исключительно на запросы государства и государственных образовательных учреждений, а с другой — с тем, что изучать массовые явления в стандартизированной школе значительно проще, чем индивидуализированную, в достаточной мере неуправляемую и изменчивую практику репетирования, протекающую, как правило, в домашних условиях.

В современную эпоху, характеризующуюся неясной или либеральной позицией государства относительно образованности широких слоёв населения, образование становится личной проблемой отдельной семьи, и репетиторство вновь выходит на передний план. Сложившиеся обстоятельства вызывают к жизни необходимость разработки педагогики именно репетиторского обучения.

Эта образовательная ниша, возникшая на стыке официального и неофициального образования, до сих пор остаётся малоисследованной. В первую очередь требуется выработать и обосновать эффективные подходы и приёмы использования возможностей репетиторства для решения общих педагогических, в том числе воспитательных, задач, уйти от узкого, утилитарного текущего назначения репетиторства, которое обычно исчерпывается подготовкой к государственным экзаменам или исправлением неудовлетворительных школьных оценок.

Для выработки подходов к использованию репетиторства наряду с официальными образовательными учреждениями необходимо сформировать теоретическую базу для решения общих задач образования, что позволит наиболее эффективно использовать практические возможности индивидуального подхода. Репетиторство важно изучать как педагогическое явление, создать раздел педагогики, отвечающий за эту отрасль знания, и вести разработку репетиторских методик. **НО**

ВОЗМОЖНОСТИ ДЛЯ индивидуализации обучения



Елена Валентиновна Самсонова,
руководитель Городского ресурсного центра по развитию инклюзивного образования Института проблем инклюзивного образования Московского городского психолого-педагогического университета, кандидат психологических наук

Для реализации инклюзивного образования необходимо создавать условия, при которых дети с ограниченными возможностями здоровья могли бы включаться в образовательный процесс наравне с другими детьми, иметь возможность осваивать программу в соответствии со своими возможностями и индивидуальными потребностями.

• инклюзивное образование • индивидуальный подход в обучении • принципы дифференциации и индивидуализации

Эффективная реализация и освоение учащимися основной образовательной программы возможны только при «обеспечении условий для индивидуального развития всех учащихся, в особенности тех, кто в наибольшей степени нуждается в специальных условиях обучения, — одарённых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья»¹.

В основу обучения положен принцип учёта индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей учащихся, то есть принцип индивидуального подхода в обучении.

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Мин-во образования и науки Российской Федерации. — М.: Просвещение. — 2011.

Сегодня никого не нужно убеждать, что все дети разные. У одних быстрый темп реагирования, другие медленно включаются в работу, и переключить их на новый вид деятельности очень трудно. Дети по-разному воспринимают и анализируют информацию, у них разная работоспособность, разные внимание, память. Разные дети, в конечном счёте, требуют разного подхода в обучении, то есть индивидуального дифференцированного подхода, который пока лишь декларируется, с трудом реализуясь на практике.

Каким же образом надо изменять образовательный процесс, чтобы он стал качественным и эффективным для всех без исключения детей? Какие принципы надо учитывать, какие технологии использовать? В условиях классно-урочной системы обучение организовано одинаково для всех учащихся, поэтому

эффективность его разная. Без введения принципов индивидуализации и дифференциации изменения невозможны. Рассмотрим подробнее эти принципы, а также технологии, которые способствуют реализации этих принципов.

Виды дифференцированного обучения

Внешняя дифференциация обеспечивает специализацию учебного процесса для различных групп учащихся, в том числе и для воспитанников со сниженным интеллектом. Это происходит путём создания специальных образовательных учреждений или отдельных классов внутри общеобразовательной организации, в которых созданы условия обучения и воспитания (коррекционные программы, планы, образовательная среда, комплекс методических, социально-психологических организационно-управленческих мероприятий) с учётом особенностей детского контингента.

Внутренняя дифференциация — важнейшее средство реализации индивидуального подхода к учащимся в процессе обучения, воспитания, коррекции, при которой учитель работает с группой учащихся, составленной с учётом наличия у них каких-либо значимых для учебного процесса общих качеств. Обычно учащиеся делятся на сильных, средних, слабых, отличающихся одними и теми же более или менее устойчивыми особенностями.

Существует точка зрения, что дифференцированный подход к учащимся должен представлять следующую последовательность действий:

- педагог изучает психологические и психофизические особенности учащихся при помощи наблюдения и тестирования. Такие индивидуальные особенности школьников, как тип мышления, канал восприятия, темперамент, уровень понимания, мотивы, ценностные ориентации, мировосприятие, могут быть основаниями для дифференциации;
- педагог объединяет учащихся в микрогруппы по определённым основаниям;

- педагог излагает информацию и организует работу с ней на уроке с учётом выявленных оснований дифференциации².

Под групповой работой понимается такое построение работы, где класс делится для выполнения того или иного задания на группы по 3–8 человек. Задание даётся группе, а не отдельному ученику. В беседе внутри малой группы учащийся может высказать своё мнение, активнее участвует в работе над определённой задачей, чем при фронтальной работе в классе.

Одно из важных условий эффективной организации работы касается комплектования групп. При комплектовании групп часто в расчёт принимаются два признака: уровень учебных успехов учащихся и характер межличностных отношений. Учитель, распределяя детей по группам, должен хорошо знать индивидуальные различия, учебные возможности каждого ученика, уметь «спрограммировать» его учение на всех этапах учебной деятельности, предвидеть его движение. Школьников можно объединить в группы по однородности (гомогенные группы) или по разнородности (гетерогенные группы) учебных успехов.

Гомогенные группы могут состоять либо только из сильных, либо только из средних и даже слабых учеников (хотя группа, состоящая только из слабых учеников, себя не оправдывает). Гомогенные группы в случае дифференцированного обучения зачастую на практике себя не оправдывают, ибо осознание учащимися того, к какому классу он принадлежит, приводит к снобизму сильных учащихся и вызывает чувство неполноценности у слабых; средние и слабые учащиеся остаются без развивающего влияния сильных учеников.

² См: Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. — М.: Педагогика. — 1990.

Зачастую гомогенные классы создаются только лишь с учётом общих умственных способностей, в результате не учитываются различные стороны интеллекта ученика и другие свойства его личности.

Обучающие и воспитательные задачи лучше всего выполняются в гетерогенной группе, где и создаются более благоприятные условия для взаимодействия и сотрудничества. Сильный ученик, являющийся лидером, ведёт за собой остальных, помогает в повышении общего уровня класса и превращает работу в классе в более интересную. Но бывает и так, что лидер подменит всю группу, сведя участие остальных в коллективном выполнении задания к минимуму. Поэтому при комплектовании групп важно учитывать характер межличностных отношений учащихся. Психологи по этому поводу говорят, что в группу должны подбираться учащиеся, между которыми сложились отношения доброжелательности. Только в этом случае в группе возникает психологическая атмосфера взаимопонимания и взаимопомощи, снимаются тревожность и страх. Важная особенность таких групп — их подвижность, мобильность. Дети с ограниченными возможностями здоровья в таких гетерогенных группах, решая учебные задачи на доступном для них уровне, получают опыт общения и социализации при взаимодействии с другими детьми. Этот опыт важен и для остальных детей класса.

Широкие возможности для индивидуализации обучения, для внутренней дифференциации представляет дифференцированная самостоятельная работа, которая проходит в одиночестве и в индивидуальном темпе. Индивидуализация здесь осуществляется за счёт того, что учащимся даются не одинаковые задания, а задания, которые варьируются в зависимости от индивидуальных особенностей, а также путём группировки учащихся внутри класса по различным признакам.

Учитель сам определяет уровень способностей и знаний учащихся и в соответствии

с этим даёт им задание. Однако при таком подходе, дифференцируя задания для «сильных» и «слабых» учащихся, учитель тем самым задаёт определённый статус ученику, его положение в классе. Возможность сменить это место, изменить статус, перебраться на более высокую ступень целиком зависит от учителя. Ученику в этом случае выделяется пассивная роль — исполнителя воли учителя. То, что учитель сам учитывает индивидуальные особенности, планирует учебный процесс, оценивает результаты, не позволяет ученику проявить свою волю, стать субъектом учебной деятельности. Это противоречие должно разрешаться как на понятийном, так и на технологическом уровне.

Индивидуализация обучения

Индивидуализация обучения — это организация образовательных условий для максимальной реализации субъектной позиции ребёнка в процессе обучения, то есть осознание им целей и задач обучения, возможность выбора учебного материала, форм и методов решения учебных задач. Таким образом, активность и субъектность оказываются как на полюсе учителя, так и на полюсе ученика. Учитель создаёт условия, для того чтобы ученик в этих условиях мог поставить цели, сформулировать задачи, определить способы решения учебных задач, смог оценить результаты своих учебных действий. Такой процесс индивидуализации важен как для ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, так и для его нормативно развивающихся сверстников. Принцип индивидуализации позволяет создать равные возможности для всех учеников класса, тем самым реализуя инклюзивный подход на практике.

На технологическом уровне принцип индивидуализации реализуется в разных педагогических подходах: личностно-ориентированной педагогике, педагогике

Step by step, педагогике поддержки, рефлексивно-деятельностном подходе в обучении.

Внутриклассная индивидуализированная работа

*Модель индивидуализации процесса ознакомления с окружающим миром и технология внутриклассной индивидуализированной работы*³.

Для работы на уроке учащиеся были объединены в малые группы сотрудничества. Каждая группа состояла из четырёх учеников. Деление на группы осуществлялось на основании анализа когнитивных и аффективных качеств учащихся, причём в группу входили разные дети. В результате было создано пять групп.

Цель создания малых групп сотрудничества заключалась в том, чтобы организовать самостоятельную деятельность по усвоению новых знаний каждого учащегося.

Работа на уроке строилась следующим образом. Первый этап включал в себя сообщение учителем сведений, необходимых для дальнейшей самостоятельной работы, либо фронтальное повторение некоторых уже усвоенных знаний. Цель первого этапа — направить мыслительную деятельность детей в необходимое русло. Здесь важно включить внимание всех учеников, заинтересовать их, активизировать мыслительную деятельность, подготовив тем самым к предстоящей самостоятельной работе.

На этом этапе мы старались использовать частично поисковые задания, давать задания, требующие использования таких мыслительных операций, как анализ, синтез, обобщение, сравнение, классификация. Особое внимание обращалось на доказательность ответов. Дети могли отстаивать своё мнение, спорить, поощрялись вопросы к учителю и ученикам. Подобные задания

³ См.: Постникова Е.А. Реализация индивидуального подхода в заданиях для самостоятельной работы по природоведению // Начальная школа. — 1992. — № 7–8.

и упражнения, необычные и нетрадиционные, заинтересовали детей, активизировали работу.

Следующий этап урока — самостоятельная индивидуализированная работа в малых группах сотрудничества. Место каждого учащегося в классе заранее определено, учитель знал, где будет сидеть «сильный», где «слабый», где «средний» ученики. Это позволяло ещё до начала урока положить на парты перед каждым учеником конверты с дифференцированными заданиями. Также на парту выкладывался конверт со звёздочкой, в котором содержалось задание, адресованное всей группе (четырёх учащимся). Система работы в малых группах сотрудничества, планирования учебных задач была разъяснена учащимся заранее. При этом учитель объяснил, что такая организация работы необходима для того, чтобы они получили на уроке как можно больше знаний, чтобы лучше запомнили и усвоили материал.

Детям было сказано, что, получая задания, они сначала работают самостоятельно, выполняя каждый часть общей работы, при этом им разрешалось просить помощи или совета у ребят своей группы. Затем все «исследователи» должны были объединить знания, отвечая на вопросы для группы. После того, как группа справлялась с этим заданием, она выставляла на парту флажок, знак готовности к межгрупповому обсуждению вопросов. В работе каждая группа обращалась за помощью к учителю, если в этом возникала потребность, но, обращаясь с вопросом, дети должны были высказать учителю и свои варианты ответов, предположения. Иными словами, к учителю можно было обращаться в спорных ситуациях, но обязательно этому должна была предшествовать попытка самостоятельно решить проблему.

Задания дифференцированного характера для работы в малых группах сотрудничества

Эти задания ни в коей мере не должны дублировать друг друга. Каждый ребёнок, выполнив своё задание, сообщал нечто новое, интересное своей группе. Такой подход даёт каждому ребёнку возможность почувствовать себя значимым, внести свой вклад в общее дело. Особенно это важно для «слабых» учащихся.

Задания должны были быть разноуровневыми и обеспечивать каждому ученику оптимальный уровень трудности. Это достигалось следующим образом. Во-первых, проводилась дифференциация по степени новизны материала для детей. Во-вторых, варьировался преобладающий тип деятельности. Так, если задания для «слабых» включали в основном деятельность репродуктивную и лишь отчасти поисковую, то у «средних», напротив, преобладали задания частично-поискового характера, а у «сильных» в работу были включены проблемные задания, требующие наибольшей сложности работы мысли.

Благодаря такому построению заданий удалось обеспечить не только оптимальный уровень сложности для каждого, но и избежать дискомфорта состояния у «средних» и «слабых», связанного с ощущением своей «неполноценности».

После того как группы заявляли о своей готовности, начинался следующий этап урока, межгрупповые обсуждения вопросов темы. Этот этап по усмотрению учителя мог быть проведён по-разному.

Первый вариант межгруппового обсуждения выглядел так: весь объём материала представляла одна группа. Остальные ребята принимали ответ группы, соглашались с ним или приводили свою точку зрения, дополняли ответ товарищей. При этом для учителя очень важно следить за тем, что-

бы дети не искали промахи в ответе «защищающейся» группы, не воспринимали их как соперников, а, напротив, отмечали положительные стороны, ощущали себя помощниками отвечающих, а не судьями.

Другой вариант, когда материал разбивался на смысловые части, разные группы выбирали для себя интересующий их вопрос, и защита, таким образом, велась уже последовательно разными группами. Нужно отметить, что обсуждение по второму типу занимает гораздо больше времени, его труднее организовать, но ребята воспринимают такую форму с большим интересом.

Возможно и комбинирование двух вариантов межгруппового обсуждения: в то время как основную часть материала «защищала» одна группа, а варианты решения проблемных заданий предлагали все группы, каждая высказывала своё мнение, после чего подводился итог под руководством учителя. Результатом обсуждения должен быть общий вывод по теме, после чего подводятся итоги урока.

Методика опроса

Во многих случаях задания с учётом степеней трудности должны подбираться учителем, но выбирают их учащиеся индивидуально, самостоятельно, по своим силам. В данном случае дифференциация будет осуществляться не учителем, а учениками путём самостоятельного выбора заданий различного уровня сложности. Такую дифференциацию можно осуществить как при опросе, так и при усвоении и закреплении знаний.

Для индивидуализированного подхода при опросе применяются два переносимых стенда, на которых расположены в четыре ряда ячейки-кармашки. Все ячейки пронумерованы. К примеру, верхний ряд от 1 до 13, второй сверху от 14 до 27 и т.д.

Первый ряд вопросов самый лёгкий. Второй труднее, третий ещё труднее. Самый сложный четвёртый ряд. По этому принципу можно составлять задания по любому школьному предмету.

В ячейки первого стенда кладутся задания. Обычно это определения какого-либо термина. Необходимо этот термин назвать. Ответ на это задание в основном рассчитан на узнавание. Задания второго ряда рассчитаны на воспроизведение материала. Например, дать определение какого-либо понятия. В третьем ряду задания даются, к примеру, на нахождение соотношения между какими-либо явлениями. Четвёртый ряд представлен заданиями проблемного характера. Нетрудно заметить, что задания первого и второго рядов рассчитаны в основном на работу памяти, третьего и четвёртого — на работу мышления, на умение рассуждать, находить сходство и различие.

Ответ учащихся за каждое задание оценивается баллами. Ответ на любое задание нижнего ряда оценивается одним баллом, второго — двумя, третьего — тремя, четвёртого — четырьмя баллами. Учащиеся имеют право самостоятельно набрать задания на то количество, на которое они хотят ответить. Обычно все хотят ответить на пять баллов. Значит, и заданий нужно набрать на пять баллов. Брать задания можно с любых рядов и в любой комбинации. Например, можно взять пять заданий из первого ряда, что

в сумме даст пять баллов, можно взять одно задание с верхнего и одно с нижнего рядов — это тоже даст пять баллов. Комбинация может быть любой по усмотрению учащихся, по их возможностям.

Если же учащийся не справился с заданием, то он может его обменять на более лёгкие задания нижележащих рядов. Эти задания в своей сумме должны дать количество баллов, соответствующих нерешённому заданию.

Правильность ответов учащиеся сверяют на доске самоконтроля, в которой в кармашках под такими же номерами даны ответы на задания. Если ответ правильный, учащийся ставит себе на листочке, где он выполнял задание, соответствующее количество баллов, если нет — разменивает на более лёгкие задания. В это время учитель может осуществлять другие формы актуализации знаний.

Одновременно у стенда самоопроса может работать любое количество человек.

Задания подготовлены не для конкретной личности, а для общей массы учащихся. Дифференциацию заданий осуществляют сами учащиеся. Индивидуальный подход осуществляется не «в лоб», не навязчиво, а незаметно для самого ученика. **НО**

Консультации

Консультант **Александр Владимирович Могилев**,
профессор Воронежского государственного
педагогического университета,
доктор педагогических наук

Мобильный телефон в классе: добро или зло?

Мобильные телефоны появились у российских школьников уже более 15 лет назад и стали приметой времени: мобильник теперь есть практически у каждого школьника, мало того, он является предметом культа, признаком статуса у сверстников, источником смыслов, радостей и стремлений, с которым школьник не расстанется ни днём, ни ночью. Однако российская школа за годы после появления мобильных телефонов всё ещё их не «переварила», учителя ищут место и применение мобильных телефонов в классе, на уроках по различным предметам. Телефон может стать важным инструментом в обучении, однако это требует серьёзных изменений в учебном процессе, выхода за стены учебного класса, увеличения доли учебной самостоятельности школьников. Школа оказалась не готова к произошедшим в жизни детей изменениям. Количество различных мелких и крупных конфликтов, коллизий, связанных с мобильными телефонами и происходящих в школах между учителями и учащимися, огромно. Учителя по-прежнему задают огромное число вопросов, связанных с местом мобильного телефона в классе.

? Все дети в классе имеют мобильные телефоны, и иногда прямо во время урока им звонят или присылают СМС-ки. Как бороться с мобильными телефонами в школе?

Л.В. Пятницына

Действительно, мобильные телефоны и смартфоны получили огромное распространение, имеются практически у всех школьников, и они достаточно часто звонят не вовремя. Но это — только внешняя сторона происходящего. Мобильная связь

и телефоны внесли серьёзные изменения в нашу жизнь, в жизнь современных школьников. Мобильный телефон стал одной из важных ценностей для школьников. Вообще в их жизни многое изменилось, и это связано не только с мобильной связью. Однако нашу школу эти изменения затронули слабо. Учебный процесс школы мало изменился за последние десятилетия, поэтому заинтересованность, мотивация современного

школьника — не на высоте, и такая интересная и занимательная штука, как мобильный телефон, сильно их увлекает, сильнее, чем уроки. А тут ещё и проблемы подросткового периода, в котором общение является ведущей деятельностью. То, что школьники легко отвлекаются во время занятий на разговоры по телефону, отвечают на звонки и СМС — это вполне объективное и закономерное явление.

«Бороться» с мобильными телефонами — достаточно сложно. Но возможно, если это будет не разовой шумной кампанией, не сведётся к репрессиям по отношению к тем, кто достаёт и пользуется телефоном во время уроков, а станет постоянным общепризнанным элементом школьной дисциплины, к которому школьники привыкнут уже с их первых уроков. Недопустимость использования телефона во время урока, требование убрать его, выключив звук или отключив совсем, — это должно войти в школьные правила, устав школы, постоянно напоминаться средствами наглядности, учителями — мягко, но убедительно. В некоторых школах директора издают приказы, заключают договоры с учащимися — о недопустимости доставать телефон на уроке. Однако не нужно доводить борьбу с мобильными телефонами, запрет на них до абсурда, раздувать «антителефонную» кампанию до масштабов всеобщего умопомешательства. Помните, что запретный плод — сладок, а добиться результатов можно только при условии уважения и сознательного соблюдения правил школы, и не только учащимися, но и учителями.

Это один из возможных путей, чтобы ограничить негативное влияние мобильных телефонов на внимание школьников в классе, их вовлечённость в учебный процесс — охранительный путь. Он не полностью эффективен, срывы в дисциплине школьников и конфликты на этой почве будут происходить постоянно. Но есть и другой путь. Он связан с тем, чтобы превратить мобильный теле-

фон из помехи и врага учебного процесса в помощника и союзника учителя. Это очень сложный и длительный путь. Он предполагает такие изменения в учебном процессе, которые сделали бы естественным использование телефона как инструмента обучения в результате системных изменений в учебном процессе. Возможности мобильной связи в случае, когда урок выходит за рамки классной комнаты, звукозапись, фотографирование, видеосъёмка, хранение и передача информации, оперативный доступ к Интернету, использование карт и спутниковой навигации, особенно при занятиях на местности, при реализации метода учебных проектов могут сделать из телефона перспективный инструмент учебного процесса. Однако этот путь требует педагогического поиска, творчества, смелости, экспериментаторства, которые в итоге приведут к серьёзным изменениям в образовательных технологиях в масштабах некоторых учебных предметов.

? Мобильный телефон не только отвлекает школьников звонками во время уроков. Иногда они начинают играть в различные интерактивные игры на телефонах или набирать СМС. Может быть, отбирать телефоны во время уроков? Или лучше запретить приносить их в школу?
И.П. Малышева

Запретительные меры всегда имеют лишь временное, непрочное действие и дают негативные побочные эффекты. Запрет на мобильные телефо-

ны, которые стали важным атрибутом жизни современного школьника, средоточием его интересов, и, тем более, практика отбирать их никак не будут способствовать росту учебной мотивации, сосредоточенности учащихся во время занятий. Не говоря уже о том, что отбирать что-то — это уже подпадает под уголовное законодательство. Поэтому отбирать телефоны — это не вариант. Нельзя и запретить приносить их в школу. Мобильная связь стала необходимостью, это безопасность детей, их возможность связаться с родителями и другими членами семьи. Ребёнок, оказавшийся без телефона среди сверстников с телефонами, чувствует себя неуютно, его статус оказывается низким.

Однако важно понимать, что ответственность за нарушение дисциплины лежит как на школьнике, так и на учителе, на школе: мы ведь не считаем, что когда зрителям не интересен кинофильм, в этом вина кинозрителей. Конечно, аналогия здесь не вполне корректна, школьный урок — это не кино. Но тем не менее школа и учитель должны заботиться о том, чтобы уроки были интересными. И дисциплина на них также важна. Нужно добиваться её, как мы сказали выше, мягко, но убедительно, и, конечно, с помощью длительного и системного воспитания уважения к правилам и требованиям, в том числе не доставать телефон во время урока, если он специально не требуется.

Вместе с тем, использование телефона, звонок или СМС, возможность поиграть в интерактивную игру могут быть дополнительным стимулом для учащихся, ранее всех успешно справившихся с заданиями, использоваться для отдыха, релаксации, быть включены в ткань урока, проводимого с использованием активных методов обучения.

? Мобильные телефоны имеются не только у школьников России. Они есть у школьников других стран. Какие меры против мобильных телефонов принимаются за рубежом?

Л.А. Петрова

Действительно, мобильные телефоны у школьников — не редкость во многих других странах мира. У России, как и у других стран, есть свои особенности. Проблема в том, что российские школьники в общем и среднем, по нашим наблюдениям, менее дисциплинированные и мотивированные в учебном процессе, чем их зарубежные сверстники, а авторитет учителя у них подвергся девальвации. В европейских странах, как ни странно, мобильный телефон у школьников не является предметом культа, у них очень скромные, дешёвые аппараты. Школьники часто используют их при выполнении внеклассных заданий, различных проектов, которых здесь очень много: связываются с учителем, посещая музей или какое-либо предприятие, фотографируют различные артефакты, фиксируют свои наблюдения. Авторитет учителя в этих странах очень высок, его профессионализм здесь ценится, учитель пользуется

значительной свободой и весьма ответственно относится к своей деятельности, поэтому его дисциплинарные требования выполняются неукоснительно.

В африканских странах, где очень низкий уровень жизни, качественное образование — шанс вырваться из нищеты, возможно, уехать в какую-то развитую страну, получить там достойную работу. Поэтому африканские школьники также очень мотивированы и дисциплинированы. Иногда численность учащихся в классе достигает 100 человек, и при этом учителю не приходится перекрикивать их, наводить дисциплину, делать замечания. Африканские страны пропустили информатизацию, поэтому обычные компьютеры тут не получили всеобщего распространения и есть далеко не у всех. Может быть, поэтому телефонам придаётся особое значение, они здесь — предмет культа, есть у большинства школьников, даже из самых бедных кругов, причём самых последних моделей. Во многих странах при поддержке бывших метрополий здесь реализуются масштабные программы m-learning, обучения при помощи мобильных телефонов (смартфонов). На основе мобильных платформ здесь можно загружать из Интернета справочную информацию, обучающие программы, проходить тесты. Телефон здесь — в полном смысле слова источник знаний.

В нашей стране, к сожалению, технологии мобильного

обучения не получили распространения и остаются малоизвестными. И нигде в мире мобильный телефон не рассматривается в основном в дисциплинарном контексте как средство, мешающее учителю во время уроков. Возможно, всё это изменится в скором будущем.

? Может ли быть полезен мобильный телефон в обучении, при проведении уроков, и чем именно?

Ж.П. Озерова

Мы уже частично ответили на этот вопрос. Да, действительно, мобильные телефоны и смартфоны могут быть очень полезными, учителям в школах нужно скорее переходить от представления, что мобильный телефон может только мешать на уроке, к его полезному применению в учебном процессе. Однако для этого учебный процесс должен измениться, стать более современным, выйти за стены учебного класса, перестать быть лишь передачей знаний от учителя учащимся.

В нём должна расширяться зона учебной деятельности по самостоятельному приобретению школьниками знаний: экскурсии, полевые выходы, походы, практика, наблюдения, разного рода проектная деятельность с последующим анализом и обсуждением собранной информации в классе. Именно в таких условиях мобильный телефон в руках учащихся может проявить свою полезность, повысить эффективность учебного процесса, сделать его более современным

и интересным школьникам. Проблемы, вызываемые мобильными телефонами, состоят именно в этом: мобильные телефоны раздвигают границы жизнедеятельности современного школьника, и она просто не помещается в классе.

В таких условиях найдёт применение как собственно мобильная связь (ведь учащимся нужно будет координировать свои передвижения и действия с учителем и своими одноклассниками), так и дополнительные возможности мобильного телефона: фотографирование, звукозапись и видеосъёмка для фиксации различных артефактов, наблюдений; подключение к мобильному Интернету для поиска сведений, учебной информации; спутниковая навигация для ориентирования при перемещениях на пришкольной территории, в микрорайонах школ, в парках.

Даже в условиях занятий в классе многие возможности мобильного телефона, редко используемые школьниками, могут быть очень полезными. Про функцию «калькулятор», думаю, ничего объяснять не надо. Очень полезной может быть и редко используемая функция секундомера, например, при необходимости измерять время во время лабораторных работ по физике, засекают время при занятиях физкультурой, да и просто при выполнении различных учебных заданий. Сюда же можно отнести и функцию таймера (будильника). Очень редко детьми, да и взрослыми, используется функция электронного органайзера: создание расписаний событий и встреч, разного рода

заданий и поручений с автоматическим напоминанием и контролем выполнения. А ведь мобильный телефон в состоянии заменить обычный школьный дневник! Функция записок, фотографирования и звукозаписи может использоваться для записи домашних заданий, каких-либо фрагментов текста, дидактических материалов и рекомендаций и экономит время на их переписывание или средства на ксерокопирование.

В некоторых случаях мобильный телефон может выступать не только в качестве инструмента, но и объектом изучения.

Словом, мобильный телефон способен легко превратиться из врага учебного процесса, каким он является сейчас для многих учителей, в незаменимый инструмент эффективного учебного процесса, было бы только желание и интерес к педагогическому творчеству.

? По каким предметам можно найти применение мобильному телефону на уроках?

Э.С. Перфилова

Идеи и рекомендации по использованию мобильного телефона, которые мы привели выше, надо разделить на обще- или метапредметные, которые можно применять на любых занятиях, и такие, которые будут полезными при изучении определённых предметов.

Так, функции калькулятора, секундомера, таймера (бу-

дильника), органайзера, заметок, фотографирования, звукозаписи, поиска и загрузки интернет-контента, оперативной связи, передачи текстовых и мультимедийных сообщений являются универсальными и могут быть использованы при изучении многих предметов, в самой разной учебной работе.

Особенно полезен мобильный телефон при использовании в изучении предмета полевых выходов, экскурсий, посещения музеев, выставок. Так, функция фотографирования оказывается особенно полезной при изучении истории, биологии, географии, технологий. Школьники могут собирать с помощью мобильного телефона фотографии памятников истории и культуры, достопримечательностей, различных растений и животных, машин и устройств.

С помощью функции звукозаписи (диктофона) можно записывать интервью со специалистами разных сфер деятельности, свидетелями исторических событий (например, ветеранами Великой Отечественной войны), фольклора. Это может быть использовано при изучении русского языка и литературы.

Функция навигации полезна при изучении биологии и географии, на экскурсиях, в походах и при проведении геокешинга — игр с ориентированием на местности, которые могут иметь спортивный или познавательный характер, сопровождаться изучением достопримечательностей,

Консультации

артефактов, интересных природных объектов.

Видеосъёмка будет очень полезной на занятиях по физкультуре, если с её помощью фиксировать движения при выполнении упражнений, а также технологиям и труду для фиксации технологического процесса и т.д.

Как я уже говорил, мобильный телефон может быть не только инструментом, но и объектом изучения. Так, на занятиях по физике и технологиям было бы крайне полезно изучить принципы, положенные в основу мобильной сотовой связи, цифрового фотографирования. Интересным приёмом, например, при изучении литературы и русского языка, может быть урок по культуре телефонных переговоров. Да и сама по себе работа над устной речью с использованием функции звукозаписи, над культурой публичного вы-

ступления, которых так не хватает современному школьнику, можно включить в планы уроков по русскому языку.

Можно с уверенностью сказать, что изучение многих учебных тем на примерах мобильного телефона вызовет интерес учащихся, будет полезным для их учебной мотивации.

Особенно интересным как объект изучения мобильный телефон является с точки зрения информатики. Не будем забывать, что мобильный телефон, особенно смартфон, — это полноценный компьютер, обладающий основными атрибутами всех компьютеров: процессором, оперативной и постоянной памятью, системной шиной (материнской платой), устройствами вывода (в том числе видеодисплеем,

динамиками) и ввода информации (клавиатура, джойстик и т.д.), программным обеспечением, в том числе операционной системой. С их помощью мобильный телефон выступает как универсальный инструмент хранения, передачи, обработки информации, участник разнообразных информационных процессов. Мобильный телефон заслуживает такого же пристального изучения на уроках информатики, как и персональный компьютер.

Возможности применения мобильных телефонов в школе весьма разнообразны и далеко не исчерпываются приведёнными. Мы хотели бы пригласить учителей российских школ к педагогическому творчеству, к тому, чтобы сделать уроки по предметам и школу ближе к жизни и интересам современного школьника. **НО**

БУЛЛИНГ – ИЗДЕРЖКА СОЦИАЛИЗАЦИИ ИЛИ ЕЁ МЕХАНИЗМ?



Александр Николаевич Дахин,
профессор Новосибирского государственного
педагогического университета,
доктор педагогических наук

*Со временем люди сожалеют обо всех совершённых грехах,
и ещё о нескольких, которых не совершали,
когда подворачивалась возможность.*

Элизабет Тейлор

Исследовательское внимание автора в данной статье сосредоточено на социализации школьников-подростков, приводящей порой к скрытой слабости сильного пола и к излишней эмансипации девочек. Обе тенденции нашли своё выражение в таком неприятном, на первый взгляд, феномене, как буллинг.

• социализация • социальные взаимодействия • конфликт • внутригрупповая иерархия • агрессия • эгоидентичность • механизмы психологической защиты

Современных мальчиков иногда называют «забытыми детьми», но они всё чаще напоминают о себе асоциальной активностью, агрессией и даже вандализмом. В начале XXI века

выяснилось, что мальчики — слабое звено современного воспитания. По данным И.С. Кона, именно мальчики чаще

болеют, хуже учатся, больше совершают правонарушений¹. Одно из них — буллинг, который проявляется в агрессивном преследовании одного школьника другими членами детского коллектива. Это приводит к тому, что жертва теряет уверенность в себе, у неё культивируется чувство вины за свою, якобы, неполноценность.

Всегда ли эта ситуация непедагогична? Можно ли её использовать для укрепления психологической устойчивости подростка посредством превращения неизбежного буллинга в относительно контролируемый механизм социализации? Можно ли его поставить на службу социализации? Постараемся последовательно разобраться в этих вопросах.

Социология буллинга

Собственно буллинг как социологическая проблема имеет давнюю и даже, если так можно выразиться, библейскую предысторию. Взять хотя бы красноречивые примеры отношений Каина и Авеля, Исава и Иакова, одиннадцати братьев Иосифа, царя Давида и его братьев. По мнению И.С. Кона, буллинг чаще распространён среди мальчиков, и это считается «нормальным» аспектом подлинно мужских отношений. Юноши-старшеклассники чаще задираются и травят друг друга, чем девушки (по нашим данным, в соотношении 37,4% к 24,5% от числа опрошенных 750 школьников). Школьный, а чаще студенческий, буллинг иногда выглядит игровым поведением юношей, так как в нём изображаются не столько подлинные, сколько смоделированные, выдуманнные рассказы о головокружительных достижениях. Особенно преуспел в этом психоэротический фольклор наших героев.

Главные жертвы буллинга тоже мальчики. Встречается и межгендерная травля, когда мальчики нападают на девочек и даже наоборот, девочки воюют с мальчиками.

¹ Кон И.С. Мальчик — отец мужчины / И.С. Кон. — М.: Время. — 2010. — С. 496–497.

Но масштаб этого буллинга меньше и не превышает 12,8% среди наших респондентов. Чаще всего буллинг — это парные отношения, за которыми стоят физическое неравенство, а также статус в референтной или социальной группе. Все эти диспропорции позволяют одному школьнику подчинять себе другого.

В миниатюре это вполне приемлемый сценарий отношений между подростками. Общеизвестны позитивные последствия конфликтов, которые вполне можно распространить и на буллинг:

- разрядка напряжённости между конфликтующими сторонами;
- получение новой информации об оппоненте;
- сплочение коллектива в борьбе с внешним «врагом»;
- стимулирование к изменениям и развитию;
- снятие синдрома покорности у подчинённых;
- диагностика возможностей оппонентов и др.

Не будем торопиться с выводом, что буллинг-конфликт всегда приводит к оздоровлению отношений в коллективе. В первую очередь необходимо понять, какой ценой достаются эти «постконфликтные блага», стоят ли затраченных сил эти «разрядки», «сплочения» и «диагностики».

Собственно буллинг наступает только при определённой длительности, регулярности и настойчивости такого рода отношений, приводящих к виктимизации, как ни странно, обоих участников буллинга. Дело в том, что, активно взаимодействуя с жертвой, агрессивно настроенный подросток невольно ориентируется на непривлекательные качества партнёра, перенимает и бессознательно копирует их. В истории подобного рода «победы» жертвы над своим покорителем известны. Так, император Нерон настолько усердно боролся с христианами, что сам не заметил, как предоставил римлянам возможность детально ознакомиться с новой религиозной доктриной. В результате Римская империя приняла христианскую религию как основную.

Побеждённые физически христиане одержали над своими угнетателями победу духовную.

В других ситуациях контакты, подобные буллингу, вполне легальны и способствуют становлению эгоидентичности учащегося, познающего себя и в таких социальных взаимодействиях. Действительно, большинство инициаторов буллинга — активные, популярные среди девочек мальчики, чаще спортивного телосложения. Их коммуникативная партитура разнообразна и невольно привлекает внимание сверстников обоего пола. Тем самым создаётся благоприятная почва для манипулирования другими, иногда приводящая к злоупотреблениям. Следуя идеям психоанализа, можно было бы заключить, что вымещение агрессии — это компенсация каких-то подростковых невротиков. Но тогда практически все российские подростки автоматически попадут в категорию невротиков и «станут» больными, по крайней мере в контексте данной темы. Всё же эмоции, даже агрессивные, лучше не держать в себе. Но для этого необходима легальная, педагогически приемлемая основа. Хорошо, если учителя создадут её сами, чтобы идентификация подростка происходила при относительном контроле со стороны взрослых.

Многие учителя знают, что в ученических группах определены социальные привилегии и одни ребята могут командовать другими. Такие псевдозаконные права ассоциируются с повышенной маскулинностью «настоящих пацанов», готовых подчинять себе недостаточно зрелых и слабых мальчиков. Более того, распространены ритуалы, имеющие давнюю историческую традицию, когда мальчик переходит из младшей в старшую социальную группу. В неформальных ассоциациях такие «инициации» оформляются специальными обрядами, которые сопровождаются жёсткими испытаниями для соискателей титула «свой парень». Хотя явление это тоже имеет историю, однако современный буллинг имеет узконаправленные (профессиональные) черты узаконенного группового насилия и способа установить внутригрупповую иерархию, в частности, в воинских подразделениях.

Любопытно, что кадеты военной академии США (Vest Point — The U.S. Military Academy, New York, 2011), с которыми мне приходилось общаться, считают буллинг

безобидной игрой с условно-ритуальными действиями, которая лишь иногда превращается в настоящее групповое насилие. По словам тех же кадетов, буллинг активно практиковали военно-боевые «братства» США. Однако по мере того как об этом социальном опыте становилось известно общественности, с этим опытом, как и с самим братством, начиналась административная война, потому что в своих крайних формах буллинг приводил к несчастным случаям и даже к гибели военнослужащих.

Из беседы с американскими студентами Калифорнийского университета города Чико мы узнали, что в некоторых колледжах США студенческие братства сохранены, но все ритуалы молодёжной инициации поставлены под жёсткий контроль деканата. (Опрос проводился в рамках проекта «Калифорния и Сибирь: встреча педагогических культур» (California & Siberia: The Meeting of Educational Cultures), грант № 2501SPI American Councils, 2005). Относительно направляемым является, пожалуй, только досуг членов братства.

Буллинг и школьный конфликт

Есть ли взаимосвязь между успеваемостью и конфликтностью, между буллингом и собственно учебной деятельностью школьников? Эта связь, казалось бы, очевидна, но для объективного вывода всё же необходимы фактические результаты.

Итак, каковы причины конфликтов в школе? С этим вопросом мы обратились к учащимся ряда новосибирских школ². В табл. 1 приведено распределение ответов учащихся 11-х классов (%) на вопрос «Если у тебя бывают конфликты с учителями, то каковы их причины?».

² См.: Борисова Л.Г. Мониторинг школьных конфликтов: причины, выводы, рекомендации / Л.Г. Борисова, А.Н. Дахин // Педагогические технологии. — 2005. — № 1. — С. 59–62.

Таблица 1

Причины конфликтов с учителями	Юноши	Девушки
<i>Выполнение (невыполнение) главной социальной функции (роли) учащегося</i>		
1. Пропуски занятий, опоздания	19,8	15,7
2. Моё поведение в школе	18,9	11,3
3. Моя успеваемость	11,0	8,6
<i>Отношение к учителям, их профессиональным действиям и качествам личности</i>		
4. Несправедливо ставят оценки	31,8	29,9
5. Скучные уроки	22,6	13,4
6. Мне не нравятся некоторые предметы	15,1	13,4
7. Непонятно объясняют материал	13,0	13,0
8. Несовременные взгляды учителей	12,6	7,0
<i>Поведение учащихся, обусловленное особенностями их личности (наличием «Я-концепции»), защита круга друзей</i>		
9. Мой характер	13,6	10,1
10. Курение и тому подобное	9,5	2,5
11. Мой внешний вид: причёска, одежда и др.	5,2	6,5
12. Несправедливость к моим друзьям	12,8	10,6
Конфликтов практически не бывает	37,5	50,3

Сначала представим распределение ответов среди юношей и девушек. Гендерный аспект даёт важную информацию, социальный пол часто используется педагогами в качестве основного дифференцирующего фактора поведения подопечных.

Анализируя данные, представленные в табл. 1, сразу сделаем небольшое эмпирическое обобщение и дадим оценку двум тенденциям.

1. Почти по всем причинам и поводам конфликтов мальчики лидируют. Они, может быть, этого и следовало ожидать, доставляют учителям больше беспокойства, чем девочки. О том, что «Конфликтов практически не бы-

вает», сообщили 37,5% мальчиков, среди девочек неконфликтующих оказалось 50,3%. Мальчики-старшеклассники гораздо активнее «воюют» с учителями, но им чаще достаётся от педагогов.

2. Существенных количественных различий между мальчиками и девочками в представленном наборе конфликтов не наблюдается. Основные различия касаются первой группы причин: у мальчиков чаще возникают конфликты из-за поведения в школе (18,9% — мальчики, 11,3% — девочки), пропусков занятий и опозданий (19,8% и 15,7%), а также из-за курения (9,5% и 2,5%). Девочки опередили только в одном случае — «Мой внешний вид: причёска, одежда» (5,2% — мальчики, 6,5% — девочки). Не исключено, что это более «женский», чем «мужской» повод для разногласий, хотя внешний вид многих постсовременных мальчиков также вызывает обоснованный протест людей старшего возраста. Возможно, дело в распространяющейся тенденции применять традиционно женские техники для собственной мужской презентации. Хотя, как мы видим, влияние модного тренда современных метросексуалов на школьную аудиторию ещё запаздывает. Общего взгляда на столь серьёзную проблему явно недостаточно. Гендерных проблем здесь немного, границы между ними стираются, поэтому необходим другой аспект рассмотрения, другой дифференцирующий фактор поведения, иная, более развёрнутая гипотеза.

Чтобы выяснить, является успеваемость причиной или следствием конфликтных отношений, мы иначе распределили эмпирический материал. Для этого использовали такую «представительную» таблицу, которая позволила бы исследовать дифференцирующую силу фактора «успеваемость учащихся». Тем более что предмет рассмотрения — буллинг в школе — всё равно привёл бы нас к необходимости разделить учащихся на группы: с высоким, средним и низким уровнем успеваемости. В этом подходе должны проявиться конкретные закономерности ролевых

Таблица 2

Ответы выпускников о конфликтах с учителями в зависимости от успеваемости, %

Причина конфликтов	«Хорошо» и «отлично»	«Хорошо» и «удовлетворительно»	«Удовлетворительно» и «плохо»
<i>Выполнение-невыполнение главной социальной функции (роли) учащегося</i>			
1. Пропуски занятий, опоздания	10,0	18,8	35,1
2. Моё поведение в школе	9,7	16,2	19,5
3. Моя успеваемость	2,5	10,3	29,3
<i>Отношение к учителям, их профессиональным действиям и свойствам личности</i>			
4. Несправедливо ставят оценки	27,8	34,4	22,4
5. Скучные уроки	12,2	19,3	23,0
6. Мне не нравятся некоторые предметы	9,3	16,2	20,1
7. Непонятно объясняют материал	10,7	15,4	13,2
8. Несовременные взгляды учителей	8,3	10,2	8,0
<i>Поведение, обусловленное особенностями личности (собственным «Я»), защита круга друзей</i>			
9. Мой характер	10,2	10,8	19,5
10. Курение и тому подобное	2,2	5,5	14,4
11. Мой внешний вид (причёска, одежда)	4,7	6,2	8,0
12. Несправедливость к моим друзьям	10,3	11,0	16,7
<i>Конфликтов практически не бывает</i>	<i>58,0</i>	<i>40,2</i>	<i>25,3</i>

и межличностных отношений конфликтующих сторон — учащихся и учителей.

Сопоставим данные по каждой строке. Видно, что успеваемость заметно влияет на характер конфликтов в школе.

Выполнение или невыполнение главной функции учащегося влияет на его положение в школьном коллективе. Вокруг успеваемости разворачивается наибольшее количество всевозможных нравственных коллизий. По уровню успеваемости оценивается, насколько успешно выполняется юношами и девушками их социальная роль. Анализ типичных конфликтных ситуаций свидетельствует, что в их основе, как правило, лежат неудовлетворительное выполнение подростками их главной социальной функции, то есть несоответствие уровня успеваемости ролевым ожиданиям окружающих (учителей, родителей, со-

циальных партнёров, одноклассников) и нарушение правил поведения, предъявляемых к ним как к учащимся³.

В этом «содержательном» комплексе конфликтов трудно понять, что с чем связано: что причина, а что следствие. Плохое поведение — пропуски занятий — низкая успеваемость — это звенья одной цепи. Здесь надо искать социально-педагогические и психологические факторы. Мы выясняли, являются ли эти события причиной конфликтов между субъектами образовательного процесса. Чем хуже учатся подростки, тем больше конфликтов. Как поступать

³ См.: Мальковская Т.Н. Социальная активность старшеклассников / Т.Н. Мальковская. — М.: Педагогика. — 1988.

в этой ситуации педагогам? Для учителей существуют простые рекомендации, связанные со снижением требовательности, когда можно не замечать вызывающего поведения или действовать с позиции силы. Менять содержание образования — сложный и длительный процесс, не всегда входящий в компетентность преподавателя (в юридическом смысле). Один из вариантов — применение педагогической технологии, «снимающей» часть проблем почти автоматически благодаря присутствию глобальных коллективных целей образования и иным — партнёрским — отношениям. Но для этого потребуются адресные социально-педагогические воздействия на буллинг, имеющий в своём составе разнообразные варианты, представленные ниже.

Разновидности школьного буллинга

Проведём классификацию встречающихся видов буллинга по нескольким основаниям.

- По степени активности. Выделяем агрессивный и пассивный буллинг.
- По возможным последствиям: компенсаторный и виктимный.
- По временным рамкам: ситуативный и постоянный.
- По сфере распространения: аудиторный, информационно-коммуникативный (или кибербуллинг), досуговый.
- По адресности: буллинг, направленный на детей из малообеспеченных семей, на детей с ограниченными возможностями и способностями, на одарённых детей и на приезжих (новеньких).

Активные участники буллинга травят всех. Эти мальчики грубы, даже жестоки, не обременены навыками самоконтроля, как правило, у них завышенная самооценка. Таких мальчиков, к сожалению, много. Чуть ниже по степени активности идут так называемые тревожные активисты буллинга. Их поведение основано на желании компенсировать неуспех в чём-то или где-то. Они чаще уподобляются своим жертвам, копируя и перенимая у них сначала в игровой форме крити-

куемые качества. Следуя психоанализу, здесь можно найти неуверенность в себе, низкую самооценку, одиночество, эмоциональную лабильность и противоречивость. Случается, что мальчики мстят буллингом за буллинг. В армейских коллективах такое явление называется дедовщиной.

Иногда задиранье происходит в порядке самозащиты, то есть это превентивная мера, называемая пассивным буллингом. Сценарии здесь могут быть самые разнообразные, в зависимости от виктимогенной ситуации. Между «партнёрами» по буллингу могут складываться и доверительные отношения — они уже знают и понимают друг друга, а это основание для сотрудничества, а в дальнейшем — для дружбы.

Связь буллинга и виктимизации И.С. Кон объяснил так: «Социально изолированные, исключённые из коллективных связей дети становятся жертвами, потому что не могут адекватно ответить на провокации, без которых не обходится никакое детское, особенно мальчишеское, сообщество»⁴.

Буллинг одарённых детей

Это новый и несколько неожиданный профессиональный сюжет для российских педагогов. Некоторые школьники отмечали, что подвергались травле не из-за одарённости, а из-за своей непохожести, выделяющей их из почти однородной группы сверстников. Вторая сторона одарённости — это социальная депривация ребёнка, подстерегающая его в школьном коллективе. По-видимому, одарённость коррелирует с повышенной чувствительностью ребёнка к травле. Кроме того, одарённые дети считают, что травля вызывается внешними причинами, но принимают ответственность за разрешение таких ситуаций на себя. Особенность и в том, что талантливые дети тяжело переживают нефизические формы травли, понимая и воспринимая

⁴ Кон И.С. Мальчик — отец мужчины. — М.: Время. — 2010. — С. 500.

психологические. В результате взросления их стратегии преодоления постбуллинговой фрустрации совершенствуются, что позволяет им выработать собственные механизмы психологической защиты.

Педагогическая трактовка

По ходу взросления человек понимает, что задиранье не есть единственный способ разрешения противоречий. Лучше, если этот вывод обойдётся без череды «проб и ошибок». Приведём список возможных усилий, снижающих «градус» конфликтности без присутствия буллинга, выработанный участниками нашего проекта. Сделаем пояснение, что в экспериментальной группе (70 школьников) всевозможные межличностные коллизии моделировались самими преподавателями даже на уроках. Но собственно конфликт и механизмы его разрешения находились под относительным контролем учителей в течение полугодия. Затем школьникам была предложена анкета, где они сами оценили некоторые свои умения. Казалось бы, тренинг по профилактике буллинга должен с неизбежностью привести к социальному развитию участников общего образования. Между тем это утверждение становится научным фактом, лишь

когда явления, принятые к рассмотрению, измерены, проанализированы, между ними установлена взаимосвязь, которая проверена на убедительном статистическом материале. Тогда педагогический факт становится явлением научным, он эксплицируется как закономерность, демонстрируя существенную и весьма устойчивую связь между исходными, принятыми к рассмотрению гипотезами.

Обобщим смоделированные нами способы устранения конфликта (или хотя бы снижения его активности).

1. Почему важно оценивать перспективы конфликта? С партнёром по образованию ещё предстоит сотрудничать, допустим, защищая тему в той или иной проектной деятельности. Итоговая оценка распространена на всех участников исследования. И оппонент — качество не пожизненное, а временное.

2. Вспоминая Сократа, можно согласиться, что трудно ждать конструктивной

Таблица 3

Количество учащихся, эффективно использующих рекомендации по преодолению буллинга (в % от числа опрошенных)

Механизм выхода из конфликтной ситуации, приводящей к буллингу	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Оценка перспективы развития конфликта	17,3	35,1
Инициатива по преодолению конфликта	19,1	27,0
Готовность не проявлять негативные эмоции	11,9	18,5
Умение находить естественные причины защиты оппонентом своих интересов	21,7	39,9
Способность находить менее затратные механизмы разрешения противоречий через метод двойников	12,8	29,1
Умение отделять сущность конфликта от его повода и внешних проявлений	13,6	34,1
Знание опасений оппонента и причин, их порождающих	29,3	48,4
Определение критериев, по которым можно заключить, что сценарии конфликта становятся более «мягкими»	15,8	19,0
Умение признавать собственные ошибки, но не в ущерб своим интересам, а для большей открытости отношений	10,7	16,8

инициативы от не очень умного, да к тому же упрямого партнёра. Не лучше ли проявить инициативу самому?

3. Негативные эмоции неприятны обеим сторонам конфликта. Не проще ли обойтись без них?
4. Защита интересов оппонента также естественна, как и собственная защита. Так стоит ли на него обижаться, и за что?
5. Метод двойников позволяет выйти из конфликта. На место оппонентов ставятся подставные лица, а участники конфликта смотрят и беспристрастно анализируют их поступки. Частичная правота «высвечивается» и позволяет находить другие, менее эмоционально затратные механизмы разрешения противоречий.
6. Важно увидеть за поводом и внешним фасадом конфликта его истинную сущность. Как учил шотландский философ Д. Юм, надо уметь отделять должное от сущего. Метод настолько эффективный, что получил красноречивое название «Гильотина Юма».
7. Знать опасения оппонента — значит предотвратить столкновения с ним. Возможно, что и он поймёт ваши беспокойства. Для этого необходимо подобрать «язык», приемлемый для обсуждения интересов обеих сторон.
8. Уметь отделить существо конфликта от особенностей его участников. Личностные качества участника конфликта иногда выходят на передний план. Порой нам не нравятся внешность, жестикация, артикуляция, принадлежность к субкультуре и т.п. Это причина или повод для конфликта?
9. Чтобы подготовить варианты разрешения конфликта, учитывающие интересы всех сторон и приводящие хотя бы к смягчению обстановки, необходимы критерии, по которым это смягчение будет прослеживаться.
10. Открытость позиции всегда импонирует собеседнику. Для этого не надо стесняться признать собственные ошибки — оппоненту это понравится.

Понятно, что любые варианты буллинга травмируют ребёнка и могут иметь драматические последствия для него. Нам приходилось видеть, как при активном буллинге возникает представление о «хороших» и «плохих», «своих» и «чужих», о побеждённых и победителях, о врагах и друзьях. Случается, что после завершения конфликта уменьшается степень сотрудничества, сложно восстанавливаются доверительные отношения, взаимное уважение. Однако педагогу и ребёнку все эти тонкие, почти интимные отношения просто необходимы здесь и теперь, на этом уроке, а шлейф конфликта тянется довольно долго.

Наш взгляд на профессиональную и нравственную неприемлемость буллинга между педагогом и школьником обусловлен тем, что субъекты конфликта — учитель и ученик — заведомо не равны ни по своему ролевому и должностному положению, ни по уровню личностного развития. Подросток не обладает достаточным жизненным опытом и способностью к деловому осмыслению ситуации. Он переживает столкновение эмоционально обострённо, а то и болезненно саморазрушительно. Учитель также нередко подвергает себя опасности так называемого эмоционального сгорания из-за большого количества конфликтных ситуаций.

В заключение заметим, что вопросительный знак в заглавии этой статьи указывает на сложность затронутой проблемы. Понятно, что полное преодоление буллинга невозможно, ибо это неотъемлемая часть жизни общества, если хотите, один из аспектов социализации субъекта. Мы говорим только о профилактике наиболее опасных последствий этого социального феномена. Снижая активность подросткового задиранья, мы уменьшаем показатель асоциального поведения школьников. При этом улучшить социальный климат школьного коллектива возможно благодаря партнёрским взаимодействиям, направленным на «креативное напряжение» по преодолению буллинга. Получается, что если бы буллинга не было, его следовало бы выдумать... в педагогически приемлемом варианте. **НО**

МУЗЕЙ И ШКОЛА: перспективы сотрудничества



Татьяна Всеволодовна Абанкина,
директор Центра прикладных экономических исследований
и разработок, профессор Национального исследовательского
университета «Высшая школа экономики»,
кандидат экономических наук
e-mail: tv-aba@ya.ru

Министр культуры РФ Владимир Мединский предложил включить посещение музея в образовательный стандарт. Это прекрасная идея, но вопрос в том, как её методически и организационно обеспечить, как подготовить педагогов, как выбрать музеи? В самой постановке вопроса — включить в стандарт — уже подразумевается нечто насильственное: всех построим и будем отчитываться, что мы решили сразу несколько проблем: в школе занимаемся воспитанием, а музеем обеспечиваем посещаемость? Решать эту задачу, возможно, следует по-другому. Для современного человека музей должен входить в стиль жизни и пространство личностного развития, а посещение музея должно стать привычной деятельностью.

- музейная среда • маркетинговые разработки • музейные программы
- сотрудничество школы и музея • позитивный опыт • комплексные культурные центры

Проблемы взаимодействия

Мы часто слышим от профессионалов о том, что музеи России обладают уникальными образовательными возможностями, которые система образования не использует или использует не в полную силу. Почему так происходит? Проблема в том, что доступность музеев для школьников всё ещё очень низка. Музейные экспозиции меняются редко, фонды музеев закрыты для посещения и очень мало произведений искусства переведено в доступную для потребителя электронную форму. Это — первая проблема. Вторая заключается в том, что очень многим жителям России не так-то лег-

ко добраться до ближайшего музея. За последние годы для взрослых россиян создано множество автобусных туров с богатой культурной программой, но недорогого культурного туризма для школьников по-прежнему очень мало. В итоге россияне больше знают про мировое культурное наследие, меньше — про российское, а внутренний туризм проигрывает международному.

Я бы обратила внимание и на высокий «интеллектуальный порог» доступности музеев. У широких групп школьников не сформирован интерес к тому, чтобы сознательно изучить музейную коллекцию. Я не говорю о навязанном

принципе «каждые полгода всем классом — в музей». Это не поможет. Нужны специальные программы на телевидении, более интересные, чем музейные экскурсии. А может быть, для формирования интереса школьников нужно существенно изменить музейную среду. Ведь уклад российского музея сегодня не слишком привлекателен для школьников, потому что в нём почти всё — запрещено: нельзя громко разговаривать, делиться впечатлениями, бегать, сидеть на полу... Кстати, сесть на стул часто тоже нельзя, да и негде. В музейных зданиях мало пространств для дискуссий, нет аудиторий, где можно было бы обсудить что-то с друзьями после осмотра экспозиции или поработать с группами детей, не говоря уже о том, чтобы на базе музеев проводить занятия для школьников.

В дискуссии об отношениях школы и музея часто используются выражения, которые все понимают по-разному. Например, «безвкусица» или «профанация искусства». Помню, как несколько лет назад директор одной сельской школы попробовала развесить по школе репродукции картин Третьяковки. Методисты из управления образования назвали это «безвкусицей» и посоветовали заменить их работами детей, сделанными на уроках рисования... *Да, сегодня «музей-школа» — это улица с односторонним движением. Важно, чтобы возникло движение по другой стороне улицы: чтобы музейные педагоги шли в школы и устраивали там выставки. Но такие случаи пока очень редки. А то, что директор организует в школе экспозицию картин — пусть это только репродукции известных полотен, — кажется мне хорошим началом: это значит, что предметная среда музея выплёскивается за его пределы, становится для детей привычной и узнаваемой. Для некоторых детей именно это — первый шаг в музей.*

Уже давно во Франции начала действовать специальная программа «Музеи навстречу детям». Впервые была осуществлена особая маркетинговая разработка: произведения из-

вестных художников стали воспроизводить на вещах для детей и подростков. Детские кубики, пазлы, майки и сумки несли репродукции произведений знаменитых и подчас сложных художников, таких, как Иероним Босх, Тулуз Лотрек или Густав Климт. Культурное наследие становилось привычной художественной средой и впитывалось с детства. Предметная среда музеев окружала ребёнка с ранних лет. Этот новый ход оказался очень эффективным. Экскурсоводы были удивлены, что ребята теперь приходят в музей и легко узнают картины — они уже много раз собирали их на кубиках и пазлах. Полмира познакомились с картинами Босха и Вермеера только потому, что они попали на подставки под тарелочки и коврики для мыши. Пропал ли от этого интерес к творчеству Босха или Вермеера? Нет: теперь все хотят посмотреть на эти картины в музее.

В одной из наших очень известных столичных школ давно начали развешивать в рекреациях репродукции знаменитых полотен. Под каждым есть подпись, в коллекции какого музея находится подлинник. Это оказалось очень полезным. Дети узнают эти произведения, знают их авторов, стараются увидеть их подлинники в музеях. Такой работы сегодня, на мой взгляд, ещё ведётся недостаточно.

Почему всё-таки возникает столько трудностей во взаимодействии музея и школы? Ведь цели у них как будто одни и те же. Трудно ли педагогам и музейщикам сесть за круглый стол и договориться о том, как организовать совместную работу? Оказывается, что трудно понять друг друга. Музейные работники считают, что задача учителей — привести детей в музей. Дальше — отдать детей в их руки и отойти, уж они лучше знают, как работать с детьми в музеях, а школьная программа их мало интересует — это работа школы. Школьные учителя, прежде всего, — предметники. Они рассматривают ресурсы любого музея как предметную среду по теме своего урока.

А музейные педагоги подменяют работу в метапредметном пространстве музея самой простой формой: экскурсионным обслуживанием, вливанием дополнительного содержания в уже имеющиеся у школьников знания об истории, технике, искусстве.

Сколько бы мы ни говорили о том, что ребята должны ориентироваться в метапредметной среде, — этого пока не происходит. А между тем именно музей — с его разнообразнейшими коллекциями и возможностью устанавливать новые связи между предметами, идеями и эпохами — мог бы стать для школьников и педагогов пространством снятия предметных ограничений. Музейные работники — это держатели нашего культурного наследия, системы наших культурных кодов, и в этом смысле — хранители наших традиций и нашей истории. *В преодолении разрыва между школой и жизнью, между знаниями и компетенциями музей мог бы сыграть огромную роль: в нём работа школьников — в том числе проектная — обрела бы новый креативный импульс.*

Главная проблема состоит в том, что пока даже не начат процесс формирования требований друг к другу: что хотели бы от музеев учителя? Что хотели бы музеи от школы? Я бы начала этот диалог с вопроса: *каких согласованных результатов мы хотим достичь, налаживая взаимодействие школы и музея? Что должны достичь дети в этой работе, как они должны видеть историю и культуру?*

Важно продумать встречное движение. Одной из сторон такого движения должны стать сами школьники. И музей, и школа продолжают видеть ребят только в роли «пассивного просвещаемого», а не активного партнёра. Сегодня на первый план выступают активные формы сотрудничества школы с музеями. Можно формировать волонтерские отряды и помогать музеям. В Европе в такие волонтерские отряды активно вовлекают как подростков, так и пенсионеров. У двух этих возрастов есть общая проблема: и те, и другие часто страдают от ощущения собственной ненужности. Если подросток, который чувствует себя ненужным, может сделать для музея что-то собственными руками, результат будет

виден — это для него очень важно. Например, многие музеи не имеют сайтов или, по крайней мере, своей страницы на английском языке. Дайте школьникам возможность самим сделать такой электронный ресурс! У них это получится лучше, чем у нас. Более того — ребята смогут сделать это так, чтобы музейный сайт стал интересен их сверстникам. Кроме того, ещё одна возможность — самим делать сайты о своих школьных музеях и виртуально общаться со сверстниками через эти сайты — тоже могла бы стать для ребят важной частью самореализации.

Позитивный опыт

Анализ сложившейся практики взаимодействия школ и учреждений культуры показывает, что в первую очередь широко используются такие формы взаимодействия, которые не требуют глобальных институциональных изменений, а осуществляются в договорной форме. Новый Закон «Об образовании в РФ» № 273-ФЗ допускает сетевую форму реализации образовательных программ на основе договора между участниками. В законе чётко регламентируется, что должен включать такой договор (часть 3 статьи 15):

- вид, уровень и (или) направленность образовательной программы (её части);
- статус учащихся;
- правила приёма;
- условия и порядок осуществления образовательной деятельности, в том числе распределение обязанностей между участниками сетевого взаимодействия;
- характер и объём ресурсов, используемых каждой организацией;
- выдаваемые документ или документы об образовании и (или) о квалификации;
- срок действия договора, порядок его изменения и прекращения.

Так, Департамент образования Москвы с 1 октября 2012 года реализует проект

по взаимодействию образовательных учреждений системы Департамента образования с учреждениями Департамента культуры Москвы по таким направлениям, как театральная, концертная, музейная деятельность, взаимодействие с библиотеками, образование в сфере культуры и искусства. Проект осуществляется за счёт привлечённых и внебюджетных средств образовательных учреждений. График посещений учреждений культуры имеет рекомендательный характер, список театров и музеев может быть расширен в зависимости от возможностей учреждений культуры и образования. Для реализации проекта организовано бронирование билетов в театры и музеи.

В качестве примера можно привести взаимодействие образовательных учреждений Юго-Восточного окружного управления образования Департамента образования с учреждениями Департамента культуры Москвы, в рамках которого составлен план-график совместных мероприятий, список музеев, участвующих в программе по бесплатному посещению учащимися, а также отдельно определены особенности взаимодействия с Московской государственной академической филармонией, Москонцертом, Государственным музыкальным московским театром «На Басманной» и т.п.

Между школами и учреждениями культуры заключаются договоры рамочного характера (о сотрудничестве, совместной деятельности и т.п.), содержание которых в основном соответствует требованиям гражданского законодательства. Вместе с тем иногда допускаются нарушения в связи с неверным пониманием правового статуса школы при заключении договора. В частности, не всегда заключение договоров, предусматривающих кратковременное пользование имуществом, сопровождается получением согласия собственника имущества, не всегда финансирование деятельности по договору соответствует требованиям бюджетного и гражданского законодательства, особенно в случае финансирования за счёт средств внебюджетных источников.

Кроме того, в течение длительного времени в Москве государственные школы и негосударственные организации, в том числе работающие в сфере образования, культуры, спорта, сотрудничали на договорной основе, в рамках оказания материально-технической, кадровой, финансовой помощи государственным образовательным учреждениям.

Дарвиновский музей

Среди посетителей Дарвиновского музея много школьников и студентов, как в группах, так и индивидуально. Музей больше ориентирован на разработку собственного образовательного предложения и его активное информационное продвижение по различным каналам. Музейное образовательное предложение достаточно широкое — вводные занятия, тематические экскурсии, образовательные программы на специальных выставках, интерактивные экспонаты, в том числе для слепых, с использованием языка Брайля.

Музей активно распространяет информацию о своих образовательных возможностях:

- на выставках Департамента образования и Департамента социальной защиты проводятся туристические выставки — для турфирм, предлагающих туры в дни школьных каникул;
- через образовательные справочники — рекламная информация о возможностях музея;
- через профильные учительские конференции (как правило, в августе), для проведения которых музей бесплатно предоставляет помещение.

Договоров со школами не заключается, это принципиальная позиция руководства, так как спрос достаточно большой и работники музея предпочитают гибко заполнять все свободные возможности, то есть сотрудничество не институциональное: есть круг активных учителей, которые организуют посещение и занятия в музее.

Несколько лет назад в музее были разработаны обучающие гиды (по сути, учебные пособия для самостоятельной работы в экспозиции). Изначально они были ориентированы на то, чтобы учителя использовали их на занятиях в музее, но это не получило широкого учительского отклика, хотя активные учителя дают ребятам задание пойти и заполнить такой гид в музее, далее оценивают и принимают это в качестве освоения темы. Такие гиды (разработанные для разных возрастов и тематик) с большим размахом используют индивидуальные посетители и родители с детьми.

Существует практика бесплатных экскурсионных путёвок; Департамент культуры выдаёт годовой лимит таких путёвок, который, по словам директора Дарвиновского музея, расходуется за несколько месяцев. Сверх лимита музей готов предоставлять бесплатное экскурсионное обслуживание, но при условии получения компенсации от Департамента культуры Москвы. Сегодня музей разрабатывает отдельный проект обучающего центра.

Специальное направление деятельности Дарвиновского музея — работа с посетителями с ограниченными возможностями. Музей становится методическим центром *социокультурной реабилитации инвалидов*. Заключён договор с Департаментом социальной защиты на экскурсионное обслуживание детей из спецшкол (нарушения опорно-двигательной системы, слепые, глухие, с задержкой в развитии), экскурсии для детей проводятся бесплатно, эта работа оплачивается Департаментом социальной защиты Москвы.

Кроме того, для музейных сотрудников проводятся семинары по работе с посетителями с ограниченными возможностями. Были разработаны специальные занятия для детей дошкольного возраста с задержкой в развитии. По заявке Общества родителей детей с редкими заболеваниями проводятся специальные экскурсии. Музей сотрудничает с различными коррекционными школами, в основном по инициативе самих школ, например, коррекционным интернатом в Южном Бутово — музей готовит для них выставки с использованием фотоматериалов, которые реабилитологи используют для работы с детьми в интернате, затем детей привозят в музей на экскурсию.

Политехнический музей

Одна из основных форм правового оформления сотрудничества Политехнического музея со школами — *Рабочие соглашения о взаимном сотрудничестве на два или три года*. Например, Политехнический музей и учреждение дополнительного образования «Интеллект» оформили совместное соглашение без финансового сопровождения на некоммерческий проект «Музейный спектр». Вместе со специалистами и методистами «Интеллекта» разработали путеводитель для школ по темам «Музейный транспорт» и «Вычислительная техника». Основная цель — самостоятельные занятия педагогов без сопровождения экскурсовода. Схема простая — ученическая группа по входному билету проходит в Политехнический музей и под руководством школьного педагога работает с экспозицией.

В то же время используется и форма *Соглашения по разовым обращениям*. Например, Кадетское училище: ребята приезжают на практику по физике и техническим направлениям, программа практики разрабатывается Политехническим музеем под поставленные задачи. Проводятся занятия, экскурсии, выполняются задания по экспозиции.

Основные задачи таких занятий:

- 1) наглядная демонстрация;
- 2) самостоятельная экспериментальная деятельность, курсы и исследования.

Экскурсионные программы позволяют детям самостоятельно проводить эксперименты. Работа самых популярных подразделений музея направлена на получение востребованных знаний: автоматика и робототехника. Занятия для младшей школы расширяют кругозор, старшеклассники занимаются физикой, химией и по специализированным программам.

Вместе с тем прямых запросов на посещение музея от школ, к сожалению, нет: сотрудники музея самостоятельно отслеживают появление новых программ и под данную программу предлагают школам экскурсии. Есть лишь отдельные инициативы школ: предполагается тематика для развития учащихся.

Проблема низкой посещаемости состоит в том, что у школьных педагогов отсутствуют мотивы для организации экскурсионных мероприятий с детьми, поскольку по нормативным требованиям выездные мероприятия в музеи ограничиваются одним посещением в год. Но существует система бонусов, которая включает занятия в школьных классах. Мотивированной системы привлечения учащихся к посещению музеев сейчас нет, основная инициатива исходит от Политехнического музея, но «обратной связи» со школами не существует. Самые популярные школы могут привести детей максимально три раза в год.

Должна быть мотивация для взаимодействия учреждений культуры со школами. Это должна быть система, стимулирующая коллективное посещение школьниками музейных выставок, лекций. Самое главное — организовать, чтобы дети школьного возраста пришли в музей. Организовать это сложно, поскольку в школе очень плотный график занятий, и если есть необходимость дополнить учебные занятия в музее, то это возможно только после уроков. Раньше экскурсии в музеи было принято организовывать в субботние дни. Сейчас в рамках школьной программы выполняются самостоятельные исследовательские проекты. Школы проводят на базе музея такие исследования, но эти исследовательские программы пока не имеют системного характера.

Сложившаяся практика взаимодействия Политехнического музея со школами показывает, что взаимодействие выстраивалось исключительно на личностных контактах и откликах сотрудников Политехнического музея, но никакой системы взаимодейст-

вия, к сожалению, не существует. Для выстраивания долгосрочных и стратегически перспективных взаимодействий с партнёрами необходимо организовать программы на регулярной основе с активными прогрессивными лидерами образовательной среды. По мнению музейных работников, для поиска и налаживания систематических взаимосвязей необходимо включать в работу PR-менеджеров, которые имеют доступ к рассылкам и организуют постоянный информационный обмен и работу с партнёрами по налаживанию и мониторингу контактов. Сегодня обмен информацией между учреждениями культуры и образования имеет бессистемный характер и основан исключительно на личностных каналах и инициативах.

Практика взаимодействия школ и организаций культуры в сельской местности

Доступность музеев во многом зависит от типа расселения, которое существенно отличается по регионам России. В соответствии с нормативами музеи должны создаваться в населённых пунктах с числом жителей от 5 тысяч человек, а в сельских поселениях — от 10 тысяч человек. Однако изменение распределения сельских населённых пунктов в зависимости от численности жителей показывает постоянное увеличение количества малочисленных сёл (табл. 1).

Доля населённых пунктов с численностью населения до 500 человек составляет в среднем по России 89%, в Центральном и Северо-Западном федеральных округах существенно выше — 94,4% и 96,8% соответственно. Доступность услуг сферы культуры для жителей этих сёл крайне ограничена, особенно если они расположены далеко от городов: жители ближних сёл всё-таки имеют гипотетическую возможность приехать на спектакли, концерты, выставки в ближайшие города, если этой проблемой озабочены

Таблица 1

Распределение сельских населённых пунктов по числу жителей

	Число сельских населённых пунктов							
	1959	1970	1979	1989	2002		2010	
					Число населённых пунктов, ед.	Средняя числ-сть насел., человек	Число населённых пунктов, ед.	Средняя числ-сть насел., человек
Сельские населённые пункты — всего	294059	216845	177047	152922	155289	272	153124	245
Из них с числом жителей, человек:								
10 и менее	41493	25895	23855	30170	47089	5	55641	3
11–200	186437	132515	105112	80663	68807	63	61227	65
201–500	42064	34707	27012	22177	20475	323	18729	323
501–1000	15353	14730	12511	11524	10836	699	9720	698
1001–2000	6057	6333	5984	5718	5182	1360	1217	1370
2001–5000	2283	2231	2071	2069	2093	2995	2196	3052
5001 и более	372	434	502	601	807	8340	874	8457

местные администрации, которые могут помочь жителям — обеспечить и заказ билетов, и предоставление транспорта. Крайне необходима такая поддержка для школьников.

Систематическим многообразным контактам с аудиторией способствует объединение различных организаций в рамках одного территориального комплекса, что особенно актуально для сельских населённых пунктов. Перспективное направление деятельности сельских учреждений культуры — создание комплексных культурных центров на базе одного из них, включённого в сетевое взаимодействие с остальными. Примером такого объединения организаций культуры может служить *историко-культурный центр «Коренная пустынь» Курской области*: это наиболее посещаемый центр культуры Курской области, успешно выдерживающий конкуренцию с другими организациями в этой сфере. Центр «Коренная пустынь» выступает и как музей, собирающий исторические реликвии, проводящий экскурсии по памятным местам и архитектурному ансам-

блю монастыря, и как библиотека, хранящая литературу и создающая видеофильмы, и как клуб, объединяющий различные группы людей и предлагающий разные программы для разных аудиторий. Плотность календаря культурных событий — 5–6 мероприятий ежемесячно. В среднем за год «Коренная пустынь» принимает около 12 тысяч посетителей, то есть примерно тысячу посетителей ежемесячно. 70% посетителей — паломники, приезжающие из всех регионов России и СНГ, в летнее время 60% составляют дети, отдыхающие в лагерях Центрально-Чернозёмного района, 30% посетителей — гости из дальнего зарубежья, в основном из Германии и Франции. Штат Центра — всего 10 человек, из них 4 — научные сотрудники.

Музейные работники ориентируются на средовый подход: он позволяет рассматривать любые явления культуры

как составляющие той или иной среды — образной, ритуально-памятниковой, образовательной, творческой, ярмарочной. Проектируемые центром «Коренная пустынь» программы предлагают разные формы участия населения в культурной жизни региона. Среди общественно значимых событий можно выделить возрождение Кореннской ярмарки, инициирование «Славянских праздников», рождественские благотворительные мероприятия для сельских детей, организация паломнических поездов с целью приобщения к ценностям русской духовной культуры жителей стран СНГ, Балтии, стран дальнего зарубежья.

В сельской местности, где большинство организаций культуры закрываются из-за безденежья и отсутствия посетителей, создание такого комплекса — хорошая возможность выжить и добиться экономического благополучия.

Сельский культурный комплекс стал эффективной моделью реорганизации сельских учреждений культуры и в Новгородской области. Так, например, *Передский сельский культурный комплекс Боровичского района Новгородской области* включает музей, Дом культуры, два клуба, три библиотеки и киноустановку. Передский комплекс имеет свой устав, Положение, коллективный договор, строит свою работу на основе договоров с центральной районной библиотекой на оказание методической и практической

помощи в повышении квалификации кадров, использовании единого фонда, организации культурных событий. Единый фонд обеспечивает библиотечные филиалы периодическими изданиями, которые они сами выписать не в состоянии.

Работают сотрудники комплекса совместно с сельской администрацией, школой и детским садом, налажено внестационарное обслуживание населения, поскольку на севере и северо-западе России множество мелких населённых пунктов.

* * *

Региональная политика позволяет средствами культуры аккумулировать позитивные эффекты развития территорий и превратить слабые стороны в сильные. Переход к позиции сотрудничества и кооперации организаций культуры и образования улучшает социальную среду, развивает туризм, привлекает инвестиции, инициируя создание новых рабочих мест и решение социально-экономических проблем сельских поселений. Партнёрское сотрудничество музея и школы, где обе стороны участвуют в возрождении территорий, сохранении истории культуры своего края, позволяет перейти от иждивенчества к сотрудничеству, поменять роль «пассивного, скучающего просвещаемого» на роль активного создателя. Именно этот процесс и должен стать основой двустороннего движения школы и музея навстречу друг другу. **НО**

ИНФОРМАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: лечится ли клещевидный железняк?



Сергей Владиславович Вершинин,
заведующий Информационным центром
Ульяновского Института повышения квалификации
и переподготовки работников образования,
кандидат технических наук
e-mail: uirkro@yandex.ru



Светлана Юрьевна Прохорова,
проректор по развитию регионального образования
Ульяновского ИПКПРО, кандидат педагогических наук

Считается, что взрослые без вреда для себя пропускают мимо ушей рекламу всевозможных чудо-БАДов, «приборов» от всех болезней, подгузников и жевательных резинок. Даже если это и так, то к детям всё это приходит в качестве фундаментальных знаний, формирующих их мировоззрение в целом. Что формируется на таком фундаменте — предсказать не так просто. К сожалению, проблема не ограничивается только абсурдной информацией, другая её сторона — сам способ мышления, который воспитывают средства массовой информации, а это, пожалуй, намного хуже.

- информационные потоки • манипуляция сознанием • медиабезопасность
- информационная компетентность • недостоверные источники • реклама

Клипное мышление

Однажды на курсах в нашем институте учительница информатики открыла нам страшную тайну — компьютера надо бояться, потому что «от него радиация». В ответ на недоумённый вопрос: откуда? — она рассказала, что, вот, у неё от компьютеров была зага-

дочная болезнь — красная сыпь по всему телу. И никто её не мог вылечить. Только одна медсестра рассказала ей, что, оказывается (!), в воздухе есть... микробы! А на них (на микробах!) — клещевидный железняк. Когда радиации нет — он тихий. А когда есть — нападает на людей — и всё... И медсестра её вылечила. Дёгтем.

Важно, что в этой истории разумная информация была, но из неё состряпали такую кашу, что получился прямо-таки образцовый пример паралогического мышления. Никакой радиации от компьютеров нет (а то, что можно было измерить на старых ЭЛТ-мониторах, было в разы ниже фонового излучения). Существуют железняк — растение и железняк — минерал, но никакого клещевидного железняка в природе нет. Никто на микробах не живёт, но известна так называемая болезнь архивов — книжная пыль, не только — сильнейший аллерген, но может содержать на себе яйца книжных клещей. А мазями на основе дёгтя, в самом деле, лечатся чесотка и подобные болезни, хотя никакого отношения к радиации клещи не имеют.

Всё это перемешали, и получили стройную конструкцию — клещевидный железняк от компьютерной радиации. И ведь распространена эта конструкция намного шире, чем можно подумать. Примеров больше чем достаточно даже на тему той же «компьютерной вредности». Проблема именно в том, что это — не отдельные примеры, а массовое явление. Разорванное, болезненное — клиповое — мышление стало рабочим инструментом средств массовой информации, и сталкиваться с «железняком» приходится всё чаще.

В школах, в учреждениях, дома рядом с компьютером обязательно стоит кактус — «Это мы от радиации защищаемся!». Ну, люди... Не забыли, наверное, что поток заряжённых частиц, луч света, радиация распространяются — по прямой. Чтобы они изменили свою траекторию и всосались в кактус, этот кактус должен обладать как минимум свойствами синхротрона. Как он вас защищает? Да и от чего? Нет же никакой радиации от современного компьютера.

Забавно, что в крайних проявлениях клещевидного железняка кактусы ещё и не поливают: «А они от радиации без полива даже

лучше растут». Приходишь в такую школу через полгода, бедные кактусы скрючились, почернели: «Вот, видите! От радиации даже кактусы погибли»...

Возможно, где-то в иной реальности, давным-давно и тут была здравая основа. Может быть, какие-нибудь растения (а хотя бы и кактусы) выделяют, например, фитонциды, стимулирующие иммунную систему человека. Только радиация тут ни при чём, а какие именно растения имелись в виду, давно забыто. Остался один клещевидный железняк.

Почему явная патология мышления не замечается? Можно ли хотя бы уменьшить её проявления? Оказывается, можно — если не игнорировать их, а обращать на них внимание и анализировать. Настоятельную необходимость такой работы отмечают многие исследователи. С.Г. Кара-Мурза пишет: «Подавление здравого смысла, меры и логики — тяжёлая болезнь культуры. Можно предположить, что, выявляя и разбирая показательные случаи, мы способствуем восстановлению навыков критического анализа и логических умозаключений»¹.

Информационные потоки

Применительно к школе и телевизору об этом же говорит Г.Г. Силласте: «Учитель заинтересован в том, чтобы сформировать у школьников вдумчивый и критический подход к восприятию телеинформации, особенно в тех случаях, когда она имеет дегуманизирующий и негативный характер по отношению к национальной культуре»².

¹ Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием. — М.: ЭКСМО-Пресс. — 2002.

² Силласте Г.Г. Сельская молодёжь в лабиринте средств массовой информации: Монография (по результатам социолого-педагогического исследования «Влияние СМИ на массовое сознание и поведенческие установки учащихся средних школ»). М.: ИСПС РАО. — 2005.

Если рассмотреть информационные потоки, в которых существует современный школьник, то оказывается, что основную информацию он получает из средств массовой информации, в первую очередь — телевидения и Интернета. При этом существенная часть получаемой информации оказывается недостоверной — политически или экономически ангажированной, односторонней, необъективной, неполной либо намеренно искажённой. Использование такой информации в жизни может оказаться просто опасным. Перед школьником встаёт взрослая задача оценки и проверки получаемой информации на достоверность.

Псевдонаучная пропаганда, реклама социально вредных привычек, шарлатанские «целители» и «системы оздоровления» и тому подобное — чтобы жить в этих условиях требуется не механическое восприятие, а навыки рационального анализа и проверки достоверности. Поэтому важной задачей стало формирование информационной компетентности школьника, и отдельным направлением в ней выделяется обучение восприятию информации. Понятно, что главная опора в противостоянии манипуляции сознанием — системная общекультурная база и целостное мировоззрение. Но повышение информационной компетентности, в свою очередь, помогает их формированию.

Информационную компетентность рассматривают в своих работах многие отечественные и зарубежные исследователи. Они указывают, что она предполагает владение не только способами работы с персональным компьютером, но и с информацией в целом. Эта способность должна быть достаточной для того, чтобы успешно жить и трудиться в информационном обществе.

Медиабезопасность школьника

Недавно появился новый термин — медиабезопасность. Под ним обычно понимается умение пользоваться Интернетом без вреда для себя. Но постепенно растёт осознание важности умения оценивать степень достоверности сообщений, причём не столько из Интернета, сколько из средств массовой информации. На официальном уровне оно достигло такой степени, что по инициативе

П.А. Астахова, уполномоченного при Президенте РФ по правам ребёнка, 1 сентября 2011 года был объявлен днём медиабезопасности. Он, в частности, отметил: «Часто дети принимают всё, что видят по телевизору и в Интернете, за чистую монету. Они не всегда умеют распознать манипулятивные технологии в рекламе, не анализируют степень достоверности информации и подлинность её источников. Мы же хотим, чтобы ребята стали полноценными гражданами своей страны — теми, кто может анализировать и критически относиться к информационной продукции. ...Считал бы необходимым предложить Министерству образования ввести специальный курс обучения детей, возможно, даже и родителей, так называемой «Медиабезопасности детей и подростков».

Информация из СМИ намного ярче и эффективнее, чем из жизни, окружающей школьника. Поэтому она оказывает на него существенно более сильное воздействие. Школьник находится под постоянным давлением, которое намного эффективнее воспитательных воздействий школы.

Даже сам вопрос о соревновании между школой и СМИ не стоит — школа очевидно проигрывает. Во многом из-за того, что «соперник» действует скрытно, используя средства, неосознаваемые рационально (в частности, это одна из причин, по которым школа долгое время вообще игнорировала саму постановку такого вопроса). В то же время выявление манипуляционных действий и рассмотрение средств, которые они используют, помогает не только разоблачать конкретные случаи обмана, но и восстанавливать связность рационального мышления и здравый смысл, повышая устойчивость личности к манипуляции.

Практическое рассмотрение и анализ примеров манипуляции удобно ложатся

в форму школьного проекта. Хотя сам этот термин во многом сам стал манипулятивным и употребляется в значениях от домашнего задания и поп-концерта до «национального проекта», в школе за ним закрепляется значение некой самостоятельной работы учащихся, включающей деятельность разного типа с оформлением результатов на компьютере. При выполнении такого проекта требуются оценка первоначального текста, поиск дополнительной информации, её оценка и отбор, формирование выводов и оформление результата (с использованием компьютерных технологий, включая запись и обработку звука и видеоматериалов).

Главной целью такого проекта должно быть выявление действительного состояния исследуемого вопроса. При этом появляется возможность на практике формировать способ мышления и стиль обращения с получаемой информацией. При рассмотрении исходного материала нужно обращать внимание на неуместное, несообразное использование средств представления информации, нарушения логики и соразмерности, анализировать цели авторов. При рассмотрении отдельных фрагментов и всего «продукта» в целом необходимо выявлять, что здесь неправильно, что должно было быть вместо этого, какие приёмы используются, их повторяемость и массовость.

Анализ конкретных примеров развивает внимательность к повседневно воспринимаемой информации, вырабатывает осознанное отношение к ней, повышает общую культуру личности. Например, рассмотрение ценностей, предлагаемых фактически и декларируемых на словах, помогает выявлять действительные цели создателей информации и формировать критическое отношение к ним. Одно дело, когда об агрессии по отношению к тебе рассказывается теоретически, другое — когда её обнаруживаешь на практике. Кроме того, сравнение своих ценностных установок с тем, что тебе предлагают другие, помогает относиться к своим установкам осознанно,

что опять-таки укрепляет связность мышления и устойчивость личности.

В этом отношении полезны материалы, с которыми школьник сталкивается постоянно, в частности видеопродукция. Ценность такой работы в том, что используется естественное окружение школьника, хорошо знакомый ему материал.

Формирование и развитие информационной компетентности может реализоваться в различных формах: в процессе учебной деятельности, на уроках по общеобразовательным предметам; во внеурочной работе; в форме личного общения взрослый-ребёнок (в частности, учитель — ученик); при консультировании и информировании.

Участие в такой работе предполагает привлечение разнообразных данных по исследуемым проблемам, что повышает информированность и культурный уровень участников. Формы и темы исследовательской работы школьников учитывают деление по возрастам и различную степень участия взрослых — от обучения до самостоятельных исследований. Эта работа неизбежно имеет междисциплинарный характер и опирается на многие предметы, изучаемые в школе, что должно повышать и мотивацию изучения этих предметов. Например, при рассмотрении темы рекламы лекарственных средств привлекаются данные физиологии, фармакологии, физики и химии.

В Салмановской средней школе Ульяновского района Ульяновской области с 2007 года ведётся работа по теме «Формирование информационной компетентности сельских школьников». Умение противостоять манипуляции и работать с информацией в повседневной жизни при этом рассматривается как основной аспект информационной компетентности.

Основные результаты представлены в выпущенном в 2012 году методическом пособии: «Медиабезопасность школьника:

формирование информационной компетентности³, а также в целом ряде отдельных публикаций.

Диагностика

Подготовлена методика диагностики информационной компетентности школьников, разработаны факультатив «Развитие письменной речи младших школьников» (2–4-е классы), программа спецкурса «Технология и культура дискуссии» (7-й класс) и программа спецкурса «Мыслию, значит, существую» (10–11-й классы). Формируются информационная база для исследовательских проектов школьников по этому направлению и электронный банк ученических проектов.

Диагностика информационной компетентности основана на материалах школьных учебных курсов, включает базовый и повышенный уровни и ориентирована на школьников трёх ступеней обучения: начального, основного и среднего образования. Такая диагностика содержит задания, направленные на развитие информационной компетентности, и выделяет направления работы по её формированию.

Показатели информационной компетентности разделены на четыре направления:

- *Работа с источниками информации*: знание о том, какие источники информации существуют; умение использовать различные источники информации; умение использовать компьютерные технологии; умение найти нужный источник информации в учебных задачах и в жизненных ситуациях.
- *Оценка достоверности*: знание о существовании недостоверной, ошибочной информации и возможности целенаправленной манипуляции сознанием; знание основных направлений воздействия на сознание, потенциально недостоверных источников и видов информации; представление о способах и предпосылках манипуляции; умение обнаруживать недостоверные и манипуляционные элементы, знание признаков манипуляции; знание распространённых ошибочных стереотипов.

³ Медиабезопасность школьника: формирование информационной компетентности. — Ульяновск: УИПКПРО. — 2012.

ШКОЛА И ВОСПИТАНИЕ

- *Обработка и представление результатов*: умение выделять недостоверные и сомнительные элементы; умение находить альтернативную и дополнительную информацию; умение обобщать, сравнивать и противопоставлять данные, интерпретировать полученную информацию, выносить суждение по рассматриваемой теме и аргументировать его; умение описать и представить результаты своей работы.

- *Использование компьютерных технологий*: умение читать текстовые документы на компьютере, работать с текстом в различных форматах; умение вводить и оформлять текст на компьютере; умение работать со средствами Интернета; умение пользоваться поисковыми системами Интернета; знание полезных информационных ресурсов Интернета.

Задания

Недостоверная информация, целенаправленная манипуляция сознанием

Цель: выявить представления о существовании недостоверной информации и возможности целенаправленной манипуляции сознанием.

Уровень: повышенный.

Тема: «Общение».

Ступень обучения: среднее звено, выпускной класс.

Задание:

В 2 часа ночи вы получаете СМС: «Брось 50 рублей на номер... Очень надо. Позже объясню. Санёк». Надо ли переводить эти деньги? На что рассчитывает отправитель сообщения и какие средства он использует?

Ответ:

Почти наверняка это попытка обманом получить деньги. Отправитель пытается

манипулировать вами: рассылка наверняка массовая — кто-нибудь да попадётся; для подписи использовано распространённое имя; подчёркнуто личное обращение — как будто от близкого знакомого; запрашиваемая сумма небольшая — проще отдать, чем проверить; расчёт на усталость и снижение бдительности в 2 часа ночи; изображается «жертва», которой надо срочно помочь.

Оценка:

За каждый указанный элемент по одному баллу.

Уровни выполнения:

Высокий — 5–6 баллов.
Выше среднего — 4 балла.
Средний — 2–3 балла.
Низкий — меньше 2 баллов.

*Воздействие на сознание,
недостовверные источники*

Цель: выявить уровень представлений об основных направлениях воздействия на сознание, о потенциально недостоверных источниках и видах информации.

Уровень: повышенный.

Тема: «Предпринимательство».

Ступень обучения: среднее звено, выпускной класс.

Задание:

Определите цель предлагаемого объявления. Выделите в нём сомнительные элементы! «Требуется помощник руководителя. Зарплата от 18 750 до 29 500 рублей. Обращаться по телефону... Анна Григорьевна».

Ответ:

Объявление опирается на естественную необходимость иметь престижную, высокооплачиваемую работу. В то же время в нём можно выделить следующие сомнительные элементы: не указано ни названия фирмы, ни рода деятельности; нет требований,

предъявляемых к кандидатам; подозрительно высокий уровень зарплаты для должностей такого рода; указан сотовый телефон, хотя любая фирма имеет стационарный; указаны слишком конкретные значения зарплаты (при большом её диапазоне), которые должны повысить доверие к информации — пример манипуляции точными цифрами.

Оценка:

За каждый элемент начисляется по одному баллу.

Уровни выполнения:

Высокий — 5–6 баллов.
Выше среднего — 3–4 балла.
Средний — 2 балла.
Низкий — меньше 2 баллов.

Разумеется, разработанная методика не претендует на завершённость и в процессе работы дорабатывается и изменяется — это неизбежно в любой исследовательской деятельности.

Технологии манипуляции сознанием исторически разрабатывались как оружие информационной войны, и большая часть материалов, связанных с ними, находится в сфере политики и смежных сферах, «неудобных» для рассмотрения в школе. Тем не менее сегодня и без явной политики достаточно тем, знакомство с которыми помогает восстановлению мышления, повышает общую культуру личности и является мощным средством воспитания. Что касается «неудобных тем», то тут можно рассчитывать на самостоятельный перенос сформированных навыков и расширение области применения полученных умений.

**Направления исследований
школьников**

*Теория и практика
манипуляции сознанием*

- Психологические основы манипулирования. Распознавание признаков манипуляции. Средства, снижающие защитные

возможности личности. Разрушение культурного ядра личности как средство снижения её защищённости.

- Языковые средства манипулирования. Слова-амёбы, их функции и манипулятивное содержание. Обновление языковых средств у Маяковского и Хлебникова как противодействие омертвлению, «бюрократизации» дореволюционного русского языка.
- Мышление и стереотипы. Использование стереотипов в манипуляции сознанием. Распространённые ложные стереотипы.
- Культура и технология дискуссии, приёмы ведения спора, противодействие недобросовестным приёмам.
- Дейл Карнеги — «манипулятор и этим горжусь».
- Паранаука, суеверия, сектантство и прочее. Активисты парапсихологии и колдовства. Астрология — эволюция из заблуждения в обман.
- Сектантство и религии в современных условиях. Приёмы, используемые для завлечения в секту.
- Манипулирование в развлекательных программах.

Реклама и потребление

- Реклама как инструмент манипулирования. Типовые приёмы рекламы. Средства воздействия на покупателя и на продавца. Приобретение товаров в условиях манипуляции.
- Культура потребления. Ложные и абсурдные потребности, формируемые рынком. Потребление в условиях бедности при наличии в обществе богатых слоёв.
- Внедрение «нездорового образа жизни» средствами массовой информации.
- Диеты для здоровых людей как средство получения прибыли. Концентраты, «высокотехнологичные продукты», «здоровый продукт» — представление рекламой недостатка продукта как его достоинства.
- Образ жизни и потребления, формируемый средствами массовой информации. Телевизионные ценности.

Воспитание ценностей

- «Почему Россия не Америка?» (по книге А. Паршева).
- Россия — самая холодная страна мира, что из этого следует.

- Особенности культуры и жизни нашей страны, её отличия от Запада. Понятие евроцентризма. Воспитание патриотизма через анализ евроцентристских мифов. Образы России у отечественных деятелей культуры.

Экология

- Генетически модифицированные продукты.
- Миф об озоновых дырах как инструмент борьбы с конкурентами, выпускающими продукцию с фреонами.
- Нитратный психоз во время перестройки и химия процесса превращения нитратов.
- Сероводородный слой Чёрного моря — современный пример создания мифа.
- Технологии энергосбережения и эргономика в быту — прибыль начинает и выигрывает.
- Организация Green Peace как средство отвлечения внимания от экологических проблем.

Конкурс

В 2012 году в школе провели областной конкурс исследовательских работ «Медиабезопасность школьника». Конкурс проводился в два этапа: заочный — жюри оценивало и отбирало письменные разработки учащихся, и очный — в виде межшкольной конференции учащихся с выступлениями авторов лучших работ.

Основные критерии оценки работ: актуальность темы, доказательность, глубина и объём проработки, степень самостоятельности изложения материала, понимание рассматриваемого вопроса и отношение к нему. Дополнительные: уместное использование сопроводительных материалов (компьютерная презентация, графика, видеопли или аудиоматериалы), умение выступать и отвечать на вопросы при представлении работы.

С.В. Вершинин, С.Ю. Прохорова. **Информационная компетентность: лечится ли клещевидный железняк?**

Двухступенчатый конкурс позволил участникам существенно доработать свои доклады к очному этапу и подготовить хорошие сопроводительные материалы. Жюри особо отметило высокий уровень представленных докладов.

Конференция

В феврале 2014 года также на базе Салмановской школы проведена областная научно-практическая конференция «Медиабезопасность школьника: опыт, проблемы, пути решения». Её целями были обсуждение состояния и тенденций обеспечения медиабезопасности школьника, выявление актуальных проблем, поиск возможных путей их решения на основе опыта Ульяновской области.

Работа конференции проходила по направлениям: медиабезопасность — восприятие информации школьником; методика медиабезопасности; медиабезопасность в общеобразовательных предметах; практика обучения медиабезопасности; безопасный Интернет и безопасный телевизор.

Рассматривались проблемы адекватного восприятия информации школьником при возрастании объёма недостоверной информации, способность противостоять манипуляциям в Интернете и СМИ. Широко представлен опыт работы по формированию информационной компетентности школьника, накопленный в школах Ульяновской области, в первую очередь в Салмановской школе.

* * *

Современный школьник живёт в крайне агрессивной информационной среде, которую школа, к сожалению, игнорирует. Эта среда поставляет ложную и абсурдную информацию, воспитывает алогичные, болезненные способы мышления и мировосприятия в целом. Поэтому настоятельной необходимостью стало целенаправленное обучение школьников средствам противостояния манипулированию, формирование понимания, что не всё, что тебе кладут в рот, надо радостно глотать, а улыбка «по Карнеги» вовсе не означает добрых намерений по отношению к тебе. «Клещевидный железняк» — болезнь опасная и распространённая, но она излечима, если её не запускать. **НО**

КАК СЕГОДНЯШНЕМУ ШКОЛЬНИКУ не обречь себя на безработицу: разговор психолога с работодателем

Мы живём в странное время, когда на рынке труда, куда выходят вчерашние выпускники, слышится многоголосый «плач». Вопиют работодатели — бизнесмены, готовые вкладываться в собственный персонал: «Где же они, вменяемые, активные, работоспособные выпускники вузов и училищ? Почему на одного достойного приходится так много самодовольных, некомпетентных ленивых бездарей с дипломами?» В недоумении и вчерашние студенты: «Ну почему нас, таких замечательных и умных, не берут работать в приличные места?».

• рынок труда • молодые профессионалы • адекватные психологические установки • профессиональная невостребованность • ресурс для саморазвития

Современные работодатели часто жалуются не на плохие знания и технические навыки выпускников, а на их отношение к жизни и к работе. Слишком эгоистичны, слишком много хотят — легко, быстро и сразу. На лицо широко распространённые среди молодёжи неадекватные, деструктивные жизненные установки. Их приходится долго осознавать и мучительно изживать. На это уходят многие годы, и не все успевают вовремя изменить своё отношение к жизни, чтобы успеть её наладить.

Что же делать, чтобы подобного не происходило? Ответ очевиден: воспитывать у молодых людей адекватные психологические установки и отношение к жизни в целом. И начинать не тогда, когда на носу окончание вуза, а ещё в школе.

Цель этой статьи — дать в руки учителю, классному руководителю и школьному психологу реальные доводы и аргументы для воспитательных и просветительских бесед, формирующих конструктивные психологические установки.

Мы беседуем с **Ольгой Михайловной Новосадовой**, директором по персоналу строительной компании «Технологии и Системы Защиты». На этой должности она 9 лет. А в службе персонала Ольга Михайловна работает 32 года. Всё это время наблюдает процессы, которые происходят с молодёжью на рынке труда, и испытывает чувство горечи от происходящего — с каждым годом всё труднее находить молодых профессионалов, да и просто работающих и ответственных молодых людей. Ольге Михайловне есть чем поделиться с педагогами и психологами.

— *Ольга Михайловна, не могли бы Вы дать несколько конкретных советов классным руководителям и школьным психологам: как им строить беседу со школьниками о том, к чему надо готовиться в реальной жизни, что делать уже сейчас, чтобы преуспеть. А главное, чего не стоит делать ни в коем случае. Я опускаю вопросы, связанные с получением хорошего образования. Об этом сейчас говорят все. Во главу угла*

я ставлю развитие качеств личности, которые помогут молодому человеку добиться успеха в будущем, как в работе, так и в личной и социальной жизни. Скажу даже жёстче и без обиняков: попробуйте дать сильные «пробивные» аргументы, используя которые педагог сможет не просто дискутировать с подростками, которым «типа, ничего по жизни не надо, им и так хорошо, лишь бы в Интернете жить не мешали». Хотелось бы, чтобы после Ваших советов легкомысленные подростки, во-первых, поняли, что так дальше жить нельзя. Во-вторых, почувствовали, что им дали в высшей степени убедительный довод в пользу того, чтобы что-то поменять в своей жизни прямо сейчас. В-третьих, уяснили, что конкретно им нужно делать и куда бежать. Предлагаю тему разговора: как уже в самом начале карьеры не стать тем, от кого отворачиваются работодатели. Ведь уже сейчас можно с уверенностью определить, кто из школьников готовит себе печальную участь профессиональной невостребованности, а кто — нет. Это видно по тому, кто как себя ведёт, как рассуждает о жизни, каких принципов придерживается.

Начать можно издали. Например, так: «Ребята, представьте, что вы рекрутеры. Ваш обычный типичный рабочий день выглядит так: вы целый день проводите собеседования, чтобы «закрыть» простенькую вакансию. Вам требуется молодой человек с высшим образованием. Возможно, даже без опыта работы. Главное — умный, ответственный, стремящийся учиться чему-то новому. Зарплата вполне приличная, есть хорошие перспективы роста. И вот через ваш кабинет в течение всего дня проходит поток молодых кандидатов — выпускников вузов и студентов старших курсов, но в конце дня вы понимаете, что вашим даже очень простым требованиям не удовлетворяет никто. Вы сидите, схватившись за голову, и думаете: «Ну откуда столько ленивых, самодовольных неучей? Где брать нормальных ребят? И что будут делать те, кого сейчас отсеивают сходу, просто поговорив пять минут? Откуда их столько берётся?».

Затем вы резко меняете ракурс и, обращаясь к учащимся, говорите: «А откуда. Из таких же классов, как ваши. С такими же ребятами. Иными словами, уже сейчас многие из вас готовят себе судьбу специалистов, не востребованных на рынке труда. Но это ещё можно исправить, и мы будем обсуждать, как».

Тут же можно задать серию жёстких вопросов. Например: «У кого есть домашние обязанности? Кто участвует в волонтерской работе? Как вы проводите свободное время?».

Уже по этим ответам можно дать оценку: «Ты — молодец, на правильном пути. А ты — кандидат на то, чтобы стать «вечным странником в поисках лучшей доли», как только родители перестанут тебя кормить и обеспечивать».

После этого можно дать реальную и обоснованную оценку тем мнимым преимуществам, которые, якобы, уже имеют некоторые ребята. Да, они умеют «шарить» в Интернете, но только в развлекательных целях. Да, они умеют, шутя, найти сотню потенциальных деловых партнёров, а вести переговоры и выстраивать деловые отношения — нет.

Что бы Вы, Ольга Михайловна, посоветовали педагогам, когда они будут говорить с детьми об их перспективах?

— Вы, Евгений, уже почти всё сказали сами. Мне остаётся добавить совсем немного.

Во-первых, безусловно, взывайте к человеческой личности, призывайте ребят к самоуважению. Приводите убедительные примеры известных семей (из русской классики, а также семей политиков — Сталина, Брежнева, артистов и других публичных людей), когда молодые бездельники пропивали-проедали-прогуливали состояния, заканчивая жизнь «под забором». Приводите примеры молодых людей, добивающихся успеха трудом, — музыкантов, учёных, спортсменов, а также наших славных

соотечественников из прошлого — Морозовых, Мамонтовых, Третьяковых, Боткиных, Менделеева и многих других.

Я ответственно заявляю, что бездельника и лоботряса на работу не возьмут, так как везде надо трудиться. А уж на работу в другую страну — тем более. Там нужны только трудолюбивые, с хорошо работающей головой, не отказывающиеся от задач, а ищущие работу. Чем больше знаний, умений, навыков будет у человека, тем он будет лучше востребован в социуме.

Во-вторых, нужно всё время говорить о детской талантливости и обязанности развивать эти таланты. Мальчики гордятся физическим состоянием — пусть так же пестуют свой интеллект. Девочки увлечённо занимаются своей внешностью — пускай и ум развивают, ибо красивые и глупенькие на рынке невест долго не продержатся, ведь через несколько лет придут другие молодые и красивые. В спину всегда кто-то дышит — и это отлично!

Вот пример: приходит ко мне на собеседование кандидат на должность прораба. Документы в полном порядке — высшее строительное образование, множество удостоверений о повышении квалификации и т.д. Разговариваю о работе, о семье, о его планах и пожеланиях. Речь скудная, словарный запас ограниченный, цели исключительно потребительские. Кстати, нам был нужен именно прораб, а не профессор или искусствовед. На мой взгляд, этот человек нам не подходит из-за своей ограниченности и неразвитости. Прошу специалистов-строителей продолжить собеседование, узнать его профессиональные знания. Может быть, этот человек великолепно знает стройку? Не скрываю своих сомнений. Наши специалисты потом подтвердят, что он очень плохо разбирается в профессии. А документы были в полном порядке — на это ума хватило. Нет, не будет он в хороших организациях работать, себя надо развивать!

Другой пример: нужен менеджер, руководитель проектов. Если вижу на собеседовании, что кандидат не способен к собственному развитию, как сможет он заниматься развитием целого направления? Иногда задаю вопросы: «Что будете делать с неограниченным количеством материальных возможностей? Как этим богатством распо-

рядитесь?». По ответу можно понять масштаб и уровень мышления соискателя. Прошу написать краткую схему своих представлений о работе. Заодно узнаем, владеет ли кандидат письмом, умеет ли формулировать свои мысли, структурировать и анализировать, прогнозировать отдалённые последствия, владеет ли системным мышлением.

Вот и бродят толпы таких соискателей на рынке труда, я их называю «бомжами». Как же не попасть в эту категорию? Здесь важны разумный, осмысленный труд, понимание собственных способностей, желание расширять свой горизонт, стремление к профессиональному росту через общее развитие. Мы ведь ценим врача-виртуоза, гения-IT, талантливого строителя, прекрасного архитектора или музыканта. Вот и надо стремиться стать супер-профессионалом в своей отрасли! Чтобы не говорили: «В его прошлом было блестящее будущее». Ну, и где это прекрасное будущее? Оно стало сереньким, никчёмным настоящим.

Иногда на собеседование приходит кандидат с хорошим образованием — знания прекрасные, опыт впечатляющий, словом, всё хорошо. Но мы его не берём. Личностные качества плохие: неуживчивый, строптивый, агрессивный, нацелен только на свои личные планы, нигде долго не работал, не умеет трудиться в команде, плохо отзывается о людях, все у него плохие, только он белый и пушистый. Категорически не берём такого специалиста в коллектив — у нас отличная команда, не будем портить лицо нашей фирмы. Этот кандидат не вписывается в нашу организационную структуру, будет нарушать наши нравственные принципы.

И бродит такой человек по рынку труда, не понимая, почему его, такого замечательного, не берут на работу. А ты люби людей, спрашивай с себя строже, не ищи причины неудач в окружающей среде, в людях, в обстоятельствах. Работай над собой, ведь тебе нравится быть лучше?!

На собеседовании я всегда внимательно расспрашиваю об увлечениях, домашних обязанностях, ответственности перед близкими людьми. Часто приходится сожалеть, что у того или иного кандидата ещё в детстве были пробелы в воспитании — выпустили в жизнь с деформированными представлениями, неправильной системой координат. И вот уже взрослый человек, с дипломами, профессиональными знаниями переходит с работы на работу, меняет города и страны, семьи, а результат плачевный. Точка отсчёта — сам человек. Если он плохо, с пренебрежением ко всем относится, то и его вряд ли будут терпеть.

Очень часто приходится сталкиваться с непомерными и неоправданными амбициями молодых специалистов, уверенных в своём высочайшем превосходстве над другими людьми. А на самом деле этот молодой человек только и умеет, что быстро нажимать на клавиши. На самом деле эти «спецы» не разбираются в сути вопросов. Не умеют выстраивать *долгосрочных деловых отношений*. Ведь искусство общения — очень важный аспект коммуникативных навыков, который закладывается и развивается в детстве, а совершенствуется в течение всей жизни.

Иногда молодые питают иллюзию превосходства над старшим поколением, её создаёт разница в знаниях компьютерных программ. А выключи электричество, в чём твоё превосходство?! Поэтому и надо развивать свои возможности, чтобы мыслить широко и нестандартно.

Были в древности степные народы: выскочили из степи, нагнали и скрылись. Созидания нет, поэтому награбленное проели, надо грабить дальше. История показала — это тупиковый путь. Конечно, хочется сразу получить плоды от прутика-яблоньки, но таких чудес не бывает. Будем несколько лет ухаживать за саженцем, только потом появятся плоды.

Очень хорошо, если педагог предложит какому-нибудь самоуверенному ученику мысленно поменяться местами с кем-нибудь, побывать на месте того или иного человека. Иногда особо амбици-

озным можно предложить «порулить», создать документ, разработать программу, провести занятие. И чтобы это занятие было интересное и впечатляющее. Пусть попробует, а вы оцените по всей строгости и прокомментируете его же словами.

Несколько лет назад менеджер по персоналу, проработав короткое время в нашей организации, стала очень настойчиво требовать перевода на высокую должность. Мы согласились, но предложили ей разработать документы для этой позиции. При первой же попытке весь пыл угас и негодование испарилось.

Объясните ребятам, что если молодой человек серьёзно начинает думать о будущем, значит, он взрослеет. Это маленькие дети не знают будущего времени, не понимают слова «завтра», живут настоящим.

Ещё стоит сказать, что с подросткового возраста необходимо задумываться о своих возможностях, о путях реализации, саморазвитии. Надо чаще думать о будущем, но представлять его не в сказочных фантазиях, а в реальной системе координат. Это не значит, что не надо мечтать. Надо ставить перед собой грандиозные задачи, но понимать, что без труда никакой талант не будет востребован.

На собеседовании приходится сталкиваться с таким инфантилизмом у взрослых людей, что диву даёшься! И такие кандидаты переходят с работы на работу, не постигая смысл происходящего с ними. Нельзя пребывать на облаках, всё равно к холодильнику будешь спускаться.

В нашем кадровом сообществе ценится молодой специалист, но не тот, кто, размахивая документом об образовании, требует себе всё и сразу, а тот, который в учебном учреждении времени зря не терял, пусть немного, но работал. По крайней мере, стремился претворить полученные знания в жизнь. Жизнь всё расставляет по своим местам: никакие родство или знакомства не заменят ум, трудолюбие, надёжность

и дружелюбие. Даже в фирме собственных родителей надо работать, а не бить баклуши¹.

— Спасибо, Ольга Михайловна. Теперь **второй большой вопрос:** Положим, нам удалось выполнить поставленную задачу и мы сумели доходчиво объяснить нашим юным подопечным, что бездельничать — плохо, и уже сейчас нужно искать себе дело, которое будет развивать полезные в жизни навыки, знания, умения.

Но каким конкретно может быть это полезное дело? Чем конкретно заняться? Где это дело искать?

От себя выскажу предположение: может, это волонтерство? Командный спорт? Работа в научных кружках? Подработка? Общественная деятельность в собственной школе? Помощь в детдомах и домах престарелых?

Не могли бы Вы, Ольга Михайловна, дать максимально большой «веер» типовых вариантов с кратким обоснованием — чем конкретно это полезно. Так, чтобы подросток мог взять этот «веер» и начать искать по порядку — что из предложенного есть в его городе (посёлке, деревне) и куда ему бежать, чтобы тот или иной вариант хотя бы попробовать.

¹ Подтверждаю примером из личной практики. Как-то в начале 2000-х годов мне пришлось поработать рекрутером в кадровом агентстве, где от одного клиента поступил необычный заказ. Клиентом была главный бухгалтер московского представительства японской автомобильной компании. Она сказала, что ей нужна личная помощница. Требования: высшее экономическое образование, разговорный английский язык. Обязательно без опыта работы в бухгалтерии (чтобы не пришлось переучивать). Обязательно активная, ответственная, обучаемая, стремящаяся к освоению нового. Главный бухгалтер добавила, что встречаться лично с большим числом кандидатов ей некогда. Просила высылать резюме, из которых ей будет ясно, на какого кандидата стоит тратить время. Мне, как новичку в рекрутинге, задача сперва показалась нерешаемой: как показать в резюме высокие профессиональные качества кандидата, который никогда не работал? Выход удалось найти. Я стал спрашивать у кандидатов по телефону, участвовали ли они в каких-либо мероприятиях, связанных с экономическим образованием или английским языком (олимпиады, стажировки, конкурсы). Занимали ли призовые места? Эти сведения вносил в резюме в графу «дополнительная информация» и отправлял клиенту. Кандидата — единственного рассмотренного и принятого на работу — удалось найти в первый же день. Им оказалась девушка из среднеобеспеченной семьи, выпускница бюджетного вуза, которая во время учёбы, в числе прочего, победила во внутривузовском языковом конкурсе и была награждена бесплатной полугодовой стажировкой в США. (Е.П.)

— Разговаривая с подростками, всегда необходимо делать акцент на развитии их личности. Следует уходить от разговоров, связанных только с биологическими потребностями. Важно постоянно говорить человеку о необходимости формировать самого себя.

Ключевые слова, которые стоит использовать, следующие: думать, анализировать, систематизировать, структурировать, прогнозировать отдалённые последствия. Размышляя о последствиях поступков, слов, действий, мы формируем социальную ответственность. Нужно постоянно говорить, что взрослый человек — это ответственный человек.

Одновременно нужно всё время показывать красоту познания, гармонию мира. Учителя-предметники пусть включаются в эту работу. Усиливают междисциплинарные связи. Делают акцент на общее развитие детей. Любому ребёнку нравится чувствовать себя растущим, умным, развивающимся. Тем более, если окружающие постоянно отмечают его успехи, достижения, победы. Впрочем, можно обсуждать проблемы, концентрируясь и на прагматической стороне процесса. Не секрет, что человек, обладающий большими знаниями, опытом, навыками, инициативой, находится в более выгодном положении на рынке труда: я развиваюсь, получаю удовольствие от познания и развития, да ещё и больше денег платят!

Кто работает на интересных, престижных работах? Тот, кто знает языки, умеет мыслить, трудиться. Этого не достичь без упорного труда. Но учёба не должна быть самоцелью, конечным пунктом, вершиной всей деятельности. Встречаются ребята, как хорошо обучаемые системы — иначе их не назовёшь. А вот работать они не могут, не хотят, не умеют. Их в школе и вузе хвалили за учёбу, а про то, что они должны потом применять полученные знания на практике, речи не было. И своей природной потребности к созиданию у них, к сожалению, нет. Не развили.

**Е.О. Пятаков. Как сегодняшнему школьнику не обречь себя на безработицу:
разговор психолога с работодателем**

Регулярно напоминайте о простом факте: все дети бесконечно талантливы, надо только этот многогранный талант развивать. Как в саду: если его не обрабатывать, всё зарастёт бурьяном и сорняками. Ведь это так здорово — развиваться! Способности в какой-то сфере — технической, гуманитарной, проявляются довольно рано, как и лидерские качества. Если в средних классах подросток не может определиться, посоветуйте ему учить иностранные языки, потом пригодится. И обращать внимание на общее развитие.

Педагоги, родители, воспитатели своим энтузиазмом, воодушевлением, стремлением постоянно развиваться обязательно увлекут подростка. Если взрослым всё равно, то и ребёнок будет такой же. Но кто-то должен расшевелить человека?

Приведу пример одного моего знакомого. Родился он и рос в глухой российской деревеньке, и вершиной его карьеры могла бы стать должность тракториста высшей квалификации. А мальчик был способный. Пошёл в армию, там его командир уговорил после службы поехать в Москву, поступить на подготовительные курсы юридического факультета МГУ. Сейчас он преуспевающий адвокат. Но как он учился, как догонял других студентов в общем развитии, как работал над собой, как развивал речь! Это тема для отдельной «Педагогической поэмы».

Без общего развития не состоится человек. Следовательно, необходимо пользоваться культурными возможностями своего города, посёлка, деревни. Если ребёнок проявляет незаурядные способности, легко учится, его необходимо нагружать дополнительными занятиями или перевести в более сильную школу, если нет медицинских противопоказаний. Поставленная нагрузка развивает человека.

Ещё возможность для саморазвития — иностранные языки, музыка, кружки, секции, музеи, выставки — практически везде можно найти занятия по душе. Но главное — развивать в себе человеческое отношение к людям, миру, природе. Один из моих любимых девизов нашей HR-овской работы — «Любить людей больше, чем власть над людьми». Всегда

можно и нужно кому-нибудь помогать — это тоже большой ресурс для саморазвития.

Многое зависит от семьи, педагогов, окружения. Учитель биологии водит желающих поступать в медицинский вуз на практику в больницу. Можно посещать медико-биологические НИИ, выставки, музеи, лекции, конференции, семинары, олимпиады, кружки и т.д. Можно выпускать газеты, готовить доклады, озеленять классы, ставить спектакли, сажать цветы вокруг школы. У каждого учителя есть возможность дополнительных занятий со школьниками. Можно общаться с ребятами из детских домов, приютов, с инвалидами. Волонтёрских программ существует огромное количество. Можно наладить связь с ребятами из других городов, сегодня с помощью Интернета сделать это гораздо проще. И общаться, общаться, учиться понимать другого человека, развивать свои лучшие качества.

Сейчас множество учебных курсов и программ по развитию командных качеств. Кстати, эти занятия довольно дорогие, основные клиенты — взрослые люди, чьи способности к изменению себя гораздо ниже, чем у детей, по чисто биологическим причинам, не говоря уже о психологических. Иными словами, если не развивать способность к общению с другими людьми в детстве и бесплатно, то потом это умение тяжело развить даже за деньги. И никакими командообразующими семинарами полностью дело всё равно не поправишь.

И последнее: если в вашей местности (городе, посёлке, деревне) ничего такого нет, то надо организовать что-то самому. «Сделай сам» — игра такая. Один мой знакомый много лет назад уехал из Москвы на Валдай из-за проблем со здоровьем. Стал преподавать химию и биологию в одной маленькой школе. Его ребята побеждают на московских олимпиадах и успешно поступают в вузы. Это пример увлечённости учителя.

**Интервью подготовил и провёл
наш специальный корреспондент,
психолог Евгений Олегович Пятаков**

УСТОЙЧИВОСТЬ ШКОЛЬНИКА перед жизненными трудностями: СМЫСЛЫ И ЦЕННОСТИ

Алла Николаевна Фомина,

профессор кафедры психологии образования Московского педагогического государственного университета, кандидат психологических наук
e-mail: afominova@list.ru

В прошлом году Следственный комитет зарегистрировал 461 сообщение о суициде среди несовершеннолетних, то есть ежедневно с жизнью добровольно расставался как минимум один ребёнок, не сумевший справиться с переживаниями, сложными ситуациями дома и в школе. Что может укрепить детей и подростков в жизни, в которой стрессы они испытывают постоянно? Мы не всегда можем эти стрессы предотвратить, а вот можем ли мы «укрепить» детей в жизни? За счёт чего? — Автор продолжает разговор¹ о том, каким образом школа может и должна воспитывать способность преодолевать трудности жизни.

- жизнестойкое поведение • ценностно-смысловая сфера личности
- личностный смысл • смысловой круг • героическое поведение
- собственные смыслы и ценности

Ценности жизни

Ещё в 1910 году З. Фрейд, как вдохновитель первого конгресса «О суициде, в частности, о суициде среди учащихся средней школы», писал: «Нельзя винить только школу в том, что дети совершают суициды, но вина школы в том, что она ничего не делает, чтобы хоть как-то противостоять этой тенденции. Средняя школа не просто должна делать всё, чтобы не подтолкнуть ребёнка к суициду, но школа должна делать всё, чтобы дети хотели жить, давать им поддержку в тот момент развития их жизни, когда эмоциональные связи с родительской семьёй ослабевают и они выходят в самостоятельную жизнь».

¹ Фомина А.Н. Способность к преодолению жизненных трудностей // Народное образование. — 2014. — № 3.

В декларации ЮНЕСКО «Образование XXI века» заявляется о том, что главной ценностью новой культуры должна стать ценность устойчивого стабильного развития человека и общества, а главной целью образования — *формирование жизнеспособной личности*.

Жизнестойкость личности включает *жизнестойкое отношение* и *жизнестойкое поведение*, которые, несомненно, взаимосвязаны между собой. Жизнестойкое отношение определяется ценностями, смыслами, установками человека, то есть готовностью определённым образом проявить себя в той или иной ситуации.

В школе должны быть условия для формирования *смыслов и ценностей* жизни наших школьников, тех смыслов, которые могут стать жизненной опорой

в стрессовых ситуациях, помочь человеку стать жизнестойким.

Ценностно-смысловая сфера личности формируется, когда подросток, юноша учится в школе. Поэтому можно сказать, что из многочисленных факторов, влияющих на то, что станет для подрастающего человека побудительной силой и опорой, школа занимает ведущее место. Именно появление новых смыслов, понимание ценностей, перспектив собственной жизни превращает мотивы учения в школе из «знаемых» в «реально действующие».

Смыслы и ценности помогают подростку и юноше избежать деструктивного, разрушающего поведения. Автор книги «Человек в поисках смысла» В. Франкл приводит данные о том, что 90% хронической алкоголизации и почти 100% случаев наркомании связаны с утратой смысла жизни.

Социологи, психологи приводят данные исследований о том, что отвергнутые ценности недавнего прошлого и отсутствие значимых социально-ценностных приоритетов в настоящем усиливают возникающие личностные кризисы молодёжи.

«Литературная газета» опубликовала результаты проведённого в Санкт-Петербурге конкурса сочинений старшеклассников на тему: «Будущее, в котором хочется жить». Специальное жюри проанализировало тысячи сочинений. Из заключения жюри: «Настораживает отсутствие будущего. Как будто нынешнее поколение идёт в пустоту, не представляя, ни что их ждёт, ни какими они станут».

Условия для развития смыслов и ценностей жизни

Смыслы и ценности не формируются извне просто по определению, даже при очень большом нашем желании мы не можем передать, внушить, научить смыслам и ценностям. Они вызревают в самом человеке.

Однако каждое общество опирается в своей жизни и развитии на определённые системы норм и духовных ценностей.

«Всякое общество создаёт культ своих героев: святых, людей милосердия, людей альтруизма, подвижников, борцов. Эти тихие и громкие герои дают человеку нравственную опору...» — отмечает писатель-фронтовик Д. Гранин. Некоторые литературные высказывания определяют гражданскую позицию целых поколений, становятся моральным кодексом: «Друзья, Отчизне посвятим души прекрасные порывы», «Жди меня и я вернусь, только очень жди», «Я отвечаю за всё». Но все они становятся ценностями лишь в определённых условиях — реальных социальных или смоделированных учителем.

Практика обучения и воспитания убеждает: развить способность к смыслопорождению невозможно без дискуссий, выражения учениками своего мнения и сомнений, без эмоционального потрясения, непростых, самостоятельно сделанных выводов, без самовоспитания.

Смыслы и ценности возникают у подрастающего человека только в процессе его деятельности — самостоятельной и творческой.

Выбор «личностного смысла»: что важно и ценно для меня?

В психологических исследованиях отмечается усиление индивидуалистической направленности не только взрослого населения, но и подростков и юношества, что часто проявляется в эгоизме, карьеризме и нетерпимом отношении к окружающим, восприятию их как конкурентов.

Так, из 162 московских школьников только 11% можно было отнести к просоциальному (гуманистическому) типу направленности личности, у 41% — ярко выраженная эгоцентрическая (индивидуалистическая) направленность (исследования О.В. Лишиной).

Проблема выбора определённой позиции, «варианта жизни» (В. Дружинин) всегда дело непростое и глубоко личное. Однако не морализируя, мы можем затрагивать так или иначе, в процессе обсуждения какой-либо информации на уроках, каких-то событий на классных часах *проблему выбора* жизненной программы. Можно обратить внимание на возможные проявления жизненных миров человека: *мир обладания, мир социальных достижений и мир служения* (А.Р. Фонарев). Каждый из миров мы можем охарактеризовать ответом на значимый для смысловой регуляции вопрос: почему и зачем ты это делаешь?

Так вот «мир обладания» связан с ответом «Я хочу». В желании людей преобладает стремление к выгоде, удобству. Усилия — только для личного благополучия.

Мир социальных достижений: на вопрос «Почему ты так делаешь?» отвечает: «Все так делают». *Мир социальных достижений* связан с ориентацией человека на самореализацию, но это может быть и стремление к власти, карьере. Этот жизненный мир может быть миром псевдосамореализации.

Мир служения связан с ответом «Мне это важно». *Мир служения* описывается такими параметрами, как свобода, ответственность, нравственность, любовь, творчество. Человек может выйти за грань бытия и встать над обстоятельствами.

Вопросы *выживания — жизни, адаптации — самореализации* тесно связаны с индивидуальными, ситуационными, моральными аспектами проявления устойчивости в стрессовых ситуациях, актуализации тех или иных ценностей, смыслов. Несомненно, эти миры пересекаются, накладываются друг на друга, наиболее ярко и по-разному проявляются в различные периоды жизни человека. Внутри личности происходит «борьба миров», что отражается в кризисах в жизни человека. Но и к этому пониманию также важно подготовить молодого человека.

Ко мне пришёл посоветоваться по поводу своих переживаний студент, и проблема его поистине глобального масштаба: как дальше жить? По каким правилам? Ценности, привитые в семье, которые для него значимы, часто не позволяют ему достаточно быстро и легко достичь

важных на данном этапе жизни целей: избежать службы в армии, устроиться на высокооплачиваемую работу на каникулах и т.д. Каждый раз он сталкивается с внутренними запретами на какие-то действия, возникает внутренний конфликт, который загоняет его в состояние депрессии. Наличие у молодого человека амбивалентности на уровне жизненных принципов и реального поведения, а также на уровне принципов личности и групповых ценностей в сочетании со снижением осмысленности собственной жизни приводит к *снижению устойчивости, к стрессовым ситуациям*. От таких переживаний и чувства неподконтрольности событий подростки и юноши часто уходят в различные виды асоциального или девиантного поведения, выбирают вариант «жизнь как сон» (В. Дружинин).

Индивидуализм — коллективизм, мир личного блага и ценности общества, выбор и смыслы, пересечения и взаимоисключения — всё это очень не просто. Но уже в школе человек может понять существование разных по своему уровню и значению смыслов, которые будут его поддерживать в трудные минуты жизни. Теряется на время один смысл, но есть ещё другой, другого уровня.

Смысл как основа собственного бытия. Можно ли помочь установить «смысловой круг»?

Маленькие дети наряду с вопросом «Почему?» часто задают вопрос «Зачем?». Им важно *обрести понятность и устойчивость* быстро расширяющегося для них мира. Существование такого стабильного циклического мира очень важно для растущего человека. Школьнику нужны понятные ответы на вопросы: зачем ходить в школу, зачем учиться?

Смысл может существовать как данность, как *цикличность* бытия человека, быть направленным на поддержание *значимых мотивов и ценностей* его жизни.

Мотивационная структура личности, живущей по *циклической шкале времени*, значительно упрощается и имеет замкнутый характер. Есть известная «формула»: *Зачем сеять?* — Чтобы вырастить хлеб. *Зачем растить хлеб?* — Чтобы осенью жать. *Зачем жать?* — Чтобы молотить. *Зачем молотить?* — Чтобы печь. *Зачем печь?* — Чтобы съесть. *Зачем есть?* — Чтобы жить. *Зачем жить?* — Чтобы сеять. Цепь мотивов не обрывается и потому не возникает внутренних коллизий, делающих жизнь противоречивой и потому наполненной многими страхами.

Детям, подросткам важно чувство стабильности не только в своём непосредственном окружении — в семье и школе, но также и в стране, так как они начинают включаться в активное понимание действительности. Поэтому важно помогать им в *поисках определённой цикличности своей жизни*.

Единый ритм важен для гармоничного формирования душевной организации подрастающего человека, что замечательно отражено в произведении И. Шмелёва «Лето Господне». Праздники всегда были призваны отражать *ритм жизненного цикла*. «Праздник закреплял в душе ребёнка навыки видеть *смысл всего происходящего*. В мире праздничного годового круга смерть преодолевается, повседневные предметы и вещества видятся как чудесные, наполненные светом, святы. Праздник формирует картину цельности мира, служит существенной взаимосвязью событий и явлений».

Взрослому человеку сохранившиеся воспоминания праздника из детства, а также чувство продолжения этого *праздничного цикла* в жизни придают стойкости при переживании жизненных невзгод, несут психотерапевтический эффект, как помогло это самому Ивану Шмелёву выжить вдали от Родины.

Учитель, *постоянно предоставляющий и запрашивающий* от детей конкретную информацию о *движениях* в науке, законодательстве, культуре, *помогает ученикам ощущать социальную стабильность*, которая,

в свою очередь, будет способствовать усвоению таких вечных в России духовных ценностей, как труд, семья, стремление к независимости, творчество, свобода.

Человеку важно выстраивать определённый цикл своей жизни, куда входят значимые действия, и о каждом из них он может сказать «ради чего».

Вопросы «Ради чего?» и «Зачем?» заставляют врасплох наших подростков и молодых людей при личных трагедиях или постоянных неприятностях, и это «врасплох» часто приводит к драматическим ситуациям. На эти вопросы дети должны научиться отвечать уже с подросткового возраста, чтобы жить «*в неупорядоченном и непредсказуемом мире*» (Л. Шестов). Обратим внимание на некоторые аспекты и результаты такого сложного процесса психики человека, как смыслопорождение.

Отношение к другому человеку — как смысл и «укрепление в жизни»

Значение и ценность «другого» в способности человека преодолеть трудности, препятствия, эмоциональные переживания отмечали философы, писатели, поэты.

При ответе на вопрос, что служит опорой в стрессовой ситуации, 75% подростков, отличающихся высоким уровнем стрессоустойчивости, называли общение с близкими людьми. В ответах взрослых людей как их опора перед стрессовой, трудной жизненной ситуацией чаще фигурирует *ответственность* за близких.

В своей работе «Искусство любви» философ Э. Фромм подчёркивал, что наивысшей жизненной силой человека является «*давание одного человека другому* свою радость, свой интерес, своё понимание, своё знание, свой юмор, свою печаль — все проявления того, что есть в нём живого ... при таком самоосуществлении человек чувствует «себя уверенным, способным на большие затраты сил, полным жизни и потому радостным».

Значение другого человека, поддерживающее собственную жизнь, ярко отражено в письме А.Н. Некрасова к Л.Н. Толстому: «Человек создан быть опорой другому, потому что ему самому нужна опора. Рассматривайте себя как единицу — и вы придёте в отчаяние».

В педагогической практике существует множество примеров, когда внимательное отношение к ученику со стороны хотя бы одного учителя преображало ребёнка, развивались и проявлялись не выявленные до поры до времени его способности, изменялось поведение и эмоциональное состояние.

Фильм «Шапка Мономаха» точно воспроизводит психологический механизм «эффекта Розенталя» — преобразование, позитивное изменение ученика в результате изменившегося отношения к нему со стороны учителей.

Через отношение к другому человеку происходит более глубокое понимание самого себя, меняется самоотношение, появляется чувство собственной нужности, *являющееся мощной опорой в жизни*.

В сложном взаимодействии со значимым взрослым — родителем, учителем — ребёнок также должен *найти смысл*. Потеря ребёнком согласия со своими собственными чувствами и невозможность найти смысл в сложившихся условиях ведут к дезориентации, эмоциональной напряжённости, отклонениям в поведении.

Каждый человек может насыщать смыслом жизнь другого человека, но также, к сожалению, может усугублять его переживания и даже потерю определённого смысла своим отношением. В. Франкл, размышляя над тем, что помогло ему выжить в условиях концлагеря, писал: «Если у человека отнято всё, то у него остаётся блаженное право вспоминать лицо любимой, и это может даровать ему спасение».

Смысл может возникать во время испытания необычного состояния

Нас может охватить глубокое переживание при наблюдении за жизнью других людей, природы, и из этого переживания возникает новый смысл собственной жизни. Необычно сильные эмоцио-

нальные переживания могут возникать в определённых условиях при прослушивании талантливых музыкальных произведений, просмотре талантливых фильмов и спектаклей.

Расширение восприятия собственной жизни способствует выходу из «тоннельного видения действительности». Когда у человека возникают неприятности, ему свойственно весь мир видеть и понимать через эти тяготы, он как будто попадает в тоннель, а просвета не видит. Подросток часто не знает, а если знает, то не всегда понимает и верит в смысл слов на перстне царя Соломона «И это пройдёт».

Нахождение нового смысла жизни в школе на уроках литературы часто рассматривается на примере отрывка из «Войны и мира» Л.Н. Толстого, когда князь Андрей наблюдает изменения в могучем дубе, который воспринимался им как поражённый жизнью организм.

Таких примеров можно найти в отечественной литературе достаточно. Например, в рассказе В. Набокова «Благодать» героиня, благодаря случаю, переоценивает жизненные ценности. При наблюдении за сценой искреннего общения людей, героиня вдруг *«понял, что мир вовсе не борьба, не череда хищных случайностей, а мерцающая радость, благодатное волнение, подарок, не оценённый нами»*. Начинается переоценка героем рассказа своих отношений не столько с любимой девушкой (отношения с ней были мучительны), сколько с окружающим миром.

Какие есть у учителя возможности создавать условия для эмоционально значимых переживаний ученика? Возможности сейчас расширяются — музыка, видеоряд, записи уникальной хроники и отрывки из пронзительных фильмов, всё это связано с глубинными переживаниями значимых чувств.

Герои — это кто? И в чём смысл героического поведения?

В периоды тяжёлых испытаний может появляться и новый, более высокий смысл, который помогает человеку выжить. Это связано с героическим поведением, с совершением значимого поступка. Проявление жизнестойкости в таких ситуациях выходит за рамки жизни личности, собственная жизнестойкость связывается с личностным бессмертием.

Память историческая, героическая во все времена становится *смысловой опорой* совладания с трудностями.

Психотерапевты И.Я. Медведева и Т.Л. Шишова в книге для родителей отмечают значение роли возвышенно-романтических, героических идеалов в период формирования личности ребёнка, которые дают ему *психологическую опору, силу жить*. Детям и подросткам нужны герои не только сказочные, исторические, но и современные. Иррациональная, глубинная потребность в романтической героике не должны вступать в конфликт с общественными установками — в этом случае психика ребёнка теряет *точку опоры*. Психотерапевты, работающие с детьми и подростками с психологическими нарушениями — тревожностью, агрессивностью, замкнутостью, возводят *традиционную нравственность в ранг одного из основополагающих принципов* лечения.

Я помню воодушевление семиклассников, когда они вместе с молодым учителем истории анализировали непростые вопросы войн на Кавказе от XVIII века до наших дней. Рассматривали не только события, даты, исторические параллели, но и поведение солдат и офицеров, преемственность понимания ими долга, чести в таких разных войнах и ситуациях.

Не стоит бояться романтического заряда: героические идеалы насыщают душу ребёнка

и подростка, помогают делать мощные, волевые и *вполне реалистические выборы* в своей жизни.

Собственные смыслы: а как бы жил в такой ситуации я?

Не так давно у нас завершились Олимпийские и Паралимпийские игры. Мы радовались за победителей Олимпиады, дружно восхищались победителями и всеми участниками Паралимпийских игр.

Вместе с ребятами на каком-либо из уроков, на классном часе остановитесь и задумайтесь: что должны были преодолеть эти люди, чтобы выйти на старт? Ради чего и ради кого? Что их отличает и объединяет? Никто не может предугадать, как сложится наша судьба, поэтому когда непредвиденные обстоятельства обрушатся на человека, он часто оказывается без опоры. Такой опорой становятся конкретные люди, образы героев, преодолевших и не снизивших планку своей жизни.

Смысл жизни участников Паралимпиады был сосредоточен на том, что «Я могу», и оказалось — много могу, могу изменять своё состояние за счёт расширения пространства собственной жизни: человек раздвигает эти рамки ограничения. Студенты, поработавшие на Паралимпиаде волонтерами, стали иначе смотреть на свои собственные жизненные ограничения. Смыслы, ценности вызревают внутри значимой, эмоционально насыщенной деятельности человека.

Многие факторы влияют на образование смыслов и ценностей в жизни подростка, но неизменно велика роль школы, сложна и насыщена роль учителя, глубоко осознающего значение своей работы и понимающего своё «могу» в воспитании своих учеников, в позитивном взаимодействии с учеником, усиливающим в нём желание жить. **НО**

ЛЕГКО ЛИ БЫТЬ МОЛОДЫМ: психологическое здоровье городских и сельских подростков



Андрян Андрианович Хван,
декан факультета психологии образования
Кузбасской государственной педагогической академии,
доцент, кандидат психологических наук, г. Новокузнецк
e-mail: andrian-khvan@mail.ru



Дарья Николаевна Латынина,
ассистент кафедры психологии факультета психологии
образования Кузбасской государственной педагогической
академии, г. Новокузнецк

Сегодня школа испытывает колоссальные изменения и во многих случаях не в состоянии обеспечить адекватную социализацию подрастающего поколения. Об этом свидетельствуют показатели суицидального поведения подростков, которые традиционно рассматриваются как индикатор социально-психологической дезадаптации. Если в мире подростки 15–19 лет совершают в среднем 10 случаев суицида на 100 тыс. населения в год, то в России — существенно чаще.

- социализация • показатели суицида • реакции подростков • агрессивность
- тревожность • обида • чувство вины • утомление • социокультурные ситуации

Наиболее опасный возраст завершённых суицидов — с 14–15 лет и выше. При этом среди сельской молодёжи показатели смертности от самоубийств выше в 2,2 раза. Огромную роль в этом играют социально-экономические факторы, и прежде всего бедность семьи; более высокий риск здесь у сельских жителей.

Добавим, что за короткое время число сельских школ, по данным Росстата, сократилось с 45 тыс. до 30,6 тыс., и этот процесс продолжается, причём он начался именно в сельской школе. Признание твоей школы неперспективной (а значит, в какой-то мере и тебя

самого) не может не сказаться на психологическом состоянии подростка.

В какой мере и в какую сторону изменяются ранее устойчивые характеристики личности подростков под влиянием социально-культурной ситуации российского социума в целом и отдельных макро- и микросред, в которые включён подросток?

Личностные особенности подростков — психологические индикаторы возможных проблем со здоровьем школьников в связи с меняющейся социальной ситуацией. Именно с этих позиций мы провели, начиная с 2004 года, ряд взаимосвязанных обследований более 2 тысяч городских и сельских подростков в 12–18 лет (три территориально независимые выборки). Все методики были предварительно стандартизированы на других выборках подростков.

Реакции подростков

По стандартизированному опроснику А. Басса и А. Дарки было обследовано более 500 городских и сельских подростков в возрасте 12–15 лет. Опросник диагностирует следующие виды реакций: *физическая агрессия, косвенная агрессия, вербальная агрессия, негативизм* (оппозиционная манера поведения, обычно направленная против авторитета или руководства); *раздражение; обида* (зависть и ненависть к окружающим, обусловленные чувством горечи, гнева за действительные или мнимые страдания); *подозрительность, чувство вины* (угрызения совести, убежденность обследуемого в том, что он совершает плохие поступки).

Анализ показал определённые различия в особенностях проявлений *агрессивности* и *враждебности* городских и сельских подростков. Установлено, что у сельских подростков намного выше ($p < 0,01$) *подозрительность* и они более ($p < 0,05$), по сравнению с городскими, склонны к *физической агрессии*.

В структуре форм агрессивности у городских подростков с большим отрывом лидирует *чувство вины*, далее идут, с минимальным разрывом между собой, *негативизм* и *вербальная агрессия*. У сельских подростков лидер тот же (*чувство вины*), далее, с минимальными разрывами, следуют *подозрительность* и *физическая агрессия*.

Выяснилось, что городские мальчики и девочки меньше похожи друг на друга, чем сельские. Так, городские мальчики предпочитают *физическую агрессию*, переживают *чувство вины* и, по-видимому,отреагируют её через *вербальную агрессию*. У городских девочек также ведущая форма — *чувство вины*, которую подкрепляют *обида* и *подозрительность*.

У сельских мальчиков и девочек структура предпочитаемых форм агрессии практически идентична. Так, у мальчиков доминируют *физическая агрессия, чувство вины* и *подозрительность*. У сельских девочек эти показатели меняют очерёдность, но их состав совпадает: на первом месте *чувство вины*, далее *подозрительность* и *физическая агрессия*.

Сравнительный анализ показывает, что есть определённые различия в проявлениях *агрессивности* как интегрального показателя поведения (по А. Бассу — А. Дарки) по стандартизированным данным. Установлено, что с возрастом происходит значительная дифференциация в уровне проявления агрессивности. Так, в 5–7-х классах выявлено примерное равенство между подростками городскими (43% с «высоким» уровнем) и сельскими (27,3% с «высоким» и 14,3% с «очень высоким» уровнем агрессивности). В 8–9-х классах у городских подростков выявлено 29% лиц с «высоким» уровнем агрессивности, а у сельских — 27% подростков с «высоким» и 15% лиц с «очень высоким» уровнем агрессивности. Очевидно, что городские подростки проходят определённую социализацию через купирование крайних форм проявления агрессивности,

а у сельских подростков уровень агрессивности с возрастом не меняется.

Анализ показал, что агрессивность у сельских мальчиков и девочек выше, чем у городских подростков: более 40% сельских мальчиков демонстрируют «высокий» и «очень высокий» уровень агрессивности, у городских мальчиков этот показатель составляет только 25%. Аналогично, у сельских девочек 44% обследованных показывают «высокий» и «очень высокий» уровень агрессивности, а у городских девочек выявлено только 27% лиц с «высоким» уровнем агрессивности. Интересно, что сельские девочки проявляют агрессивность практически наравне с сельскими мальчиками, аналогичная картина наблюдается при сопоставлении городских мальчиков и городских девочек, что лишней раз подчёркивает особенности социоадаптации в городских и сельских условиях.

Приведённые данные показывают, что сельские подростки по сравнению с городскими более склонны к агрессии. Это проявляется как в уровне проявляемой агрессии, так и в её специфических особенностях (все рассмотренные различия достоверны на уровне $p < 0,001$).

Полученные результаты не совсем тривиальны. Тот факт, что сельские подростки более агрессивны, чем городские, возможно, связан с восприятием диссонанса между возможностями большого мира, представленного средствами массовой информации, и реальностью, окружающей сельского подростка.

Молодым быть трудно

Состояния эмоционального напряжения и личностной тревожности связаны с социальной ситуацией развития сельских подростков: необходимостью выбора жизненного пути и объективно ограниченными возможностями этого выбора. Так или иначе, имеющиеся данные позволяют предположить, что и городские, и сельские подростки находятся в состоянии стресса, но проявления этого стресса имеют свою специфику в зависимости от места проживания.

Проверке этого предположения было посвящено дальнейшее исследование. Было обследо-

вано 620 городских и 580 сельских подростков 13–18 лет. Исследование проводилось на юге (Новокузнецкий, Прокопьевский и Беловский районы) и севере (Кемеровский район) Кемеровской области и в городах Новокузнецке и Междуреченске.

Полученные результаты показали, что городские подростки больше устают (как физически, так и умственно) и значительно больше жалуются на состояние своего здоровья. Сельские школьники, как и в предыдущем исследовании, значительно более агрессивны в своём поведении, за исключением косвенных форм агрессии. По индексу *враждебности* сельские школьники значительно опережают городских. Аналогично, сельские подростки более тревожны по сравнению с городскими сверстниками. Все выделенные различия достоверны (на уровне $p < 0,01$; $p < 0,001$).

Дополним количественную характеристику некоторыми качественными показателями. Почти половина городских школьников характеризуется высоким уровнем физического (45%) и умственного (39%) утомления. Среди сельских школьников эта доля меньше, но тоже достаточно велика (почти треть). Очень настораживает ситуация с такими характеристиками, как *подозрительность*, *обида* и *чувство вины*. Практически каждый второй городской и сельский школьник испытывает эти чувства в сильной степени. Можно предположить, что повседневная жизнь даёт постоянную «пищу» для переживаний.

Особая роль в формировании этих внутренних и внешних форм поведения у *тревожности*: она может сначала стать следствием определённых внешних обстоятельств, а затем фактором отбора этих обстоятельств и расширительного их толкования как объективных причин тревожности. В детстве мы испугались собаки, затем мы стали бояться собак, потом других животных, потом просто

бояться. Более половины всех обследованных городских и сельских подростков характеризуются высоким уровнем развития ситуативной тревожности, то есть более половины наших школьников на очень широкий круг ситуаций склонны реагировать прежде всего реакцией тревоги. Почти у половины обследованных это становится ярко выраженной личностной чертой. Неудивительно, что до 37% обследованных подростков жалуются на состояние своего здоровья: высокий уровень жалоб на работу сердечно-сосудистой системы у 31% городских и 22% сельских школьников; желудочные жалобы, соответственно, 36% и 22%; на астеническое состояние — 37% городских и 30% сельских подростков.

Установлено, что у городских юношей гораздо более выражена *физическая агрессия* и меньше — *косвенная агрессия* и *личностная тревожность* по сравнению с городскими сверстниками (все различия достоверны на уровне $p < 0,01$).

Сельские юноши и девушки отличаются друг от друга намного сильнее, по сравнению с городскими подростками: различия ($p < 0,01$; $p < 0,001$) обнаружены по 10 параметрам в сельской выборке и только по 3 параметрам в городской выборке. У сельских девушек более высокие значения *хронического утомления*, *вербальной* и *косвенной агрессии*, *ситуативной* и *личностной тревожности*, у них больше жалоб на своё здоровье и более высокий уровень *чувства вины*.

Городские и сельские

При анализе выяснилось, что городские и сельские девушки-подростки также значительно различаются между собой (достоверность различий по 8 параметрам на уровне $p < 0,001$).

Более высокий уровень развития физического и умственного утомления городских жителей встречается в наших данных постоянно.

Удивляет степень выраженности этих видов утомления. Установлено, что число девушек-горожанок с высоким уровнем *физического* и *умственного утомления* составляет почти половину (46% и 39% соответственно) от всех городских девушек-подростков. В сельской местности эти показатели ниже, особенно физического утомления (только 29% и 34%). Традиционно городские подростки, и девушки также, предъявляют больше жалоб на состояние здоровья, чем сельские.

Сельские девушки демонстрируют более высокую степень *ситуативной* и *личностной тревожности*, причём показатель личностной тревожности выглядит более проблематичным. Дело в том, что это устойчивая личностная характеристика, и более половины сельских девушек (55%) имеют этот показатель на уровне высокой степени развития. Среди городских девушек их доля ниже (39%), но также достаточно высока.

У сельских девушек в структуре личностных характеристик доминирует *чувство вины*. Почти половина (48%) сельских девушек испытывает значительные угрызения совести. Среди городских девушек этот показатель значительно меньше (38%).

Сравнительный анализ городских и сельских подростков-юношей показал уже известные вещи. Городские юноши больше устают, предъявляют больше жалоб по всем зарегистрированным параметрам. Сельские юноши намного более агрессивны. Несколько неожиданным оказалось появление параметра *обида*, по которому впервые были выявлены значимые различия, причём у сельских юношей высокий уровень развития *обиды* был выявлен у 53% обследованных, а у городских юношей в 36% случаев.

Существенно больший уровень *личностной тревожности* сельских подростков обеспечивается развитием этой *тревожности* именно среди старших подростков-

девушек (у 69% обследованных выявлен «высокий» уровень тревожности). Этот высокий уровень *личностной тревожности* у сельских девушек 16–18 лет сочетается с высокоразвитым *чувством вины* (51% обследованных девушек).

Интересно, что у городских юношей *чувство вины* с возрастом практически не меняется, у девушек-горожанок это чувство с возрастом усиливается. У сельских девушек *чувство вины* в 13–15 лет намного выше, чем у сверстников во всех остальных трёх поло-возрастных группах, и выше, чем у городских юношей и девушек 16–18 лет. С возрастом оно продолжает расти и становится максимальным во всех четырёх группах. Наибольший рост *чувства вины* у сельских юношей. Начав с минимальных значений, по сравнению со сверстниками, в 13–15 лет, в 16–18 лет сельские юноши и девушки практически совпадают по уровню этого параметра. Заметим, что в городе и деревне выявлены разнонаправленные процессы по этому параметру. В городе юноши и девушки, начав с одинаковых значений, с возрастом начинают различаться, в деревне мы видим обратный процесс.

Очень интересно соотношение показателей *обида* в рассмотренных группах. В городе и у девушек, и у юношей с возрастом этот показатель несколько снижается. В селе этот показатель только растёт и достигает максимума у 16–18-летних подростков, причём стартовые показатели в 13–15 лет сельских подростков выше аналогичных показателей городских подростков.

Похоже, что сложность и неопределённость внешней ситуации вызывает у сельских школьников устойчивую тревожность, которую они пытаются компенсировать агрессивным поведением в различных формах. При этом у старших подростков-юношей ведущей формой становится *обида* с последующими вариантами поведения, а для девушек — *чувство вины*.

Сравнительный анализ подростков 13–15 лет показывает, что городские подростки, по сравнению с сельскими сверстниками, испытывают большее физическое утомление и предъявляют гораздо больше жалоб на состояние здоровья (нарушение давления, деятельности сердечно-

сосудистой системы и желудочно-кишечного тракта). Сельские подростки намного более склонны к проявлениям физической агрессии по сравнению с городскими ($p < 0,001$). Так, практически половина (44%) городских подростков 13–15 лет испытывают высокий уровень физического утомления, в то время как у сельских подростков таких только 31%. Это соотношение сохраняется и по другим параметрам.

Установлено, что с увеличением возраста резко (в два раза) увеличиваются количество и номенклатура параметров, по которым выявлены значимые различия между старшими городскими и сельскими подростками. При этом сохраняются основные тенденции, выявленные в среднем подростковом возрасте. Городские подростки больше устают, как физически ($p < 0,001$), так и умственно ($p < 0,01$), и предъявляют больше жалоб на состояние здоровья ($p < 0,01$).

Сельские подростки проявляют достоверно большую агрессивность ($p < 0,01$) и тревожность ($p < 0,001$), причём агрессивность приобретает качественно другую окраску: это уже не банальная физическая агрессия, но интегральное чувство враждебности к окружающему миру, базирующееся на выраженной обиде. Враждебный мир является постоянным источником угрозы, что выражается в увеличении тревожности сельских подростков.

Качественный анализ показывает, что число городских подростков с высоким уровнем физического и умственного утомления в полтора-два раза превышает аналогичное число сельских подростков (47% и 22%, 38% и 26% соответственно). Более половины сельских подростков (54%) характеризуются высоким уровнем обиды, у городских подростков этот показатель составляет 33%.

Совершенно особая ситуация с развитием тревожности. Так, до 90% сельских

подростков характеризуются высоким уровнем развития ситуативной тревожности и более половины из них (52%) высоким уровнем развития личностной тревожности. Аналогичные результаты городских старших подростков значительно ниже (63% и 40% соответственно), но также очень велики сами по себе.

В целом, с возрастом у городских подростков увеличиваются все показатели утомления. Доля лиц с высоким уровнем утомления возрастает в группе 16–18 лет до 47% по физическому утомлению, до 38% по умственному утомлению и до 20% по хроническому утомлению. Последний вид утомления, при высоких уровнях развития, представляет собой пограничную форму, переходную между нормой и болезнью. Значительная доля старших городских подростков (36%) с высоким уровнем жалоб на истощение, упадок сил, общую астенизацию также говорит об опасных тенденциях в развитии городских подростков.

В группе сельских подростков с возрастом начинают доминировать два важных процесса. Во-первых, резко увеличиваются, по сравнению с городскими подростками, показатели обиды и враждебности, при этом явная физическая агрессия отходит на второй план. Во-вторых, у старших сельских подростков резко увеличиваются показатели тревожности: число подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности возрастает более чем в два раза (с 41% в группе 13–15-летних до 89% в группе 16–18-летних). Это означает колоссальную базу роста людей с высоким уровнем личной тревожности в более старших возрастных группах.

Социокультурные ситуации

Фактически мы видим, что у подростков различные способы адаптации к ситуации: в городе и селе мы имеем принципиально различные социокультурные ситуации, которые объединяет только одно — школа.

Город стал источником социальных, экономических, политических и психологических изменений, в том числе и в школе. Город и городское население, как более динамичная система, в значительной степени адаптировались к этим изменениям. Требования города к своим жителям (и подросткам тоже) достаточно понятны, но довольно жестки. Поэтому их выполнение в повседневном режиме вызывает вполне естественное утомление, опасное для здоровья. Кроме того, материальное положение горожан выше, чем у сельских жителей, а уровень социально-экономического положения влияет на агрессивность школьников.

Село образует совсем другую социальную систему. Во-первых, в большинстве случаев действует принцип: одно село, одна школа, то есть у школьников нет никакого выбора. После известных образовательно-экономических новаций одна школа теперь на три-пять окрестных сёл: школьники проводят в дороге ежедневно до двух-трёх часов, большинство из них оказывается в среде постоянных «новеньких», повторно адаптируясь к сверстникам, учителям и условиям обучения, что не может не вызывать напряжение адаптационных механизмов и развития стрессовых состояний.

Довольно часто село — это скорее замкнутая система: затруднены физические контакты с внешним миром в связи с отдалённостью, неразвитостью транспортных коммуникаций; в селе ограничен набор вариантов реализации себя как личности, как человека; гораздо меньше возможностей для трудоустройства, образования, интересного досуга.

Очевидно, что сельские территории оказались более подвержены социально-экономической и культурной деградации. Собственно, проблема укрупнения школ и возникла в связи с неспособностью малокомплектных школ, по мнению организаторов образования, обеспечить нормальное качественное образование и социокультурную адаптацию сельских подростков.

Именно неспособность сельских подростков адаптироваться к дифференцированной социально-экономической ситуации проявляется в повышенных уровнях суицидальной смертности, по сравнению с городскими. При этом вектор «неблагополучные сельские поселения — благополучные областные центры», актуальный практически на всём пространстве российских территорий, однозначно свидетельствует о том, что подростковые суициды вызываются прежде всего социально-экономическими факторами.

Добавим, что социальная ситуация сельских подростков, особенно старших, в связи с наступлением этапа профессионального и личного самоопределения, характеризуется высокой степенью неопределённости, что объясняет развитие тревожности. Взрослый человек может трансформировать тревожность в конкретные реальные действия, снимающие или уменьшающие неопределённость, хотя тоже далеко не всегда, подросток же, как правило, не может это сделать и трансформирует тревожность в агрессивные действия, направленные как во вне (на других), так и на себя (аутоагрессия). Это хорошо видно по сельским подросткам. В более старшем возрасте сельские подростки, по-видимому, лучше понимают своё место в жизни, свои желания, свои реальные возможности и разницу между желаниями и возможностями. Осознание этой разницы находит своё выражение в показателях агрессии и обиды, по сравнению с городскими подростками.

Что делать?

Полученные данные, с учётом особенностей социокультурной ситуации, позволяют отнести старших подростков, как городских, так и сельских, к группе риска — по разным основаниям, но к группе риска. Эта проблема приобретает ещё большую актуальность в связи с социальным и материальным неравенством молодёжи в доступе к качественному образованию. Как показывает опыт инновационного строительства в образовании в последние годы, это неравенство будет только увеличиваться, порождая соответствующие психологические проблемы. Игнорирование личностных особенностей школьников как участников образовательных реформ будет снижать эффективность инноваций и, возможно, увеличивать ри-

ски нарушений соматического и психологического здоровья подрастающего поколения. В сложившейся ситуации необходим ряд комплексных взаимосвязанных решений:

- Необходимо воссоздать психологическую службу, как в школах, так и на территориальном уровне (школа — город — район — область): сегодня психологи планомерно «вымываются» из образовательных учреждений, включая дошкольные. Именно представители психологической службы, совместно с школьными социальными педагогами, во взаимодействии с медицинскими учреждениями, в состоянии осуществлять адекватную диагностику, коррекцию, профилактику неблагоприятных состояний школьников и проводить частичную реабилитацию подростков, попавших в трудные ситуации. Очевидно, что это прерогатива территориальных органов управления образованием.

- Должны быть разработаны типовые программы диагностики, коррекции и профилактики острых проблем подростков (школьников) в зависимости от пола, возраста, места проживания, характера проблем. Очевидно, что этим должны озаботиться региональные психологические центры (где они ещё сохранились), научные психологические учреждения и общественные профессиональные организации (Федерация психологов образования и т.п.).

- Ясно, что должны быть изменены социальная среда обитания, социальный фон — досуговая инфраструктура, структура занятости: возможность продолжить обучение или трудоустроиться не вообще, а в соответствии с желаниями и способностями. Иначе говоря, по большому счёту, необходимо изменение социальной политики государства в отношении регионов, поскольку именно от регионов зависит позитивное развитие систем образования и жизнеобеспечения населения. **НО**

МЛАДШИЕ ШКОЛЬНИКИ ЧИТАЮТ ГАЗЕТЫ

Наталья Николаевна Титаренко,

*доцент Челябинского государственного педагогического университета,
кандидат педагогических наук, e-mail: titarenko@csru.ru*

Павел Сергеевич Пинженин,

*исполнительный директор Центра развития молодёжи,
г. Екатеринбург*

От обучения чтению — к чтению для обучения: это важный посыл образовательного стандарта начального общего образования. Материалов для чтения в начальной школе немало, но главное — увлечь детей чтением. В качестве одного из инструментов формирования информационной грамотности при увлекательном чтении для учеников первых и вторых классов авторы разработали формат печатного издания — «Первоклассная газета».

• информационная грамотность • выбор информации • структура и содержание школьной газеты • задания

Структура и содержание

Большое значение мы придаём выбору информации для каждого номера газеты: она актуальна, современна, интересна, гендерно ориентирована. Девять рубрик выбраны в качестве основных содержательных линий: современная наука, общество, этикет, спорт, экология, экстремальные природные явления, страноведение, краеведение, бизнес. При создании газеты мы конструировали её структуру следующим образом:

- На обложке газеты размещена привлекательная иллюстрация с репликой сказочного героя, приглашающего юного читателя заглянуть внутрь или обозначающего проблему, которая будет освещена в номере. Здесь же название темы, номер выпуска и место для

записи учеником своей фамилии. Задача обложки — мотивировать открыть номер газеты и прочитать его содержание.

- Внутренний разворот газеты содержит разнообразную познавательную информацию по теме номера. Лаконичные (до пяти предложений) и интересные по содержанию текстовые блоки проиллюстрированы фотографиями. В зависимости от рубрики материал разворота структурирован по-разному. Например, в выпуске «Бизнес» иллюстрациям придаётся второстепенное значение, поскольку номер насыщен текстовыми блоками; в номерах рубрики «Общество» центральное место занимает схема изучаемого явления; для структурирования информации «Краеведение» и «Страноведение» мы собрали пять-шесть равнозначных блоков (текст и иллюстрация), описывающих разноплановые особенности страны или региона.

- На последней странице газеты размещены по пять заданий, направленных на формирование, развитие и диагностику умений информационной грамотности учеников. Главный принцип составления заданий — всё необходимое для ответа читатель может найти в самом номере. При разработке заданий мы учитывали трудность задания (в каждом номере соблюден баланс между заданиями базового и повышенного уровней); разнообразие форм (помимо тестов закрытого и открытого типов используются задания на сопоставление, установление последовательности, заполнение таблиц, графические задания). Таким образом, задания в номере имеют разнообразный формат предъявления ответа, что способствует целенаправленному формированию информационных умений учеников. Такой подход воспитывает грамотного читателя, формирует информационные умения.

«Первоклассная газета» — это тридцать еженедельных цветных, хорошо иллюстрированных листов, по числу недель в учебном году, которые педагог раздаёт своим ученикам во время специально организованных занятий (например, в кружке любителей чтения).

Работа с содержанием газеты строится следующим образом:

- Раз в неделю младшие школьники собираются на занятия кружка.
- Во время занятия педагог выдаёт ребята очередной выпуск «Первоклассной газеты».
- Знакомиться с выпуском дети начинают на занятии кружка с учителем, а продолжают дома — совместно с родителями.
- Дома дети более тщательно изучают предложенную информацию и выполняют задания.
- На следующем занятии кружка педагог подводит итоги работы над содержанием номера, предлагает сравнить выполненные задания с образцом, выслушивает отзывы об успехах детей при выполнении заданий разного уровня сложности. Предлагает новый выпуск «Первоклассной газеты».

Тексты и задания к ним

В конце учебного года в гимназии № 76 города Челябинска выясняли, как дети относятся к содержанию газеты. Все респонденты (24 ученика) ответили, что им интересно

её читать, более всех остальных запомнились темы: Европа, паркур, торнадо, землетрясение, загрязнение воздуха, мобильный этикет, дебаты. Из разнообразных средств представления информации дети запоминают содержание текстов (66% опрошенных), задачные формулировки (25%), иллюстрации (8%). Ясно, что тексты для газеты подобраны правильно, если первоклассники предпочитают иллюстрациям текстовую информацию.

Самостоятельно и успешно выполняют предлагаемые после чтения газеты задания 83% опрошенных. На вопрос:

«Когда ты выполняешь задания газеты, часто ли возвращаешься к прочитанному материалу?» 76% учеников сообщили, что это бывает, когда задание трудное, лишь 16% первоклассников возвращаются к прочитанному материалу при выполнении каждого задания. Это свидетельствует об эффективности выбранного формата газеты для формирования у школьников информационной грамотности. 92% опрошенных рады результатам выполнения заданий, а это и есть положительный опыт освоения способов работы с информацией. Значимый эффект газеты — то, что 72% читателей готовы после чтения газеты поделиться новыми знаниями, а 16% — новыми идеями.

Есть у младшекласников и предложения, как улучшить газету: 42% детей добавили бы больше заданий, 34% — больше текстов, 12% — больше иллюстраций, а 12% ничего бы не изменили. Можно сделать вывод, что «Первоклассная газета» интересна и нужна нашим ученикам, а регулярная работа с газетой формирует компоненты информационной грамотности младших школьников: приёмы эффективного чтения, навыки поиска, обработки и оценивания информации.

Интернет-ресурсы: marafon@cerm.ru, www.cerm.ru **НО**

РЕСУРСЫ ИНФОРМАЛЬНОГО школьного образования в российском сегменте Интернета

Фёдор Олегович Марченко,

научный сотрудник Центра социально-экономического развития школы
Института образования НИУ «Высшая школа экономики»,
кандидат психологических наук

Всё чаще образование рассматривается как процесс, охватывающий всю жизнь человека. Концепция обучения в течение всей жизни (lifelong learning) предполагает, что к традиционным каналам образования учёные приобщают и повседневную коммуникацию. Получение и накопление знаний, происходящее в рамках повседневной коммуникации, принято называть **информальным образованием**. Благодаря информационным технологиям образование современного российского школьника происходит в условиях, когда он имеет возможность постоянно находиться в процессе такой коммуникации.

- обучение в течение всей жизни
- информальное образование
- самообразование
- образовательные онлайн-ресурсы

Цель статьи — обобщить результаты исследований об использовании российскими школьниками онлайн-ресурсов в образовательных целях, а также очертить предложения таких ресурсов в русскоязычном сегменте Интернета.

Составляя этот обзор, мы ставили перед собой следующие цели:

- охарактеризовать российского школьника как пользователя Интернета;
- описать имеющиеся ресурсы информального образования в Рунете, дать оценку возрастной специфике этих ресурсов, их популярности;
- понять, какую роль играет семья в вовлечении ребёнка в новые образовательные технологии.

Представленный ниже обзор был подготовлен нами для доклада в рамках международного форума

«Ярославский образовательный диалог».

По итогам обсуждения одним из слушателей был сформулирован запрос на рекомендации для учителей по тому, как использовать перечисленные ресурсы информального образования для повышения школьной успеваемости у детей с низкой образовательной мотивацией, но имеющих высокие навыки использования информационных технологий.

Имеющиеся данные не позволяют нам давать подобные рекомендации, однако стоит отметить сам факт осознания преподавателями потребности учитывать то, какую роль информационные технологии играют в жизни современных детей¹. Школьный

¹ Mizuko Ito, Heather Horst, Matteo Bittanti, Danah Boyd, Becky Herr-Stephenson, Patricia G. Lange, C.J. Pascoe, and Laura Robinson. Living and Learning with New Media. Summary of Findings from the Digital Youth Project // The MIT Press, Cambridge, Massachusetts. London, England, 2009.

учитель по определению не может быть активным агентом неформального образования, не изменив ролевую матрицу отношений с учениками. Неформальное образование в цифровой среде имеет сетевую структуру, в которой отношения между агентами паритетны, в отличие от традиционного школьного образования со строгой иерархией соподчинения «учитель — ученик».

Надеемся, что наша статья сможет дополнить представления практикующих педагогов об образовательной среде, которая возникла в российском сегменте Интернета.

Аудитория российского Интернета

Анализ онлайн-сегмента неформального образования в России хотелось бы начать с анализа места детей школьного возраста в структуре российской интернет-аудитории.

Дети в возрасте от 12 до 17 лет представляют 8% от аудитории российских интернет-пользователей (TNS, 2013). 89% подростков в возрасте 12–17 лет пользуются Интернетом каж-

дый или почти каждый день (Фонд развития Интернет, 2013).

Поиск информации для учёбы — второй по значимости тип деятельности в Интернете (49% подростков) (см. рис. 1). Основная функция Интернета как для взрослых, так и подростков — поиск информации.

При этом только 7% опрошенных подростков пользуются образовательными порталами и онлайн-курсами. Это позволяет предположить, что Интернет используется в учебной деятельности средних и старших школьников в большей степени для снижения временных затрат по подготовке к занятиям, чем для использования онлайн-ресурсов для повышения своих компетенций.

В зависимости от предпочитаемого типа деятельности выделяется пять групп подростков:

- ориентированные на обучение (29%);
- коммуникаторы (25%);

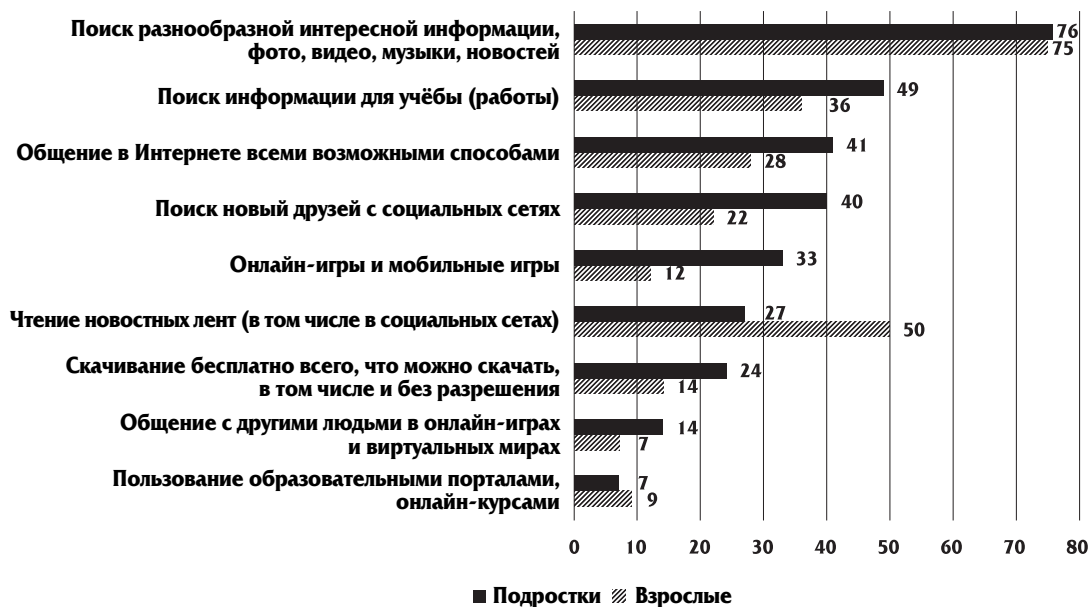


Рис. 1. Что родители и дети делают в Сети, %. Фонд развития Интернет, 2013 г.

Выборка: подростки 12–17 лет, пользующиеся Интернетом; родители подростков 12–17 лет, пользующиеся Интернетом.

- сетевые читатели (22%);
- игроки (17%);
- универсалы (7%)².

Для представителей первой группы характерно использование Интернета в образовательных целях, а также для поиска различной интересной информации. Данный тип предпочтений устойчив в отношении возрастных изменений: все возрастные категории в нём представлены одинаково. Подростки, принадлежащие к этому пользовательскому типу, проводят в Интернете меньше времени, чем их сверстники. В будни 57% из них заходит в Интернет не больше чем на 1–3 часа, а в выходные дни более 50% остаются в пределах тех же 1–3-х интернет-часов. Они характеризуются высокой избирательностью как в поиске контента, так и в интернет-общении.

Второй тип интернет-пользователей — «коммуникаторы» (25%) — пользуются Интернетом для поиска интересной информации и общения всеми возможными способами.

Этот тип приблизительно одинаково распространён среди подростков всех возрастов. По сравнению с другими типами здесь чаще оценивают свою роль в Интернете как «собеседника». Для данного типа характерна синхронная коммуникация, когда собеседники могут обмениваться сообщениями в режиме реального времени.

Третий тип получил условное название «сетевые читатели» (22% опрошенных). Пользователи этого типа обращаются к Интернету прежде всего для поиска разнообразной интересной информации (фото, видео, музыки и новостей), а также для чтения новостных лент в социальных сетях. Представленность этого типа прямо связана с возрастом респондентов, достигая максимума

² Солдатова Г.У., Нестик Т.А., Рассказова Е.И., Зотова Е.Ю. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования — М.: Фонд Развития Интернет. — 2013.

к 16–17 годам, причём для девушек данный тип предпочтений более характерен, чем для юношей (соответственно 56% и 44%). В социальные сети представители этого типа интернет-пользователей заходят не столько для того, чтобы что-то сообщить своим собеседникам, сколько чтобы узнать о статусах друзей и знакомых.

Пользователи четвёртого типа — «игроки» (17%) — используют Интернет в основном для игры в онлайн- и мобильные игры. Основной вид деятельности в Интернете для них — игра. Представители этого типа — подростки 12–14 лет, большинство составляют мальчики (66%).

Наконец, пятый тип получил название «универсалов» (7%), так как его представители активно пользуются практически всеми возможностями Интернета. В основном это молодёжь в возрасте 15–17 лет; юноши и девушки представлены почти в равных пропорциях (соответственно 51% и 49%). В Интернете «универсалы» проводят большую часть своего времени: доля тех, кто посвящает Интернету от 3 до 12 часов в будние дни, составляет 43%, а в выходные дни это число возрастает до 66%.

Предложение онлайн-ресурсов самообразования для школьников

На сегодняшний день в российском сегменте Интернета функционирует широкий тематический спектр сайтов, которые могут быть использованы школьниками для самообразования. Широко представлены ресурсы, ориентирующиеся как на школьную программу, так и на развитие общего кругозора и популярных молодёжных практик (различные хобби: кулинария, фитнес, вязание и т.д.).

Ниже мы приводим обзор таких сегментов онлайн-ресурсов, как МООС, порталы онлайн-репетиторства, электронные книги, детское радио, образовательное

телевидение, мобильные приложения. Отдельно будет рассмотрен сегмент ресурсов и онлайн-проектов, направленных на обучение дошкольников.

Массовые открытые онлайн-курсы (МООС)

Несмотря на большое количество зарубежных МООКов и их стремительное развитие, в России пока предпринимаются первые попытки создать аналогичные проекты. Целевая аудитория большинства МООСs — студенты. Самым известным международным МООС, чьи курсы рассчитаны на юную аудиторию, является Академия Хана.

Важный компонент МООСs во всём мире — наличие собственной онлайн-платформы. МООСs создаются на базе одного или нескольких известных вузов. В некоторых случаях присутствует «звёздный» основатель.

Между тем, несмотря на частичную, а иногда и полную бесплатность предоставляемых курсов, процент успешно завершивших предложенные программы очень низок. Так, менее 10% пользователей того же Udacity, записывающихся на курсы, доходят до последнего урока, а ещё меньше получают удовлетворительные оценки в финальных тестах. В Coursera аналогичный показатель составляет 4%. Среди возможных причин: недостаток мотивации, переоценка важности курса для участника во время его прохождения, несовместимость с другими постоянными активностями (учёбой, работой).

Иностранные МООСs только начинают проникать в Рунет. В 2013 году началось сотрудничество НИУ ВШЭ с платформой Coursera.

Основные барьеры популяризации иностранных МООСs в России — незнание иностранного языка и относительно малая осведомлённость потенциальных учеников. На русскоязычный канал Академии Хана на видео-хостинге Youtube подписались 8 867 человек (для сравнения количество подписчиков англоязычного канала Академии — 1 682 807).

ШКОЛА И ВОСПИТАНИЕ

Мы предполагаем, что в российском сегменте Интернета аналогичные проекты будут стремиться захватить и школьную аудиторию. Так, первый российский МООС «Универсарий» (<http://universarium.org>) предполагает профильное обучение для школьников старших классов. Самый крупный российский МООС (более 8 млн обучающихся) — языковой веб-сервис Lingua Leo (<http://lingualeo.ru>) не предполагает ограничений по возрасту для своих курсов.

Мобильные приложения

Мировой рынок мобильных приложений в сфере образования стремительно растёт. В лидирующем магазине мобильных приложений Appstore (60% рынка) более 155 тысяч образовательных приложений. Согласно исследованию iLearn II (2012 г.) 80% приложений Appstore рассчитаны на детей, и эта доля растёт. Большая часть образовательных приложений (47%) направлена на раннее развитие.

По данным исследования проекта Digital Project Russia (2012 г.) проникновение новых медиа в детскую аудиторию начинается с 4–6 лет. 60% российских детей имеют в личном пользовании телефон с выходом в Интернет, 80% — настольный компьютер (половина от этого числа — в совместном пользовании с другими членами семьи), 55% — лэптоп (30% в совместном пользовании), треть — планшетный компьютер (Мониторинг экономики образования, опрос родителей. 2013 г.).

48% детей пользуются различными мобильными приложениями (Digital Parenting Russia, 2012).

Доверие родителей к развивающему потенциалу приложений сравнялось с доверием к телевидению (см. рис. 2).



Рис. 2. Польза разных медиа (по мнению родителей), %. Digital Parenting Russia, 2012

Образовательные сообщества в соцсетях

Образовательные сообщества в соцсетях за редким исключением являются агрегаторами материалов (не производят собственного образовательного контента).

Крупные сообщества сформированы в социальных сетях «ВКонтакте» и «Одноклассники». Русскоязычные и образовательные сообщества в Facebook практически не представлены. Исключения составляют страницы популярных образовательных ресурсов (например, на страницу MOOC Lingua Leo подписались более 65 тысяч человек).

«ВКонтакте»

- Рекордсменами по числу подписчиков являются сообщества «Школа красоты» (3 млн подписчиков) и «Школы кулинарии» (1,5 млн).
- Сообщество «Полезное образование» — 476 000 участников. Лента новостей по широкой тематике, ссылки на другие ресурсы (сообщества других образовательных проектов, аудиокниги, интервью известных людей), мотиваторы (высказывания известных

людей, забавные картинки, списки «лучших» фильмов, книг и т.д.).

- Сообщество «Образование 2.0.» — 421 000 участников. Акцент на тематических видео (чаще всего лекции, интервью экспертов, научные программы), а также на обсуждении вопросов, связанных с хобби (какой фотоаппарат выбрать и т.д.).
- Сообщество языкового веб-сервиса Lingua Leo — более 350 тысяч участников. Собственный образовательный контент «разбавлен» мотиваторами.
- Ряд сообществ, чьи названия начинаются со слова «уроки...». От 90 до 250 тысяч участников. Тематические сообщества, посвящённые отдельным практикам (рисованию, макияжу, игре на музыкальных инструментах и т.д.).
- «Лучшие видеолекции» — дочерний ресурс проекта «Внимание ТВ» — 149 тысяч подписчиков. Сообщество посвящено видеолекциям, как по школьной программе, так и по другим темам.

«Одноклассники»

Образовательные сообщества ориентированы на женские хобби: сообщества

«Своё вязание» и Академия вязания — 200 тысяч участников в каждом: схемы и описания моделей, обмен творчеством участников. Следующие по популярности — «Мир женщин» (130 000 участников), «Школа фотошопа» (129 000), «Рисуем смайлами» (116 000).

Электронные книги

Исследование проекта Digital Parenting Russia (2013 г.) показало, что 48% детей читают электронные книги. При этом большинство из них бесплатно скачивает их и читает в букридере. Около трети используют для чтения планшеты и настольные компьютеры. В лучшем случае один из пяти опрошенных имеет опыт покупки электронной книги.

Широко распространено чтение на смартфонах. К восьмому классу количество таких читателей приближается к количеству читателей на компьютерах и планшетах (см. рис. 3).

Порталы видеоуроков

Ресурсы видеоуроков — устаревающая технология обучения в Интернете, однако в России этот тип ресурсов по-прежнему интенсивно развивается и широко представлен тематически.

Так, наиболее полный из найденных нами списков образовательных онлайн-ресурсов на русском

ШКОЛА И ВОСПИТАНИЕ

языке (на сайте <http://vnmianietv.ru/>) во многом состоит из сайтов с записями лекций и уроков и представляет следующие категории:

- Университетские порталы.
- Образовательные порталы для школьников.
- Междисциплинарные образовательные порталы.
- Профессиональные видеопорталы.
- Видеоконференции, круглые столы на профессиональных площадках.
- Бизнес-видеопорталы.
- Видеоархивы телевизионных образовательных передач.
- Видеопорталы журналов.
- Спорт.
- Хобби и саморазвитие.
- Музыка и танцы.

Наиболее популярные порталы видеоуроков для школьников:

- <http://interneturok.ru/ru> — коллекция видеоуроков для школьников, записанная с привлечением как своих, так и сторонних учителей. Доступ ко всем урокам бесплатный;
- <http://videouroki.net/index.php> — лекции по школьной программе, включающие в себя как текст учебника, так и видеообъяснения материала. Сайт позиционирует себя как вспомогательный инструмент в работе учителя.

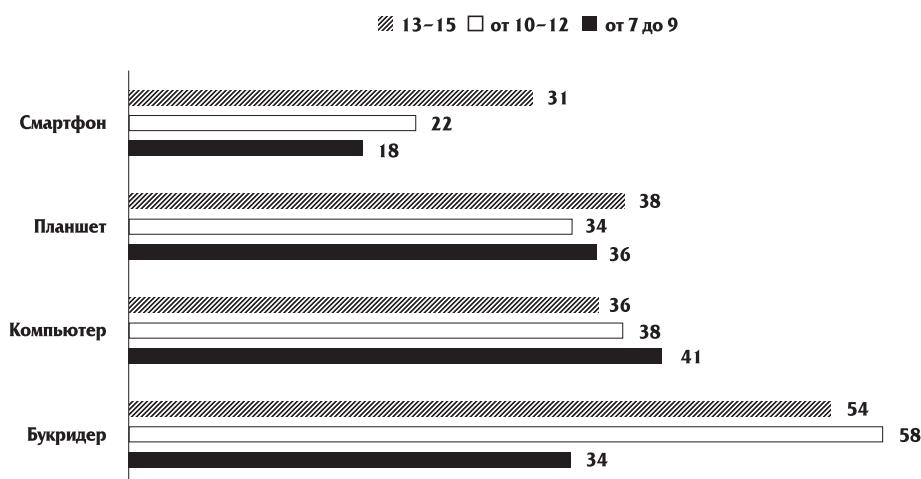


Рис. 3. На чём читают e-книги, % читателей 7–15 лет, Digital Parenting Russia, 2013

Онлайн-репетиторство

Российский рынок онлайн-репетиторства можно разделить на три основных вида услуг:

- компании, создающие базы преподавателей и выступающие в роли посредника, предоставляющие площадку для самостоятельного выбора репетитора и специализированное ПО — не всегда;
- компании, занимающиеся только разработкой ПО и сдачей его в аренду всем желающим;
- сервисные компании. Они позволяют значительно сэкономить время, потому что буквально через минуту после того, как клиент отправил заявку на помощь по тому или иному предмету, на связь с ним выходит сведущий специалист (InFOLIO group, 2012).

Перспективность современного рынка онлайн-репетиторства подтверждают инвесторы, вкладывая огромные суммы в развитие дистанционных образовательных проектов. Американский проект Tutor.com в 2011 году получил грант в 1,5 млн долларов от Фонда Билла и Мелинды Гейтс.

Среди известных российских порталов онлайн-репетиторства отметим два:

- <http://dist-tutor.info> — российский онлайн-сервис для репетиторов и учеников. Имеет собственную платформу и собственный инструмент для проведения занятий (виртуальный класс). На конец октября 2013 года количество пользователей DisTTutor превысило отметку в 35 тысяч человек. На август 2012 года — 543 педагога. Продолжительность учебных сессий на платформе DisTTutor превысила значение в 950 тысяч учебных часов;
- <http://repetitorov.net> — онлайн-платформа, функционирующая по принципу доски объявлений, где преподаватели и ученики размещают информацию о себе (стаж работы, предмет обучения, специализация, стоимость, местоположение) и своих потребностях. Более 20 000 тысяч подписчиков в сообществе «ВКонтакте».

Образовательные онлайн-ресурсы, ориентированные на дошкольников

Несмотря на то, что крупные исследования интернет-аудитории не включают в себя детей младшего школьного и дошкольного возраста, есть основания утверждать, что эта группа пользователей увеличивает своё присутствие в Сети.

76% детей 8–9 лет и 82% 10–12 лет проводят более одного часа в день в сети, что в 2010 г. было на 15% больше, чем в предыдущем (Фонд развития Интернет в рамках проекта EU Kids Online). Среднесуточная численность посетителей сайта www.smeshariki.ru насчитывает более 33 тысяч уникальных посетителей.

В целом сегмент, ориентированный на образование дошкольников, в российском Интернете не развит. Рунет по-прежнему ориентирован на старшие возрастные группы. Качественные образовательные проекты, специализирующиеся на этой аудитории, являются результатом серьёзных затрат, и скорее исключение, чем правило.

Давно назревшая задача — защита самых юных пользователей от вредной информации и кибермошенников. Для её решения в 2014 г. в российском сегменте Интернета появился домен ДЕТИ (делегирован Фонду «Разумный Интернет»). Он призван стать платформой, объединяющей русскоязычные детские сайты, и способствовать развитию безопасного профильного Интернета для несовершеннолетних пользователей.

- Проект **GlobalLab** — развивающаяся платформа для объединения учеников и педагогов по всему миру по принципу краудсорсинга.
- Портал **Твиди.ру** — совместный проект медиахолдинга РБК и компании Tweegee (Израиль). Крупнейший в России интернет-портал для детей и подростков в возрасте от 6 до 16 лет (онлайн-игры, виртуальные миры, форумы) с ежемесячной аудиторией 2,2 млн пользователей.

- **IEARN** — некоммерческая образовательная сеть, объединяющая более 20 тысяч учителей и более 2 млн школьников и студентов из 115 стран для работы в глобальной телекоммуникационной сети и создания проектов, которые оказывают влияние на окружающий нас мир.

Также заслуживают внимания следующие проекты:

- **Qvizi** — сервис, который помогает родителям мотивировать ребёнка, поощряя его за достижения в обучающих играх.
- **Мерсибо** — система развивающих и обучающих игр и упражнений для детей от 2 до 10 лет
- **Kid Erudite** — стартап, разрабатывающий комплексную систему обучения и развития дошкольников и младших школьников из отдельных уроков-приложений.
- **Мозаикум** — проект творческо-игрового образования. Занимается разработкой обучающих игр и творческих занятий для детей и подростков, активно применяет игротехнику в образовательных программах, проводит лагерь, семинары и вебинары, посвящённые семейному сотворчеству и обучению через игры.

Образовательное телевидение в Интернете

Кабельное и платное цифровое телевидение даёт доступ к широкой линейке как зарубежных, так и отечественных каналов образовательного профиля (более 70 наименований). Среди них как известные зарубежные лидеры образовательного телевидения — Discovery, National Geographic, Travel Channel, так и отечественные — Моя планета, Наука 2.0., Галилео ТВ, 365 дней, 24_Док, Драйв.

Кроме того, в РФ зарегистрировано 24 детских канала: «Boomerang», «CartoonNetwork», «DisneyChannelRussia», «Gulli», «KidsCo», «JimJam», «Nickelodeon (СНГ)», «NickatNite», «Зоо ТВ», «AnimalPlanet», «Tiji», «Зоопарк», «Детский», «Детский мир», «Знание», «Карусель», «TeenTV», «Мультимания», «4Multimania», «BabyTV», «Радость моя», «Улыбка ребёнка», «Мать и дитя». Из них только 7 российских каналов: «Знание», «Карусель», «Детский», «Детский мир», «Мать и дитя», «Радость моя» и «Teen

TV». При этом общероссийским детским телеканалом является только «Карусель».

Многие платные образовательные каналы представлены на Youtube и в социальных сетях. Особую популярность в России завоевала российская версия образовательной программы Галилео, которая выходила на федеральном канале СТС с 2007 по 2013 гг. (170 тысяч подписчиков на Youtube).

Федеральный канал «Карусель» имеет широкий охват и высокую среднесуточную долю — 1,2%. Для канала Disney этот же показатель равен 1,4%, а для популярного молодёжного канала Пятница/MTV — 1,3% (TNS TV Index за неделю 13–19 января 2014, Россия, города 100 000+). «Карусель» не ведёт активной работы по продвижению своих программ в Интернете.

Практически все отечественные телеканалы функционируют по западной модели, то есть работают в режиме 24/7, а основная часть в программе телеканала отводится развлекательному, а не обучающему контенту.

В основном, эти образовательные ресурсы в Сети ориентированы на старших школьников и взрослых (так, целевая аудитория канала Discovery — мужчины 25–39 лет).

Радио в Интернете

«Детское радио» — единственное специализированное радио для детей в России. AQH Share³ — 0,8% (TNS, Москва. Июль — сентябрь 2008 года). Сетка передач учитывает традиционный день российского школьника. Утром больше программ для дошкольников, во второй половине — программы для детей школьного возраста. Вечер отдан программам для родителей, а ночь —

³ Доля слушателей среди общего числа слушателей.

музыке для сна. Есть программы, направленные на расширение знаний о мире, однако мало социализирующих программ.

Хотелось бы отметить отдельные передачи:

- Программу «**Детская площадка**» на радио «Эхо Москвы» (AQH Share — 5,6%) — длительность выпуска 50 мин. Частота выхода в эфир два раза в неделю (суббота и воскресенье). В студию прямого эфира приходят детские писатели, поэты и композиторы. Живая музыка, розыгрыши книг, компакт-дисков и видеокассет для самых маленьких слушателей. Выходит при поддержке Федерального агентства по печати и массовым коммуникациям.

- Программы «**Радио Россия**» (AQH Share — 10,1%, TNS, Москва. Июль — сентябрь 2008 года):

- ▶ «**Детскотека**» — передача о детской эстраде, концертах, фестивалях и музыкальных коллективах; «**Звёздные сказки**» — сказки и волшебные истории, прочитанные известными людьми — Николаем Сванидзе, Марией Ситтель, Татьяной Устиновой, Александром Лазаревым; «**О животных**» с Иваном Затевахиным; «**Уникум**» и «**Хочу всё знать**» — познавательные программы для старшеклассников.

- ▶ Социальный проект «**Детский вопрос**»

(deti.radiorus.ru). Программа посвящена проблемам сиротства и усыновления в России. Рубрика программы «Где же ты, мама?» помогает слушателям узнать о детях, ждущих усыновления.

Роль семьи в вовлечении ребёнка в новые образовательные технологии

Новые медиа превратились в «цифровую няню»: 65% родителей подтверждают, что использовали Интернет и гаджеты, чтобы занять ребёнка во время работы по дому, поездок в общественном транспорте, приёма врача (Digital Parenting Russia, 2013 г.).

Российские отцы более расположены использовать цифровые медиа для работы с детьми в отличие от матерей, которые предпочитают традиционные каналы информации (ТВ, бумажные книги, аудиокниги и передачи, музыку и т.п.).

После третьего класса традиционные медиа (ТВ, бумажные книги и т.д.) быстро теряют свою популярность как способ совместного времяпровождения с родителями. На их место приходят электронные книги, мобильные приложения и поиск в Интернете.



Рис. 4. Что оказывает положительное влияние на детское развитие — разница во взглядах пап и мам, %. Digital Parenting, 2013



Рис. 5. Чем занимаются вместе с детьми в семьях разного достатка, отклонение от среднего %. Digital Parenting, 2013

Поиск в Интернете — самая распространённая совместная деятельность родителей и детей старшего школьного возраста.

«Цифровой разрыв» между родителями с разными уровнями достатка весьма значительный как в отношении доступа к устройствам, так и во взглядах на новые технологии (см. рис. 5). Родители с более высоким доходом чаще используют новые медиа и оценивают их положительно.

Важно понимать, что, вне зависимости от отношения к образовательным ресурсам в Интернете, новое поколение родителей уже воспринимает пользу новых медиа наравне с пользой традиционных СМИ.

На основе представленной информации мы пришли к следующим выводам:

- Интернет-сегмент российского информального образования развивается с запаздыванием.
- Мало контента, направленного на развитие навыков социализации.
- В зависимости от возраста целевой аудитории образовательные ресурсы можно разделить на три группы:
 - ▶ дошкольники и младший школьный возраст — радио, мобильные приложения, специальные образовательные проекты;
 - ▶ средние и старшие школьники — онлайн-репетиторы, видео-уроки, телевидение, электронные книги;
 - ▶ MOOCs — абитуриенты, студенты (можно предположить постепенное развитие курсов для школьников).
- Образовательные сообщества в социальных сетях ориентированы как на старших школьников, так и на более взрослую аудиторию. **НО**

Консультации

Консультант **Ольга Валерьевна Козачек**,
преподаватель Волгоградского государственного
социально-педагогического университета,
кандидат психологических наук

? Мой сын неплохо учится в начальной школе. Появились первые домашние задания, и с этим у него возникают проблемы. Долго не может сесть за уроки, приходится много раз напоминать. Стол вечно завален всякой дрянью, без меня не будет убирать. Если мы с матерью не вмешиваемся, то занимается весь скрюченный на краю стола, лампу забывает включать. Сам может делать уроки, но хватает его минут на двадцать-тридцать: быстро начинает крутиться, отвлекаться, ошибаться. Приходится сидеть рядом с ним, пока он всё не доделает. Нормально ли это? Как помочь ребёнку в приготовлении уроков? Не хочется его лишать самостоятельности, но и смотреть на такое выполнение заданий не могу. Вмешиваться ли в этот процесс, до какого момента?
Николай

Выполнение домашних заданий — сложная задача для ребёнка на начальном этапе обучения в школе. Ваша помощь сыну в организации этого процесса просто необходима. Чёткий распорядок дня, обустройство рабочего места школьника, наблюдение за позой ученика, определение последовательности выполнения уроков, помощь в нахождении ошибок, контроль сбора портфеля и одежды

на следующий день — всё это сначала в большей степени лежит на плечах взрослого, потом постепенно передаётся ребёнку, и лишь затем выполняется им самостоятельно. Ваше присутствие во время выполнения заданий, Николай, похоже, благосклонно сказывается на учебном процессе. Вероятнее всего, Вы подбадриваете сына, спокойно объясняете, если он что-то не понял, но не подменяете его деятельность. На первых порах именно такое поведение родителя — самое конструктивное. В таком случае Вы не пропустите момент, когда постоянная родительская помощь перестанет быть нужна. Время, которое Ваш сын легко высиживает за «домашкой», вполне объяснимо и естественно. У 7-летнего ребёнка продолжительность активного внимания составляет всего 15–20 минут, и лишь к средней школе она увеличивается в два раза. То, что Ваш ребёнок начинает отвлекаться, — защитный механизм, предохраняющий его от перенапряжения. Найдите интересные формы физичес-

кой разрядки (отжимания, приседания, пальчиковую гимнастику, гимнастику для глаз, лазание по спортивной стенке, соревнования с папой по армрестлингу и пр.) и устраивайте с сыном весёлые пятиминутки между интеллектуальной деятельностью.

? Лёшке 15 лет, у нас дома часто собираются его друзья — играют на компьютере, смеются, бесятся, обсуждают важное для них... Нередко из-за закрытой двери слышатся похабные шутки в адрес женщин. Я не ханжа, но меня беспокоят слова и тон, которыми сынуля обсуждает со своими друзьями представительниц слабого пола. Мне всегда казалось, что юность — пора любви...
Елена

Юность, Елена, действительно пора первой чистой романтической любви, и при этом также пора активного развития сексуальности молодых людей. Удивительно, но взрослеющий человек на этом отрезке своей жизни испытывает любовно-романтические и чувственно-эротические переживания одновременно, но адресованы они

разным людям (влюблён в девочку из параллельного класса и сексуально фантазирует по поводу увиденных сцен «грязного секса» в сети Интернет). Отечественные и зарубежные специалисты не видят в «сексуальной озабоченности» старшеклассников ничего «нездорового», она вполне нормальна, массова и многообразна по своим проявлениям. Первые появления сексуально окрашенных переживаний связаны у подростка, юноши с чувством ужаса, страха перед чем-то таинственным, неизвестным, с чувством стыда, не совсем ясных, но запрещённых вещей. «Грязные» разговоры, «сальные» анекдоты, порнографические картинки вызывают у подростков повышенный интерес, позволяют им «заземлить», «снизить» волнующие их эротические переживания, к которым они психологически и культурно не подготовлены. Переживать следует не столько о тех, кто ведёт «грязные» разговоры, сколько о тех, кто молча, слушает (неизвестно какие фантазии будят такие разговоры). Несомненно, Ваше вмешательство в разговор 15-летних ребят, который они вели за закрытой дверью, с негативными оценками их высказываний будет неуместным. Однако и безразличие к данному вопросу опасно. От близких взрослых требуются большие знания, такт и мудрость, чтобы «не навредить» ребёнку и помочь ему обрести взрослость в эмоциональной и сексуальной сфере. Сделать это родители могут по-разному, в том числе и демонстрируя модель уважительного отношения к своему супругу.

? **Наша Лена (10 лет) должна лечь на обследование в больницу. Она всегда была достаточно здоровым жизнерадостным ребёнком. Максимум её общение с врачами заключалось в том, что ей делали плановые прививки. А тут ей придётся быть одной. Дочь мне говорит, что ничего страшного, Ленка наша уже большая, справится. Но я всё равно переживаю за неё.**

Бабушка Ираида Николаевна

Ираида Николаевна, ваши переживания понятны. Для десятилетней девочки, которая ни разу не была госпитализирована, даже плановое обследование в больнице может стать стрессовой ситуацией. Нахождение в незнакомой обстановке, осмотр и прикосновения незнакомых людей, отсутствие близких, чужие сверстники в личном пространстве, непривычные условия для гигиенических процедур, анализы крови, рентген, уколы, боль... Все эти переживания могут по-разному отразиться на внутреннем мире ребёнка. Всё это — опасность, с которыми предстоит справиться Вашей внучке, но всё это — новый неоцененный жизненный опыт. Вы говорите, что она жизнерадостный ребёнок, а мама убеждена во взрослости и стойкости Вашей Лены. Поэтому единственное, что Вы можете сейчас сделать, — это психологически подготовить девочку к предстоящему ей испытанию, не «взваливая» на её сильные, но ещё детские плечи Ваши собственные страхи и волнения. Очень важно, чтобы Лена понимала цель и назначение госпитализации,

была осведомлена о тех процедурах, которые ей предстоит пройти. Нельзя обманывать ребёнка и обещать, что «не будет больно», «это даже приятно», если на самом деле Вы думаете не так или не знаете. Хорошо бы заранее познакомить ребёнка с лечащим доктором. Важно тщательно продумать вещи, которые окажутся рядом с Леной в больничной обстановке и максимально облегчат её уход за собой. Важно договориться между собой, как вы будете посещать девочку, чтобы не было слишком большого количества «гостей», которые могут переутомить ребёнка. И самое главное, сохраняйте оптимизм и спокойствие, этим Вы больше всего поможете своей Лене.

? **В моём третьем классе есть мальчик, поведение которого стало меня беспокоить. Внезапно снизилась успеваемость, на уроках стал выкрикивать, паясничать, мои замечания только усугубляют данную ситуацию. У Влада были неплохие отношения с мальчишками в классе, но сейчас он достаёт и ребят: пытается кого-то ударить, ущипнуть, специально сбрасывает учебники со стола. Родители тоже жалуются, мама постоянно на него кричит, а отец, по-моему, стал физически наказывать, только ничего не помогает. В чём проблема? Что делать?**

*Лидия Николаевна,
учитель начальных классов*

Вы задали очень важный вопрос: «В чём проблема такого поведения?». Именно с ответа на него стоит начинать работу. Судя по Вашим словам,

Лидия Николаевна, такое поведение ребёнку не было свойственно всё время. Очень важно обнаружить событие, которое так сильно повлияло на Влада. Поискать причины стоит совместно с близкими взрослыми. Желательно к этой работе привлечь педагога-психолога. Нелёпое поведение, демонстративное нежелание что-либо делать, небрежное выполнение уроков, желание нанести эмоциональный или физический вред и пр. — всё это симптомы неблагополучия, «крик о помощи», возможно, способ привлечения ребёнка внимания к себе. Естественно, что плохое поведение Влада вызывает отрицательные эмоции у окружающих, такое поведение пресекается при помощи замечаний, криков, физических наказаний и т.д. Но из Вашего рассказа очевидно, что эти приёмы не помогают. Взрослые только закрепляют поведенческие проявления, оказывая ребёнку так называемое «отрицательное внимание». Ему, как никогда, сейчас нужны поддержка, забота, положительная оценка, ободрение и одобрение. Важно оценивать не самого ребёнка, а его поступки, говорить ему о своих чувствах, если поведение Влада Вас расстраивает или беспокоит, чаще отмечать любые его успехи и достижения — то есть делать всё, чтобы у него появился стимул для получения от Вас «положительного внимания». И самое главное, нужно найти причину произошедших изменений.

У нас в семье произошло радостное событие — мы приобрели квартиру в новом доме. Предстоит переезд на новое место жительства.

Однако есть беспокойство по поводу семилетней дочки. Как она переживёт смену обстановки? Ей через полгода предстоит идти в школу, там она окажется без своих детсадовских друзей и друзей.

Максим и Ирина

Ваши тревоги небезосновательны. Ежегодно в стране множество семей меняют место жительства, множество ребят въезжают в новые дома и строят отношения с новыми друзьями, но детские переживания по этому поводу очень разнообразны. Переезд (даже очень желанный) — это стресс для детей. Переезд прерывает дружеские связи, ребёнок может чувствовать себя чужим среди незнакомых сверстников, нередкими являются детские страхи в новом доме, может снижаться детская самостоятельность, достигнутая ранее с таким трудом, могут меняться отношения с близкими взрослыми. Точно предугадать последствия переезда для вашего ребёнка очень трудно, однако можно помочь ему пережить смену обстановки. Для этого зарубежные коллеги рекомендуют обсудить с ребёнком причины переезда; объяснить, как можно поддерживать связь со старыми друзьями (звонить, приезжать в гости, писать письма, общаться по скайпу); обязательно взять в новый дом любимые вещи и игрушки ребёнка; после переезда найти для ребёнка интересные занятия, где он может познакомиться со сверстниками (кружки, секции, группы по подготовке к школе). В вашем случае девочке

предстоит наряду с переездом пережить ещё один важный и ответственный этап в жизни — поступление в школу. Однако она войдёт в классный коллектив на начальном этапе его формирования, поэтому есть основания делать перспективные прогнозы по поводу её отношений со сверстниками.

Мне никак не найти общего языка с собственной матерью по поводу воспитания моего сына. Я Тимке одно говорю, она тут же это отменяет. Я его ругаю за проступок, а она меня оставливает, говорит: «Иди, зайчик, мама погорячилась». Я запрещаю есть сладкое — беспокоюсь о его зубах. А бабушка уже конфету сунула или булочку дала. Бабушка же явно разрушает мой авторитет...

Марина

Да, воспитание сына в Вашей семье трудно назвать последовательным. Причём опасность заключается не только в потере Вашего авторитета перед сыном и возникновении у него карьеры. Специалисты утверждают, что когда одни и те же поступки ребёнка сопровождаются и положительными и отрицательными подкреплениями, есть большой риск возникновения детских неврозов. Происходит перенапряжение подвижности нервных процессов, «сбой» возбуждения и торможения. Когда один из близких людей даёт ребёнку правила и нормы, а второй — их обесценивает, позволяет не соблюдать; когда в хорошем настроении взрослый хвалит ребёнка за поступок, а в плохом —

за него же ругает, то есть большой риск невротизации взрослого человека. Если взрослые по-разному воспитывают, не договариваясь между собой, то у ребёнка нередко формируется эффективная система манипулятивных приёмов и он ловко начинает «играть» на внутрисемейных противоречиях: «Если бы ты меня любила как бабушка, то...», «А мама, в отличие от тебя, разрешает мне гулять после уроков...», «Никто меня в семье не любит, даже отдохнуть не дают...» и пр. Расплатой за амбиции взрослых могут стать лживость, корыстность, бездушность, пользовательское отношение к окружающим маленького человека. Чтобы воспитание было последовательно, взрослые, как это не банально звучит, должны договориться, чётко осознать цель своих действий и быть в них заодно. Конечно, и Вы, Марина, и Ваша мама действуете из лучших побуждений к Тимке. Однако он стал невольным заложником Ваших с матерью неразрешённых ранее конфликтов и проблем. Именно с их выявления и обсуждения нужно начинать решать заявленную Вами задачу.

? Наш учитель с первого класса настраивает детей на участие в исследовательской работе, собирает портфолио на каждого, просит приносить из спортивных и творческих

секций копии дипломов и грамот. Зачем нам это? Всё равно участие в странных олимпиадах и конкурсах типа федеральных, всероссийских при поступлении в вуз не учитывается, там нужны лишь результаты ЕГЭ... Зачем напрягать ребёнка с первого класса? Всё равно он сам исследовательскую работу не сделает, первое место не получит, а за него я писать не буду, смысла не вижу. Одни заморочки и проблемы для родителей...

Светлана Сергеевна

Светлана Сергеевна, Вы во многом правы. Первокласснику не по силам самостоятельно спланировать и выполнить глубокое научное исследование. Ему просто необходима помощь взрослого (педагога и родителя), и эта помощь затратна для взрослых в плане времени, сил и других ресурсов. Победы на разного уровня конкурсах с результатами научной деятельности учащихся, их богатое портфолио не гарантируют родителям и ученику поступление ребёнка в высшее учебное заведение. Однако организация исследовательской работы уже в начальной школе, несомненно, обеспечит Вашего ребёнка другими достижениями. В сотрудничестве с заинтересованными, инициативными и компетентными взрослыми он мо-

жет развивать способности определять ближайшие и дальнейшие перспективы, ставить цели, намечать план действий, искать необходимые ресурсы, подбирать, анализировать, обобщать нужную информацию, презентовать себя и результаты своей деятельности, адекватно оценивать полученные итоги, учиться на собственных ошибках, ставить новые цели. Творческий потенциал, самостоятельность, стремление к познанию, ответственность и т.д. — важные качества в современном мире, формирование которых осуществляется, в том числе, и в исследовательской деятельности. Педагоги и психологи в разные исторические периоды сходились во мнении, что не готовое знание, а открытое, добытое самим учащимся, лучше осваивается. Что внутренние изменения, происходящие с взрослеющим человеком в процессе учебной деятельности, важнее информации, которая устаревает вместе с изменениями современного мира. Вам решать, помочь своему ребёнку с выбором и проведением интересной и посильной для него исследовательской работы или нет, «заморачиваться», прилагать усилия или нет, дать своему ребёнку ещё один шанс на развитие или нет. **НО**

CONTENTS

EDUCATIONAL POLICY

A. Ermolin
**Youth Policy As The National
System Of Reproducing Human
Capital Of Global Level**

9

Assessment of current position in the sphere of youth policy. Effectiveness criteria of youth policy. Public strategy of development national (public-state) youth policy of Russia.

M. Potashnick,
M. Levit
**Analyses And Assessment Of
Standards: How To Help Teacher
To Work With Them**

20

Advantages of the Federal State Educational Standard (FSES). The faults in the FSES text. The main fault of standards. Hypertrophic turn to the psychology. The borders of educational content as the educational results.

I. Popova
**The Law «About Education In
The Russian Federation»:
Training And Socialization Of
The Non-Aged Minors**

26

Analyses of the articles of Law № 273-F3 «About Education in the Russian Federation», devoted to the state policy in the sphere of the rights and interests of children in our country; training potential of educational process, directed to the development of a person; family education problems; the rights, duties and responsibility of the educational process participants.

I. Glikman
**In Protection Of School –
Against Unschooling**

34

Crisis of school education and training, that has given the extreme views to the problems of school, — its negation. Arguments of unschooling supports. Advantages of school development. The suggestions to the reasonable school reforms, including refusal of USE, introduction the other ways to appreciate knowledge of school graduates and quality of teaching work.

L. Danilova
**Who Is Profitable From
School Reforms?**

41

How do the school reforms start? What factors change to include educational reforms to a political agenda of today? Who is profitable to start reforming in education? Classification, determination and approaches to the presentation of initiators reforms in education.

T. Mertsalova
**Independent Valuation
And Ratings In Education:
Strategy Of Management**

47

The main driving forces of rating movement in Russian education. Principles of rating process. Initiatives of professional expert community. Federal rating. Rating in regions. Investigations of informative openness for educational system. Variability of region strategies. Widening public participation in NOC. Involving independent organizations. Development of the opened data system. Development of sociological investigation. Quality of independent valuation.

CONTENTS

E. Lyapunsova
**«Fine Adjustment» Of The
Statute Positions**

57
Council of the problems of legal regulations in education and science. Law «About education in RF». Corrections. The Law, that was adopted by State Duma, and written by President of Russia, returned the orphan children and the children without parental care, the right to have benefits for entering the institute.

CONTROL OF EDUCATION

A. Bethlehe mskiy
**Judicial Practice: The Responsibility
Of A School Director**

59
Criminal responsibility of school director: the examples of justificatory and accused law decisions. Features of the relevant Law articles.

I. Tarasova,
L. Averbuh,
A. Kharchev
**School – Is The Independent
Institution: Mechanisms
Of Public And State Partnership**

70
Compulsory body for school management — supervisory board. The ways of formation school supervisory board. Interaction of supervisory board and school manager. Program of development for independent institution. Energy efficiency and Health of students. Energy conservation.

E. Kochergina
**The Work Procedure With
The Citizen's Appeals To Ou**

79
Procedure for making the citizen's appeals, terms of consideration complaints and claims, competent approach to consideration appeals, content to answers on these appeals.

T. Shumilina
**Making Staff Policy And Staff
Management In Educational
Institution**

85
Professional standard of a teacher. Educational census. Requirements to the teacher's education. Special conditions of the teacher's admission for a work. Aggregate employment functions. Teachers staff certification.

S. Raspopova
**Difficulties Of The Teacher's
Target: Standard Requirements**

92
Conception of deviant behavior within a profession. Ability to put the aims as one of the main criteria of the teacher's professionalism. Putting the aims in the modern higher school pedagogy and in pedagogic practice. Ability making aims and predicting. The reasons of difficulty to state the aim. Popular errors of teachers for the process of putting aims. The consequences of insufficiently considered aims. Three-component model of professional training of a teacher for competent making aims.

A. Kamenskiy
**From Professionalism Of
A Teacher – To The School
Team's Image**

98
The role of the teacher's image in making image of society about teaching profession. The main components of the teacher's image. Target audience of pedagogical profession. Effective and destructive way to make positive image. Factors of making positive image of school. Corporative culture.

CONTENTS

- A. Danilkov
Pedagogical Mistake
102
Pedagogical mistake — is the all-round event that is not only in the field of pedagogical unprofessionalism of the concrete teacher or parent. It happens very often with the experienced teachers. What must we consider as a mistake, what consequences does it have and how this must be corrected?
- A. Velikov
**European And Russian School:
The Notes In The Note-Pad**
106
Educational tourism. The European education experience. The problems of European schools. Observations of eyewitness.
- A. Mochalov
**Federal State Educational
Standard (Fses) – The Round-
About-Way Before The
Teacher’s Meeting**
110
Advice and observations of a school Director and the teacher’s meeting plan as the landmark of unique development and vital school practice to overcome difficulties for the FSES realization. Ideas for preparing methodical actions to discuss questions of realizing FSES.
- O. Lasukov
**Where Can We Take So Many
Good Teachers**
112
Status of a teacher. Status of a school. Teaching «Categories». The teachers with fantasy and pedagogical talent. The category of nice teachers-clear head. The teachers with fantasy and without deep pedagogical talent. The teachers of ordinary abilities and small determination. How should we increase percent of enthusiastic and skilled teachers? Practice and method of pedagogical education.
- Tsyan Syaoyan
**Education In Rural Schools Of
China In Respect Of The
Urbanization Processes**
116
Urbanization of education. Quantity of secondary school and schoolchildren. Improvement of learning conditions in rural schools/ Effectiveness of structural reforms in rural schools. The reforms in rural schools contribute to the improvement of educational quality.
- Consultations**
- S. Khmelkov
122
Has the teacher-speech therapist get the salary for managing a study? How many groups must the musician teacher have for the work by half part-time and the work by 0,75 part-time? Problems of attestation. Experience during the period of work in a private kindergarten. Obtaining the highest qualification category. What is the term of the annual paid vocation for the librarian teacher in secondary school? What should be the working time for the pedagogical worker as the invalid of the second group? The right for the early benefit. Extension Courses.
- E. Bolotova
125
How should the psychologist teacher be certificated? Can the state institution of additional education organize the paid family groups for parents and children elder 14 late at night, starting the studies at 20.00 or at 21.00? work with the child who has the communicative problems with equals in age? What legal documents are determined the work time of the speech therapist? Should the school teach pupils with only the work-books? Do the teachers have right to carry out the control works at the first lessons after holidays? What should we do if the class is undivided?

CONTENTS

E. Kochergina
**Rights And Abilities For The Workers
Of Educational Institutions In Respect
Of The Work With Children And Their
Legal Representatives**

129

Rights and abilities for the workers of educational institutions in respect of the work with children and their legal representatives. Medical inspections for the workers of children institutions.

TECHNOLOGIES AND PRACTICE OF TEACHING

V. Bespalko
**The Earth'S Children And Their
Education Martian**

135

Legendary school reality. Socio-conformity of education, Principle of nature conformity of education. Principle of nature conformity in «great» science and in psycho-pedagogy. Problem of the essence and goal setting in education.

V. Monahov,
A. Kozhedub,
O. Oginets
**Internet-Olympiad Within The
System Of Education And
Information Society**

145

Program of making informational society in Russia. General features of Physics Internet-Olimpiad for schoolchildren. Virtual laboratories. Internet-Olimpiads in Russia. The danger of using test methods or the problems of motivation.

V. Aksienova
**We Experiment At The History
Lesson. Scripts Of Learning
Episodes. Interactive Maps**

152

The maps as the learning manual and normative documents of education. Interactive maps. Learning episodes with using IC.

M. Kuznetsova
**Meta-Subject Results,
Universal Learning Skills In
Primary School**

155

Grouping the universal learning actions on the example of the content course Russian language. The first group is connected with fundamental reconstruction methods Russian teaching. The second group is linked with the subject content of Russian language. In the third group there are UDD that has the reason of the results learning Russian. The ways of effective resulting mark.

O. Gorbunova,
O. Ivanova
**Webp-Qwest As
A Pedagogical Tool**

162

Personal value of a lesson. High level achievement of the educational result. Technology web-qwest. Why do we need web-qwest? Reliance on motivation of students. Meta-subject results. Web-qwest as the teaching technology. Educational technology within the web-qwest work.

S. Arutiunov
**Course Of Project Management –
From The School Desk**

167

Project type of thinking. Course of project management at school. Practice of project method. Classification of learning projects. How should we apply the project management in education. Approximate view of the course. General conceptions of a course. Approximate results. Who can write the manual book of project management.

CONTENTS

A. Mogilev,
S. Pervakova
**Whether It Is The Time For «Shadow»
Pedagogy To See The Light?**

173

The reasons of stability and mass expansion of tutoring. Accounting the tutoring in the practice of official education. Tutoring and training the intellectual elite.

E. Samsonova
**Possibilities For Individual
Education**

180

Conditions of realizing inclusive education. Differentiation tasks for the work in small groups of cooperation. Methodic of interview.

A. Mogilev
**Mobile In A Classroom:
Is It Good Or Evil?**

186

Mobile, smart-phone, active methods of teaching, active teaching, school reforms, learning independence, project method, pedagogical creation.

Consultations

THE SCHOOL AND UPBRINGING

A. Dahin
**Bullying – Is It The Socialization
Cost Or Its Mechanism?**

191

Socialization of schoolchildren-teens. Two tendencies — the hidden weakness of the stronger sex and excessive girl's emancipation are expressed in the phenomena bullying. Social interactions. Inter-group hierarchy. Ego-identity. Psychology security mechanisms.

T. Abankina
**Museum And School:
Prosperities Of Cooperation**

199

Problems of interaction between museums and school community. High «intellectual threshold» of the museum accessibility. The attractiveness Russian museum order for schoolchildren. Special program «Museums toward children» in France. Special marketing development. Analyses of practice of interaction schools and cultural institutions. Positive experience. Cross-movement. Practice of interacting schools and culture organizations in rural region.

S. Vershinin,
S. Prohorova
**Information Competency:
Whether We Treat Cramp Iron?**

207

Clip thinking. Information influence. Analyses of influence the main sources information. Media-security of schoolchildren. Method of diagnostics for pupil's information competence. Trends of the schoolchildren's investigations.

E. Pyatakov
**How Can The Schoolchildren
Avoid The Unemployment:
Psychologist Talk With Employer**

215

The occasions with young people at the labor market, the staff specialist is commenting. Professional demand. Resource for self-development. How should we train the adequate psychological positions and responsibility among young people?

CONTENTS

- A. Fominova
**Resistance Of A Pupil In The
Face Of Vital Difficulties:
Senses And Values** **221**
Viability as the durable attitude and durable behavior. Conditions for forming senses and values. The choice of personal sense. The sense as the basis of the own being. Could we help to set «sense circle»? The attitude to another person — as the sense and «strengthening life». What is the sense of heroic behavior?
- A. Hvan,
D. Latynina
**Is It Easy To Be Young:
Psychological Health Of Urban
And Rural Adolescents** **227**
Personal features of schoolchildren as the participants of educational reforms and the efficiency of innovations. Teenagers of risk group. Forms of the teen's aggression and reaction. Differentiation aggressive behavior of boys and girls. Comparative analyzes of aggressiveness for urban and rural teenagers. The states of emotional stress and personal anxiety of teenagers. Comparative analyzes of urban and rural boys and girls. Socio cultural decisions.
- N. Titarenko,
P. Pinzhenin
**Primary Schoolchildren Are
Reading Newspapers** **234**
From the teaching reading — to reading for the teaching. Tools for forming informational literacy. Making newspaper. Choosing the information and illustrations. The work with newspaper content.
- F. Marchenko
**Informal School Educational
Resources Within Russian
Segment Of Internet** **236**
Education during the whole life. Informal education as the receiving and accumulating knowledge within everyday communication. The opportunity of Russian schoolchildren to get education thanks to information technology through taking part in such communications. Educational online resources.
- Consultations**
- O. Kozachek
246
Advices for parents, teachers and pupils to overcome emotional and family problems.

Уважаемые читатели!
Оформите вовремя подписку на журнал
«Народное образование» во II полугодии 2014 г.!

Ф. СП-1	Министерство связи РФ «Роспечать» АБОНЕМЕНТ на журнал <input style="width: 100px; height: 20px;" type="text"/> (индекс издания)											
Народное образование												
(наименование издания)						Количество комплектов:						
на 20 _____ год по месяцам:												
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Куда <input style="width: 100px; height: 20px;" type="text"/>												
(почтовый индекс)			(адрес)									
Кому _____												
(фамилия, инициалы)												
ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА												
ПВ	место	литер	на журнал <input style="width: 100px; height: 20px;" type="text"/>									
			(индекс издания)									
Народное образование												
Стоимость			подписки пере адресовки			_____ руб. _____ коп.			Количество комплектов:			
						_____ руб. _____ коп.						
на 20 _____ год по месяцам:												
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Куда <input style="width: 100px; height: 20px;" type="text"/>												
(почтовый индекс)			(адрес)									
Кому _____												
(фамилия инициалы)												

10 номеров в год (в июне, июле журнал не выходит).

В содержании: государственная политика, управление и инновации в образовании, методология воспитания и обучения, нормативные документы и методические рекомендации для администраторов в образовании.

Наши подписные индексы:

В каталоге **Агентства «Роспечать»:**

для индивидуальных подписчиков – **70651;**

для предприятий и организаций – **73244.**

В каталоге **«Почта России»:** **10936.**

В Объединённом каталоге **«Пресса России»:** **41488.**