

ИЗДАЁТСЯ С 1803 ГОДА  
(№ 1457)

МИНИСТР ОБРАЗОВАНИЯ  
И НАУКИ ОЛЬГА ВАСИЛЬЕВА  
НА III ВСЕРОССИЙСКОМ СЪЕЗДЕ  
СЕЛЬСКИХ УЧИТЕЛЕЙ В ЧЕБОКСАРАХ  
ПООБЕЩАЛА СДЕЛАТЬ ПРОЗРАЧНЫМ  
НАЧИСЛЕНИЕ ЗАРПЛАТЫ УЧИТЕЛЯМ  
И ЗАКРЕПИТЬ ЕЁ БАЗОВУЮ ЧАСТЬ  
НА УРОВНЕ 70 ПРОЦЕНТОВ  
ОТ ОБЩЕЙ СУММЫ.

(WWW.ESEUR.RU)

6 / 2016

# НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Внедрение инноваций:  
почему падает мотивация  
педагогических работников?

Об эволюции и комменсализме  
в онлайн-образовании

Программно-целевой подход  
в формировании  
ответственного отцовства

В номере:

РУССКИЙ  
язык  
Злоупотребление правом  
автономных учреждений

Закономерности возрастного  
развития: критический анализ  
концепций

НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ



ИЗДАЁТСЯ С 1803 ГОДА (№1457)

Журнал основан имп. Александром I в 1803 году

# НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

№ 6 • 2016

Зарегистрирован Комитетом РФ по печати.  
Свидетельство о регистрации № 203 от 22 июня 1994 г.

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

**Редакционная коллегия:**

**Алексей Кушнир**, главный редактор журнала «Народное образование»  
**Александр Асмолов**, директор Федерального института развития образования, академик РАО  
**Владимир Беспалько**, академик РАО  
**Татьяна Кисарова**, главный редактор Издательства «Педагогическое общество России»  
**Анатолий Вифлеемский**, доктор экономических наук  
**Дмитрий Григорьев**, доцент, кандидат педагогических наук  
**Александр Кузнецов**, министр образования и науки Челябинской области  
**Александр Литвинов**, заслуженный учитель РФ, директор СШ № 10 г. Лабинска  
**Валерия Мухина**, академик РАО  
**Андрей Остапенко**, профессор Кубанского государственного университета, г. Краснодар  
**Марк Поташник**, академик РАО  
**Нина Целищева**, редактор журнала «Народное образование»  
**Евгений Ямбург**, доктор педагогических наук, академик РАО

**Редакция:**

**Алексей Кушнир** (главный редактор), **Светлана Лячина** (ответственный секретарь),  
**Татьяна Абрамова** (редактор), **Светлана Вишеникина** (редактор),  
**Арсений Замостьянов** (консультант), **Тамара Ерегина** (редактор),  
**Ольга Подколзина** (старший редактор), **Евгений Руднев** (редактор выпуска),  
**Нина Целищева** (редактор), **Елена Шишмакова** (выпускающий редактор),  
**Татьяна Озерцкая** (перевод)

**Производство:** **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](mailto:narob@yandex.ru)

Журналы и книги издательства можно увидеть на сайте:  
[www.narodnoe.org](http://www.narodnoe.org); [www.narobraz.ru](http://www.narobraz.ru)

При создании журнала используются лицензионные продукты компании Adobe Systems Inc. ([www.Adobe.ru](http://www.Adobe.ru))

Редакция журнала в своей работе использует лицензионную  
Справочную Правовую Систему КонсультантПлюс

Услуги по обслуживанию Системы КонсультантПлюс  
оказывает информационный центр «Сплайн»

сплайн.рф  
**СПЛАЙН**

[www.debet.ru](http://www.debet.ru) (495) 580-2-555

**КонсультантПлюс**  
надежная правовая поддержка



# СОДЕРЖАНИЕ

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

Н.П. Щетина  
**Неизвестный А.В. Головнин:  
экс-министр народного  
просвещения как педагог-практик  
(к 195-летию со дня рождения)**

**9**

Оценка реформаторской деятельности министра народного просвещения Российской империи А.В. Головнина. Благотворительная деятельность в родовом имении Гулынки Пронского уезда Рязанской губернии.

А.Б. Вифлеемский  
**Злоупотребление правом  
автономных учреждений**

**18**

Автономные образовательные учреждения теоретически создаются для благих целей, однако на практике органы государственной власти и местного самоуправления используют их для того, чтобы осуществлять закупки в обход требований закона, регламентирующего закупки для государственных и муниципальных нужд. В скором времени вследствие злоупотребления правом автономных учреждений могут пострадать и вполне законопослушные автономные учреждения, лишившись одного из последних преимуществ существующего правового положения автономных учреждений.

Е.А. Ямбург  
**Услужливый пиарщик  
опаснее врага**  
Ответ «коллеге» В. Соловьёву

**32**

Реплика на комментарий телеведущего В.Соловьёва о доходах педагогов и медиа-персон.

И.В. Бестужев-Лада  
**Цели образования:  
идеал, оптимум, норма**

**34**

Что изменилось в образовании и что станет наиболее востребованным в XXI веке? Почему раннее и более полное выявление и развитие способностей — задача школы? Что влечёт за собой разрыв поколений? Как изменяется социальный заказ школе? На эти вопросы отвечает автор.

## СОДЕРЖАНИЕ

### ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ МЕТОДОЛОГИЯ

Л.А. Ясюкова  
**Закономерности возрастного  
развития: критический  
анализ концепций**

**41**

Сравнение исследований возрастной психологии отечественных и зарубежных учёных. Критическое отношение отечественных психологов к предложенному Л.С. Выготским пониманию закономерностей детского развития — объяснение наблюдаемых случаев протестного поведения детей неблагоприятными обстоятельствами развития. Доминирование в современной психологии культурно-адаптационных концепций развития. Сравнительная характеристика особенностей развития ребёнка в стабильные и кризисные периоды.

### УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

М.М. Поташник  
**Погружение во мрак  
невежества**

**53**

Примеры невежества в образовании и вне образования. Изменение менталитета учителей, влекущее невежество. Невежество чиновников от образования федерального и регионального уровней.

О.И. Дьякова,  
Н.В. Никуличева  
**Внедрение инноваций:  
почему падает мотивация  
педагогических работников?**

**60**

Изменения на примере внедрения информационных технологий. Отрицание, формирование отношения к нововведению, распределение в «группы по интересам» — естественные этапы управления изменениями в педагогическом коллективе. Материальное и нематериальное поощрение как эффективный механизм управления изменениями. Проблемы разработки системы мотивации, сохранения авторских прав, подходов к распределению нагрузки при внедрении дистанционного обучения.

Л.Н. Данилова  
**Экзаменационная система  
в японском образовании**

**66**

Коллективизм, общие условия получения образования, множество текущих экзаменов, дифференциация на старшей ступени, отсутствие экзаменов в старшей школе, национальные тесты, специальные репетиторские школы, жёсткость требований к абитуриентам — характерные черты японской системы образования, позволяющие ей занимать лидирующие места в мировых международных рейтингах оценки результатов образования.

### Консультации

Е.Л. Болотова

**72**

Сохранение педагогического стажа. Продолжительность уроков. Ограничения в приёме учащихся в 10-й класс. Отчисление учащегося из школы при его переходе в другое образовательное учреждение. Сдвоенные уроки. Педагогическая нагрузка у мастера производственного обучения в средней школе. Общий объём домашнего задания. Минимальная нагрузка для сохранения педагогического стажа.

## СОДЕРЖАНИЕ

### ТЕХНОЛОГИЯ

### И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ

А.А. Остапенко  
**Дидактический инструментарий:  
от профессиональной  
терминологии к организации  
учебного процесса**

**75**

Ключевые дидактические понятия. Классификация методов обучения. Организация учебного процесса.

Н.М. Свирина  
**Как изменяется  
педагогический  
арсенал учителя?**

**90**

Какие способы обучения, методы, приёмы используют современные педагоги? От чего отказывается учитель и какие формы работы не приемлет? Как новые формы обучения связаны и не связаны с любимыми надёжными способами работы учителя, на которые он всегда может рассчитывать?

В.А. Стародубцев  
**Персональные средства  
интернет-коммуникации:  
организация обратной связи**

**98**

Организация оперативной обратной связи (экспресс-опросов) в классе по технологии Bring Your Own Device (BYOD), что можно перевести как «принеси своё устройство». Цели обратной связи и алгоритм действий учителя по созданию и проведению опроса в режиме реального времени с помощью сервиса Getkahoot.com. Опросы в компьютерных классах и в классах, оборудованных интерактивной доской.

Д.А. Богданова  
**Об эволюции и комменсализме  
в онлайн-образовании**

**102**

Эволюционные изменения в массовых открытых онлайн-курсах и проблема признания документов об окончании МООКов традиционными обучающими структурами. Экспериментальная попытка оценить МООКи, предлагаемые разными платформами, используя методики, применяемые для традиционных онлайн-курсов.

### Консультации

В.А. Власенко  
**Как эффективнее  
использовать Интернет?**

**108**

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

## СОДЕРЖАНИЕ

### ШКОЛА И ВОСПИТАНИЕ

М.П. Гурьянова  
**Место жительства как  
социальное пространство  
воспитания**

**113**

Социальная педагогика в жизни местных сообществ, консолидации населения, решения важнейших проблем воспитания детей и поддержки семьи.

В.А. Абрамов,  
А.А. Алексеев,  
П.Н. Голосов  
**Земля отрадная Угличе Поля**

**116**

В июне 2016 года вышла в свет книга «Храни родную землю», написанная авторами статьи с электронным краеведческим приложением «Земля Отрадная», созданным угличскими тележурналистами Е. Куликовой и И. Туркиным. Издание посвящено 80-летию образования Ярославской области и десятилетней практике закона РФ о местном самоуправлении. Анализ и оценка результатов комплексного применения на поселенческом уровне угличского левобережья Волги, практики местного самоуправления территорией Отрадновского сельского поселения.

М.В. Залужная  
**Программно-целевой подход  
в формировании  
ответственного отцовства**

**121**

Проблема формирования ответственного отцовства в современном российском обществе. Актуальность программно-целевого подхода в решении проблемы: задачи, принципы, этапы. Функционирование школы отцов, как инновационная форма сопровождения семей на базе Центров помощи детям.

Л.С. Ручко  
**Барьеры практик классного  
руководства в современных  
условиях**

**126**

Сущность барьеров как основного фактора стимуляции, разрушения деятельности, источника развития личности. Психологические, компетентностные, административные барьеры в процессе воспитания.

### Консультации

О.В. Козачек  
**Задайте вопрос психологу**

**133**

О решении проблем детей, родителей и педагогов.

## СОДЕРЖАНИЕ

### ЖИЗНЬ **В ПРОФЕССИИ**

С.Д. Поляков  
**Владимир Абрамович  
Караковский:  
педагогика и личность**

**137**

Воспоминания автора о роли известного педагога в профессиональном становлении. Роль личности в педагогической науке.

### ИНФОРМАЦИОННЫЙ **ИММУНИТЕТ**

М.А. Мазниченко,  
Н.И. Нескоромных  
**Информационное  
потребление подростков:  
возможно ли педагогическое  
управление?**

**143**

Педагогическое управление информационным потреблением подростков как актуальная задача педагогики. Классификация типовых сценариев информационного потребления подростков и матрица для их педагогического анализа. Педагогический инструментарий в решении проблем информационного потребления подростков.

## ***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, объёма трудозатрат, квалификации привлекаемых специалистов. Стоимость и объём 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 (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 и электронную почту.

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

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

### *Уважаемые коллеги!*

*Убедительно просим вас обращать внимание на сроки подписания журнала в печать. Если журнал приходит к вам со значительным опозданием, просим 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 21.10.2016. Формат 84×108 1/16. Тираж 2000 экз.  
Бумага офсетная. Печать офсетная. Печ. л. 10. Усл.-печ. л. 17,5. Заказ №

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

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

## НЕИЗВЕСТНЫЙ А.В. ГОЛОВНИН: экс-министр народного просвещения как педагог-практик (к 195-летию со дня рождения)

**Наталья Павловна Щетинина,**

доцент кафедры педагогики и менеджмента в образовании  
ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»,  
кандидат педагогических наук, e-mail: n.shetinina@rsu.edu.ru



Доля министра образования в России всегда была трудна. Не самый главный среди коллег по правительству, он практически всегда становился мишенью для безопасной и потому ожесточённой критики со стороны общественного мнения. Высшая власть легко жертвовала им в угоду политическим расчётам, внезапно отправляя в отставку. Неожиданное и обидное отставление же представляет экс-министру образования различные пути дальнейшего приложения своих сил.

- А.В. Головнин • экс-министр народного просвещения • Гулянки
- социально-образовательный комплекс • начальное училище
- благотворительная деятельность • земство

**Г**оловнин А.В. (25.03.1821—03.11.1886) — один из наиболее известных министров образования в российской истории, выпускник

Александровского лицея — учреждения символизировавшего высшие достижения

российского Просвещения. Его деятельность в качестве реформатора отечественной школы в эпоху великих реформ Александра II, общеизвестна<sup>1</sup>.

С.В. Рождественский отмечал, что под руководством А.В. Головнина преобразовательная деятельность по Министерству народного просвещения осуществлялась особенно активно, с чрезвычайной энергией и быстротой. За четыре с лишним года коренному пересмотру подверглись все важные законоположения и вопросы по ведомству Министерства народного просвещения<sup>2</sup>.

Его роль в проведении реформ в образовании была предметом исследования в работах современных отечественных учёных (Э.Д. Днепров, А.Н. Шевелева, Е.А. Стаферовой, С.И. Дальмана).

Наименее известной и исследованной является его многогранная благотворительная деятельность в родовом имении Гулынки Пронского уезда Рязанской губернии в период после его отставки (1866–1886). Этот аспект его педагогического творчества отражён в 227 письмах школьному учителю гулынской школы Н.С. Федотьеву<sup>3</sup>.

Помимо руководства «своими школами», А.В. Головнин, живя постоянно в Петербурге, занимался делами Государственного совета, членом которого он остался после своей отставки. В Гулынках он был наездами (1867, 1868, 1870, 1877), где жил по не-

сколько недель, изучал работу школ, общался с крестьянами.

Что же побудило министра, занятого важнейшими государственными делами, проявить себя ещё и с другой стороны — как практика образования, который создал целый настоящий социально-образовательный комплекс в родовом имении, включавший:

- Каменный храм, сооружённый в 1865 г., и часовню.
- Начальное училище для мальчиков, основанное в 1863 году, и впоследствии размещённое в особом каменном здании с квартирами для двух учителей. При училище были 2 библиотеки, физический кабинет и всевозможные пособия, метеорологическая станция. Срок обучения составлял 3 года.
- Начальное училище для девочек, открытое в 1869 году.
- Приют для грудных и малолетних детей сельских работниц (1860 год).
- Лечебницу и родильный приют, баню; при них имелся врач, акушерка, фельдшер<sup>4</sup>.

В бытность А.В. Головнина министром народного просвещения велись дискуссии по народному образованию и народным школам, об обязательности и необязательности учения для народа. Одни считали, что народное образование должно находиться в руках духовенства с выделением ему значительных сумм из государственной казны; другие полагали, что делом народного образования должно заведовать Министерство народного просвещения, как светский орган власти, и заботиться о подготовке учителей. А.В. Головнин же

<sup>1</sup> *Замостьянов А.* Журнал Министерства народного просвещения и последнее тридцатилетие XIX века // Народное образование. — 2002. — № 6. — С. 247.

<sup>2</sup> *Рождественский С.В.* Преобразовательная работа по Министерству народного просвещения развивалась особенно широко. 1850–1900 // Народное образование в России. Исторический альманах. — М.: Народное образование, 2013. — С. 195.

<sup>3</sup> По приглашению редактора журнала «Русская старина» эти письма были изучены русским педагогом и драматургом Н.Н. Куликовым и дан общий очерк возникновения, развития и значения благотворительных и учебных заведений, уже в то время ушедшего из жизни А.В. Головнина.

<sup>4</sup> *Куликов Н.Н.* Александр Васильевич Головнин в его заботах о религиозно-нравственном просвещении в родовом селе Гулынки, Пронского уезда, Рязанской губернии // Русская старина. — Январь-Март. 1889. — С. 265.

не принимал таких односторонних суждений и был убеждён, что в распространении народных школ должны принимать участие и правительство, и духовенство, городские, сельские общины, общества и частные лица при возможном просторе действий. Он считал, что министр народного просвещения должен поддерживать пробудившееся у народа стремление к просвещению, и дать ему полезное для жизни и разностороннее образование.

Таким образом, А.В. Головнин (наряду с Л.Н. Толстым, Н.А. Корфом, С.А. Рачинским и многими другими) осуществил педагогический эксперимент по созданию школ для крестьянских детей, показал, что они обладают многосторонними способностями, которые должны быть развиты в процессе обучения и воспитания, что и среди них много нераскрытых талантов.

Ставя в данной статье цель раскрыть многостороннюю благотворительную деятельность А.В. Головина как практика образования, остановимся на характеристике созданных им образовательных учреждений и их значении в распространении грамотности и образовании крестьянских детей его родового имения.

Как истинный христианин и педагог, А.В. Головнин необходимым условием умственного и нравственного развития населения считал формирование и укрепление в нём религиозного чувства. Для этой цели на его средства был сооружён и постоянно поддерживался новый храм, при котором был создан хор певчих, руководителем его стал помощник А.В. Головина — старший учитель школы Н.С. Федотьев.

Живя постоянно в Петербурге, А.В. Головнин был в курсе всех событий, связанных с деятельностью открытых им образовательных учреждений, посредством переписки с главным учителем школы Н.С. Федотьевым. Время от времени он посещал своё родовое имение. 16 июля 1867 года, когда он находился в Гулынках, он ознакомился с правилами для сельского училища, составленными В.А. Золотовым и внесёнными замечаниями директора училищ Рязанской губернии С.Н. Оранского, исправил их, утвердил и собственноручно переписал. Эти правила и легли в основу деятельности гулынских учебных заведений.

До 1869 года в Гулынках не было женского училища, поэтому в небольшом количестве девочки учились в мужской школе. Так, в 1869 году в школе из 57 учащихся было только три девочки<sup>5</sup>.

Гулынская школа (сначала была открыта мужская в 1863 году, в 1869 — женская), по определению А.В. Головина, была начальным общеобразовательным училищем, цель которого заключалась в развитии умственных способностей крестьянских мальчиков, сообщая им начальные сведения, необходимые как для земледельца, так и для мастерового, ремесленника, писаря, конторщика, садовника и, в целом, для лиц всех состояний.

В школу принимались дети обоего пола, не моложе девяти лет. В большинстве учащихся гулынских школы были жители этого села, но школу посещали и дети соседних селений (всего из 60 деревень). Кроме крестьянских детей в школе учились и дети служащих Ряжско-Козловской железной дороги.

Дети из бедных семей обучались бесплатно, а другие по добровольному приглашению учителя с их родителями. В первые годы существования школы обучение было платным: старшие местные ученики платили по 1 рублю, и по 2 рубля — ученики из других деревень. Впоследствии плата за обучение была отменена.

Курс обучения был трёхлетний с тремя классами: подготовительным, первым и вторым. Во всех трёх классах преподавал законоучитель; в первом и втором — учитель; в подготовительном — помощник учителя.

<sup>5</sup> Куликов Н.Н. Александр Васильевич Головнин в его заботах о религиозно-нравственном просвещении в родовом селе Гулынки, Пронского уезда, Рязанской губернии. // Русская старина. — Апрель, май, июнь 1889. — С. 1.

Вместе с тем А.В. Головнин считал, что сроки обучения должны быть продлены до 4-х лет, так как при такой продолжительности обучения успехи учеников будут более значительными. Эта идея была реализована уже после смерти А.В. Головнина.

По желанию учредителя начало учебных занятий в школах начиналось 1 сентября, т.е. раньше, чем в других школах. Сначала приходили младшие ученики, а потом, по мере окончания домашних работ, и старшие. Учебный год заканчивался в половине мая, причём младшие ученики продолжали посещать школу, а старшие уходили в семью для участия в сельскохозяйственных работах.

Содержание обучения в Гулынской школе включало: начальные основания Закона Божьего, чтение, письмо, арифметику и пение. Ученики, которые оказывались способными и желали продолжать обучение, получали краткие сведения по географии, истории России, знакомились с некоторыми явлениями природы, законами, которые применялись в промышленности. Например, устройство паровоза, электромагнитного телеграфа, термометра, барометра, насоса и др. А.В. Головнин поднимал вопрос о необходимости введения в учебный план школы обучение ремёслам, однако, это обучение не должно было идти в ущерб общему начальному образованию. Он считал, что специальное техническое обучение должно начинаться тогда, когда умственные способности ученика уже достаточно развиты<sup>6</sup>.

Каждый урок продолжался не более одного часа.

С педагогической точки зрения А.В. Головнин придавал большое значение музыке как важному образовательному средству; он ссылался на примеры Германии, где в некоторых

<sup>6</sup> Куликов Н.Н. Александр Васильевич Головнин в его заботах о религиозно-нравственном просвещении в родовом селе Гулынки, Пронского уезда, Рязанской губернии // Русская старина. — Январь-Март, 1889. — С. 291.

учительских семинариях будущих народных учителей специально обучают музыке 27 часов в неделю. Он заботился о снабжении школ необходимыми учебно-методическими материалами: каталогами духовной музыки, нотами, приобретал скрипки, отдельные принадлежности для них, фисгармонии. На свои средства А.В. Головнин отправлял учителей пения с гулынскими певчими в Москву и в Рязань, чтобы послушать архиерейских певчих. По правилам, учреждённым А.В. Головниным, впоследствии с 1867 года уроки пения в начальном училище для мальчиков стали проводиться систематически несколько раз в неделю после предметных уроков.

Известный русский педагог И.Ф. Рашевский, который в то время был директором Санкт-Петербургской учительской семинарии, и П.А. Червяковский, преподаватель гатчинской учительской семинарии, посетили Гулынки в 1874 году и дали высокую оценку успехам учеников в пении и церковному хору.

Такие успехи школы А.В. Головнин, обладая чрезвычайной скромностью, никогда не считал только своей заслугой, а рассматривал их как результат коллективных усилий местного приходского священника (законоучителя в школе), учителя и учительницы. Впоследствии уроки пения стали проводиться и в начальном училище для девочек.

В школьном обучении применялись новые, известные в то время отечественной педагогике принципы и методы обучения, был создан фонд наглядных пособий. Например, в физическом кабинете гулынских училищ находилось предметов, более чем на 1 000 рублей, среди них: электрическая машина, насосы, фонарь, все приспособления для туманных картинок с образовательными целями.

А.В. Головнин давал методические советы учителям по поводу образовательного значения подготовки учащимися рукописей по прочитанным книгам, которые могут

быть использованы как дидактический материал в работе с младшими учениками для упражнения их в чтении. При выборе темы сочинения рекомендовал исходить из особенностей труда крестьян, их быта: описание подготовки земли для посева, описание уборки хлеба, сенокоса, анализ крестьянского годового прихода и расхода, сколько денег расходуется на какие предметы, описание крестьянской одежды и пищи, их стоимости и другие.

В письмах, которые он адресовал Н.С. Федотьеву, перед читателем встаёт не только образ чиновника, по долгу службы обязанного глубоко вникать во все педагогические вопросы, но и гуманиста, благотворителя, который жертвует свои сбережения на благо обучения крестьянских детей. С какой заботой он пишет учителю о том, что самым бедным мальчикам, которые хорошо учатся, необходимо помогать.

«Я полагаю, что вы могли бы самым бедным мальчикам, которые хорошо учатся, покупать иногда тёплые сапоги, тулупы, оставлять их в большие морозы ночевать в школе и тогда варить для них горячие щи и кашу, а для всех учеников делать несколько раз в год угощение, и затем продолжать учење гораздо долее нынешнего, смотря, конечно, по возрасту и успехам каждого ученика. На расходы на все упомянутые предметы я готов употребить в год до 150 рублей, если только будет от этого, по вашему мнению, польза»<sup>7</sup>.

О гулыньских учениках А.В. Головнин заботился и после окончания ими школы. Так, способных учеников он отправлял в Рязк на летние курсы, при этом поручал своему бурмистру нанять для них квартиру, выдать деньги на продовольствие и заботиться о том, чтобы «им было там хорошо». Других учеников благотворитель определял в Рязанское училище для подготовки сельских учителей; многим помогал деньгами и по окончании школы.

В 1873 году по инициативе учителей было проведено обследование детей Гулынки и ближайших сёл, начиная с шестилетнего возраста (43 человека), их подготовленности к обуче-

нию в школе, что в условиях того времени было, безусловно, новаторским педагогическим явлением. С детьми были проведены беседы об их детских занятиях, об играх, о занятиях их родителей, родственников. После этого дети выучили молитвы: «Во имя отца», «Господи Иисусе Христе», их научили, как правильно креститься, делать различные формы из кубиков, прочитали несколько легких сказок. Такие занятия очень понравились детям, и многие из них вместе со своими старшими братьями стали приходить в школу, что побудило учителя Н.С. Федотьева открыть в летнее время школьные элементарные занятия для детей 5–8 лет.

В школах обучались дети разных сословий. Например, с 1863 по 1887 год в школе для мальчиков обучалось 659 учеников. Из них: дворян — 13, духовного звания — 13, чиновников — 3, купцов — 10, мещан — 16. Всего 55 человек разных сословий, остальные крестьяне. 15 человек окончили полный курс учительской семинарии<sup>8</sup> и стали работать учителями.

Открывавшиеся народные школы требовали подготовки большого количества учителей с гуманистическим мышлением, добросовестных, знающих условия жизни крестьянских детей и осознающих значение своей педагогической миссии.

Открывая учебные заведения в родовом имении, А.В. Головнин умел найти таких, преданных делу народного образования, учителей. Он доказывал, что «учитель народной школы важнее преподавателя всякого другого училища, ибо, большей частью, он один и от него одного зависит весь успех дела <...>. Посему весьма важно дорожить специально

<sup>7</sup> Куликов Н.Н. Александр Васильевич Головнин в его заботах о религиозно-нравственном просвещении в родовом селе Гулынки, Пронского уезда, Рязанской губернии // Русская старина. — Апрель, май, июнь. 1889. — С. 4.

<sup>8</sup> Куликов Н.Н. Александр Васильевич Головнин в его заботах о религиозно-нравственном просвещении в родовом селе Гулынки, Пронского уезда, Рязанской губернии // Русская старина. — Январь-Март. 1889. — С. 273.

подготовленными народными учителями и весьма важно удерживать как можно долее народного учителя на одном месте, ибо полную пользу можно ожидать от него, когда он ознакомится с особенностями местности, учениками и их семействами. Денежный расход на народных учителей в наше время есть самый производительный, ибо трудно даже представить себе, как велика будет польза для России, когда поднимется уровень образования сельского населения и низших классов городских жителей»<sup>9</sup>.

Знакомясь с письмами А.В. Головнина, перед глазами читателя возникают образы талантливых педагогов: первого учителя начального училища для мальчиков Александра Иоакимовича Кочетова, воспитанника Императорского Александровского лицея, и Николая Степановича Федотьева.

«Кочетов имел особый, ныне столь редкий в педагогах, дар привязывать к себе детей своим ласковым обращением и умением сообразоваться с их понятиями. Александр Иоакимович дал гулынской школе, с самого первого дня её деятельности, хорошее направление, состоявшее в стремлении нравственно и умственно развивать учеников, не ограничиваясь одним воздействием на их память, и достигал этой цели ласковым обращением, большим терпением при объяснении урока и заботами о том, чтобы ученики полюбили свою школу»<sup>10</sup>. В основу педагогической деятельности А.И. Кочетова были положены гуманистические принципы. Школа получила большую известность в соседних селениях и завоевала доверие крестьян.

А.И. Кочетов проработал в школе два года (с 1863—1865), затем он был назначен на службу в Министерство народного просвещения (1865) и по поручению Министерства

<sup>9</sup> Куликов Н.Н. Александр Васильевич Головнин в его заботах о религиозно-нравственном просвещении в родовом селе Гулынки, Пронского уезда, Рязанской губернии // Русская старина. — Январь-Март. 1889. — С. 278.

<sup>10</sup> Там же. — С. 272.

уехал за границу для изучения организации народных школ и учительских семинарий в Германии и Швейцарии.

После назначения А.И. Кочетова на службу в Министерство народного просвещения учительскую должность занял бывший помощник Кочетова педагог Николай Степанович Федотьев. Н.С. Федотьев был сыном дьякона в г. Касимове Рязанской губернии. Он окончил духовное училище и получил свидетельство на звание учителя. Свою педагогическую деятельность он начал в Гулынском училище в год его учреждения (1863), два года был помощником уже известного в то время педагога А.И. Кочетова, которого называл своим учителем, а два года совместной работы с ним — лучшими годами своей жизни. В 1865 году Н.С. Федотьев получил должность старшего учителя гулынской школы.

Привязанность Н.С. Федотьева к гулынским школам и влияние на них добрых советов А.В. Головнина были так велики, что Н.С. Федотьев отказался от предложенного ему в 1872 году более выгодного места в рязанской гимназии к радости учредителя школы. С большим доверием и уважением относился к Н.С. Федотьеву и сам А.В. Головнин, ни одного решения не принимая без совместного обсуждения, и награждая за педагогическую деятельность его и его сотрудников. Так, А.В. Головнин платил Н.С. Федотьеву жалованье в размере 400 рублей в год. После передачи гулынской школ Пронскому земству, Головнин доплачивал всем гулынским учителям из собственных средств в дополнение к земскому жалованью<sup>11</sup>.

Чтобы стимулировать научные занятия Н.С. Федотьева, А.В. Головнин за много-

<sup>11</sup> Куликов Н.Н. Александр Васильевич Головнин в его заботах о религиозно-нравственном просвещении в родовом селе Гулынки, Пронского уезда, Рязанской губернии // Русская старина. — Апрель, май, июнь. 1889. — С. 9–10.

летнюю организацию им метеорологических наблюдений способствовал получению им первого классного чина и звания корреспондента физической обсерватории (1881).

Учебные заведения, открытые А.В. Головным, были, безусловно, выдающимся педагогическим явлением, как по личности их основателя, так и по способностям, работавших в них учителей, по отзывам о деятельности учителей и достижениях учеников официальных лиц и известных педагогов.

На протяжении всего периода функционирования Гулыньских школ их постоянно посещали известные педагоги и, по обязанности службы, чиновники Министерства народного просвещения: В.А. Золотов, И.О. Рашевский, Червяковский, С.И. Миропольский, инспектор народных школ Г. Трескин, член рязанского губернского училищного совета Д.Д. Дашков, директора рязанских училищ Шиллинг и Оранский, инспекторы начальных училищ Смирнов и Темяшев. Все они оставили самые лестные отзывы о школе; по мере появления проблем, они немедленно удовлетворялись их учредителем.

Приведём отзывы о школе некоторых авторитетных педагогических деятелей.

Г. Трескин, бывший инспектор начальных училищ Рязанской губернии. 25 августа 1870 года: «Нас, прежде всего, расположило в пользу Гулыньского училища обращение его наставников с детьми. Обращение это мягкое, кроткое, полное терпения; но в высшей степени серьёзное, солидное, если можно так сказать по-русски — степенное. В звуке голоса, в приёмах, в способе объяснений преподавателя так и сказывается, что в школу сошлись для дела великого и святого, где заохочивают к труду не шутка и праздничная весёлость, а интерес дела, где не страх двигатель дела, но серьёзные отношения между наставником и дитятею. Расположило меня в пользу школы и то, что не за многим гонится преподаватель, но умеет понять важность осмысления малого, начального <...>»<sup>12</sup>.

<sup>12</sup> Куликов Н.Н. Александр Васильевич Головнин в его заботах о религиозно-нравственном просвещении в родовом селе Гулынки, Пронского уезда, Рязанской губернии // Русская старина. — Апрель, май, июнь. 1889. — С. 11–12.

Г. Рашевский, бывший директор Санкт-Петербургской учительской семинарии (1871–1872): «Учитель Федотьев, бесспорно, владеет способностью вести дело обучения в народной школе: он говорит просто и ясно, не употребляя отвлечённых и книжных слов <...>. Его урок представляет беседу с классом, но беседу, содержание которой строго определено, почему нет болтовни на уроках, и ученики следят за вопросами и ответами со вниманием <...>. Наконец, г. Федотьев, насколько можно заметить, пользуется большим авторитетом между учениками, приобретённым не суровым обхождением с ними, а толковым отношением к делу. Подобное отношение к школе исключает большие шалости в школе, а, следовательно, и карательные меры. Ученики, оканчивающие курс в Гулыньской школе, настолько бывают подготовлены, что могут самостоятельно идти вперёд в своём образовании и приложить свои знания к жизни, так как они приучены к труду»<sup>13</sup>.

Кроме того, А.В. Головнин приглашал для участия в экзаменах и учителей из Рязани. Из деятелей народного образования он особенно высоко ценил Д.Д. Дашкова. Получив от Д.Д. Дашкова в 1872 году известие, что он собирается зимой посетить Гулынки для осмотра школы, А.В. Головнин пишет: «Я очень этому обрадовался, потому что, при его знании дела и горячем сочувствии успехам народного образования, его указания и советы могут быть весьма полезны»<sup>14</sup>. Последний, в свою очередь, отмечал, что развитию народного образования в Рязанском крае и подготовке учителей во многом способствовали рязанские меценаты, в числе которых выделял А.В. Головнина<sup>15</sup>.

<sup>13</sup> Там же. — С. 12–13.

<sup>14</sup> Там же. — С. 19.

<sup>15</sup> Щетинина Н.П. Д.Д. Дашков и развитие педагогического образования в Рязанском крае (1860–70-е гг.) История образования и педагогической мысли: учеб. пособие / проп. под ред. Г.Б. Корнетова. — М.: АСОУ, 2012. — С. 209.

А.В. Головнин заботился и об организации труда и быта народного учителя: закупал мебель для квартир учителя и его помощника, книги, инструменты, учебные пособия, открыл библиотеки в училищах, покрывал расходы на поездки учителей в Москву и Рязань в интересах школьного дела, делал подарки служащим и учащимся по случаю праздников.

В целях умственного развития лиц, получивших образование и работающих на пользу Гулыньских учреждений (священники, учителя, учительницы, доктор и др.), А.В. Головнин считал необходимым чтение не только книг по специальности, но и другой литературы и журналов, поэтому он открывает в Гулынках обширную библиотеку, которая включает 4 отделения:

- Ученическая библиотека (925 сочинений);
- Сельская публичная библиотека (для учителей и крестьян) — свыше 5 000 томов;
- Церковная библиотека — более 1 000 названий;
- Больничная библиотека — 400 названий<sup>16</sup>.

Экс-министр смотрел далеко вперед, размышляя о перспективах школьного дела, его стабильности. В 1867 году он передаёт открытые им школы в ведение Пронского земства, аргументируя это решение следующим образом: «Предложение моё земству принять в своё ведение школу и больницу происходит от желания упрочить существование этих заведений, ибо наследники мои не будут в состоянии содержать оные после моей смерти, а по причине постоянной болезни я не могу рассчитывать прожить долго. Я буду иметь утешением мысль, что школы и больницы будут существовать и после моей смерти»<sup>17</sup>. По просьбе земства, он остался попечителем, открытых им школ.

<sup>16</sup> Куликов Н.Н. Александр Васильевич Головнин в его заботах о религиозно-нравственном просвещении в родовом селе Гулынки, Пронского уезда, Рязанской губернии. // Русская старина. — Апрель, май, июнь. 1889. — С. 21.

<sup>17</sup> Там же. — С. 21–22.

Гулыньские школы, находясь в ведении земства, поддерживались добровольными пожертвованиями экс-министра и, как следствие этого, находились в более выгодном материальном положении, чем другие школы уезда. Так, А.В. Головнин платил старшему учителю мужского училища Н.С. Федотьеву жалованье в размере 50 рублей в месяц. После передачи школ в Пронское земство он доплачивал всем служащим его учреждений из собственных средств ту или иную сумму в дополнение к жалованью из земских средств<sup>18</sup>. По-видимому, это могло послужить поводом возникшего раздражения и следующих за ним необоснованных претензий со стороны некоторых земских деятелей относительно организации образовательного процесса в школах. Они отмечали также, что школы требуют больших материальных затрат на их содержание и зарплату учителей. А.В. Головнин внимательно следил за ходом учебного процесса и всеми претензиями, которые звучали со стороны некоторых членов земского собрания, однако никак на них не реагировал. Он прекрасно знал истинное состояние созданных им учебных заведений, так как знал о школе, деятельности учителей, успехах учеников больше, чем земские деятели.

В 1874 году А.В. Головнин отказался от своего почётного звания, так как, живя постоянно в Санкт-Петербурге, он не имел возможности выполнять требование нового закона, по которому попечители начальных народных училищ должны отвечать за порядок в этих заведениях (положение от 25 мая 1874 года, статья 14). Однако он и дальше продолжал вкладывать средства в развитие учреждений им заведений, давал советы учителям. Кроме училищ и остальных учреждений, А.В. Головнин передал Пронскому земству 12 000 руб. в неприкосновенный капитал (6 000 руб. школе и 6 000 руб. больнице) и ежегодно жертвовал до 1 000 руб. деньгами и всевозможными

<sup>18</sup> Там же. — С. 9–10.

пособиями. В случае замедления поступления ассигнованных от земства денег, А.В. Головин немедленно выделял деньги из собственных средств на нужды школы, лишь бы школы и учителя не имели неудобств или стеснений.

Изучая письма А.В. Головнина, перед читателем возникает картина жизни русской народной школы, которая удовлетворяла своему назначению, благодаря руководству и заботе о ней просвещённого государственного и общественного деятеля. Вместе с тем, эти письма рисуют образ самого А.В. Головнина — учредителя и руководителя школы, истинного патриота Отечества, заслуживавшего искреннее и глубокое уважение со стороны многих своих современников.

Один из друзей и почитателей А.В. Головнина, М.И. Семевский так характеризовал истинный смысл и значение его благотворительной деятельности: «немедленно по освобождении крестьян, когда громадное большинство помещиков, когда-либо и что-либо делавших для своих крестьян, прекратили поддержку в своих имениях некогда учреждённых ими благотворительных учреждений, А.В. Головин, напротив того, усилил, развил и увековечил плоды своей благотворительной деятельности по отношению к прежним своим крестьянам; и всё это продолжалось не год, не два, не в пору только увлечений различными благотворными веяниями, <...> со стороны А.В. Головнина это продолжалось всю его жизнь, до самого того времени, когда смерть смежила очи этого истинно русского человека

и патриота в самом возвышенном значении этого слова»<sup>19</sup>.

Таким образом, А.В. Головин, создав в своём имении на собственные средства образовательный комплекс, решал задачи, поставленные в ходе реформ 60-х годов XIX века. Они были направлены на реализацию всеобщего, обязательного для лиц обоего пола, бессословного, общего начального образования сельских детей, а также удовлетворение образовательных потребностей взрослого сельского населения.

Образовательный процесс в начальных школах строился на современных достижениях педагогики того времени, использовались инновационные подходы (гуманистическая ориентация, диагностика уровня подготовленности учащихся к обучению в школе, учебно-методическая и материальная обеспеченность учебного процесса). В школах работали преданные детям, школе, народному образованию учителя.

А.В. Головин предвосхитил многие достижения современной теории и практики образования, и поэтому его наследие — это достояние не только прошлого, но и настоящего, и будущего. **НО**

<sup>19</sup> Куликов Н.Н. Александр Васильевич Головин в его заботах о религиозно-нравственном просвещении в родовом селе Гулынки, Пронского уезда, Рязанской губернии. // Русская старина. — Апрель, май, июнь. 1889. — С. 265.

# ЗЛОУПОТРЕБЛЕНИЕ ПРАВОМ автономных учреждений



**Анатолий Борисович Вифлеемский,**  
действительный член Академии педагогических  
и социальных наук, доктор экономических наук  
e-mail: [abu@infonet.nnov.ru](mailto:abu@infonet.nnov.ru)

Автономные образовательные учреждения теоретически создаются для благих целей, однако на практике органы государственной власти и местного самоуправления используют их для того, чтобы осуществлять закупки в обход требований Закона, регламентирующего их для государственных и муниципальных нужд. В скором времени вследствие злоупотребления правом автономных учреждений могут пострадать и вполне законопослушные автономные учреждения, лишившись одного из последних преимуществ существующего правового положения автономных учреждений.

- автономные учреждения • Закон о закупках • Закон о контрактной системе
- злоупотребление правом • государственные и муниципальные нужды

Автономное учреждение считается наиболее прогрессивной организационно-правовой формой при создании государственного или муниципального образовательного учреждения. Одно время доля расходов консолидированного бюджета субъекта Российской Федерации на финансирование услуг социальной сферы, оказываемых автономными учреждениями и негосударственными (немуниципальными) организациями, в общем объеме расходов консолидированного бюджета субъекта Российской Федерации на финансирование отраслей социальной сферы была даже прямо предусмотрена среди показателей

для оценки эффективности деятельности органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации<sup>1</sup>.

Действующие на основании специального Закона автономные учреждения обладают наибольшей свободой. Они наделены правом открытия счетов в коммерческих банках, осуществления самостоятельной финансово-хозяйственной деятельности и самостоятельного распоряжения имуществом, за исключением недвижимого имущества и особо ценного движимого имущества, закреплённого собственником.

<sup>1</sup> Указ Президента РФ от 28.06.2007 № 825 «Об оценке эффективности деятельности органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации».

Существенным преимуществом данной организационно-правовой формы является и возможность производить закупки для собственных нужд по Закону о закупках<sup>2</sup>, а не по Закону о контрактной системе<sup>3</sup>. Если Закон о контрактной системе предусматривает жёсткие правила закупок, детальную регламентацию Законом всей процедуры закупки, устанавливая многочисленные ограничения, то Закон о закупках предоставляет учреждениям довольно много свободы, позволяя в том числе самостоятельно разработать и утвердить для себя процедуры осуществления закупок в Положении о закупке.

В то же время во многих регионах сложилась практика злоупотребления правом проведения закупок автономными учреждениями. В соответствии со статьёй 10 Гражданского кодекса РФ не допускаются осуществление гражданских прав исключительно с намерением причинить вред другому лицу, действия в обход закона с противоправной целью, а также иное заведомо недобросовестное осуществление гражданских прав (злоупотребление правом). В частности, не допускается использование гражданских прав в целях ограничения конкуренции.

Можно выделить следующие основные виды злоупотребления правом автономных учреждений в российской практике:

- создание автономных учреждений за пределами сфер деятельности автономных учреждений, установленных действующим законодательством;
- наделение автономных учреждений полномочиями органов государственной власти или органов местного самоуправления, возложение на них государственных (муниципальных) функций;
- передача автономным учреждениям субсидий для осуществления закупок без выполнения требований Закона о контрактной системе.

В то же время первый и второй виды в конечном итоге сводятся также к предоставле-

нию возможности более свободно использовать денежные средства, по сравнению с установленными ограничениями для органов власти и органов местного самоуправления, в том числе при проведении закупок для государственных и муниципальных нужд.

Рассмотрим подробнее проявления указанных злоупотреблений в сфере образования.

### **Нарушения при создании автономных учреждений**

Первоначально Законом об автономных учреждениях<sup>4</sup> был установлен неограниченный перечень сфер деятельности, для ведения деятельности в которых можно было создавать автономные учреждения. И органы государственной власти стали создавать автономные учреждения — автобазы (для обслуживания своих служебных машин), для осуществления деятельности по содержанию зданий, сооружений, деятельности по благоустройству и др. Целью создания учреждений было облегчение в расходовании средств (именно поэтому в ряде регионов так неохотно создавали автономные образовательные учреждения, не желая уменьшать степень контроля над образовательными учреждениями).

С 2010 г. перечень сфер деятельности автономных учреждений стал закрытым — они могут создаваться лишь для: выполнения работ, оказания услуг в целях осуществления предусмотренных законодательством Российской Федерации полномочий органов государственной власти, полномочий органов местного самоуправления в сферах науки, образования, здравоохранения, культуры, средств массовой информации, социальной защиты, занятости населения, физической культуры

<sup>2</sup> Федеральный закон от 18.07.2011 № 223-ФЗ «О закупках товаров, работ, услуг отдельными видами юридических лиц».

<sup>3</sup> Федеральный закон от 05.04.2013 № 44-ФЗ «О контрактной системе в сфере закупок товаров, работ, услуг для обеспечения государственных и муниципальных нужд».

<sup>4</sup> Федеральный закон от 03.11.2006 № 174-ФЗ «Об автономных учреждениях».

и спорта, а также в иных сферах в случаях, установленных федеральными законами (в том числе при проведении мероприятий по работе с детьми и молодёжью в указанных сферах)<sup>5</sup>.

В Комментариях (комплексных рекомендациях) по вопросам, связанным с реализацией положений Федерального закона от 08.05.2010 № 83-ФЗ, разъяснялось, что «в соответствии со статьёй 6 Бюджетного кодекса Российской Федерации государственные (муниципальные) казённые учреждения создаются для оказания государственных (муниципальных) услуг, выполнения работ и (или) исполнения государственных (муниципальных) функций в целях обеспечения реализации предусмотренных законодательством Российской Федерации полномочий органов государственной власти (государственных органов) или органов местного самоуправления.

В соответствии со статьёй 9.2 Закона о некоммерческих организациях<sup>6</sup> и статьёй 2 Закона об автономных учреждениях государственные (муниципальные) бюджетные и автономные учреждения создаются для выполнения работ, оказания услуг в целях обеспечения реализации предусмотренных законодательством Российской Федерации полномочий органов государственной власти (государственных органов) или органов местного самоуправления.

Как следует из вышеуказанных положений, казённые учреждения могут выполнять как государственные (муниципальные) функции, так и оказывать государственные (муниципальные) услуги (выполнять работы) физическим и юридическим лицам. В свою очередь, **бюджетные и автономные учреждения могут быть созданы исключительно для оказания государственных (муници-**

**пальных) услуг (выполнения работ). Осуществление государственных (муниципальных) функций — не их задача»<sup>7</sup>.**

В то же время Минфин России отмечал, что «федеральное законодательство не содержит прямой нормы, позволяющей установить отличие государственной (муниципальной) услуги от государственной (муниципальной) функции. Вместе с тем, исходя из содержания отдельных правовых актов (например, пункт 2 Указа Президента Российской Федерации от 09.03.2004 № 314 «О системе и структуре федеральных органов исполнительной власти»), можно сделать вывод, что **главное отличие заключается в том, что исполнение функции связано с властными полномочиями (например, контролем, надзором, лицензированием, выдачей разрешений и пр.)».**

Споры по поводу видов деятельности автономных учреждений нашли своё отражение в судебной практике. Созвучна рекомендациям Минфина России и позиция Верховного Суда РФ, указавшего, что «поскольку автономные учреждения создаются для выполнения работ и оказания услуг, возложение на них административных полномочий, составляющих компетенцию органа государственной власти, является недопустимым...»<sup>8</sup>

Однако рекомендациям Минфина России, как собственно и закону, органы власти и органы местного самоуправления далеко не всегда следуют.

Так, в частности, администрация Емельяновского района Красноярского края создала МАУ Емельяновского района Красноярского края «Трансавто», согласно уставу которого целью деятель-

<sup>5</sup> Статья 2 Федерального закона от 03.11.2006 № 174-ФЗ «Об автономных учреждениях».

<sup>6</sup> Федеральный закон от 12.01.1996 № 7-ФЗ «О некоммерческих организациях».

<sup>7</sup> Письмо Минфина России от 22.10.2013 № 12-08-06/44036.

<sup>8</sup> Определение Верховного Суда РФ от 13 июля 2011 г. 44-Г11-23.

ности является обеспечение транспортными услугами муниципального образования «Емельяновский район». Для достижения цели, указанной в уставе, учреждение осуществляет следующие виды деятельности: выполняет централизованный подвоз учащихся к муниципальным общеобразовательным бюджетным учреждениям; оказывает услуги по удалению сточных вод, отходов; координирует работу переданного в оперативное управление транспорта, обеспечивает его надлежащее санитарное состояние, осуществляет его экипировку, оказывает услуги по перевозке пассажиров автобусами по маршрутам транспортной сети Емельяновского района; осуществляет техническое обслуживание и ремонт автомобилей.

Постановлением администрации утверждено муниципальное задание, согласно которому потребителями муниципальной услуги являются учащиеся муниципальных общеобразовательных учреждений с 1-го по 11-й класс, муниципальные дошкольные образовательные учреждения, муниципальные общеобразовательные учреждения, Управление образования администрации Емельяновского района и подведомственные ему учреждения, администрация Емельяновского района и структурные подразделения администрации.

Красноярским УФАС России в отношении администрации Емельяновского района Красноярского края было принято решение<sup>9</sup>, согласно которому администрация признана нарушившей часть 1 статьи 15 Закона о защите конкуренции<sup>10</sup> в части издания постановления о создании муниципального автономного учреждения, приложением к которому определены цели деятельности учреждения, не соответствующие Закону об автономных учреждениях, в частности: оказание услуг в рамках муниципального задания по перевозке пассажиров (учащихся), что противоречит и создаёт необоснованные преимущественные условия деятельности МАУ «Трансавто» в сфере оказания услуг для удовлетворения муниципальных нужд (пере-

возка пассажиров (учащихся), оказание услуг по удалению сточных вод и отходов), влечёт недопущение конкуренции за право оказания указанных услуг и получение средств муниципального бюджета иными хозяйствующими субъектами.

Согласно части 1 статьи 15 Закона о защите конкуренции органам местного самоуправления запрещается принимать акты и (или) осуществлять действия (бездействие), которые приводят или могут привести к недопущению, ограничению, устранению конкуренции, за исключением предусмотренных федеральными законами случаев принятия актов и (или) осуществления таких действий (бездействия). Вменяемое администрации нарушение выразилось в издании постановления о создании муниципального автономного учреждения, приложением к которому определены цели деятельности учреждения, не соответствующие Закону об автономных учреждениях (оказание услуг в рамках муниципального задания по перевозке пассажиров (учащихся)).

Администрация Емельяновского района Красноярского края обжаловала это решение в суде, однако суды сочли доказанным вменяемое нарушение. При этом Третий арбитражный апелляционный суд указал на то, что в соответствии со статьёй 9 Закона об образовании<sup>11</sup> к полномочиям органов местного самоуправления муниципальных районов и городских округов не относятся вопросы перевозки учащихся к муниципальным общеобразовательным бюджетным учреждениям. Следовательно, реализация полномочий по перевозке учащихся не могла быть передана органом местного самоуправления учреждению<sup>12</sup>.

<sup>9</sup> Решение Красноярского УФАС России от 08.05.2014 по делу № 461-15-13.

<sup>10</sup> Федеральный закон от 26.07.2006 № 135-ФЗ «О защите конкуренции».

<sup>11</sup> Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

<sup>12</sup> Постановление Третьего арбитражного апелляционного суда от 14 ноября 2014 г. по делу № А33-13099/2014.

Также суды пришли к выводу о том, что из законодательного определения муниципальных услуг хозяйственная деятельность, осуществляемая МАУ «Трансавто» по подвозу учащихся, к муниципальным услугам не относится.

Для этого суды анализировали положения действующего законодательства об оказании государственных и муниципальных услуг. В силу пункта 2 статьи 2 Закона о государственных и муниципальных услугах<sup>13</sup> муниципальная услуга — предоставляемая органом местного самоуправления деятельность по реализации функций органа местного самоуправления, которая осуществляется по запросам заявителей в пределах полномочий органа, предоставляющего муниципальные услуги, по решению вопросов местного значения, установленных в соответствии с Законом о местном самоуправлении<sup>14</sup> и уставами муниципальных образований. Создание условий для предоставления транспортных услуг населению и организация транспортного обслуживания населения между поселениями в границах муниципального района отнесены согласно статье 15 Закона о местном самоуправлении к вопросам местного значения района. Следовательно, потребность в указанной услуге является муниципальной нуждой.

Кроме того, суд указал, что возложение посредством утверждения муниципального задания на автономное учреждение обязанностей по выполнению работ (услуг), относящихся к муниципальным нуждам, без осуществления процедуры размещения заказов путём проведения торгов нормами действующего законодательства не допускается. **Деятельность по транспортному обслуживанию населения является конку-**

<sup>13</sup> Федеральный закон от 27.07.2010 № 210-ФЗ «Об организации предоставления государственных и муниципальных услуг».

<sup>14</sup> Федеральный закон от 06.10.2003 № 131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации».

**рентной в силу закона, и не может осуществляться автономным учреждением в рамках муниципального задания.**

Действующее законодательство не содержит каких-либо специальных требований к деятельности по предоставлению транспортных услуг населению и организации транспортного обслуживания населения, равно как и требований к субъектам, которые должны их осуществлять, а **муниципальное образование не обладает правом по надделению (установлению) подведомственных ему автономных учреждений полномочиями на исключительное выполнение работ или оказание услуг в определённых сферах.**

При таких условиях создание МАУ «Трансавто» в целях, указанных в его уставе, создаёт необоснованные преимущественные условия такому учреждению в получении средств местного бюджета в рамках финансирования выполнения муниципального задания, тем самым ограничивая круг лиц, которые могут претендовать на получение (способны конкурировать за право получения) средств местного бюджета при проведении публичных процедур на выполнение работ по удалению сточных вод, отходов, перевозке пассажиров, что, как следствие, может ограничить, не допустить конкуренцию на соответствующих рынках выполнения работ, оказания услуг.

Суды также поддержали квалификацию нарушения законодательства о закупках для государственных и муниципальных нужд, произведённую антимонопольным органом. Квалификация нарушения по части 1 статьи 15 Закона о защите конкуренции предполагает неправомочность действий органов местного самоуправления, в том числе посредством издания актов, которые приводят или могут привести к недопущению, ограничению, устранению конкуренции. Следовательно, достаточным является только

возможное ограничение конкуренции, что однозначно следует из обстоятельств наделения учреждения полномочиями по перевозке пассажиров при отсутствии процедур размещения заказов путём проведения торгов.

Как видим, данный вид нарушений тесно переплетается с другими видами нарушений и сводится, в конечном итоге, к неисполнению органом местного самоуправления обязанности по проведению закупок для муниципальных нужд в установленном порядке.

### **Незаконное наделение полномочиями автономных учреждений**

Итак, органы государственной власти и органы местного самоуправления, в соответствии с ч. 1 ст. 2 Закона об автономных учреждениях, вправе создавать автономные учреждения для выполнения работ, оказания услуг в целях осуществления предусмотренных законодательством Российской Федерации полномочий соответствующих органов власти. Кроме того, согласно ч. 7 ст. 4 данного Закона автономное учреждение вправе осуществлять иные виды деятельности лишь постольку, поскольку это служит достижению целей, ради которых оно создано, и соответствует этим целям при условии, что такая деятельность указана в его учредительных документах (уставе).

Под полномочиями органов государственной власти и органов местного самоуправления понимают закреплённый законодательством Российской Федерации за указанными органами комплекс прав и обязанностей по предметам ведения Российской Федерации, субъектов РФ, муниципальных образований. Полномочия являются составной частью понятия «компетенция», которой обладают органы власти в соответствующей сфере деятельности, где действует уполномоченный в них орган.

Деятельность органов государственной власти и органов местного самоуправления основывается на принципе самостоятельного осуществления принадлежащих им полномочий. При этом возможны случаи передачи (деле-

гирования) полномочий органами власти иным лицам. Такая передача полномочий от властного субъекта иному лицу возможна, если это не противоречит Конституции РФ, федеральным законам. В частности, статьёй 15 Закона о защите конкуренции **запрещается совмещение функций федеральных органов исполнительной власти, органов исполнительной власти субъектов Федерации, органов местного самоуправления и функций хозяйствующих субъектов. Также запрещено наделение хозяйствующих субъектов функциями и правами указанных органов, в том числе функциями и правами органов государственного контроля и надзора.**

Закреплённый данной нормой запрет распространяется прежде всего на акты и действия органов власти в сфере публично-правовых отношений в целях предупреждения их негативного вмешательства в конкурентную среду посредством использования административных инструментов.

Стандартная схема незаконного наделения полномочиями автономных учреждений сводится к предоставлению такому учреждению субсидии на «иные цели» и или на «выполнение муниципального задания», за счёт которой автономное учреждение привлекает на основании договоров хозяйствующие субъекты. В отличие от разобранных выше нарушения, в данном случае используется созданное для других целей автономное образовательное учреждение (для оказания образовательных услуг). Нарушение антимонопольного законодательства в данном случае заключается в том, что автономным учреждениям, привлечённым к выполнению государственного (муниципального) задания, предоставляются преимущества в осуществляемой ими деятельности, а это может ограничить доступ на данный рынок иных хозяйствующих субъектов, осуществляющих аналогичные

работы и услуги. Ещё более явные преимущества автономные учреждения получают в случае выделения им субсидии на «иные цели».

В судебной практике разобраны и признаны несостоятельными стандартные доводы органов власти, полагающих свои действия правомерными. Так, отвергаются ссылки на то, что автономные учреждения созданы в соответствии с Законом об автономных учреждениях, порядок финансирования учреждения осуществляется в соответствии с Бюджетным кодексом РФ. Ведь в соответствии со статьёй 10 Гражданского кодекса РФ не допускается использование гражданских прав в целях ограничения конкуренции, а установление учреждению задания на выполнение государственной или муниципальной нужды и привлечение им для выполнения этого задания других хозяйствующих субъектов не соответствует Закону об автономных учреждениях, Закону о контрактной системе и ограничивает конкуренцию на соответствующих рынках выполнения работ и оказания услуг.

Абзацем 1 п. 1 ст. 78.1 Бюджетного кодекса РФ установлено, что для автономных учреждений в бюджетах бюджетной системы Российской Федерации предусматриваются субсидии на возмещение нормативных затрат, связанных с оказанием ими в соответствии с государственным (муниципальным) заданием государственных (муниципальных) услуг (выполнением работ). Кроме того, согласно абз. 2 п. 1 ст. 78.1 Бюджетного кодекса РФ из бюджетов бюджетной системы Российской Федерации автономным учреждениям могут предоставляться субсидии не только для финансового обеспечения выполнения государственного (муниципального) задания, но и на иные цели. Цели такого предоставления Бюджетным кодексом РФ не раскрыты, но порядок предоставления таких субсидий регламентируется правовыми актами органов власти субъектов РФ и органов местного самоуправления.

Заместитель начальника Аналитического управления Федеральной антимонопольной службы В.А. Шипунов указывает на то, что «предоставление субсидий автономным учреждениям вне рамок финансового обеспечения выполнения задания на основании абз. 2 п. 1 ст. 78.1 Бюджетного кодекса может являться государственной (муниципальной) преференцией, и такое предоставление должно осуществляться в порядке, предусмотренном гл. 5 Закона о контрактной системе, и соответствовать целям, установленным ч. 1 ст. 19 данного Закона»<sup>15</sup>.

Ярким примером незаконного наделяния полномочиями автономных учреждений является предоставление субсидии «на иные цели» на организацию и проведение общегородских, спортивных и культурно-массовых мероприятий администрацией города Сыктывкара «Школа искусств». Было определено назначение указанных денежных средств: устройство и обслуживание территорий новогодних городков; оформление ёлок. Автономное учреждение и МКП «Жилкомсервис» заключили договор возмездного оказания услуг, по условиям которого заказчик поручает, а исполнитель обязуется оказать следующие услуги: устройство и обслуживание территорий новогодних городков, оформление ёлок в соответствии с техническим заданием и локальными сметами. Стоимость работ по договору составляет 5 536 585 рублей 70 копеек.

В свою очередь МКП «Жилкомсервис» заключило с иными хозяйствующими субъектами договоры на оказание услуг, предметами которых являлись выполнение устройства иллюминации новогодних городков (700 000 рублей), выполнение художественных работ по оформлению ледовых городков (1 300 000 рублей), транспортные услуги для перевозки ледяных блоков (100 000 рублей),

<sup>15</sup> Шипунов В.А. Внимание: антимонопольный контроль // Бюджет. — 2013. — № 1.

транспортные услуги по перевозке по городу Сыктывкару сцены, горок, новогодних конструкций, оформление ёлок, устройство и обслуживание территорий новогодних городков.

КРО «Опора России» обратилось в УФАС по Республике Коми с заявлением о незаконности выделения из бюджета города Сыктывкара денежных средств на проведение работ по установке «новогодних деревьев» и строительству ледовых городков, являющихся муниципальными нуждами, без проведения торгов в соответствии с Законом о размещении заказов через управление культуры «Школе искусств», которая, в свою очередь, в дальнейшем заключила без торгов соответствующие хозяйственные договоры с подрядными организациями на выполнение этих работ, по существу исполнив функции муниципального заказчика.

Антимонопольный орган признал управление культуры нарушившим часть 3 статьи 15 Закона о защите конкуренции в части действий в виде наделения «Школу искусств» функциями органов местного самоуправления «Сыктывкар» (управления культуры) по созданию условий для организации досуга, созданию условий для массового отдыха жителей путём принятия приказов. Из указанного решения следует, что выполненные работы, связанные с организацией и проведением новогодних и рождественских праздников, относятся к муниципальным нуждам. Издав приказы, согласно которым «Школе искусств» предоставлены субсидии на иные цели, управление культуры наделило данное учреждение функциями органа местного самоуправления по созданию условий для организации досуга и массового отдыха жителей, тем самым нарушило часть 3 статьи 15 Закона о защите конкуренции.

Суд первой инстанции признал недействительным решение антимонопольного органа в части признания управления культуры нарушившим часть 1 статьи 15 Закона о защите конкуренции, однако в удовлетворении остальной части требования отказал, так как пришёл к выводу о правомерности решения антимонопольного органа в данной части. Кассационной инстанцией судебные акты

первой и апелляционной инстанций оставлены без изменений, при этом суд указал следующее<sup>16</sup>.

Как следует из пунктов 17 и 20 статьи 16 Закона о местном самоуправлении, к вопросам местного значения городского округа относятся создание условий для организации досуга и обеспечения жителей городского округа услугами организаций культуры и создание условий для массового отдыха жителей городского округа и организация обустройства мест массового отдыха населения.

Потребности в товарах, работах, услугах, необходимых для решения вопросов местного значения, относящихся к муниципальным нуждам, должны удовлетворяться с соблюдением процедур, предусмотренных Законом о размещении заказов. Законом об автономных учреждениях не предусмотрено наделение автономных учреждений функциями заказчика услуг, работ, необходимыми для решения указанных вопросов, финансирование автономного учреждения для этих целей.

Согласно пункту устава «Школа искусств» вправе участвовать в проведении культурных общегородских мероприятий. Вместе с тем учреждение не наделено функциями по организации и проведению данных мероприятий, так же как и функциями по организации досуга и массового отдыха населения, обустройству мест массового отдыха и проведения досуга населением.

При указанных обстоятельствах суды пришли к правомерному выводу о том, что действия управления культуры по наделению «Школы искусств» функциями органа местного

<sup>16</sup> Постановление Арбитражного суда Волго-Вятского округа от 11 ноября 2014 г. по делу № А29-6852/2013.

самоуправления по созданию условий для организации досуга, созданию условий для массового отдыха жителей путём предоставления субсидий для расходования бюджетных денежных средств в целях удовлетворения муниципальных нужд, позволивших ему осуществлять расходование средств из бюджета города Сыктывкара на товары, работы, услуги, необходимые для выполнения муниципальной нужды муниципального образования, без соблюдения процедур, предусмотренных Законом о размещении заказов, нарушают часть 3 статьи 15 Закона о защите конкуренции. Причём в данном случае не требуется доказывания факта наступления неблагоприятных последствий, достаточно наличия угрозы их наступления.

В другом случае при заключении договоров подряда на ремонт зданий учреждения — школы и муниципального учреждения «Управление образования г. Орска» были установлены признаки нарушения ч. 1 ст. 15, п. 4 ст. 16 Закона о защите конкуренции, выразившиеся в осуществлении согласованных действий, которые направлены на уклонение от исполнения требований действующего законодательства о проведении торгов и на ограничение доступа хозяйствующих субъектов на рынок по производству общестроительных работ в границах муниципального образования «город Орск», путём заключения соглашения о порядке и условиях предоставления субсидии на иные цели, в связи с чем приказом антимонопольного органа было возбуждено дело о нарушении антимонопольного законодательства, по результатам рассмотрения которого антимонопольный орган признал управление образования нарушившим ч. 1 ст. 15, п. 4 ст. 16 Закона о защите конкуренции, а учреждение признано нарушившим п. 4 ст. 16 Закона о защите конкуренции.

Согласно ч. 4 ст. 16 Закона о защите конкуренции запрещаются соглашения меж-

ду федеральными органами исполнительной власти, органами государственной власти субъектов Российской Федерации, органами местного самоуправления, иными осуществляющими функции указанных органов органами или организациями, или между ними и хозяйствующими субъектами, либо осуществление этими органами и организациями согласованных действий, если такие соглашения или такие согласованные действия приводят или могут привести к недопущению, ограничению, устранению конкуренции, в частности к ограничению доступа на товарный рынок, выходу из товарного рынка или устранению с него хозяйствующих субъектов.

Решениями судов первой и апелляционной инстанций в удовлетворении требований о признании решения антимонопольного органа незаконным было отказано. Кассационная инстанция<sup>17</sup> указала при этом, что для целей квалификации соглашений, достигнутых между субъектами, указанными в диспозиции ст. 16 Закона о защите конкуренции, как совершённых с нарушением п. 4 данной нормы установлению подлежит, в том числе, законность заключения таких соглашений, а также наступление или возможное наступление последствий в виде ограничения доступа на товарный рынок, выхода из товарного рынка или устранения с него хозяйствующих субъектов.

В соответствии со ст. 2 Закона о местном самоуправлении вопросы местного значения — вопросы непосредственного обеспечения жизнедеятельности населения муниципального образования, решение которых в соответствии с Конституцией Российской Федерации и данным Законом осуществляется населением и (или) органами местного самоуправления самостоятельно.

<sup>17</sup> Постановление Арбитражного суда Уральского округа от 2 октября 2015 г. № Ф09-6663/15 по делу № А47-11443/2014.

В силу п. 5 ч. 1 ст. 9 Закона об образовании к полномочиям органов местного самоуправления муниципальных районов и городских округов в сфере образования относятся обеспечение содержания зданий и сооружений муниципальных образовательных организаций, обустройство прилегающих к ним территорий.

Арбитражный суд Уральского округа указал на то, что **услуга является муниципальной нуждой, если финансирование её обеспечено средствами местного бюджета и получателем конкретных услуг или работ является муниципальное образование.** При этом законодательством установлен единый порядок размещения муниципальных заказов в целях обеспечения единства экономического пространства на территории Российской Федерации при размещении заказов, эффективного использования средств бюджетов и внебюджетных источников финансирования, расширения возможностей для участия физических и юридических лиц в размещении заказов и стимулирования такого участия, развития добросовестной конкуренции, совершенствования деятельности органов государственной власти и органов местного самоуправления в сфере размещения заказов, обеспечения гласности и прозрачности размещения заказов, предотвращения коррупции и других злоупотреблений в сфере размещения заказов. Лицо, вступающее в гражданско-правовые отношения, обязано обеспечить соблюдение требований публичного права, в том числе воздержаться от участия в отношениях, имеющих своей целью ограничение конкуренции, либо имеющих целью обеспечение иному лицу возможности уклониться от исполнения обязанности по проведению торгов в порядке, предусмотренном Законом о размещении заказов<sup>18</sup>.

Важным представляется и правовая позиция суда о том, что **заключённые сделки должны не только формально соответствовать законодательству, но и не вступать в противоречие с общим запретом недобросовестного осуществления прав субъекта**

<sup>18</sup> Федеральный закон от 21.07.2005 № 94-ФЗ

«О размещении заказов на поставки товаров, выполнение работ, оказание услуг для государственных и муниципальных нужд».

**гражданско-правовых отношений. Деятельность и поведение участника отношений, имеющих своих результатом удовлетворение за счёт бюджетных средств государственных и муниципальных потребностей, не должна иметь заведомо противные основам правопорядка цели, а именно — уклонение от исполнения соответствующей обязанности по проведению торгов.** Тем самым фактически речь в решении суда идёт о признании такой сделки ничтожной с учётом диспозиции нормы статьи 169 Гражданского кодекса РФ, согласно которой сделка, совершённая с целью, заведомо противной основам правопорядка или нравственности, ничтожна.

Отметим также, что нет необходимости выяснять действительно ли произошло ограничение конкуренции. Как разъяснено в пункте 8 постановления Пленума Высшего Арбитражного Суда Российской Федерации № 30<sup>19</sup>, при рассмотрении дел о признании недействующими или недействительными актов названных органов, о признании незаконными их действий (бездействия) по заявлениям антимонопольного органа, поданным в связи с нарушением части 1 статьи 15 Закона о защите конкуренции, арбитражные суды должны учитывать следующее: если антимонопольным органом доказано, что акты, действия (бездействие) приводят или могут привести к недопущению, ограничению, устранению конкуренции, а соответствующим органом не указана конкретная норма федерального закона, разрешившая данному органу принять оспариваемый акт, осуществить действия (бездействие), заявленные требования подлежат удовлетворению.

<sup>19</sup> Постановление Пленума Высшего Арбитражного Суда Российской Федерации от 30.06.2008 № 30 «О некоторых вопросах, возникающих в связи с применением арбитражными судами антимонопольного законодательства».

### Уклонение органов власти от выполнения требований Закона о контрактной системе

В настоящее время массовый характер приняло уклонение органов власти субъектов Российской Федерации от выполнения требований Закона о контрактной системе при заказе, разработки и создания государственных информационных систем в сфере образования.

Использование информационных систем в системе образования регламентируется Законом об образовании, в соответствии со статьёй 98 которого в целях информационного обеспечения управления в системе образования и государственной регламентации образовательной деятельности уполномоченными органами государственной власти Российской Федерации и органами государственной власти субъектов Российской Федерации создаются, формируются и ведутся государственные информационные системы, в том числе государственные информационные системы, предусмотренные настоящей статьёй. Ведение государственных информационных систем осуществляется в соответствии с едиными организационными, методологическими и программно-техническими принципами, обеспечивающими совместимость и взаимодействие этих информационных систем с иными государственными информационными системами и информационно-телекоммуникационными сетями, включая информационно-технологическую и коммуникационную инфраструктуру, используемые для предоставления государственных и муниципальных услуг, с обеспечением конфиденциальности и безопасности содержащихся в них персональных данных и с соблюдением требований законодательства Российской Федерации о государственной или иной охраняемой законом тайне.

Часть 2 Закона об информации<sup>20</sup> определяет, что государственные информационные

<sup>20</sup> Федеральный закон от 27 июля 2006 г. № 149-ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации».

системы создаются и эксплуатируются с учётом требований, предусмотренных законодательством Российской Федерации о контрактной системе в сфере закупок товаров, работ, услуг для обеспечения государственных и муниципальных нужд.

Согласно пункту 2 статьи 2 Закона о государственных и муниципальных услугах **государственная услуга**, предоставляемая федеральным органом исполнительной власти, органом государственного внебюджетного фонда, исполнительным органом государственной власти субъекта Российской Федерации, а также органом местного самоуправления при осуществлении отдельных государственных полномочий, переданных федеральными законами и законами субъектов Российской Федерации, — деятельность по реализации функций соответственно федерального органа исполнительной власти, государственного внебюджетного фонда, исполнительного органа государственной власти субъекта Российской Федерации, а также органа местного самоуправления при осуществлении отдельных государственных полномочий, переданных федеральными законами и законами субъектов Российской Федерации (далее — органы, предоставляющие государственные услуги), которая осуществляется по запросам заявителей в пределах установленных нормативными правовыми актами Российской Федерации и нормативными правовыми актами субъектов Российской Федерации полномочий органов, предоставляющих государственные услуги.

В силу пункта 3 статьи 2 Закона о государственных услугах заявитель — физическое или юридическое лицо (за исключением государственных органов и их территориальных органов, органов государственных внебюджетных фондов и их территориальных органов, органов местного самоуправления) либо их уполномоченные представители, обратившиеся в орган, предоставляющий государственные услуги,

или в орган, предоставляющий муниципальные услуги, либо в организации, указанные в частях 2 и 3 статьи 1 настоящего Федерального закона, или в организации, указанные в пункте 5 настоящей статьи, с запросом о предоставлении государственной или муниципальной услуги, выраженным в устной, письменной или электронной форме.

Из системного толкования вышеуказанных норм законодательства следует, что предоставление государственных услуг входит в компетенцию органов государственной власти и предоставляться такие услуги могут только указанными органами. Исходя из законодательного определения государственных услуг, **получателем (приобретателем) услуг (работ) автономного учреждения являются физические лица (граждане) и юридические лица, а не орган государственной власти.**

В соответствии с пунктом 3 статьи 13 Закона о контрактной системе заказчиками осуществляются закупки для обеспечения федеральных нужд, нужд субъектов Российской Федерации и муниципальных нужд, а именно для выполнения функций и полномочий государственных органов Российской Федерации, органов управления государственными внебюджетными фондами Российской Федерации, государственных органов субъектов Российской Федерации, органов управления территориальными внебюджетными фондами, муниципальных органов, за исключением выполняемых в соответствии с пунктами 1 и 2 настоящей статьи функций и полномочий.

Таким образом, **создание государственной информационной системы направлено на обеспечение деятельности органов государственной власти субъектов Российской Федерации, выполнение им соответствующих функций и полномочий, является государственной нуждой, а её приобретение должно осуществляться в соответствии с Законом о контрактной системе.**

Несмотря на очевидную сходность ситуации с описанными выше случаями, в ряде регионов антимонопольные органы «не замечают» нарушений органов государственной власти, в отличие от аналогичных нарушений органов местного самоуправления.

Например, комиссия управления Федеральной антимонопольной службы по Ульяновской области по контролю в сфере законодательства о закупках<sup>21</sup> указала на то, что «случаи, при которых закупки, осуществляемые автономными учреждениями, подпадают под регулирование Закона о контрактной системе, определены частями 4, 6 статьи 15 Закона о контрактной системе. К таким случаям относится предоставление из бюджета соответствующего уровня средств на осуществление капитальных вложений в объекты государственной, муниципальной собственности, а также передача при осуществлении бюджетных инвестиций в объекты капитального строительства государственной, муниципальной собственности и (или) на приобретение объектов недвижимого имущества в государственную, муниципальную собственность на безвозмездной основе на основании соглашений полномочий государственного или муниципального заказчика».

Поскольку предметом рассматриваемой закупки не является осуществление капитальных вложений в объекты государственной, муниципальной собственности, капитального строительства и (или) приобретение объектов недвижимого имущества в государственную, муниципальную собственность, то закупка, по мнению Ульяновского УФАС России, была правомерно проведена данным учреждением в соответствии с положениями Закона о закупках.

А вот Астраханское УФАС России вообще признало жалобу на аналогичные действия необоснованной, указав на то, что «пропуск срока на подачу жалобы может служить самостоятельным основанием для отказа в её удовлетворении»<sup>22</sup>.

<sup>21</sup> Решение Ульяновского УФАС России от 23.03.2016 по делу № 13 054/03-2016.

<sup>22</sup> Решение Астраханского УФАС России от 25.07.2016 № 28-НТ-04-16.

В то же время одновременно с таким отказом по жалобе ООО «ЦБУ «Интеркомп» Астраханское УФАС России решило привлечь автономное учреждение к административной ответственности по ч. 3 ст. 7.32.3 КоАП РФ за осуществление закупки товаров, работ, услуг в соответствии с законодательством РФ в сфере закупок товаров, работ, услуг отдельными видами юридических лиц в случае, если такая закупка должна осуществляться в порядке, предусмотренном законодательством РФ о контрактной системе.

Комиссия отклонила при этом довод автономного учреждения о том, что фактически на момент проведения закупки «Контингент» не зарегистрирована как государственная информационная система, и следовательно, учреждение имело право проводить закупку в соответствии с требованиями Закона о закупках. Комиссия сочла, что **поскольку работы, предусмотренные техническим заданием, являются необходимыми для создания и развёртывания государственной информационной системы и без их проведения создание такой системы в Астраханской области невозможно, то закупка должна была осуществляться с порядком и на условиях, установленных Законом о контрактной системе.**

#### **Предполагаемые изменения законодательства**

В связи с многочисленными фактами злоупотреблений правом автономных учреждений Минэкономразвития России подготовлен проект Федерального закона «О внесении изменений в Федеральный закон «О контрактной системе в сфере закупок товаров, работ, услуг для обеспечения государственных и муниципальных нужд» и Федеральный закон «О закупках товаров, работ, услуг отдельными видами юридических лиц»<sup>23</sup>.

<sup>23</sup> <http://regulation.gov.ru/>

Законопроектом фактически предлагается **ликвидировать право автономных учреждений осуществлять закупки в соответствии с Законом о закупках, приравняв их в этом отношении к бюджетным учреждениям.** В случае принятия данного законопроекта автономные учреждения будут вправе проводить закупки в соответствии с Законом о закупках лишь при наличии утверждённого положения о закупке в случаях закупок:

- 1) за счёт грантов, передаваемых безвозмездно и безвозвратно гражданами и юридическими лицами, в том числе иностранными гражданами и иностранными юридическими лицами, а также международными организациями, получившими право на предоставление грантов на территории Российской Федерации в порядке, установленном законодательством Российской Федерации, субсидий (грантов), предоставляемых на конкурсной основе из соответствующих бюджетов бюджетной системы Российской Федерации, если условиями, определёнными грантодателями, не установлено иное;
- 2) в качестве исполнителя по контракту в случае привлечения на основании договора в ходе исполнения данного контракта иных лиц для поставки товара, выполнения работы или оказания услуги, необходимых для исполнения предусмотренных контрактом обязательств данного учреждения;
- 3) за счёт средств, полученных при осуществлении им иной приносящей доход деятельности от физических лиц, юридических лиц, в том числе в рамках предусмотренных его учредительным документом основных видов деятельности (за исключением средств, полученных на оказание и оплату медицинской помощи по обязательному медицинскому страхованию).

В остальных случаях **при осуществлении закупок за счёт субсидий**

**на выполнение государственного или муниципального задания, на иные цели автономное учреждение будет обязано руководствоваться Законом о контрактной системе.**

С одной стороны, предлагаемые изменения исключают возможность злоупотребления правом автономных учреждений на проведение закупок без выполнения требований Закона о контрактной системе. Станет невозможным использование таких учреждений органами государственной власти и органами местного самоуправления для уклонения органов власти от выполнения требований Закона о контрактной системе.

С другой стороны, отличия автономных и бюджетных учреждений сотрутся практически полностью. Ведь возможность проводить закупки для собственных нужд, наряду с возможностью открывать расчётные счета в кредитных учреждениях и получать займы, фактически осталась наиболее существенным отличием автономных учреждений от бюджетных. И приравнивание автономных учреждений к бюджетным для решения проблем злоупотребления правом при проведении закупок напоминает, скорее, использование гильотины в качестве средства от головной боли.

Возможным альтернативным решением, учитывая наличие неоднозначной практики антимонопольных органов, полагаем обобщение

практики рассмотрения дел о нарушении антимонопольного законодательства, связанных с злоупотреблением правом автономных учреждений президентом ФАС России (или иным коллегиальным органом), и направление разъяснений территориальным антимонопольным органам в целях единообразного правоприменения. В разъяснениях должно быть чётко указано, что автономные учреждения должны осуществлять закупки только для собственных нужд, а не для выполнения государственных и муниципальных функций.

Ведь не зря же в соответствии со статьёй 23 Закона о защите конкуренции в федеральном антимонопольном органе образуются коллегиальные органы? Коллегиальные органы согласно закону рассматривают материалы изучения и обобщения практики применения антимонопольными органами антимонопольного законодательства и дают разъяснения по вопросам его применения.

Желающие высказаться о наличии такой альтернативы гильотине для закупок автономных учреждений могут это сделать на сайте, предусмотренном для общественного обсуждения проектов нормативных правовых актов. **НО**

# УСЛУЖЛИВЫЙ ПИАРЩИК ОПАСНЕЕ ВРАГА

## Ответ «коллеге» В. Соловьёву



**Евгений Александрович Ямбург,**  
директор центра образования №109 города Москвы,  
общественный деятель, заслуженный учитель РФ

Перед началом нового учебного года известный телеведущий В. Соловьёв преподнёс учительству страны неожиданный «подарок», с присущей ему принципиальностью поставив вопрос ребром: «С какой пьяной радости учитель должен получать много?»

Острота вопроса и неподдельная страсть в оценках представителей педагогического цеха были вызваны горячим стремлением поддержать премьер-министра, который посоветовал молодому учителю из Дагестана, недовольному своей зарплатой, идти в бизнес. Высказывание попало в Интернет и вызвало бурю возмущения. Подставить плечо премьеру и руководителю правящей партии в предвыборный период — дело совести, чести и геройства телеведущего. Ничего личного — налицо последовательное и неуклонное отстаивание государственных интересов. Чем, как известно, В. Соловьёв истории и ценен. Но сдаётся мне, что тем самым он оказал премьер-министру медвежью услугу.

«Я зарабатываю, а не получаю. Моя зарплата — функция рекламы. С какой радости учитель должен получать столько же, сколько

банкир или я?» — вопрошает телеведущий, в пылу отповеди зарвавшегося педагогу приравнивая уровень своих доходов к прибылям олигархов. (Интересное откровение, между прочим!)

Но на той памятной встрече молодой педагог из республики, где уровень зарплат учителей один из самых низких в стране, посетовал на то, что зарплаты силовиков растут, а педагогов остаются на прежнем уровне. Речь о том, чтобы зарплата учителей соответствовала доходам банкиров или ангажированных медиазвёзд, там не шла.

Что же касается силовиков, то свои риски есть в каждой профессии. И я с полным пониманием отношусь к тому, что люди, идущие под пули, ежедневно рискующие жизнью должны получать высокую зарплату. Тем более в регионе, где, как известно, повышенный уровень террористической опасности. Работа у них такая, связанная с постоянным ежедневным риском. Это вам не ежедневный пиар с телеэкрана. Как призывает реклама,

на которой достойно зарабатывает В. Соловьёв, почувствуйте разницу!

Премьер-министр не погрешил против истины и тогда, когда констатировал, что в отечестве нашем во все времена профессия педагога не приносила больших дивидендов. Не зря А.П. Чехов ещё в начале прошлого века писал, что нищий учитель — позор страны. А призывы Ленина поднять учителя на недосягаемую высоту так и остались благими пожеланиями на протяжении всего советского и постсоветского периода. В 2012 году, в соответствии с майскими указами Президента, зарплата бюджетникам была поднята. Но к настоящему времени инфляция всё съела, и уровень реальных доходов учителей вернулся к 2013-му. Тут уж не до жиру — быть бы живу.

Я лично не присутствовал при том разговоре премьера с учителем, из контекста которого появился очередной мем. Допускаю, но не оправдываю допущенную неловкость формулировок, на самом деле отражающих суровую реальность. В наше время называть вещи своими именами — непростительная роскошь для политика. Но вот чего точно не было на этой встрече, так это унижения чести и достоинства учителя.

Эту функцию добровольно принял на себя коллега В. Соловьёв, и тем самым, на мой взгляд, нанёс непоправимый урон линии партии и правительства в предвыборный период. Почему я, с трудом преодолевая брезгливость, называю телеведущего коллегой? Исходя из биографической справки, найденной в Интернете.

Герой телеэкрана учился в элитной спецшколе № 27 с изучением ряда предметов на английском языке, где обучались дипломаты, дети и внуки членов ЦК КПСС. Сегодня — это школа № 1232 с углублённым изучением английского языка. Судя по всему, школа дала своему выпускнику неплохие знания иностранного языка, что позволило ему в будущем ряд лет жить в Америке. Почему школа? Но не Институт же стали и сплавов, который он к своей чести окончил с красным дипломом. Следовательно, наряду с гуманитарными дис-

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

циплинами, в школе хорошо было поставлено преподавание математики и предметов технического цикла.

Поразительно, но до 1990 года звезда телеэкрана преподавала физику, математику и астрономию в родной 270-й школе.

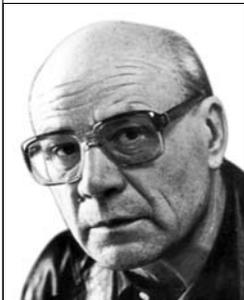
Но, наконец, настало время, когда В. Соловьёв сполна отблагодарил своих бывших учителей и коллег. Как нельзя кстати, накануне нового учебного года, призывая «прекратить вечное придыхание любви к учителям», он режет правду-матку: «Я что, всех учителей вспоминаю добрым словом?» Как говорил Станиславский, верю, не всех. Что поделать — массовая профессия, в отличие от набора телеведущих, при приёме на работу учителей кастинг не проводится.

«Всем людям снятся страшные сны про школу». Но это как кому повезёт. (В скобках замечу, что после еженощных ток-шоу В. Соловьёва ожидать сладких снов не приходится.)

И наконец, прожжённый острослов даёт волю прорвавшимся наружу эмоциям: «Педагогические вузы набиты всяким сбродом, который никуда не может попасть. И вот они должны получать как банкиры, не меньше, чем Соловьёв?»

Вот он — момент истины! Bravo, телеведущий! На голубом глазу высказав сей омерзительный и оскорбительный пассаж в адрес миллиона с лишним людей, вы, наконец, достигли цели. — Убедили меня в существовании в стране пятой колонны, которая подрывает основы государства. Одно из двух: либо вы обнажили собственную низость, либо открыли страшную государственную тайну. После вашего выступления все разговоры о повышении престижа учительского труда выглядят обманом. Будем думать. Низкий вам электоральный поклон за это. **НО**

# ЦЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ: идеал, оптимум, норма



Игорь Васильевич Бестужев-Лада

**В** 1980 г. Международное бюро образования ЮНЕСКО опубликовало монографию «ЦЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ», подготовленную коллективом авторов из разных стран мира (в работе принимал участие и автор этих строк)<sup>1</sup>. С тех пор прошло почти 20 лет. Что изменилось в целях образования, если не в глобальных, то хотя бы в региональных масштабах, а что осталось неизменным? Если обобщить сказанное в монографии буквально в нескольких словах, то цели образования остались те же, что и 20, и 200 и 2 000 лет назад. И, видимо, останутся до скончания века рода человеческого. Это — воспроизводство Личности, Родителя, Гражданина, Работника. Всё — с большой буквы и именно в приведённой последовательности приоритетов (хотя в советской педагогике последовательность

<sup>1</sup> Educational Goals. Prepared for the International Bureau of Education. UNESCO. Paris. 1980.

приоритетов была противоположной). Но это — абстракция, которая нуждается в конкретизации.

Во-первых, в региональной и локальной, а во-вторых, в динамической, учитывающей специфику прошлого и будущего.

Нас в данном случае интересует будущее. Хотя бы обозримое, в диапазоне ближайших десятилетий, ориентировочно — первая четверть грядущего столетия. В современном технологическом прогнозировании различаются два подхода: поисковый и нормативный. Первый исходит из экстраполяции на будущее наблюдаемых тенденций, закономерности развития которых в прошлом достаточно хорошо известны. Таким путём выявляются назревающие проблемы, которые надлежит решать средствами управления, начиная с целеполагания. Второй исходит из целей, как результатов такого целеполагания, и предусматривает три стадии разработки нормативного прогноза: идеализацию прогнозируемого явления (определение наиболее желательного состояния по заранее заданным критериям целеполагания без учёта

ограничений, диктуемых прогнозным фоном реальной обстановки, чтобы выработать должные ориентиры дальнейшего развития), его оптимизацию (то же самое, но с учётом указанных ограничений), наконец, выработку на этой основе соответствующих норм, эталонов, стандартов, к каковым надлежит стремиться.

Когда речь идёт о конкретизации каких бы то ни было социальных абстракций применительно к особенностям существующей обстановки, невозможно отвлечься от глобальных проблем современности. Разумеется, также и в их региональном или локальном преломлении.

**1.** Одна из наиболее острых глобальных проблем — занятость населения. Даже в высокоразвитых странах мира, где безработица носит чисто структурный характер, то есть имеет место нежелание людей занимать низкопрестижные и низкооплачиваемые рабочие места, занимаемые обычно выходцами из низкоразвитых регионов мира, — и то в среднем почти каждый десятый сталкивается с этой проблемой. А в низкоразвитых странах, включая все республики СНГ, почти каждый третий либо не имеет работы вообще, либо перебивается сезонными или случайными заработками. Правда, в России, как и во всём бывшем СССР, эта чудовищная безработица закамуфлирована большей частью так называемыми избыточными, то есть по сути фиктивными, рабочими местами с зарплатой на уровне пособий по безработице, да и то всё чаще не выплачивающейся. Но это положения не меняет.

Из сказанного проистекает категорический императив: обязательно предпосылать профессиональной ориентации учащихся производственную. Предполагающую заблаговременное ознакомление учащихся и особенно их родителей с особенностями складывающегося рынка труда — как ко времени прихода молодёжи в общественное производство, так и на более отдалённую перспективу их трудовой карьеры.

Для России эта проблема в особенности актуальна, поскольку несколько поколений выросли в обстановке замены нормального рынка труда чисто казарменным «трудоустройством», в результате чего десятилетиями культивировалась ориентация только на престижные рабочие места, заведомо недоступные для подавляющего

большинства учащихся. Эта головоломная проблема была решена очень просто: созданием более чем 30 млн фиктивных рабочих мест на 130 млн занятых с полнейшей уравниловкой в зарплате. Ныне такая сказка перестала быть былью, но родительская психология осталась прежней. Почти каждый родитель по-прежнему норвит всеми правдами и неправдами протащить своё чадо в возможно более престижное дошкольное, школьное и вузовское учебное заведение, а затем — на возможно более престижное рабочее место, пусть даже с низкой зарплатой. Понятно, обычный родитель готов держать отпрыска на собственном иждивении хоть до самой его, отпрыска, пенсии. Но жизнь вносит суровые коррективы в эту родительскую утопию. Во-первых, усиливается и без того значительная инфантилизация подрастающего поколения, сопровождающаяся жуткими деморализацией и фрустрацией, то есть разрушением личности человека. Во-вторых, раньше или позже встаёт вопрос о самостоятельных средствах к существованию. И когда с запозданием обнаруживается, что средства недостаточны, — любая идиллия быстро превращается в свою противоположность.

Сегодня учащийся и его родитель должны знать: время десятков тысяч официальных «деятелей культуры» (в кавычках), сотен тысяч таких же «деятелей науки», миллионов «служащих» по принципу: солдат спит, а служба идёт — ушло безвозвратно. Сегодня нормально жить, не паразитируя и не воруя, может только высокий профессионал, пользующийся спросом на рынке труда. Поэтому надо возможно раньше и полнее выявлять способности и склонности (это — разные вещи) будущего профессионала. И чем дальше будут эти способности от заповенённых вышеперечисленными тысячами и миллионами — тем лучше. Как для общества в целом, так и для каждого его члена отдельно. Но это ещё не всё.

В дополнение к уже развернувшейся комплексной механизации и начинающейся автоматизации общественного производства, прямо на глазах развёртывается — у нас ещё только начинает развёртываться — комплексная компьютеризация производства. В социальном плане это означает, что достаточно нескольких процентов занятых, чтобы снабдить остальных продовольствием (включая промышленную обработку сырья), нескольких процентов — чтобы снабдить любимыми промышленными товарами, нескольких процентов в комплексно компьютеризированной сфере обслуживания (включая транспорт и связь, здравоохранение и образование) и нескольких процентов в комплексно компьютеризированном госаппарате (включая полицию и армию). Как ни считай — больше двух-трёх десятков процентов не получается. В свою очередь, это означает, что даже при сокращении рабочей недели вдвое-втрое-вчетверо (напомним, что она и так сокращена вдвое по сравнению с временами столетней давности) каждая вакансия в общественном производстве XXI века будет цениться всё больше и больше. На каждую — люблю! — будет всё больше и больше желающих. Поэтому императив высокой профессиональности и соответствующего заблаговременного выявления способностей и склонностей к ней будет всё более категоричным.

Сверхдолгосрочное нормативное прогнозирование предлагает дополнить сокращающуюся рабочую неделю в традиционных отраслях общественного производства такими экзотическими пока что занятиями, как ассистент педагога по внеклассной работе с детьми, социальный работник (прежде всего в здравоохранении), организатор занятий в клубе по интересам, солдат Армии спасения природы (учитывая колоссальный объём ручного труда, в дополнение к машинному, необходимый для реставрации загаженной земной поверхности). В совокупности рабочих человеко-часов для такого рода занятий потребуются не меньше, нежели крестьянских в XIX веке или рабочих в XX-м. Особенно учиты-

вая, что большей частью это будет частичная занятость на несколько часов в неделю, охватывающая всё или, по крайней мере, большую часть работоспособного населения.

Так блок за блоком формируется социальный заказ для народного образования на перспективу — основа целеполагания в этой области.

2. Ещё одна головная боль современного человечества — различные структуры тоталитарного, изуверского, мафиозного характера. В их руки день за днём плывёт ядерное, химическое, бактериологическое оружие массового поражения.

Как только они полностью овладеют этим оружием — неизбежна гибельная для всего человечества Четвёртая мировая война (считая Третьей недавно проигранную нами «холодную войну» 1946–89 гг.). Неизбежна потому, что четыре миллиарда людей в низкоразвитых странах мира сегодня и девять миллиардов завтра не могут и не смогут вечно прозябать в беспросветной нищете — да ещё миллиард сегодня и три-пять миллиардов завтра полностью или частично безработными! — видя, как роскошествует «золотой миллиард» в высокоразвитых странах. В этой войне столь же неизбежна гибель ещё господствующей, но уже умирающей, постпассионарной американско-евро-центристской цивилизации, против которой поднимаются формирующиеся пассионарные цивилизации Востока с исламским фундаментализмом в авангарде.

Было бы полбеды, если бы мы являлись сторонними наблюдателями грядущего со дня на день нового поединка за мировое господство. Но не секрет, что Россия и остальные республики бывшего СССР, а также бывшие союзы Восточной Европы являются по сути всего лишь одной из самых жалких окраин упомянутой обречённой, заживо разлагающейся цивилизации. И должны полностью разделить её плачевную участь — участь Древнего

Рима первой половины первого тысячелетия нашей эры, «сплюснутую» в несколько десятилетий или даже всего в несколько лет конца второго — начала третьего тысячелетия.

На этой окраине Россия и окружающие её республики вот уже тысячу лет погрязают во мраке личностно-авторитарного режима, когда страшной на всех уровнях правят самодержавные, самодурные «хозяева» всех рангов — от государя с его гнусной челядью, хищными дьяками и воеводами, скандальной боярской думой и мздоимцами-стряпчими, прикрывающимися разными латинскими терминами типа «президент», «министр», «депутат», «прокурор» и т.п., и до последнего управдома, до последнего тьмутараканского урядника. А обыватели щедриновского рода Глупова, как и тысячу лет назад, безобразно скандалят на своих вечах и в своих пакостных подметных листах, пышно именуемых «средства массовой информации», собственными руками голосуют за отъявленных негодяев, открыто находящихся на содержании (содержанки мужского пола!) у самых мерзких олигархов в истории человечества — компрадоров, сосущих живые соки из экономики собственной страны объёмом до 20 миллиардов долларов в год, оседающих в иноземных банках, что не даёт стране подняться с колен. Ирония истории заключается в том, что мы, видимо, живём ещё в самое счастливое время. Есть все основания полагать, что первая половина грядущего столетия окажется намного более жуткой, нежели даже первая половина истекающего века, с его двумя мировыми войнами, ужасами фашизма и казарменного коммунизма.

Единственная панацея от нынешних и ещё более страшных завтрашних бедствий — подлинное гражданское общество (не путать с пресловутым «американским образом жизни!»). Нам сегодня до него — как до небес. И путь к нему начинается вовсе не на партсобраниях, а в школе. Даже в детсаде. Разумеется, не на пустословных уроках некоего абстрактного «обществоведения», а на всех без исключения уроках и переменах, всей школьной жизнью, демократизацией образования, переходом от школы-казармы к школе-академии типа платоновской.

Ещё один социальный заказ в педагогическом целеполагании.

3. Следующая группа глобальных проблем современности — «демографический взрыв» в низкоразвитых и нарастающая депопуляция, выморочность в высокоразвитых странах мира. Жизнь убедительно показывает, что и многодетная, и малодетная семья одинаково ведут человечество к пропасти глобальной катастрофы. Первая — неразрешимой проблемой, как прокормить и обеспечить работой без конца удваивающееся число родителей и детей. Вторая — неизбежной инфантилизацией подрастающего поколения, «разрывом поколений», разложением и деградацией общества. В основе того и другого процесса лежит крушение семьи старого типа с сильнейшими пережитками патриархальности, абсолютно нежизнеспособной в современных условиях.

Но крушение старой семьи ещё не означает неизбежности крушения семьи вообще как одного из основополагающих социальных институтов общества.

Горький опыт показывает, что семье как таковой в прошлом, настоящем и будущем человечества нет альтернативы. Да, сегодня семья в беде. Настоящую, прочную семью всё более трудно создать, ещё труднее сохранить и труднее трудного воспитать в ней несколько детей — гарантов жизнеспособности общества в обозримом будущем. Да, сегодня заживо разлагающуюся семью теснят со всех сторон конкубинат и просто беспорядочные половые отношения, «разрыв поколений» и открыто культивируемые половые извращения. Но ведь всё это — лишь верные индикаторы надвигающейся гибели цивилизации, предвестники её грядущей смерти. Как в Древнем Риме и десятках других земных цивилизаций, скончавшихся в тех же предсмертных судорогах. Здесь тоже имеется панацея: подсистема образования родителей, как первая и основополагающая в системе народного образования. Включающая воспитание будущего родителя с пелёнок — то, чем занималась

веками и тысячелетиями «домашняя школа» каждой нормальной семьи былых времён. Не вздорными спецуроками «сексуального просвещения» или «полового воспитания», для которых нет ни преподавателей, ни адекватной школьной аудитории — особенно в условиях евразийской цивилизации. А опять-таки буквально на всех уроках и переменах, всем образом школьной жизни, включая «половой ликбез» для подростков на уроках биологии, истории, литературы, а затем университеты будущих и молодых родителей, может быть даже начинающих бабушек и дедушек.

Не будет этого завтра в школе — не будет завтрашнего человечества.

**4.** Наконец, надо упомянуть ещё о двух глобальных проблемах современности (хотя их перечень можно продолжать и продолжать) — о губительном торжестве антикультуры над собственно культурой и о начавшемся процессе киборгизации личности, очень опасном для неё, если процесс останется, как и сегодня, стихийным.

Прогресс человечества всегда держался на культуре как совокупности культов Милосердия, Любви, Разума, Семьи, Добра и т.п. При этом у культуры, как у экономики или любого другого социального феномена, всегда была «теневая» сторона. Со «светлой» стороны Театр, Литургия, Литература, Катарсис — возвышение, очищение духа. С «тёмной» — бойня гладиаторов, вакханалия, порнография, антикатарсис — принижение, загрязнение духа обращением к низменным, звериным инстинктам человека. Каждому — своё место. Пушкин — «на свету». Барков — «в тени».

Но вот со второй половины XIX века (декадентство) «свет» и «тьма» стали как бы меняться местами. Начались, как пишут в энциклопедиях, эстетизация пороков и оправдание зла. После Первой мировой войны эти тенденции резко усилились. И если декаденты относили себя к Серебряному веку куль-

туры, как бы дистанцируясь от ушедшего Золотого века классики, то к 1920-м гг. впору говорить о Бронзовом веке — настолько явственен был дальнейший декаданс, связанный с небывалой ранее активизацией антикультуры. А примерно с 1980-х гг. прямо-таки триумфальное шествие антикультуры как совокупности культов антимилосердия-насилия, антилюбви-блуда («секса»), антиразума-наркотика, антисемьи-компаний, антидобра-зла и т.д. стало полностью подавлять собственную культуру. Что же, начинать говорить о наступлении Железного века, последнего, по античной традиции, перед концом, катастрофой данной цивилизации?

Антикультура никогда не достигла бы таких успехов, если бы не прикрывалась молодёжной контркультурой, пользующейся широким сочувствием как форма социального протеста грубо дискриминируемой социальной группы общества. Но почему молодёжная культура должна опираться обязательно на антикультуру, а не на приобщение к собственно культуре? Ответ на этот вопрос во многом зависит от школы. Отсюда — ещё один социальный заказ школе: помочь молодёжи полнее приобщиться к сокровищнице отечественной и мировой культуры. От успеха выполнения этого заказа во многом зависит, переживёт ли человечество XXI век или нарастающий «разрыв поколений», помноженный на торжество антикультуры, загонит его в гроб намного раньше.

Что касается киборгизации личности, то имеется в виду нарастающее вторжение разного рода кибернетических механизмов в сферу физиологии и психологии человека, да ещё помноженное на огромный потенциал персонального компьютера будущих поколений, способного сделать человека полнейшим рабом машины. Коррекция зрения и слуха безо всяких очков и аппаратов, протезы чуть ли не всех органов человека, начиная с рук и ног и кончая сердцем, лёгкими, почками, — это уже не будущее, а настоящее.

А вот «коррекция» мозга и центральной нервной системы — это ещё будущее, хотя всё менее далёкое. В каком направлении пойдёт такая коррекция? Ограничится ли поправкой разного рода нежелательных отклонений или проложит дорогу от человека к некому кибернетическому организму, которому всё человеческое чуждо? Над этим вопросом невредно задуматься сегодня, сейчас. И начинать поиски ответа с раздумья ещё над одним вопросом: надо ли продолжать учить ребёнка «по-старому», когда он всё чаще отгораживается от учителя и родителя собственным персональным компьютером? Ведь то, что мы силой заставляем его зубрить, — он мгновенно может вызвать на дисплей монитора одним нажатием пальца. Образно говоря, зачем учить таблицу умножения, если в любой момент на экране появятся искомые  $2 \times 2 = 4$ ? К чему грамматика, если компьютер сам редактирует любой текст? И скоро станет редактировать «с голоса». К чему иностранный язык, если вот-вот появится — уже появляется! — электронный переводчик? С другой стороны, если полностью положиться на компьютер, то не станешь ли просто ещё одной добавкой к нему на манер принтера? Без внятных ответов на такого рода вопросы образование в грядущем столетии полностью потеряет свой смысл.

5. Здесь вряд ли уместно полностью развёртывать перечень глобальных проблем современности и проистекающий из них социальный заказ общества — школе.

Думается, сказанного вполне достаточно для того, чтобы понять, что никакие представления об идеале народного образования, к которому надлежит стремиться, в обозримом будущем попросту немыслимы в отрыве от проблематики современной глобалистики и альтернативистики. Но идеал — ещё полдела. Его надлежит увязать с прогнозным фоном обозримого будущего (что мы и пытались сделать выше). Тогда идеал станет органично переходить в оптимум, то есть идеальные цели превратятся во вполне конкретные процессы оптимиза-

ции. А завершиться всё должно чёткими параметрами будущих норм, эталонов, стандартов, которые определяют перспективы дальнейшего развития образования.

Здесь достаточно сказать, что при конкретизации очерченного выше социального заказа школе не избежать решения таких проблем, как радикальный отказ от пресловутого, столь решительно осуждённого, но столь живучего школоцентризма. С развёртыванием системы народного образования в виде органичной совокупности подсистем образования родителей, дошкольного образования, начальной, средней, специальной средней и высшей школы, повышения квалификации и переподготовки кадров, общего самообразования взрослых, дополнительного образования. Как радикальный отказ от огульного подхода к обучению и воспитанию детей, подростков, молодёжи, с ориентацией по меньшей мере на пять основных социальных групп учащихся: «обычных», «одарённых», нуждающихся в разного рода коррекционных программах, желающих лишь в общих чертах ознакомиться с каким-либо предметом и желающих специализироваться по нему. Как радикальный отказ от казарменно-репрессивной педагогики с её методами публичного шельмования учащихся публичными «двойками» и замена таких методов более гуманными, давно уже принятыми в мировой педагогике. Как радикальный отказ от чудовищной перегрузки учащихся, с перенесением ряда занятий из школьного класса в школьный клуб по интересам (в подсистему дополнительного образования).

Этот перечень тоже можно продолжить. Но гораздо важнее учитывать подобного рода проблемы в разрабатываемых стандартах образования. **НО**

Издательский дом «Народное образование»  
в сотрудничестве с НИИ школьных технологий представляет

## собрание сочинений Г.Р. Державина в 10 томах



*Это уникальное издание впервые полно знакомит современного читателя с наследием классика русской литературы. Полтора века собрания сочинений Державина не выходили...*

*Наш десяти томник предназначен не только для тонких знатоков литературы, но и для всех неравнодушных читателей. Чаще всего мы вспоминаем Державина, как старого поэта, который благословил молодого Пушкина. Но настало время внимательнее перечитать самого Гаврилу Романовича.*

*В его наследии — политическая летопись Российской империи того времени. Летопись побед. Поэт был способен и на едкую сатиру. Кроме того, он первым в русской литературе стал писать о бытовых подробностях — колоритно, остроумно. Читать такие стихи — наслаждение. Писал не только о царях, но и о «румяной ветчине, зелёных щах с желтком».*

*А сколько крылатых выражений вошло в русскую речь от Державина! «Учиться никогда не поздно», «Отечества и дым нам сладок и приятен», «Где стол был яств, там гроб стоит», «Блажен, кто менее зависит от людей» — и много других осколков мудрости. Важный пласт в наследии Державина — духовная лирика, обобщившая религиозный опыт и философские воззрения поэта. Никогда поэтическое наследие Державина не публиковалась с такой полнотой в одном многотомном издании. Державин был не только великим стихотворцем. Современники знали его как выдающегося политика, управленца. Как сказали бы мы сегодня — борца с коррупцией. Он занимался финансами империи, был генерал-прокурором и первым министром юстиции Российской империи.*

*В предлагаемом собрании сочинений мы открываем Державина — публициста, политического мыслителя. Его трактаты и записки необходимо читать, чтобы разобраться в хитросплетениях политической жизни — не только XVIII века, но и нашего времени. Тут и конституционные проекты, и еврейский вопрос, и размышления о правах и размышления о правах и обязанностях дворян. Сокровищница мудрости!*

*В настоящее время вышло 6 томов собрания сочинений. К выпуску готовятся остальные.*



## ЗАКОНОМЕРНОСТИ ВОЗРАСТНОГО развития: критический анализ концепций

Людмила Аполлоновна Ясюкова,  
доцент Санкт-Петербургского государственного университета,  
кандидат психологических наук

Современная психология стремится открывать новые сферы исследований и мало интересуется теоретическими проблемами, которые считались основополагающими в XX веке, но так и остались нерешёнными. В учебниках и монографиях перечислением цитируются ставшие уже привычными концепции, несмотря на их несовместимость, критику и споры, в которых они создавались. Одна из уже давно неинтересных для теоретиков областей — общие закономерности и периодизация детского развития.

- *детство* • *стадии развития* • *ведущая деятельность* • *кризис*
- *окружающая среда*

### Детское развитие в отечественной и зарубежной психологии

В современной зарубежной психологии далеко не всеми разделяются представления о наличии в развитии стадий. Так, Д. Шэффер, обобщая мнение теоретиков, работающих в сфере возрастной психологии, пишет, что «в целом развитие человека лучше всего описать как непрерыв-

ный и накопительный процесс»<sup>1</sup>. Аналогичного мнения придерживается и Г. Крайг, когда характеризует процесс развития как «изменения, которые со временем происходят в строении тела, мышлении или поведении человека

<sup>1</sup> Шэффер Д. Дети и подростки: психология развития. Изд. 6-е. — М., 2003. — С. 20.

в результате биологических процессов и воздействий окружающей среды. Обычно эти изменения прогрессируют и накапливаются, приводя к усилению организации и усложнению функций»<sup>2</sup>. Биологические закономерности развития, связанные с развёртыванием генетической программы, выходят за рамки сугубо психологического рассмотрения. Напротив, становление индивидуальных психологических особенностей ребёнка, происходящее под воздействием внешней среды или имманентных тенденций развития, традиционно составляет сферу собственно психологических исследований, где в последние десятилетия наиболее широко признанной моделью развития считается предложенная У. Бронфенбреннером концепция экологических систем. Она базируется на допущении, что естественная окружающая среда служит основным источником воздействия на развивающихся людей. У. Бронфенбреннер определяет окружающую среду (или естественную экологию) как иерархическую структуру ниш: от непосредственного окружения, семьи (микросистема), далее соседи, школа, сверстники (мезосистема), различные социальные институты (экзосистема) и особенности самой культуры, в которой живёт индивид, её нормы, ценности, традиции, законы (макросистема). Он подчёркивает также динамичность самих сред (не только их вариативность, но и собственно изменчивость, например изменение состава семьи или культурных норм и традиций), в которых протекает жизнь ребёнка, что вносит дополнительный вклад в уникальность личностного развития<sup>3</sup>. Благодаря теории У. Бронфенбреннера произошли позитивные сдвиги в области воспитания, оказания психологической помощи, оптимизации функционирования социальных институтов. С её помощью удаётся глубже понимать индивидуальные особенности и проблемы развития конкретного ребёнка. Однако, как отмечают многие авторы, она

не даёт представлений об общих законах развития психики и становлении личности.

Для описания общих закономерностей развития зарубежными авторами со второй половины прошлого века используются в основном две концепции: Ж. Пиаже и Э. Эриксона. Они фигурируют во всех учебниках как теории о возрастных этапах когнитивного и личностного развития. В дополнение к теории Ж. Пиаже, содержащей основные стадии когнитивного развития, приводят исследования Л.С. Выготского, объяснившего, как считают авторы учебников, культурную вариативность прохождения ребёнком этих стадий. Встречаются ссылки на Э. Фрейда, как теоретического предтечи Э. Эриксона, а также приводится развитие его идей А. Маслоу и К. Роджерсом в рамках гуманистической психологии.

В этих концепциях развитие в целом представляется в виде последовательного прохождения индивидом этапов или стадий. Предполагается, что за время прохождения каждого из этапов должно быть разрешено противоречие данного возраста и сформированы соответствующее этапу интеллектуальные операции и личностные новообразования. Согласно Ж. Пиаже, все дети в интеллектуальном развитии последовательно проходят следующие стадии: сенсомоторную (от рождения до 2 лет), дооперациональную (от 2 до 7 лет), конкретных операций (от 7 лет до 11–12 лет) и формальных операций (с 12 лет и далее). Каждая стадия связана с формированием соответствующей интеллектуальной структуры, оптимизирующей адаптацию ребёнка в окружающем мире. По мнению Э. Эриксона, все дети в социальном или личностном развитии проходят пять кризисов или этапов, каждый из которых должен завершиться психосоциальной адаптацией или решением основной возрастной задачи. Это задачи обретения доверия к окружающему миру (от рождения до 1 года), автономии (от 1 года до 3 лет), инициативы (от 4 до 5 лет), уместности (от 6 до 11 лет), поло-

<sup>2</sup> Край Г. Психология развития. 7-е международное издание. — СПб., 2000. — С. 15.

<sup>3</sup> Шэффер Д. Дети и подростки: психология развития. Изд. 6-е. — М., 2003. — С. 100–105.

ролевой идентичности (от 12 до 18 лет). Как видно, в выделенных возрастных задачах отражаются воспитательные традиции западной культуры, основные нормативные ориентиры формирования личности. К окончанию возрастной стадии основная её задача может быть решена полностью, частично или не решена вообще. Неудачи не являются фатальными, неполноценность прохождения этапа может быть частично компенсирована за счёт дополнительных усилий на следующем. Психологические особенности личности, её активность, взаимоотношения с окружающими, удовлетворённость собственной жизнью зависят от того, насколько полноценно были решены основные задачи каждого возрастного этапа. Термин «кризис» употребляется в смысле противоречия, которое должно быть разрешено в процессе прохождения возрастной стадии, или как момент перехода от одной стадии к другой.

Дж. Баттерворт, М. Харрис отмечают, что сегодня далеко не все разделяют вышеприведённые теоретические представления о стадийности развития, но в целом между психологами «существует согласие по поводу того, что развитие человека на самом деле состоит из последовательности непрерывных и скачкообразных изменений»<sup>4</sup>. Д. Флейвёл предложил критерии, которые позволяют выделять скачкообразные изменения или стадии развития. Он считает, что о новой стадии развития можно говорить при условии наличия: 1) качественных изменений (ребёнок что-то делает не просто лучше или в большем объёме, а другим способом); 2) множественности изменений в различных аспектах поведения; 3) быстроты, с которой происходят эти изменения (например, в течение нескольких месяцев ребёнок вырастает на 10 см)<sup>5</sup>. Трудно назвать эти внешние описательные характеристики критериями скачков в развитии, так как не выделена их внутренняя сущность, поэтому уточнения Д. Флейвела не привнесли никаких изменений в традиционно принятое возрастное выделение этапов. В зарубежной литературе обычно приводится следующая периодизация развития: младенчество (0–2 года), раннее детство (2 года — 7 лет), среднее детство

(7–12 лет), подростковый возраст (12–16 лет) и юность (17–19 лет).

Теоретические представления о закономерностях детского развития, сложившиеся в отечественной психологии, несколько отличаются, хотя эти различия тоже давно не обсуждаются. Отечественная возрастная психология исторически основывалась на предложенной П.Б. Блонским концепции, в которой развитие ребёнка описывается как чередование периодов постепенных, медленных и кризисных, резких изменений<sup>6</sup>. Этот подход детально разработал Л.С. Выготский. Он привёл результаты наблюдений и эмпирических исследований, подтверждающих наличие как бы стабильных периодов, во время которых «развитие совершается главным образом за счёт микроскопических изменений личности ребёнка, которые, накапливаясь до известного предела, затем скачкообразно обнаруживаются в виде какого-либо возрастного новообразования»<sup>7</sup>. Он считал, что такой характер развития по занимаемому жизненному времени абсолютно доминирует, стабильные периоды измеряются годами. Ребёнок приобретает новые знания, навыки, расширяет круг общения, сферы интересов, однако изменения настолько постепенны, что только при сравнении ребёнка в начале и в конце стабильного периода можно увидеть существенные перемены в его личности. Л.С. Выготский также считал, что стабильные периоды развития сменяются периодами кризисного развития. Эти периоды «характеризуются чертами, противоположными устойчивым, или стабильным возрастам. В этих периодах на протяжении относительно короткого времени (несколько месяцев, год) сосредоточены резкие и капитальные сдвиги и смещения, изменения и переломы в личности ребёнка».

<sup>4</sup> Баттерворт Дж., Харрис М. Принципы психологии развития. — М., 2000. — С. 52.

<sup>5</sup> Там же. — С. 51–52.

<sup>6</sup> Блонский П.П. Возрастная педология. — М., 1930. — С. 7.

<sup>7</sup> Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти томах. Т. 4. — М., 1984. — С. 249.

Ребёнок в очень короткий срок меняется весь в целом»<sup>8</sup>. Л.С. Выготский считал их поворотными пунктами в детском развитии и дал им определение возрастных кризисов. В итоге он предложил следующую периодизацию, выделив кризисные и стабильные периоды развития<sup>9</sup>:

- Кризис новорождённости.
- Младенческий возраст (2 мес. — 1 год).
- Кризис одного года.
- Раннее детство (1 год — 3 года).
- Кризис трёх лет.
- Дошкольный возраст (3 года — 7 лет).
- Кризис 7 лет.
- Школьный возраст (8 лет — 12 лет).
- Кризис 13 лет.
- Пубертатный возраст (14 лет — 18 лет).
- Кризис 17 лет.

Л.С. Выготский ввёл понятие центрального новообразования и центральной линии развития, а также общей структуры сознания, которые различаются в каждом возрасте. По его мнению, **каждый стабильный период развития завершается формированием центрального психологического новообразования, которое за очень короткое время кардинально меняет функционирование психики ребёнка в целом, приводит к качественному изменению структуры его сознания.** Л.С. Выготский писал: **«Новая структура сознания, приобретаемая в данном возрасте, неизбежно означает и новый характер восприятия внешней действительности и деятельности в ней, новый характер восприятия внутренней жизни самого ребёнка и внутренней активности его психических функций»**<sup>10</sup>. Новая структура сознания знаменует собой начало кризисного периода развития, который заканчивается изменением социальной ситуации развития. Социальная ситуация развития, по Л.С. Выготскому, это

не условия жизнедеятельности ребёнка, а система его взаимоотношений с окружающим миром. Он писал: **«Социальная ситуация развития не является ничем другим, кроме системы отношений между ребёнком данного возраста и социальной действительностью.**

**И если ребёнок изменился коренным образом, неизбежно должны перестроиться и эти отношения. Такая перестройка социальной ситуации развития и составляет главное содержание критических возрастов»**<sup>11</sup>. Благодаря сформированной к концу стабильного периода новой структуре сознания изменяются самовосприятие ребёнка, его отношение к окружающему миру и людям. Можно сказать, что **рождается новый человек, который заново начинает выстраивать свои отношения с миром и окружающими людьми.** Взрослые сталкиваются с тем, что поведение ребёнка вдруг резко меняется. Какое-то время они пытаются различными способами воздействовать на него, чтобы восстановить привычные взаимоотношения, но в итоге им всё равно приходится менять своё поведение, выстраивая и налаживая новые способы взаимодействия.

Возрастной кризис начинается полной перестройкой структуры сознания, а заканчивается изменением социальной ситуации развития, хотя общие условия жизни и деятельности ребёнка могут оставаться без изменений.

В отечественной психологии последние теоретические исследования проблемы периодизации детского развития относятся к 70-м годам прошлого века. Д.Б. Эльконин, основываясь на переосмыслении работ П.П. Блонского, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, предложил новые теоретические представления о движущих силах и периодизации детского развития. Если сравнить теоретические разработки Л.С. Выготского с концепцией Д.Б. Эльконина,

<sup>8</sup> Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти томах. Т. 4. — М., 1984. — С. 249.

<sup>9</sup> Там же. — С. 256.

<sup>10</sup> Там же. — С. 259.

<sup>11</sup> Там же. — С. 260.

то вполне очевиден отказ от теории Л.С. Выготского и переход отечественной возрастной психологии к западному пониманию детского развития как последовательной смене стадий (или этапов), несмотря на изначальную критику подходов Ж. Пиаже и Э. Фрейда. Д.Б. Эльконин критикует их понимание детского развития как процесса адаптации к миру вещей (или интеллектуальное развитие) и к миру людей (или социальное, личностное развитие)<sup>12</sup>, при котором закрепляется разрыв в описании закономерностей интеллектуального и личностного развития ребёнка. Д.Б. Эльконин также указывает, что достижение состояния адаптированности (т.е. уравновешенности), которое Ж. Пиаже выделяет в качестве цели каждого этапа интеллектуального развития, а Э. Эриксон — в качестве цели каждого этапа личностного развития, не может служить дальнейшим стимулом к развитию, т.е. стимулировать переход с этапа на этап. Он предлагает ориентироваться на высказывание А.Н. Леонтьева, что «признаком перехода от одной стадии к другой является изменение ведущего типа деятельности, ведущего отношения ребёнка к действительности»<sup>13</sup>. Однако Д.Б. Эльконин считает, что для понимания закономерностей детского развития недостаточно рассматривать только смену эмоционального контакта на игровую деятельность, игровой деятельности на учебную, поскольку это не может объяснить эмпирически принятую в психологии и достаточно хорошо работающую на практике периодизацию. Он предлагает каждую выделенную стадию разделить ещё на два периода в зависимости от ведущего типа деятельности: коммуникативной или предметно-орудийной. Д.Б. Эльконин считает, что каждая стадия «открывается периодом, в котором идёт преимущественно усвоение задач, мотивов и норм человеческой деятельности, развитие мотивационно-потребностной сферы. Здесь подготавливается переход ко второму периоду, в котором происходит преимущественно усвоение способов действий с предметами и формирование операционально-техни-

ческих возможностей»<sup>14</sup>. Д.Б. Эльконин основывал свою концепцию периодизации исходя из критики раздельного и относительно независимого описания интеллектуального и социального развития ребёнка, а пришёл к тому, что посредством чередования (сначала период социального, затем период интеллектуального развития) полностью сохранил это разделение. Понимание возрастного кризиса окончательно утвердилось как момент перехода от одной стадии к другой. Исчезло представление о кризисе как самостоятельном, особенном периоде развития. Целостное изменение личности в период кризиса подменилось возникновением возрастных новообразований. Закрепился также адаптационный подход к развитию, т.к. смена деятельности требует её освоения или адаптации к ней. Под социальной ситуацией развития стали пониматься особенности социальной среды, в которой протекает жизнь ребёнка.

Современные представления отечественных психологов о возрастных кризисах отражены в «Большом психологическом словаре». Его авторы ставят под сомнение предложенное Л.С. Выготским понимание закономерностей детского развития, а именно само существование кризисного развития, объясняя наблюдаемые случаи протестного поведения детей неблагоприятными обстоятельствами развития<sup>15</sup>. При этом они используют термин «кризис» исключительно для обозначения момента, времени перехода от одной стадии развития к другой. Термин «кризис» в настоящее время нигде не используется как характеристика своеобразных периодов развития. Периодизация, принятая в современной отечественной психологии, значительно упростилась, по сравнению с тем, что

<sup>12</sup> Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. — М., 1995. — С. 29.

<sup>13</sup> Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. Изд. 3-е. — М., 1972. — С. 285.

<sup>14</sup> Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. — М., 1995. — С. 42.

<sup>15</sup> Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти томах. Т. 4. — М., 1984. — С. 249.

предлагал Л.С. Выготский, и выглядит следующим образом: кризис новорождённости, кризис 1-го года, кризис 3 лет, кризис 7 лет, подростковый (11–12 лет) и юношеский кризис<sup>16</sup>. Термин «кризис» используется для обозначения границ между стадиями развития и более никакой смысловой нагрузки не несёт.

Если охарактеризовать современные теоретические представления в области периодизации детского развития, то это лучше всего сделать, опираясь на критику, которую дал Л.С. Выготский ещё в начале прошлого века. Первое, что представлялось Л.С. Выготскому неправомерным в подходе к периодизации психического развития, — это использование внешних по отношению к нему критериев. В этом плане он критиковал биологический подход, основывающийся на созревании тех или иных структур организма (смена зубов, половое созревание), и педагогический, когда этапы развития определяются по смене воспитательных воздействий (дошкольное детство, младший школьник и пр.). Современная общепринятая периодизация детского развития исходит именно из комплексного использования биологических и педагогических критериев, когда выделяется младенчество, дошкольное детство, младший школьный возраст и подростковый возраст как период полового созревания. Л.С. Выготский считал, что периодизация должна основываться на психологических критериях, на особенностях динамики собственно психических функций, их качественных преобразованиях.

Второе, на что пытался обратить внимание психологов Л.С. Выготский, — это неадекватность адаптационного подхода для понимания закономерностей развития ребёнка, «когда среда рассматривается как нечто внешнее по отношению к ребёнку, как обстановка развития, как совокупность объективных, безотносительно к ребёнку существующих и влияющих на него самим фактом сво-

его существования условий»<sup>17</sup>. Он ввёл понятие социальной ситуации развития, которая складывается к началу каждого возрастного периода. Её он определял как «совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребёнком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной»<sup>18</sup>.

Доминирующие в современной психологии подходы можно определить как культурно-адаптационные концепции развития. Предполагается обязательное прохождение стадий, в которых общество ставит определённые цели, которые ребёнок должен достигнуть. Поскольку различаются культуры (русская и американская), постольку несколько различны постепенно сменяющиеся друг друга стадии, или меняющиеся условия жизни, к которым он должен адаптироваться, а также требования к ребёнку, ожидания, которым он должен соответствовать. В нашей культуре требования исходят в основном из системы образования (дошкольного и школьного), которой и соответствует отечественная периодизация развития, а в американской культуре — в основном из системы семейного и социального воспитания, которым и соответствует периодизация Э. Эриксона.

Культурно-адаптационный подход в понимании закономерностей детского развития оспаривать трудно. Действительно, семья, школа, общество ставят определённые задачи перед ребёнком, и он обязан, обучаясь, приобретая навыки, решать их, и тем самым он постепенно меняется. Культурно-адаптационный подход позволяет выделить факторы, направляющие развитие ребёнка в так называемые стабильные периоды, но при этом исчезает из анализа перестройка отношений между ребёнком и его социальным окружением, необходимо

<sup>16</sup> Большой психологический словарь. Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. — СПб., 2006. — С. 249.

<sup>17</sup> Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти томах. Т. 4. — М., 1984. — С. 258.

<sup>18</sup> Там же.

происходящая в начале каждого нового возрастного этапа. Остаются без внимания объективные изменения, которые приносит ребёнок в социальное окружение в период кризисного развития, когда вступает в новый возраст. Чем дольше и интенсивнее сопротивляется социальная среда необходимой реорганизации, тем глубже и грубее бывают последующие нарушения в психическом развитии ребёнка.

Третье, что критиковал Л.С. Выготский, — это поиск единого для всех возрастов критерия разграничения или принципа, определяющего развитие. Он указывал, что «процессы, являющиеся центральными линиями развития в одном возрасте, становятся побочными линиями развития в следующем»<sup>19</sup>. Периодизация Д.Б. Эльконина построена именно на выделении единого принципа: чередование предметно-орудийной и мотивационно-потребностной установок в деятельности ребёнка на всех периодах его возрастного развития. Д.И. Фельдштейн в своём уточнении периодизации Д.Б. Эльконина использует также единый для всех возрастов критерий периодизации: чередование установок на социализацию — индивидуализацию, «Я в обществе» и «Я и общество». Учитывая критику, данную Л.С. Выготским, Д.И. Фельдштейн пытается «психологизировать» возрастную периодизацию развития, основывая её на развитии инстанции «Я», рассматривая её становление как единый процесс социализации. Возрастные периоды 0—1 год, 3—6 лет, 10—15 лет, в которые, по Д.Б. Эльконину, доминируют мотивационно-потребностные установки, он связывает с формированием социальной позиции, выделением себя из окружения, т.е. индивидуализацией («Я и общество»). Возрастные периоды 1—3 года, 6—10 лет, 15—17 лет, в которые, по Д.Б. Эльконину, доминирует предметно-орудийная деятельность, Д.И. Фельдштейн связывает с приобщением себя к окружению, адаптацией в обществе («Я в обществе»)<sup>20</sup>.

К сожалению, закономерности детского развития не так примитивны и схематичны, как мы уже привыкли их представлять. Следует вер-

нуться к тому, как их описывал Л.С. Выготский, использовать его интерпретацию кризисных и стабильных периодов развития, а также социальной ситуации развития. Необходимо чётко представлять существенные различия процессов развития в этих периодах.

**Кризис — это резкое, происходящее в короткий срок изменение личности ребёнка в целом, возникает новая структура сознания, а в стабильные периоды происходят последовательные, качественные изменения психики ребёнка, формирование различных психологических новообразований.**

В стабильные возрастные периоды движущей силой развития является ведущий тип деятельности, при этом действуют механизмы как стихийного самообучения, так и образования (т.е. систематического, целенаправленного обучения), которые способствуют формированию знаний, навыков, поведенческих стереотипов, накоплению индивидуального жизненного опыта. В стабильные периоды могут происходить те или иные изменения в окружающей ребёнка среде, провоцирующие процессы адаптации, также приводящие к личностным изменениям, которые могут закрепляться. Эти изменения жизни ребёнка в стабильные периоды определены социально (точно известно время, когда произойдут изменения в жизни ребёнка, и содержание этих изменений: например, в 3 года ребёнок пойдёт в детский сад или 1 сентября в школу и пр.). Изменения, периодически происходящие в жизни ребёнка, могут различаться в разных культурах, поскольку связаны со сложившимися в них особенностями воспитания и образования.

### Детство и возрастные изменения

Характер изменений, которые происходят в процессе обучения и в период адаптации, несколько различаются. В процессе обучения происходит последовательное

<sup>19</sup> Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти томах. Т. 4. — М., 1984. — С. 257.

<sup>20</sup> Фельдштейн Д.И. Психология развития человека как личности. В 2-х Т. т. 1. — М.-Воронеж, 2005. — С. 138—143.

накопление и систематизация знаний и опыта. Процесс адаптации всегда связан с частичной ломкой, подавлением сложившихся поведенческих стереотипов с последующей выработкой новых реакций, которые соответствуют изменившейся жизненной ситуации. Сам процесс разрушения поведенческих стереотипов сопровождается некоторой эмоциональной дестабилизацией. (Вспомним собак И.П. Павлова, которые впадали в невроз при разрушении, перестройке условных рефлексов.) Пока не сформируются новые формы реагирования, действия ребёнка не достигают успеха, не полностью его удовлетворяют, что сопровождается негативными эмоциональными переживаниями. Выработка новых поведенческих реакций требует дополнительных энергетических затрат. Если ребёнок здоров, не переутомляется из-за перегруженности играми, занятиями и пр., то адаптация происходит быстрее. Если взрослые помогают, подсказывают, как себя вести, поддерживают, не ругают, то адаптация ещё более оптимизируется. Если ребёнка ругают, наказывают, а ему при этом приходится самостоятельно догадываться, как надо действовать, то адаптация осложняется, затягивается, может возникнуть стойкая дезадаптация, когда полностью блокируется дальнейшее развитие ребёнка, он ничему не может научиться, любые попытки заканчиваются неудачей и нервным срывом.

Особенности развития ребёнка в стабильные периоды хорошо описываются с использованием концепций экологических систем У. Бронфенбреннера и ведущей деятельности А.Н. Леонтьева. Они объясняют развитие и как адаптацию к изменившимся условиям жизнедеятельности, и как обучение, освоение новых видов деятельности. В стабильных периодах можно выделить этапы, внешне напоминающие кризисное развитие. (Например, при прибавлении в семействе, или освоение в новом классном коллективе при смене места жительства.) Когда ребёнку приходится адаптироваться к изменившимся условиям жизни, происходят частичная ломка его поведенческих стереотипов, формирование новых приспособительных реакций. На таком

этапе, связанном с адаптацией, могут происходить эмоциональные сбои, возникать поведенческие проблемы, но это не кризис. Освоение деятельности на начальных этапах тоже может происходить с осложнениями, приводить к эмоциональной дестабилизации (например, при появлении новых и сложных учебных предметов в средней школе — физики, алгебры и пр.). Однако по окончании адаптационного периода или при включении в деятельность и её освоении возникают новообразования, личностные и интеллектуальные, но не происходит кардинального изменения сознания, личности в целом.

Необходимо различать кризисные и адаптационные изменения. Кризисные изменения, как подчёркивал Л.С. Выготский, приводят к глобальному, целостному изменению личности, качественной перестройке функционирования сознания в целом. Адаптационные изменения частичны, затрагивают только отдельные стороны личности, которые необходимо модифицировать в соответствии с новыми условиями жизни и деятельности.

Протекание процесса адаптации имеет свои закономерности. Начальный этап характеризуется первичной дезадаптацией, т.к. сложившиеся поведенческие стереотипы не соответствуют новой жизненной ситуации. Разрушение поведенческих стереотипов всегда сопровождается эмоциональной дестабилизацией. (Например, ребёнок с нетерпением ждал 1 сентября, с радостью пошёл в школу, и вдруг начинаются истерики, капризы, нарушаются сон, аппетит.) Последующее выстраивание новых поведенческих паттернов требует концентрации нервно-психических усилий и существенных энергетических затрат. Поэтому ребёнок начинает вести себя более эгоистично, чем ему обычно свойственно, и это вызывает недоумение и недовольство близких ему людей. Повышенные энергетические траты приводят к тому, что ребёнок быстрее утомляется, снижается его сопротивляемость простудным и инфекционным заболеваниям, могут

активизироваться хронические заболевания. (Известно, что большинство детей в первые недели поступления в детский сад или в школу заболевают.) С другой стороны, если ребёнок посещал подготовительные занятия, познакомился с учителями, подружился с будущими одноклассниками, достиг необходимого для первоклассника уровня интеллектуального развития, сформировал начальные школьные навыки, то никаких проблем с адаптацией к обучению в 1-м классе не возникает. Ребёнок эмоционально стабилен, физически здоров, никаких негативных изменений в его поведении в начальный период обучения в школе не происходит. Характер протекания процесса адаптации, его итоги зависят от того, подготовили ли ребёнка взрослые к грядущим изменениям в его жизни, помогали ли ему на начальном этапе адаптации. В процессе адаптации отбираются, формируются и закрепляются личностные и интеллектуальные изменения, которые оптимизируют функционирование ребёнка в новых условиях жизнедеятельности.

В целом процесс развития в стабильные периоды определяется ведущим типом деятельности и соответствующей ему центральной линией развития. В процессе осуществления ведущей деятельности начинает формироваться центральное психологическое новообразование, которое в дальнейшем становится и условием реализации деятельности, а также условием реализации второстепенных, побочных линий развития. Общий итог развития стабильного периода зависит от полноты, качества формирования центрального психологического новообразования. Центральное психологическое новообразование является основой, базой последующего качественного преобразования структуры сознания, которое происходит во время кризиса. Полнота, качество развития ребёнка в стабильные периоды определяются системой обучения, которая может оптимизировать формирование центрального психологического новообразования. Отсутствие обучения, дефектное обучение препятствуют формированию центрального возрастного новообразования. Недаром причиной общего речевого недоразвития считается недостаток общения взрослого с ребёнком, а задержки в интеллектуальном развитии, неполноценность интеллектуального развития часто определяют как результат социально-педагогической запущенности, т.е. от-

сутствия необходимой обучающей помощи со стороны взрослых.

В стабильный период развития за формирование центрального психологического новообразования отвечает ведущий тип деятельности. Однако характер новообразования определяет не сама ведущая деятельность (например, игра или учёба), а её содержание (в какие именно игры ребёнок играет, или какие учебные программы используются). Если обучение строится на наглядно-образной основе, то информация усваивается посредством заучивания и буквального образного воспроизведения. Обучение может базироваться на освоении наук, системы понятий, в этом случае информация усваивается за счёт осмысления, логического обобщения. В обоих случаях ведущая деятельность — учебная, центральное психологическое новообразование — мышление. В первом случае закрепляется примитивное наглядно-образное мышление, не чувствительное к противоречиям, допускающее и использующее поверхностные обобщения. Во втором случае формируется понятийное мышление, позволяющее проникать в суть явлений окружающего мира, понимать объективные законы, внутреннюю логику событий. В дальнейшем тот или иной тип мышления выступает преобразователем и интегратором других психических процессов. На базе наглядно-образного мышления развитие творческого потенциала ограничено формированием воображения, фантазии, простая ассоциативная память трансформируется в образную, коммуникативный опыт складывается благодаря практическим навыкам общения в ближайшем окружении. Если сформирован понятийный интеллект, то на его основе развивается не только воображение, но и творческое мышление, а также логическая память, которая позволяет за счёт логической обработки информации в разы увеличить объём запоминания, сохраняя высокую точность воспроизведения. На базе понятийного мышления формируется социальный

интеллект, позволяющий понимать мотивы поведения других людей, их индивидуальные особенности, успешно взаимодействовать с представителями различных культур, формируется личностная толерантность. Понятийное мышление лежит в основе формирования способностей к гуманитарным, общественным, естественным, физико-математическим наукам, иностранным языкам<sup>21</sup>. Образное, допонятийное мышление подобных возможностей ребёнку не предоставляет, его не-

достаточно для получения высшего образования. Если сохраняется доминирование образного мышления, то подросток с трудом добирается до 9-го класса, но дальше учиться уже не может.

Стабильные периоды развития завершаются кризисами. Сравнительная характеристика особенностей протекания развития в стабильные и кризисные периоды представлена в табл. 1.

Таблица 1

**Сравнительная характеристика особенностей развития ребёнка в стабильные и кризисные периоды**

	<b>Особенности развития в стабильные периоды</b>	<b>Особенности развития в кризисные периоды</b>
1	<b>Первичными являются внешние изменения</b> условий жизни или деятельности ребёнка, которые и стимулируют его дальнейшее развитие	<b>Первичными являются внутренние</b> качественные изменения структуры сознания, функционирование психики ребёнка в целом обычно на фоне стабильных внешних условий
2	<b>Вторичными являются внутренние психологические изменения</b> в личности ребёнка, происходят как вынужденная реакция на внешние изменения	<b>Вторичны внешние поведенческие изменения</b> , вторична и <b>перестройка окружающей социальной среды</b> , взаимоотношений с людьми (ребёнок стал другим, ему надо понять себя и заново выстроить свои отношения с окружающим миром и людьми)
3	<b>Точно и заранее известно время изменения условий жизнедеятельности</b> (1 сентября пойдёт в школу, такого-то числа семья меняет место жительства, родился новый член семьи, развелись и разъехались родители и пр.)	<b>Время, когда может произойти качественное изменение структуры сознания, точно не известно</b> , зависит от темпов развития конкретного ребёнка и заранее не может быть определено
4	<b>Заранее известны как сам характер изменения жизни ребёнка, так и система новых требований</b> к нему (школьник должен подчиняться вполне определённым дисциплинарным и учебным требованиям)	Качественное изменение структуры сознания всегда неожиданно для самого ребёнка и для окружающих людей; <b>всегда неожиданны и внешне ничем немотивированные изменения поведения ребёнка</b>

<sup>21</sup> Ясюкова Л.А. Психологическая профилактика проблем в обучении и развитии школьников. — СПб., 2003; Ясюкова Л.А. Закономерности развития понятийного мышления и его роль в обучении. — СПб., 2005; Ясюкова Л.А. Формирование и диагностика личностной толерантности подростков // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер.12. 2008. Вып. 4; Ясюкова Л.А. Особенности социализации одарённой молодёжи // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12. 2009. Вып. 2. Ч. I; Ясюкова Л.А. Влияние интеллектуального развития на становление эмоционально-коммуникативной сферы личности старшеклассников (лонгитюдное исследование) // Учёные записки ГИПСР. 2009. Вып. 2. Т. 12; Ясюкова Л.А. Проблемы психологии понятийного мышления // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12. 2010. Вып. 3; Ясюкова Л.А., Белавина О.В. Роль интеллектуальных способностей в становлении личности подростка // Вестник РГНФ. 2010. № 3 (60).

	<b>Особенности развития в стабильные периоды</b>	<b>Особенности развития в кризисные периоды</b>
5	<b>Ребёнок должен адаптироваться к новым условиям</b> жизнедеятельности посредством приобретения новых знаний, навыков, способов реагирования, т.е. должны сформироваться психологические новообразования, т.е. в итоге <b>изменяется сам ребёнок</b>	<b>Итогом развития является новое общее оценочное отношение ребёнка к себе, окружающему миру и людям</b> (а не знания, навыки и способы взаимодействия), и соответственно этим новым представлениям ребёнок начинает выстраивать отношения с окружающими людьми, изменять социальную ситуацию развития, т.е. <b>в итоге изменяется внешняя среда</b>
6	<b>Продолжается та же линия развития:</b> ребёнок продолжает приобретать новые знания, навыки, обогащается его опыт	Возникает точка бифуркации, момент неопределённости, спектр вероятностей: <b>появилась новая личность, но неизвестно, какая именно личность далее сформируется</b>
7	<b>Приобретение новых знаний, накопление опыта происходит постепенно</b> , поэтому и сами изменения, которые происходят с личностью ребёнка, становятся заметны только спустя значительный промежуток времени (месяцы, годы)	<b>Значительные изменения в личности ребёнка проявляются как бы вдруг</b> , его поведение неожиданно резко меняется, становится другим за очень короткий промежуток времени (несколько дней, недель)
8	<b>Изменения не затрагивают ядра личности</b> ребёнка; система ценностей, установки, личностные качества остаются прежними, но вырабатываются новые способы реагирования, навыки, умения, ребёнок приобретает новый опыт	<b>Изменяется само ядро личности</b> , поэтому наблюдается неустойчивость поведения в целом, ребёнок демонстрирует различные и нередко противоречивые варианты поведения, он как бы примеривает к себе возможные личностные типы, пробует различные способы взаимоотношения с окружающими, выбирает; проявляются несвойственные ребёнку ранее варианты поведения, новые предпочтения, интересы, ценности, меняются привязанности, он может стать настолько другим, что близкие ему люди перестают его узнавать
9	Ребёнок по инерции может продолжать действовать по-прежнему, но <b>сама обстановка и окружающие взрослые заставляют его искать новые способы реагирования</b>	Поведение ребёнка, отношение к людям без каких-либо внешних причин вдруг резко меняется, <b>попытки взрослых вернуть его в привычные рамки терпят неудачу, ещё более обостря взаимоотношения</b> , приходится меняться взрослым
10	Ребёнок может адаптироваться самостоятельно, методом проб и ошибок; ему могут помочь посредством обучения, его <b>можно профилактически подготовить к изменениям в его жизни</b> , дать необходимые знания, обучить новым способам реагирования, т.е. облегчить, оптимизировать адаптацию	<b>Подготовить к кризису невозможно</b> , т.к. ребёнок не может себя представить другим (каким?), все подготовительные мероприятия оказываются абсолютно бессмысленными; подготовить родителей, взрослых также не удаётся, всегда начало кризиса ими воспринимается как поведенческие проблемы, с которыми надо что-то делать, как-то пресечь; вместо помощи ребёнок всегда сталкивается с непониманием взрослых, действия которых только обостряют, осложняют как общую ситуацию, так и саморазвитие ребёнка
11	Если не помогать ребёнку, то адаптация может проходить с осложнениями и эмоциональными срывами, но ребёнок контактен, <b>ищет поддержку; если ребёнку помогают, то он негативных эмоциональных переживаний не испытывает</b>	<b>Ребёнок обычно не получает помощи, но и не ищет её, отгораживается от окружающих</b> , чтобы разобраться в себе; начальный период всегда протекает на фоне негативных эмоциональных переживаний (растерянность, депрессия, конфронтация, агрессия, возможен «уход» в себя, элементы аутизма в поведении)

	<b>Особенности развития в стабильные периоды</b>	<b>Особенности развития в кризисные периоды</b>
12	Адаптация может быть полной, частичной, возможна дезадаптация, сопровождающаяся психологическими и эмоциональными расстройствами, психосоматическими заболеваниями, возвращением к более ранним, детским формам реагирования (капризы и пр.), но рано или поздно <b>ребёнок должен измениться, приспособиться к новым условиям жизни</b>	Чем дольше и интенсивнее взрослые пытаются «воспитывать» ребёнка, тем острее и дольше протекает сам кризисный период развития, разрушительные и негативные аспекты кризиса проявляются наиболее ярко; чем быстрее взрослые смиряются с возникшей ситуацией, перестают давить на ребёнка, пытаются понять его и помочь ему, тем быстрее негативные моменты сходят на нет: ребёнка уже не переделать, <b>должно меняться окружение</b>
13	<b>Проблемы адаптации могут быть решены позитивно за счёт постепенного формирования новообразований, благодаря специально разработанным адаптационным программам</b> , (состыкованным учебным программам) плавного, постепенного дозирования изменений, последовательного обучения	<b>Оптимизировать протекание кризиса можно за счёт оптимальной и быстрой перестройки социальной ситуации развития</b> , т.е. необходимого изменения поведения людей ближайшего окружения и оказания помощи ребёнку в понимании себя и мира, который вдруг стал выглядеть иначе
14	<b>Психологические новообразования не являются стабильными</b> , они могут закрепиться, если постоянно используются в последующей деятельности, но могут и разрушаться, деградировать, если не используются в деятельности или следующая новая ситуация адаптации требует прямо противоположного варианта поведения	<b>Происшедшая в кризисе кардинальная перестройка психики необратима</b> , ребёнок стал другим и уже не может вернуться в более ранний детский возраст, жить и чувствовать как раньше
15	<b>Психологических новообразований стабильного периода развития множество</b> , точное количество трудно определить, зависит от особенностей образа жизни конкретного ребёнка	<b>Психологических кризисов развития всего четыре</b>

Специфические закономерности развития психики на протяжении четырёх кризисных и трёх

стабильных периодов будут подробно охарактеризованы в следующей статье. **НО**

## ПОГРУЖЕНИЕ ВО МРАК НЕВЕЖЕСТВА



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

*Нет тьмы, кроме невежества.*

*В. Шекспир*

Когда смотришь по телевизору, как Министерство образования и науки отчитывается о своей работе перед Президентом или Правительством, то слышишь только победные репортажи (то есть хвастливые сообщения об успехах): ЕГЭ выпускники сдали лучше, чем в прежние годы; российские школьники победили на всех олимпиадах; открыли много новых школ... и т.п. Не будем утверждать, что всё это — неправда. Но каждый знает, что это не вся правда, ибо результаты ЕГЭ не отражают качества образования, а победители международных олимпиад — это единицы на миллионы, и они уезжают учиться, жить и работать за рубеж; умалчивается и то, сколько сельских школ закрыли, и их ученики теперь должны ежедневно ездить за десятки километров. В статье представляем для размышлений факты, говорящие о том, что в нынешнем российском образовании, кроме позитивных результатов, есть и негативные, которые превратились в тенденцию и, увы, стали массовыми.

- результаты ЕГЭ и качество образования
- квалификация учителей
- и чиновников
- презумпция невежества

### Когда высшее образование есть, а среднего нет

Одна семья (мы знаем, о ком идёт речь, и изучили конкретные документы) обратилась в многофункциональный центр (МФЦ) «Мои документы» (такие центры открыты во многих муниципальных образованиях страны) с намерением разделить доли в собственности на квартиру, поскольку в приватизационном свидетельстве 1992 г. они не были разделены между членами семьи.

Потом один из членов семьи ушёл из жизни, его дочь пожелала вступить в наследство. Процедура эта поэтапная. На одном из этапов семья получила нотариально оформленный документ, где говорилось, что дочери теперь принадлежит  $1/4$  квартиры, доставшаяся на основе определения долей из свидетельства о приватизации, и ещё  $1/4$ , доставшаяся ей после ухода из жизни матери, то есть дочь стала собственницей половины квартиры.

Когда нотариальные документы были представлены в МФЦ, то оператор (менеджер, специалист — везде их называют по-разному) усомнилась в том, что  $1/4$  и  $1/4$  будет  $1/2$ . Члены семьи стали рисовать ей круг и показывать доли этого круга, чтобы наглядно было видно равенство двух четвёртых и одной второй.

Менеджер этого не понимала и сначала утверждала, что  $1/4$  и  $1/4$  это будет...  $2/8$  (то есть сложила и числители, и знаменатели, что есть математический абсурд). После аргументации она согласилась с членами семьи в том, что складывать числители и знаменатели дробей нельзя, но выдвинула другое утверждение: после разделения долей  $1/4$  и  $1/4$  должны быть равны не  $1/2$ , а...  $1/3$ , поскольку оставшихся в живых собственников трое.

Чтобы разрешить противоречие, доведённое до конфликта между МФЦ и семьёй, позвали начальника отдела Росреестра, потом ру-

ководителя МФЦ и др., куда-то звонили для консультаций. Закончился конфликт тем, что от семьи потребовали представить нотариально заверенный документ, где бы утверждалось, что  $1/4$  и  $1/4$  — это  $1/2$  и потому один из членов семьи становится собственником половины квартиры.

Простые дроби изучаются (в зависимости от программы) в 4-м или 5-м классе. Естественно недоумение: как юрист с высшим образованием (как мы выяснили, у специалиста диплом не какого-нибудь коммерческого филиала заштатного вуза, коих теперь в стране тьма, а диплом аж ВШЭ!) не знает элементарного из школьной программы. Заметим, этот специалист по окончании школы сдавала ЕГЭ и имела достаточно высокую сумму баллов, чтобы поступить: в Москве, на бюджетное место и в очень престижном вузе!

А куда деться от вопиющего факта массового невежества студентов факультета (обратите внимание, уважаемый читатель)... журналистики МГУ, когда кафедра русского языка собрала стобальников на ЕГЭ и провела диктант, с которым не справился даже на тройку ни один из поступивших. Такие диагностические диктанты проводятся во многих вузах, и нетрудно представить их результаты. Как говорят, если сливки такие, то каково же молоко?

Историки на своих конференциях озвучивают дикие факты невежества тех, кто закончил школу: «Во время Великой Отечественной войны мы воевали с... американцами», «Ленин — это известный житель Ленинского проспекта». Ну, а процент тех, кто убеждён, что Солнце вращается вокруг Земли, а не наоборот, просто неприлично для цивилизованного государства зашкаливает. Напомним и снятый с реальными старшеклассниками-гимназистками и показанный по телевидению документальный фильм о том, что такое Холокост (это, по их убеждению, — клей для обоев).

Что же касается географической «образованности» выпускников российских школ, то тут всё — один сплошной позорный анекдот, поскольку ЕГЭ по географии практически никто не сдаёт, ибо этот показатель нужен только тем, кто будет поступать на географический факультет МГУ.

Понимаем, что привели факты не из жизни победителей всероссийских и международных олимпиад, но из жизни нынешних и вчерашних выпускников школ, студентов, бакалавров и магистров — специалистов с высшим образованием. И они — именно те, кто и является большинством.

Теперь читателю понятен заголовок раздела «Когда высшее образование есть, а среднего нет». Дальнейшие комментарии излишни. А тем, кто станет утверждать, что данный факт не говорит о качестве нынешнего школьного образования в России, что это отдельные случаи и т.п., мы ответим: чтобы знать состав океанской воды, достаточно исследовать состав одной капли, а эти так называемые отдельные случаи и подобные тем, что мы описали, мы видим и в жизни, и в СМИ, и куда бы ни обратился сейчас россиянин: в медицинское учреждение, в отдел кадров, в банк, на предприятие, то есть всюду.

Заключаем раздел простой и мудрой мыслью одного из классиков мировой педагогики всех времён и народов Я.-А. Коменского: «Противоядием невежеству является только хорошее образование, которым в школах должны быть пропитаны души молодых людей».

### На зеркало неча пенять, коли...

Невежество учеников, выпускников и молодых людей имеет много весомых причин, но никто не может отрицать, что одна из них — это качество подготовки нынешних учителей. И тут палитра негативных фактов стала иметь вопиющий характер. Рассмотрим их.

Факт первый. На лекциях часто привожу такие строки:

*Гроза двенадцатого года  
Настала — кто нам тут помог?*

*Остервенение народа,  
Барклай, зима иль русский бог?*

Ни один из сидящих в аудитории сотен учителей (даже истории и литературы) не могут ответить, кому принадлежат эти строки, хотя их написал поэт, который «наше всё», — А.С. Пушкин и приведены они... в программном (!) произведении, изучаемом в школе (роман «Евгений Онегин»).

Факт второй. Объясняю, почему для контроля усвоенности знаний и умений детям нужно предлагать не только и не столько задания, требующие воспроизведения по образцу, а задания, где нужно применить известные детям знания обязательно в новой, незнакомой ситуации. В качестве примера прошу учителей ответить на вопрос: «Сколько понадобится железной сетки, чтобы огородить участок квадратной формы, равный по площади участку прямоугольной формы со сторонами *a* и *b*?» Всегда быстро выкрикивают неверные ответы, и только спустя длительное время кто-то, и только из математиков (коих в зале несколько десятков человек), даёт правильный ответ, хотя речь идёт об устной задаче для детей 6–7-го класса.

Если в зале нет учителей химии, то никто из присутствующих педагогов не может ответить, что такое «аллотропия», из программы какого предмета это явление. А если в зале несколько десятков учителей химии, они не могут назвать все аллотропные видоизменения углерода, в том числе и графен, полученный недавно окончившими российскую школу и получившими за своё открытие ни много ни мало... Нобелевскую премию К. Новосёловым и А. Геймом.

Самые вопиющие факты невежества, интеллектуального и духовного бескультурья связаны с предметом «Основы религиозных культур и светской этики» (ОРКСЭ).

Нас пригласили на урок курса «Основы православной культуры» в православную гимназию. Присутствующие обратили внимание на то, что учитель как-то (скажем мягко и дипломатично) эмоционально неположительно высказалась о древних евреях. Уловив это, гости урока спросили: «А как же Вы скажете детям, что Иисус произошёл из еврейского рода?» Учитель поняла, что она этого не знала, глаза её нервно забегали, и она стала искать какое-то оправдывающее её объяснение своим негативным эмоциям. И нашла, победно произнеся: «Но потом же он принял нашу веру!» Тут, как говорят, тушите свет, или без комментариев.

Приведённый факт, конечно, редкий, поэтому будем его считать из категории «отдельных». А вот пример массового учительского невежества.

В ряде областей Приволжского федерального округа стали проводить районные, окружные, региональные конкурсы учителей «Лучший православный учитель», не удосужившись вникнуть в формулировку названия соревнования. Речь идёт об учителях, преподающих вышеназванный учебный предмет, где один из модулей по выбору учеников или их родителей называется «Основы православной культуры». Подумайте, уважаемый читатель, может ли быть конкурс с названием «Лучший православный рабочий», «Лучший православный хирург» и т.д.? Разве для врача есть какие-то именно православные методы лечения или для рабочего — особые православные приёмы обработки деталей? То же и в школьной педагогике — разве есть какие-то особые православные методы преподавания или православные приёмы, средства, формы обучения?

Невозможно понять и другого: а что, учителю предметной области «ОРКСЭ» с модулем «Основы православной культуры» слабо выйти на общий конкурс «Учитель года»? Ведь победителя этого конкурса определяют по параметрам педагогики, а не по вероисповеданию или идеологии?

За экспертным суждением мы обратились к образованнейшему человеку — священнику, настоятелю прихода храма Архангела Михаила, храма Алексиковский Новониколаевского района Волгоградской области; руководителю отдела религиозного образования Урюпинской епархии; доценту кафедры теории, методики и организации социально-культурной деятельности Волгоградской государственной академии последипломного образования; заместителю директора по научно-методической работе школы № 2 Новониколаевского района, кандидату педагогических наук Константину Владимировичу Зелинскому:

*«Название конкурса, предполагающего соперничество, соревнование, некорректно, и мой аргумент против такого названия богословский. В Евангелии от Матфея (гл. 23; стих 8) сказано: «Не называйтесь учителями, ибо один у вас Учитель — Христос, все же вы — братья». Называя соревновательный конкурс и его победителя «Лучший православный учитель», мы, православные, не согрешаем ли против этой заповеди, не профанируем ли само слово Православие?»*

*И ещё. Православие, как и любая религия, вера, — сфера весьма тонкая, деликатная, а потому нужно взвешивать каждое слово, каждую формулировку и помнить: имя Господне и всё то, что связано с именем Господним, не нужно нам самим, православным, поминать всуе. Это ведь одна из десяти Заповедей Божьих».*

И заметим, никто из учителей Кировской, Саратовской, Пензенской, Нижегородской и других областей не отказался участвовать в этом невежественном по названию мероприятии!

Фактов невежества современного учительства стало, к сожалению, очень много, настолько, что они стали и по количеству, и по сути противовесом всего

того положительного, самоотверженного, что делают другие (хорошо образованные) учителя России.

В аспекте названия раздела показательно письмо руководителя школы, присланное нам из большого промышленного города: «Директором школы работаю второй раз: сначала 10 лет, потом 15 лет была начальником Управления образования и теперь снова директор школы. Разница в качестве учителей колоссальная!»

Прошу учителя подготовить тематико-экспозиционный план оформления её предметного кабинета. В ответ: «А что это такое?». Объяснила и тут услышала: «Я лучше заявление об уходе подам».

Среди тех, кто учится в ИПК, гуляет фраза «Она умная (это о коллеге), она в институте все контрольные, курсовые сама писала». Сначала я не поняла, стала расспрашивать, и мне стало жутко. Учителя не только ФГОС не знают (это после учёбы в ИПК!), они не знают и никогда не читали Я.-А. Коменского и других классиков, совершенно не умеют читать даже нормативные документы, а уж что-то «скреативить» — редчайшее явление. Не помощником, а бедой стал для многих нынешних учителей Интернет. Сдирают всё: программы, конспекты уроков, сценарии, тексты для родителей и др. И без всякого анализа, без оценки качества списанного, без учёта особенностей детей, с которыми предстоит работать. Теперь говорят «Нашла в Интернете», а не позаимствовала у какого-то авторитетного автора, специалиста, коллеги».

### **Qualis rex, talis grex<sup>1</sup>, или Рыба с головы гниет**

В контексте нашей статьи латинское изречение можно трактовать «какова власть, то есть каковы те, кто управляет образованием, таковы и учителя». И далее: «каковы учителя, таковы и ученики».

<sup>1</sup> Крылатая латинская поговорка, переводится как «Каков царь, такова и толпа», имеющая много аналогов в русском языке, например, «Каков поп, таков и приход» и в интерпретированном виде «Рыба с головы гниёт».

Примеров невежества чиновников от образования федерального, регионального уровней несть числа. Всегда опасно то, что они (чаще всего не зная, как работают учитель, школа, многие из них ведь никогда в ней и не работали) не умеют прогнозировать негативных последствий своих приказов, распоряжений, постановлений, писем и т.д. и, управляя, не опираются на результаты научных исследований, в лучшем случае исходят из позиций примитивного, обыденного, пресловутого, противоречащего науке так называемого здравого смысла, а чаще всего принимают решения произвольно (творят произвол), исходя из своих интеллектуальных (нередко ограниченных) возможностей. И конечно, из чиновничьей спеси, неотъемлемой черты российского образовательного чиновничества.

По словарям Даля, Ожегова, Ушакова, Ефремовой спесь — это чванство, надменность, высокомерие, кичливость, амбициозность, заносчивость, мания величия, фанаберия, зазнайство, барственность и т.п. Спесивые чиновники исходят не из реальных знаний, компетенций человека, а из убеждения: раз они начальники, раз в их руках власть, раз они управляют — значит, они всегда правы, и потому они должны пренебрегать мнением всех остальных — учителей, научных работников, общественности, граждан.

Рассмотрим вопиющий факт. Российские чиновники убеждены, что образование получает достаточно финансовых ресурсов, которые должны пойти на приобретение компьютеров, интерактивных досок, постоянное обновление мебели и оборудования и пр. То, что при этом качество образования не улучшается, а последовательно ухудшается, — это их не смущает. И несмотря на постоянные публикации в печати результатов научных исследований российских учёных и авторитетнейшей научной лаборатории Маккинси (США),

доказавших, что качество образования зависит прежде всего от качества взаимодействия учителей и учащихся, то есть от квалификации, профессионализма педагогов, а потому все средства нужно в первую очередь вкладывать в учителей, в повышение его квалификации — всё это игнорируется. В реальности организованное государством повышение квалификации в значительной мере парализовано из-за того, что государство не выделяет средств даже на оплату проезда учителей к месту учёбы. О качестве тех, кто должен обучать учителей, например методистах, говорить не приходится, ибо ни один уважающий себя специалист на научно-методические должности просто не пойдёт из-за условий, в которые они поставлены.

А разве не преступна иллюзия, что качество образования можно повысить усилением контроля на ЕГЭ (рамки металлоискателей, видеокамеры, дорогостоящая документация и т.д.), на что безрезультатно уходят миллионы рублей ежегодно.

И таких вопиющих фактов невежества тьма. Давайте, уважаемый читатель, оценим факты: требование открывать в школах полицейские классы, организовывать полицейские флешмобы, вывешивать в школьных библиотеках списки запрещённой литературы (при молчании Рособрнадзора); не давать учителям ответ на вопрос, как им быть, если ЕГЭ и ФГОС, введённые законом и приказами министерства, противоречат друг другу; высоко оценивать работу учителей только по числу стобалльников и победителей олимпиад; проводить исследования компетенций учителей в мае; мучить учителей бесконечными отчётами, мониторингами, не давая возможности заниматься детьми (то есть их учёбой, воспитанием, развитием); не понимать, что результаты ЕГЭ невалидны, то есть показывают совсем не то, что хотят определить; не понимать, что педагогические (образовательные) результаты нельзя измерить, что квалиметрические оценки не менее точны, чем количественные; не понимать, что

совмещать экзамены школьные (как экзамены достижений) и вузовские (как экзамены способностей) нельзя и этого нет ни в одной стране мира; наконец, проведение всероссийских проверочных работ за весь 4-й класс (аналог ЕГЭ и ОГЭ) в декабре, когда дети не прошли ещё половину программы, и тотальное проведение в тех же четвёртых классах проверочных работ при надзирателях, вне уроков и в мае, нарушая при этом все мыслимые и немыслимые нормы СанПиН; кроме этого: грубейшее нарушение ФЗ 273, где говорится, что государственной итоговой аттестации в четвёртых классах нет, а только текущий контроль и только **внутренняя** оценка результатов самой школой, а Рособрнадзор реализует приказ Минобрнауки № 1381 от 26 ноября 2015 г., проводит свой мониторинг качества образования в четвёртых классах, о чём, кстати, с возмущением писал журнал «Народное образование» (2014, № 8); наконец, **не понимать, что образовательный процесс невозможно надзирать, поскольку это внутренний процесс в человеке**, — разве всё это не является нелепостью, неразумностью, абсурдностью, то есть идиотизмом, что проистекает от невежества тех, кто управляет образованием?

### Презумпция невежества

После прочтения статьи наверняка найдутся те, кто станет обвинять нас в очернительстве, в непатриотичности и т.п. Не удивлены, ибо это давняя наша российская особенность: не верить правде, жить в иллюзиях, в самообмане, во лжи, о чём два века назад писал ещё А.С. Пушкин: «Тьмы низких истин нам дороже нас возвышающий обман». А потому приведём дополнительные факты.

Ещё 20 лет назад и ранее российское среднее школьное образование считалось в мире одним из лучших. Теперь же в развитых странах (Европа, США, Канада, Австралия) **никакие** наши документы об образовании не нострифицируются,

то есть не приравниваются к своим, не принимаются во внимание при устройстве на работу или на учёбу. Речь идёт о школьных аттестатах, вузовских дипломах, документах о присвоении учёных степеней кандидата и доктора наук, званий доцента и профессора и т.п. Необходимо либо учиться и получить документы той страны, куда ты приехал, либо сдать разные экзамены, принимаемые очень строгими комиссиями, состоящими из специалистов профессионального сообщества. Только так тебя примут на работу школьным учителем в США, если ты получил образование в России. Известен красноречивый факт: хирурги, проработавшие в одной из лучших московских клиник, имеющие стаж 20 лет практической деятельности, в США были приняты на работу только после сдачи экзаменов и только на должности медсестры, фельдшера. Или им предложили получить высшее образование по американским нормам.

Прокомментируем заголовок раздела. Вспомним, что такое «презумпция невиновности» в юриспруденции. Это изначальное (априори) признание человека невиновным до тех пор, пока в суде не будет доказано обратное.

В нашем случае (непризнание российских документов об образовании) человек из России считается изначально невежественным до тех пор, пока он не докажет обратное.

«Почему так?! Это же несправедливо, это — дискриминация и носит явно политический характер», — сказали мы нашим зарубежным коллегам. И услышали в ответ: «А что Вы хотите, если Ваше министерство образования и науки, увидев очень плохие результаты единого государственного (!) экзамена у десятков, а, может быть, и у сотен тысяч выпускников, снижает планку предельно допустимых баллов с уровня 11-го до уровня 5-го класса по обязательным предметам (русский язык и математика) и выдаёт им документ о среднем образовании — разве это не политика? Если аттестатами, дипломами, водительскими

правами, удостоверениями и другими образовательными и квалификационными документами торгуют на всех станциях московского метро и в Интернете, а полиция и прокуратура ничего не может сделать с этим криминальным массовым явлением; если компьютерная программа «Антиплагиат» обнаруживает заимствование без ссылок (по сути — воровство) в диссертациях не только преподавателей, но и у власть предержащих (вплоть до министров образования регионов и губернаторов) и даже у законодателей (!) (у депутатов Государственной Думы), и они после этого остаются на своих должностях». Всё это — факты, а они, как мы знаем, — упрямая вещь.

В заключение напомним мудрую мысль К.-А. Гельвеция (современника Монтескье и Вольтера) — французского философа, знавшего цену хорошего образования: «*Всякий, изучающий историю народных бедствий, может убедиться, что большую часть несчастий на земле приносит невежество*». **НО**

---

### **Вышла в свет новая книга**

М.М. Поташник, М.В. Левит

## **«ОСВОЕНИЕ ФГОС: МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ УЧИТЕЛЯ»**

*Пособие для учителей  
и руководителей школ*

---

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

# ВНЕДРЕНИЕ ИННОВАЦИЙ: почему падает мотивация педагогических работников?

**Оксана Ивановна Дьякова,**

методист ГАПОУ СО «Тольяттинский социально-педагогический колледж»,  
г. Тольятти

**Наталья Викторовна Никуличева,**

руководитель отдела дистанционного обучения ФГАУ «ФИРО», Москва

- инновации • самомотивация • нововведение • дистанционное обучение
- материальные и нематериальные поощрения

**К**аждый руководитель постоянно размышляет над проблемой мотивации персонала. Обычный работник об этом мало задумывается и в лучшем случае занимается самомотивацией.

Как правило, вместе с торжественным сообщением: «Вот тебе новый интересный проект! Реализуй!» начинается совершенно новый этап в твоей карьере, который связан не только с её продвижением, но и с осознанием того, что всё, что ты до сегодняшнего дня знал о своём коллективе, совершенно не соответствует действительности. Постепенно понимаешь, что желающих сразу же кинуться в бой и с головой окунуться в очередную инновацию не наблюдается, люди хотят понять: что лично им это даст. И вот тут надо решать проблему мотивации.

Казалось бы, мотивировать на трудовые свершения педагогов и доказывать необходимость

изменений взрослым людям, а тем более тем, кто по определению должен быть примером для своих учеников, — это нонсенс. Об этом педагоги экспериментальной площадки ФГАУ «ФИРО» «Тольяттинский социально-педагогический колледж» в рамках курсов повышения квалификации при ФИРО писали на Facebook в группе «Профессионалы дистанционного обучения» [https://www.facebook.com/groups/profiEL/permalink/1042147249201041/?\\_\\_mref=message\\_bubble](https://www.facebook.com/groups/profiEL/permalink/1042147249201041/?__mref=message_bubble)):

- «...мы всё на работе, мы тут хотим особо не можем... нужно понимать необходимость что-то менять...»;
- «...к сожалению, сложно бывает заразить таким стремлением людей, «окостеневших» на прошлых достижениях и твёрдо убеждённых, что лучше технологий, чем они владеют, не придумать. Ещё более обидно становится, когда они начинают мешать ... — своим активным «неделанием» и «нежеланием»;
- «...в профобразовании ... люди считают себя самыми компетентными

во всё. Уверены полностью, что только ОНИ обладают уникальными знаниями и технологиями (40-летней давности), и считают ниже своего достоинства осваивать что-то ещё...»

Внедрять в педагогическом коллективе инновации от введения новых ФГОС до выбора новых технологий и перехода на новую систему оплаты труда — из разряда спецоперации. Стандартный педагогический коллектив на 90% состоит из женщин с преобладающим гуманитарным складом ума. И любое предложение на нововведение традиционно проходит несколько этапов:

**1. Отрицание** — этап, когда коллективу предъявляется новая идея, обозначается новое направление движения, то есть заведомо происходит вывод людей из зоны комфорта. Естественная реакция у подавляющего большинства — «Мне это не нравится» («Что за ерунду вы там предлагаете?» — «Сто лет учили так, и всё было нормально, а теперь кому-то в голову взбрело сделать по-другому, и что, я из-за этого буду всё переделывать? Да никогда!»).

**2. Формирование отношения к нововведению** — когда страсти немного улягутся, приходит время на «подумать и обсудить предложение», люди начинают воспринимать происходящее не только в чёрно-белой гамме. Кто-то видит в этом возможности получения каких-то бонусов, кто-то перестает ощущать угрозу для себя и теряет к этому интерес, а кто-то ещё больше утверждает в мысли, что «вся эта затея» ни к чему хорошему лично для него не приведёт («Хм, а может в этом и правда что-то есть? Может не такая глупость, как показалось?» или «Нет, похоже не отстанут. Ну ладно, сделаю, чтобы отвязались. Как получится, так и получится, я изначально была против» или же «Ну ты посмотри! Так и хотят, чтобы я согласилась с их бредовой идеей. Ну теперь-то точно ни за что!»).

**3. Распределение в «группы по интересам»** — образуется, как правило, три группы:

- «хочу и готов» — люди, которые в силу каких-то возможных выгод для себя (причём не только материальных) загораются идеей и заинтересованы в том, чтобы всё получилось;

- «наблюдатели» — люди, которые не будут ни помогать, ни мешать руководителю инновации до тех пор, пока это каким-то образом не коснётся их лично;

- «не хочу и не буду» — это те, кого очень сильно раздражают нововведения и кто с большой радостью будет делать всё, чтобы идея не реализовалась.

Очевидно, что те, кто войдут в группу «хочу и готов», — это и есть те, кто будет продвигать потом инновацию, поддерживать и развивать это направление. Этим людей, как правило, не так много. И ни в какой дополнительной сверхмотивации для того, чтобы приступить к работе, они не нуждаются. Абсолютно все руководители мечтают о таких сотрудниках, которые готовы работать практически за идею.

Вошедшие во вторую группу — это люди, которые вроде бы и не против, но не уверены в успехе затеи и поэтому не считают нужным тратить на неё свои силы и время. Есть шанс, что потом, когда все выгоды проекта будут очевидны, они примкнут к группе сторонников, но работать с таким же энтузиазмом не будут. Скорее всего, им постоянно нужна будет дополнительная мотивация в виде премий, грамот, словесного поощрения их достижений.

Люди, изначально настроенные крайне отрицательно ко «всей этой вашей затее», практически никогда не изменяют свою точку зрения. Можно бесконечно рассказывать, убеждать, приводить примеры успешности и даже угрожать. Чуда не произойдёт. Эффект, скорее всего, будет прямо противоположным.

К сожалению, как стало понятно из комментариев того же обсуждения в Facebook, это достаточно распространённый тип сотрудников:

«...такие люди есть, и у нас на кафедре их немало...»

Фраза одного из руководителей также подтверждает эту мысль:

*«...у меня иногда складывается ощущение, что я поднимаюсь на крутую гору, тащу за собой весь воз, а вы стоите наверху и вместо того, чтобы помочь, кидаете в меня камни...»*

Участники обсуждения совершенно справедливо считают эту позицию проявлением непрофессионализма:

*«...если тебе в класс повесили интерактивную доску, а ты не хочешь её применять — это непрофессионально. Сначала изучи её возможности, апробируй, проведи серию занятий, докажи, что она работает не во благо, а во вред, напиши диссертацию по этой теме и защити, а потом не применяй 😊 ... вопрос в адекватности восприятия нового — что можно улучшить, а не «не хочу, потому что лень!» 😊 в этом есть какая-то ограниченность развития самого преподавателя, заскорузлость, равнодушие...»*

Решением проблемы, по предложению участников обсуждения, может стать активное избавление от подобных сотрудников, например ограничение их в педагогической нагрузке при проведении тарификации. Но, как показывает опыт, люди сейчас грамотные и знают, что часами их обеспечить обязаны. И именно они очень любят писать письма в инспекцию по труду. Однако и тут есть выход:

*«...есть ещё способ — написать в должностной инструкции «разработать дистанционный курс», «проводить обучение студентов дистанционно», «проводить дистанционный контроль студентов» и т.д., и если это не выполняется — сначала полставки забрать, потом остальное 😊, а если не подписывает должностную инструкцию (работник) — искать того, кто подпишет...»*

Вполне логичный и правильный способ — руководствоваться исключительно должностными инструкциями в выстраивании отношений с работником. Для того чтобы установить факт невыполнения должностной инструкции, должны быть составлены некие протоколы проверок, написаны служебные записки, по итогам которых могут быть приняты административные меры. Но на деле очень мало таких педагогических коллективов, где это имеет место. Здесь вступают в игру круговая порука, покровительство и попустительство со стороны администрации. Хотя, казалось бы, она должна быть больше всего заинтересована в инновациях. На деле чаще всего бывает, что руководитель заинтересован, но администрация на местах, которая ближе всего «к народу» и которая может непосредственно влиять на коллектив даже простой демонстрацией своего отношения к нововведению, проявляет к нему недопустимо мало интереса. В том же обсуждении находится тому подтверждение:

• *«Имею много отрицательного опыта, когда предлагала руководителям использовать новые технологии, по сути, для нашей страны инновационные, а меня «не услышали».... Зачем? не нужно, хлопотно...»;*

• *«У нас вот когда нет главного двигателя (директора), то полный штиль...»*

И что парадоксально, все прекрасно понимают, что ни к чему хорошему это в конечном итоге не приведёт, но пресловутый «человеческий фактор»: «Мы же столько лет вместе работали, вместе начинали... У нас такие хорошие отношения, как я могу так поступить? Закрою-ка я на это глаза...» И закрывают. И это продолжается бесконечно. Наказания практически не применяются. Может быть, это и плохо. Получается, что для мотивирования остаются только поощрения.

Большинство руководителей тратят огромное количество сил и времени для того,

чтобы переубедить «несогласных», задаются вопросом: «Как убедить принять новое?»

Никак. Не нужно с боем насаждать инновации, стремясь втянуть весь коллектив. Можно создать условия для участия, вхождения, проявления творчества. Но не акцентировать внимание на том, что «все УЖЕ, а вы всё ещё нет». Педагогическая деятельность — процесс, в котором огромное значение имеет отношение самого педагога к тому, чем он занимается (или чем он вынужден заниматься). Преподаватель, которого из-под палки заставляют в обязательном порядке «применять ДОТ», «участвовать в конкурсах» и т.д., ничего, кроме раздражения и отторжения, ощущать не будет.

Совершенно справедливые вопросы по этому поводу поднимали коллеги в обсуждении:

*«...можно ли зажечь «из-под палки»? Что делать директору, если инновация нужна, а «горящих» мало? И что делать с теми, кого «никак» нельзя сподвигнуть на нововведения?..»*

Участники обсуждения согласились, что зажечь кого-то из-под палки ещё никому не удавалось. В крайнем случае, получался не костёр, а фейерверк недовольств и возмущений. Горящих всегда мало и их чаще всего рвут на части, потому что они на переднем крае ВСЕХ инноваций и, как правило, у таких людей в сознании чётко обозначается: «Кто, если не я?» Руководитель должен понимать, что с теми, кого нельзя перевербовать на свою сторону никакими способами, ничего не нужно делать. Чаще всего они сами собой потом как-то растворяются во времени, потому что осознают, что их позиция идёт вразрез с официальной позицией коллектива и работать становится некомфортно. На их место приходят новые люди, которые просто не знают, что может быть по-другому, и начинают работать в общем ритме. Происходит «технология культурного захоронения» или естественный отбор. Проблема только в том, что скорость обновления коллектива всё равно достаточно низкая. Можно ли ускорить этот процесс? Наверное, можно, если со стороны администрации, прежде всего директора, создавать в коллективе совершенно невыносимые условия работы для «инакомыслящих». Но это не та

практика, которой стоит гордиться и которую стоит распространять. Вообще, совершенно верно отмечали участники обсуждения, что руководитель — ключевое звено в продвижении инноваций:

*«...а вообще, очень многое зависит от руководителя. Задумалась, а не ВСЁ ли от него зависит? Это ведь руководитель подбирает команду...»*

Да, от руководителя многое зависит. Но, к огромному сожалению, от него зависит не всё. Ну или нужно быть совсем бесчувственной машиной по выполнению своих функций, лишённой нервных клеток, чтобы чётко следовать принципу: «Это работа. Не более».

Руководитель не должен быть «удобен». Человек, который будет постоянно «входить в положение», «понимать» и «прощать на этот раз», не сможет быть эффективным руководителем. Возможно, он даже должен быть максимально неудобен для спокойного, размеренного существования на работе, чтобы не возникло желания остановиться и расслабиться. Но на деле всё немного не так. С кем-то предпочитают не связываться, потому что себе дороже, кого-то жалеют, потому что на первый план выходят человеческие взаимоотношения. Считается, что единственный практически гарантированно работающий инструмент мотивации — денежное стимулирование.

Между тем существуют нематериальные поощрения: грамоты, звания, улучшение условий труда, продвижение по должности, оплата участия в конференциях, отгулы, путёвки, подарки, издание литературы (за бюджетные средства), оплата сдачи кандидатских минимумов, защиты диссертации, выездные семинары в санатории (работа + отдых) и другие.

На примере внедрения дистанционного обучения в образовательную организацию как одной из самых распространённых

О.И. Дьякова, Н.В. Никуличева. **Внедрение инноваций: почему падает мотивация педагогических работников?**

инноваций предложим механизм мотивации сотрудников.

Решение проблемы нематериальной мотивации сотрудников связано с разработкой мотивационной схемы, которая может быть реализована в виде табл. 1, где в строке по горизонтали могут быть указаны виды материального и нематериального поощрения за отдельные виды деятельности педагогов (столбец по вертикали).

Результаты полученных поощрений нужно фиксировать в табл. 2. Обе таблицы рекомендуется разместить на обозрение сотрудников (вывесить на стенде в преподавательской, в системе элек-

тронного документооборота организации), чтобы продвижение по схеме было заметным и стимулировало сотрудников.

Обе таблицы дорабатываются по усмотрению администрации учреждения.

Следует понимать, что помимо решения вопросов нематериальной мотивации при внедрении инновации руководителю следует решить ряд проблем:

1. Разработка экономической схемы оплаты труда педагога и всех участников процесса внедрения ИКТ.

Таблица 1

Схема мотивации для сотрудников, занимающихся дистанционным обучением

№ п/п	Вид деятельности	Вид поощрения									
		1. премия	2. финансирование участия в конференциях	3. улучшение материальной базы, условий труда	4. оплата сдачи кандидатских минимумов, защиты диссертации	5. отгулы	6. грамоты, звания	7. продвижение по должности	8. путёвки	9. издание литературы (за бюджетные средства)	10. выездные семинары в санатории (работа+отдых)
1	Разработка очно-дист. курса	+	+	+							
2	Разработка дист. курса	+	+	+	+						
3	Разработка электронного учебника	+	+	+	+					+	
4	Подготовка интернет-конференции	+	+					+			
5	Проведение дист. курса	+				+	+		+	+	+
6	Проведение дист. консультаций	+		+							
7	Проведение интернет-конференции	+	+		+						
8	Консультирование по организации ДО	+			+						
9	Привлечение одного обучающегося на дист. курс	+									
10	Привлечение группы обучающихся на дист. курс										+

Таблица 2

## Полученные поощрения

№ п/п	Список сотрудников, занимающихся дистанционным обучением	Сентябрь-ноябрь	Декабрь-февраль	Март-май	Июнь-август
1.	Алдинская А.Б.	1.3			
2.	Беров Р.Р.	6.1			
3.	Божедомская А.Л.	8.4			
4.	Бонисова И.И.	5.10			
5.	Дерисова Э.Р.	4.7			
6.	Дракова Л.Ш.	1.3			
7.	Емельянская В.В.	6.1			
8.	Ефимовская Г.Н.	8.4			
9.	Ирин А.В.	5.10			
10.	Канова Ю.Ю.	4.7			
11.	Кондратьевская В.В.	1.3			
12.	Костылевская Я.Р.	6.1			
13.	Ланчиковский О.А.	8.4			
14.	Лихаева Е.И.	5.10			
15.	Маджарова М.Р.	4.7			
16.	Назарьева Е.Ш.	1.3			
17.	Постикова У.Л.	6.1			
18.	Раполов В.Н.	8.4			
19.	Рыпова У.О.	5.10			
20.	Сокина О.Ф.	4.7			

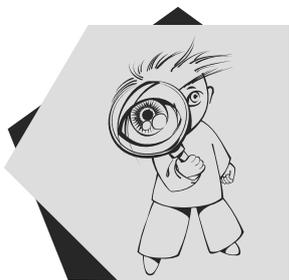
2. Соблюдение авторских прав на электронные учебники, дистанционные курсы, оболочки и другие интеллектуальные ресурсы ДО (внешняя экспертиза, заключение лицензионных договоров на выплату авторского гонорара).

3. Разработка новых подходов к распределению учебной нагрузки для педагогов ДО с учётом увеличения объёмов работы на подготовку УМК для ДО и временные затраты на проведение дистанционных курсов. Пере-

смотр регламента загруженности текущей очной работой педагогов ДО.

Данный мотивационный механизм поможет решить некоторые организационные вопросы внедрения ДО в образовательное учреждение, сделает схему оплаты «прозрачной» и понятной, что существенно облегчит привлечение сотрудников к дистанционному преподаванию и позволит решить организационные проблемы. **НО**

## ВНИМАНИЕ УЧИТЕЛЮ! ЖУРНАЛ



# ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА ШКОЛЬНИКОВ

Научно-методический журнал

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

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

### — теперь и ВАШ ЖУРНАЛ!

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

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

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

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

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

**Подписной индекс в каталогах «Роспечать» — 81415**

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

**E-mail:** [yuny.issledovatel@yandex.ru](mailto:yuny.issledovatel@yandex.ru)

неспособной дать ученикам достаточное количество и глубину знаний самостоятельно<sup>2</sup>. Кроме того система обвиняется в натаскивании учащихся на предстоящие экзамены, в широком использовании зубрёжки. Однако наше государственное тестирование школьников отличается теми же двумя характеристиками (репетиторство вне школы и натаскивание на ЕГЭ в школе), а потому возникают вопросы: чем японская экзаменационная система лучше отечественной и лучше ли вообще, а главное — можно и нужно ли равняться на японский опыт в данном вопросе, пытаюсь повысить качество общеобразовательной подготовки российских учащихся<sup>3</sup>

### Экзамены

А экзаменов в Японии много. Ученики сдают многочисленные промежуточные, а также сложные вступительные экзамены. Промежуточные устраиваются прямо посреди учебного года по всем предметам (и остаётся только порадоваться, что мы до этого ещё не дошли, поскольку даже благая идея необходимого контроля в такой форме наверняка нашла бы у нас искажённое применение, вызвав новые стрессы, страхи и проблемы). Вступительные экзамены проводятся при переходе с одной школьной ступени на другую и при поступлении в вуз.

Даже промежуточные экзамены организуются в форме тестирования со 100-балловой системой оценивания. Обратим особое внимание на важную культурную особенность японской школы: эти экзамены не влияют на селекцию детей по успеваемости. Точнее, селекция до 9-го класса отсутствует. Система начальной и неполной школы направлена на поддержание гомогенности, но равенство учеников понимается в Японии отнюдь не по-европейски, а как единство условий обучения и образования. Поэтому учитель не применяет индивидуального подхода к самым способным, здесь даже нет программ для выявления и развития одарённости. Нет и дополнительных занятий для отстающих, второгодничества, а из класса в класс все школьники переходят автоматически. Кри-

<sup>2</sup> Kraus J. Mythos Japan: Vom typisch deutschen Leiden am eigenen Schulsystem // Realschule in Deutschland. 1997. — 105, № 6. — S. 10.

терий делений, который используется в школе не имеет отношения к их интеллектуальным способностям (успевающие/отстающие). Японская дидактика подчёркивает значение не ума, а характера личности, а потому можно говорить о ленивых и прилежных, дисциплинированных и неорганизованных учащихся.

Поэтому все девять лет в школе нет почвы для формирования конкуренции между учениками, а итоги промежуточных экзаменов не повлияют значительно на дальнейший образовательный процесс ребёнка. Даже на занятиях физкультурой наиболее популярны командные игры и групповые задания. Соперничество не приветствуется из культурно-этических соображений: победы и успехи одних детей усиливают чувство поражения других, а, как известно, для японца очень важно «не потерять лицо», т.е. сохранить достоинство. Из этого стремления к всеобщему сходству, обусловленному традициями коллективизма, географической и культурной изоляции, менталитетом, крайне велика степень стандартизации содержания образования, а её важным элементом и является тестирование.

Довольно часто европейские и американские исследователи, изучая специфику обучения в японских школах, обращают внимание на своеобразную пассивность учеников. Коллективизм подавляет самостоятельность, инициативность и свободу мышления. «Школы учат детей не высказываться; следовательно, активисты в обществе — это редкость»<sup>3</sup>. Будучи массовой, школа ориентирована на передачу огромного массива знаний, и от ученика в основном требуются заучивание и понимание этих знаний, их творческая интерпретация не принята.

Коллективизм в японском обществе не понятен представителям западных стран, где культура построена на совершенно иных

<sup>3</sup> Kerr A. Dogs and Demons: Tales From the Dark Side of Modern Japan. — Penguin Books, 2002.

ценностях. Даже россияне, заставшие социалистический коллективизм СССР, находят в нём мало знакомого, поскольку этот группизм, не одно тысячелетие воспитывавшийся в японцах, более высокого порядка и является постоянно и объективно необходимым во всех сферах социальной жизни. Воспитание группизма — одна из центральных задач школы. Здесь оно успешно осуществляется даже на неформальном уровне (например, для современной японской школы типично явление дедовщины, когда из-за внешней или интеллектуальной непохожести на других учеников кто-то становится объектом всеобщих насмешек и издевательств<sup>4</sup>).

Конкуренция становится заметной при переходе из основной школы в старшую среднюю, которая не обязательна, но именно её окончание позволит в дальнейшем поступать в университет, а потому, даже несмотря на платность образования, в неё устремляются около 97% учеников<sup>5</sup>. Этот переход — первая официальная селекция детей по уровню подготовки, однако результаты вступительного тестирования пересылаются только в школу, куда поступает ребёнок, и (из стремления «сохранить лицо») не сообщаются ему напрямую.

### Отличия

Ещё одно отличие в экзаменационных системах России и Японии — отсутствие экзаменов в старшей школе. Наших выпускников безмерно порадовало бы решение министерства просто выдавать аттестаты с итоговыми оценками без выпускных испытаний на японский манер. Однако это годится только для тех, кто не планирует учиться в дальнейшем, а в России, как и в Японии, всё более попу-

лярно высшее образование. Обратной стороной этой популярности в нашей стране является его доступность и как следствие — обесценивание. Хотя у японцев в силу демографических причин тоже наблюдается рост доступности университетского образования, они пытаются держать марку посредством жёсткости требований к абитуриентам, помогающей тщательно отсеивать поступающих в самые престижные вузы по уровню их знаний.

Чтобы поступить в вуз, национальный тур экзаменов школьникам необходимо пройти ещё зимой. Он обязателен для всех государственных и для отдельных частных вузов. Число предметов, подлежащих тестированию, университеты определяют самостоятельно (2–5). Оценивание проводится по шкале в 100 баллов. Хорошим результатом является балл выше 80, а на льготное обучение в престижном государственном университете могут рассчитывать те, кто наберут около 95. Учитывая, что бюджетных мест в вузах нет, такой высокий балл очень важен для учащихся из семей с невысоким достатком, потому что существенно снижает стоимость высшего образования. Вообще образование в Японии отчасти остаётся привилегией, как и в Средние века. Бесплатным обучение является только в 9-летней основной школе, а дошкольное, профессиональное, дополнительное образование осуществляются на платной основе, где расценки зависят от образовательной ступени и престижа заведения. И как правило, все образовательные услуги недёшевы (даже регистрационный взнос в экзаменационных центрах для прохождения национального тестирования в 2015 г. составлял 18 тыс. йен, т.е. около 11 тыс. рублей).

При Министерстве образования, культуры, спорта, науки и технологий Японии действует Национальный центр, курирующий вступительные экзамены в университеты. В его ведении находятся разработка тестов, обеспечение их унификации, регистрация абитуриентов, выдача свидетельств с результатами экзаменов, контроль

<sup>4</sup> Зверева Н.Н., Мураяма С. Успехи и проблемы современной японской школы // Вестник Томского государственного университета. — 2009. — № 324. — С. 325–328.

<sup>5</sup> Зверева Н.Н., Муравьёва О.И. Опыт модернизации японской системы образования: история и современность // Вестник Томского государственного университета. — 2008. — № 310. — С. 163–168.

распределения поступающих по вузам. Содержание вступительных испытаний разрабатывают университетские преподаватели, делегированные в Центр, при консультационной поддержке учительских профсоюзов<sup>6</sup>. При таком подходе соблюдается требование поддержания престижа университетского образования, а также оптимальной близости к нему заданий национальных тестов и их соответствия общеобразовательным программам.

Сдавшие эти экзамены школьники получают право на прохождение второго тура вступительных испытаний. Его вузы устраивают самостоятельно уже при поступлении, поэтому содержание этих экзаменов может оказаться сложнее национальных, поскольку университет разрабатывает его в соответствии с собственными требованиями к поступающим на определённую специальность. Примечательно, что тестирование является ключевым, но не единственным методом селекции абитуриентов, также (в зависимости от факультета и специальности) применяются собеседования, портфолио, школьные характеристики, письменные и творческие работы, устные экзамены.

Школьники, провалившие национальные тесты, имеют возможность повторить их в следующем году и через год. Здесь также можно выделить пару культурных различий образовательных систем двух стран. Во-первых, эта неудача куда более значима и драматична для юного японца и его семьи, объясняется всё теми же особенностями национального менталитета (группизм, «потеря лица» и т.д.). Однако решающая важность образования в японском обществе требует продолжать попытки, и в этом случае семья обычно старается отправить ребёнка на годовые курсы, чтобы повысить его шансы на сдачу экзаменов в следующем году. Во-вторых, куда более впечатляет, что правом пересдачи пользуются 25–30% выпускников школ<sup>7</sup>, т.е. число непоступающих весьма велико. Специфика российской образовательной системы такова, что здесь редкость абитуриенты, которых не приняли ни в один вуз, куда

они подавали документы. Если результаты ЕГЭ оказались недостаточно высокими для университета, куда выпускник хотел поступить изначально, то всегда есть вузы и специальности, где проходной балл будет ниже. Один первокурсник выразил эту идею так: «Главное сдать ЕГЭ не на «2», тогда уж куда-нибудь точно поступишь. Можно и за деньги в крайнем случае, есть ведь дешёвенькие специальности. Не важно куда, главное поступить». А для японцев важно, поэтому к поступлению они готовятся основательно и прилежно.

### Подготовка

Усиленная подготовка к экзаменам проводится в старших классах, и в стране действует целая система учреждений, выполняющих эту задачу. Но редко кто спохватывается и начинает подготовку к вступительным испытаниям только в старшей школе, обычно дети и родители серьёзно озабочены этим и в течение предыдущих лет обучения. Японцы могут служить типичным примером реализации принципа «образование в течение всей жизни». Они не боятся и любят учиться, отдавая должное раннему и дополнительному образованию.

Эта национальная черта и жёсткость вступительных испытаний объясняют невероятную популярность в стране специальных репетиторских школ (дзюку, ёбико). Они получили распространение в 1970-х годах и сегодня считаются среди родителей неотъемлемым атрибутом подготовки к поступлению. Занятия в этих заведениях строятся строго в соответствии со школьной программой, поэтому специальный педагог повторяет с детьми тот материал, который изучался на уроке в массовой школе, и дополняет его в соответствии с требованиями вступительной программы. Учеников натаскивают на различные тесты и дают им расширенные представления о предмете,

<sup>6</sup> National Center Test for University Admissions. URL: [http://en.wikipedia.org/wiki/National\\_Center\\_Test\\_for\\_University\\_Admissions](http://en.wikipedia.org/wiki/National_Center_Test_for_University_Admissions)

<sup>7</sup> Higher education in Japan. URL: [http://en.wikipedia.org/wiki/Higher\\_education\\_in\\_Japan](http://en.wikipedia.org/wiki/Higher_education_in_Japan)

чтобы можно было проявить себя при тестировании в университете.

Японскому ученику, планирующему поступать в государственный университет, живётся несладко. Утром он учится в общеобразовательной школе, затем может посещать занятия по интересам и репетиторскую школу, а вечером ещё должен подготовить уроки к следующему учебному дню. Учебный день растягивается на много часов, и не зря, критикуя японскую образовательную систему, многие отмечают большую перегруженность детей, проблему недосыпания и дефицита отдыха. Однако нельзя полагать, будто в таком режиме живёт каждый японский школьник: стресс и перенапряжение — часто следствие неправильно организованного режима ребёнка, а эта проблема типична только для отдельных семей. В худшем случае стрессовые условия получения образования даже ведут к суициду. По данным Министерства образования Японии, в 2015 г. проблема перехода на следующую ступень образования стала причиной 12% самоубийств среди школьников, а неуспеваемость — 7%<sup>8</sup>.

Несмотря на то, что все репетиторские школы предлагают свои услуги только на платной основе (обучение в любом дзюку обходится семье довольно дорого), большинство родителей стараются устроить туда ребёнка, повысив его конкурентоспособность при поступлении. Учитывая, что общеобразовательная школа конкуренцию не поддерживает, это решение действительно является очень важным.

Конкуренция среди абитуриентов настолько высока, что в прессе период экзаменов уже давно окрестили «войной за поступление» и «экзаменационным адом». Чтобы уменьшить психологическую нагрузку на учащихся, повысить их самооценку и мотивацию, школы даже могут несколько завышать резуль-

таты образования, выставляя оценки в аттестат. Он имеет скорее педагогические задачи, чем селекционные: дифференциация выпускников школы осуществляется не отметками в свидетельстве о её окончании, а баллами, набранными во время зимних национальных экзаменов в университеты<sup>9</sup>.

Часто можно встретить информацию, что японские школьники «держат лицо» и совсем не пытаются списать на экзаменах, однако это, как и повальная стрессоопасная загруженность детей, — заблуждения. Большинство, конечно, «держат», но вряд ли найдётся культура, где чувство собственного достоинства всех учащихся выше чувства ученического самосохранения, поэтому нельзя сказать, что списывание среди учащихся отсутствует как феномен вообще. О жульничестве абитуриентов на национальных экзаменах уже не первый год пишут японские газеты. Периодически эти испытания теперь сопровождаются скандалами, когда кто-то из поступающих выкладывает тест в сеть прямо во время многочасового экзамена, где товарищи снабжают его ответами. Современные технологии — средство мошенничества на экзаменах и в высокотехнологичной Японии, поэтому в последнее время вузы могут запрещать проносить в аудиторию не только гаджеты, но даже механические часы (вслед за различными видами смарт-часов). Во время школьных проходных экзаменов ученики также сдают свои телефоны и смартфоны, но здесь попытки списать ещё менее распространены.

Чтобы усилить свою конкурентоспособность в сравнении с государственными вузами, но не снизить качества образования, современные частные университеты могут отказываться от национального зимнего тестирования и довольствоваться своими вступительными испытаниями по рекомендациям, выдаваемым на учеников школами.

<sup>8</sup> Global Health Observatory data repository / WHO. URL: <http://apps.who.int/gho/data/?theme=main&vid=60820>

<sup>9</sup> Urabe M. Funktion und Geschichte des deutschen Schulzeugnisses. — Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2009.

Другой распространённый способ — создание собственных основных и начальных школ, а в последние десятилетия — даже детских садов, т.е. целостной преемственной структуры, где благополучный переход из одного звена в другое обеспечивает ребёнку дальнейшее автоматическое зачисление в университет, создавший эту структуру.

Сами японцы не считают свою образовательную систему идеальной. Недостатки экзаменационных испытаний тоже выносятся на публичное обсуждение. И если, к примеру, преодолеть жёсткий стрессовый характер подготовки к поступлению в университет очень трудно в условиях большой конкуренции и значимости образования в общественной жизни, то узкие аспекты организации и содержания экзаменов постоянно модернизируются. Так, переходные экзамены по иностранному языку включают теперь не только тесты, способные проверить у учащихся знание лексики и грамматики, но также аудирование; при этом их навыки говорения на иностранном языке по-прежнему подлежат контролю мало, что вызывает критику вузов и педагогов<sup>10</sup>. Слабые возможности высказывать своё мнение, предусмотренные в тестах, также подлежат пересмотру. Сигналом тому послужила текущая образовательная реформа, отвечающая на вызовы глобализации и времени. Ученики должны стать более открытыми, раскрепощёнными, творчески и свободно мыслящими.

\* \* \*

Итак, экзаменационная система Японии сложнее, чем в России. Целевым и центральным компонентом этой системы, как в России, является переход от общего к профессиональному образованию, но подготовка к нему требует от японского школьника больше дисциплины,

<sup>10</sup> Корнев А.А. Проблема совмещения выпускного школьного экзамена и вступительного экзамена в вузы по иностранным языкам в России, Японии и Великобритании (на материале ЕГЭ, центрального экзамена и A-Levels) // Вестник московского университета. — 2011. — Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. — № 4. — С. 146–153.

самоотдачи, целеустремлённости, усердия, прилежания и времени. И подготовка, и процесс поступления здесь строже. При непростой иерархии экзаменов в школах двух стран, в России они менее значимы для построения образовательной и социальной карьеры учащегося. Структура данной системы также сложнее в Японии, поскольку включает не только переходные испытания, но и множество текущих экзаменов, что, с одной стороны, создаёт дополнительные стрессы для учеников, а с другой, помогает активизации знаний (причём учитывая, что на селекцию учащихся первые 9 лет обучения такие экзамены влияют мало, уровень стрессоопасности проверок невысок). Содержание переходных экзаменов вызывает критику в обеих странах. Разница менталитета и реалий в России и Японии не позволяет указать отдельные уникальные черты японской системы, заимствование которых было бы целесообразно и возможно в России. Важен, однако, является статус образования в японском обществе, определяющий не только образовательные старания учащихся, но самые разнообразные аспекты системы.

Традиционно японцы придают образованию решающее значение в создании человеком своего социального статуса. Не общественное положение и связи семьи определяют его будущее, а карьера, которую он будет строить с помощью своих знаний и умений, полученных в школе и университете. Хорошая специализация, полученная в престижном вузе, до пенсии обеспечит японца достойной работой в известной компании, а потому с малых лет дети мотивируются семьёй на прилежную учёбу, а родители вкладывают большие суммы в образование. Поэтому проблема обесценивания высшего образования Японии не знакома. **НО**

## Консультации



На вопросы отвечает **Елена Леонидовна Болотова**, профессор кафедры управления образовательными системами Института социально-гуманитарного образования МПГУ, доктор педагогических наук

**? Подскажите, пожалуйста, как  
● нужно оформлять рабочие программы тренеров-преподавателей, нужно ли их прошивать?**

*Анастасия*

Общие требования вы можете посмотреть в Письме Минобрнауки РФ от 11.12.2006 № 06–1844 «О Примерных требованиях к программам дополнительного образования детей». В отношении прошивания программ: такие нормы организация устанавливает своим локальным актом о делопроизводстве.

**? Корректно ли в Приложении  
● к Лицензии, выданной учреждению дополнительного образования, указывать «основные», имея в виду направленность реализуемых программ?**

*О.В.*

Это возможно, если учреждение реализует программы на бюджетные средства. Каждое образовательное учреждение должно определиться, какие программы будут у него основными, а какие дополнительными, чтобы участвовать в реализации государственного заказа на предоставле-

ние дополнительного образования детям.

**? При какой минимальной нагрузке, выполняемой в школе педагогом, работающим на выборной должности в представительном органе, будет сохраняться педагогический стаж?**

*Г.А.*

Это разные виды стажа. Для сохранения права на досрочную трудовую пенсию по старости педагог обязан выполнять норму рабочего времени, которая определена в Приказе Минобрнауки РФ от 24.12.2010 № 2075 «О продолжительности рабочего времени (норме часов педагогической работы за ставку заработной платы) педагогических работников». При этом для такой пенсии учитывается только работа в учреждениях для детей. Работа в представительном органе никаких льгот в этом случае не предоставляет. Для учёта периода работы в общий стаж педагогической работы минимальный объём педагогической нагрузки законодательством не определён.

**? Имеет ли школа право устанавливать уроки по 40 минут (в СанПиН прописано не менее 35 и не более 45 минут). Как юридически правильно можно оформить переход на 40 минут?**

*Надежда*

Да, школа имеет право устанавливать уроки продолжительностью 40 минут. Это возможно реализовать через решение управляющего совета школы и утвердить решение об изменении режима учебного процесса приказом руководителя учреждения. См. ст. 32 закона РФ «Об образовании».

**? Добрый день! В Санитарных нормах и правилах прописано, что проведение факультативных занятий должно быть через 45 минут после учебных. А какой промежуток должен быть между учебными занятиями и занятиями внеурочной деятельностью в 1-м классе?**

*Светлана Петровна*

Мы полагаем, что не менее 45 минут, так как дети после основной части учебного дня должны отдохнуть и пообедать.

**?** На основании каких нормативных документов объём учебной нагрузки для заместителей руководителя муниципальных общеобразовательных учреждений согласовывается с учредителем организации?  
*М.К.*

Специального акта об этом нет. В данном случае исходят из устава вашей организации и требований, предъявляемых к руководителям организаций согласно ст. 276 ТК РФ.

**?** В этом учебном году я взяла 1-й класс. Согласно новым ФГОС у первоклашек после уроков внеурочная деятельность (кружки). Директор школы обязал меня ежедневно после уроков находиться с детьми на прогулке и кормить их обедом, это 55 минут рабочего времени. Проблема в том, что это время мне не оплачивается. Комиссия по стимулирующим надбавкам дала мне 2 балла, в переводе — 185 рублей в месяц за эту работу. «Это ваш класс, кто должен работать с вашими детьми? Вам платят за классное руководство», — говорит директор. Каким образом должно оплачиваться это рабочее время учителя?  
*Светлана*

Важно, чтобы суммарное рабочее время за неделю составляло 36 часов. Если этот норматив не соблюдается, вы можете обжаловать такой график работы в Гострудинспекции.

**?** Работаю в Детской школе искусств. Столкнулась с тем, что некоторые родители пишут заявление с просьбой разрешить прохождение программы школы учащемуся год за два, т.е. закончить обучение не за 5 лет, а за 4 года. Возможно ли это, если да, то на основании чего?  
*Л.В.*

Если уставом школы предусмотрен экстернат, то следует правильно организовать процесс прохождения аттестации учащихся. Если уставом такая форма обучения не предусмотрена, то ваша школа не может проводить обучение по такой форме. Родителям следует рекомендовать решать данную проблему на основании рекомендации органа управления образованием, которому подчиняется школа, в уставе которой указана форма обучения — экстернат.

**?** Какими нормативными документами РФ регламентируется отчисление учащегося из школы при его переходе в другое образовательное учреждение?  
*Ирина Михайловна*

Процедура оформления отчисления учащегося по собственному желанию или решению педагогического совета регламентируется только локальными актами вашей организации (устав, порядок отчисления из учреждения, решение педсовета, заявление родителей, приказ руководителя, письмо — запрос из другой организации и др.). Процедура отчисления по решению педагогического совета школы должны включать положения из п. 6 ст. 19 Закона РФ «Об образовании».

**?** С какого класса предусматриваются сдвоенные уроки? Разрешаются сдвоенные уроки по русскому языку в 5-м классе или нет?  
*Надежда Николаевна*

Согласно пункту 10.8. СанПиН 2.4.2.2821-10 только

в начальных классах сдвоенные уроки не проводятся.

**?** На основании какого документа можно не рекомендовать слабым учащимся переход в 10-й класс? Директор говорит, что такое решение педсовета или акт не пропустят в администрации. Что нам делать, ведь идут в 10-й класс, а потом не сдадут ЕГЭ?!

*Ольга Андреевна*

Если уставом организации не предусмотрены какие-либо ограничения в приёме в 10-й класс, то учащиеся принимаются туда после окончания 9-го класса в порядке живой очереди. А чтобы не было трудно учить их в старшей школе, надо серьёзно уделить внимание организации учебного процесса на этапе основной школы.

**?** Я работаю заместителем по ВР. В этом году сложилась ситуация, при которой мне необходимо взять классное руководство в трудном классе. Есть ли закон, запрещающий заместителям директора брать классное руководство? Может ли оно быть тарифицировано?  
*Ирина*

Нет, нормативного акта, запрещающего работнику образовательного учреждения выполнять дополнительную работу (например, классным руководителем), не существует. Однако, учитывая вашу основную должность, разрешение на выполнение дополнительной работы придётся согласовать с органом управления образованием, которому подчиняется организация.

**? Какая педагогическая нагрузка у мастера производственного обучения в средней школе?**

*О.В.*

В настоящее время объём учебной нагрузки мастеру производственного обучения определяет образовательное учреждение. Напомним, что в Приказе Минобрнауки РФ от 24.12.2010 № 2075 «О продолжительности рабочего времени (норме часов педагогической работы за ставку заработной платы) педагогических работников» для мастера производственного обучения установлена только продолжительность рабочей недели.

**? Нужно ли в этом учебном году утверждать расписание учебных занятий в СЭС в связи с введением новых СанПиН?**

*Л.Н.*

Согласно ст. 32 Закона РФ «Об образовании» расписание учебных занятий относится к компетенции школы и никогда не утверждалось в СЭС.

**? Я работаю в общеобразовательной школе с записью в трудовой «школьный психолог». Сейчас соцработник просит привезти ксерокопию трудовой с записью «педагог-психолог», иначе льготы по оплате коммунальных услуг и отопления мне не положены. Поясните мне, пожалуйста, есть ли разница между должностями школьный психолог и педагог-психолог? Имею ли я право на льготы?**

*Любовь Юрьевна*

Наименование «школьный психолог» не является названием должности. Это педагогический,

литературный термин. Этот термин не соответствует наименованию должностей, утверждённых Приказом Минздравсоцразвития РФ от 26.08.2010 № 761н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих» раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования». Вы должны обратиться к руководителю организации с заявлением о признании записи о наименовании вашей должности недействительной и внесении в трудовую книжку правильного наименования должности — «педагог-психолог».

**? Нормами СанПиН определён общий объём домашнего задания, но не ясно, как отследить объём домашнего задания по отдельным предметам. Одна из советских инструкций (1937 года) устанавливала объём домашнего задания не более 3-й части от выполненного объёма на уроке. Действует ли данная инструкция до сих пор? Можно ли на неё сослаться?**

*Е.В.*

Документы в виде инструкций в настоящее время не применяются. Действующее законодательство не содержит современных рекомендаций по определению объёма домашнего задания. Да и это практически невозможно в связи с вариативностью форм учебных занятий, развитием образовательных технологий.

**? Я воспитатель ДОО и нахожусь в отпуске по уходу за ребёнком. Положена ли мне сейчас выплата за методическую литературу? Если да, то укажите, пожалуйста, номер постановления.**

*Наталья Владимировна*

Данный вопрос регулируется актами органа субъекта РФ. Рекомендуем вам обратиться за разъяснениями в орган управления образованием, которому подчиняется ваше учреждение.

**? Должен ли учитель 1-го класса сопровождать детей в столовую?**

*Наталья Михайловна*

Этот вопрос регулируется правилами внутреннего трудового распорядка вашей школы.

**? Работаю зам. директора по АХЧ школы, ещё преподаю 10 часов в неделю. Могу ли я вести уроки в своё рабочее время? Нам разрешают иметь нагрузку только 9 часов по тарификации, а 1 час оплачивается как почасовая оплата, и отрабатывать надо за пределами своего рабочего времени, так как я не отношусь к педагогическому персоналу.**

*Ирина*

Выполнение дополнительной работы согласно ст. 60.2 ТК РФ возможно как в основное рабочее время, так и за его пределами. Решение о режиме выполнения этой работы принимает работодатель. Объём учебной нагрузки для заместителей руководителя согласовывается с учредителем организации. **НО**

## ДИДАКТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ: от профессиональной терминологии к организации учебного процесса



**Андрей Александрович Остапенко,**  
профессор Кубанского государственного  
университета, доктор педагогических наук  
e-mail: ost101@mail.ru

Один из способов определить квалификацию мастера (в том числе и педагога) — познакомиться с его инструментами. Их может быть много или мало, они могут быть совершенны или нет, в конце концов, они могут быть уместны или нелепы. Плоскогубцами при желании можно, конечно, забивать гвозди, но эффективнее эту работу выполнять при помощи молотка. При этом молотки бывают разных размеров и разной формы. Как правило, хорош тот мастер, у кого инструментов (а) много, они (б) исправны (наточены, настроены) и (в) всегда под рукой, то есть находятся в порядке.

- методика • метод • технология • форма и режим обучения
- учебный процесс

### Дидактика в помощь педагогу

Опыт работы со школьными учителями и вузовскими преподавателями свидетельствует, что большинство

из них не просто не владеют своим инструментарием, а зачастую даже не подозревают о его многообразии. А говорить

о порядке в этих инструментах и вовсе не приходится. Складывается впечатление, что большинство из нас пытается выполнять новые дидактические задачи старым, ржавым, беспорядочно разложенным инструментом. Ясности в том, чем метод обучения отличается от способа, а методика от технологии, в учительской среде нет и подавно. Да и откуда ей взяться, если большинство самых современных учебников дидактики всячески запутывают читателя. Разные авторы принципиально по-разному трактуют одни и те же понятия. Складывается впечатление, что большинство из них плохо владеют элементарными правилами и законами классификации.

Вот несколько примеров из самых современных учебников дидактики (из этических соображений не называю авторов). В одном из них приведена классификация организационных форм учебных занятий: *урок, лекция, семинар, групповая форма занятий, деловая игра* и т.д. Так и хочется спросить: а что, лекция не может быть на уроке? А семинар не может проходить в групповой форме? Вспомните, элементарную классификацию животных из школьного учебника. Могут ли кишечно-полостные одновременно быть моллюсками или земноводные млекопитающими? Нет, конечно.

Читаем в другом учебнике перечисление видов обучения, снова претендующее на классификацию: «обучение бывает *индивидуальным, развивающим, дистанционным, эвристическим*» и т.д. Так и вспоминается давняя шутка: «Было у отца три сына: один — рыжий, другой — Васька, а третий — в колодезь упал».

Профессор В.В. Гузев неоднократно применительно к дидактике писал, что «к сожалению, ни одна из этих классификаций (а у него количество примеров занимает полтора десятка страниц. — А.О.) не является настоящей классификацией в строгом смысле этого слова»<sup>1</sup>. И ниже он напоминает эле-

<sup>1</sup> Гузев В.В. Методы и организационные формы обучения. — М.: Народное образование, 2001. — С. 20.

ментарные положения теории множеств, касающиеся определения понятия «классификация»: «Классификацией принято называть деление множества на подмножества, удовлетворяющее двум условиям:

- подмножества не пересекаются, то есть ни один элемент классифицируемого множества не попадает одновременно в два или более подмножества;
- объединение этих подмножеств совпадает с исходным множеством, то есть каждый элемент данного множества попадает хотя бы в одно подмножество»<sup>2</sup>.

В дальнейшем мы будем сверять наши рассуждения с этими двумя элементарными общеизвестными положениями.

Нас могут упрекнуть в том, что мы слишком много внимания уделяем сугубо теоретическому вопросу, что он не интересен слушателю или читателю, ибо он не имеет практического выхода. С этим мы не согласимся, ибо убеждены, что от наличия ясной классификации дидактических инструментов зависит ясность мышления учителя и преподавателя. А ясность мышления обуславливает правильность педагогических действий. Создав чёткую классификацию дидактических инструментов, мы сможем навести порядок в многообразии учительского инструментария, что позволит учителю всегда иметь «под рукой» нужный дидактический инструмент. Итак, попробуем это сделать, не претендуя на завершённость и единственность подхода. Хотя очень хочется, чтобы учёные-дидакты когда-нибудь смогли договориться о терминах.

Но первое, о чём следует договориться, — это о толковании понятия «учебный процесс». Мы предлагаем **под учебным процессом** понимать процесс *обретения* человеком...<sup>3</sup> Далее, видимо, мож-

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> См. мою лекцию о содержании образования: Остапенко А.А. Антропологическая лестница полноты образования человека. — Краснодар: Издание автора, 2016. — 32 с.

но вписать **знаний, представлений, умений, навыков, компетенций и т.д.** Причём для этого понятия не важна направленность процесса: *меня обучают* или *я сам учусь*, хотя эти два варианта учебного процесса имеют в русском языке разные названия: «обучение» и «учение». Таким образом, мы полагаем, что понятие «учебный процесс» шире понятий «процесс обучения» и «процесс учения» и включает в себя последние два. В педагогической литературе зачастую эти понятия либо смешиваются, либо отождествляются. Здесь мы абсолютно солидарны с И.Д. Фруминым, который утверждает, что «необходимо в теории разделить учение и обучение. Обучение не является процессом, гарантирующим активность учения»<sup>4</sup>. Мало того, по его мнению, пренебрежение понятием «учение» (за счёт его смешивания или отождествления с понятием «обучение») привело к утере части «основного ресурса образовательных результатов», выражающемся в «собственной энергетике обучающихся, способности к переобучаемости»<sup>5</sup> и пр. Таким образом, *процесс, результатом которого человек получает или совершенствует знания, умения и навыки, мы будем называть далее учебным процессом*, понимая, что обучение и учение являются его компонентами.

Начнём анализировать учебный процесс с разных сторон, с разных позиций, по разным признакам.

### Состав (контингент) учащихся

Самый простой признак, по которому можно характеризовать учебный процесс, — это количество людей, одновременно включённых в этот процесс в качестве обретающих знания, умения и навыки. С этой позиции в учебный процесс могут быть вовлечены:

- один человек (примером может служить репетиторство);
- два человека (примером может служить обучение в парах сменного состава А.Г. Ривина и В.К. Дьяченко);

<sup>4</sup> Фрумин И.Д. Учение как ресурс // Педагогика развития: соотношение учения и обучения. Материалы научно-практической конференции. — Красноярск, 2000. — С. 43–51.

<sup>5</sup> Там же.

- от трёх до семи человек (примером может служить экипажная работа в условиях концентрированного обучения);
- одна учебная (академическая) группа;
- несколько учебных (академических) групп;
- значительное количество людей (примером может служить практика сектантов проповедовать и обучать огромное количество людей на стадионах или в больших концертных залах).

Учебный процесс можно классифицировать по признаку количества учеников. Тогда этот признак следует назвать словом **состав (или контингент)** учебного процесса. В этом случае классификация видов учебного процесса по составу, т.е. по количеству людей, одновременно обретающих знания, умения и навыки, представляется чрезвычайно простой:

- **индивидуальное** обучение (один человек);
- **парное** обучение (два человека);
- **групповое** (или экипажное) обучение (от трёх до семи человек);
- **академическое** обучение (одна академическая группа);
- **поточное** обучение (несколько академических групп);
- **массовое** обучение (значительное количество людей).

Предложенная классификация полностью соответствует выдвинутым выше требованиям теории множеств. Может ли она быть другой? Может. Например, парный способ можно включить в групповой как частный случай и т.д.

Но другая классификация должна удовлетворять тем же требованиям. Какая из них правильнее, дискутировать бессмысленно. Предложенную идею изобразим графически.

Дадим определение.

**Определение 1. Состав (контингент)** — это признак (критерий) образовательного процесса, определяемый

количеством учащихся, одновременно вовлечённых в образовательный процесс.

Договоримся о сокращениях, которыми будем обозначать различные **составы** учебного процесса.

Таблица 1

Количество учащихся	Состав	Обозначение
1	Индивидуальный	Инд
2-7	Групповой	Гр
Одна академическая группа	Академический	Акад
Несколько академических групп	Поточный	Пот
Большое количество обучаемых	Массовый	Масс

При этом парное обучение будем считать частным случаем группового и не выделять как самостоятельный метод.

### Метод обучения

Второй признак, по которому легко классифицировать дидактические инструменты, — «открытость элементов процесса обучения для ученика»<sup>6</sup>. Раскроем это детально, опираясь на исследование В.В. Гузеева, и приведём предложенную им<sup>7</sup> упрощённую модель процесса обучения для одного учебного периода<sup>8</sup>.

«Отношением для классификации методов обучения будет открытость элементов этой схемы для ученика. Можно получить предварительную таблицу классификации методов обучения (табл. 2).

Видно, что при движении по таблице сверху вниз меняется позиция ученика: от объекта научения, получателя готовой учебной информации к субъекту учения, самостоятельно добывающему информацию и конструирующему необходимые способы действий. Меняется и позиция учителя: из транслятора он превращается в организатора коммуникаций и эксперта»<sup>9</sup>.

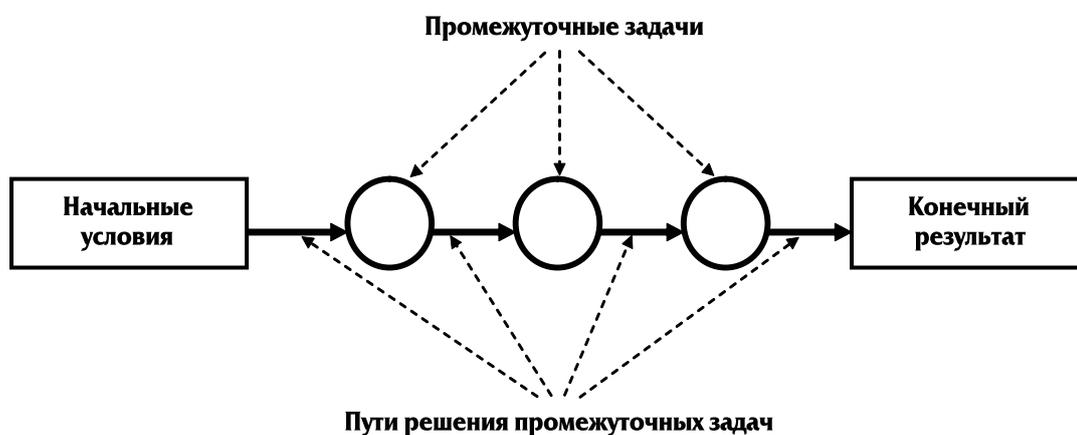


Рис. 1. Упрощённая модель процесса обучения (по В.В. Гузееву)

<sup>6</sup> Гузеев В.В. Методы и организационные формы обучения. — М.: Народное образование, 2001. — С. 21.

<sup>7</sup> Гузеев В.В. Образовательная технология: от приёма до философии. — М.: Сентябрь, 1996. — С. 12.

<sup>8</sup> Под учебным периодом В.В. Гузеев понимает «промежуток учебного времени, в течение которого достигаются цели обучения, воспитания и развития обучаемых» (Там же. — С. 111).

<sup>9</sup> Гузеев В.В. Системные основания интегральной образовательной технологии. Автореферат ... докт. пед. наук. — М, 1999. — С. 17-18.

Таблица 2

Схема	Название	Обозначение
	Репродуктивный	РПР
	Программированный	ПГ
	Эвристический	Э
	Проблемный	ПБ

За 15 лет эта классификация была многократно опубликована, на неё имеются десятки ссылок, поэтому детали повторять мы не будем. Время показало продуктивность и простоту этого подхода к классификации методов. Дадим ясное определение.

**Определение 2. Метод** — это признак образовательного процесса, определяемый уровнем самостоятельности ученика (или уровнем открытости элементов процесса обучения для ученика).

При этом совершенно очевидно то, что эта предварительная классификация далека до полноты, поскольку четырьмя методами не исчерпываются комбинации четырёх элементов учебного процесса (начальные условия, промежуточные результаты, пути решения задач, предполагаемый результат). Элементарные школьные знания комбинаторики подсказывают, что таких комбинаций 16. Разберёмся сейчас хотя бы в четырёх из них, одновременно примеряя их признаки к упоминаемым в дидактической литературе методам и давая ясные определения описываемым методам.

Эти методы назовём **базовыми**. Они привычны и понятны. Их используют практически все учителя и преподаватели. Общее для них — это *открытость для ученика начальных условий и предполагаемых результатов*. Они даются ученику готовыми.

**Определение 2.1. Базовыми называются методы обучения с открытыми начальными**

**условиями и открытыми предполагаемыми результатами.**

Рассмотрим каждый из базовых методов отдельно.

**1.** Если ученик знает, из чего надо исходить, через какие промежуточные результаты пройти в изучении темы, как их достичь, то его функции в обучении сводятся к тому, чтобы запомнить всё это и в должный момент воспроизвести. Таким образом, можно говорить о *репродуктивном (РПР) или объяснительно-иллюстративном методе (ОИ)*. Здесь и далее мы используем эти два понятия как синонимы.

**Определение 2.1.1.** Репродуктивным (или объяснительно-иллюстративным) называется метод обучения со всеми открытыми элементами учебного процесса.

**2.** Если ученику не сообщаются промежуточные результаты, но открыто всё остальное, то мы имеем *программированный метод (ПГ)* обучения. Действительно, ученик знает, из чего исходить и что делать. Получив результаты по первой части программы действий, надо перейти к выполнению второй части программы и так далее до получения планируемых результатов. Идею программированного обучения выдвинул в 1954 году американский психолог Б.Ф. Скиннер. В отечественной

педагогике подробно идею программированного обучения разработывал академик В.П. Беспалько<sup>10</sup>.

**Определение 2.1.2.** Программированным называется метод обучения с открытыми начальными условиями, предполагаемыми результатами, путями достижения промежуточных задач, но с закрытыми промежуточными задачами.

3. Если промежуточные результаты открыты, но способ их получения ученику не сообщается, то приходится пробовать разные пути, пользуясь множеством эвристик. Так повторяется после получения каждого объявленного промежуточного результата.

**Определение 2.1.3.** Эвристическим называется метод обучения с открытыми начальными условиями, предполагаемыми результатами, промежуточными задачами, но с закрытыми путями достижения промежуточных задач.

Прообразом эвристического обучения можно считать сократический диалог. В отечественной педагогике эвристический метод впервые подробно описал П.Ф. Каптерев. В энциклопедии Брокгауза и Ефрона имеется статья Э.Л. Радлова «Эвристический метод», в которой он пишет, что этот метод «состоит в том, что ученика путём ряда вопросов наводят на решение проблемы, подлежащей рассмотрению»<sup>11</sup>.

4. Если неизвестны ни промежуточные результаты, ни пути их достижения, ученик сталкивается с противоречием между имеющимися знаниями и необходимыми, то есть попадает в проблемную ситуацию. Его поиск приобретает более сложный характер. В этом случае учитель использует *проблемный метод* (ПБ) обучения.

<sup>10</sup> См.: Беспалько В.П. Программированное обучение. Дидактические основы. — М.: Высшая школа, 1970.

<sup>11</sup> Радлов Э. Эвристический метод // Энциклопедический словарь. Т. XL. — СПб.: Изд. Брокгауза и Ефрона, 1904. — С. 141.

**Определение 2.1.4.** Проблемным называется метод обучения с открытыми начальными условиями и предполагаемыми результатами, но с закрытыми промежуточными задачами и путями их достижения.

В основу проблемного обучения легли идеи американского психолога Дж. Дьюи. В советской педагогике популяризаторами и исследователями проблемного обучения были Ю.К. Бабанский<sup>12</sup>, Т.В. Кудрявцев<sup>13</sup> и И.Я. Лернер<sup>14</sup>.

Проанализируем учебный процесс по признаку «открытость элементов процесса обучения для ученика», учитывая, что мы уже анализировали его по признаку количества учеников. При этом для избегания громоздких схем и таблиц ограничимся лишь базовыми методами. Очевидно, что полная классификация методов, предложенная В.В. Гузевым (на основании классификации В.А. Оганесяна), также удовлетворяет требованиям теории множеств, только по другому признаку. При этом естественно, что каждый способ может совмещаться с любым методом.

Так, индивидуальное обучение беспрепятственно может быть проблемным, а групповое — эвристическим, поскольку способ и метод учебного процесса определяются по принципиально разным признакам. Пересечение линий на схеме указывает на многообразие вариантов дидактических подходов с позиций сочетания способов и методов обучения. Пять выделенных способов и четыре базовых метода (а их ведь 16) дают двадцать возможных вариантов этого сочетания.

<sup>12</sup> Бабанский Ю.К. Проблемное обучение как средство повышения эффективности учения школьников. — Ростов-на-Дону: РГПИ, 1970.

<sup>13</sup> Кудрявцев Т.В. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. — М.: Знание, 1991.

<sup>14</sup> Лернер И.Я. Проблемное обучение. — М.: Знание, 1974.

### Режим учебного процесса

Третий признак, по которому целесообразно классифицировать инструменты учебного процесса, — это «характер распределения информационных потоков»<sup>15</sup> или, точнее, их направленность. В.В. Гузев вводит<sup>16</sup> понятие «информационных режимов обучения» и их деление на **интраактивный, экстраактивный и интерактивный**.

Он различает их по признаку направления информационных потоков по отношению к ученику. Впоследствии неточное слово «интраактивный» было заменено на правильное «интроактивный».

Разберёмся с каждым режимом в отдельности (табл. 3).

**Экстраактивный режим**, при котором учебная информация поступает к ученику **извне** имеет две модификации: «меня учат (я *обучаемый*)» и «я учусь сам (я *учащийся*)». В первом случае учебную информацию в ученика «вталкивают», во втором — он её «вытаскивает» (вытягивает, выуживает) сам.

**Интроактивный режим** предполагает для ученика ситуацию даяния другому («Я его учил,

даже сам понял»). В этом режиме ученик выступает в роли *обучающего*.

**Интерактивный режим** предполагает чередования направления информационных потоков и может происходить в диалоге.

**Определение 3. Информационный режим** — это признак образовательного процесса, определяемый направлением информационных потоков по отношению к ученику.

Сочетание пяти вариантов состава, четырёх базовых методов и четырёх режимов даёт множество в восемьдесят вариантов организации учебного процесса.

### Этапы и организационные формы учебного процесса

В большинстве учебников по педагогике нет существенных расхождений в том, что процесс усвоения знаний и умений имеет определённые этапы. Чаще всего выделяют пять различных

Таблица 3

Режим	Схема	Роль	Обозначения	
<b>Экстраактивный</b> (из-вне)		обучаемый («толкай»)	ЭкстраА	Меня учат
		учащийся («тяни»)		Учусь сам
<b>Интроактивный</b> (из-нутри)		обучающий	ИнтроА	Учу другого
<b>Интерактивный</b> (между)		обучаемый, обучающий	ИнтерА	Учусь с другим

<sup>15</sup> Гузев В.В. Методы и организационные формы обучения. — М.: Народное образование, 2001. — С. 47.

<sup>16</sup> Там же. — С. 48.

элементов: изучение нового материала (ИНМ), повторение (П), закрепление (З), контроль (Кон), коррекция (Кор)<sup>17</sup>.

**Определение 4. Этап — это признак образовательного процесса, определяемый фазой (стадией) достижения цели.**

Очевидно, что каждый из **этапов** учебного процесса может реализовываться любым **способом**, любым **методом** и в любом **режиме**. Это сочетание даёт ещё большее многообразие дидактических инструментов, которые, видимо, и следует назвать **организационными формами** учебного процесса. Определение этого понятия дадим чуть ниже.

При таком подходе очевидно, что перечень организационных форм учебного процесса может быть весьма объёмным. Начнём этот перечень: рассказ, беседа, лекция, семинар, практикум, лабораторная работа, экскурсия, зачёт, коллоквиум, экзамен, опрос, контрольная работа и т.д. и т.п. Соответственно, каждая организационная форма (ОФ) может быть определена четырьмя переменными параметрами: способом (С), методом (М), режимом (Р) и элементом (Э) учебного процесса.

Это такая «функция» четырёх переменных:  $O\Phi = f(C; M; P; \Xi)$ .

Дидактическими ящичками меня увлёк В.В. Гузеев, когда я ещё в середине 1990-х читал одну из первых его книжек<sup>18</sup>. С тех пор эти «ящички» у него присутствовали почти во всех его книжках. Его «ящички» совершенствовались и по форме и по содержанию, у меня появлялись свои. Пришло время их сводить к чему-то схожему. А там, гляди, ещё кто-то к нам присоединится. И появится у нас некая дидактическая ферма, где в ящичках сельская профессура разводит рассаду некой научной (как нам хочется) мысли.

Начну вот с чего. В.В. Гузеев многократно в своих трудах<sup>19</sup> описал дидактический ящик и матрицу многообразия организационных форм учебного процесса. Он даже разработал классификатор организационных форм<sup>20</sup>, в основу которого положил три параметра учебного процесса: а) представленность воспитания/развития; б) информационный режим; в) размеры дидактической единицы. Каждый из параметров у него имеет определённое небольшое количество значений, и они легко были сведены в таблицу 4<sup>21</sup>.

Таблица 4

Параметр	Символ	Значение	Символ
Представленность воспитания	В/Р	Эксплицитное (организованное)	О
Представленность развития		Имплицитное (косвенное)	К
Информационный режим	ИР	Экстраактивный Интерактивный Интроактивный	Экстра Интер Интро
Дидактическая единица	ДЕ	Укрупнённая Ограниченная	У О

<sup>17</sup> Бершадский М.Е., Гузеев В.В. Дидактические и психологические основания образовательной технологии. — М.: Центр «Педагогический поиск», 2003. — С. 95.

<sup>18</sup> Гузеев В.В. Образовательная технология: от приёма до философии. — М.: Сентябрь, 1996. — 112 с.

<sup>19</sup> Здесь и далее мы будем, в основном, ссылаться на книгу нашего уважаемого собеседника: Гузеев В.В. Преподавание. От теории к мастерству. — М.: НИИ школьных технологий, 2009. — 288 с.

<sup>20</sup> Там же. — С. 84–97.

<sup>21</sup> Там же. — С. 86.

Эти три параметра позволили В.В. Гузееву выстроить трёхмерный (по количеству параметров) дидактический ящик, дать формальные определения организационным формам и этот ящик отчасти заполнить. У него вот что получилось (рис. 2)<sup>22</sup>.

Для примера возьму хотя бы два определения из предложенного моим собеседником перечня: «**рассказом** называется организационная форма обучения, в которой осуществляется организованное воспитание и косвенное развитие при экстраактивной обработке ограниченной дидактической единицы (формула ОКЭкстраО); **лекцией** называется организационная форма обучения, в которой осуществляется организованное воспитание и косвенное развитие при экстраактивной обработке укрупнённой дидактической единицы (формула ОКЭкстраУ)»<sup>23</sup>.

А теперь уберите выделенные жирным шрифтом слова и представьте себе, что вы разгадываете кроссворд. У вас есть определения, а нет слов из шести или семи букв. Сможете ли вы угадать эти слова, имея *такие* определения? Я нет. И тут дело даже не в формулах. А, видимо, в отсутствии сущностных признаков

(параметров) определяемых форм. Есть ощущение, что блестяще выбранный В.В. Гузеевым метод морфологического анализа (ящик) «дал сбой» из-за не вполне точно выбранных признаков этого анализа.

Попробую выявить этот «сбой» и предложить на основе того же ящичного метода иную структуру.

*Первое.* У меня нет ни малейшего сомнения в точности выбора Вячеславом Валерьяновичем в качестве одного из морфологических признаков *информационного режима*.

*Второе.* Параметр «представленность воспитания/развития», имеющий у В.В. Гузеева два значения (явное/неявное, эксплицитное/имплицитное), ранее был нами успешно применён для классификации методов учебного процесса (см. наш диалог о методах<sup>24</sup>). И в ту часть теоретических дидактических конструкций

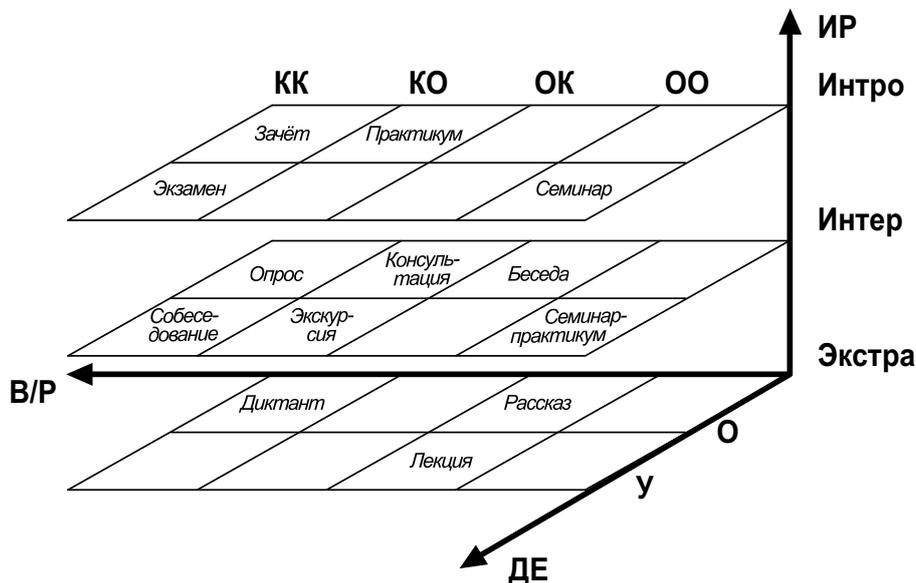


Рис. 2.

<sup>22</sup> Гузеев В.В. Преподавание. От теории к мастерству. — М.: НИИ школьных технологий, 2009. — С. 89.

<sup>23</sup> Там же. — С. 87–88.

<sup>24</sup> Гузеев В.В., Остапенко А.А. Диалог о методах, или Дидактивный сериал «Матрица» // Педагогические технологии. — 2011. — № 1. — С. 3–29.

он, как мне кажется, вписался органично. Здесь же он представляется мне искусственно привлечённым.

*Третье.* Параметр «размер/объём/структура дидактической единицы» представляется во все неуместным, ибо он касается содержания образования (и его структуры), а мы всё же находимся в области педагогических средств (а не содержания).

*Четвёртое.* Взамен двух мной волонтаристски отброшенных морфологических признаков (представленность воспитания/развития и размер/объём/структура дидактической единицы) предлагаю ввести два других — *метод учебного процесса* и *этап учебного процесса*. В качестве значений первого признака взять четыре выделенных нами ранее (см. тот же диалог о методах) базовых мето-

да (репродуктивный, эвристический, программированный, проблемный) обучения. В качестве значений второго признака взять пять общепринятых элементов учебного процесса (изучение нового, закрепление, повторение, контроль, коррекция).

*Пятое.* На базе трёх морфологических признаков (режим — 4 значения; метод — 4 значения, элемент — 5 значений) выстроить морфологический ящик из 80-ти ( $4 \times 4 \times 5$ ) элементов. Приблизительно он будет выглядеть так (рис. 3).

Пять уровней (по вертикали) этого ящика дают пять групп организационных форм учебного процесса: а) формы изучения нового; б) формы закрепления; в) формы повторения; г) формы контроля; д) формы коррекции. Каждая из форм имеет различие

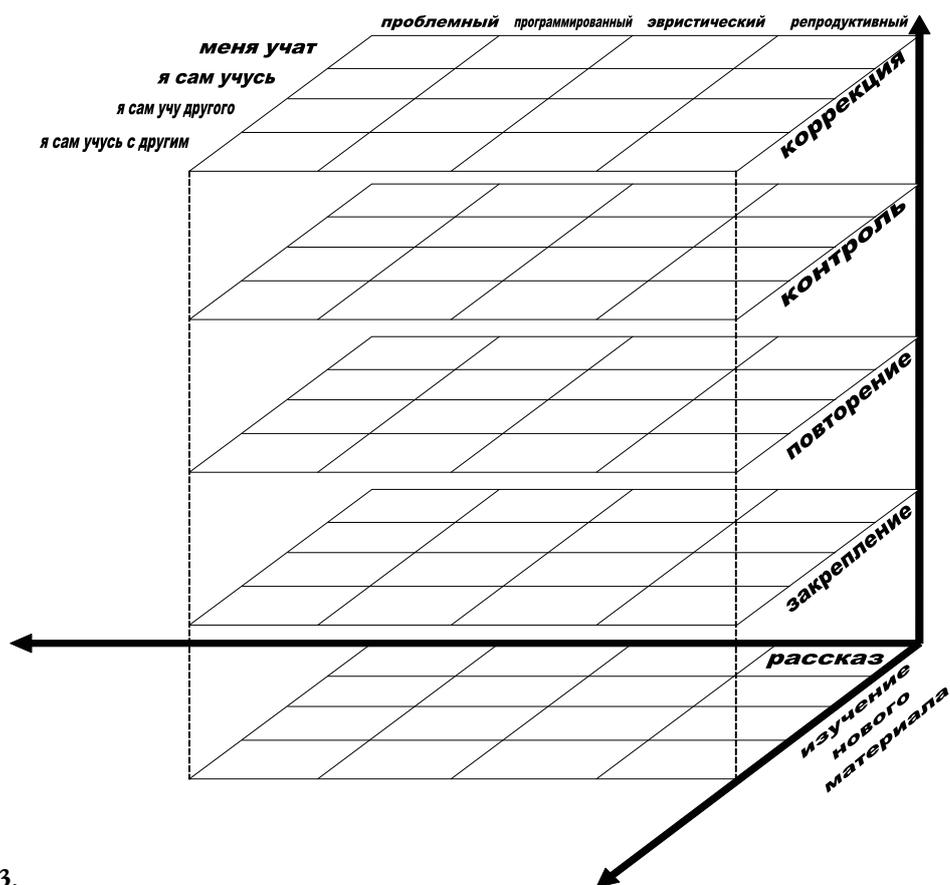


Рис. 3.

по режиму и по методу. И тогда, например, определение рассказа (см. угловую ячейку нижнего уровня ящика на рис. 3) как оргформы учебного процесса может быть следующим: *рассказ — это экстраактивная (ЭА) репродуктивная (РПР) форма изучения нового (ИНМ) (формула ЭА-РПР-ИНМ)*. Имея такое определение, как мне кажется, кроссворд разгадать легче.

Во всяком случае, меня плохо устраивает определение типа «опросом называется организационная форма обучения, в которой осуществляется косвенное воспитание и косвенное развитие при интерактивной обработке ограниченной дидактической единицы (формула ККИнтроО)»<sup>25</sup>. В этом определении я не вижу сущностных признаков этой формы. Из определения не следует, что речь идёт об опросе как *форме контроля*. Определение *опроса* (формулирую навскидку) как *интерактивной репродуктивной формы контроля* меня устраивает больше. В нём больше определённости и определённости.

Осталось заполнить ячейки...

Есть, конечно, четвёртый морфологический признак оргформ, который игнорировать нельзя. Речь идёт о *количестве* одновременно *обучаемых*, т.е. о *составе*. Этот признак имеет целый ряд значений (индивидуальное, групповое, академическое, поточное, массовое обучение), которые бы наш ящик сделали четырёхмерным и громоздким. Но эти значения вполне приемлемы в виде прилагательных к формам — *индивидуальная беседа, групповой зачёт* или... *массовый ЕГЭ*. Но об этом надо писать отдельную книгу об организационных формах учебного процесса (и мы с В.В. Гузеевым писать её начали).

### Учебный период

Перечень организационных форм огромен и открыт для дополнения. Но чего в нём точно не должно быть, так это термина «урок», так как урок — это, не организационная фор-

<sup>25</sup> Гузеев В.В., Остапенко А.А. Диалог о методах, или Дидактичный сериал «Матрица» // Педагогические технологии. — 2011. — № 1. — С. 89.

ма, а «минимальный учебный период, занимающий один академический час»<sup>26</sup>.

Приведём определение: «**Учебный период** — промежуток времени, в течение которого достигаются определённые цели обучения, воспитания и развития обучающихся»<sup>27</sup>. Далее В.В. Гузеев как раз и указывает, что *минимальный учебный период* — это **урок**, а *основной учебный период* в рамках учебного процесса — это **блок уроков**. Мало того, рамки блока уроков он очерчивает рамками «относительно автономной темы учебного курса»<sup>28</sup>. Из этого определения можно предположить, что продолжительность учебного периода в первую очередь зависит от содержания темы или её объёма. И тогда моменты начала и завершения учебного периода как временного промежутка точно совпадают с моментом постановки цели и моментом достижения результата.

Таким образом, следуя логике В.В. Гузеева (а это вытекает из его определений учебного периода, урока и блока уроков), урок или блок уроков непременно должен начинаться постановкой целей, а завершаться подведением итогов. Но дело в том, что именно такая структура урока или блока уроков далеко не самая эффективная. Мы это исследовали и многократно описали<sup>29</sup>. Опираясь на экспериментальную психологию (эффект Зейгарник), синергетику (устойчивость и неустойчивость сложных систем), выявили, что эффективный урок или блок уроков не всегда завершается подведением итогов, он должен прерываться незавершённым действием

<sup>26</sup> Гузеев В.В. Образовательная технология: от приёма до философии. — М.: Сентябрь, 1996. — С. 109.

<sup>27</sup> Гузеев В.В. Системные основания интегральной образовательной технологии. Автореферат ... докт. пед. наук. — М., 1999. — С. 17.

<sup>28</sup> Там же.

<sup>29</sup> Остапенко А.А. Непрерывность образования. Краснодар: Кубанский учебник, 2001. — С. 20–28.

и, соответственно, начинаться в следующий раз с продолжения этого действия, а не с постановки задач. Урок (блок уроков) должен завершаться на самом интересном месте (как серия грамотно снятого телесериала), тогда и следующий урок начнётся с увлечением и «без раскочки». На уточнённой модели начало и конец учебного периода «сдвинуты» относительно моментов постановки целей и достижения результата.

Из этого следует, что с позиции временной организации и временной структуры у учебного процесса есть две стороны: **внутренняя** логика процесса, которая вполне описывается схемой В.В. Гузеева (цель — процесс — результат), и **внешний** график (расписание) звонков, перерывов, выходных, который при эффективной организации не совпадает с этой внутренней логикой. Это не вполне очевидное разграничение В.В. Гузеевым не предусмотрено. А именно оно приводит к неточности определений. Коррективы необходимо вносить либо в определение учебного периода, либо в определение урока (блока уроков). Считаю целесообразным скорректировать определение учебного периода, опустив в нём упоминание целей, а соответственно и упоминаний процессов воспитания и развития. Иначе надо вводить понятия «воспитательный период», «развивающий период». Таким образом, **учебный период — это промежуток учебного времени**. Он может быть длинным, коротким, минимальным (урок), основным (блок уроков), оптимальным, продолжительным.

На наш взгляд, учебный период — это понятие, связанное с **внешней** составляющей временной организации и временной структуры учебного процесса и зависящее в первую очередь от графиков (расписаний) звонков, перерывов, выходных, каникул и т.д. Тогда учебные периоды можно классифицировать по их продолжительности (длительности). Например, так:

- урок;
- блок уроков;
- учебный день;

- учебная неделя;
- учебный триместр (четверть);
- учебный семестр (полугодие);
- учебный год;
- нормативный срок обучения.

Если кто-то этот список будет уточнять, расширяя или укорачивая его, то никаких возражений с нашей стороны не последует. Главным признаком классификации учебных периодов должна быть, на наш взгляд, их продолжительность (длительность).

### Методика обучения

Проведём мысленный эксперимент. Представим себе, что завуч школы решил сделать сравнительный анализ уроков, проведённых по одной и той же теме разными учителями в параллельных классах. Что он обнаружит? С высокой степенью уверенности можно сказать, что разные учителя будут по-разному учить учеников одному и тому же. Что значит по-разному? Пользуясь введённой терминологией В.В. Гузеевым и дополненной терминологией, можно сказать, что завуч увидит принципиально различные *последовательности форм организации (ФО)* учебного процесса.

В виде дидактической «формулы» обобщённая модель урока как учебного периода будет выглядеть так:

$$T_{уч} = \Phi O_1 + \Phi O_2 + \Phi O_3 + \dots + \Phi O_n \quad (1),$$

где  $T_{уч}$  — учебный период, а  $\Phi O$  — формы организации.

При этом учебный период, в свою очередь, будет своеобразной «функцией» четырёх переменных (состав, метод, режим, этап), определяющих организационную форму:

$$T_{уч} = \sum \Phi O(C; M; P; \mathcal{E}) \quad (2),$$

где  $\Phi O$  — форма организации,  $C$  — состав,  $M$  — метод,  $P$  — режим,  $\mathcal{E}$  — этап.

В развёрнутом виде «формула» учебного периода выглядит так:

$$T_{уч} = \underbrace{\Phi_1 O(C_1 + M_1 + P_1 + \Xi_1)}_{yC_1} + \underbrace{\Phi_2 O(C_2 + M_2 + P_2 + \Xi_2)}_{yC_2} + \underbrace{\Phi_n O(C_n + M_n + P_n + \Xi_n)}_{yC_n} \quad (3),$$

где УС — учебная ситуация.

При этом, помня, что каждый состав, метод, режим, этап имеет многообразие значений, найти две одинаковые формулы-последовательности учебных ситуаций, а значит организационных форм, у разных учителей практически невозможно. Каждый учитель по своему решает одну и ту же учебную задачу. Таким образом, постепенно подошли к понятию «методика».

*Методика обучения — это своеобразная для каждого педагога последовательность организационных форм внутри учебного периода, необходимая для достижения той или иной учебной цели.* Разные методики требуют разных затрат (временных, энергетических, материальных и т.д.). Одни методики легко тиражируемы, другие уникальны и неповторимы (помнится учительская реплика после посещения открытого урока у коллеги: «Это здорово, но я так не смогу!»). Какие же методики из бесконечного их многообразия должен рекомендовать завуч коллегам?

### Технология обучения

Можно ли рекомендовать всем для внедрения методику ленинградского учителя литературы Е.Н. Ильина? Вряд ли, потому что Ильин *неповторим*, и это признают практически все, кто видел его уроки. Можно ли рекомендовать методу оценивания знаний учителя В.Ф. Шаталова, который позволяет своим ученикам многократно передавать любую оценку до «пятёрки» («Любая нежелательная оценка может быть исправлена и не ставится навечно»<sup>30</sup>)? Вряд ли, ибо не каждый учитель, имея огромную почасовую нагрузку, может позволить себе значительные временные *затраты*, чтобы многократно выслушивать учеников. Можно ли рекомендовать методику развиваю-

<sup>30</sup> Шаталов В.Ф. Эксперимент продолжается. — М.: Педагогика, 1989. — С. 194.

щего обучения (хоть по Занкову, хоть по Давыдову с Элькониним), если в «развивающие» классы учителя повсеместно проводят специальный отбор? Вряд ли, ибо тем самым они утверждают, что *результата у всех учеников быть не может*. Как же учителю не растеряться в том многообразии инструментария (методик), который наизобретали методисты? И здесь я солидаризируюсь с выверенной и взвешенной коллективной позицией сотрудников редакции старейшего педагогического журнала «Народное образование» (причём солидаризируюсь и как исследователь, и как сотрудник этой редакции), издающей, в том числе, журналы «Школьные технологии», «Образовательные технологии» и «Педагогические технологии». А позиция состоит в следующем: веление времени таково, что из всего многообразия педагогических изобретений необходимо отобрать те, которым будут «присущи определённые признаки»:

1. Системность и чёткий алгоритм действий («делай раз, делай два, делай три»).
2. Воспроизводимость (как гарантия того, что любой пользователь, независимо от своих качеств, профессионального уровня может пользоваться ею).
3. Прогнозируемый гарантированный результат.
4. Исчерпывающая оптимальность (как характеристика необходимого и достаточного).

Можно назвать ещё одно качество, присущее всем антропологическим технологиям: природосообразность<sup>31</sup>.

<sup>31</sup> Цит. по: Целищева Н.И. Технологический подход — веление времени // Перспективные образовательные технологии на рубеже веков. Материалы межрегиональной научно-практической конференции / Под ред. проф. В.П. Кваша. — Краснодар: Институт им. К. Россинского, 1999. — С. 69–74.

Таким образом, приходим к понятию **технологии**, указывая на то, что отличием технологии от методики служит *системность (алгоритмичность), воспроизводимость (тиражируемость), гарантия результата, оптимальность и природосообразность*. Наиболее ёмкое и краткое определение дал А.М. Кушнир: «Педагогические технологии — это оптимальные способы достижения педагогических задач в заданных условиях»<sup>32</sup>. Не умаляя глубины этой дефиниции, вернёмся в контекст рассуждений и терминов. В этом контексте определение технологии будет таким: *под технологией обучения* предлагаем понимать универсальную, легко воспроизводимую оптимальную последовательность форм организации учебного процесса, необходимую для гарантированного, природосообразного достижения учебной цели.

Используем приём сдвоенной (кратной) записи академика П.М. Эрдниева для удобства сравнительного анализа определений методики и технологии:

Под методикой технологий обучения предлагаем понимать своеобразную для каждого педагога универсальную, воспроизводимую, оптимальную последовательность форм организации учебного процесса, необходимую для достижения гарантированного, природосообразного учебной цели.

Е.Н. Ильин неповторим (а значит, невозпроизводим), В.Ф. Шаталов расточителен по времени (а значит, неоптимален), В.В. Давыдов развивает почему-то не всех (а значит, нет гарантии результата). Стало быть, все перечисленные педагогические изобретения являются методиками, а не технологиями.

<sup>32</sup> Кушнир А.М. Методический плюрализм и научная педагогика // Живая педагогика. Открытость. Культура. Наука. Образование. Материалы круглого стола «Отечественная педагогика сегодня — диалог концепций». — М.: Народное образование, 2004. — С. 263.

А родитель всё реже отдаёт предпочтение учителю, который работает уникально и неповторимо, который считает себя исследователем, творцом, «художником», и результаты которого ещё не вполне ясны. И ведёт своего ребёнка к ремесленнику-технологу, который ничего не изобретает, а берёт готовые рецепты и выдаёт гарантированный результат. И поэтому вполне согласимся с тем, что «время частных методик прошло и никакое обобщение опыта лучших педагогов (если вообще можно говорить об обобщении уникальных явлений) не даёт возможности системно и целенаправленно строить эффективное обучение»<sup>33</sup>. А «вместо «свободы выбора» из множества методик научная, природосообразная педагогика предлагает **осознанное проектирование оптимальных способов действия** для заданных или имеющихся условий на основе точных знаний о человеке»<sup>34</sup>.

### Классификация дидактических инструментов

Сведём изложенные положения в таблицу 5.

\* \* \*

За пределами классификации осталось множество дидактических инструментов, которые принято называть педагогическими приёмами или дидактическими находками, та часть дидактики, которая, по определению В.В. Гузеева, относится к области педагогического искусства. «Приёмы педагогической техники — зона неопределённости в технологии»<sup>35</sup>. Приёмы

<sup>33</sup> Гузев В.В. Технологические парадигмы в мировом образовании // Химия в школе. — 2003. — № 6. — С. 15.

<sup>34</sup> Кушнир А.М. Методический плюрализм и научная педагогика // Живая педагогика. Открытость. Культура. Наука. Образование. Материалы круглого стола «Отечественная педагогика сегодня — диалог концепций». — М.: Народное образование, 2004. — С. 264.

<sup>35</sup> Гузев В.В. Системные основания интегральной образовательной технологии. Автореферат ... докт. пед. наук. М., 1999. — С. 16.

Таблица 5

	Классификационный признак	Класс дидактических инструментов	Виды дидактических инструментов	
Учебный процесс	Количество учеников	Состав	Инд Гр Акад Пот Масс	Множество организационных форм учебного процесса
	Открытость элементов учебного процесса для учеников	Метод	РПР ПГ Э ПБ М	
	Направление информационных потоков	Режим	ЭкстраА ИнтроА ИнтерА	
	Стадия усвоения	Этап	ИНМ Повт Закр Кон Кор	

составляют специальную область дидактики, называющуюся педагогической техникой или педагогическим мастерством. Приёмы можно описывать, накапливать, коллекционировать, но систематизировать их весьма непросто.

Я не претендую на завершённость предлагаемой классификации, но приглашаю к диалогу учёных-дидактов и учителей-практиков. Цель

диалога проста и понятна — договориться о терминах, навести порядок в дидактической отрасли, привести понятия к общему знаменателю. Это избавит нас от вредного терминологического плюрализма и добавит уважения к дидактике, которую наукой-то пока можно называть с определённой натяжкой. А порядок в умах учёных-дидактов есть необходимое условие порядка в действиях учителей-практиков. **НО**

# КАК ИЗМЕНЯЕТСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ арсенал учителя?

**Наталья Михайловна Свирина,**  
заведующий кафедрой педагогики ЧОУ ВО «Институт специальной педагогики и психологии», научный руководитель Ассоциации гимназий Санкт-Петербурга, доктор педагогических наук, профессор

В первом семестре учебного года (2015–2016) было проведено исследование, в котором приняли участие учителя гимназий, лицеев, школ разных городов России. Мы полагаем, что его результаты окажутся важными уже потому, что общая картина даёт достаточно полное представление о работе современного учителя на уроке, о выборе методов и приёмов работы учителями, о преемственности в отечественной педагогической практике, о том, как ФГОС нового поколения влияют на этот выбор.

- мастерская современного учителя в гимназии, школе, лицее
- преемственность в выборе метода ведения урока и приёмов работы
- обоснование необходимых приёмов работы
- любимые учителями приёмы работы
- приёмы работы, продиктованные требованиями стандартов

Учителя отвечали на четыре вопроса<sup>1</sup>:

1. Что в вашем сегодняшнем уроке вы сохраняете как традиции, пришедшие ещё от ваших учителей (приёмы, способы ведения урока, формы, методы, стиль ведения урока)?<sup>2</sup>
2. От каких приёмов ведения урока вы сознательно отказываетесь и почему?
3. Какие инновационные приёмы вы включаете в ваш урок в свете требований ФГОС?
4. Назовите ваши любимые приёмы работы.

<sup>1</sup> Опрос был анонимным и проводился на сайте Ассоциации гимназий Санкт-Петербурга <http://www.ag-spb.edusite.ru> в период сентябрь-октябрь 2015 года. Результаты опроса указаны в процентах, цифры округлены до целых.

Обобщая данные, мы дифференцировали их по трём основным блокам преподавания: начальная школа, гуманитарные предметы, естественно-научные дисциплины.

Обратимся последовательно к промежуточным и итоговым результатам.

**Вопрос 1. Что в вашем сегодняшнем уроке вы сохраняете как традиции, пришедшие ещё от ваших учителей (приёмы, способы ведения урока, формы, методы, стиль ведения урока, другое)?**

## **Учителя гуманитарных дисциплин**

Из них 29% сосредоточились на стиле ведения урока, традиционном построении и традиционных приёмы работы на уроке, структуре и логике урока. 71% оп-

рошенных называют конкретные приёмы и/или направленность работы, ниже они представлены от большего числа ответов к меньшему:

- коммуникативная направленность, умение работать со всеми видами информации, живое общение, доверие, сотворчество взаимное уважение, партнёрские отношения с детьми, способность разбудить в них самостоятельность; диалог с учеником, индивидуальный и дифференцированный подход, воспитывающий характер обучения;
- пересказ, комментированное чтение, описание иллюстраций; выразительное чтение вслух, беспереводный метод, объяснение и тренировка через песни, стихи, рифмовки; обращение к аутентичным источникам информации;
- фронтальный опрос, работа в группах, в парах, «мозговой штурм»;
- игры;
- модульная система подачи материала, работа на опережение;
- разнообразные формы закрепления лексики (письменные и устные), типология грамматических конструкций и перевод;
- приём индивидуальной работы на уроке, разные методы опроса учащихся;
- информационно-коммуникативные технологии, обеспечивающие личностно ориентированный подход к каждому ученику;
- написание словарных диктантов и неподготовленных диктантов;
- инсценирование, театрализация;
- исследовательский метод;
- объяснительно-иллюстративный метод.

#### **Учителя естественно-научных дисциплин**

Видно сразу, что стиль ведения урока, традиционное построение и традиционные приёмы работы на уроке, структура и логика урока в меньшей степени занимают этих учителей — всего 11%, но большее внимание сосредоточено на конкретных приёмах и/или направленности работы (27% пишут о сосредоточенности именно на поисках актуальных приёмов работы).

Многие учителя называют эти приёмы, что позволило нам сгруппировать их (указаны по мере убывания активности данных примеров/приёмов/пояснений):

#### **ТЕХНОЛОГИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ**

1. Фронтальная беседа, фронтальный опрос, фронтальная работа, проведение проверочных и контрольных работ — 14%.
2. Самостоятельная работа, работа в группах и в парах, самостоятельный поиск информации по теме — 12,5%.
3. С позиции ведущего метода построения урока — 9%, в том числе:
  - метод проблемного обучения, урок-исследование, урок-практикум;
  - по характеру познавательной деятельности: объяснительно-иллюстрационный, по приёму учебной деятельности учителя и учащихся: письменно-графический (составление таблиц, логических схем и т.п.);
  - иллюстративно-объяснительный метод, требование чёткого изложения теоретического материала;
  - уроки строятся на межпредметных связях.
4. Приём работы с учебником, ведение рабочей тетради с печатно-словесными текстами, работа с литературой — 7%.
5. Дифференцированность обучения; индивидуальная работа, уважение к учащимся — 5%.
6. Обязательны практическое задание, практическая деятельность на уроке — 4%.
7. **Далее называют:** устный счёт, устные пояснения решения и т.п.; создание интриги или загадки в самом задании; чередование различных видов работы; принцип «от простого к сложному»; лекция, семинар, беседа; тема урока проходит ярко, сквозным мотивом, «красной нитью» через весь урок.

#### **Учителя начальных классов**

Преимуществом играет в этой группе педагогов существенную роль, в первую очередь оказывая влияние на характер,

стиль ведения урока, поведение учителя на уроке, что отчасти объясняется важной ролью учителя именно в первые годы учёбы детей.

60% — стиль ведения урока, традиционное построение и традиционные приёмы работы на уроке, структура и логика урока, формы урока.

40% называют конкретные приёмы и/или направленность работы:

1. Групповая форма работы; работа в парах.

2. Воспитательная и развивающая направленность урока, осмысленная мотивация к получению знаний:

- эвристические беседы;
- наглядный метод;
- технология сотрудничества в практической части урока;
- технология критического мышления;
- урок — игра;
- фронтальные беседы.

По первому вопросу ясно, что учителя достаточно многое в своей педагогической ежедневной практике взяли от своих учителей — школьных, вузовских — осознанно. Лидируют в этом направлении учителя начальной школы, затем преподаватели гуманитарных дисциплин в меньшей степени приёмы и методы работы, присущие отечественной школе XX века, нашли отражение в практике учителей, преподающих естественно-научные дисциплины в школе.

### **Вопрос 2. От каких приёмов ведения урока вы сознательно отказываетесь и почему?**

#### **Учителя гуманитарных дисциплин**

- От лекции, дети должны добывать информацию самостоятельно; эта форма изжила себя и не даёт нужного результата на современ-

ном этапе обучения; «всё равно не слышат». «Ученик при этом пассивен, а в процессе деятельности путь к познанию короче и интереснее» — 25%.

- Не отказываюсь ни от каких, так как считаю, что в той или иной степени все формы могут быть адаптированы к современному уроку в зависимости от цели урока, — 15%.

- От авторитарных (приёмы устрашения, ненужная дидактика, проч.) — 13%.

- Каждый урок уникален («по одному и тому же плану в разных классах одной параллели работать нельзя, поэтому огромные полотна, предлагаемые «новой» системой планирования, отнимающие много времени при подготовке, не эффективны. Необходимо короткое, мобильное планирование») — 9%.

- Вопросно-ответный метод, ответы учеников у доски, традиционные контрольные работы в форме вопросов — 8%.

Далее, в порядке убывания (всего 16%):

- От диктовки и механической зубрёжки большого числа слов, от заучивания грамматических правил на иностранном языке.

- От большого количества презентаций на уроках. Это рассеивает внимание, отвлекает учащихся от серьёзной работы, не даёт знаний.

- Редко применяю игровые приёмы по причине нерационального использования времени урока и малого числа остаточных знаний в итоге.

- От ведения словарного дневника, так как все учебники имеют выборку необходимых для запоминания слов.

- От групповой работы — трудно организовать равное вовлечение всех учащихся в выполнение определённых групповых заданий.

- Фронтальная работа реже используется, чаще преобладает работа в группах, в парах.

**Учителя естественно-научных дисциплин**

- Таких нет: все развивают — 27%.
- От урока в форме лекции, от лекции без обратной связи с учениками, от работы только с одним учебником, от тестов — 18%.
- От авторитаризма, учительских монологов, от монологических ответов у доски домашних заданий, пересказа параграфов учебника («уходит много времени, малоэффективно») — 18%.
- Нет ответа — 14%.
- От групповой работы, логичнее включение технических средств обучения — 9%.
- От рефлексии, игры, соревнования («мало времени на уроке, а работают только сильные и «шумные» ученики») — 9%.
- Устарела сама форма урока — 5%.

**Учителя начальных классов**

- От авторитарного стиля ведения урока, который не даёт возможности увидеть ученика в развитии, формирует в нём двойной стандарт поведения — на уроке и вне его, препятствует социализации детей в коллективе, а некоторых детей отпугивает — 42%.
- От лекции (только рассказ учителя), заданий репродуктивного характера, так как они не способствуют развитию личности ребёнка, — 38%.

- Нет ответа — 13%.
- Всё включается в урок — 7%.

Обратившись к сравнению, увидим, что полное совпадение по трём ведущим в количественном отношении позициям найдём в отказе от монолога учителя, так называемой лекции, и авторитарного стиля ведения урока. Иначе говоря, сегодняшняя парадигма образования сама по себе уже исключает эти присущие предшествующим временам в педагогике средней школы постулаты. Эти результаты сами по себе оптимистичны, так как, отказавшись от задания и длинных монологов, учитель движется, так или иначе, к замене прежних методов и приёмов другими. Ответы на следующий вопрос работающих педагогов отчасти дают ответ на вопрос: какими приёмами учителя заменяют авторитарный стиль ведения урока и свой монолог?

**Вопрос 3. Какие инновационные приёмы вы включаете в ваш урок в свете требований ФГОС?**

**Учителя гуманитарных дисциплин**

- Работа с интерактивными досками; работа с интернет-ресурсами, презентации на уроке, ИКТ — 22%.

Таблица 1

**Сравнение отказов от определённых приёмов работы или их сохранения среди учителей разных предметных блоков по трём первым позициям (вопрос 2)**

№ вопроса	Учителя гуманитарных дисциплин	Учителя, преподающие естественно-научные дисциплины	Учителя начальных классов
1	От лекции (25%)	Таких нет: все развивают (27%)	От авторитарного стиля ведения урока (42%)
2	Не отказываюсь ни от каких (15%)	Урок в форме лекции, лекция без обратной связи с учениками, работа только с одним учебником, тесты (18%)	От лекции/от использования только монолога учителя, заданий репродуктивного характера (38%)
3	Авторитарные (13%)	Авторитаризм учителя, монологи учителя, монологические ответы у доски домашних заданий, пересказ параграфов учебника (18%)	Нет ответа (13%)

- Создание активной мотивации, целеполагание, развивающее обучение, самостоятельная работа, формулирование цели, поиск самостоятельных решений, технология критического мышления, составление плана предстоящей работы, творческие работы/задания, игровые приёмы работы — 20%.
- Учебно-проектная и исследовательская деятельность (на межпредметном уровне, в половине ответов) учащихся — 15%.
- Рефлексия, самопроверка, самооценка, взаимооценивание — 11%.
- Самостоятельное определение учеником проблем и темы урока, организация и руководство учителем самостоятельной работы учеников на уроке, проблемный подход при работе с текстом — 9%.
- Разные формы урока, дифференцированные задания, индивидуальный подход через разноуровневые задания; большое разнообразие приёмов в пределах одного урока, включая «ученик в роли учителя», мастерских, работу с ассоциациями, работу со словом, работу с картами, технологической картой, интеллект-картой; разнообразные приёмы речевой деятельности на уроке — около 9%.

Далее, в порядке убывания (всего около 21%):

- Больше практической работ на уроке, моделирование.
- Эвристические задания, обучение в контексте взаимодействия с другими предметами.
- Ничего не изменилось.
- Конкретизация характера и стиля взаимодействия: демократичность, открытость, рефлексивность на уроке.

#### **Учителя естественно-научных дисциплин**

- Исследовательское обучение, проектная и исследовательская деятельность, проблемный поиск, проблемный подход — 20%.
- Применение инновационных компьютерных технологий, работа с интерактивной

доской, за счёт чего разнообразие заданий увеличивается, — 20%.

- Групповая работа, работа в парах, коллективно-взаимное обучение — 17%.

- Самооценка работы на уроке, взаимопроверка, самостоятельность мышления, нестандартное решение стандартных задач, индивидуализация в процессе обучения, рефлексия — 14%.

Далее, в порядке убывания (21%):

- Больше практической работы на уроке, моделирование.
- Эвристические задания, обучение в контексте взаимодействия с другими предметами.
- Ничего не изменилось.
- Конкретизация характера и стиля взаимодействия — демократичность, открытость, рефлексивность на уроке.

#### **Учителя начальных классов**

- Технология деятельностного метода, технология развития критического мышления — 28%.

- Проектная работа, исследовательская деятельность, задания поискового характера — 22%.

- Создание ситуации успеха — 12%.

- Проблемный вопрос, создание ситуации на уроке, в которой дети самостоятельно делают выводы, фиксируют их в листах наблюдений, — 11%.

- Урок-взаимообучение, групповые задания, листы самоконтроля и прочее — 10%.

- Рефлексия (работает эмоциональная сфера + направление на усвоение учебного материала учениками) — 6%.

- Домашние задания творческого характера — 4%.

Таблица 2

**Сравнительная таблица приоритетных инновационных направлений  
работы учителей на уроке в связи с требованиями новых стандартов  
(по двум первым показателям по вопросу 3)**

	<b>Учителя – преподаватели гуманитарных дисциплин</b>	<b>Учителя – преподаватели естественно-научных дисциплин</b>	<b>Учителя начальных классов</b>
Какие инновационные приёмы вы включаете в ваш урок в свете требований ФГОС?	Работа с интерактивными досками; работа с интернет-ресурсами, презентации на уроке, ИКТ	Исследовательское обучение, проектная и исследовательская деятельность, проблемный поиск, проблемный подход	Технология деятельностного метода, технология развития критического мышления
	Создание активной мотивации, развивающее обучение, самостоятельная работа, формулирование цели, поиск самостоятельных решений, технология критического мышления, составление плана работы, игровые приёмы работы	Применение инновационных компьютерных технологий, работа с интерактивной доской	Проектная работа, исследовательская деятельность, задания поискового характера
Какие инновационные приёмы вы включаете в ваш урок в свете требований ФГОС?	Работа с интерактивными досками; работа с интернет-ресурсами, презентации на уроке, ИКТ	Исследовательское обучение, проектная и исследовательская деятельность, проблемный поиск, проблемный подход	Технологию деятельностного метода, технология развития критического мышления
	Создание активной мотивации, развивающее обучение, самостоятельная работа, формулирование цели, поиск самостоятельных решений, технология критического мышления, составление плана работы, игровые приёмы работы	Применение инновационных компьютерных технологий, работа с интерактивной доской	Проектная работа, исследовательская деятельность, задания поискового характера

**Вопрос 4. Назовите ваши любимые приёмы работы**

**Учителя гуманитарных дисциплин**

- Творческие мастерские, творческие работы, нетрадиционные приёмы работы, игровые технологии, ролевая игра — 28%.
- Исследовательская и проектная деятельность — 20%.
- Групповая и работа в парах — 14%.
- Ведение дискуссий, дебаты, круглые столы — 6%.
- «Мозговой штурм», технологии развития критического мышления — около 6%.
- Работа с ассоциациями, рефлексия, самооценивание — 5%.

Далее, в порядке убывания следуют (21%):

- Активная деятельность на уроке в разных формах, повторение хором иностранных слов, фраз, текстов за учителем, выражение учащимися собственного мнения по поводу диалогов, разыгранных одноклассниками.
- Приёмы, применяемые при анализе и интерпретации художественного текста: анализ при обращении к другим видам искусства, контекстный анализ, технология дискрайбинга.
- Работа со всеми приёмами.
- Индивидуальный подход за счёт дифференцированных заданий.
- Работа с интерактивной доской.

- Работа с таблицами, схемами для анализа грамматических структур.
- Комментированное чтение.
- Составление интеллект-карты.

#### Учителя естественно-научных дисциплин

- Лабораторные, проектные и исследовательские работы, эксперимент — 24%.
- Мини-группы, работа в парах, группах — 21%.
- «Мозговой штурм», задания на быструю реакцию и внимание — 11%.
- Проблемное обучение — 8%.
- Самостоятельная работа — около 8%.
- Активные приёмы работы, работа с информацией — 6%.
- Самооценка, взаимооценивание, личностно ориентированное обучение — 4%.

Далее, в порядке убывания (20%):

- Творческие работы, тесты, визуальный ряд, беседа, межпредметные и метапредметные связи.
- Умение подобрать нужный приём для данного класса.

#### Учителя начальных классов

- Обучающий диалог — 19%.
- Дискуссии, приёмы технологии критического мышления — 14%.

- Создание проблемной ситуации — 14%.
- Создание ситуации успеха — 10%.
- Работа в группах — 10%.
- Творческие задания (литературные инсценировки, проекты, театрализация и прочее) — 5%.

Далее, в порядке убывания (около 30%): презентации и дополнительные сообщения к предстоящей теме, подготовленные детьми самостоятельно; мастерские; чтение текста с остановками; нет ответа; ИКТ-технологии; разнообразие приёмов на одном уроке.

Обратимся вновь к сравнительной таблице и увидим, что преобладает в свободном выборе сегодняшних учителей.

Взглянув на табл. 3, можно увидеть, что всё находится на своих местах: педагоги гуманитарного блока осуществляют динамику урока за счёт творческих работ, естественным образом затрагивающих эмоциональную сферу школьников, развивающих воображение, фантазию. Отсюда — работа в группах или парах, собственно помогающая поддерживать динамику процесса, а также исследовательская и проектная работа, помогающая затронуть наиболее важные для урока темы, смыслы.

Таблица 3

### Сравнение приоритетных направлений среди любимых приёмов работы учителей разных предметных блоков по трём ведущим количественным показателям

Учителя гуманитарных дисциплин	Учителя, преподающие естественно-научные дисциплины	Учителя начальных классов
Творческие мастерские; творческие работы; нетрадиционные приёмы работы на уроке; игровые технологии; ролевая игра (28%)	Лабораторные, проектные и исследовательские работы; эксперимент (24%)	Обучающий диалог (19%)
Исследовательская и проектная деятельность (20%)	Работа в мини-группах, в парах; в группах (21%)	Дискуссии; приёмы технологии критического мышления (14%)
Групповая и работа в парах (14%)	«Мозговой штурм», задания на быструю реакцию и внимание (11%)	Создание на уроке проблемной ситуации (14%)

Преподавателям естественно-научных дисциплин важнее творческих лабораторные, проектные и исследовательские работы, эксперимент — они и занимают первое место в предпочтениях учителей данного блока предметов. А потому приветствуются задания на быструю реакцию и внимание, так называемый «мозговой штурм».

Учителя начальной школы демонстрируют приоритет диалога с детьми в своей работе, и это отраднo, тем более что диалог поддержан проблемными вопросами и дискуссиями.

Почему нам это важно знать, очевидно: все педагоги во время каждого учебного дня действуют, так или иначе, на сознание учеников. Отсюда и результат или его полное отсутствие: включая себя как педагога в систему учебных действий и воздействий на школьников, мы должны знать, как и с чем именно на предыдущем и последующем уроках будут работать коллеги. Очень важно знать, с чем, с какими школьными, урочными привычками пришли в пятый класс вчерашние ученики начальной школы.

Много пишут о стрессе, которому подвержены пятиклассники, но редко говорят о непривычном ведении урока, отсутствии тех ключевых приёмов, слов учителя, к которым за четыре года привыкли и которыми руководствуются младшие школьники.

Надо ли нам заимствовать друг у друга приёмы и методы работы? На этот вопрос каждый отдельный учитель может ответить, однако знать мастерскую соседа по цеху нужно непременно: в этом — залог содержательного обучения школьников, влияния учебного процесса от 1-го до 11-го класса на ассоциативные ряды, созданные в сознании учеников, на долгосрочную память и её модуляции. Иначе говоря, выстроив межпредметное взаимодействие не только на уровне тематического подхода, но и по обращению к методам, приёмам работы на уроках разных дисциплин, мы тем самым зожим возможность получения более основательных знаний школьниками и их умения применять свои знания. **НО**

# ПЕРСОНАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА интернет-коммуникации: организация обратной связи

**Вячеслав Алексеевич Стародубцев,**

профессор кафедры инженерной педагогики Национального исследовательского  
Томского политехнического университета, доктор педагогических наук  
e-mail: starslava@mail.ru

При использовании интерактивного подхода в проектировании (создании сценария) учебного занятия важное значение имеют организация оперативной обратной связи, а также использование для синхронной совместной работы персональных средств интернет-коммуникаций (планшетов, мобильных телефонов, смартфонов). Такие устройства (девайсы) становятся всё доступнее учащимся средней школы, для них расширяется сеть мобильного Интернета (3G и 4G), во многих образовательных учреждениях и в общественных местах реализован протокол выхода в Интернет (WiFi).

- обратная связь на уроке
- использование мобильных устройств учащихся
- технологии мобильного Интернета в школе

Это приводит к тому, что задача «один ученик — один компьютер» в современной школе вскоре станет реализованной по схеме «каждый ученик — со своим девайсом». В мировой практике использование мобильных коммуникационных устройств для работы и обучения получило название Bring Your Own Device (BYOD), что можно перевести как «принеси своё устройство».

Эшли Уэйнрайт (Ashley Wainwright)<sup>1</sup> и Шон Писгуд (Sean Peasgood)<sup>2</sup> отмечают, что не все родители хотят или могут заплатить за мобильные устройства для использования

<sup>1</sup> <http://pages.citebite.com/i3u5o1p0f4asl>

<sup>2</sup> <http://www.cantechletter.com/2015/01/bring-device-next-big-trend-education/>

в школе, и это приводит к «цифровому неравенству». Кроме того, внедрение BYOD означает доставку контента с помощью различных операционных систем (Microsoft, iOS, MacOS, Android) и использование десятков различных типов мобильных устройств. Эти системы не предназначены для работы вместе, и каждая имеет свои недостатки. Часто интернет-приложения не являются универсальными для всех платформ мобильных устройств. Поэтому могут возникать технические трудности в применении данной технологии.

Тем не менее, идея использования персональных устройств в школе имеет многих сторонников, которые считают, что раз уж учащиеся всё равно приносят в класс мобильные телефоны (иногда мешающие, и поэтому запрещаемые), то надо их целесообразно и продуктивно использовать. Не затрагивая вопроса создания специа-

лизированных программных средств и электронных учебных ресурсов для использования в беспроводной коммуникации в классе, рассмотрим в статье несколько сервисов Интернета, которые позволяют организовать оперативную обратную связь в виде экспресс-опроса в режиме реального времени.

### Необходимость обратной связи

Обратная связь (ОС) в учебном процессе представляет собой форму педагогического взаимодействия, цель которого заключается в диагностике восприятия и освоения учебно-познавательного и научного материала по дисциплине, на основании которой преподавателем/учителем производится корректировка содержания, способов подачи информации, действий студентов/учеников и улучшения эмоционального фона занятия<sup>3</sup>.

Обратная связь может быть реализована по типу экспресс-опроса непосредственно на занятии<sup>4</sup>, либо в отсроченном варианте сетевого анкетирования. Экспресс-опросы в ряде вузов проводятся в лекционных аудиториях с рабочими (посадочными) местами студентов, оснащёнными компьютерами (нет-буками или моноблоками) с выходом в локальную сеть (интранет) или в Интернет<sup>5</sup>. Использование технологии ВУОД позволяет многие обычные классы превратить в подобные аудитории.

### Сервисы для ОС в классе

В настоящее время в Интернете можно найти ряд бесплатных и платных сервисов, позволяющих проводить экспресс-опросы в классе в режиме реального времени. Среди них

<sup>3</sup> Клец Т.Е. Обратная связь как средство диагностики педагогических результатов иноязычного интерактивного общения [Электронный ресурс]. URL: [http://pskgu.ru/projects/rgu/storage/wt/wt151/wt151\\_20.pdf](http://pskgu.ru/projects/rgu/storage/wt/wt151/wt151_20.pdf) (дата обращения: 20.03.2015); Бушмелева К.И., Иванов Ф.Ф., Микишина В.С. Автоматизированные обучающие и тестирующие системы, реализованные в учебном процессе на базе аудитории с обратной связью // Современные наукоёмкие технологии. — 2007. — № 5. — С. 41–45.

<sup>4</sup> «Здесь и сейчас».

<sup>5</sup> <http://misis.ru/spglnk/4e79fabe>

можно выделить Mentimeter.com и Getkahoot.com<sup>6</sup>. Оба сервиса рассчитаны на применение в классе — учитель показывает вопросы на экране (интерактивной доске), ученики отвечают на вопросы, используя планшеты или телефоны.

Первый из них в свободной версии позволяет задать не более двух вопросов с множественным выбором ответов, при неограниченном количестве участников он-лайн опроса. При покупке лицензии работники образования имеют скидку в 80%.

Второй сервис отличается тем, что учитель может сохранить ответы учеников в виде электронной таблицы. Таблицы могут быть использованы для формативной оценки и отслеживания прогресса учеников с течением времени обучения. Нет ограничений на количество вопросов в викторине. Каждый вопрос может иметь связанную с ним иллюстрацию (или видео) и множественный выбор ответов, где должен быть, по крайней мере, один правильный ответ. Кроме того, можно установить лимит времени на ответы (для каждого вопроса индивидуально установить время в диапазоне от 5 секунд до 2 минут). Обратный отсчёт времени отражается на экране (рис. 1), что создаёт игровую соревновательную ситуацию и мотивацию правильно отвечать на вопросы и набирать наибольшее количество очков. Чем быстрее кто-то ответит на вопрос правильно, тем больше очков он получит, имена первых пяти победителей отображаются в списке лидеров.

Алгоритм применения сервиса в классе, оборудованном интерактивной доской:

- Учитель и ученики заходят на сервис Getkahoot.com: учитель — с персонального компьютера, связанного с аудиторным экраном (доской), ученики — со своих устройств.

<sup>6</sup> <http://blog.getkahoot.com/post/58906886260/what-is-a-kahoot>

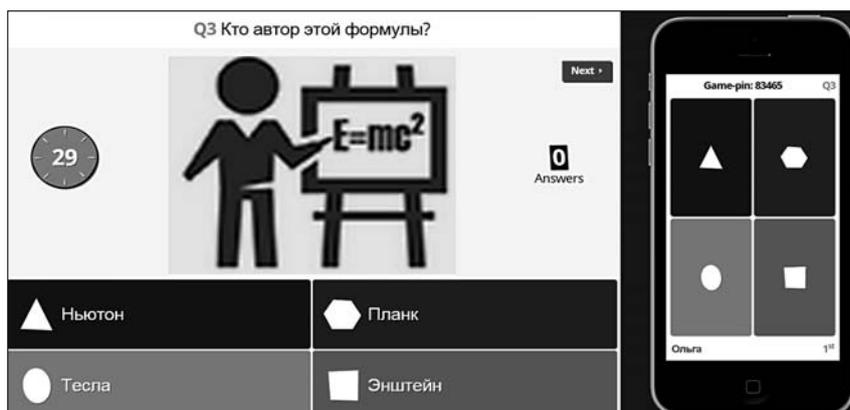


Рис. 1. Вид вопроса на аудиторном экране и вариантов ответов на мобильном телефоне участника

- Учитель выбирает в личном архиве сервиса созданный заранее опрос или квиз (викторину) и открывает его. На аудиторном экране появляется код опроса.
- Чтобы войти в виртуальную классную комнату, ученики должны ввести этот код в соответствующее поле, отображаемое на экране мобильного устройства.
- Ученики вводят код, и на экране становится виден список участников.
- Начинается опрос (анкетирование) с немедленным отражением ответов участников на аудиторном экране в виде гистограммы.
- Просмотр итогов на экране, их обсуждение и сохранение в архив учителя на сервисе.

Если слишком многие участники ответили на вопрос неправильно, учитель должен безотлагательно дать необходимые пояснения.

### Как создавать вопросы на сервисе

Приведём вкратце основные действия учителя по созданию экспресс-опроса на сервисе Getkahoot.com. Опустим рутинную процедуру регистрации и получения аккаунта. Начнём с выбора варианта возможных взаимодействий с классом — программой предлагается создать викторину, обсуждение или опрос. Выбираем вариант опроса, даём ему название

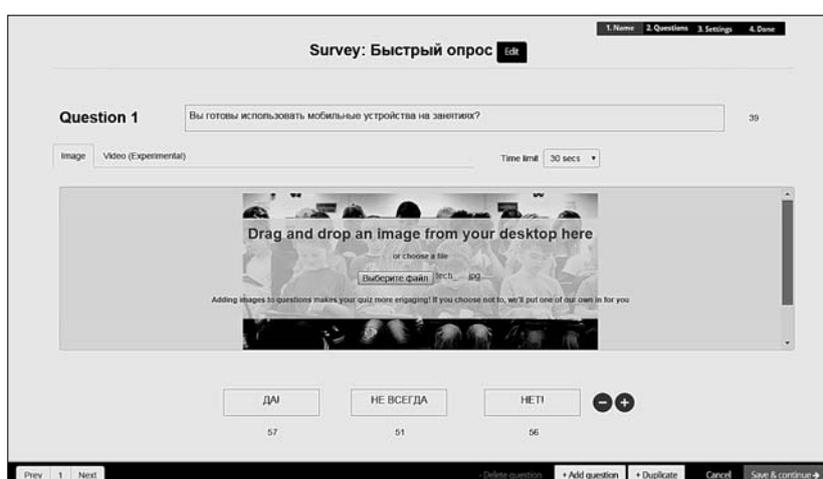


Рис. 2. Поле оформления вопроса

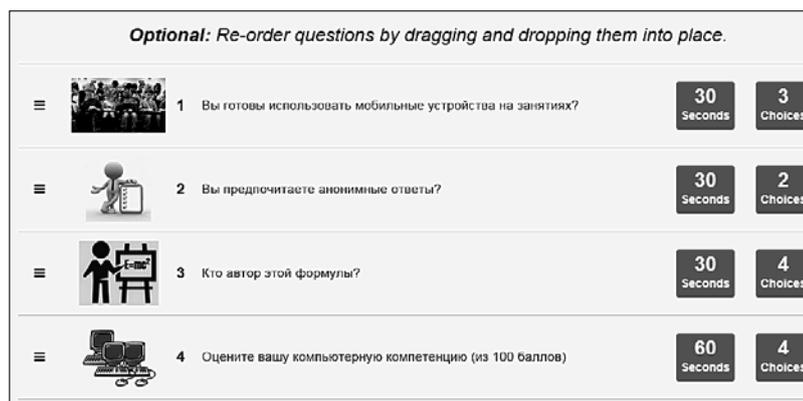


Рис. 3. Вид созданного опроса в архиве сервиса

(кириллица поддерживается) и продолжаем, кликнув на **Go!**

Появится поле, в котором следует ввести текст вопроса (показывается количество оставшихся в распоряжении знаков), тексты ответов (не более 60 знаков), установить лимит времени на ответ, импортировать с компьютера иллюстрацию, связанную по смыслу с поставленным вопросом (рис. 2).

После этого можно добавить следующий вопрос, кликнув на запись **Add question** в нижней части поля. Итог сохраняем в личном архиве на сервисе. На рис. 3 показан фрагмент опроса, используемого автором на курсах повышения квалификации.

Слева показаны уменьшенные изображения иллюстраций, в центре — тексты вопросов, справа — индикаторы времени и количество ответов для каждого из вопросов.

Порядок следования вопросов можно изменить их простым перемещением мышкой.

На завершающей стадии создаём краткое описание опроса, указываем язык, уровень трудности вопросов, некоторые другие данные. Затем оформляем титульную страницу опроса, импортируя на неё адекватную иллюстрацию, и сохраняем результат работы на сервисе. Опрос готов к применению в классе.

## Заключение

Технология «приносите ваши устройства» является мировой тенденцией в образовании. Она перспективна и для российской школы. Очевидно, что в существующих сегодня условиях она применима не во всех регионах, муниципалитетах, школах и классах. Тем не менее в ряде случаев она может выборочно применяться учителями уже сегодня.

Что касается проведения экспресс-опросов, то их можно реализовывать в имеющихся в школах компьютерных классах в порядке внедрения элементов геймификации в учебный процесс и в порядке педагогического эксперимента в старших классах, если в конкретном районе и в конкретной школе имеются необходимые условия коммуникаций по мобильному Интернету. По мере всё большей информатизации общества новые технологии появятся не только в высшей, но и в средней школе. В качестве примера для Министерства образования и науки Российской Федерации отметим, что государственная программа информатизации школ Турции<sup>7</sup> предусматривает предоставление планшетов каждому ученику с 5-го по 12-й класс, а это более 11 миллионов учеников. **НО**

<sup>7</sup> <http://www.invest.gov.tr/en-US/infocenter/news/Pages/200513-turkey-fatih-project-tender-process-start.aspx>

# ОБ ЭВОЛЮЦИИ И КОММЕНСАЛИЗМЕ в онлайн-образовании



**Диана Александровна Богданова,**  
старший научный сотрудник Института проблем  
информатики Федерального исследовательского центра  
«Информатика и управление» Российской академии наук,  
кандидат педагогических наук  
e-mail: d.a.bogdanova@mail.ru

В начале 1992 года автору довелось пройти в Открытом Университете (Великобритания) первый дистанционный курс «Обучение и подготовка курсов онлайн», посвященный новым формам организации онлайн-обучения. Основное внимание курса было направлено на методы коллективного сетевого взаимодействия, что означало переход от принятого в то время тьюторского, или индивидуального, обучения на основе электронной почты — к коллективному, в режиме модерлируемой телеконференции (форума в сегодняшних терминах). Собственно, и обучение на курсе проходило с использованием нового подхода. За годы, прошедшие с того памятного опыта, технологии прошли огромный путь развития, что не могло не сказаться и на образовании. Возникло много новых форм и подходов к обучению, в том числе МООКи. Профессиональный интерес побудил автора проучиться на нескольких МООКах, использующих разные образовательные теории и разные платформы<sup>1</sup>. Предлагаемый материал отражает личный опыт автора и представляет собой попытку взглянуть со стороны на текущую ситуацию с МООКами.

- массовые открытые онлайн-курсы • эволюция • SPOC • COOC
- качество курсов • критерии оценивания

## Массовые Открытые Онлайн-Курсы в пространстве обучения

Появившиеся несколько лет назад Массовые Открытые Онлайн-Курсы стали одной из самых об-

<sup>1</sup> Богданова Д.А. Технологии дистанционного обучения — глазами современника (Электронный ресурс) // Проблемы современного образования — электронный журнал. — 2016. — № 2. — С. 52–58. URL: <http://www.pmedu.ru/images/Documents/ps016-2/52-58.pdf> (дата обращения 25.04.2016).

суждаемых тенденций в области высшего образования. В результате 2012 год был даже назван «годом МООКов»: так много материалов было о них опубликовано<sup>2</sup>. Появились у МООКов и свои скептики. Их условно можно разделить на две группы: тех, кто продолжает критиковать онлайн-обучение в целом, и других, которые, признавая онлайн-обучение,

<sup>2</sup> Богданова Д.А. Великий прорыв — от электронных образовательных ресурсов — к Массовым открытым он-лайн-курсам // Дистанционное и виртуальное обучение. — 2013. — № 4. — С. 36–47.

возражают против МООКов, считая их «второсортными» по отношению к традиционным онлайн-курсам. Они утверждают, что МООКи — это просто процесс передачи информации от преподавателя к учащимся, а на самом деле обучение должно быть штучным производством<sup>3</sup>. Помимо этого, широко распространено мнение, что на МООКах свирепствуют обман и плагиат.

Создатели термина определяли первый МООК как большой открытый онлайн-курс, но за несколько лет существования у курсов появилось много разновидностей. Сейчас МООКи отличаются друг от друга и количеством слушателей, и степенью открытости, и формой организации. Они используют различные технологии и решения, в том числе big data, аналитику, облачные и игровые технологии. Они также различаются организацией расписания обучения: есть курсы, на которых можно учиться со своей скоростью круглогодично, есть курсы с фиксированными сроками начала и окончания. Кроме того, курсы различаются по целям и задачам: это могут быть курсы, ориентированные на повышение квалификации, а могут быть курсы в рамках программ получения высшего образования.

Вошли в обиход новые, незнакомые аббревиатуры, обозначающие разные виды курсов. Помимо уже известных международных терминов xMOOC и cMOOC, отражающих различные подходы к организации обучения и появлению нового знания, возникли новые: COOC, SPOC<sup>4</sup>. COOC означает Corporate Open Online Course (корпоративный открытый онлайн-курс), название которого говорит само за себя: это открытые онлайн-курсы для большого и малого бизнеса. Аббревиатура SPOC (Small Private Online Course) обозначает маленький частный от-

крытый (или онлайн-курс), который, в отличие от MOOC и COOC, разработан на заказ, под конкретные потребности, и используется в контексте b2b. SPOC поддерживает смешанное обучение и технологии перевернутого урока в аудитории, многообразно сочетая их с онлайн-ресурсами и технологиями, а также личным взаимодействием между преподавателем и студентами.

Целевая аудитория для этих трёх разновидностей онлайн-курсов довольно многообразна: отдельные лица, студенты и служащие, обучаемые своими компаниями. При успешном окончании курса большинство МООКов предлагают слушателям приобрести удостоверяющий сертификат, но не дают кредитов, т.е. не обеспечивают возможности перезачёта пройденного курса в другом учебном заведении. И, помимо значительного скепсиса, высказываемого многими по поводу невысокого процента оканчивающих МООКи, вопрос отсутствия кредитов остаётся одним из самых существующих. Поэтому, если существование МООКов продолжится, и они — не каприз преходящей моды, то, по мнению многих специалистов в сфере образования, они должны будут обеспечить получение кредитов, т.е. соответствовать комплексу требований, или стандартам качества, которые предъявляются к обычным онлайн-курсам.

Следует отметить, что до сих пор подавляющее число материалов о МООКах было опубликовано в общей прессе. В специализированных журналах появлялись единичные публикации, посвящённые либо отдельным аспектам методики обучения, либо анализу статистики поступивших-окончивших. Однако до настоящего времени практически не проводилось исследований образовательного содержания МООКов.

<sup>3</sup> Laurillard D. 5 myths about MOOCs (Электронный ресурс) // Times Higher Education 16 December 2014. URL: <https://www.timeshighereducation.com/comment/opinion/five-myths-about-moocs/2010480.article> (дата обращения 25.04.2016).

<sup>4</sup> MOOC, COOC, SPOC: What's the Difference? (Электронный ресурс) // E-learning. 02 March 2016. URL: <http://www.2elearning.com/top-stories/item/56457-mooc-cooc-spoc-what-s-the-difference> (дата обращения 25.04.2016).

Целью провести исследование образовательного содержания MOOK с позиций возможности получения кредитов после окончания курса задались двое исследователей — университетских преподавателей из штатов Айдахо и Джорджия<sup>5</sup>. В США работает несколько программ, занимающихся обеспечением качества онлайнных курсов. Следует особо подчеркнуть, что большинство этих программ, за малым исключением, занимается оценением дизайна самого курса, а не работы преподавателя. Исследователи выбрали наиболее популярную, имеющую статус международной, программу обеспечения качества, используемую в среднем и высшем образовании, а также в системе повышения квалификации. Популярность программы определялась по числу подписчиков. Она построена на экспертном оценивании курса по восьми стандартам, которые, в свою очередь, состоят из некоторого количества подстандартов — критериев. В соответствии с правилами процедуры, в оценивании принимают участие три эксперта: специалист по процедуре, специалист по предмету и внешний специалист. Они оценивают соответствие курса всем критериям восьми стандартов, а затем ещё раз просматривают его уже только по тем стандартам, которые не были удовлетворены, вырабатывая совместное заключение по каждому критерию.

Для тестирования было взято по два курса трёх крупнейших поставщиков: Udacity, Coursera и edX. Курсы отбирались случайным образом, но для того, чтобы иметь возможность их сравнивать между собой, были выбраны курсы по дисциплинам, входящим в STEM (science, technology, engi-

<sup>5</sup> Jaschik S., Lederman D. (2014). The 2014 Inside Higher Ed Survey of Faculty Attitudes on Technology: A study by Gallup and Inside Higher Ed. (Электронный ресурс) // Inside Higher Ed. URL: <http://www.insidehighered.com/download/form.php?width=500&height=550&iframe=true&title=Survey%20of%20Faculty%20Attitudes%20on%20Technology&file=IHE-FacTechSurvey2014%20final.pdf> (дата обращения 25.04.2016).

neering, mathematic — наука, технология, инжиниринг, математика). Исследователи заранее сформулировали свою позицию: MOOKи по своей природе — так же, как и другие курсы в Интернете, ни хорошие, ни плохие, и допустили возможность в процессе исследования узнать для себя что-то новое.

Шесть отобранных материалов были проанализированы тремя сертифицированными рецензентами с использованием выбранной стандартной схемы анализа, о которой уже было сказано ранее. Следует отметить, что курсы могли бы быть проанализированы с позиций требований, предъявляемых к курсам повышения квалификации, что, по мнению отдельных специалистов, в большей степени соответствовало бы MOOKам. Однако, поскольку речь шла о возможности получения кредитов за окончательный MOOK, то отобранные курсы были подвергнуты анализу, применяемому к онлайнным курсам для высшего образования. В соответствии с регламентом считалось, что курс соответствует тому или иному предъявленному критерию, если два рецензента давали утвердительный ответ. Курс можно было считать прошедшим тестирование, если положительный ответ был получен по всем предъявляемым базовым критериям и общий итоговый результат составлял бы 85% и выше. Рецензенты обменивались оценками и приходили к консенсусу. Замечания, сделанные в ходе обзоров, служили в качестве вторичного источника данных.

В результате проведённого тестирования ни один из шести MOOKов не набрал требуемого показателя, хотя один курс edX и один Coursera были близки к минимально допустимым показателям первоначального анализа: 83% и 82% соответственно. Курсы Udacity для самостоятельного обучения со своей скоростью в течение года год набрали 43% и 44%. Однако тот факт, что все шесть MOOKов не прошли

квалификационного отбора, не означает, что они были плохо разработаны. На самом деле все шесть курсов соответствовали целому ряду конкретных критериев в рамках всеохватывающих стандартов.

### Критерии оценки качества онлайн-курсов

Первый стандарт «Обзор курса и введение в курс» предполагает анализ по восьми критериям. Здесь все курсы соответствовали требованиям только двух критериев: «знакомство с целями и структурой курса» и «знакомство с преподавателем» — самопредставления преподавателей соответствовали требованиям и были доступны онлайн.

Стандарт 2 «Цели обучения» не был выполнен ни одним из курсов ни по одному из пяти критериев. По мнению разработчиков стандарта, обучающийся должен чётко представлять цели курса. Однако с этим подходом не согласны исследователи, а также многие специалисты, занимающиеся образовательным дизайном. По их мнению, рассказ обучающимся о целях курса не может служить обязательным показателем его качества. Скорее это можно отнести к категории прозрачности, но не качества. К тому же цели обучения могут формулироваться разработчиками курса и восприниматься обучающимися по-разному. Сомнение исследователей вызвала и используемая система баллов или весовых коэффициентов каждого из критериев. По их мнению, весовые коэффициенты разных критериев не должны различаться в несколько раз.

Стандарт 3 «Оценивание и измерение» включает пять критериев анализа. По мнению экспертов, выбранные методы оценивания адекватны содержанию курса, проводимым занятиям и используемым ресурсам. Студенты имеют множественные возможности для самостоятельного измерения своего прогресса в изучении курса.

Стандарт 4 «Учебные материалы» использует шесть критериев. Соответствие требованиям было определено в трёх критериях:

по мнению экспертов, все материалы, используемые в курсе, не устарели, процитированы надлежащим образом и включают различные существующие точки зрения на содержание курса.

Стандарт 5 «Взаимодействие в процессе обучения» предусматривает анализ по четырём критериям, но было определено соответствие только одному из них: организация курса предусматривает возможности для взаимодействия с обучающимся, поддерживая таким образом активное обучение.

Стандарт 6 «Технология курса» включает пять критериев. В результате проведённого анализа было определено, что инструментарий и медиа соответствуют критериям, способствуют взаимодействию обучающихся и побуждают их к активному взаимодействию. Навигация по материалам курса логична, последовательна и эффективна. Технологии, необходимые для прохождения обучения, современны и доступны.

Стандарт 7 «Поддержка учащихся». Ни один из тестируемых курсов не прошёл тестирования ни по одному из критериев этого стандарта. Этот стандарт разработан, исходя из предположения, что обучающийся рассчитывает после окончания обучения на курсе получить кредиты. Поэтому инструкция к курсу должна содержать информацию о том, какие возможности предлагает вуз для поддержки обучающихся, какие академические службы и какие ресурсы могут помочь обучающимся достичь наилучших результатов и каким образом можно получить доступ к этим услугам. По своему дизайну МООКи не предполагают размещения подобной информации, поэтому полученный результат не вызвал удивления.

Стандарт 8 «Доступность» включает в себя четыре критерия, и все шесть курсов прошли проверку

по этим критериям. Было определено, что курсы используют доступные технологии, содержат эквивалентные альтернативы слуховому и зрительному содержанию; дизайн курсов выполнен таким образом, что читать материалы удобно, и отвлекающие факторы сведены к минимуму; предусмотрена возможность использования вспомогательных технологий.

Хотя ни один из МООКов не смог пройти проверки по стандартной процедуре, к удивлению исследователей, некоторые из проанализированных курсов показали очень хорошие результаты и, с незначительными изменениями (которые являются частью процесса проверки), два из них могли бы получить квалификацию онлайн-курса отличного качества. Это говорит о том, что МООКи обладают достаточным потенциалом для организации онлайн-курсов высокого уровня, по крайней мере с точки зрения дизайна. Однако высокое качество онлайн-курсов, как правило, является результатом кропотливого труда по разработке и целенаправленного совершенствования в течение продолжительного времени. В связи с этим исследователи не уверены в том, что крупные поставщики МООКов будут тратить время на улучшение своих онлайн-курсов на протяжении продолжительного периода.

Высказанное сомнение вызывает удивление, поскольку именно в «год МООКов» было несколько публикаций, посвящённых усилиям разработчиков, направленным на совершенствование курсов. И в одной из публикаций, к примеру, говорилось о том, как edX анализирует содержание курсов, используя big data. В частности, речь шла об анализе ошибок, допущенных слушателями в тестах. Так, 2 одинаковые допущенные ошибки у 50 студентов могли бы быть отнесены к студенческой невнимательности. Но 200 одинаковых ошибок у 5 000 студентов говорят разработчикам курса о том, что в тесте требуется некоторая доработка.

Безусловно, шесть выбранных курсов не являются репрезентативной выборкой, и полученные результаты не могут быть применены ко всем МООКам. Как говорят сами исследователи, их работа носила разведочный описательный характер. Однако проведённые исследования позволяют, тем не менее, сделать определённые выводы.

Во-первых, не все МООКи, несмотря на существующее предубеждение, невысокого качества. Как выяснилось, с незначительными изменениями отдельные МООКи могли бы получить «знак качества». В этом разделе, опираясь на личный опыт обучения на нескольких курсах Coursera, Futurelearn and Euroschool, автор отмечает, что ей встречались на первых двух курсах невысокого качества в терминах педагогического дизайна.

Во-вторых, среди претензий, предъявляемых к МООКам, говорится о значительном акценте на лекции и тестирование. Однако этот тип педагогики зачастую является нормой во многих аудиториях на всех уровнях образования.

В-третьих, звучащая критика по поводу отсутствия взаимодействия преподавателя со студентами встречает возражение, что в цепочке «преподаватель — учебник — обучающийся» взаимодействие «учитель-ученик» не всегда важно. Например, теорема Андерсона Equivalency<sup>6</sup> утверждает, что «глубокое и осмысленное обучение поддерживается до тех пор, пока одна из трёх форм взаимодействия (ученик — учитель, ученик — ученик, ученик — контент) находится на высоком уровне». Андерсон утверждает, что на основании этой теоремы высокий уровень качества обучения мо-

<sup>6</sup> Miyazoe T., Anderson T. Interaction Equivalency in an OER, MOOCS and Informal Learning Era (Электронный ресурс) // Journal of Interactive Media in Education. 2013 (2). URL: <http://jime.open.ac.uk/articles/10.5334/2013-09/> (дата обращения 25.04.2016).

жет иметь место в МООКах даже тогда, когда определённые типы взаимодействия ограничены.

В-четвёртых, не все МООКи предлагают одинаковый тип обучения, например, хМООКи и сМООКи. (Имея опыт обучения на тех и на других, автор имеет основания утверждать, что эти курсы совершенно разные.) Или, например, отдельную категорию представляют упомянутые ранее курсы, где

## ТЕХНОЛОГИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ

обучение происходит со своей скоростью, круглогодично. Поэтому невозможно оценивать все МООКи на основании критериев, разработанных для стандартных онлайн-курсов.

И последнее. Исследователи считают, что разработчикам стандартных онлайн-курсов есть чему поучиться у некоторых разработчиков МООКов в смысле качества разработки и производства курсов. **НО**

## Консультации

### Как эффективнее использовать Интернет?

Консультант **Виктория Аркадьевна Власенко**,  
начальник информационно-компьютерного отдела  
департамента образования Владимирской области

**?** На своих уроках я активно использую компьютер и собственные разработки или цифровые образовательные ресурсы, представленные в большом количестве в сети Интернет. Для себя я систематизирую эти разработки, но как организовать площадку не для хранения разработок (как, например, различные методические сайты – портфолио учителей), а для того, чтобы дети могли работать с материалами и в школе и дома, сами писать и размещать на ней свои работы. Обычный сайт не очень устраивает, поскольку не даёт возможность работать самим учащимся, они могут только читать мои материалы.

*Самсонова Елена Викторовна,  
учитель физики и математики*

Действительно традиционный сайт для поставленных вами задач не подходит. Хотя сайт — это инструмент коммуникации, но в традиционном варианте реализует модель вещания, субъект-объектную модель коммуникации (в вашем примере сайт — портфолио педагога, его визитная карточка, не предполагающая какое-либо взаимодействие, только возможный отзыв, например, с использованием электронной поч-

ты). Учебный процесс предполагает равный информационный обмен участников — использование субъект-субъектной (или диалоговой) модели коммуникации. Каждый должен иметь возможность не только услышать (найти на сайте, прочитать, скачать документ), но и быть услышанным, оставить комментарий, задать вопрос, выступить с предложением. Учитель, планируя такую площадку в интернет-среде, либо предполагает подключение внешних информационных ресурсов в ходе работы самими обучающимися, либо закладывает необходимое для работы содержание в сеть, используя выбранную сетевую площадку для систематизации и хранения учебного материала. Сетевая площадка предмета (урока, проекта) выполняет функции не только и не столько хранилища для учебного содержания, сколько определённые функции, структурирующие информационную среду обучения. Такая организация не требует присутствия участников в одном и том же месте в одно и то же время, открывает доступ к учебным материалам, возможность работы

и обсуждения автономно, в удобное время и в удобном для каждого участника взаимодействия темпе. Важными факторами в выборе инструментальной среды для создания такой сетевой площадки являются набор необходимых программно-технологических компонентов, позволяющих реализовать работу каждого обучающегося и учебных групп в соответствии с целями и задачами, доступность среды, простота и прозрачность интерфейса, многофункциональность инструментов, возможность разнопланового их применения в зависимости от решаемых задач. Ключевым компонентом должна быть возможность организации сетевого взаимодействия всех участников образовательного процесса в виртуальной учебной среде.

Современные социальные сервисы Веб 2.0, или социальные сетевые сервисы — современные средства, сетевое программное обеспечение, как нельзя лучше отвечающее требованиям к учебному программному обеспечению. Они бесплатны, доступны с любого компьютера, подключённого

к сети, не требуют предварительной установки и, что самое главное, дают инструменты, позволяющие выполнять необходимые для успешной организации и управления учебным проектом операции, организовать различные виды групповой деятельности участников проекта. Это такие операции, как записи собственных и аннотирование мыслей других участников проекта, комментарии учителя по ходу работы (осуществление обратной связи для каждого участника), коммуникация (разговор, обсуждение, обмен сообщениями), размещение материалов для организации работы, коллективная работа над текстом и аннотирование чужих текстов, размещение и обработка мультимедийных файлов, результатов в форме текстовых документов и мультимедийных материалов с возможностью их обсуждения, определение рейтинга этих материалов и т.д. Для правильного выбора эффективного технологического инструмента для организации проектной деятельности обучающихся и управления этой деятельностью педагогу необходимо оценить дидактические возможности этих инструментов. На основании перечня задач и тех возможностей, которые необходимы для их решения, и строится элементарный перечень инструментов, необходимых для сетевой площадки проекта. Эта простая базовая модель включает следующие взаимосвязанные элементы, с которыми взаимодействуют обучающиеся:

- цифровые объекты — книги, справочники, аудио- и видеоматериалы, тесты и др. Цифровые объекты могут использоваться как в качестве учебных материалов, результатов выполнения

учебной работы, так и в качестве материалов, которые расширяют сообщения, публикуемые участниками проекта;

- службы, поддерживающие существование сообщества (информационные сервисы) — рассылку новостей, поиск партнёров, поиск информации;
- сервисы, которые поддерживают коллективную деятельность, общение, обсуждение материалов, проведение исследований, расширение сообщений, дискуссии и т.д.;
- оболочка, формирующая целесообразную организацию — структуру сообщества проекта.

Окончательный выбор среди существующего разнообразия инструментов можно сделать только познакомясь с возможностями этих инструментов практически, получив опыт их использования в учебном процессе, оценив их в работе, в том числе и с точки зрения удобства интерфейса, экономичности временных затрат, требовательности к ресурсам компьютера и качеству связи. Можно перечислить основные группы социальных сервисов, представляющих интерес с точки зрения организации деятельности учащихся в информационной образовательной среде:

- коллективные гипертексты (Общероссийский образовательный проект Летописи.ru — <http://letopisi.ru>, Всемирная ВикиПедия — <http://en.wikipedia.org/wiki/Education>, ВикиПедия на русском языке — <http://ru.wikipedia.org/> и др.);
- сетевые офисы (<http://docs.google.com> и др.);

- программы общения on-line (<http://www.icq.com/ru>, <http://skype.com/intl/ru/> и др.);
- блоги (сетевые дневники) (<http://livejournal.ru>, <http://blogs.mail.ru>, <http://blogger.com> и др.);
- социальные поисковые системы (<http://www.google.com>, <http://company.quintura.com/ru/>, <http://ajax.nigma.ru/> и др.);
- социальные закладки (<http://BobrDobr.ru>, <http://Del.icio.us>, <http://rumarkz.ru/>, <http://utx.ambience.ru/> и др.);
- сетевые карты знаний (<http://bubbl.us>, <http://ru.wikipedia.org/wiki/FreeMind>, <http://www.graphviz.org/> и др.);
- социальные фотосервисы (<http://Flickr.com>, <http://www.panaramio.com>, <http://foto.mail.ru>, <http://kalyamalya.ru>, <http://picasaweb.google.com> и др.);
- социальные видеосервисы (<http://youtube.com>, <http://www.rutube.ru>, <http://video.mail.ru/>, <http://vision.rambler.ru/> и др.);
- геосервисы (<http://maps.Google.com> и др.);
- и др.

В качестве сетевой площадки, объединяющей различные инструменты и ресурсы, могут быть использованы как отдельные сетевые сервисы (например, вики-среда, сайты или группы Google, блоги и т.д.), так и специальные системы дистанционного обучения, такие как, например, Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment). Сегодня такая сетевая площадка для дистанционной поддержки учебного процесса — это необходимый инструмент для решения вопросов организации

деятельности, размещения необходимых для работы инструкций, материалов, фиксации результатов работы, организации взаимодействия в ходе работы, рефлексии, получения оперативной обратной связи — как от педагога, так и от других субъектов образовательного процесса, как в рамках урока, так и во внеурочной деятельности.

**?** **Сегодня на многих сайтах встречаешь изображения, состоящие из ключевых слов различного размера или облака слов.**

**Иногда эти слова являются одновременно и ссылками на страницы в Интернете. Мне кажется интересным такой способ выделения ключевых слов в тексте не только для перехода по страницам сайтов, но и для анализа текстов. Можно ли самому создать такое облако или требуются специальное программное обеспечение и навыки работы с этим обеспечением? Каково вообще назначение таких облаков слов?**

*Артёмова Елена Михайловна,  
учитель русского языка  
и литературы*

Облако темгов, облако меток, или **облако ключевых слов** (англ. tag cloud, wordle) — визуальное представление списка ярлыков (или категорий). Частота упоминаний, поисков, ссылок в Интернете с определённого сайта неких слов, терминов, имён отображается в специальной области в виде изображения этих слов в формате гиперссылок. Размер изображения тем больше, чем чаще использовался данный тег (слово, термин или имя) (по материалам Википедии).

Изначально такой способ был использован для совершенствования контента сайтов (в технологии web 2.0). Каждый материал, размещаемый на сайте или в блоге, снабжался списком меток или ключевых слов материала. Имея такие материалы с атрибутами (метками, ключевыми словами), было легко отобразить наиболее важные или наиболее популярные метки, визуализировать ключевые слова. Для наибольшей наглядности (визуализации) в этих облаках ключевых слов также использовались различные размеры шрифта и цвета шрифта.

Таким образом, первоначальное назначение облака тэгов заключалось в улучшении навигации на сайте. Это позволяло легко оценить популярность тех или иных тем, а также увидеть, какие слова чаще всего используются. Сегодня такой приём выделения ключевых слов в тексте интересен не только разработчикам сайтов, но и создателям рекламы, модельерам и дизайнерам, то есть тем, кто косвенно или непосредственно занимается продажей какого-либо продукта или услуги, поскольку:

- Цветное облако из слов приковывает взгляд к продаваемому объекту и заставляет покупателя сосредоточиться на рекламе.
- Вордклауд (от англ. Word cloud) содержит в себе как визуальную информацию (например, форма облака), так и смысловую нагрузку — сам рекламный текст.

- Облако слов лучше запоминается, а также понятно для каждого.

- При такой подаче можно донести до пользователя больше информации на том же пространстве, при этом каждый из них сможет почерпнуть что-то важное для себя.

Внимательно изучив причины популярности такого приёма, можно увидеть, что всё перечисленное может быть полезно и в учебном процессе. Привлечь внимание учащихся, визуализировать текстовую информацию, быстро выделить ключевые слова, способствовать быстрому запоминанию — эти возможности будут интересны, причём не только учителю русского языка.

Что касается инструментов, то можно, конечно, и самому написать программу для создания таких облаков или составить коллаж вручную в специальных программных продуктах (Photoshop, Illustrator, CorelDraw и других), но существуют уже готовые и доступные сервисы, которые помогут вам выполнить эту работу, не владея ни языками программирования, ни другими специальными навыками, например:

- Wordle (<http://www.wordle.net/>) — онлайн-сервис, позволяющий создавать красивые облака ключевых слов. Работает с использованием Java. Результат предлагает сохранить в публичную галерею.

- Tagul (<http://tagul.com/>) — аналог первого, но появился после Wordle, работает с использованием Flash, позволяет использовать разные шрифты в одном облаке, может показывать облако в виде определённых форм, но в отличие от первого сервиса требует регистрации пользователя.

Рассмотрим создание облака слов с помощью сервиса Wordle. Интерфейс онлайн-приложения, несмотря на английский язык, интуитивно понятен. Самый простой способ — выбрать пункт «Create», вставить требуемые слова или текст и нажать кнопку «Go». Сервис может ге-

нерировать облако слов тремя способами:

1. Вы вставляете свой текст в первую графу формы (например, вставив тексты сочинений нескольких ваших учеников, вы увидите, какие ключевые слова были использованы при их написании, какие слова встречались в тексте сочинений чаще других).

2. В качестве источника для создания облака слов можно использовать блог или сайт. Вам необходимо указать ссылку на выбранный ресурс, содержащий текстовую информа-

## КОНСУЛЬТАЦИИ

цию, из которой и будет сформировано облако слов.

3. Если вы используете сервис Delicious для создания закладок, то можно выстроить облако слов из тэгов ваших закладок на этом сервисе.

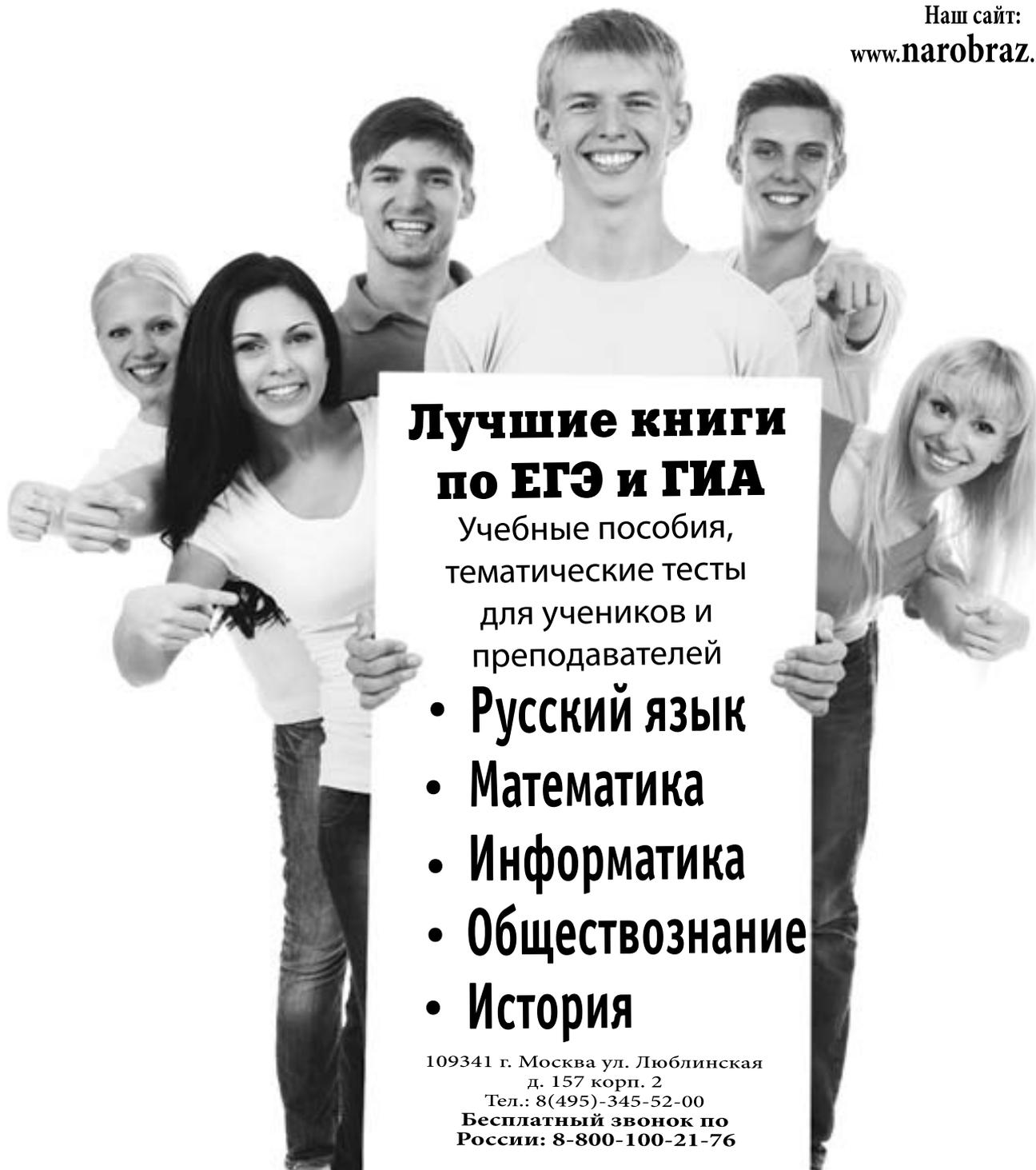
Полученное облако вы можете видоизменять (добавлять или убирать слова и выражения, менять начертание, расположение, цвет, форму облака). Для этого сервис оборудован несколькими меню со специальными настройками. Подробнее об использовании сервиса Wordle вы можете узнать, например, здесь: <http://nachalka.com/wordle>. **НО**



ИД "НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ"  
"НИИ ШКОЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ"

# УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ

Наш сайт:  
[www.narobraz.ru](http://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

## МЕСТО ЖИТЕЛЬСТВА КАК СОЦИАЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ВОСПИТАНИЯ

**Марина Петровна Гурьянова,**  
*заведующий лабораторией ФГБНУ «Институт изучения детства,  
семьи и воспитания Российской академии образования»,  
профессор, доктор педагогических наук, Москва*

Реализация идей «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» требует анализа влияния на человека позитивных и негативных составляющих поликультурного нестабильного российского социума, что диктует необходимость повышения роли социальной педагогики в жизни страны. Педагогика сегодня перестаёт быть уделом только школьных учителей и воспитателей. Всё больше интегрируясь с социологией, философией, психологией, культурологией, она повышает своё влияние на социокультурную жизнь общества.

• стратегия развития воспитания • социальная среда • межведомственное взаимодействие • территориальные сообщества

**В** таком интегрированном виде власти ряда регионов используют социальную педагогику в качестве средства стабилизации жизни местных сообществ, консолидации населения, решения важнейших проблем воспитания детей, поддержки семьи.

Безусловно, социальная педагогика как педагогика социальной среды в отличие от экономики не может изменить неблагоприятные материальные и жилищные условия жизни многих семей с детьми, не может создать

условия для самостоятельного достижения семьями своего благополучия. Но, опираясь на потенциал социальной педагогики, целенаправленно организуя социально-педагогическую работу в социуме, можно заразить людей энергией созидания, идеями гуманизма, взаимопомощи и сотрудничества.

Такое социальное пространство жизнедеятельности растущего человека как место жительства, в котором идёт процесс его

взросления, является одной из главных сред жизнедеятельности ребёнка, значимой по воспитательным возможностям сферой жизни семьи и детей и, одновременно, самым запущенным в России полем социально-педагогической деятельности с детьми и семьями. К счастью, далеко не во всех регионах России.

В пространстве места жительства, как показывают социально-педагогические исследования, проводимые нами в течение последних лет, есть много педагогических факторов для позитивной социализации растущего человека: социальная среда как коллективный воспитатель детей и взрослых; неформализованный характер общения и деятельности детей и взрослых, что определяет естественность и действенность воспитательных влияний; интегрированные воспитательные ресурсы социума (личностные, институциональные/неинституциональные, общественные), которые просто необходимо использовать в интересах детей и семьи.

Место жительства детей представляет собой самую благоприятную социальную среду для воспитания, где можно продуктивно и неформально организовывать совместную деятельность детей и родителей; создавать условия для самореализации детей и молодёжи; обучать детей и молодёжь искусству жизнестроительства, активизировать общественные ресурсы в интересах детей, реализовывать модели межведомственного взаимодействия в целях профилактики неблагополучия детей, консолидировать усилия власти и населения в решении злободневных социально-педагогических проблем детей, семей; гармонизировать детско-родительские отношения, развивать добрососедство.

Целенаправленное использование личностного потенциала детей и подростков, людей старшего поколения, благополучных семей, институциональных и неинституциональных факторов окружающей среды, в том числе историко-культурных, народно-национальных традиций края, семейных традиций и ценностей, природы края, потенциала социокультурных объектов — может помочь педагогам и общественникам превратить социальную среду в среду педагогическую. В России есть регионы, где сегодня

эффективно работают современные системы воспитания детей по месту жительства. В одних территориях их системообразующим фактором стали КОЦы (культурно-образовательные центры); в других — ТОСы (территориальное общественное самоуправление); в третьих — молодёжные, этнокультурные и другие центры.

Однако в большинстве городских и сельских поселений место жительства сегодня является территорией дефицита педагогизированных структур и общественно полезной деятельности детей и взрослых, территорией неорганизованного досуга детей и семей, приоритетного развития платных социально-педагогических услуг детям, недоступных для значительной части семей. Закрытие в 90-е годы XX в. во многих регионах России подростковых клубов по месту жительства, упразднение ставок педагогов-организаторов лишили подростков возможности заниматься в спортивных секциях, посещать кружки, собираться и общаться в цивилизованном пространстве подросткового клуба по месту жительства. За последние 20 лет в России выросло новое поколение, представители которого не знают, что такое дворовое детское сообщество, уличный коток, хоккейная коробка во дворе, уличная баскетбольная площадка, кинотеатр на улице; интересная жизнь двора, улицы, села, посёлка, деревни.

Сегодня далеко не все общеобразовательные организации в городе и даже в сельском социуме работают как открытые социально-педагогические системы, интегрируя свой воспитательный потенциал с окружающей средой, занимая активную позицию в организации социально-педагогической работы с детьми и семьями по месту жительства.

В последние годы учреждения культуры, призванные организовывать культурно-просветительную, культурно-досуговую и социокультурную деятельность с населением, в большей степени сориентированы на массовые мероприятия, кружковую работу при учреждениях культуры, реализацию платных услуг. При этом сворачиваются просветительская работа

с населением, культурный досуг с детьми и подростками во дворах, не уделяется должного внимания развитию семейных форм досуга.

Беспокоит утрата той воспитательной и социозащитной функции, которую в России в конце XIX века традиционно выполняла сельская община, а в советское время — общественные структуры. Вызывают тревогу ослабление сотрудничества взрослых и детей, факты самоустранения, отчуждения взрослых от мира детства, отхода от позиции соучастия взрослых в жизни детей.

Для современной России стратегически важно, чтобы пространство места жительства, являясь важнейшей частью социума, стало пространством воспитания детей, территорией позитивного влияния образа жизни взрослых, их поведения, отношения к ценностям общества на детей. Чтобы оно было заполнено созидательной, конструктивной, общественно полезной работой граждан; общественным контролем за социальной безопасностью людей, и прежде всего детей; достойными примерами общественной помощи людям, нуждающимся в поддержке других.

Для этого местные власти должны стремиться к тому, чтобы в городских и сельских поселениях в равной степени были представлены организованный досуг для жителей всех возрастов, трудовые и благотворительные акции, спортивная жизнь, образовательные курсы для детей и взрослых, социальная помощь детям и семьям, находящимся в трудной жизненной ситуации и социально опасном положении. Обязательными элементами работы с детьми и семьями по месту жительства должны стать Школы раннего развития детей, консультационные пункты для родителей, семейные формы отдыха, труда, досуга; дворовый спорт, традиционные праздники для жителей<sup>1</sup>.

Отличительная особенность воспитания детей по месту жительства детей состоит в том, что ответственность за его осуществление несут **профессиональные работники и представители общественности**. От того, какие ценности, установки, взгляды взрослые передадут детям, чему полезному научат, какие примеры жизнеустройства преподнесут, какой опыт передадут, на каких примерах станут воспитывать детей,

<sup>1</sup> Гурьянова М.П., Активно-созидательная миссия социальной педагогики в сельских поселениях. — М.-Курган, ИСП РАО. — 2011. — 343 с.

будет зависеть багаж, с которым дети выйдут в самостоятельную жизнь. Важно, чтобы воспитание как процесс *взаимодействия* субъектов воспитания было направлено на воспитание у молодого поколения граждан России главных черт *национального характера*, какими являются патриотизм, гостеприимство, душевная щедрость, доброта, милосердие; на *формирование личностных качеств* (инициативность, коммуникабельность, толерантность, предприимчивость), *которые необходимы, прежде всего, молодёжи в условиях рынка; на воспитание у растущего человека способностей, актуальных для жизни человека в городской или сельской среде.*

Важным условием превращения места жительства в педагогическую среду является деятельность **социального педагога** — профессионального организатора работы с детьми и семьями по месту жительства. Преимущества данного специалиста заключаются в том, что он работает *в зоне шаговой доступности семьи*, а значит может своевременно отреагировать на неблагополучие в семье, предотвратить беду, обеспечить социально-педагогическое сопровождение семьи с детьми группы риска, помочь родителям в воспитании детей<sup>2</sup>.

Значимым фактором гуманизации социальной среды как условия воспитания растущего человека сегодня становятся **территориальные сообщества**. Их семейно-ориентированная деятельность в социуме может способствовать утверждению ценности семьи, семейного образа жизни, сохранению духовно-нравственных традиций в семейных отношениях, семейном воспитании, созданию условий для обеспечения семейного благополучия, ответственного родительства, поддержания социально-психологической устойчивости каждой семьи. Созидательная работа государства и общества, направленная на превращение пространства места жительства в фактор воспитания, может оказать огромное влияние на положение детей, их благополучие. **НО**

<sup>2</sup> Гурьянова М.П. Социальный педагог в сельской России: научно-популярное издание. — М.: Изд-во «Современное образование», 2014. — 248 с.

# ЗЕМЛЯ ОТРАДНАЯ УГЛЕЧЕ ПОЛЯ

**Владимир Александрович Абрамов,**

*глава Отрадновского сельского поселения Угличского района  
Ярославской области, кандидат экономических наук*

**Алексей Алексеевич Алексеев,**

*профессор, координатор многолетнего регионального инновационного проекта  
ФГНУ «Институт социальной педагогики» Российской академии образования  
«Школа, село, АККОР», кандидат сельскохозяйственных наук*

**Павел Николаевич Голосов,**

*уроженец Нижней Кадки Отрадновского сельского поселения Угличского,  
учитель, поэт, краевед, почётный гражданин Отрадновского сельского  
поселения*

- краеведение • Отрадновское сельское поселение • Ординский сельский округ
- этнокультурные и краеведческие чтения • молодёжный фестиваль • сельский туризм • «Школа управления» • фермерство • грамотные землепользователи

## В духе едином

Авторы книги «Храни родную землю» активно участвовали в разработке концепции модели «г. Углич — Отрадновское сельское поселение», в практической реализации новаций её направлений, которые раскрывают в данной статье через краеведение как вариант реализации нового формата потенциальных ресурсных возможностей единения власти, жителей отрадновского территориального сообщества, природы и культуры: выстраивание эффективного механизма социокультурного партнёрства и творческого сетевого взаимодействия с районом, с муниципальными образованиями региона Верхнего Поволжья через активное сотрудничество с наукой, образованием и бизнесом.

С позиций социальной педагогики они убедительно утверждают, что *место жительства* — важнейшая часть сельского социума, главной средой жизнедеятельности ребёнка Отрадновского сельского поселения, где идёт процесс взросления растущего человека. В пространстве места жительства трёх сельских округов Отрадновского сельского поселения есть много педагогических факторов и краеведческих примеров для позитивной социализации личности, которые необходимо уметь грамотно использовать<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Абрамов В.А., Алексеев А.А., Голосов П.Н. Книга «Храни родную землю» (практики местного самоуправления Отрадновского сельского поселения в 2006–2016 гг.) с электронным приложением (диск DVD «Земля Отрадная», Е. Куликова, И. Туркин), Углич-Ордино, 2016. — 267 с.; Развитие и реализация социально-педагогического потенциала территориальных сообществ /Бюллетень № 1/ под общ. ред. М.П. Гурьяновой / ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования». — М., 2015. — 72 с.

Уникальное историко-культурное наследие территории древнего Угличе Поля левобережья Волги, самобытные кацкие этнокультурные традиции местных сельских жителей, живописный природный ландшафт по реке Кадке создают, к примеру, в Ординском сельском округе Отрадновского сельского поселения неповторимую эмоциональную атмосферу для проведения здесь ежегодных (2008–2016 гг.) сентябрьских крупномасштабных молодёжных межмуниципальных историко-патриотических фестивалей «По вехам истории», собирающих в первой декаде сентября на реке Татарке, в чистом поле под селом Ордино, сотни любителей краеведения — сельских школьников и туристов — в память о Ситской битве на угличской земле русских застав с татаро-монголами, отмеченной во всех российских школьных учебниках истории. Вышеперечисленные факторы окружающей сельского ребёнка среды при умелом комплексном использовании администрацией Отрадновского сельского поселения помогают местным территориальным сообществам превратить социокультурную среду в среду педагогическую, способствуют развитию сельского туризма.

*К стратегическим задачам и приоритетным направлениям совместной эффективной деятельности власти и отрадновских территориальных сообществ авторы относят:*

- а)** создание в трёх сельских округах поселения (Ординском, Ниноровском, Отрадновском) развитой системы *социально-педагогических услуг* (различные востребованные людьми виды социально-педагогической деятельности) для сельских семей по месту жительства;
- б)** *привлечение финансовых ресурсов* для социально-педагогической, социокультурной работы с отрадновским населением;
- в)** *развитие социальной и краеведческой рекламы*: издание рекламного материала социокультурного характера (плакаты, видеоролики, презентации), отражающие ценностные ориентации местного социума).

В книге приведены примеры развития добрососедских взаимоотношений отрадновских сельских жителей, сообщается о семейно-соседских фермерских сообществах, позитивно влияющих на формирование добрососедского климата и сохранение общественного контроля

над экологически удалёнными территориями населённых пунктов.

*Добрососедство* сегодня, — важнейшая социальная сторона современных межнациональных и межэтнических отношений региона Верхневолжья, а значит, оно является актуальной задачей не только локального Ярославского поселенческого или муниципального, но и российского регионального, государственного уровня. От того, как складываются наши отношения с соседями, народами и этносами по Волге на древней угличской земле, как мы принимаем коллективные соседские совместные, в том числе и межмуниципальные, решения, зависят и финансовое, и техническое состояние, и обустройство территории сельских населённых пунктов, их эстетическое состояние, а в нашем конкретном случае социума отрадновских домов и сельских усадеб, межмуниципальных образований по побережью Верхней Волги для развития здесь сельского туризма, привлечения инвестиций.

*Современный формат развития событийного добрососедства* на территории Отрадновского левобережья Волги включает:

- акции партнёрства и сотрудничества, диалог жителей с отрадновской властью по благоустройству территории, сельские сходы по вопросам дорожного строительства и газификации, слушания о поддержке администрацией семейной крестьянско-фермерской деятельности, конструктивное взаимодействие по малому сельскому предпринимательству;
- праздники соседей (дни деревни), совместные тематические и престольные праздники односельчан (фермерские «осенины» в ДК «Воронцово», «Отрадновские ежегодные этнокраеведческие чтения» в рамках проведения межмуниципального сентябрьского фестиваля «По вехам истории» региона Верхневолжья, выезды сельских жителей, краеведческие экскурсии и др.);
- крестьянско-фермерские совещания в Отрадновском сельском поселении

по проблемам развития фермерства и сельского предпринимательства в Угличском и в соседних районах; встречи по обмену опытом.

*Деятельность в отрадновских территориальных сообществах* — это, прежде всего, конкретная работа по реализации программ практической направленности; социальное закалывание, подготовка отрадновских детей, подростков и учащейся молодёжи к жизни, работа по формированию современного воспитательного пространства Отрадновского сельского поселения. С воспитанием связаны и основные задачи, в решении которых социально-педагогическая работа территориальных сообществ играет значительную роль:

- воспитание (воспитание не может проводиться только в сельской семье или в школе, оно должно быть на улице, в сельском округе);
- профилактика безнадзорности (уделить внимание организации детской жизни в те часы, когда ребята находятся вне школы);
- развитие разнообразных способностей и талантов личности (помогать развивать разнообразные способности сельского ребёнка);
- воспитание жизнеспособной растущей личности (социально-педагогическая работа по умению растить человека — творца собственной жизни, при этом уважающего общественные интересы отрадновского социума);
- формирование интереса к обучению (педагогический работник социума может вызвать такой интерес к учёбе, кокой сам учитель вызвать не сможет);
- повышение культурного уровня детей (социально-педагогическая работа должна помочь отрадновским детям стать счастливыми и успешными).

### **Стратегия действий отрадновцев**

В основе стратегии действий авторами книги «Храни родную землю» используется идея усиления позитивного воспитательного влияния Отрадновского территориального сообщества на процесс духовного обновления жизни, духовно-нравственного оздоровления человека и среды его обитания на угличском

левобережье Волги. С этой целью в Отрадновском сельском поселении нами наращивается воспитательный краеведческий потенциал местной каукой истории и культуры этой самобытной территории края; поддерживается идея гражданско-патриотического служения угличан Отечеству; используется потенциал российской истории, культуры, искусства, русской литературы; раскрываются религиозно-нравственные ценности и смыслы ведущих религий, представленных в регионе Ярославского Верхнего Поволжья. Значительную роль в решении этой непростой задачи играют образовательно-просветительские формы работы (в т.ч. получившие признание у отрадновцев, да и в регионе Верхневолжья: сентябрьские молодёжные межмуниципальные историко-патриотические фестивали «По вехам истории», а в их рамках ежегодные «Отрадновские этнокультурные и краеведческие чтения», социально значимый Ярославский школьный фермерский проект «Школа, село, АККОР» и другие), семейные праздники, праздники поселения, края, страны.

В Отрадновском сельском поселении сегодня организована продуктивная работа органов местного самоуправления, активных граждан, сельских сходов, сельских старост, обеспечена социальная значимость в глазах односельчан статуса ежегодного присвоения звания «Почётный гражданин Отрадновского сельского поселения».

Три Отрадновские сельские школы — это подлинные центры сельской жизни в сельском округе, место встреч для взрослых, реальные этнокультурные и социальные узловые социокультурные центры в поселении.

*Знаковой идеей развития современной стратегии действий Отрадновской администрации является взаимодействие территориальных сообществ с интересными людьми, социокультурными объектами местного социума, сотрудничеством с отдельными представителями*

*творческих профессий* (местными краеведами, поэтами, как в очной форме, так и в социальных сетях, сельскими клубными объединениями граждан). Развиты социальное партнёрство и работа детских отрядовских творческих и спортивных объединений: через клубную работу с молодёжью; совместную работу школы и родителей, музейно-краеведческую деятельность, с участием общественных, ветеранских организаций, религиозных структур; работа по оказанию социальной помощи одиноким пожилым людям и детям из социально неблагополучных семей.

Решается и актуальная сегодня задача укрепления в Отрадновском сельском поселении духовного наследования и передачи социального опыта подрастающему поколению сельской молодёжи, упрочнения межпоколенных связей, усиления влияния старшего поколения на детей, подростков, молодёжь, сотрудничества младшего и старшего поколений в передаче самобытной кацкой культуры угличского левобережья Волги.

Ярким примером подвижнической, поэтической и краеведческой деятельности служит творчество коренного кацкаря, местного учителя из села Ордино и третьего соавтора нашей книги «Храни родную землю», хорошо известного в западной части Ярославии поэта Павла Николаевича Голосова. Он, по мнению патриарха мышкинских краеведов В.А. Гречухина (2006), «хорошо чувствует и знает ту «правду» исконного деревенского бытия, которое издревле начавшись, неиссякаемой струйкой сквозь десятилетия и столетия течёт до сих дней. Живая преемственность, передача из поколения в поколение как главной смысловости сохранения жизни в родных местах — вот сердцевина гражданского видения деревенского поэта П.Н. Голосова»<sup>2</sup>. С наибольшей поэтической силой это выражено в стихотворении «Пракацкарям» (2004):

*Реки, речки — дальние дороги,  
Уводили в тёмные леса,  
Наши предки мужественны, строги,  
До сих пор звучат их голоса.*

<sup>2</sup> Голосов П.Н. Теплынь берёз родных (стихи разных лет). — Мышкин: Издание Мышкинского народного музея, 2006. — 62 с.

*Студенец, Поповка и Присеки,  
И могилы на краю села,  
Выбирали место и навеки  
Трудно приживались у кола.*

*Поле всё истоптано лаптями,  
И надёжный друг — крестьянский конь,  
Лето снова взято журавлями,  
По оврагам вновь рябин огонь.*

*Скоро грянут зимние метели,  
Холода и волки у реки,  
Поскорее б птицы прилетели,  
Как же трудно выжить, мужики.*

*Руки скрючены, рубахи серы,  
Вечная борьба за колос ржи,  
Здесь, по Кадке, вы когда-то сели,  
Чтобы наша продолжалась жизнь.*

Администрация Отрадновского сельского поселения стремится, чтобы каждый его житель смог проявить себя как создатель культурных и общественных благ, реально включиться в работу по социальному обустройству посёлков, сёл и малых деревень местной территории, испытывая чувство сопричастности к своей древней волжской земле, способствовал её процветанию и развитию. Не случайно, что Отрадновскому сельскому поселению на Всероссийском конкурсе «Лучшее муниципальное образование» был вручён в 2008 году диплом «Лучшее сельское поселение».

Авторская группа книги «Храни родную землю» адресует вышеперечисленные творческие наработки отрадновцев для тиражирования главам, специалистам и жителям сельских поселений, муниципальных образований регионов РФ, краеведам, туристам и всем, кого волнует развитие институтов гражданского общества сельской России.

### Медиагид «Земля Отрадная»

Качественно новым авторским приёмом в книге «Храни родную землю» стало создание к ней электронного краеведчес-

кого приложения «Земля Отрадная» (DVD диск, 80 минут) угличскими тележурналистами Е. Куликовой и И. Туркиным, которые, не повторяя содержания книги, наглядно дополняют её содержание, раскрывают авторский замысел инновационного десятилетнего становления и развития отрадновского варианта включения социально-педагогического потенциала территориального сообщества Верхневолжья на основе использования современных информационно-коммуникативных технологий. *Мультимедийный электронный продукт содержит видеоролики и видеосюжеты разных лет, позволяющие сделать его доступным, интересным современной молодёжи, — использовать в социально-воспитательной и культурной работе школ, администрации Отрадновского сельского поселения с различными группами жителей сельского сообщества на угличском левобережье Волги.* Эти материалы расширяют границы сельского образовательного пространства: активизируют краеведческую, поисково-исследовательскую деятельность отрадновских старшеклассников, дополняют их инструментарий практико-ориентированного обучения как будущих лидеров и грамотных земледельцев села, в котором происходит не только сохранение местной агрокультуры, но и, главное, *осуществляются трансляция и развитие культурных норм, ценностей сельского образа жизни на новом современном агроэкологическом уровне, подготовка нового молодого поколения отрадновских сельских жителей, способных к оптимальной социокультурной жизнедеятельности в новых, рискованных, рыночных социально-экономических условиях развития агроэкономики сельских территорий России.*

Воспитание будущих грамотных земледельцев, фермеров и сельских предпринимателей осуществляется через «Школу управления» для отрадновских старшеклассников, созданную совместными усилиями педагогов Отрадновской сельской общеобразовательной школы и специалистами администрации Отрадновского сельского поселения с целью подготовки будущих социально ответственных лидеров села, на деле «болеющих» за состояние древней

земли Угличе Поля левобережья Волги, экологию родного края. Участие в Ярославском многолетнем областном школьном фермерском проекте «Школа, село, АККОР», где уделяется большое внимание сохранению и использованию наследия местной агрокультуры кацкарей, многовекового крестьянского опыта с внедрением современных многоукладных форм хозяйствования и сельского предпринимательства на земле малой родины. Важной составляющей частью этой деятельности является трудовая, правоохранительная деятельность отрадновских детей и взрослых в местном социуме, где ведущую роль играет трудовое, экологическое воспитание детей и молодёжи средствами природной среды угличского левобережья древнего Угличе Поля, через общение с живым миром природы.

В целях развития профессионального самоопределения отрадновской учащейся молодёжи на качественно новой основе обеспечивается ежегодное плодотворное и конкретное сотрудничество местных школ со специалистами — профессионалами; местными и угличскими работодателями, с работниками социальной сферы (учителя, врачи, юристы, музейные и библиотечные специалисты, социальные педагоги и др.) с отрадновскими детьми, подростками, выпускниками школ, склонными к тому или иному виду деятельности; реализуется угличская образовательная программа «Профессии родного края» в местных газетах Угличского района с целью «вращения» нового, успешного поколения будущих специалистов, предпринимателей, воспроизводства кадрового потенциала рабочих профессий по программе «Малый город Углич — Отрадновское сельское поселение».

Отрадновцы открыты для социально-педагогического и краеведческого сотрудничества, конкретного межрегионального творческого сетевого взаимодействия и социокультурного партнёрства с территориальными сельскими сообществами других регионов, со всеми, кого волнует будущее сельской России. **НО**

# ПРОГРАММНО-ЦЕЛЕВОЙ ПОДХОД в формировании ответственного отцовства

Мария Васильевна Залужная

Сегодня СМИ наперебой твердят, что Россия — передовая мировая держава, что мы являемся носителями демократического строя, являемся первыми по ресурсодобыче, проводим Олимпийские игры, мировые чемпионаты, организуем конкурсы и мероприятия для всего мира. Ажиотаж, создаваемый в средствах массовой информации, заставляет народные массы «кипеть» и «бурлить», а главное искренне верить во всё сказанное выше. Но когда всё успокаивается и напускной туман из грёз рассеивается, человек в нашей стране остаётся один на один со своими проблемами и заботами, особенно это актуально для социальных институтов нашего общества.

- центр помощи детям • сопровождение • ответственное отцовство
- школа отцов

## Реалии и статистика

Сегодняшние российские реалии таковы: устойчивый высокий показатель алкоголизации населения, низкий уровень жизни большей части населения страны, нерешённость жилищного вопроса, всё большее количество детей-инвалидов, сокращение численности детского населения за последние десятилетия, в среднем, на полмиллиона в год. Сегодня в России каждый второй брак заканчивается разводом, 18 детей на каждые 10 тысяч детского населения лишаются родительской заботы, к этому числу будет не лишнем добавить ещё то количество детей, которые являются безнадзорными и беспризорными. Среди заболеваемости россиян социально значимыми болезнями психические расстройства и расстройства поведения прочно занимают лидирующие позиции в рейтинге, 16 млн

российских граждан проживают за чертой бедности (ФСГС 2016 г.)<sup>1</sup>.

Это «первенство» средствами массовой информации намеренно замалчивается для граждан России, зато наперебой твердят о том, что в 2013 году, впервые за последнее десятилетие, естественный прирост населения нашей страны стал положительным (0,17%), но пусть средства массовой информации, говоря об этом, будут честными до конца, а именно какие регионы нашей страны позволили России выйти на данный показатель: Чеченская республика (19,03%), республика Ингушетия (16,96%), Дагестан (13,54%) (ФСГС 2015 г.). А между тем в центральных и дальневосточных регионах нашего государства показатель естественного

<sup>1</sup> Федеральная служба государственной статистики [электронный ресурс] <http://www.gks.ru/>.

прироста таков, что ниже нет ни в какой другой стране мира: Псковская область (–7,56%), Тульская область (–7,11%), Тверская область (–6,53%). Мировой минимальный показатель естественного прироста держит Украина (–6,31%) — это 224-е место в мире (ФСГС 2015 г.).

К сожалению, можно с уверенностью констатировать, что население большей части регионов нашей страны вымирает. Может быть, уже стоит задуматься о причинах данных демографических тенденций в России и бороться с ними, а не со следствием проблем, на которые нацелены большинство социальных реформ в РФ.

Недавний опрос «Почему женская часть населения детородного возраста нашей страны откладывает рождение ребёнка?», проведённый нами среди населения женского пола 20–30 лет в Ростовском регионе, показал следующие результаты:

Среди названных причин приоритетными являются:

- 1) не уверена в своих физических и материальных силах, а больше надеяться не на кого — 21%;
- 2) экономическая нестабильность партнёра — 16%;
- 3) не вижу своего партнёра отцом своего ребёнка — 34%.

*Почему женщины так не уверены в мужчинах?*<sup>2</sup>

Современные женщины эмансипированны, грамотны, умны. Равноправие, умение строить свою жизнь и делать карьеру наполнили их чувством собственного достоинства. Роль мужчины как главы семьи в настоящее время заметно снизилась. Мужчины теряют свои позиции в жизни.

Само слово «отец» потеряло своё значение, а если быть точнее, то сами отцы стали безответственными, отсюда страхи и опасение женщин и как следствие отказ от рождения ребёнка.

В полных семьях картина несколько иная, но складывается такое ощущение, что отец играет второстепенную роль в жизни большинства российских семей.

В итогах социологического опроса о положении семей в России социологи зафиксировали следующий аспект: «мужчины предпочитают отказываться от походов с ребёнком к врачу (90%), укладывать его спать и контролировать режим дня (70%). Из всех родительских обязанностей, как показали исследования Института социологии Российской академии наук, мужчины чаще всего предпочитают забирать, или отводить ребёнка, скажем, в детский сад. Несколько реже — помогать ему справиться с домашним заданием. В стране популярен феномен «отсутствующего отца». А он, во-первых, не самым лучшим образом сказывается на воспитании ребёнка, во-вторых — не позволяет мужчинам вкусить радость отцовства<sup>2</sup>.

В наш век феминизации, когда в детских яслях, садах, в школах и внешкольных учреждениях работают с детьми в основном женщины, ощущается острый дефицит мужского влияния на детей. Отцы должны восполнять этот дефицит в семейных условиях, ибо мужское влияние на детей необходимо так же, как и женское. Без него семейное воспитание детей будет ущербным, ведь недаром в понятие «безотцовщина» с давних времён вкладывается очень горький смысл. Давайте обратимся к нашему основному закону — Конституции РФ, в которой говорится, что приоритетом государства является защита материнства и детства. А где же отцовство? Где же глава семьи, её защитник и добытчик? Или такое понятие как материнский капитал. Почему его нельзя было назвать родительским капиталом?

<sup>2</sup> Антонов А.И., Жаворонков А.В., Карпова В.М., Грудина Т.Н., Мищенко В.А., Лебедь О.Л., Ляликowa С.В., Новоселова Е.Н., Синельников А.Б. Семья, дети — жизненные ценности и установки: итоги социологического опроса населения в регионах России. — М., 2015.

А если взять практику судов, то и здесь в случае развода при определении места жительства ребёнка приоритет отдаётся в пользу матери, и поверьте, при этом не всегда учитываются интересы самого ребёнка.

По выводам того же социологического исследования о воспитательных возможностях родителей в гендерном различии оказалось, что половина опрошенных как женщин, так и мужчин считает, что сильный пол не уступает по своим воспитательским способностям. И, по мнению 58% женщин и 54% мужчин, нет ничего предосудительного в том, что отец «уходит в декретный отпуск». Однако в действительности картина вырисовывается несколько иная.

### Роль отца в воспитании

*Далила Самсоновна Акивис* в своей работе «Отцовская любовь» отмечает, что любящий отец нередко более эффективный воспитатель, чем женщина. Отец меньше опекает детей, предоставляет им больше самостоятельности, воспитывая в ребёнке самодисциплину.

В книге «Искусство любви» *Эрих Фромм* говорит о роли материнской и отцовской любви для нормального развития ребёнка и о коренных различиях в этой любви. Он выделяет два типа любви: материнскую (безусловную, независимую от качеств ребёнка), положительным материнской любви является то, что мать любит своё дитя уже за то, что оно есть; и отцовскую (требовательную и справедливую). Именно необходимость заслужить любовь отца заставляет ребёнка реализовывать заложенные в нём потенциальные способности. Отец представляет другой полюс человеческого существования, он учит ребёнка узнавать дорогу в мир. Роль мужчины необычайно важна в воспитании ребёнка. Хотя она и кажется на первый взгляд менее ответственной, именно модель поведения отца формирует в детях самостоятельность и эмоциональную устойчивость.

Таким образом, остро встаёт необходимость в пропаганде ответственного отцовства в современном российском обществе, а также в обучении и поддержке отцов как родителей. По нашему мнению, одним из приоритетных направлений, в рамках реализации постановле-

ния Правительства РФ № 481 от 24.05.2014 г.<sup>3</sup>, в работе учреждений государственной поддержки детства является работа *Школы Отцов* — как инновационная форма сопровождения различных категорий мужчин. На базе ГКУ СО «Центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей г. Азова, Ростовской области разработана и апробируется комплексная программа сопровождения отцов. Основной целью программы является пропаганда ответственного отцовства в современной России. Такая цель может быть достигнута посредством следующих задач, поставленных в процессе реализации комплексного программно-целевого подхода: 1) просвещение отцов в социальных, юридических, медицинских, психологических, педагогических вопросах; 2) повышение уровня социально-личностной компетентности отца как ответственного родителя; 3) формирование ответственного родительства, успешности одинокого отцовства и поддержки авторитета отца в современной российской семье.

Содержание программы направлено на работу специалистов различного профиля с отцами, которые хотели бы разобраться в возникающих проблемах, проанализировать поведение ребёнка, найти эффективные способы взаимодействия с ним. Тем самым предупредить кризисные ситуации в семьях граждан.

### Основопологающими принципами программы являются следующие:

- принцип приоритета интересов детей и их защита государством на основе нормативно-правовой базы (Конвенция ООН о правах ребёнка, Гражданский кодекс РФ, Семейный кодекс РФ);

<sup>3</sup> Постановление Правительства РФ от 24 мая 2014 г. № 481 «О деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и об устройстве в них детей, оставшихся без попечения родителей».

- *принцип гуманизма* — признание уникальности и своеобразия каждого ребёнка, создание оптимальных условий для его развития;
- *принцип гармонии* — создание гармоничных взаимоотношений в семье с учётом взаимовлияния личности отца и ребёнка друг на друга;
- *принцип доступности* — информирование отцов об особенностях личности ребёнка, его обучения и воспитания;
- *принцип системности* при организации жизнедеятельности ребёнка и отца;
- *ценностный* — в процессе взаимодействия отца и ребёнка — становление системы ценностей (личностных, семейных, общественных);

- *принцип детерминации* жизнедеятельности семьи, прогнозирование градации или деградации всех участников семейной системы.

Программа предусматривает работу с отцами следующих категорий:

- отцы, воспитывающие родных детей;
- отцы, воспитывающие или желающие взять приёмного ребёнка;
- отцы-«одиночки», воспитывающие родных или приёмных детей.

Эффективность программы обусловлена поэтапным процессом её реализации (рис. 1.):

1. Сбор информации о проблеме ответственного отцовства в России, в Ростовском регионе, г. Азове и Азовском районе (*информационно-просветительский этап*);

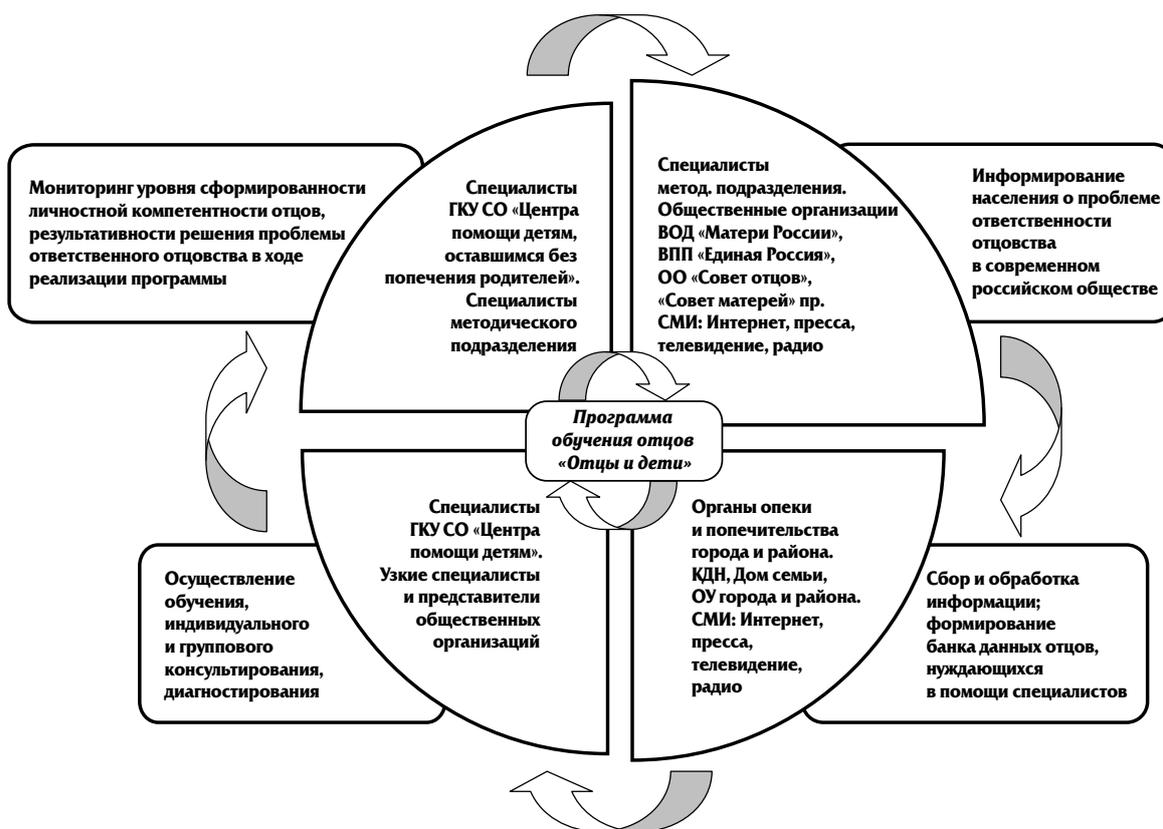


Рис. 1. Структурно-функциональная схема реализации программы

2. Обработка и систематизация полученных сведений, формирование банка данных (*информационно-накопительный этап*);

3. Освещение проблемы ответственного отцовства в СМИ, разработка буклетов, методических пособий, брошюр, программы обучения в школе отцов «ОТЦЫ И ДЕТИ» (*программно-методический*);

4. Привлечение специалистов различного профиля, а также общественных, религиозных организаций в реализацию программы «ОТЦЫ И ДЕТИ» (*мобилизационный*);

5. Индивидуальное консультирование и диагностирование мужчин, членов группы обучения в школе отцов (*консультационный*);

6. Обучение по программе «ОТЦЫ И ДЕТИ», используя различные формы работы (лекции, тренинги, воркшопы, консультации, круглые столы) (*образовательный*);

7. Мониторинг результативности решения проблемы на городском и районном уровне (*мониторинговый*);

Курс программы сопровождения в рамках школы отцов рассчитан на 15 занятий, а объём составляет 45 часов. На первом занятии рассказывается о целях и принципах работы, поясняются организационные моменты: последовательность обучения, в какой форме будут проходить занятия, какие методические материалы получат слушатели. Распределение времени во время занятия может варьироваться ведущими в зависимости от заинтересованности слушателей, т.е. в течение занятия большая часть времени может быть посвящена обсуждению проблемных ситуаций из жизни отцов, а время лекционного курса уменьшено, и наоборот.

Занятия не всегда остаются в рамках заданной темы, так как они, как правило, предполагают обращение участников группы к собственному опыту. Иногда такие спонтанные обсуждения дают гораздо больше, чем тщательно спланированные занятия.

## ШКОЛА И ВОСПИТАНИЕ

В конце курса проводится заключительное занятие, которое позволяет подвести итоги, обсудить вопросы, которые остались без ответа, узнать, насколько оправдались ожидания слушателей.

В современном обществе происходит переосмысление отцовства. Различные научные школы приходят к похожим выводам: отец влияет на психическое развитие ребёнка, способствуя формированию идентичности сына и дочери, их эмоциональному благополучию, когнитивному развитию. Отец является таким же важным и необходимым для ребёнка человеком, как и мать. Однако важно не просто только его номинальное присутствие, важна способность мужчины быть компетентным отцом: проявления эмоциональной теплоты, отзывчивости, поддержки.

Информационная кампания, проведённая в Ростовском регионе с целью установления востребованности данного направления работы на рынке образовательных услуг, показала, что практически в каждой группе или классе образовательных учреждений найдутся представители родителей сильного пола, занимающиеся воспитанием ребёнка в одиночку и нуждающиеся в поддержке со стороны государства и общественности. Отцы сами говорили, что сталкиваются с препонами со стороны общества в вопросах воспитания ребёнка (посещение общественных мероприятий, приём у врача, присутствие на собраниях в образовательных учреждениях и т.д.). В сознании большинства российского общества уже прочно укоренилось представление о «второстепенной» роли отца как родителя.

Сегодня назрел вопрос о поднятии авторитета отца в нашем государстве, обществу необходимо повернуться лицом к этому вопросу. Идея формирования ответственного отцовства должна стать надёжной основой для укрепления семьи, а следовательно, и государства в целом. **НО**

# БАРЬЕРЫ ПРАКТИК КЛАССНОГО руководства в современных условиях

Лариса Сергеевна Ручко,  
доцент Костромского областного института развития образования,  
кандидат педагогических наук

Необходимость преобразований в области воспитания и социализации детей подтверждается рядом действующих документов: государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы (утв. постановлением Правительства Российской Федерации от 15 апреля 2014 г. № 295), Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Федеральные государственные образовательные стандарты (в том числе Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897), профессиональный стандарт педагога (утв. приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н) и другие. Основные положения данных документов указывают на значимость воспитательной деятельности для социально-экономического и культурного развития России, повышения её конкурентоспособности, обеспечения «востребованности экономикой и обществом каждого учащегося». Одной из центральных линий преобразований становится и обновление практик классного руководства, в том числе в сфере внеурочной деятельности.

- воспитание • психологические барьеры • компетентностные барьеры
- административные барьеры

## Понятие «барьер» в научных исследованиях

Пересмотр содержания и форм деятельности требует решения дополнительных задач в определении возможностей и барьеров в реализации задач классного руководителя, в выявлении на их основе организационно-педагогических условий модернизации практик классного руководства в сфере внеурочной деятельности обучающихся по программам основного общего образования. Решение данных задач позволит обеспечить повыше-

ние качества профессиональной деятельности педагогических работников нового типа, способных осуществить принятую стратегию развития воспитания Российской Федерации до 2025 года (утв. распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р).

Проблема барьеров как индивидуально психологических затруднений человека в различных жизненных контекстах привлекает внимание педагогов и психологов. «Ограничительное влияние» психологических барьеров, их сущность и влияние на поведение личности представлены в работах Э. Фрейда, К. Хорни, К. Юнга

(психоаналитическая теория); А. Маслоу, К. Роджерса (гуманистическая концепция личности); К. Левина (теория личности); Дж. Келли (когнитивная теория личности). В отечественной науке вопросы преодоления психологических трудностей в профессиональной деятельности исследовались в рамках деятельностной теории (А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн, Б.Д. Парыгин). Исследователями раскрыта сущность барьеров как основного фактора стимуляции или разрушения деятельности. Изучены различные виды психологических барьеров: когнитивные, эмоциональные, смысловые, тактические, языковые, этносоциокультурные барьеры, барьеры общения, собственно барьеры в педагогической деятельности и в различных видах инновационной деятельности.

Значение термина «психологический барьер» зачастую сходно со значением понятия «трудности», «препятствия» (А.К. Маркова, В.Ф. Галыгин) и рассматривается как особое состояние, проявляющееся в неадекватной пассивности субъекта, останавливающей и угнетающей его активность, деятельность и действия, препятствующей достижению им поставленных целей и задач.

Особый взгляд на барьер как источник развития личности представлен в работах Р.Х. Шакурова<sup>1</sup>. По мнению данного автора, барьеры играют ведущую роль в динамизации и структурировании деятельности, они обуславливают её содержание и мобилизацию, развитие. Автором выделяются такие виды барьеров, как ценностно-ориентационный барьер, барьер неопределённости, предметно-преобразовательный барьер и барьер дефицита информации о полученном результате.

В процессе развёртывания каждой фазы деятельности, по мнению Р.Х. Шакурова, последовательно возникают три её компонента: динамизирующий механизм (барьер, ожидание, мотив, задача), действие и результаты.

<sup>1</sup> Шакуров Р.Х. Педагогические проблемы гуманизации процесса воспитания студентов вуза: монография. — М., 2001; Шакуров Р.Х. Новая психологическая теория деятельности: системнодинамический подход // Проф. образование. — 1995. — № 1.

В педагогической деятельности затруднения могут быть вызваны как самим предметным содержанием деятельности, связанным с характеристиками осваиваемой ребёнком области, так и профессионально-педагогическими компетенциями, связанными со средствами и способами осуществления педагогической деятельности. Это означает, что основные направления педагогических затруднений могут быть связаны с самим развитием, содержанием и формами образовательного процесса, а также с особенностями самого педагога как субъекта деятельности обучения и воспитания и с процессом общения. Вместе с тем следует говорить и о барьерах, связанных со сложностями в организации педагогической деятельности — несовершенством нормативно-правовой базы, недостаточностью финансирования, отсутствием необходимых временных и материально-технических условий её осуществления, характером отчётности и контроля, и прочее.

Мы предлагаем выделять три основных группы барьеров педагогической деятельности:

- психологические барьеры, связанные с внутренними эмоциональными, смысловыми, характерологическими, психофункциональными препятствиями к эффективному осуществлению педагогической деятельности, зачастую возникают из-за несовпадения интересов личности с требованиями ситуации или несоответствия индивидуальных черт личности существующим требованиям;
- компетентностные барьеры — специфические психологические состояния личности, которые не позволяют ей занять активную позицию и реализовать тот или иной вид профессиональной деятельности и общения, выражаются в недостаточности знаний, опыта, социально-нравственных установок, необходимых для эффективной деятельности в заданной области;

• административные барьеры — затруднения объективного характера, связанные с личной оценкой действующих норм, правил и условий осуществления деятельности, проявляются как личностные затруднения в деятельности, переживаемые вследствие осознания недостаточности и (или) рассогласованности имеющихся ресурсов.

Выделение барьеров модернизации практик классного руководства тесно связано с понятием эффективности деятельности классного руководителя, реализующего целый комплекс педагогических задач — воспитательных, диагностических, управленческих, коррекционных и прочее. Эффективность возможно рассматривать с позиций взаимовлияния затрат участников образовательного процесса (трудовых, временных, материальных, моральных, организационных, информационных и т.д.) и результатов педагогической деятельности, отражённых в определённых показателях эффективности деятельности классного руководителя.

Как указывают М.И. Рожков и Л.В. Байбородова, «содержание деятельности классного руководителя определяется его функциями как руководителя педагогического процесса в определённой группе учащихся»<sup>2</sup>. Авторы выделяют следующие функции классного руководителя: воспитания учащихся, социальной защиты ребёнка от неблагоприятных воздействий окружающей социальной среды, управления и организации деятельности учащихся. В соответствии с этим также можно обратиться к трём представленным группам профессиональных затруднений в проектировании, осуществлении и развитии практик классного руководства: группа психологических затруднений (барьеров); группа социально-педагогических или компетентностных затруднений (барьеров); сфера административных затруднений (барьеров).

<sup>2</sup> Рожков М.И., Байбородова Л.В. Теория и методика воспитания: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования. — Ярославль: Изд-во ЯГПИУ им. К.Д. Ушинского, 2012.

Выявление содержательных характеристик указанных групп барьеров деятельности классного руководителя возможно на основе анализа результатов всероссийского профессионального обсуждения примерной программы основного общего образования.

### Барьеры в педагогической практике

1 декабря 2014 г. завершились общественные консультации по проекту примерной основной образовательной программы основного общего образования (далее — примерная программа) на сайте <http://edu.crowdexpert.ru>. С помощью административных и педагогических работников образовательных организаций Российской Федерации была проделана огромная работа по обсуждению и совершенствованию примерной программы. Самыми активными регионами в ходе общественных консультаций стали Нижегородская область (координатор Игнатъева Г.А.), Новосибирская область (координатор Павлючик С.В.), Саратовская область (координатор Зайнетдинова К.М.), Краснодарский край (координатор Шлык М.Ф.), Московская область (координатор Лизогуб О.В.), Челябинская область (координатор Орехова И.И.), Оренбургская область (координатор Баранова Н.С.), Хабаровский край (координатор Хлебникова В.Г.), Самарская область (координатор Пряхина Ю.В.), Республика Татарстан (координатор Исланова Г.И.), а самыми активными городами — Новосибирск, Москва, Нижний Новгород, Хабаровск, Альметьевск, Балаково, Оренбург, Магнитогорск, Краснодар и Барнаул.

Обсуждение деятельности классного руководителя наиболее активно прослеживалось в разделах, посвящённых примерной программе воспитания и социализации, примерному плану внеурочной деятельности. За три месяца (с 04.09.2014 г. по 01.12.2014 г.) было собрано более 600 комментариев к проектам данных разделов примерной образовательной программы основного общего образования. Выделим на основе анализа высказываний

содержательные характеристики барьеров модернизации практик классного руководства, в том числе в сфере внеурочной деятельности обучающихся по основным образовательным программам.

**Психологические барьеры**, связанные с внутренними эмоциональными, смысловыми, характерологическими, психофункциональными препятствиями к эффективному осуществлению функций классного руководителя. К ним относятся:

- профессиональное выгорание, проявляющееся в негативных переживаниях, связанных с работой, коллективом и особенностями организации деятельности («слишком большой объём, не под силу одному классному руководителю», «одному классному руководителю просто не справиться, если работать добросовестно», «у учителей просто нет времени на качественное проведение уроков, отсюда неудовлетворённость своей работой, профессиональное выгорание»);
- истощение психофизиологических ресурсов личности вследствие высокой нагрузки («проблема в большой часовой нагрузке классных руководителей», «классные руководители ведут большое количество уроков, очень загружены, и выполнить это всё сложно <...> работают на голом оптимизме»; «будет увеличение нагрузки на педагогов и, как следствие, возможное падение производительности труда», «в нашем образовательном учреждении есть педагоги, осуществляющие классное руководство не в одном, а в двух, трёх классах, — соответственно качество воспитательной работы снижается»);
- отвержение ситуации принятия внешней задачи, которое становится проявлением авторитарной догматической модели деятельности и поведения («в связи с загруженностью классных руководителей, есть опасение того, что эта программа превратится в формальность», «пошёл процесс отказа от этой миссии учителей»);
- отсутствие готовности к инновациям («современные школы — это не школы полного дня пребывания, и успеть реализовать задуманное через внеурочную деятельность невозможно», «главный риск — недостаточная мотивационно-психологическая готовность учителей и всех педагогических работников к реализации обновлённых функций, которые в некоторых суждениях пытаются перекладывать друг на друга, на коллег...»);

- отсутствие готовности педагога к изменению позиции, необходимой для осуществления педагогической поддержки обучающегося, и сопровождения его по пути социального становления («для начала, чтобы решать вопросы, затронутые в этой весьма обширной программе, надо дорасти до уровня поставленных задач основную массу педагогов, а уже потом дружно браться за учащихся»);

- отсутствие действий, направленных на саморазвитие, самообразование, здесь необходимо отметить важнейшую социальную функцию классного руководителя как транслятора культуры, которая может быть реализована лишь при условии социокультурного развития личности самого педагога («у нас порой не хватает времени книгу почитать, в театр сходить, а ведь мы должны соответствовать определённому уровню в обществе»);

- децентрация учителя с собственных затруднений на проблемы ребёнка («...а детям желательно как можно больше времени проводить не в школе, а дома в кругу семьи»);

- ощущение невозможности разделить ответственность за результат («думаю, будут трудности в плане готовности социальных партнёров работать со школой на общий результат»; «в программе не указана роль семьи и её функции в воспитании и социализации учащегося, складывается впечатление, что за эти два процесса ответственна только школа», «реальных рычагов воздействия на асоциальные семьи у нас нет»); при этом наблюдаются опасения, связанные с низкой оценкой компетентности партнёров по осуществлению педагогической деятельности («в партнёры к образовательному учреждению могут войти небескорыстные организации или учреждения с религиозным или военизированным характером»);

- закрытость, неготовность к внешней оценке деятельности («возникает риск общественной экспертизы, которая может

привести к тому, что в оценке деятельности педагога могут участвовать некомпетентные люди»);

- низкий социальный статус классного руководителя («статус классного руководителя надо менять <...> это самый больной вопрос сегодня в школах», «личность учителя — важнейший фактор и потенциал, а статус классного руководителя во вспомогательном формате»);

- а также здесь можно отметить рассогласованность нравственных ценностей педагога и обучающихся, сложности в эмпатии и рефлексии, низкую готовность к сопереживанию, пониманию воспитанника, неверие в конструктивность преобразований и прочее.

**Компетентностные барьеры**, связанные с недостаточностью знаний, опыта, социально-нравственных установок, необходимых для эффективной деятельности в области классного руководства. В качестве компетентностных барьеров выделяются:

- восприятие воспитательной деятельности как сложной, многоаспектной, объёмной («в программе достаточно доступно прописаны шаги её применения, воплощения в конкретном общеобразовательном процессе, однако охват и количество задач делают её весьма сложной для реализации»);

- трудности в освоении и удержании основных позиций федеральных государственных образовательных стандартов («работающим педагогам будет сложно выделить самое главное — на что они могли бы опереться при составлении своих воспитательных планов», «при выборе направлений и форм деятельности есть риск уйти в вариативную часть программы исходя из социального статуса школы, её месторасположения, контингента учащихся», «примерная программа не станет тем документом, который разъяснит как работать по ФГОС, а останется малосодержательными абстрактными методическими рекомендациями»); тенденция к эклектичности как способу

соединения различных взглядов, областей, вариантов деятельности;

- отсутствие достаточного опыта работы («программа достаточно интересная, сложная, но для её реализации, я считаю, должны быть настоящие педагоги, которые имеют большой опыт работы», «риск — неготовность многих выпускников педагогических институтов, университетов к осуществлению педагогической деятельности в целом»);

- слабая методическая оснащённость деятельности («не понятен алгоритм реализации программы», «педагог не сможет выстроить последовательность своих действий», «поддерживаю систему поощрения социальной успешности и проявления активной жизненной позиции обучающихся, хотя не совсем понимаю, как это будет происходить», «хочется надеяться, за перечисленными теоретическими и положениями последуют методические комментарии», «хорошо бы, чтобы было расписано больше количество форм внеурочной деятельности»); вместе с тем опытные педагоги говорят о важности предоставления свободы в инструментальной стороне деятельности («считаю лишней содержащуюся в программе информацию, где описываются формы занятий: либо исчерпывающий список должен быть представлен (что невозможно), либо (что более правильно) предоставить выбор форм учителю. Да и психолого-педагогический ликбез тоже не нужен. Программа — это вектор развития <...> необходимо больше доверять учителю!»);

- затруднения, связанные с контролем результативности воспитательной деятельности («размыто» прописан раздел мониторинга. очень сложно понять, как такой объём информации отследить в простых процедурах диагностики», «мне не хватает чётких критериев, по которым будут отслеживаться результаты», «не хватает конкретных методик для осуществления мониторинга развития личности»);

- сложности в проектировании деятельности («на сегодняшний день недостаточно сформирована методическая база: найти

достойные, сделанные по единым требованиям программы внеурочной деятельности крайне трудно»), в том числе деятельности с учётом особенностей детей различных категорий и социального статуса («в программе мало внимания уделяется работе с детьми «группы риска» и детьми, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, размыто определены формы работы с категориями этих детей», «не отражена работа с одарёнными детьми»);

- дискретность, бессистемность деятельности («программа кажется перегруженной именно потому, что многие не совсем ясно понимают, что это не набор отдельных мероприятий, классных часов и т.п., а системная работа при использовании воспитательных возможностей содержания каждого занятия»);

- барьеры коммуникации с обучающимися, их родителями (законными представителями), партнёрами («провозглашается широкий круг участников процесса, а на деле получается, что всё сводится к роли учителя/классного руководителя», «какое бы большое место в развитии ребёнка ни занимала школа, главную ответственность за его воспитание несут родители <...> однако, на сегодняшний день, что бы ни случилось с ребёнком, спрашивают, прежде всего, со школы», «будут ли готовы социальные партнёры работать со школой?»);

- «закостенелость» индивидуального стиля деятельности, фиксация на «заготовках» или предварительно выстроенной модели («необходимы серьёзная подготовка для её внедрения, учёт региональных условий и, конечно же, специальная подготовка педагогов и управленцев теоретическая и практическая. Кроме того, нужно гармонично вписать в неё уже существующий опыт и наработки образовательных учреждений по воспитанию и социализации, ни в коем случае не отказываясь от этого, а преемственно развивая его. Для этого нужны мудрость и гибкость тем, кто будет внедрять эту программу и по ней работать. Без такого обеспечения при формальном отношении такая программа может иметь негативные последствия»).

**Административные барьеры**, связанные с личностной оценкой действующих норм, правил и условий осуществления деятельности. Среди них:

- несогласованность мероприятий в области управления образованием («на школы вечно «валится» поток разных программ, документов, которые не согласованы между собой, за всё требуют отчёта, а школа должна придумывать, «как всем сёстрам (проверяющим разного уровня) раздать по серьгам» и ещё не забыть поработать с детишками», «предъявлены высокие требования к учителю — классному руководителю»);

- отсутствие законодательного закрепления ответственности семьи, других социальных институтов за результаты воспитания и социализации («я думаю, что надо прикрепить к школам организации (культурные, спортивные, духовные, правовые...), которые бы в обязательном порядке оказывали помощь в воспитательном процессе на высоком профессиональном уровне», «следует прописать взаимодействие с семьёй»);

- несоответствие реальных условий деятельности классного руководителя федеральным государственным образовательным стандартам и приоритетным задачам модернизации системы образования («как реализация данной программы будет проходить в условиях переполненности школ, двусменности и, как следствие, недостаточности учебных кабинетов»);

- отсутствие должности «классный руководитель» («необходимо ввести должность освобождённого классного руководителя на каждый класс»);

- несогласование функций специалистов общеобразовательной организации в реализации образовательных результатов согласно ФГОС ООО («в сельских школах ограничено и дополнительное образование, кружки, которые школа старается сохранить, ведут школьные учителя»);

- недостаточность педагогических кадров («программа не учитывает реальную кадровую ситуацию на местах <...> есть педагоги, осуществляющие классное

руководство не в одном, а в двух классах», «нужен дополнительный штат педагогических работников, непосредственно занимающийся этой деятельностью: освобождённые классные руководители, педагоги-психологи, социальные педагоги. А во многих школах, особенно в сельских, таких работников нет»);

- низкая квалификация педагогических кадров («учёт новых программ по предметам педагогам надо переучиваться, причём в большом объёме часов и очно», «необходимы серьёзная подготовка, обучение администрации и педагогического коллектива»);

- слабость материально-технической базы («как быть школам со слабой материально-технической базой, на какие средства оборудовать соответствующие спортивные и опытные площадки, как выкручиваться, если не хватает помещений», «материально-техническое оснащение наших образовательных учреждений пока ещё не соответствует современным требованиям»);

- отсутствие финансового возмещения, стимулирующих выплат («в связи с подушевым финансированием и недостаточностью средств всё сокращено: нет заместителей директоров по воспитательной работе, нет кружков, учителя многих школ не получают стимулирующих выплат», «очень много обязанностей выполняет классный руководитель за 800 рублей»);

- отсутствие особых властных полномочий, определяемых социальной ролью и профессиональным статусом («отсутствие поддержки законодательной и исполнительной власти»);

- большой объём педагогической отчётности («огромное количество времени педагог тратит на описательную или отчётную часть проводимых мероприятий, а не на практическую их реализацию», «думаю, что мониторинг воспитания и социализации будет значительно увеличивать количество отчётности педагога и классного руководителя», «очень много готовим отчётов, справок, планов и т.п., хочется больше внимания уделять детям, а не компьютеру»);

- объективная занятость учащихся («надо иметь в виду, что школьники очень перегружены», «перегрузка учащихся, которые поми-

мо школы обучаются ещё и в спортивных секциях и разнообразных творческих объединениях», «как организовать внеурочную деятельность в сельских школах, где половина детей нуждаются в подвозе?»);

- недостаточность условий для реализации широкого круга задач в образовательных организациях, работающих в сельской местности («в сельской местности все пункты программы реализовать не всегда возможно, к примеру раздел программы по профориентации», следует «расширять географию сотрудничества»);

- отсутствие строгой регламентации, организационных стандартов деятельности классного руководителя и иных специалистов, осуществляющих воспитательную деятельность («нужно прописать количество часов на проведение воспитательной работы и организации внеурочной деятельности»).

Выделение организационно-педагогических условий модернизации практик классного руководства в сфере внеурочной деятельности учащихся по программам основного общего образования возможно на основе следующих параметров указанных барьеров:

- содержательная характеристика личностно-профессионального барьера (указание конкретных областей, сфер, вызывающих профессиональные затруднения);

- степень выраженности личностно-профессионального барьера (может определяться количеством людей, имеющих негативные психологические состояния, связанные с наличием барьеров схожего содержания);

- характер и формы проявления негативных реакций людей при возникновении личностно-профессионального барьера: пассивные формы проявления, активные, крайние.

Сегодня следует учитывать, что изменение организационно-педагогических условий деятельности классного руководителя, в том числе в сфере внеурочной деятельности учащихся по программам основного общего образования, связано и с решением важнейшей задачи преобразования компенсаторных механизмов преодоления личностно-профессиональных барьеров в конструктивные механизмы их преодоления. **НО**

## Консультации

### Задайте вопрос психологу



Консультант **Ольга Валерьевна Козачек**,  
преподаватель Волгоградского государственного  
социально-педагогического университета,  
кандидат психологических наук

**?** Учитель мне часто делает замечания, говорит, что я «ворон считаю» на уроке. Мама убеждает меня — мои ошибки от невнимательности. Как стать внимательным?  
*Артём, 10 лет, ученик 3-го класса*

Артём, внимание — это сосредоточенность сознания и его направленность на что-либо, имеющее значение для человека. Особенности внимания таковы, что человек неосознанно перестаёт концентрироваться, когда ему становится неинтересно. Понаблюдай за собой, на каких уроках ты особенно часто отвлекаешься, при выполнении каких обязанностей «ворон считаешь»? Найти в нелюбимом материале что-то привлекательное, дисциплинировать себя, когда не хочешь, — это трудно, но возможно. Конечно, не всё зависит от наших желаний. Врождённые особенности нервной системы человека влияют на развитие свойств его внимания. Одним людям достаточно легко удаётся концентрировать, распределять, переключать внимание, другим требуется прикладывать множество усилий, чтобы достичь того же результата. Важно узнать свои особенности и научиться жить с ними. Любой человек делает

ошибки, когда он устал и переутомился. Когда ты становишься особенно рассеянным? Какие часы благоприятны для твоей работы? Выполняя школьные обязанности, оставляешь ли ты время на полноценный отдых, еду, хобби? Высыпаешься ли? Кстати, состояние здоровья очень сильно сказывается на внимательности. Общее ослабление организма, например, во время болезни часто приводит к повышенной утомляемости и низкой работоспособности. Тебе уже, наверное, не раз говорили о важности обязательного соблюдения режима дня, дозировании нагрузок. Скорее всего, тебе известно, что составление плана работы помогает сосредоточиться и избежать досадных ошибок. Полезно помнить, что освоение рабочей зоны от лишнего (предметов, игрушек), тишина в помещении (выключенный телевизор, телефон), возможность побыть одному (закрытая дверь) концентрируют твоё внимание на учебном содержании. Твой учитель и мама беспокоятся о тебе. Здорово, что и ты хочешь что-то изменить к луч-

шему в своей жизни. Хорошая новость — внимание можно тренировать. Стоит учиться систематически сосредотачиваться на определённом объекте, не давая себя отвлечь посторонним раздражителям. Полезно иногда выполнять два дела одновременно (например, слушать музыку и рисовать) и распределяя, таким образом, своё внимание. Можно поиграть с друзьями в игры, направленные на развитие наблюдательности, стараться замечать как можно больше в окружающем мире (например, разглядывать проезжающие машины, считать ворон, которые встречаются по дороге домой). Учёными было доказано, что мы способны удерживать в фокусе внимания одновременно не более 10 предметов, в среднем — это  $7 \pm 2$ , кто больше, кто меньше. Научись группировать предметы по нескольким признакам: чем меньше групп, тем проще за ними наблюдать. Приучать себя сосредоточенно работать в самых разнообразных условиях — вот верный способ развития внимания. Конечно, это требует множества

волевых усилий и дисциплины. Однако сошлюсь на мнение специалистов, которые называют твой возраст очень благоприятным для целенаправленного развития внимания. С 7 до 11 лет у ребят резко, более чем в 2 раза, увеличивается объём внимания, повышается его устойчивость, развиваются навыки переключения и распределения. К 9–10 годам дети становятся способны достаточно долго сохранять и выполнять произвольно заданную программу действий. Всё в твоих руках!

**?** **Сын-десятиклассник, решая интеллектуальные задачи, постоянно ищет разные варианты ответа на один и тот же вопрос. Его не устраивает однозначное решение. Это нормально?**

*Мама Антона Ф.*

Учёные утверждают, что важнейшей интеллектуальной характеристикой творчества является преобладание дивергентного мышления. Для дивергентного мышления свойственно, что на один вопрос может быть дано множество одинаково правильных и равноправных ответов, в отличие от конвергентного мышления, предполагающего однозначное решение. Юность психологически склонна к поливариантности, неоднозначности в интеллектуальной деятельности, готова освободиться от обыденных и традиционных представлений, искать новые ассоциации, строить новые связи.

**?** **Недавно учительница охарактеризовала мою 8-летнюю внучку как любопытную. Я задумалась, хорошо ли быть любопытной?**

**Чем отличается любопытство от любознательности?**

*Тамара Николаевна*

Любопытство и любознательность — это проявления потребности человека к познанию. В этом их сходство. Но стремление к познанию при любопытстве не имеет цели, оно — самоцель (любопытно посмотреть, из-за чего дерутся в коридоре, и пойти дальше; интересно узнать, что там учитель сказала про выращивание растений на подоконнике, но без стремления разобраться в этом). О любопытстве речь идёт тогда, когда мы пытаемся что-то познать, волевых усилий не прилагаем, полученное знание сиюминутно, не способствует нашему дальнейшему развитию, не обогащает нас. Удовлетворённое любопытство гасит стремление к дальнейшему познанию (с интересом посмотрел, послушал и забыл). Любознательность же целенаправленна. При стремлении удовлетворить любознательность человек всегда понимает, зачем он хочет что-либо познать (смотрит, кто дерётся в коридоре, потому что беспокоится за друзей или интересуется причинами конфликтов у сверстников; узнав новое про выращивание растений дома, стремится понять и применить способы ухода за ними). Поэтому любознательность обогащает опыт человека, осмысленное открывает перспективы дальнейшего познания. Тем не менее любопытный всё-таки лучше, нежели ничем не интересующийся человек. Разделять любопытство и лю-

бознательность не стоит. Можно кратко сказать: любопытство — это бесцельная любознательность. А раз так, то из любопытного можно сделать любознательного. Ему нужно помочь найти стоящие цели для стремления к познанию. Здесь большую роль может сыграть и учитель, который замечает выраженное любопытство вашей внучки, и, конечно, вы сами.

**?** **Мои дети постоянно ссорятся и выясняют отношения, ругаются и по-очереди жалуются друг на друга. В доме не стихают визги и крики. Это нормально? Почему они это делают? Как правильно вести себя нам, родителям, в подобных случаях соперничества старших и младших?**

*Милана*

Милана, большинству родителей знакомы перечисленные вами трудности. Дети, которые растут и воспитываются в одной семье, делят между собой личное пространство, вещи, игрушки, внимание, любовь, заботу близких людей. Выстраивая взаимоотношения, они проявляют в адрес друг друга не только доброту, терпимость, щедрость, готовность помочь, но и ревность, зависть, враждебность, агрессию. Однозначно назвать истоки детского соперничества трудно, нужно учесть множество факторов (историю семьи и её состав, разницу в возрасте детей, их пол, экономическое благосостояние, воспитательные установки родителей и многое другое). Согласно исследованиям чаще всего соперничают сиблинги (братья-сёстры, потомки

одних родителей) одинакового пола, близкие по возрасту. Сложные взаимоотношения иногда складываются в семьях, где есть дети от первого и второго браков. Практически всегда не просто приходится семье, в которой растут здоровый ребёнок и ребёнок, имеющий те или иные особенности развития. Часто трудные отношения между детьми возникают там, где один из детей характеризуется взрослыми как одарённый. Большинство детских драк, крика и шума происходит в присутствии взрослого, так как адресовано не сверстнику, а взрослому. Серьёзные проблемы есть в семьях, где родители закрепляют за детьми стереотипные роли («любимчика», «козла отпущения», «больного ребёнка», «самого старшего», «младшенького» и пр.). Многие из вышеперечисленного объективно трудно, а порой даже невозможно изменить. Однако специалисты убеждают нас в том, что влияние родителей на конкурентные отношения детей в семье достаточно велико. Необходимыми условиями поддержания мира и гармонии в семье являются: уважительное отношение к личности каждого ребёнка (его пространству, интересам, личным вещам, пищевым пристрастиям); недопустимость сравнения детей между собой (особенно болезненными являются сопоставления физической привлекательности, умственных способностей, успехов); в большинстве случаев разумный отказ от вступления в детские споры в качестве арбитра (научно доказано, что вмешательство только потворствует развитию детской агрессии); выслушивание аргументов каждой стороны (если вынужде-

ны принять участие в конфликте); подбор заданий для ребят, которые проще выполнять вместе с братом или сестрой; выделение времени для общения с каждым ребёнком (нередко конфликты и крики являются неосознанным средством привлечения к себе внимания взрослого); изменение в конструктивную сторону собственного поведения (практически всегда дети в своём общении копируют родительские модели поведения). Важно помнить, что конфликты играют и положительную роль в развитии членов семьи. Семья — институт социализации, опыт взаимодействия с сиблингами невероятно ценен, уроки, полученные в детстве, переносятся потом во взрослую жизнь. Радует факт, что большинство братьев-сестёр вырастая, искренне, заботливо и трепетно относятся друг к другу.

**?** **Оценка! Как много в этом слове для учителя и ученика...**

**Сейчас так много говорят и пишут про то, как нужно выставлять отметки, чем «отметка» отличается от «оценки», как правильно давать оценку успехам ребёнка. Расскажите про то, как оценивать школьника на уроке нельзя...**

*Светлана Васильевна,  
учитель биологии и химии*

Светлана Васильевна, классическими ошибками оценочной деятельности педагога традиционно считаются: неопределённая оценка (отсутствие оценки дезориентирует учащегося); оценка ученика опосредованно через оценку другого (чаще в форме порицания); попустительство (педагог сам

не оценивает ученика, но не возражает против негативной оценки школьника классом или отдельными учащимися, это провоцирует снижение самооценки и межличностные конфликты в детском коллективе); систематические замечания в адрес одного ученика (формируют чувство собственной некомпетентности, безнадежности); систематическое одобрение, которое может привести к захваливанию.

**?** **В нашем доме есть мальчишка-подросток, которому не живётся дома. Вроде родители хорошие, он сам ещё несколько лет назад не вызывал никакого беспокойства ни в школе, ни в семье. А вот сейчас у него появилась тяга к перемене мест. Что это такое? У меня растёт сын, волнуюсь заранее. Как избежать побега ребёнка из дома?**

*Станислав Сергеевич*

Станислав Сергеевич, иногда побеги из дома являются проявлением пограничного психического состояния ребёнка, однако многие из беглецов имеют нормальный интеллект, позитивную самооценку, не проявляют явных признаков психопатии, эмоциональных расстройств. К сожалению, воспитанность, успешность в учёбе, внешнее благополучие в жизни подростка не гарантирует родителям, что они не столкнутся с подобной ситуацией. Специалисты убеждают нас в том, что обычно уход из дома есть следствие целого комплекса проблем (в семье, в школе, в межличностных отношениях). Дети бегут потому,

## Консультации

что ищут приключений, стремятся утвердить свою независимость. Иногда тайный уход есть средство обойти родительские запреты, попасть на желанную вечеринку, концерт, дачу в компании друзей. Бегут и от привычных обязанностей, школьных занятий, требующих усидчивости и терпения, а затем бесцельно слоняются по улицам, чердакам и подвалам. Подростки могут уйти или угрожать, что уйдут из дома, с явно манипулятивными намерениями, подобный шантаж позволяет им обрести дополнительную власть над родителями, добиться своего. Бегут и те, кто систематически подвергается физическому, психологическому, сексуальному насилию. Нет однозначных и простых рецептов профилактики побегов. Родителям стоит помнить, что хотя окончательное решение уйти из дома возникает под воздействием сверстников, но больше всего провоцирует обстановка в семье.

### ? Как относиться к гаданию девочек-подростков?

Татьяна Николаевна, классный руководитель 6-го класса

Психологическим корнем гадания является всегдашний интерес человека к себе, своему будущему

и стремление заглянуть в него. Период взросления характеризуется активным развитием самосознания человека, познания себя в отношениях с другими людьми, поиском причин своих успехов и неудач. Поэтому совсем не удивительно, что подростки верят в гадания, колдовство, предсказания, приметы. Тематика подростковых гаданий чаще всего связана с вечными проблемами «любви», «верности», «ревности», «дружбы». Однако всё чаще молодые люди обеспокоены темой «денег», «учёбы», «экзаменов» и ищут прогнозов в важных для себя сферах. Наиболее суеверны подростки-девушки. Отношение к гаданиям, предсказаниям, приметам в обществе различно: от крайне восторженного до крайне негативного. Однозначный взгляд на данный вопрос есть у представителей Церкви. По мнению учёных, суеверия, существовавшие издревле, выполняют психотерапевтическую функцию: вселяют уверенность, успокаивают в сложных рискованных ситуациях, однако суеверия далеко не безобидны. В социальной психологии известен феномен «самореализуемого пророчества».

Человек, который думает, а главное, говорит, что вслед за определённым событием должна последовать какая-то неприятность, невольно провоцирует эту неприятность. Если он, например, считает, что взяв билет на экзамене правой (а не левой) рукой, он плохо сдаст экзамен, он действительно сдаёт его хуже, чем мог бы. Важно помнить, что подростки особо уязвимы перед внешним влиянием и часто становятся жертвами чужих уловок, манипуляций, хитростей. В сводках криминальной хроники систематически появляется информация об обманутых жертвах аферистов и мошенников, использующих людское суеверие как средство. Гадать или не гадать? Ответ на этот вопрос должен дать каждый сам. Вопросы, связанные с суевериями, могут стать предметом обсуждения в тренинговых и дискуссионных подростковых группах. Если подростки в ходе обсуждения придут к выводу о целесообразности организации своей жизни без учёта примет и других суеверий, это будет способствовать их лучшей адаптации и более адекватному поведению. **НО**

## ВЛАДИМИР АБРАМОВИЧ КАРАКОВСКИЙ: педагогика и личность

**Сергей Данилович Поляков,**

*профессор кафедры психологии Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова, доктор педагогических наук*

- *В.А. Караковский* • педагогика • личность • система воспитания
- ценности • воспитание в коллективе • отношения

**В** марте 2015 года ушёл из жизни один из самых выдающихся практиков и теоретиков воспитания поздней советской и современной российской школы Владимир Абрамович Караковский. В моей педагогической судьбе знакомство с В.А. Караковским, с челябинской и московской школами, где он работал директором, осмысление его научно-педагогических и мировоззренческих идей, стали важными источниками понимания социального мира и педагогических реалий.

Сначала Владимир Абрамович Караковский был для меня легендой. Где-то там, в Челябинске, есть директор школы, который вместе со старшеклассниками участвует в деятельности

отряда юных коммунаров, носит на лагерных сборах школьного актива красный галстук и поёт у костра вместе с ребятами песни о таёжной романтике и любви. Об этом рассказывал в «Комсомольской правде» журналист С.Л. Соловейчик и ребята из Фрунзенской коммуны, с которым мы, ульяновские школьники, дружили.

Потом, в 1974 году, был эстонский город Эльва, конференция московских и эстонских педагогов из научных групп Людмилы Ивановны Новиковой и Хейно Лийметса. И гость из Челябинска Владимир Абрамович Караковский провозглашает удивившую меня,

начинающего аспиранта, идею: дети должны делать *то, что им хочется*, а хотеть они должны то, что хотим мы, педагоги. Тогда это утверждение казалось отрывом от распространённой практики: дети *должны делать то, что хотят* умные, опытные *взрослые*. Позже, в 1990-х, в педагогических кругах эта максима Караковского оспаривалась: не получается ли здесь манипуляция над внутренним миром ребёнка? И ответы на этот вопрос были разные. Одни диспутанты присоединялись к Караковскому, другие говорили, что такая позиция разрушает самоопределение школьников — главное условие личностного развития. Там, в Эльве, и состоялось моё знакомство с Владимиром Абрамовичем, и я напросился к нему в Челябинск на лагерный коммунарский сбор школы.

Вообще-то коммунарским лагерным сбором меня и тогда было не удивить: и сам школьником участвовал в них, и нечто подобное, уже будучи молодым педагогом, проводил.

Но лагерный сбор в челябинской школе № 1 произвёл сильное впечатление: и его начало ранним-ранним утром митингом у памятника солдату Алёше, поставленного усилиями школьников и педагогов к 30-летию Победы; и символическое действие на границы Азии и Европы; и, когда мы после десанта «Штурм горы», уставшие, возвращались в город и нас творческим сюрпризом встречал сводный отряд, превративший в сцену крышу крыльца школы.

Но ещё больше запомнилась ситуация обсуждения сбора после его окончания. Мы сидели с Караковским где-то позади школьников и он, к моему удивлению, не очень-то слушал высказывания ребят, но каждому выступающему выдавал яркие неожиданные характеристики. Так впервые для меня приоткрылась идея, что за педагогикой коллективной творческой жизни

существует более глубокий слой педагогики: жизненные, индивидуальные проявления детей и подростков.

Стоит ещё рассказать про связанную с челябинской поездкой замечательную, наверно не подтвердившуюся, гипотезу.

Хотя в Челябинск у меня была командировка, получилось так, что жил во внесборские дни я у Караковских и Владимир Абрамович кормил меня замечательными блюдами: мясом по-австрийски, салатом по-уральски. И у меня появилась гипотеза, что талант директора школы коррелирует с талантом повара: и тут, и там надо было смешивать множество ингредиентов, чтобы «блюдо» получилось правильное. Я вспомнил пару примеров из жизни знакомых директоров школ — и вроде бы соответствие обнаруживалось. Какого же было моё разочарование, когда через сколько-то лет Владимир Абрамович обмолвился, что эти замечательные блюда готовила его жена Инна Алексеевна. Но, может, я что-то не так понял?

Потом Караковский появился в Москве: сначала писал в годичной аспирантуре кандидатскую диссертацию, а затем в 1977 году стал директором 825 московской школы.

Я в этот же год начинал работать организатором внеклассной и внешкольной работы в ульяновской школе № 62 (сейчас эта должность называется «замдиректора по воспитательной работе») и в меру своих умений пытался «строить» в школе коллективную творческую жизнь. Но в попытках устроить хорошую жизнь в школе нам не хватало образцов этой хорошей жизни. И в поисках образов такой жизни группа школьников и учителей нашей школы отправились на коммунарский сбор уже в школу В.А. Караковского. После этой поездки мне с учителями стало разговаривать легче.

В это же время появились первые книги Владимира Абрамовича<sup>1</sup>. В книгах зацепило несколько идей:

- ценность организованного разновозрастного общения, без которого невозможна, как говорил позже Караковский, атмосфера добротворчества;
- идея общешкольных ключевых общешкольных творческих дел как относительно коротких (до недели!) насыщенных ситуаций школьной жизни, которые становятся «ударными» дозами воспитания;
- концепция критериев результативности воспитания (**критерий факта участия** школьников в воспитывающих ситуациях; **критерий отношения** как отношение школьников к общей деятельности, общению, традициям школы, **критерий выпускников** как факт их **добровольного участия** в жизнедеятельности школы). Первые два критерия (особенно второй) мне представляются и сейчас базовыми для анализа воспитательной эффективности школ;
- «приземление» идеи системности воспитания (сформулированной в начале 1970-х годов Л.И. Новиковой и А.Т. Куракиным) на организацию жизни школы. У В.А. Караковского эта идея звучала как максима: «воспитание успешно только, если оно системно».

Сначала системность в его кандидатской диссертации имела облик системы воспитательной работы (то есть системной характеристики внеучебной сферы школы). Затем, к 1988 году, в докторской диссертации она расширилась до характеристики всей жизни школы как воспитательной системы. Эта общешкольная воспитательная система трактовалась, как следствие определённой воспитательно-ориентированной политики директора, администрации при построении школьной жизни в целом. Докторская диссертация Караковского стала одним из краеугольных камней нового более конкретного понимания системности воспитания во всей научной группе

<sup>1</sup> Караковский В.А. Без звонка на перемену. — Челябинск: Южно-Уральское кн. изд-во, 1977; Караковский В.А. Директор — учитель — ученик. — М., 1982; Караковский В.А. Чтобы воспитание было успешным. — М., 1979.

Л.И. Новиковой. Именно такой интерпретацией пронизана известная книга «Воспитание? Воспитание... Воспитание!»<sup>2</sup>. В 1995 году, когда появилось её первое издание, она была чуть ли не единственной в новые «российские» времена научно-практической книгой по проблемам воспитания.

Воспитательная система челябинской школы № 1 и московской школы № 825 и в 1970-е, и в 1980-е годы строилась на идеях романтического коммунизма, понимаемого как общество свободных, творческих, коллективистских людей, стремящихся к общему социальному благу. Может быть, квинтэссенцией этого устремления было раннее утро 22 апреля, когда все, кто **лично** считал это необходимым (школьники, их родители, учителя, директор), шли к мавзолею Ленина. Причём в этой акции никакого организованного хождения классами, педагогами, никакой обязанности для учителей и детей не было...

В начале 1990-х годов для школы № 825, школы Караковского, наступили сложнейшие времена. Романтико-коммунистическая система воспитания налетела на изменившиеся социальные ценности, ориентиры, реалии. Перед педагогами и перед самим директором встал вопрос: отказываться ли от своей успешной воспитательной системы, от педагогических идей, в которые верила значительная часть педколлектива? Но если отказываться, что взамен? Ответа не было. И тогда учителя попытались понять, что же в действительности стоит за успешной педагогикой школы, нет ли в ней более глубоких, чем коммунистические идеи, оснований, не привязанных однозначно к какой-либо идеологии. В.А. Караковский и педагоги школы нашли ответ на этот вопрос, и ответ оказался непростым.

<sup>2</sup> Караковский В.А. Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! — 2-е изд., — М.: Пед. о-во России, 2000.

Переосмысление оснований своего опыта через серию педагогических советов и обсуждений позволило увидеть те ценности, на которые объективно опиралась школа в предшествующие годы. Так появился перечень ценностей, который и сейчас остаётся точкой отсчёта для построения воспитания в школе. Он, начиная с публикаций В.А. Караковского в 1992–1993 годах, стал известен, даже популярен, в той части педагогического мира, которая ориентируется на решение задач воспитания. Напомним его: **Человек, Семья, Отечество, Знание, Мир, Труд, Культура, Земля**. Тезисом, выражающим путь и способ жизни этих ценностей, была ещё одна максима Караковского: «построение лучшей жизни лучшими отношениями».

В новых условиях школа Караковского, сохранив основные стратегические формы организации воспитания (лагерные сборы, ключевые общешкольные дела, встреча рассвета), изменила их символические значения. Теперь на сборе отряды носили разноцветные галстуки как символ «нашего разнообразия», в ключевых школьных делах усилилась ориентация на вневременные российские культурные символы: Пушкин, «Мы — москвичи». Рассвет стал Рассветом Победы, когда в начале мая все, кто считал это важным, встречали его на Воробьёвых горах, откуда открывается утренний вид на предпраздничную Москву.

Но возникло новое поле напряжения, новые вопросы: а имеет ли школа, педагоги право на построение жизни детей, значительно отличающейся от окружающей социальной жизни, не создаёт ли школа своей воспитательной успешностью жизненные конфликты детей, неприспособленность детей к взрослой жизни? Вопрос для педагогики был не новым. Он возникал всегда перед успешными в коллективном воспитании учителями, и в 1970-е, и в 1980-е годы. Но в 1990-е он становился всё более острым.

Ответом на этот вопрос стало, может быть, одно из самых тонких утверждений В.А. Ка-

раковского: школа имеет право на построение **инобытия**, мира, отличающегося от окружающей жизни, если эта «иная жизнь» подаётся не как верная, правильная, а как «один из возможных миров». Как жизненный опыт, к которому можно по-разному относиться во взрослой жизни. Как к светлому воспоминанию из школьной жизни или как к норме отношений для близкого жизненного круга, или как ориентиру во взрослых социальных деяниях. И эти разные отношения равноправны. «Каждый выбирает по себе...» — так звучит строчка из любимой песни Владимира Абрамовича. В.А. Караковский до последних своих выступлений оставался энергичным защитником воспитания как организованного социального деяния, дающего человеку шанс на добротворческую умную позицию в ближнем и дальнем мире.

Теории воспитания — особенные теории. Уберите из них авторов идей, и теоретические положения станут сомнительны. Научные педагогические идеи убедительны, если убедительны личности их носителей. Это и о педагогике В.А. Караковского. Но всё-таки, каковы главные идеи педагогики Караковского, в чём суть его утверждений? Ответ на этот вопрос может дать только специальное исследование. Мы можем претендовать только на обозначение некоторых тем и рамок этой педагогики.

- Воспитательная система школы как педагогическая реальность начинается с позиций её авторов, выработки общих педагогических целей и представлений о желаемом образе жизни детей и взрослых.
- Основания воспитательной системы (шире, воспитания) — ценности.
- Суть воспитания — построение отношений в соответствии с этими ценностями.
- В построении воспитания должны сочетаться относительно краткие периоды насыщенных ярких событий («воспитание

крупными дозами») и периоды повседневной жизни и работы.

- Необходима символизация школьных событий, традиций с «оглядкой» на сложившиеся школьные ценности.
- Необходимо различать критерии воспитания на уровне школы (критерии факта, отношений, выпускников) и результаты воспитания на уровне первичного коллектив: какова динамика личности конкретных школьников.
- Успешное воспитание не может происходить без психологизации и педагогизации школьной среды.
- Предмет педагогически инструментowanego воспитания — создание опыта самопознания; опыта понимания своих отношений, опыта коллективности, опыта помощи другим людям в их развитии.
- Школа, педагоги имеют право на создание опыта «иной», привлекательной жизни как одного из опытов, получаемых школьниками<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Караковский В.А. Воспитание для всех. — М.: НИИ школьных технологий, 2008.

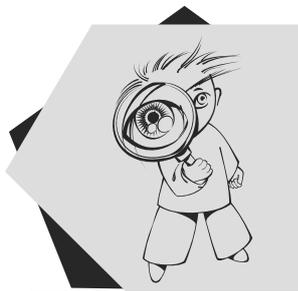
## ЖИЗНЬ В ПРОФЕССИИ

Влияние выдающихся педагогов на современников и даже далее, на следующие педагогические поколения, двояко. Что сильнее вдохновляет на научные и практические деяния — стиль Антона Макаренко или его педагогические идеи, образ Константина Ушинского или его антропология, жизнь Иоганна Песталоцци или его размышления о роли ручного труда в умственном развитии — ещё неизвестно.

То же можно сказать о Владимире Абрамовиче Караковском. Его идеи, положения ценны для педагогической науки и практики, но для судьбы педагогической науки, судьбы воспитательной практики для множества людей, втянутых в орбиту дела образования, не менее ценны встречи, жизненные пересечения с Караковским, порождавшие всегда чувства и новые мысли.

А ещё Владимир Абрамович любил рисовать симпатичную коровку-бурёнку с цветочком в зубах. Когда-то такую бурёнку он нарисовал и в моём доме. Так она и хранится в одной из домашних памятных папок. **НО**

# ВНИМАНИЕ УЧИТЕЛЮ! ЖУРНАЛ



# ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА ШКОЛЬНИКОВ

Научно-методический журнал

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

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

## — теперь и ВАШ ЖУРНАЛ!

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

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

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

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

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

**Подписной индекс в каталогах «Роспечать» — 81415**

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

**E-mail:** [yuny.issledovatel@yandex.ru](mailto:yuny.issledovatel@yandex.ru)

## ИНФОРМАЦИОННОЕ ПОТРЕБЛЕНИЕ ПОДРОСТКОВ: ВОЗМОЖНО ЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ?

**Марина Александровна Мазниченко**

*помощник проректора по учебной работе, доцент кафедры общей и профессиональной педагогики Сочинского государственного университета, кандидат педагогических наук*

**Наталья Ивановна Нескоромных,**

*доцент, кандидат педагогических наук, Сочинский государственный университет*

- информационное общество • информационное потребление • подросток
- Интернет • типовой сценарий • педагогическое управление
- педагогический инструментарий

**В** современном информационном обществе значимое влияние на формирование личности и сознания подростков оказывает информационное потребление. Подростки получают огромный массив информации различного содержания из разных источников (социальные сети, Интернет, телевидение, учебная и художественная литература, СМИ, медиа и др.). Зачастую такое влияние стихийно, лишено воспитательной составляющей, в ряде случаев зомбирует несовершеннолетних,

навязывает антигуманные ценности, асоциальные образцы поведения, продиктованные финансовыми интересами производителей информации. В этой связи возникает вопрос: возможно ли управление информационным потреблением подростков со стороны педагогов и родителей, а в идеале — и со стороны государства?

Мы считаем, что педагогическое управление информационным потреблением подростков возможно и необходимо,

и актуальной задачей педагогики выступает разработка теоретических основ и технологии такого управления.

Теоретические основы педагогического управления информационным потреблением подростков раскрывают следующие концептуальные положения:

1. Информационное потребление — поиск и использование человеком информации для достижения личных и профессиональных целей.

2. Информационное потребление подростков в сравнении с информационным потреблением совершеннолетних граждан имеет следующие отличительные особенности:

- ответственность за использование подростком информации возлагается не только на него самого, но и на его родителей;

- ограниченность прав подростка в сфере информационного потребления — «Конвенция ООН утверждает право детей на получение и распространение информации, но закон о средствах массовой информации касается только тех ресурсов, которые созданы лицами после 18 лет. Детские самостоятельные печатные издания и электронные ресурсы не имеют статуса, прав, ответственности, узаконенной поддержки»<sup>1</sup>;

- в подростковом возрасте информация потребляется наиболее активно в сравнении с другими жизненными периодами, так как основной деятельностью всех детей в этот период является обязательное обучение в школе;

- информационное потребление подростков в значительной мере регламентируется (учителями школы, родителями);

- сценарии, цели, содержание информацион-

ного потребления подростка часто меняются в связи с неустойчивостью ценностных ориентаций, жизненных принципов, интересов, желаний, потребностей, поиском себя;

- незрелость личности подростка, его вера в авторитеты и стремление к самостоятельности делают его доступным объектом для манипулирования посредством определённой информации;

- преобладание образных и виртуальных источников над интеллектуальными;

- высокая потребность в межличностном общении для осмысления информации: «Межличностное общение у современных подростков стало своеобразным котлом, где переваривается поступающая из разных источников информация: основным фильтром для отбора значимой информации, способом экспертных оценок, придания определённых смыслов информации, порождения новой информации на основе усвоенной индивидуально. Информирование существенно дополняется взаимоинформированием и взаимообогащением в результате коммуникации. Таким способом строятся личностные и групповые картины мира, корректируются ценностные и целевые установки, определяются жизненные смыслы. Это определяет приоритет для них интерактивных, диалоговых средств информации и коммуникации, где они могут быть партнёрами, субъектами»<sup>2</sup>.

3. Наиболее значимым для подростка источником информации выступает Интернет. По данным массового опроса (2 015 человек 10–17 лет из всех федеральных округов, село, небольшой город, большой город), проведённого С. Цымбаленко<sup>3</sup>, 93,1% подростков пользуются этим каналом коммуникации независимо от места проживания. Причём «подростки не просто пользуются Интернетом, они живут посредством него. Те, у которых

<sup>1</sup> Цымбаленко С. Подростки в информационном пространстве: шаг в завтра [Электронный ресурс] // Учительская газета. Режим доступа <http://www.ug.ru/archive/51220>. Дата образования 02.09.2016.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Там же.

есть техническая возможность, находятся в непрерывном интернет-контакте с друзьями, даже на школьных переменах и уроках»<sup>4</sup>. На втором месте телевидение и межличностные каналы информации (в том числе аналог межличностного общения в форме социальных сетей), затем — СМИ, учебная и художественная литература.

**4.** Влияние информационного потребления на формирование личности подростка может быть как позитивным, так и негативным. Вектор влияния зависит от соответствия содержания информации и целей её использования подростком духовно-нравственным ценностям, задачам воспитания и обучения, личностного роста, становления подростка как гражданина, профессионала, семьянина.

**5.** Важнейшую роль в регулировании информационного потребления подростков играет межличностное общение со сверстниками, педагогами, родителями, которое выступает «фильтром» для «отбора значимой информации, способом экспертных оценок, придания определённых смыслов информации, порождения новой информации на основе усвоенной индивидуально» и, соответственно, основным опосредующим фактором влияния информации на развитие личности подростка<sup>5</sup>.

**6.** Значимая роль межличностного общения в осмыслении подростками получаемой информации является важнейшим условием для педагогического воздействия на процесс информационного потребления подростков.

**7.** Такое воздействие должно заключаться в педагогическом управлении информационным потреблением подростков — комплексе систематичных, взаимосвязанных процессов, которые позволяют на основе духовно-нравственных ценностей и конкретных педагогических задач обогащать содержание потребляемой подростком информации, регулировать её осмысление и оценку, выбор сценариев информационного потребления.

<sup>4</sup> Цымбаленко С. Подростки в информационном пространстве: шаг в завтра [Электронный ресурс] // Учительская газета. Режим доступа <http://www.ug.ru/archive/51220>. Дата образования 02.09.2016.

<sup>5</sup> Там же.

**8.** Особенности управления информационным потреблением подростков:

- вероятностный характер управления — управление в условиях неполной информированности и относительной неопределённости, что требует от субъектов реализации технологии умения выстраивать несколько управленческих сценариев, выбирая тот или иной из них в зависимости от изменения конкретных условий;

- взаимосвязанная реализация двух управленческих процессов: управление информационным потреблением подростков со стороны педагогов, родителей, заинтересованных специалистов и самоуправление информационным потреблением со стороны подростка.

**9.** Анализ образовательной практики показывает, что в большинстве случаев педагогическое управление информационным потреблением подростков в образовательных учреждениях и семье не осуществляется. Педагоги влияют преимущественно на потребление учебной информации, а получение подростками информации в сети Интернет (в том числе информационный обмен в социальных сетях), посредством телевидения, СМИ, киноиндустрии, рекламы, межличностного общения со сверстниками происходит стихийно. Педагоги и родители не влияют на осмысление получаемой подростками информации, не педагогизируют её содержание. Отдельные педагоги и родители пытаются влиять на информационное потребление детей (запрет на использование определённых источников информации, беседы, обмен мнениями по полученной информации и др.), но такое влияние недостаточно эффективно по причине использования ограниченного арсенала средств и отсутствия необходимых методических разработок.

**10.** Педагогическое управление информационным потреблением подростков необходимо сочетать с самоуправлением,

мотивированием и обучением несовершеннолетних способам самоанализа, планирования и самокоррекции информационного потребления.

**11.** В этой связи требуется разработка технологии педагогического управления информационным потреблением подростков, основанной на институциональном взаимодействии педагогов, родителей, подростка и других заинтересованных специалистов, сочетании педагогического управления с самоуправлением.

**12.** *Технология педагогического управления информационным потреблением подростков* представляет собой модель совместных действий педагогов, родителей, подростка и других заинтересованных специалистов, направленных на коррекцию сценариев потребления информации и формирование культуры информационного потребления на основе духовно-нравственных ценностей.

**13.** Технология педагогического управления информационным потреблением подростков раскрывает способы и механизмы действий педагогов и родителей, направленных:

- на педагогизацию осмысления подростками информации, получаемой из различных источников, наполнение её духовно-нравственными ценностями и смыслами;
- на выявление и оценку имеющихся у подростка сценариев потребления информации, анализ факторов их возникновения;
- на педагогическую коррекцию таких сценариев;
- на формирование у подростков «информационного иммунитета» — умения распознавать опасную для духовного развития информацию и «отстраняться» от неё, противостоять негативной, вредной информации;
- на формирование у детей культуры потребления информации на основе духовно-нравственных ценностей;

- на развитие у подростков информационного творчества;

- на формирование у подростков осознанного, ответственного отношения к информации, умения рефлексировать и проектировать своё информационное потребление с использованием продуктивных сценариев, основанных на духовно-нравственных ценностях.

**14.** Сущность технологии педагогического управления информационным потреблением подростков отражают следующие признаки:

- *адаптивность* — стратегией технологии выступает гибкое адаптивное управление информационным потреблением, предоставляющее возможность адаптировать алгоритмы и сценарии, педагогический инструментарий технологии к конкретным условиям информационного потребления, изменениям информосферы, индивидуальным особенностям подростка;

- *научность* — управление информационным потреблением на основе познания объективных закономерностей потребления подростками информации, влияния информационных процессов на человека;

- *диалектичность* — управление информационным потреблением на основе выявления и продуктивного разрешения противоречий:

- ▶ между информационными интересами государства, педагогов, родителей, подростка;

- ▶ между информационными ожиданиями и возможностями подростка;

- ▶ между ценностями потребления информации подростком и духовно-нравственными ценностями;

- ▶ между информационными ожиданиями педагогов, родителей и самого подростка;

- *превентивность* — предупреждение возникновения у подростков непродуктивных сценариев информационного потребления;

● *комплексность* — воздействие на информационное потребление подростка представителями комплекса социальных институтов (школа, семья, культура, спорт, реклама и др.) по нескольким взаимосвязанным направлениям:

- педагог → подросток;
- ученический коллектив → подросток;
- родители → подросток;
- подросток → подросток (самокоррекция информационного потребления и взаимокоррекция по принципу «равный равному»).

**15.** Технология педагогического управления информационным потреблением подростков является сценарной, т.е. направленной на выявление и коррекцию сценариев информационного потребления.

**16.** Анализ информационного потребления подростков позволяет выделить  *типовые сценарии информационного потребления*, раскрывающие предпочтения в выборе источников информации, особенности её осмысления и использования.

**17.** Реализация подростком того или иного сценария информационного потребления зависит от ряда внешних и внутренних факторов: иерархии ценностей подростка, его психологических особенностей, личностных качеств, уровня нравственного, эмоционального и интеллектуального развития, стиля семейного воспитания, доминирующих методов обучения, информационных предпочтений ближайшего окружения и др.

**18.** Проведённый анализ позволил выделить 9 наиболее распространённых типовых сценариев информационного потребления подростков:

● *«Зомбируемый»* — информационное потребление подростка строится на основе навязанных ценностей и установок. Субъектами информационного зомбирования могут выступать реклама, телевидение, значимые личности, в т.ч. родители и педагоги. Например, подросток может быть зомбирован рекламой определённых товаров (например, айфона) и требовать их приобретения от родителей. Или же подростка могут зомбировать родители или педагоги, навязывая ему просмотр определённых телепередач, интернет-сайтов,

фильмов, книг и т.д. (в данном случае речь идёт о неосознаваемом подростком навязывании, зомбировании его; развитие у подростка определённых информационных потребностей и интересов, рекомендации педагогов и родителей по чтению книг, просмотру телепередач, использованию интернет-сайтов и других источников информации не являются зомбированием, а выступают эффективным средством педагогического управления информационным потреблением подростка). В этом сценарии выбор и осмысление информации подросток осуществляет не самостоятельно, а на основе навязанных установок. Зачастую производители информации зомбируют подростка на потребление негуманной, опасной и вредной информации, которая оказывает негативное влияние на развитие его личности, тормозит развитие в целом или развитие той или иной сферы личности.

● *«Зависимый»* — мотивом потребления подростком определённой информации выступает имеющаяся у него зависимость (например, компьютерная, интернет-зависимость, шопоголизм, зависимость от общения в социальных сетях и т.д.). Основным признаком присутствия зависимости выступает неспособность подростка регулировать собственное взаимодействие с объектом зависимости. Описываемый сценарий информационного потребления подростка, с одной стороны, может способствовать формированию у него зависимости (например, подросток нашёл в сети Интернет рекламу компьютерной игры, приобрёл её, стал играть, не контролируя время, отводимое на такие игры. Затем у него возникла потребность любыми путями приобретать новые версии этой игры. Игра стала занимать практически всё свободное от посещения школы время). С другой стороны, он может развиваться как следствие уже имеющейся у него зависимости (зависимость диктует модель потребления информации).

● *«Полиглот»* — в этом сценарии подросток потребляет огромный объём информации различного содержания, не имея конкретных целей её применения. Опасность заключается в том, что информация «засоряет» сознание подростка, не способствуя его личностному росту, постановке и реализации жизненных целей.

● *«Информационное потребление как средство самопиара»* — потребление информации выступает для подростка средством повышения самооценки, своей значимости в глазах сверстников, педагогов: он постоянно ищет какую-то необычную, интригующую информацию, чтобы «поразить» ей сверстников, социальные сети использует исключительно для презентации своих фотографий, жизненных событий, достижений.

● *«Я не хуже других»* — в потреблении информации подросток ориентируется на значимых других (друзей, одноклассников и др.). Он обращается именно к тем источникам, которые используют они (читает те же книги, смотрит те же фильмы, играет в те же компьютерные игры, общается в тех же социальных сетях и т.д.) и с теми же целями, что и значимые другие. Собственных целей потребления информации подросток не ставит и не реализует. Потребление информации в этом случае служит для несовершеннолетнего средством обеспечения принятия его коллективом. Он ошибочно полагает, что быть принятым в коллективе можно только полностью копируя поведение его членов.

● *«Ограниченное информационное потребление»* — подросток сознательно ограничивает объём потребляемой информации. Мотивом ограничения может служить банальная лень (не хочется читать художественные произведения для подготовки к урокам литературы или просто для саморазвития — легче прочитать краткое содержание). Другой вариант сценария — ограничение информационного потребления одной сферой — например, потребление только информации,

касающейся будущей профессии (может быть следствием реализации педагогом прагматической концепции воспитания, подготовки узкого специалиста, когда ученик становится для педагога средством самоутверждения себя как профессионала путём победы этого ученика на олимпиадах, конкурсах, спортивных соревнованиях, получения им высоких результатов ЕГЭ и т.д.; при этом педагог требует, чтобы ученик занимался только его предметом, потребности и желания самого ученика его не интересуют). Ещё один вариант сценария — ограничение определённых источников информации, отказ от признания их возможностей в достижении своих целей и задач. Например, некоторые подростки ограничивают своё информационное потребление только виртуальными источниками, игнорируя учебную и художественную литературу, живое межличностное общение и т.д. Или же подросток может ограничивать возможности определённых источников информации в достижении своих целей: например, использовать социальные сети только для общения со сверстниками, игнорируя их возможности в обучении.

● *«Информационная миссия»* — подросток строит своё информационное потребление, исходя из определённой для себя миссии: например, пропагандировать туристические походы, компьютерные игры, рок-музыку и др., бороться против фашизма, вовлекать людей в волонтерскую деятельность и т.д. Важно, чтобы эта миссия не противоречила нравственным ценностям и не ограничивала свободу других людей.

● *«Креативщик»* — потребление информации подростком в этом сценарии всегда связано с её творческой переработкой, информационным творчеством, созданием новой информации и новых её источников. Подросток организует форумы, странички в социальных сетях, сочиняет и размещает в сети свои стихи, музыкальные произведения, фотографии или другие произведения.

- «Целеустремлённый» — потребление информации в этом сценарии подросток всегда направляет на решение конкретных жизненных целей и задач: выполнить домашнее задание, найти друзей, продать или приобрести какую-либо вещь, найти желающих принять участие в мероприятии и т.д.

В качестве ориентира для педагогов и родителей в табл. 1 представлена матрица для педагогического анализа таких сценариев.

Таблица 1

**Классификация типовых сценариев информационного потребления подростков и матрица для их педагогического анализа**

Название сценария	Ключевые ценности	Предпочитаемые подростком источники информации	Предпочитаемые стили потребления информации	Факторы, обуславливающие выбор сценария	Влияние сценария на развитие личности подростка
Зомбирумый	Ценности, декларируемые субъектом зомбирования (чаще всего ценности материального потребления)	Реклама Телевидение Интернет	Некритичное потребление информации, безоговорочная вера её источникам	<i>Внешние:</i> Агрессивная реклама Манипулирование сознанием подростка <i>Внутренние:</i> Внушаемость Несамостоятельность	Формируется привычка верить источникам информации, действовать по рецепту; не развиваются самостоятельность, ответственность
Зависимый	Взаимодействие с объектом зависимости	Реклама Телевидение Интернет	Поиск и потребление информации для поддержания имеющейся зависимости и самооправдания	<i>Внешние:</i> Агрессивная реклама Манипулирование сознанием подростка <i>Внутренние:</i> Внушаемость Несамостоятельность Отсутствие силы воли Отсутствие конкретных целей личностного и профессионального роста	Формируется зависимая личность
Полиглот	Количество имеющейся информации	Любые источники	Бесконтрольное, бесцельное потребление	<i>Внешние:</i> Мнение значимых личностей Телепередачи, пропагандирующие «знание всего обо всём» <i>Внутренние:</i> Неопределённость жизненных целей	Формируется личность с завышенной самооценкой, энциклопедическими знаниями, но не способная реализовать свой потенциал
Информационное потребление как средство самопиара	Собственная личность	Интернет	Размещение в сети Интернет, социальных сетях огромного массива информации о себе, использование источников информации для саморекламы	<i>Внешние:</i> Пример других людей <i>Внутренние:</i> Заниженная самооценка Эгоизм	Формируется завышенная самооценка

М.А. Мазниченко, Н.И. Нескоромных. **Информационное потребление подростков: возможно ли педагогическое управление?**

Название сценария	Ключевые ценности	Предпочитаемые подростком источники информации	Предпочитаемые стили потребления информации	Факторы, обуславливающие выбор сценария	Влияние сценария на развитие личности подростка
«Я не хуже других»	Самоутверждение в коллективе	Источники, предпочитаемые референтной группой	Использование той информации и тех источников, которые используют члены референтной группы	<i>Внешние:</i> Давление коллектива <i>Внутренние:</i> Конформизм Несамостоятельность Отсутствие индивидуальности Заниженная самооценка	Формируется несамостоятельная, ограниченная, безынициативная личность со слабо выраженной индивидуальностью
Ограниченное информационное потребление	Доминантная жизненная цель (например, профессиональная карьера, приобретение известности)	Источники, способствующие достижению доминантной цели	Ограничение информационного потребления (объёма, содержания, источников информации) доминантной целью	<i>Внешние:</i> «Давление» педагогов, родителей Авторитарный стиль воспитания Примеры значимых личностей <i>Внутренние:</i> Недостаточность интеллектуального развития Узкий кругозор	Формируется «однобокая» личность, реализующая свой потенциал только в одной сфере
Информационная миссия	Ценность, выражающая информационную миссию (помощь другим людям, информирование об опасности, конкретное увлечение подростка)	Интернет	Использование информации для реализации информационной миссии	<i>Внешние:</i> Пропаганда принятой подростком социальной миссии на телевидении, в СМИ, Интернете <i>Внутренние:</i> Поиск смысла жизни	Если информационная миссия не противоречит нравственным ценностям, то способствует воспитанию социально активной личности. В противном случае – препятствует усвоению нравственных ценностей
Креативщик	Информационное творчество	Интернет	Потребление информации связано с её творческой переработкой, созданием новой информации и новых её источников	<i>Внешние:</i> Отсутствие информации для решения конкретной проблемы подростка <i>Внутренние:</i> Креативность Инновационность Стремление к новому Инициативность Лидерские качества	Способствует формированию творческой, инициативной личности. Важно, чтобы информационное творчество было связано с реализацией нравственных ценностей
Целеустремлённый	Реализация жизненных целей	Все источники	Целенаправленное потребление информации для решения конкретных жизненных целей и задач	<i>Внешние:</i> «Социальный заказ», социальные потребности общества <i>Внутренние:</i> Целеустремлённость Планирование жизни	Способствует формированию целеустремлённой, самостоятельной, ответственной личности. Важно, чтобы реализуемые подростком цели не противоречили нравственным ценностям и нормам

**19.** *Алгоритм действий субъектов управления информационным потреблением подростка* в отношении описанных сценариев:

- выявление реализуемого подростком типового сценария информационного потребления, привнесённых в него индивидуальных особенностей;
- оценка эффективности сценария с позиций его влияния на развитие личности, решения педагогических задач, реализации духовно-нравственных ценностей;
- педагогическая коррекция сценария посредством убеждения, дискуссий, бесед, личного примера, воспитательных ситуаций и т.д.;
- закрепление скорректированного сценария методом упражнений, приучения и др.;
- побуждение подростка к самоанализу и самокоррекции информационного потребления.

**20.** *Субъектами реализации технологии педагогического управления информационным потреблением подростков* могут выступать:

- учителя-предметники;
- классные руководители;
- социальные педагоги;
- школьные психологи;
- педагоги дополнительного образования детей;
- родители;
- специалисты сферы культуры, досуга, рекламы, физической культуры и спорта, медицины и другие заинтересованные специалисты.

**21.** *Этапы реализации технологии педагогического управления информационным потреблением подростков:*

- *аналитико-диагностический* — диагностика генерируемых подростками сценариев информационного потребления, анализ их с позиций духовно-нравственных ценностей и педагогических задач;
- *проектно-коррекционный* — коррекция генерируемых подростками сценариев информационного потребления;
- *развивающий* — вовлечение подростков в процессы рефлексии информационного потребления, его планирования с позиций жизненных целей и духовно-нравственных ценностей, самокоррекции сценариев информационного потребления;

- *творческий* — вовлечение подростков в процессы информационного творчества.

**22.** *Педагогический инструментарий* технологии педагогического управления информационным потреблением подростков проектируется, исходя из задач, решаемых на каждом этапе.

На *аналитико-диагностическом этапе* основными задачами выступают:

- анализ информационного потребления подростков, выявление типовых сценариев и основных проблем;
- оценка используемых подростками сценариев информационного потребления с позиций духовно-нравственных ценностей и педагогических задач;
- выявление основных факторов, обуславливающих выбор подростком того или иного сценария информационного потребления.

Для решения этих задач используется следующий *педагогический инструментарий*:

- анкетирование подростков, педагогов, родителей;
- контент-анализ популярных среди подростков источников информации и информационных продуктов;
- экспертные оценки.

*Задачи проектно-коррекционного этапа:*

- проектирование и реализация процессов педагогизации содержания потребляемой подростком информации;
- коррекция сценариев информационного потребления подростков с позиций духовно-нравственных ценностей и педагогических задач.

Для решения этих задач используется следующий *педагогический инструментарий*:

- ситуации педагогизации актуальной для подростков информации;
- сравнительный анализ и обсуждение текстов, представленных в социальных сетях на русском и иностранных языках;

М.А. Мазниченко, Н.И. Нескоромных. **Информационное потребление подростков: возможно ли педагогическое управление?**

- анализ способов манипулятивного информационного влияния в социальных сетях;
- методы совместного осмысления информации в процессе межличностного общения: дискуссии, коллоквиумы, индивидуальные беседы подростка с педагогом, родителями, сверстниками и др.;
- воспитательные ситуации;
- метод эмоционального взрыва (А.С. Макаренко);
- демонстрация ценностного выбора<sup>6</sup>;
- проживание воспитанниками ценностных отношений в процессе потребления информации;
- сценирование информационного потребления.

*Задачи развивающего этапа:*

- формирование у подростков осознанного и ответственного отношения к потреблению информации;
- развитие умений планирования информационного потребления с позиций жизненных целей и духовно-нравственных ценностей;
- формирование информационного иммунитета, способности противостоять опасной, вредной, ненужной информации;
- развитие навыков самоанализа и самокоррекции информационного потребления.

Для решения названных задач используется следующий педагогический инструментарий:

- само- и взаимооценки;

- пример педагогов, родителей, сверстников; возбуждение импульса к подражанию;
- упражнения;
- приучение;
- поручения;
- консультирование.

На творческом этапе решаются следующие задачи:

- развитие у подростков способности к информационному творчеству;
- формирование умений создавать новую информацию и новые источники информации (веб-страницы, сайты, информационные ресурсы и др.).

Для решения задач используется следующий педагогический инструментарий:

- коллективные творческие дела;
- учебное проектирование;
- ценностно-ориентированная совместная деятельность.

В современной ситуации педагогическое управление информационным потреблением подростка становится жизненной необходимостью.

Предложенные в настоящей статье теория и технология позволяют организовать такое управление наиболее эффективно, с учётом конкретных условий, индивидуальных особенностей подростков, обеспечить взаимосвязь педагогического управления информационным потреблением подростков с самоуправлением. **НО**

<sup>6</sup> Щуркова Н.Е. Воспитательный процесс в школе. В 3 ч. Ч. 3. Обучение в процессе воспитания школьника: руководство для зам. директора шк. по учебному процессу / Н.Е. Щуркова. — М.: Педагогический поиск, 2011. — 160 с.

# CONTENTS

## EDUCATIONAL POLICY

- N.P. Shchetinina **9**  
**The Personality Of A.V. Golovnin In The Mirror Of Russian Educational Reform In The Second Half Of The XIX Century (to The 195-th Anniversary From Birthday)**  
Evaluation of the reform activities of the Minister of education of the Russian Empire A.V. Golovnin. Charitable activity in the family estate Gulynki of Pronskey district of the Ryazan province.
- A.B. Vethlehemsky **18**  
**Abuse Of The Right Of Autonomous Institutions**  
Autonomous educational institutions theoretically are created for good purposes, but in practice the state authorities and local governments use them in order to proceed with the procurement in circumvention of the requirements of the law regulating procurement for state and municipal needs. In a short time due to the abuse of the right of autonomous institutions could be affected are law abiding and autonomous enterprises, having lost one of the last advantages of the existing legal status of autonomous institutions.
- E.A. Yamburg **32**  
**Helpful PR More Dangerous Than Enemy The Answer Is To «colleague» Vladimir Solovyov**  
Remark on the review of TV presenter Vladimir Solovyov on the income of teachers and media-persons.
- V. Bestuzhev-Lada **34**  
**Goals Of Education: The Ideal, Optimum, Norma**  
What has changed in education and what will be most important in the XXI century? Why earlier and more complete identification and development of abilities is the task of the school? Which entails the generation gap? Changes in social order school? These questions are answered by the author.

## EDUCATIONAL METHODOLOGY

- L.A. Yasukova **41**  
**Patterns Of Age Development: A Critical Analysis Of The Conception**  
Comparison studies of developmental psychology domestic and foreign scientists. A critical attitude by the Russian psychologists to L.S. Vygotsk' understanding of patterns of child development — an explanation of observed cases of protest behavior in children adverse circumstances of development. Dominance of cultural-adaptation concepts of development in modern psychology. Comparative characteristics of specifics of a child's development in stable and crisis periods.

## CONTENTS

### CONTROL OF EDUCATION

- M.M. Potashnik  
**Dive Into The Darkness  
Of Ignorance** **53**  
Examples of ignorance in education and outside education. Changing the mentality of teachers, entailing ignorance. The ignorance of the officials from the formation of Federal and regional levels.
- O.I. Dyakova,  
N.V. Nikulicheva  
**Introducing Innovation:  
Why Decreases The Motivation  
Of Teachers?** **60**  
Implementation of changes for example the introduction of information technology. Denial, development of attitude to the innovation, the distribution of «interest groups» — the natural stages of change management in teaching staff. Material and moral encouragement as an effective mechanism of change management. Problems of development of system of motivation, the protection of copyright, approaches to load sharing in the implementation of distance learning.
- L.N. Danilova  
**The Examination System  
In Japanese Education** **66**  
Gruppizm, the General conditions of education, many current examinations, differentiation at the senior level, the absence of exams in highschool, national tests, special tutoring schools, the rigidity of admission requirements — the characteristics of the Japanese education system, allowing it to occupy a leading place in the world rankings of the international evaluation of educational outcomes.
- Consultations**
- E.L. Bolotova **72**  
The preservation of a pedagogical experience. The duration of lessons. Restrictions in the admission of students in the 10th grade. The expulsion of the student from school as it transitions to another educational institution. Dual lessons. Teaching load at masters of industrial training in highschool. The total amount of homework. The minimum load for the preservation of teaching experience.

### TECHNOLOGIES AND PRACTICE OF TEACHING

- A.A. Ostapenko  
**Didactic Tools: From  
Professional Terminology  
To The Educational Process** **75**  
Key didactic concepts. Classification of teaching methods. Organization of the educational process.
- N.M. Svirina **90**  
**How Does The Professional  
Arsenal Of A Teacher Change?**  
What methods of instruction, methods, and techniques are used by modern teachers? From what are refusing the teachers, and what forms of work does not accept? How new forms of learning are associated or affiliated with favorite reliable ways of working teacher that he can always count?

## CONTENTS

V.A. Starodubtsev  
**Personal Internet  
Communications:  
The Feedback Organization**

**66**

Organization of immediate feedback (quick polls) in class technology Bring Your Own Device (BYOD), which can be translated as «bring your own device». The purpose of feedback and algorithm of actions of the teacher to create and conduct a survey in real-time using the service Getkahoot.com. Surveys in the computer labs and classrooms equipped with an interactive whiteboard.

D.A. Bogdanova  
**On The Evolution And  
Commensalism In Online  
Education**

**108**

Evolutionary change in massive open online courses and the issue of recognition of documents about the end Moomoo traditional educational structures. Experimental attempts to evaluate the MOOC, offer by different platforms, using the techniques used for traditional online courses.

V.A. Vlasenko  
**How To Effectively Use  
The Internet?**

### Consultations

**108**

Answers to questions about the integration of educational institutions by means of multimedia and the possibility of its application in educational process.

## THE SCHOOL AND UPBRINGING

M.P. Guryanova  
**Community As A Social Space  
Of Education**

**113**

Social pedagogy in the life of local communities, consolidation of the population, solution to the critical issues of parenting and family support.

V.A. Abramov,  
A.A. Alekseev,  
P.N. Golosov  
**The Earth Is Encouraging  
Ugleche Field**

**116**

In June 2016, was published the book «Bless our native land» written by authors with e-local history Annex «Land encouraging» created the Uglich reporters E. Kulikova and I. Turkin. The publication is dedicated to the 80 th anniversary of the Yaroslavl region and decade practice of the law on local self-government. Analysis and evaluation of the results of complex application on the settlement level of Uglich on the left Bank of the Volga, the practice of local self-government territory Otradnenskoe rural settlement.

M.V. Zaluzhnaya  
**Program And Target Approach  
In The Formation Of  
Responsible Fatherhood**

**121**

The problem of formation of responsible fatherhood in contemporary Russian society. The relevance of the program-target approach in solving the problem: objectives, principles, stages. The operation of the school of the fathers, as an innovative form of family support Centres for helping children.

## CONTENTS

L.S. Ruchko  
**Barriers Of Practices Of  
Classroom Management In  
Modern Conditions**

**126**

The essence of the barriers as the main factor of stimulation, demolition activities, source development. Psychological, competence, and administrative barriers in the process of education.

### **Consultations**

O.V. Kozachek  
**Ask A Question To  
The Psychologist**

**133**

About the decision of problems of children, parents and teachers.

## LIFE IN A PROFESSION

S.D. Polyakov  
**Vladimir Abramovich Karakovskiy:  
Pedagogy And Personality**

**137**

Memories of the author about the role of a famous teacher in his professional growth. The role of personality in pedagogical science.

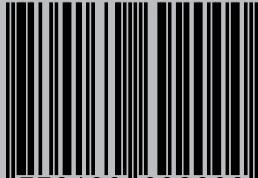
## INFORMATION IMMUNITY

M.A. Maznichenko,  
N.I. Neskromnikh  
**Information Consumption  
By Adolescents: Is It Possible  
The Pedagogical Management?**

**143**

Teaching management of information consumption by adolescents is an actual problem of pedagogy. The classification of typical scenarios of information consumption by adolescents and the matrix for their pedagogical analysis. Pedagogical tools in solving problems of information consumption by adolescents.

ISSN 0130-6928



9 770130 692000 >

И н д е к с ы :

70651, 73244, 79038-79046,  
47005

Электронная версия  
журнала:

72213

**Читайте в НО-7/2016:**

Министр новый, грабли старые

Пять правил социально  
ориентированного  
управления школой

Модель непрерывного  
повышения квалификации  
учителей: опыт  
Владимирской области

Практика дополнительного  
образования детей  
в негосударственном секторе

И. Менделеева

Наши партнёры:

[www.trizway.com](http://www.trizway.com)

[www.adobe.ru](http://www.adobe.ru)

