

Нумар падрыхтавалі:

Камп'ютарная вёрстка

Л.Залужная

Дызайн-макет

Л.Залужная

Рэдактары

В.Паніна

М.Шпілеўская

Карэктар

Л.Сцяпанав

Камп'ютарны набор

І.Мазурэнка

Думкі, выказаныя ў матэрыялах часопіса, не заўсёды супадаюць з пунктам гледжання рэдакцыі.

Адказнасць за дакладнасць інфармацыі, змешчанай у артыкулах, нясуць аўтары.

Пераклады некаторых слоў зроблены не па правілах граматыкі, а паводле магчымасцей камп'ютара.

Адрас рэдакцыі:

вул. Караля, 16,

г. Мінск, 220004

Тэл.: (017) 200 54 09

факс: (017) 200 56 35

e-mail: info@adu.by

red.pednauka@gmail.com

Падпісана ў друк 18.06.2014

Фармат 60x84 1/8

Ум. друк. арк. 7,44

Ул.-выд. арк. 6,9

Тыраж 1103 экз.

Заказ № 5459

Навукова-метадычная ўстанова
«Нацыянальны інстытут
адукацыі»

Міністэрства адукацыі

Рэспублікі Беларусь.

Ліцэнзія

ЛВ № 02330/0494469

ад 08.04.2009.

Вул. Караля, 16, 220004, Мінск.

Надрукавана ў МАУП

«Барысаўская ўзбуйненая

друкарня імя 1 Мая».

ЛП № 02330/19

ад 21.11.2013.

Вул. Будаўнікоў, 33, 222120, Барысаў.

У НУМАРЫ

НАВУКОВЫЯ ДАСЛЕДАВАННІ

3 *Гараніна А.И.*

Творческие задания по литературе и способы их предъявления в современной школьной практике

ДАВАЙЦЕ АБМЯРКУЕМ

10 *Левитес Д.Г.*

Педагогика здравого смысла

18 *Смирнова Е.Ю., Сулейманов В.З.*

Мировые тенденции развития систем оплаты труда в сфере образования: обзор современных исследований

ВУЧЭБНАЕ КНИГАВЫДААННЕ: ПОШУКІ І НАБЫТКІ

28 *Лобан Е.М.*

Процедура грифования учебных изданий к 2015/2016 году ведётся в соответствии с перспективными планами подготовки рукописей

СКАРБОНКА ПЕДАГАГІЧНАГА ВОПЫТУ

31 *Климова Т.А.*

Повышение качества усвоения геометрии через использование логико-смысловых моделей

ІНФАРМАТЫЗАЦЫЯ АДУКАЦЫІ

38 *Тепкевич Е.И.*

Краеведческая страничка на школьном сайте – возможность рассказать о малой Родине

ПРАФАРЫЕНТАЦЫЙНАЯ РАБОТА Ў ШКОЛЕ

40 *Козлова Л.М.*

Профессиональное самоопределение как средство социализации и адаптации учащихся в современных условиях

СПЕЦЫЯЛЬНАЯ АДУКАЦЫЯ

45 *Ковалец И.В.*

Проект образовательного стандарта коррекционных занятий «Развитие эмоционально-волевой сферы» для детей с интеллектуальной недостаточностью

ПРАБЛЕМЫ ВЫХАВАННЯ

52 *Санюкович Л.Н.*

Школа и Церковь: возродим духовность вместе?!

КАРЫСНА ВЕДАЦЬ

59 Родословная вещей: приключения рубахи (продолжение. Начало в № 1–5 за 2014 год)

Творческие задания по литературе и способы их предъявления в современной школьной практике

А.И.Гаранина,

доцент кафедры русской и зарубежной литературы
Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка
кандидат педагогических наук

В статье описывается возможность применения в школьной практике разных типов творческих заданий, активизирующих эмоционально-образную сферу читателя-школьника. Раскрывая специфику творческих заданий по литературе, автор статьи принимает во внимание деятельность читателя-«художника», позволяющую установить опосредованный художественным текстом диалог с автором произведения.

The article describes the possibility of using in school practice different types of creative tasks activating emotionally shaped sphere of a reader-schoolchild. Revealing the specifics of creative assignments in literature, the author takes into account the work of a reader - «artist», which allows to establish a dialogue with the author mediated by a literary text.

Попытки разграничить творческую и воспроизводящую работу предпринимались неоднократно. Учитывая, что в процессе деятельности элементы воспроизведения и творчества взаимодействуют, понятие «творчество» отождествлялось в дидактике с процессом решения задач, поиском и выдвижением гипотезы, в психологии и в методике — с термином «самостоятельная работа». В связи с неоднозначными подходами к определению данного понятия предметом методических дискуссий стал вопрос о том, какое задание по литературе следует считать творческим. По мнению некоторых исследователей [1; 2], таковым будет являться

выполнение любой письменной работы, если школьник проявил самостоятельность мышления и оригинальность творческой мысли. Согласно данной точке зрения к работам творческого характера можно отнести:

- задания, которые ставят читателя в позицию «критика» (*сочинение-характеристика, сочинение-размышление, сочинение-сопоставление, отзыв о самостоятельно прочитанном произведении, написание предисловия или послесловия к воображаемому сборнику рассказов, стихотворений или других произведений изучаемого автора*);

- задания, которые ставят читателя в позицию «художника» (*словесное рисование, иллюстрирование, составление кадровплана и киносценария, творческий пересказ, домысливание сюжета и др.*).

Мы полагаем, что самостоятельность не может выступать критерием творчества, ибо она проявляется при выполнении разных типов заданий (репродуктивных, аналитических, творческих и проблемных). Поэтому характер задания лучше всего определять по ведущему виду деятельности. В первую очередь, мы принимаем во внимание *деятельность читателя-«художника»*, учитывая, что в процессе восприятия им художественного текста творчество проявляется в воссоздании образов, сопереживании и домысливании и в большей степени основано на работе воображения. Такой подход во многом определяется философской сущностью творчества как процесса созидания нового в разных сферах человеческого бытия, который немислим без воображения [3–5].

Нельзя не отметить, что в процессе словесного творчества воображение выступает и условием эмоционально-образного постижения текста и вместе с тем — результатом его осмысления. В этом, на наш взгляд, видится основное отличие творческих заданий от репродуктивных (основанных на воспроизведении прочитанного), а также от аналитических и проблемных, которые преимущественно ставят учащихся *в позицию «критика»*, в большей степени основываясь на мыслительной деятельности, ибо требуют рассуждений при аргументации собственной точки зрения читателя-школьника.

Специфика творческих заданий в процессе изучения литературы в школе состоит в том, что, затрагивая сферу эмоций, чувств и воображения, они включают читателя в **сотворчество** — опосредованный художественным текстом «диалог» с автором произведения. Выполняя такого рода задания, читатель (слушатель) должен войти в авторский мир:

- включиться в сопереживание, соучастие;
- поставить себя на место литературного героя;
- представить художественные образы в своём воображении;
- выявить в тексте лично значимый смысл;
- открыть для себя авторскую точку зрения.

В известной мере можно утверждать, что способность мыслить словесно-художественными образами сближает деятельность читателя с работой автора произведения [6–10]: читатель как бы сам выступает в роли автора или, точнее, условного соавтора книги. «Ответное авторство» (Р.Ф.Брандесов) требует от учеников определённых навыков устной и письменной речи. Не случайно П.П.Блонский [11] и Л.С.Выготский [12] считали, что словесное творчество детей начинается с подросткового возраста, когда ребёнок преодолевает разрыв между отставанием в развитии письменной речи от устной. Поэтому потребность выразить свои мысли и чувства [12], а также лёгкость их словесного воплощения [13] требуют богатства словарного запаса [14], разнообразия синтаксических конструкций, слитности образа и слова в сознании ребёнка [15]. Немаловажное значение в творческом процессе имеют собственный жизненный и читательский опыт ученика, уровень развития его творческих способностей и эстетического вкуса.

Таким образом, творчество проявляется не только в процессе восприятия школьниками художественного текста, но и в момент осуществления возникшего на его основе собственного замысла. Поэтому без преувеличения можно сказать, что творческие задания на основе литературного произведения многогранны. В результате анализа психолого-педагогических и методических исследований, посвящённых проблеме развития словесного творчества детей, и собственного опыта работы мы пришли к выводу, что содержанием творческих заданий является

учебная задача, которая одновременно может выступать как

- *творческая* (предполагающая «ответное авторство» детей);
- *познавательная* (связанная с осмыслением произведения, авторской точки зрения и собственного внутреннего мира через мир литературных героев);
- *практическая* (направленная на создание самостоятельного речевого произведения).

Специфика её решения связана с *вариативностью результата*, ибо каждый ученик отличается уровнем восприятия произведения. Тем не менее словесное творчество требует от него по заложенным в тексте «ориентирам» воссоздавать, домысливать, устанавливать определённые связи. Так, например, предлагая пятикласснику нарисовать словами картину «Чёрное озеро осенью» или «Чёрное озеро летом» (по очеркам К.Г.Паустовского «Мещёрская сторона»), мы предполагаем, что он увидит отмеченные в тексте детали: разноцветные листья на чёрной воде осенью и белые лилии на чёрной глади воды летом. Всё остальное (заросли кустарников вокруг, их отражение в воде, лес – лиловый, золотой, багряный) они домысливают самостоятельно. Главное, чтобы образы фантазирования соответствовали определённой логике авторского описания, и тогда творческая задача будет решена.

Сложнее всего в своей творческой работе следовать логике развития характера героев, особенно когда ребята должны домыслить историю литературного героя (как могла сложиться его дальнейшая судьба). Например: «Что произойдёт в городе после приезда настоящего режиссёра?». На этот вопрос Н.В.Гоголь не отвечает, но читатель догадывается. И такое задание станет органичным для художественного текста, ибо возможность творческого преобразования своих произведений в сознании читателя Н.В.Гоголь допускал, мечтая о читателе, который предвидел бы судьбу всякого лица,

выведенного в его книге: «...что с ним, судя по началу, должно случиться далее, какие могут ему представиться обстоятельства новые, и что было бы хорошо прибавить к тому, что уже мной описано» [16, с. 589].

Многие истории пушкинских героев также остаются недосказанными. А.С.Пушкин оставляет открытым финал романа «Евгений Онегин», неизвестна дальнейшая судьба Алеко (поэма «Цыганы»). Домысливая сюжет поэмы, учащиеся, как правило, стремятся к счастливой развязке: Алеко пойдёт в соседнюю деревню, станет работать, может быть, женится (ответ зафиксирован в одной из школ г.Минска). В процессе изучения этого произведения очень важно показать ребятам, что такой поворот событий невозможен, а для этого необходимо увидеть в произведении образ одинокой телеги в степи, сопоставленный с журавлём, «пронзённым гибельным свинцом», который не может подняться вслед за улетающей на юг стаей. Этот символический образ поможет учащимся разгадать образ Алеко: пушкинский герой обречён на одиночество. И это наказание самое страшное. Так при выполнении творческого задания углубляются первоначальные читательские впечатления и наблюдения. Следовательно, основные читательские умения не только являются основой словесного творчества детей, но и формируются в его процессе.

Однако в методической науке детское словесное творчество не всегда рассматривается в единстве с восприятием художественного произведения. Между тем совершенствование современного литературного образования требует разработки комплекса творческих заданий и методики их применения, обеспечивающей развитие эмоционально-образного восприятия и основных читательских умений учащихся. С учётом достижений в области дидактики творческие задания как учебная задача могут исследоваться в трёх направлениях:

- 1) в зависимости от способов предъявления их учащимся,

- 2) уровня самостоятельности школьников в процессе творчества,
- 3) характера учебной деятельности (степени её сложности).

Разные подходы позволяют современному учителю-словеснику дифференцированно использовать творческие задания с учётом специфики произведения, методики его изучения и уровня подготовленности учащихся.

Рассмотрим первую классификацию. Выделение в дидактике заданий *по способу предъявления учебной задачи* предполагает разграничение заданий с условием и без него. По мнению некоторых исследователей, оно является главным отличием задачи от вопроса [17; 18]. В условиях могут указываться эпизод, сцена, абзац из текста произведения либо тот материал, к которому нужно обратиться учащимся и самостоятельно его выделить; содержаться историко-литературная или литературно-критическая информация. Например, история публикации повести Л.Н.Толстого «Детство» поможет подготовить учащихся к сочинению эпистолярного жанра «Я прочёл вашу рукопись...» (от имени А.Н.Некрасова). В творческой биографии Толстого ответ поэта и издателя имел особое значение. Отправляя «Детство» в Петербург, автор написал 3 июля 1852 года А.Н.Некрасову: «Посмотрите эту рукопись, и ежели она не годна к напечатанию, возвратите её мне. В противном же случае оцените её, вышлите мне то, что она стоит по вашему мнению, и напечатайте в своём журнале». В августе Л.Н.Толстой получил ответ: «Я прочёл вашу рукопись...» [19, с. 20–21].

К творческим заданиям с условием можно отнести построение предположений с аргументацией, в первой части которых содержится вопрос-предположение (*что было бы?*), во второй – условие (*если бы*). Учитель предлагает такие ситуации, которых не было в произведении. Например: «Могло ли состояться примирение между Троекуровым и Дубровским, если бы больной поправился и

между ними бы произошёл разговор?» [18, с. 235]; «Как бы могла сложиться судьба Васи, если бы не было встречи Тыбурция с судьёй?» [18, с. 234]; «Как Тимур помог бы Жене, если бы Георгий сам уехал на своём мотоцикле?»; «Как Герда добралась бы до чертогов Снежной Королевы, если бы ей не помогла Маленькая Разбойница?» [20, с. 55]. Такие предположения целесообразно завершать заданием, приближающим читателя к авторской точке зрения, что будет способствовать постижению учащимися художественной условности текста: «Какой смысл приобретёт или потеряет произведение? Зачем автору...?».

Ещё одним вариантом творческого задания с условием может стать аргументация предположений, которые будут строиться по способу исключения (или замены) того или иного фрагмента художественного текста с последующим осмыслением полученного результата [21]. Например, В.Г.Маранцман в процессе анализа стихотворения Н.А.Некрасова «Забятая деревня» обращает внимание учащихся на замыкающий каждую строфу рефрен («Вот приедет барин...») и предлагает творческое задание: «Представьте себе, что стихотворение заканчивается строкой: “А в гробу-то барин”. Каков был бы смысл?» [21, с. 188]. Такое творческое задание, основанное на воображаемой реконструкции художественного текста (как бы за автора), углубляет первичное восприятие: после самостоятельного прочтения текста некоторые ученики говорили, что «надежда крестьян не осуществилась, потому что барин умер» [21, с. 188]. В процессе выполнения предложенного задания многие школьники убедились, что надежда на барина была напрасной: сочувствие к крестьянам смешалось с досадой на них за многолетнее терпение. И эта позиция читателя-школьника близка позиции автора стихотворения.

По нашим наблюдениям, творческие задания с условиями в школьной практике встречаются очень редко, хотя они

заслуживают более пристального внимания, ибо помогают приблизить детскую фантазию к постижению авторской точки зрения. В большинстве же своём творческие задания на основе художественного текста предлагаются без условий, потому что чтение произведения и предварительная работа над ним создают благоприятные возможности для выполнения любого творческого задания.

Обратимся ко второй классификации. Впервые в дидактике разграничение учебных заданий *по степени проявления самостоятельности учащихся* в процессе их выполнения было предложено И.Я.Лернером [22], выделившим в качестве особых типов задания *обучающие* (выполненные совместно или под руководством учителя), *тренировочные* (по образцу) и *поисковые* (в новой ситуации). В методике преподавания русской литературы эта классификация не утвердилась, несмотря на то что она позволяет систематически включать школьников в посильную для них творческую работу (с ориентацией на «зону ближайшего развития»), ибо в этом случае выбор заданий обусловлен не только содержанием художественного текста, но и уровнем литературного развития учащихся. Тем не менее в современной школьной практике выявленная И.Я.Лернером закономерность соблюдается. Например, в учебниках-хрестоматиях по русской литературе для средних классов (авторы-составители Е.В.Перевозная, Т.Ф.Мушинская, С.Н.Каратай) многие творческие задания носят обучающий характер, так как в этом возрасте школьники овладевают основными способами работы с художественным текстом, необходимыми для достижения поставленной перед ними творческой задачи (рубрики «Наше творчество», «Сочиняем»).

Учащимся предлагается алгоритм творческой деятельности в процессе домысливания истории «Ива над заглохшей рекой» (по очерку К.Г.Паустовского «Мещёрская сторона»), при составлении плана сценария или пьесы (по рассказу

А.П.Чехова «Мальчики»), художественного пересказа (по рассказу И.С.Тургенева «Муму»). Задание нарисовать (словами, карандашами, красками) кого-либо из героев «Сказки о мёртвой царевне и о семи богатырях» А.С.Пушкина завершается рубрикой «В помощь», где школьникам предлагается представить внешний вид героя, обстановку, поведение, а также найти слова и выражения, которые могут изобразить героя.

Постигая мастерство изучаемых авторов, школьники имеют возможность проявить свои творческие способности в том или ином жанре: сделать пейзажные зарисовки после изучения рассказа И.С.Тургенева «Бежин луг»; сочинить юмористический рассказ, завершив на уроке обсуждение «Тринадцатого подвига Геракла» Фазиля Искандера. В учебнике предлагается следующая последовательность творческих действий: сначала рассказать так, чтобы интересно было слушать, потом записать свой рассказ, обращая внимание на диалог, портретные зарисовки и детали, передающие внутреннее состояние героев.

Если творческое задание носит поисковый характер, то ориентиров учитель не даёт, способов выполнения задания в учебнике нет. Каждый ученик самостоятельно выбирает то или иное творческое решение: накопленные в процессе предшествующей творческой работы знания и умения переносятся в новую ситуацию. Таким образом, третья классификация творческих заданий будет строиться *с учётом характера учебной деятельности*: степень новизны для учащихся в задании должна быть не абсолютной, а относительной, ибо очень трудное — становится для детей невыполнимым, лёгкое — утрачивает признак задачи. В общей системе изучения художественных произведений в школе творческая учебная задача должна постепенно усложняться, что позволит учащимся оперировать известными им способами выполнения заданий в новой ситуации.

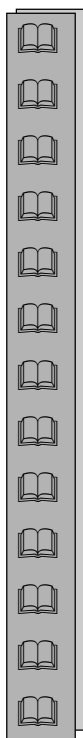
Следовательно, на этапе предъявления творческого задания как учебной зада-

чи педагогу-словеснику необходимо не только выбрать задание, посильное для учащихся, но и активизировать их интерес к предстоящей творческой работе, дать стимулы и материалы (Л.Н.Толстой) для творчества. Для достижения этой цели можно **создать на уроке игровую ситуацию** (построенную по принципу «Представьте себе, что Вы ...») и включить учащихся в творческую деятельность, используя разные способы предъявления творческих заданий. Учитель может предложить школьникам побывать в роли:

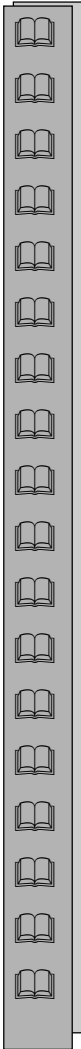
- *актёра* (разыграть произведение, как пьесу, или выразительно прочитать его по типу «Театр у микрофона»);
- *режиссёра* (составить киносценарий или кадроплан по художественному тексту, создать мизансцены);
- *декоратора* (представить и нарисовать место действия к воображаемому спектаклю);
- *костюмера* (создать эскизы костюмов для героев пьесы или кинофильма);

- *автора сценария* (написать сочинение-инсценировку по эпическому произведению);
- *художника* (нарисовать иллюстрацию карандашами, красками, фломастерами, словами);
- *литературного героя* (передать внутреннее состояние героя в творческом пересказе, сочинении эпистолярного жанра или в форме дневниковой записи);
- *автора произведения* (придумать эпilog или пролог к литературному произведению).

Игровая ситуация будет способствовать самореализации личности, достижению успеха в определённом виде деятельности. И какое бы творческое задание ни выбрал ученик, он будет вынужден повторно обратиться к тексту, перечитать отдельные эпизоды и фразы, разгадать художественные детали, добавить что-то своё, личностное, совершая в конечном итоге новые открытия на страницах литературных произведений.



1. *Айзерман, Л.С.* Сочинение о сочинениях / Л.С.Айзерман. – М.: Педагогика, 1986. – 160 с.
2. *Крундышев, А.А.* Сочинение как вид самостоятельной работы: учеб. пособие для средних спец. учеб. заведений / А.А.Крундышев. – М.: Высш. школа, 1987. – 110 с.
3. *Рубинштейн, С.Л.* Воображение / С.Л.Рубинштейн // Основы общей психологии: в 2 т. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 1. – С. 344–359.
4. *Цапок, В.А.* Творчество (Философский аспект проблемы) / В.А.Цапок. – Кишинёв: Штиинца, 1989. – 150 с.
5. *Якобсон, П.М.* Психология художественного творчества / П.М.Якобсон. – М.: Знание, 1971. – 48 с.
6. *Арнаутов, М.* Психология литературного творчества / М.Арнаутов. – М.: Прогресс, 1970. – 654 с.
7. *Асмус, В.Ф.* Чтение как труд и творчество / В.Ф.Асмус // Вопросы теории и истории эстетики. – М.: Искусство, 1968. – С. 55–68.
8. *Барт, Р.* Избранные работы: Семиотика. Поэтика / Р.Барт. – М.: Прогресс, Университет, 1994. – 616 с.
9. *Бахтин, М.М.* Эстетика словесного творчества / М.М.Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.
10. *Выготский, Л.С.* Психология искусства / Л.С.Выготский. – М.: Искусство. – 575 с.
11. *Блонский, П.П.* Избранные психологические произведения / П.П.Блонский. – М.: Просвещение, 1964. – 547 с.



12. *Выготский, Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк: книга для учителя / Л.С.Выготский. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
13. *Ягункова, В.П.* Формирование компонентов литературных способностей у школьников V класса / В.П.Ягункова; под ред. В.А.Крутецкого // Вопросы психологии способностей. – М.: Педагогика, 1973. – С. 175–214.
14. *Ягункова, В.П.* Индивидуально-психологические особенности школьников, способных к литературному творчеству. (Опыт изучения структуры литературных способностей) / В.П.Ягункова; под ред. В.А.Крутецкого // Вопросы психологии способностей школьников. – М.: Просвещение, 1964. – С. 136–202.
15. *Суворова, В.В.* Литературные способности учащихся специализированного математического класса / В.В.Суворова // Вопросы психологии. – 1991. – № 5. – С. 35–41.
16. *Гоголь, Н.В.* Предисловие ко второму изданию. К читателю от сочинителя // Н.В.Гоголь: полн. собр. соч.: в 14 т. – М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1951. – Т.6. – Часть 1: Мёртвые души. – С. 587–591.
17. *Брызгалова, С.И.* Познавательная задача на уроках литературы / С.И.Брызгалова // Литература в школе. – 1974. – № 5. – С. 31–37.
18. *Родак, И.И.* Вопросы ученика в учебном процессе / И.И.Родак; под ред. И.Я.Лернера // Познавательные задачи в обучении гуманитарным наукам. – М.: Педагогика, 1972. – С. 217–236.
19. *Бычков, С. Л.Н.* Толстой: Очерк творчества / С.Бычков. – М., 1954.
20. *Пушкарёва, М.Д.* Учащиеся IV класса как читатели / М.Д.Пушкарёва; под ред. Н.И.Кудряшова // Изучение литературы в IV классе. – М.: Просвещение, 1975. – С. 54–64.
21. Методика преподавания литературы: учебник для пед. вузов / под ред.: О.Ю.Богдановой, В.Г.Маранцмана: в 2 ч. – М.: Просвещение; ВЛАДОС, 1994. – Ч. 1. – 288 с.
22. *Лернер, И.Я.* Проблема познавательных задач в обучении основам гуманитарных наук и пути её исследования (постановка проблемы) / И.Я.Лернер; под ред. И.Я.Лернера // Познавательные задачи в обучении гуманитарным наукам. – М.: Педагогика, 1972. – С. 5–37.

КОРОТКОЙ СТРОКОЙ

Что же касается воспитания нового поколения, то я полагаю, что самое главное – развивать духовный мир, приучать человека к активной работе мысли и совести. Даже при постижении простейших законов физики ученикам даются лабораторные работы, чтобы к выводам они пришли самостоятельно. Это и есть приобщение к творчеству, которое необходимо во всех сферах. Слишком уж часто, в силу разных причин, мы предпочитаем давать готовые выводы, нагружая память, а не вызывая напряжения интеллекта. И уж совсем недопустимо мы злоупотребляем этим в этической сфере. Мы мало учимся подводить детей к самостоятельному сложному духовному поиску, идём по более лёгкому пути системы разрешений и запретов – вот за это получишь пятёрку, а за это – двойку, что приводит к духовной пассивности, к духовному потребительству.

Ю.М.Лотман

Педагогика здравого смысла

Д.Г. Левитес,
профессор Мурманского государственного гуманитарного университета
доктор педагогических наук

Социокультурные изменения, произошедшие в России в конце 1990 – начале 2000-х гг., негативно повлияли на отечественное образование. Автор статьи рассматривает возникшие в связи с этим образовательные проблемы в контексте «педагогики здравого смысла».

Sociocultural changes which happened in Russia at the end of 1990s –beginning of 2000s negatively affected domestic education. The author considers arisen in this regard educational problems in the context of «pedagogics of common sense».

В середине 1990-х гг. в отечественном школьном образовании произошло событие, которое можно назвать национальной катастрофой: у образования исчезла цель. И если 20-летние безуспешные поиски пресловутой «национальной идеи» прямо не сказываются на развитии экономики, то школа без неё обойтись не может. Традиционное представление об этой цели, как и о самой сущности школьного образования, в разных странах и в разные времена было связано с трансляцией от поколения к поколению социокультурного опыта, включающего в себя опыт познания, опыт освоения способов деятельности и опыт формирования ценностных отношений.

Изменения в каждом из трёх компонентов социокультурного опыта нашли отражение в содержании общего школьного образования. Так, за последние несколько десятилетий XX в. ставка на развитие промышленности, определявшая доминирование в содержании образования естественно-научного знания, сменилась в конце 80-х – начале 90-х гг. XX в.

приоритетами в сторону гуманитаризации содержания образования. На функционирование школы как государственно-общественного института это сильно не повлияло, но сказалось на содержании и структуре учебных планов. Опыт овладения специальными (предметными) умениями постепенно сдвигается в сторону метапредметных, а от них – к компетентностям. Это потребует более серьёзных изменений форм организации учебного процесса и освоения иных методов и технологий обучения.

Распад системы базовых ценностей, на которых было основано само существование Советского государства, привёл к тому, что из содержания общего школьного образования на уровне учебного предмета фактически исчез такой его компонент, как опыт эмоционально-ценностных отношений. Урок постепенно теряет свою воспитательную функцию, и школа из института социализации и развития личности превращается в «дидактическую машину» для подготовки выпускников к поступлению в вузы.

В результате утраты школой своего основного предназначения выросло поколение (это уже не «товарищи», но ещё не «господа»), отношение которого к жизни, к здоровью, к семье, к Родине, к труду вызывает беспокойство. По этим установкам юноши и девушки выстраивают свои жизненные сценарии и модели поведения. Это хорошо «просматривается» не только в нашумевшем сериале «Школа», многочисленных публикациях в СМИ, но и в материалах, появляющихся в социальных сетях. Например, недавно один старшеклассник выложил в социальной сети такой пост: «Если завтра начнётся война, я немедленно сдамся в плен», что вызвало массу восторженных откликов. Эпатаж? Возможно. Однако, по данным различных социологических опросов, более половины опрошенных учащихся старших классов готовы уехать из России при первой же возможности.

В истории педагогики и образования неоднократно предпринимались попытки осмысления и реализации в различных образовательных практиках и иного подхода к феномену «образование»: оно рассматривалось как формирование Образа (*«образование»*). Образ этот, будь то Образ Божий в средневековой христианской традиции или образ строителя коммунизма в советской школе, стал тем общественно-педагогическим идеалом, который определил миссию школы в государстве и в логике деятельностного подхода обусловил направления отбора содержания образования, выбор форм и методов обучения и воспитания. Трансляция социокультурного опыта становилась не смыслом, не сущностью образования и не целью функционирования системы образования, а лишь механизмом реализации и средством для достижения иной цели — формирования заданного извне типа личности.

В «смутные» переходные времена, когда государство и общество, находясь на переломе своего развития, не могли сформулировать и предложить школе такой идеал, эта функция реализовывалась пре-

имущественно в закрытых учебных заведениях.

Существует также понимание Образа в образовании как индивидуального ориентира. Образование в этом случае рассматривается в качестве непрерывной линии развития личностного потенциала, движения к самому себе, а не к Образу-эталону, общему для всех. Основная цель школы — создание условий для развития личностного потенциала ученика. Ни одна из описанных выше моделей образования в «чистом» виде никогда и нигде не существовала и тем более не может быть реализована в массовой школе сегодня. Так, прямая «трансляция знаний» зашла в тупик вследствие нарастающего по экспоненте объёма новой информации: школьные перегрузки давно стали «общим местом» в обсуждении проблем сегодняшней школы, многие знания устаревают до того, как выпускник может ими воспользоваться, сама необходимость усвоения того, что никогда в жизни не пригодится, всё чаще вызывает различные формы протеста учеников.

Формирование Образа как общественно-педагогического идеала невозможно ввиду его полного отсутствия на современном этапе развития общества и государства. Что касается третьей модели — «феноменализации» образования — то в условиях государственно-общественного характера управления образованием такая модель не сможет быть внедрена в массовую школу. Авторские школы, система дополнительного и инклюзивного образования — вот немногие пути её реализации.

Сегодня школа позиционируется как «услуга». Государство, общество, родители, высшая школа, рынок труда, Церковь, армия — каждый из этих общественных институтов представляет определённую группу заказчиков школьной образовательной «услуги», и интересы заказчиков не только не совпадают, но порой кардинально расходятся. Так, для безопасности любой страны желательно стремление к тому, чтобы из школы выходили законопослушные, патриотически

настроенные выпускники, будущие защитники государства, а с экономической точки зрения желательно также, чтобы школа была не слишком обременительна для государства.

Для развивающегося демократического общества важнейшей задачей школы становится воспитание нравственно зрелых и социально активных людей, осознающих свои права и обязанности, готовых их выполнять и отстаивать, а в случае необходимости требовать от государства изменения его законов. И мы понимаем, что в этом пункте общество и государство выступают по отношению к школе антагонистами.

Из комплекса желаемых ключевых компетенций выпускника школы для общества в первую очередь крайне необходимы социальная компетентность (умение работать в группе, в команде, готовность предупреждать и регулировать конфликты, выполнять различные социальные роли и т.п.), а также межкультурная компетентность (понимание и принятие различий между людьми — национальных, культурных, религиозных).

Для высшей школы перечисленные задачи основными не являются — для неё важно, чтобы будущий абитуриент в максимальной степени был готов к освоению образовательной программы (познавательная компетентность). Конечно, любой вуз хочет видеть будущего студента не только интеллектуально подготовленным, но и воспитанным и самоопределившимся в будущей профессии человеком. Однако продолжают «играть» в тестирование, не отдавая себе отчёта в том, что никакой тест не в состоянии выявить ни познавательную компетентность, ни воспитанность, ни профессиональную направленность личности.

Ребёнок, ученик в силу возраста и статуса свой заказ школе сформулировать не может, но на уровне потребности такой заказ, безусловно, существует — это гармоничное развитие, возможность самоопределения и самоактуализации, сохранение физического и психического здоровья, это в максимальной степени отвеча-

ющие возрастным психологическим установкам условия проживания в учебном заведении десяти самых важных лет своей жизни.

Интерес к школе проявляют и армия, и Церковь, и рынок производства товаров и услуг (в том числе рынок печатной и видеопродукции, рынок высоких технологий).

На первый взгляд, в этом перечне нет ничего необычного: и в советский период школа выполняла весь комплекс перечисленных задач. Однако здесь следует отметить два обстоятельства. Во-первых, любая образовательная система обладает ограниченным образовательным потенциалом, и одинаковое эффективное решение воспитательных, развивающих и собственно образовательных задач невозможно ни для одного образовательного учреждения, особенно в условиях ресурсных ограничений. И, второе, у советской школы был один «заказчик» — государство, который аккумулировал и, что гораздо важнее, интегрировал в своём «заказе» школе интересы и производства, и высшей школы, и армии, и общества. Иными словами, эти задачи лишь конкретизировали движение к единой цели — формированию личности определённого типа («Образа»!).

Но сегодня эти задачи смотрятся и формулируются как самостоятельные, не всегда совпадающие цели, и, будучи методологическими основами деятельности, подразумевают наполнение этой деятельности разным содержанием и различными технологиями.

Например, для подготовки школьников к выполнению тестовых заданий (заказчики — государство, высшая школа) вовсе не обязательно, а фактически и вредно (отвлекает, отнимает время) дополнять учебное содержание актуализацией личного жизненного, доучебного опыта ученика, анализом жизненных ситуаций, связанных с изучаемой темой, историей открытий, биографией учёных, представлением науки как «драмы людей и идей». Вовсе не обязательно для подготовки к тестированию создавать на уроке про-

блемные и нравственно-этические ситуации, решая задачи воспитания через предмет — эти задачи в тестах не проверяются.

Такая же ситуация складывается относительно технологий обучения. Не бывает технологий хороших или плохих, современных или устаревших. Технология может быть только адекватна или неадекватна поставленным целям и отобранному содержанию. Вот почему из массовой школы тихо уходят эвристическое обучение, «мастерские» знаний, проектное обучение, обучение как исследование (ещё раз подчеркнём, что речь идёт о массовом обучении), которые в 1990-е гг. так победно входили в школы и с которыми связывалось столько надежд. Ведь именно они позволяют эффективно развивать интеллектуальные, организационно-практические, исследовательские, коммуникативные способности-потребности учеников, формировать ключевые компетентности, о которых говорилось выше. Но вот подготовить учащихся к тестированию с помощью таких технологий невозможно, а поэтому им на смену идут иные, которые дети и родители называют «натаскиванием». Изменение только контрольно-оценочного компонента учебно-воспитательного процесса приводит к его редукции в целом. Такова неумолимая логика системно-деятельностного подхода.

Неумение или нежелание различных государственных и общественных институтов консолидироваться и ясно сформулировать ценности, смыслы и цели общего среднего образования свидетельствует, на наш взгляд, о его кризисе. И многие профессиональные педагоги (учителя, учёные, руководители образования в регионах), по-разному понимая проявления, начало, сущность и пути преодоления этого кризиса, именно так его и характеризуют.

В условиях, когда семья, общество и государство не в состоянии «договориться» и предложить школе тот общественно-педагогический идеал, который мог бы служить Образом, ориентиром для

построения целостного педагогического процесса, этим ориентиром для школы и для каждого учителя может стать здоровый смысл, наполненный знанием тех реальных проблем, с которыми сталкиваются дети в своём мире и мире взрослых.

Наиболее адекватными происходящим в стране изменениям, необходимыми с личностной, социальной и государственной точек зрения и возможными с точки зрения их научного обоснования, представляются следующие перспективные линии проектирования образовательного процесса в современной школе:

1. «Возвращение» воспитания в школу. В содержании такого воспитания на первое место выходит формирование отношения к жизни как наивысшей ценности, отсюда — недопустимость самой мысли о посягательстве на свою или чужую жизнь.

Способ реализации: целенаправленное, систематическое, ежедневное и разноплановое создание на уроках и во внеурочной деятельности таких нравственно-этических, педагогических ситуаций, в которых школьники могли бы самоопределяться в принятии базовых ценностных ориентиров.

2. Формирование ключевых компетентностей, в первую очередь социальной, интеркультурной и познавательной. Несформированность у выпускника школы именно этих трёх ключевых компетентностей становится серьёзным барьером для выполнения компетенций работника современного предприятия, где труд носит преимущественно корпоративный характер; для студента вуза, оказавшегося на первом курсе неспособным самостоятельно планировать, организовывать, контролировать и оценивать собственную деятельность; для гражданина многонационального государства, если у него несформирована готовность понять и принять отличия между людьми.

Способ реализации: представление и освоение учебного содержания:

- как опыта познания (а не «готового» знания);
- как опыта овладения не столько специальными, но, в первую очередь, надпредметными умениями;
- как опыта творчества (через систематическое, целенаправленное и массовое решение творческих задач на перенос знаний и умений в новые ситуации, видение новой функции объекта, видение целостной структуры объекта, комбинирование известных способов деятельности для решения новых задач и т.п.);
- как опыта формирования ценностных отношений через:
 - а) включение и актуализацию в содержании образования и в сознании ученика ведущих естественно-научных идей (развития, разнообразия жизни, сложности живых систем, генетической уникальности всего живого и т.п.) как носителей этического, нравственного начала содержания естественно-научного образования;
 - б) актуализацию и развитие жизненного, «доучебного» опыта ученика при изучении учебного содержания;
 - в) представление науки не как реестра научных достижений, но в первую очередь как «драмы людей и идей»;
 - г) столкновение донаучного житейского опыта с новым научным знанием и демонстрацию красоты и конструктивности последнего и т.п.;
 - д) внедрение в учебный процесс адекватных этим целям и этому содержанию технологий обучения, таких как проектное обучение, эвристическое обучение, развитие критического мышления, анализ ситуаций, обучение как учебное исследование, мастерские знаний, технология коллективной мыследеятельности и т.п.

3. Построение возрастосообразной школы. Речь идёт о проектировании и организации образовательного пространства,

в котором ученик проводит большую часть своей жизни и которое должно в максимальной степени соответствовать возрастным психологическим и психофизиологическим установкам, ожиданиям и особенностям данного возраста.

Самое «слабое» в этом отношении звено — основная школа. Основные возрастные психологические установки подростка, которые во многом объясняют не только его поступки, но и выбор жизненного пути, — это стремление к самоопределению и самоутверждению.

Способ реализации. Реализоваться эти потребности могут только в деятельности. Отсюда вывод: школа из монодеятельностной должна стать полидеятельностной, чтобы предоставить подростку возможность такого выбора не только в системе дополнительного образования, но и при освоении учебного содержания.

4. Учёт факторов «скрытой» образовательной и «скрытой» педагогической реальностей (социальные сети, блоги, «живые журналы», чаты, неформальные сообщества, книги, фильмы, музыка и др.).

Описание феномена «скрытой» педагогической реальности в педагогической литературе сейчас переживает своеобразный «ренессанс». Под «скрытой» педагогической реальностью (hidden curriculum) учёные понимают множество факторов школьной жизни, которые могут оказывать как прямое образовательное воздействие, так и косвенное, являясь условием для того или иного протекания процесса обучения и явных процессов организации деятельности учителей и учеников в школе.

«Уклад», «фон», «среда», «подтекст», «контекст», «школа как со-бытие», «школа-дом», «ритуалы» и «символы», «традиции» и «обряды» — этими понятиями описывается необходимость создания тех особых предметно-пространственных и знаково-символьных развивающих, воспитывающих и образовательных сред, в которых ребёнок-ученик чувствует себя комфортно, которые он не только обживает и одухотворяет, но и социализирует

и одушевляет в совместной деятельности с учителем. Иначе школа становится «чужой» (социальная установка отчуждения доминирует, а учитель и ученик приходят сюда отбывать повинность).

5. Возвращение учителя. В непростой для школы ситуации, когда педагогика из неё уходит, последняя надежда возлагалась на учителя: именно он в условиях безудержной экспансии технократического подхода к школьному обучению имел возможность на уроке использовать все возможности своего предмета, заниматься не только обучением, но и воспитанием ученика. Такие учителя поддерживались администрацией и общественностью, эта направленность их деятельности имела решающее значение при предстоящей аттестации. Но сегодня на смену учителю в школу приходит «эффективный преподаватель», результативность деятельности которого определяется преимущественно обученностью учеников.

Эта проблема — своеобразный вызов для современных педагогических вузов. Ведь чтобы защитить ребёнка-ученика от опасностей такого технократического «катка», который грозит непрогнозируемыми последствиями для его индивидуального развития и социализации и, в широком смысле, представляет серьёзное препятствие для становления гражданского общества и угрозу для безопасности государства, в школу сегодня должен прийти не «эффективный преподаватель», а учитель-гуманист, учитель-антропотехник, с целым набором профессионально значимых личностных качеств, определяющих его эффективность, в первую очередь, как воспитателя. Однако в самой системе высшего педагогического образования существуют проблемы с подготовкой такого учителя. К ним относятся:

1. Отличающаяся природа профессионального образования и профессиональной деятельности. Обучение будущих педагогов строится в логике академического изучения отдельных дисциплин (фило-

софия и социология образования, общая педагогика, теория и методика обучения, методика обучения и воспитания, педагогическая психология и др.), нежели в логике практической деятельности учителя. Последняя по природе своей интегративна и междисциплинарна: когда учитель проектирует и организует свою деятельность (касается ли это отбора и конструирования содержания образования или процессов обучения и воспитания), он выступает одновременно и как методолог, и как дидакт, и как воспитатель, и как психолог.

При этом, выбирая ту или иную технологию обучения или методику воспитания, он интуитивно или осознанно опирается на совершенно определённые философско-психологические и педагогические идеи, концепции и теории, которые, собственно, и определяют профессиональные установки личности и её отношение к профессии.

Кроме того, освоение педагогических инноваций и подготовка будущего учителя к проектировочной деятельности, которая осуществляется на старших курсах, предполагают достаточно развитую способность учителя к рефлексии собственной деятельности, опыт которой, как правило, отсутствует у студента.

2. Обучение профессии осуществляется непрофессионалами.

Важный аккредитационный показатель вуза — процент остепенённых преподавателей — фактически перекрывает возможность участия в подготовке будущего учителя профессиональных педагогов, успешно работающих в школах, лицеях, гимназиях и коррекционных образовательных учреждениях и, по определению, обладающих большими возможностями введения студентов в будущую профессию, но, как правило, не имеющих учёных степеней. И довольно часто психолого-педагогическую подготовку в педагогических вузах ведут «вчерашние аспиранты, не имеющие убедительного опыта профессиональной педагогической деятельности». Важнейшей личностной ха-

рактикой педагога-гуманиста (антропотехника) является стремление к самоактуализации в профессии. Однако за все годы обучения студенты – будущие учителя – очень редко могут встретиться в рамках учебной деятельности с людьми, которые своей работой в аудитории демонстрируют образцы самоактуализации в профессии. Принцип «учитель, воспитай ученика» фактически не работает в современных учреждениях высшего профессионального педагогического образования.

3. Отсутствие профессионального воспитания.

Подготовка педагога-гуманиста, педагога-антропотехника, помимо организации аудиторных занятий, требует создания особой образовательной среды в университете, включающей в себя факторы «скрытой» образовательной и педагогической реальности.

Эта образовательная среда, включающая в себя отношения между сотрудниками, систему общественных и самоуправляемых формальных и неформальных студенческих объединений, взаимоотношения преподавателей со студентами, традиции, праздники, атрибуты, эмоциональность оформления пространственно-предметной среды и т.п., как правило, формируется в вузах стихийно и, к сожалению, не является предметом специального проектирования со стороны руководства образовательным учреждением. А потому не обладает важнейшими характеристиками образовательной технологии – системностью и управляемостью и потому оказывается малоэффективной для профессионального роста будущего педагога.

В определённой мере решению обозначенной проблемы может способствовать введение компетентного подхода в профессиональное обучение будущих педагогов. Профессиональную компетентность учителя мы трактуем как его готовность обнаруживать, понимать и решать профессиональные проблемы, задачи, возникающие в реальных ситуа-

циях профессиональной деятельности. Однако само введение этого подхода в профессиональное педагогическое образование «сталкивается» с рядом противоречий и трудностей, среди которых – экспансия технократических форм и методов мониторинга качества процесса и результатов обучения (например, тестирование как форма контроля и оценки учебных достижений студентов при изучении педагогических дисциплин активно внедряется в учебный процесс). Нам уже приходилось писать о том, что эта инициатива, прежде всего, нелепа своей профанацией педагогического знания и профессии. Единый педагогический язык для адекватного описания сложнейших объектов педагогической действительности ещё не сформирован, и вряд ли это может произойти в ближайшее время в силу сложности и многогранности этих объектов. И в этих условиях требовать от студента на экзамене единственно верного ответа на то, что есть «образование», или «воспитание», или «метод обучения», а уж тем более «новация», «нововведение», «новшество», «инновация», «инновационный процесс» (я не утрирую: именно такие вопросы предлагаются разработчиками тестов по дисциплине «Инновационный процесс в образовании»)… требовать это от студента в то время, когда в научной среде не утихают дискуссии о терминологической путанице в педагогических понятиях, по меньшей мере, некорректно. С введением компетентного подхода это становится просто недопустимым. Профессиональная компетентность проявляется только в деятельности. Нельзя «увидеть» и оценить «непроявленную» компетентность. А поэтому излишнее увлечение тестированием в педагогическом вузе как формой контроля и оценки результатов обучения по дисциплинам психолого-педагогического блока не только не позволяет выявить формирование компетентностей, но и фактически препятствует её формированию, ориентируя деятельность преподавателей и контролирующих инстанций на предметные ре-

зультаты обучения. Тогда как компетентностный подход направлен, как уже говорилось выше, на метапредметные результаты обучения, а также личностные и социальные эффекты образования.

В условиях ограниченного образовательного потенциала учреждения (как и аудиторного учебного занятия) эффективная работа по достижению всех образовательных целей невозможна. Придётся выбирать: или «выращивать» компетентности, или на тесты «натаскивать». Отсутствие адекватной компетентностному подходу системы промежуточной и итоговой аттестации, сохраняющаяся ориентация и преподавателя и студента на предстоящее тестирование и традиционный экзамен сегодня объективно поддерживают узкопредметную направленность профессиональной педагогической подготовки и сводят на «нет» малейшие усилия обновления содержания образования и организации учебного процесса в логике компетентностного подхода. Ещё раз уточним, что говорим только о педагогических дисциплинах, хотя можно предположить, что такая же проблема существует при изучении других гуманитарных дисциплин (например, философии).

Переход на четырёхлетнее обучение (бакалавриат), что в значительной степени ограничивает возможность перехода на компетентностную модель подготовки педагога. Эта задача требует значительного увеличения времени на практические аудиторные занятия и производственную (педагогическую)

практику студентов вплоть до введения интернатуры (по аналогии с медицинскими вузами). В рамках бакалавриата эта задача без потери фундаментализации педагогического образования становится неразрешимой.

На одной из недавних конференций по дидактике разгорелся спор о причинах терминологической путаницы в этой науке, о старых и новых «дидактиках», о том, какая из них самая верная и сколько их вообще может и должно быть. Основная же проблема заключается в отсутствии того общественно-педагогического идеала, которым могут и должны руководствоваться учёные-педагоги, анализируя социально-педагогическую ситуацию в стране и выстраивая свои прогностические модели.

Пора перестать строить «песочные замки». Объединившись вокруг нескольких проверенных временем психологических и педагогических теорий, нужно создать надёжную психолого-дидактическую конструкцию, которая защищала бы школу от периодически накатывающихся на неё волн «инноваций» и которая была бы понятна и принята педагогическим обществом.

P.S. Недавно по телевизору прошла передача «Культурная революция». Художники, писатели, музыканты спорили о предназначении искусства. И вдруг прозвучала реплика одного из гостей студии: «У нас нет заказа на Человека... на профессионала есть, а на Человека нет!».

Значит, не только педагогика обеспокоена отсутствием Образа!

Педагогика. – 2013. – № 7. – С. 59–66.

УВАЖАЕМЫЕ ЧИТАТЕЛИ!

Журнал «Веснік адукацыі» («Вестник образования») включён в каталог РУП «Белпочта», в каталоги ООО «Северо-Западное Агентство «Прессинформ» (РФ, С.-Петербург), ООО «Информнаука», ЗАО «МК-Периодика» (**Россия**), «Газеты и журналы» АО «Казпочта» (**Казахстан**), ГП «Пресса» (**Украина**), ГП «Пошта Молдовей» (**Молдова**), АО «Летувос паштас» (**Литва**), ООО «Подписное агентство PKS» (**Латвия**), фирмы «INDEX» (**Болгария**), Kubon@Sagner (**Германия**) на II полугодие 2014 года.

Подписаться на наше издание можно с любого месяца.

Мировые тенденции развития систем оплаты труда в сфере образования: обзор современных исследований

В.З.Сулейманов,

начальник управления
перспективного планирования и образовательных стратегий
Национального института образования,

Е.Ю.Смирнова,

заместитель начальника управления
перспективного планирования и образовательных стратегий
Национального института образования

В статье освещаются основные тенденции развития систем оплаты труда в сфере образования. Выявлены и проанализированы актуальные направления и ключевые принципы разработки новых систем оплаты труда педагогических работников.

The article is devoted to the main tendencies of the development of payment system in the education sphere. Actual trends and key principles in the development of new payment systems are revealed and analyzed.

Механизм оплаты труда выступает одним из основных регуляторов трудовых отношений в любой сфере, в том числе и в системе образования, где расходы на оплату труда учителей – самые крупные нормативно установленные расходы, которые составляют, как и в других социальных секторах, до 65–70% от общих расходов в секторе.

Основным источником финансового обеспечения расходов на образование во многих странах являются бюджетные средства (получаемые путём перераспределения национального дохода через государственную бюджетную систему). В среднем во всём мире 63% расходов на образование осуществляется за счёт государства [1, с. 20].

Реформа бюджетной сферы, ориентированная на переход от «затратной» мо-

дели финансирования (с акцентом на детальном контроле затрат) к «результативной», которая ставит во главу угла достижение запланированных показателей, не могла не затронуть область образования и систему оплаты труда педагогических работников. Основным принципом «результативной» модели является установление взаимосвязи между показателями, характеризующими меру (норму) труда и меру его оплаты в соответствии с фактически достигнутыми результатами труда.

При разработке образовательных стратегий на различных уровнях неизбежно встаёт проблема оптимального баланса между поддержанием необходимого качества образования и сохранением сбалансированности бюджетных расходов на оплату труда. Массив со-

временных исследований по вопросам оплаты труда в сфере образования, разработки и внедрения его новых механизмов достаточно разнороден по тематике в связи с междисциплинарным характером содержания. Краткий обзор позволяет выделить следующие направления этих исследований:

- 1) рассмотрение константных детерминант системы оплаты труда в сфере образования (особенности педагогического труда и др.);
- 2) анализ факторов, влияющих на систему оплаты труда в сфере образования в современном социокультурном контексте (адаптация к рыночной экономике, особенности рынка труда в сфере образования, влияние профсоюзных организаций и др.);
- 3) поиск оптимальной модели заработной платы педагогических работников в условиях функционирования новых механизмов системы оплаты труда (сравнительный анализ существующих моделей оплаты труда педагогических работников, принципы стимулирующей заработной платы (*incentive pay*), оплата по результатам работы (*performance pay*), выплаты за заслуги (*merit pay*) и др.).

Константные детерминанты системы оплаты труда в сфере образования

Необходимым условием эффективной организации оплаты труда является оценка его результатов. В отличие от материального производства, где главным их измерителем является качество и количество созданной продукции, в сфере образования действуют принципиально иные показатели.

Образовательная деятельность — это специфический социально-экономический процесс предоставления общественно значимых благ. Результатом труда работников образования является образовательная (социально-культурная) услуга, выступающая преимущественно

в форме полезного эффекта, которая «носит нематериальный характер, процесс её оказания неотделим от результата, и она оказывается в пользу третьих лиц, всегда имея конкретного получателя» [2, с. 19].

Процесс оказания образовательных услуг не имеет определённых конкретных количественных способов измерения, т.е. его результаты оцениваются опосредованно. В этом случае предметом труда становится сам человек и общество в целом, в экономическом смысле исчезает понятие средства или орудия труда. Что же касается результатов труда в сфере образования, то сложность их измерения объясняется значительным временным лагом между затратами и полезным эффектом труда, а также зависимостью от духовных и социальных потребностей, которые в силу своей природы трудно поддаются количественной оценке.

Оценка результатов труда в сфере образования не может производиться методами, традиционными для материального производства. Специалистами ставятся под сомнение методы оценки в зависимости от затрачиваемых денежных средств — денежные оценки. Они дают представление не о результатах труда, а о затратах средств на организацию деятельности системы образования. Между ними нет прямого соответствия, поскольку результаты труда педагогов зависят не только от обучающихся, но и от обучаемых.

В зарубежных работах по экономике образования достаточно развито направление исследований о влиянии добавленной стоимости («*value-added*»), произведённой в процессе педагогической деятельности, на ценообразование и оплату труда педагогических работников [3; 4].

В ряду особенностей педагогического труда, влияющих на его оплату и её уровень, выделяют:

- трудоёмкость отрасли образования. Характером и направленностью труда в данной сфере обусловлено преобладание затрат живого труда.

Следовательно, в себестоимости и цене нематериальных услуг доля затрат на заработную плату и социальное обслуживание работников относительно высока (существенно выше, чем в издержках и цене продуктов материального производства);

- сложность нормированности педагогического труда. Специфика бюджетного сектора экономики проявляется в высоком уровне нормированности труда и его элементов, формирующих систему оплаты труда. И здесь важно особо отметить сложность отражения в данной системе всех структурных элементов педагогического труда, а также имеющую место его практическую недооценку. Трудовая деятельность учителей может продолжаться за пределами нормативного рабочего времени. Это обстоятельство нельзя не учитывать в проектировании материальной компенсации трудовых затрат. Творческий интеллектуальный труд в меньшей степени поддается нормированию и регламентации и требует гибких методов управления и стимулирования. В 90-е годы прошлого века проблеме нормирования и оплаты труда учителей уделялось внимание в исследованиях А.А.Матвейко, П.В.Худоминского и других. В частности, в монографии А.А.Матвейко представлены результаты исследования, в котором приняли участие более трёх тысяч человек. Исследование позволило установить рабочее время педагога (от 40 до 83 ч в неделю), зафиксировать нормативы затрат рабочего времени на каждый вид педагогической деятельности и выявить факторы, влияющие на затраты времени по выполнению различных видов работ [5];
- полифункциональный характер труда в сфере образования, проявляющийся в многообразии целей образовательного процесса, имеющих рав-

ное приоритетное значение, чем и предопределяется сложность измерения количественных и качественных параметров педагогического труда, влияющих на уровень заработной платы. По мнению специалистов, проблема может быть разрешена посредством обособленного измерения различных параметров и их ранжирования по значимости на основе построения коэффициентной системы оплаты труда;

- двойственную природу педагогического труда (сочетание коллективных и индивидуальных результатов). Система его оплаты предусматривает развитие интеграции коллективных и индивидуальных форм премирования педагогов для достижения целей образования;
- творческий характер педагогического труда, проявляющийся в значительном удельном весе эвристических и нестандартных трудовых операций. Необходимость усилий различной степени интенсивности обуславливает дифференциацию в системе оплаты труда педагогов;
- связь педагогического труда с высоким образовательным уровнем. Педагогическая деятельность требует постоянного повышения квалификации, поэтому одним из качественных критериев оценки труда и дифференциации размеров заработной платы педагогических работников выступает их квалификационная категория. Уровень её определяется образованием, стажем работы и приобретёнными званиями. Данная особенность является приоритетом при установлении как гарантированной, так и негарантированной составляющих оплаты труда [6; 7].

На основании всего вышеотмеченного специалистами делается вывод о целесообразности разработки отраслевой системы оплаты труда в сфере образования (в противовес тарифной системе оплаты труда, построенной на основе

единой тарифной сетки (ЕТС) по оплате труда работников бюджетной сферы) (преимущества и недостатки ЕТС представлены в таблице). По мнению ряда исследователей, это даст возможность принимать во внимание такие целевые ориентиры оптимальной системы оплаты труда в сфере образования, как всеобъемлющий учёт квалификации педагогических работников, экономическое стимулирование роста профессионализма, продуктивности и качества педагогического труда, развитие инновационной деятельности и творческой инициативы [8; 9 и др.].

Объективной количественной мерой в отраслевой системе оплаты труда, которая выступает в качестве измерителя базовой квалификации, является время профессиональной подготовки, необходимое для выполнения той или иной работы. Отраслевые особенности организации педагогического труда и его оплаты отражаются посредством дифференциации ставок и окладов в зависимости от педагогического стажа и занимаемой должности.

Вопросы, связанные с разработкой отраслевой тарифной ставки, смыкаются с исследованиями по совершенствованию методологической основы оценки слож-

ности труда, в том числе и педагогического [10; 11]. Существующие группы и методы оценки труда (классификация работ и тарификация работника), установленные в основном опытным путём, требуют достаточного научного обоснования оценки важности работ по специально подобранным факторам (сложность и разнообразие работы, степень самостоятельности, новизна в её выполнении и др.).

Анализ факторов, влияющих на систему оплаты труда в сфере образования в современном социокультурном контексте

В условиях развития рыночных экономических механизмов актуализируется вопрос о соответствии выделенной части национального дохода обеспечению нормативного качества образовательных услуг (количественным и качественным характеристикам педагогического труда). По мнению специалистов, простое увеличение финансирования учреждений образования, не подкреплённое реформами внутри его системы, никак не сказывается на уровне оплаты в школах и качестве образовательных услуг [12].

Таблица – Преимущества и недостатки единой тарифной сетки

Преимущества	Недостатки
<p>Принятие согласованных решений по повышению уровня оплаты труда, поддержанию соотношений по тарифным ставкам (окладам) работников всех категорий бюджетной сферы в соответствии с его сложностью.</p> <p>Нивелирование опасности оттока кадров из одной отрасли в другую</p>	<p>Низкий уровень первого разряда ставки.</p> <p>Отсутствие гибкости системы ввиду жёсткой регламентации.</p> <p>Сложность адаптации к меняющимся экономическим условиям (ориентирование на результат труда, стимулирование его качественного выполнения и др.).</p> <p>Отсутствие прямой связи оплаты труда с его объёмом и качеством</p>

В условиях рынка модифицируется процесс ценообразования. Цены на услуги, в том числе трудовые, формируются под воздействием спроса и предложения, при этом государство, определяя или контролируя цены и тарифы на услуги, не может не считаться с рыночной конъюнктурой. Между тем реализация ресурса «педагогический труд» предполагается исключительно по экономическим ценам [12]. Оплата труда в образовании должна объективно отражать уровень развития экономики и зависеть от её конкретных показателей.

Опыт ряда стран позволяет выделить следующие направления внедрения механизма рыночной организации оплаты труда в сфере образования:

- многоуровневая коллективно-договорная система, позволяющая с достаточной полнотой отразить интересы работников и работодателей (государства) как участников переговоров при установлении оплаты труда;
- система обеспечения минимальных гарантий (соответствие уровню заработной платы в других отраслях экономики, % ВВП и др.) и её функционирование с учётом негативных явлений рыночной экономики;
- целевая и критериальная ориентация оплаты труда (на уровне результатов труда отдельного работника; на уровне интеграции результатов труда отдельного работника и деятельности учреждения образования в целом).

Фактором, влияющим на уровень оплаты труда в сфере образования, является существующий для данного сегмента рынок труда. В сфере образования (как и в прочих сегментах) он всегда имеет два основных измерения – заработную плату и занятость. Если уровень первой в бюджетном секторе определяется альтернативной зарплатой, то вторая будет «подстраиваться» под бюджетные ограничения. Если же занятость чётко предопределена (например, нормативами),

то «подстраиваться» будет заработная плата.

Спрос на труд в сфере образования жёстко регламентирован: численность учителей в школах определяется на основе количества учеников, нормативной нагрузки на одного учителя и др. Как известно, занятость здесь является значительной по объёму и инерционной (меняется крайне медленно), причём «есть все основания полагать, что в связке “зарплата–занятость” именно последняя является более “жёсткой” величиной» [13, с. 40]. Следствием этого выступают обратная зависимость доли занятых в образовании (в национальной экономике) и относительная оплата труда: ожидаемым является относительно более низкий уровень оплаты труда учителей при более высоком уровне занятости. По оценкам международных исследователей, в наиболее развитых странах в образовании занято 6–8% национальной рабочей силы, а заработная плата находится на среднем для экономики уровне или же несколько превышает его.

Данное направление в сфере экономических исследований образования (начало которому положено статьёй Дж.Лэндона и Р.Бэйрда «Монополия на рынке труда преподавателей в США», вышедшей более 35 лет назад) имеет долгую историю [14]. Суть одной из его основных идей состоит в следующем: стимулирование конкуренции в привлечении лучших учителей – главный фактор роста оплаты труда в сфере образования. При отсутствии альтернативной занятости отсутствует давление на зарплату в пользу её повышения. Законы рынка, в основе которых лежит поиск соответствия между спросом на труд и его предложением, не перестают действовать и для учреждений образования. Эконометрический анализ факторов, влияющих на зарплату учителей, показал, что возможность выбора ими места работы является самым важным по значимости фактором роста заработной платы. Между тем локальная система образования, даже состоящая из

нескольких школ, может устанавливать заниженную оплату труда (эффект монополии усиливается количеством предложений при прежнем уровне спроса на труд). Чем более конкурентоспособны учителя при поиске работы вне системы образования, тем выше заработная плата внутри неё. Российские исследователи в результате эконометрических расчётов пришли к выводу: «...уровень оплаты труда в образовании значимо положительно связан с общим уровнем развития регионов и отрицательно — с долей расходов консолидированного регионального бюджета, выделяемой на образование. Последняя связь объясняется тем, что простое увеличение расходов на образование в местных бюджетах при общей экономической недоразвитости региона (и сопутствующей этому низкой альтернативной заработной плате) обернётся и низкой относительной оплатой труда учителей» [15].

Существует значительное количество публикаций, посвящённых значению многоуровневой коллективно-договорной системы при установлении оплаты труда педагогических работников [16; 17 и др.]. Эффект её влияния на зарплату учителей в экономически развитых странах составил в среднем от 5 до 20% данной заработной платы [18; 19].

Поиск оптимальной модели заработной платы педагогических работников в условиях функционирования новых механизмов системы оплаты труда

В сфере образования для педагогических работников принята повременная система оплаты с учётом количества фиксированных часов работы. Её разновидностями являются *урочно-почасовая* («по тарификации») (нормируемое рабочее время — объём времени, установленный расписанием, причём учителя фактически не входят в штатную численность работников соответствующих учреждений образования) и *штатно-окладная* (учитывается вся выполняемая учителем ра-

бота согласно «стандартному» кругу его трудовых обязанностей по трудовому договору) *системы оплаты труда*.

Последняя предполагает конкретное представление полной структуры рабочего времени учителя, необходимость планирования и учёта затрат по всем видам деятельности. Наряду с факторами, поддающимися точному нормированию и учёту (количество уроков в неделю/учебный год), существуют и такие, которые нормируются относительно (подготовка к уроку, проверка письменных работ) и при этом более или менее зависят от нагрузки учителя. Они регулируются в различных системах оплаты труда либо централизованно (например, в Германии — с помощью системы коэффициентов), либо индивидуально внутри каждой школы (в Англии — по-разному даже для учителей, преподающих один и тот же предмет). Кроме того, существуют факторы, прямое нормирование которых также невозможно, но в отличие от ранее указанных непосредственно не связанные с нагрузкой учителя (различные аспекты методической работы, управление «заменами», работа с родителями, участие в управлении школой и т.д.). Прямой перенос чужого опыта здесь невозможен в принципе, поскольку объём рабочего времени, затрачиваемый учителем на выполнение каждого из перечисленных видов деятельности, в большой степени зависит от норм и традиций образовательной системы, в рамках которой работает педагог. Более того, управление именно данными факторами во многом определяет образовательную политику, реализуемую в рамках конкретной образовательной системы или образовательного учреждения. Так, различие средних цифр, затрачиваемых на повышение квалификации, позволяет увидеть, какая роль отводится в той или иной системе (образовательном учреждении) управлению качеством персонала [9].

Переход к штатно-окладной системе оплаты труда для учителей предполагает:

- введение индивидуальных планов работы педагогических работников;
- установление требований к нормированию видов работ, предусмотренных в индивидуальных планах, в частности «рамочного» нормирования по часам всех видов работы учителя;
- введение инструментов стимулирующей аттестации [6; 20].

По мнению А.А.Матвейко [5], такая система оплаты труда приводит к уравниловке, поскольку нарушает принцип вознаграждения за труд в зависимости от сложности, количества, качества и условий выполнения работы. Более того, жёсткое нормирование рабочего времени приводит к искусственному увеличению его ежедневной продолжительности сверх нормируемой части. В результате оплата каждого часа работы учителя уменьшится. Выявленные исследователем недочёты сглаживаются параллельным введением отраслевой системы оплаты труда.

Недостатком же урочно-почасовой системы специалисты считают отсутствие «ориентации на результат», реализующей стимулирующие принципы оплаты труда учителя. В целом среди образовательных реформаторов утвердилось мнение, что прежняя система оплаты труда учителей не отвечает современным требованиям [21; 22]. Необходимо внедрение оплаты труда, которая базируется на управлении его показателями с использованием интегрированной оценки того, что люди делают (работа), как они это делают (поведение), и чего достигают (результаты) (концепции «новой оплаты труда» — П.Шустер, Ж.Зингхайм, «динамической оплаты труда» — Т.Фланнери, Д.Хофричтер, П.Платтен) [23; 24].

Более того, при отсутствии принципа «ориентации на результат» в условиях поурочно-часовой оплаты труда педагогов на долю тарифа (базового оклада) приходится менее половины начисленной заработной платы в образовании. Так, доля та-

рифной части в заработках в сфере образования в Российской Федерации составила 46,7% (данные 2003 г.) [25, с. 438].

Довольно развита, особенно в США и Великобритании (с середины XX века), область исследований оплаты по результатам (performance pay). Значительный их корпус строится на основе case-study, что объясняется превалированием в них эмпирического подхода и недостатком аналитических подкреплений.

В исследовании В.Лави было получено подтверждение причинно-следственной связи между введением оплаты труда по результатам и повышением успеваемости учеников [26]. Другие научные изыскания дали возможность говорить только о наличии связи между введением новой системы оплаты труда и изменением результатов обучения. Например, анализ данных исследования, проведённого специалистами Karthik Muralidharan и Venkatesh Sundararaman в Индии на базе около 300 школ, рандомизированных на три размерные группы (индивидуальные стимулы для учителей за достижения учеников; коллективные стимулы за работу учреждения; контрольная группа) свидетельствует об эффективности стимулов в двух первых группах по сравнению с контрольной. При этом индивидуальные стимулы для учителей за достижения учеников оказались более значимыми: «экзаменационные отметки повысились на 68%, когда наличные расчёты были связаны с учителем, а не со школой» [27].

Опыт западных стран в части перехода к системам стимулирующей оплаты труда в школе свидетельствует о том, что соответствующие нововведения осложнялись недовольством учителей. В публикациях отмечаются следующие доводы против введения такой системы:

- результаты работы учителя сложно измерить: например, освоение учениками школьной программы — наиболее часто учитываемый фактор начисления надбавок — зависит от усилий многих преподавателей;

- выделить влияние конкретного учителя на освоение программы практически невозможно;
- использование доступных измерителей уровня освоения школьной программы — результатов стандартных школьных тестов — приводит к «натаскиванию» учеников на их выполнение в ущерб другим аспектам обучения;
- в силу сложности оценивания учительской работы далеко не всегда директора школ могут чётко обосновать начисление больших стимулирующих надбавок одним учителям и их отсутствие у других; это демотивирует учителей, в особенности тех, кто не получает надбавки;
- конкуренция из-за надбавок ослабляет кооперацию между учителями, ухудшает отношения в коллективе, что отражается на их мотивации к работе и качестве преподавания [28].

Профессор экономики Гарвардского университета Edward L. Glaeser поднимает вопрос о влиянии материальных стимулов на эффективность преподавательской деятельности: «...будут ли материальные стимулы делать наших учителей более эффективными, или будут они ещё одной образовательной причиной, которая приходит и уходит и ничего не меняет?» [20]. Учителя, по мнению учёного, в значительной степени отвечают на стимулы. Однако профессор скептически настроен относительно премирования учителей за достижения учащихся, усматривая здесь возможность занижения соответствующих стандартов, а также фальсификации результатов деятельности.

Вместе с тем в ряде западных исследований показано [3; 21; 22], что системы стимулирующей оплаты труда учителей тем не менее могут быть весьма эффективными, свидетельством чему являются данные об их положительном воздействии на успеваемость учеников и поведение учителей (улучшение итогов

тестов, увеличение затрат времени учителей на внеурочные консультации с учениками и др.).

Существуют различные типы оплат по результатам, например «performance pay» (или «merit pay»), где критерием оценки служит успеваемость учеников; «knowledge and skill-based compensation», когда в распределении стимулирующих выплат учитываются не результаты работы (успеваемость учеников), а компетенции учителей (личные показатели уровня их профессиональных знаний — повышение квалификации, использование инновационных методов преподавания и т.д.), и др.

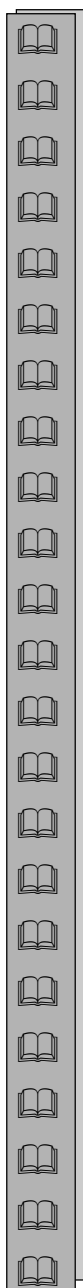
Изучение связи между образованием, учёными званиями и стажем работы, с одной стороны, и успеваемостью учеников — с другой, показывает, что эти параметры оказываются слабо скоррелированными [3; 12]. Профессор Стэнфордского университета Eric Hanushek заключает, что «невозможно идентифицировать определённые особенности учителей, которые достоверно связаны с достижениями в учёбе» [3, с. 26]. По мнению учёного, более высокая зарплата учителей политически и экономически целесообразна, если при этом в ней отражается эффективность преподавательской деятельности.

Обзор теоретических исследований по проблеме создания и внедрения новых систем оплаты труда в сфере образования позволяет сделать вывод, что актуальным направлением в данной области является разработка механизмов индивидуализации оплаты труда, устанавливающих её взаимосвязь с качеством труда работников с учётом обоснованных критериев оценки качества и результативности работы.


Перспективной будет такая система оплаты труда педагогических работников, которая строится исходя из того, что она должна

- быть гибкой и позволять руководителю материально стимулировать высокоэффективного работника пу-

- тем перераспределения средств, предусмотренных на оплату труда;
- предоставлять возможность руководителю оперативно реагировать на изменения на рынке труда (предлагать конкурентоспособную заработную плату в случае повышения спроса на тех или иных специалистов на рынке труда);
- быть прозрачной для работника (демонстрировать взаимосвязь между объёмом, результатом работы и размером заработной платы), не содержать дублирующих выплат;
- включать систему государственных гарантий, направленную на защиту прав педагогического работника.



1. Facts and Figures 2000 // UNESCO. Institute for Statistics [Electronic resource]. – 1995. – Mode of access: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001221/122121e.pdf>. – Date of access: 28.02.2014.
2. Абанкина, И.В. Переход на новые механизмы финансирования учреждений / И.В.Абанкина // Вестник образования. – 2012. – № 23. – С. 19–31.
3. Hanushek, E. Use of value added in teacher policy measures / E. Hanushek // Focus. – Fall/Winter 2012–13. – № 29(2). – P. 25–26.
4. Hanushek, E. Economic Aspects of Improving Teacher Quality. Program on Education Policy and Governance Working Papers. Series Economic Aspects of Improving Teacher Quality / E. Hanushek // The President and Fellows of Harvard College [Electronic resource]. – 2014. – Mode of access: <http://www.hks.harvard.edu>. – Date of access: 28.02.2014.
5. Матвейко, А.А. Нормирование и оплата труда учителя: монография / А.А.Матвейко. – М.: Прометей, 1991.
6. Пинский А.А. Либеральная идея и практика образования / А.А.Пинский; [вступ. ст. В.К.Загвоздкина, с. 15–66]; Гос. ун-т – Высш. шк. экономики. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2007. – 667 с.
7. Трудовая мотивация и оплата труда бюджетной сферы / С.В.Шишкин [и др.]. – М.: МОНФ, 2008. – 215 с.
8. Абанкина, И.В. Исследование результатов и эффектов введения новой системы оплаты учителей / И.В.Абанкина // Вопросы образования. – 2009. – № 4. – С. 153–169.
9. Софинский, Н.А. Концепция нормирования труда учителей / Н.А.Софинский, М.Е.Кириченко, Н.А.Жукова. – ФГБУ «НИИ ТСС Минтруда России [Электронный ресурс]. – 2007. – Режим доступа: http://www.niits.ru/analytics/publications/post_61.html. – Дата доступа: 15.03.2014.
10. Сковпень, В.А. Содержание тарифной системы оплаты труда и основные направления её развития в современных условиях: автореф. дис. ... на соискание учёной степени канд. экон. наук: 08.00.05 / В.А.Сковпень. – М., 2008. – 28 с.
11. Job evaluation / Corporate author. – ILO. Imprint: Geneva, ILO, 1986. – 203 p.
12. Hanushek, E. The Economics of Schooling: Production and Efficiency in Public Schools / E. Hanushek // Journal of Economic Literature. – 1986. – Vol.24. – № 3. – P. 1141–1177.
13. Монусова, Г. Сколько «стоит» школьный учитель? Формирование заработной платы в общеобразовательных школах / Г.Монусова // Вестник общественного мнения. – 2007. – № 2. – С. 38–54.
14. Лэндон, Дж. Монополия на рынке труда преподавателей в США / Дж. Лэндон, Р.Бэйрд // Вопросы образования: ежеквартальный научно-образовательный журнал. – 2004. – № 1. – С. 90–99.

- 
15. *Гимпельсон, В.Е.* Комментарий к статье Дж.Лэндона и Р.Бэйрда «Монополия на рынке труда преподавателей в США» / В.Е.Гимпельсон // Вопросы образования. – 2004. – № 1. – С. 100–103.
 16. *Winters, J.* Teacher Salaries and Teacher Unions: A Spatial Econometric Approach / J.Winters // *Indus. & Lab. Rel. Rev.* – 2011. – Vol. 64. – № 4 (July, 2011). – P. 747–764.
 17. *Kaufman, Bruce E.* Models of Union Wage Determination: What Have We Learned Since Dunlop and Ross? / Bruce E.Kaufman // *Industrial Relations.* – 2002. – Vol. 41. – № 1. – P. 110–158.
 18. *Hoxby, Caroline.* М. 1996. «How Teachers' Unions Affect Education Production» / Caroline Hoxby // *Quarterly Journal of Economics.* – 1996. – Vol. 111. – № 3. – P. 671–718.
 19. *Zwerling, Harris L.* Collective Bargaining and the Determinants of Teachers' Salaries and / Harris L.Zwerling, T.Thomason // *Journal of Labor Research.* – 1995. – Vol. 16. – № 4. – P. 467–484.
 20. *Абанкина, И.В.* Внедрение новых моделей финансирования образования / И.В.Абанкина, В.В.Климанов (ред.) // Новые подходы к финансированию государственных услуг в социальной сфере: сб. ст. – М.: ИРОФ, 2008. – 184 с.
 21. *Clotfelter, C.T.* Would Higher Salaries Keep Teachers in High-Poverty Schools? Evidence From a Policy Intervention in North Carolina / C.T.Clotfelter, J.L.Vigdor // *Journal of Public Economics.* – V. 92 (5–6) (June 2008). – P. 1352–1370.
 22. *Hassel, A.* The Effects of Convergence: Internationalization and the Changing Distribution of Net Value Added in Large German Firms / A. Hassel // *Economy and Society.* – 2002. – № 31(3). – P. 309–332.
 23. *Flannery, T.P.* People, Performance and Pay / T.P.Flannery, D.A.Hofrichter, P.E.Platten. – New York: The Free Press, 1996.
 24. *Schuster, J.R.* Vie New Pay / J.R.Schuster, P.K.Zingheim. – Lexinton Books, New York, 1992.
 25. Труд и занятость в России. 2003: стат.сб. – М.: Госкомстат России, 2003. – 638 с.
 26. *Лави, В.* Оплата по результатам: влияние на объём и продуктивность работы учителей и принципы оценивания учеников / В.Лави // Вопросы образования. – 2010. – № 2. – С. 63–110.
 27. *Glaeser, Edward L.* The Uncertain Impact of Merit Pay for Teachers / Edward L. Glaeser // *The New York Times* [Electronic resource]. – 2014. – Mode of access: <http://economix.blogs.nytimes.com>.
 28. *Murnane, R.J.* Merit Pay and the Evaluation Problem: Why Most Merit Pay Plans Fail and a Few Survive / R.J.Murnane, D.K.Cohen // *Harvard Educational Review.* – 1986. – № 56(1). – P. 1–17.



Процедура грифования учебных изданий к 2015/2016 году ведётся в соответствии с перспективными планами подготовки рукописей

На заседаниях Президиума Научно-методического совета при Министерстве образования Республики Беларусь по дошкольному, общему среднему, специальному образованию, которые состоялись в апреле—мае, были рассмотрены и одобрены рукописи учебных изданий, включённые в перспективные планы подготовки учебников, учебных пособий и учебно-методической литературы для учреждений дошкольного, общего среднего и специального образования к 2015/2016 учебному году.

Так, в качестве **учебников** для учреждений общего среднего образования с русским (белорусским) языком обучения с грифом «*Утверждено Министерством образования Республики Беларусь*» («*Зацверджана Міністэрствам адукацыі Рэспублікі Беларусь*») рекомендуются к выпуску следующие учебные издания:

М.Б.Антипова. «Русский язык»: в 2 ч. 2 класс (для учреждений с белорусским языком обучения);

В.І.Свірыдзенка. «Беларуская мова»: у 2 ч. 2 клас (для учреждений с русским языком обучения);

Н.Д.Лисов. «Биология» («*Біялогія*»). 6 класс;

Л.А.Исаченкова, Ю.Д.Лещинский / под ред. Л.А.Исаченковой. «Физика» («*Фізіка*»). 8 класс.

С грифом «*Допущено Министерством образования Республики Беларусь*» («*Допушчана Міністэрствам адукацыі Рэспублікі Беларусь*») будут изданы к 2015/2016 учебному году подготовленные к повторному выпуску **учебные пособия** для учреждений общего среднего образования с русским (белорусским) языком обучения:

Т.М.Чеботаревская, В.В.Николаева. «Математика» («*Матэматыка*»): в 2 ч. 1 класс;

Т.М.Чеботаревская, В.В.Николаева. «Математика. Рабочая тетрадь» («*Матэматыка. Рабочы сшытак*»): в 2 ч. 1 класс;

Г.Л.Муравьёва, М.А.Урбан. «Математика» («*Матэматыка*»): в 2 ч. 1 класс;

Г.Л.Муравьёва, М.А.Урбан, С.В.Гадзаова, Е.В.Журавская, Е.А.Урбан. «Математика. Рабочая тетрадь» («*Матэматыка. Рабочы сшытак*»): в 2 ч. 1 класс;

Д.С.Вадюшина. «Французский язык» («*Французская мова*»): в 2 ч. 4 класс;

А.Ф.Будько, И.Ю.Урбанович. «Немецкий язык» («*Нямецкая мова*»). 6 класс;

В.П.Красней, Я.М.Лаўрэль, С.Р.Рачэўскі. «Беларуская мова». 6 клас;

Г.М.Валочка, С.А.Язерская. «Беларуская мова». 7 клас;

З.І.Бадзевіч, І.М.Саматыя. «Беларуская мова». 8 клас;

Г.М.Валочка, Л.С.Васюковіч, В.У.Зелянко, У.П.Саўко. «Беларуская мова». 10 клас.

На дополнительное рассмотрение Государственной комиссии по подготовке учебников в гуманитарно-обществоведческой сфере направлены следующие учебные издания:

А.І.Бельскі, Л.К.Цітова. «Беларуская літаратура». 6 клас;

З.П.Мельнікава і інш. / пад рэд.: З.П.Мельнікавай, Г.М.Ішчанкі. «Беларуская літаратура». 10 клас;

Г.В.Штыхов и др. / под ред.: Г.В.Штыхова, Ю.Н.Бохана. «История Беларуси с древнейших времён до середины XIII в.» («Гісторыя Беларусі са старажытных часоў да сярэдзіны XIII ст.»). 6 класс;

В.А.Федосик и др. / под ред. В.А.Федосика. «История Средних веков, V–XIII вв.» («Гісторыя Сярэдніх вякоў, V–XIII стст.»). 6 класс;

В.А.Федосик и др. / под ред. В.А.Федосика. «История Средних веков, XIV–XV вв.» («Гісторыя Сярэдніх вякоў, XIV–XV стст.»). 7 класс;

О.В.Перзашкевич / под ред.: Э.М.Загоруйского, Ю.Н.Бохана. «История Беларуси, вторая половина XIII – первая половина XVI в. Атлас» / «Гісторыя Беларусі, другая палова XIII – першая палова XVI ст. Атлас». 7 класс;

О.В.Забельникова / под ред. В.С.Кошелева. «Всемирная история Нового времени, XIX – начало XX в. Хрестоматия». 9 класс.

Гриф «Допущено Министерством образования Республики Беларусь» («Допущена Міністэрствам адукацыі Рэспублікі Беларусь») присвоен ряду **учебных пособий** для учреждений специального образования различных видов:

• **для детей с тяжёлыми нарушениями речи:**

Е.А.Мулица, В.Ч.Хвойницкая. «Русский язык и чтение». 7 класс учреждений с белорусским языком обучения;

• **для первого отделения вспомогательной школы:**

В.А.Шинкаренко. «Трудовое обучение». 3 класс,

О.Х.Серединская / под ред. Д.Б.Сандакова. «Биология. Человек и его здоро-

вье» («Біялогія. Чалавек і яго здароўе»). 9 класс,

Т.Л.Лещинская, О.Л.Черкас. «Русский язык». 9 класс учреждений с русским языком обучения,

Т.Л.Лещинская, С.С.Анискевич. «Русский язык и чтение». 9 класс учреждений с белорусским языком обучения,

Л.М.Сахар / под ред. Н.В.Науменко. «География материков» («Геаграфія матерыкоў»). 9 класс;

• **для детей с нарушениями зрения** (учебные пособия подготовлены к изданию рельефно-точечным методом (шрифтом Брайля) на основе действующих учебников и учебных пособий учреждений общего среднего образования):

Т.М.Чеботаревская, В.В.Николаева. «Математика»: в 2 ч. 3 класс,

А.Ф.Будько, И.Ю.Урбанович. «Немецкий язык». 3 класс.

Гриф «Рекомендовано Научно-методическим учреждением “Национальный институт образования” Министерства образования Республики Беларусь» присвоен:

учебным наглядным пособиям для учащихся второго отделения вспомогательной школы:

С.С.Башаримова. «Человек и мир. Дидактический материал. 8 класс»,

Т.В.Демьяненко. «Ориентировка в окружающем. Дидактический материал. 3 класс»,

Т.В.Лисовская. «Элементы арифметики. Дидактический материал. 5 класс»;

учебно-методическим пособиям для педагогов учреждений образования, реализующих образовательную программу специального образования на уровне дошкольного образования:

С.Н.Феклистова. «Методика развития слухового восприятия детей раннего и дошкольного возраста с нарушением слуха»,

С.Н.Феклистова. «Методика обучения сюжетной игре детей дошкольного возраста с нарушением слуха»;

а также различным видам **учебных изданий** в помощь педагогам учреждений дошкольного образования:

И.В.Житко. «Формирование элементарных математических представлений у детей от 3 до 4 лет» (*учебно-методическое пособие*),

И.В.Житко. «Подружись с математикой» (от 3 до 4 лет) (*учебное наглядное пособие*),

Д.М.Даўгалёў, У.Г.Пецюкевіч. «Добры дзень, садок дзіцячы! Песні для дзяцей ад 5 да 7 гадоў» (*пособіе*).

Президиум одобрил и рекомендовал к выпуску являющиеся обязательными компонентами предметных учебно-методических комплексов **учебно-методические пособия** для учителей учреждений общего среднего образования:

І.А.Буторына. «Пазакласнае чытанне ў 3 класе» (для ўстаноў з беларускай мовай навучання);

С.М.Якуба. «Беларуская мова ў 4 класе» (для учреждений с русским языком обучения);

Е.С.Грабчикова, Н.Н.Максимук. «Русский язык в 4 классе» (для учреждений с русским языком обучения);

А.Ф.Журба, Н.А.Юрченко. «Трудовое обучение в 4 классе».

Секция информатики представила на утверждение Президиума разработанные в Национальном институте образования в рамках научной тематики сценарии уроков Д.А.Вербовикова и др. «**Уроки информатики в 6–11 классах**», которые реко-

мендованы к выпуску в качестве пособия для учителей. Данная разработка пополнила копилку новой серии пособий, выпуск которой осуществляют издательства различных форм собственности («Аверсэв», «Белый Ветер», «Народная асвета», «Жасскон» и др.).

Более подробную информацию о новинках учебного книгоиздания можно найти на сайте Национального института образования www.adu.by (раздел «Национальное учебное книгоиздание», информация к 2014/2015 учебному году), а выбранные издания приобрести в книжном магазине «Адукацыя», который предлагает широкий выбор учебной и учебно-методической литературы к новому учебному году (ул. Б.Хмельницкого, 3, г.Минск).

Кроме учебных изданий, на состоявшихся заседаниях предметных секций и Президиума Научно-методического совета при Министерстве образования Республики Беларусь по дошкольному, общему среднему, специальному образованию были обсуждены проекты инструктивно-методических писем об особенностях организации образовательного процесса в учреждениях общего среднего образования и преподавания учебных предметов в 2014/2015 учебном году. После процедуры утверждения письма будут размещены на сайтах Министерства образования, Национального института образования, Академии последипломного образования.

Е.М.Лобан, заместитель начальника управления учебного книгоиздания Национального института образования, ответственный секретарь Научно-методического совета при Министерстве образования Республики Беларусь

Повышение качества усвоения геометрии через использование логико-смысловых моделей

Т.А.Климова,
учитель математики средней школы № 126 г.Минска

Рассматривается применение технологии дидактических многомерных инструментов на уроках стереометрии. Предлагаются четыре логико-смысловые модели по курсу геометрии в X классе.

The application of the technology of didactic multidimensional tools at stereometry lessons is considered. Four logical-semantic models in geometry for grade X are suggested.

Стереометрия считается одним из самых сложных разделов школьной математики и вызывает трудности у многих учащихся, чаще всего в связи с недостаточно развитым пространственным воображением. Теоретический материал, изложенный в курсе стереометрии X класса, достаточно объёмный и нуждается в представлении в таком виде, который позволял бы легче его усвоить, а также повторить теорию на уроках обобщения и систематизации. Курс стереометрии XI класса проще, упор делается в большей степени на практическое решение задач, но для его грамотного оформления очень часто возникает необходимость вернуться к теоретическому материалу предыдущего года.

При изучении материала по стереометрии в старших классах я использую дидактические многомерные инструменты (ДМИ), разработанные В.Э.Штейнбергом. Они представляют собой образную, наглядную иллюстрацию информации о каком-либо объекте, процессе или явлении. В своей книге «Дидактические мно-

гомерные инструменты: теория, методика, практика» автор отмечает, что такие инструменты выполняют важные дидактические функции:

- служат «удлинителями, манипуляторами мозга», как бы его внешней памятью;
- связывают между собой внутренний и внешний планы действий;
- позволяют управлять процессом переработки информации;
- структурируют её в форме, удобной для восприятия и анализа;
- позволяют устанавливать отношения и связи между объектами и явлениями внешнего мира.

Конкретным примером дидактических многомерных инструментов является логико-смысловая модель (ЛСМ), которая даёт возможность представить знания в виде образной иллюстрации.

Впервые о такой технологии я узнала на районном методическом объединении учителей математики и пришла к выводу об её актуальности для преподавания математики.

Первое применение логико-смысловых моделей было эпизодичным, в основном на уроках обобщения и систематизации, в разных параллелях и по разным темам. Далее в ходе работы выяснилось, что создание модели по большой теме или разделу на одном учебном занятии занимает много времени и его не хватает для практического решения задач. Тогда возникла идея разработки ЛСМ постепенно, фрагментами, систематически для одной параллели.

Именно такое системное применение раскрыло широкий потенциал технологии дидактических многомерных инструментов.

1. Появляется возможность организовать работу с учебными текстами и строить по ним фрагменты ЛСМ при изучении нового материала.

Например, при проведении урока изучения нового материала по теме «Скрещивающиеся прямые» у нас уже имеются две координаты логико-смысловой модели (рисунок 1).

В центре логико-смысловой модели, в овале, размещается название главы или её части. С помощью вектора изображается координата, название которой в основном соответствует названию параграфа.

Точками отмечены узлы, определяющие основные аспекты изучаемой темы. В начале урока учащимся предлагается определить их с помощью учебника. Это легко сделать, так как чаще всего они выделены курсивом или другим цветом. Таким образом, появляется новая координата ЛСМ (рисунок 2).

2. Логико-смысловая модель позволяет организовать этап целеполагания (учащиеся участвуют в формулировке учебных целей).

3. При изучении нового продвижение идёт в логической последовательности от узла к узлу. Это стимулирует учителя продумывать переходы от одного аспекта темы к другому.

Так, например, при переходе от определения скрещивающихся прямых к признаку можно организовать групповую работу и обсудить вопросы:

- а) Верно ли, что если прямая a лежит в плоскости α , а b пересекает эту плоскость, то a и b скрещиваются?;
- б) Верно ли, что если прямая a лежит в плоскости α , а b параллельна этой плоскости, то a и b скрещиваются?;
- в) Верно ли, что если прямая a пересекается с b в точке M и a пересе-



Рисунок 1 – Две координаты ЛСМ «Параллельность прямых и плоскостей»



Рисунок 2 – Три координаты ЛСМ «Параллельность прямых и плоскостей»

кается с m в точке N , то m и b скрещиваются?;

- г) Верно ли, что если прямая a пересекается с b в точке M и b пересекается с m в точке N , то m и a пересекаются?

Учащиеся из подручного материала (листов бумаги, карандашей, ручек) составляют модели, что способствует развитию пространственного воображения.

Делается главный вывод: одного определения скрещивающихся прямых недостаточно, возникает необходимость в признаке.

4. При доказательстве теорем, закреплении изученного материала и оформлении задач также используется терминология, присутствующая в ЛСМ.

5. Пользуясь ЛСМ, легко подводить итоги урока, можно организовать само-

контроль учащихся, учебную рефлексию, а также наметить дальнейшие перспективы изучения данной темы.

6. Созданная ЛСМ даёт обобщённое представление теоретического материала.

Итак, в результате использования технологии дидактических многомерных инструментов весь материал по геометрии X класса уложился в четыре логическо-смысловые модели, что соответствует четырём контрольным работам в году:

- 1) «Введение в стереометрию» (рисунок 3);
- 2) «Параллельность прямых и плоскостей» (рисунок 4);
- 3) «Перпендикулярность прямой и плоскости. Расстояния» (рисунок 5);
- 4) «Угол между прямой и плоскостью. Угол между плоскостями. Перпендикулярность плоскостей» (рисунок 6).



Рисунок 3 – ЛСМ «Введение в стереометрию»



Рисунок 4 – ЛСМ «Параллельность прямых и плоскостей»



Рисунок 5 – ЛСМ «Перпендикулярность прямой и плоскости. Расстояния»

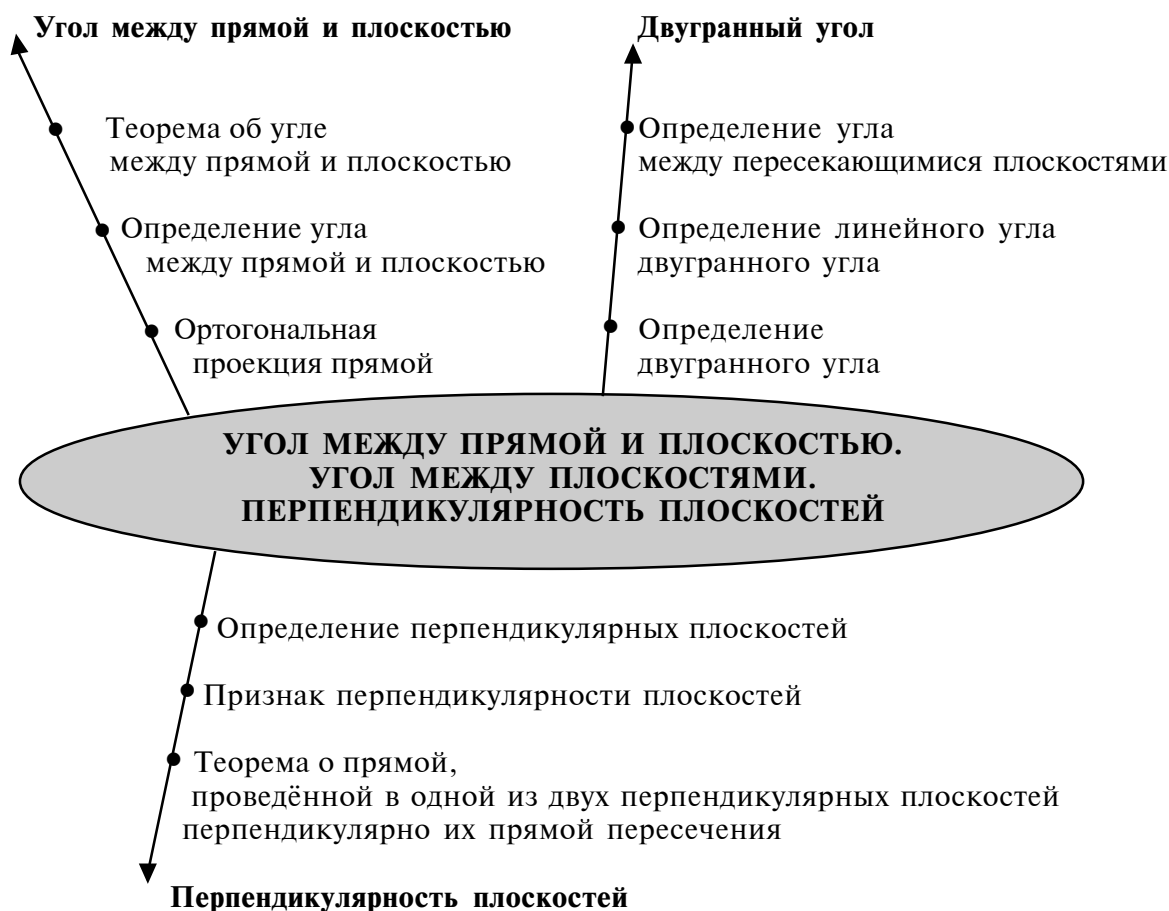


Рисунок 6 –ЛСМ «Угол между прямой и плоскостью. Угол между плоскостями. Перпендикулярность плоскостей»

Достаточно плодотворным для усвоения теоретического материала на уроках геометрии оказалось сочетание ЛСМ с опорными рисунками и схемами к определениям и теоремам. Схемы помогают грамотно оформить решение задач, изучаемый материал становится более понятным. Итогом последовательной и планомерной деятельности в данном направлении стала компьютерная презентация по курсу стереометрии X класса, где от узлов логико-смысловой модели с помощью ссылок можно перейти к слайдам с теоретическим материалом.

Работа с данной презентацией способствует быстрому повторению теории как на уроках обобщения и систематизации, так и при организации обобща-

щего повторения в конце года и в начале XI класса.

Указанный подход дал свои результаты. По итогам психологических тестов для учащихся было выявлено, что изучаемый материал стал более доступным для понимания, улучшились его запоминание и качество написания контрольных работ, а при проведении учебного теста в конце года на усвоение теоретического материала минимальное количество правильных ответов на предложенные вопросы составило 10 из 12.

Таким образом, можно сделать вывод: организация учебного процесса с использованием логико-смысловых моделей способствует развитию памяти, системного, логического и конструктивного мышления, пространственного воображения.



Краеведческая страничка на школьном сайте – возможность рассказать о малой Родине

Е.И.Тепкевич,

заместитель директора по воспитательной работе
Коптёвской средней школы Гродненской области

Компьютер с выходом в сеть Интернет для нынешнего школьника – это источник информации, средство общения, возможность заявить о себе, способ скоротать время. Всё, что связано с компьютером и Интернетом, вызывает у детей повышенный интерес, кажется им модным и современным, а следовательно, необходимым.

В связи с интенсивным развитием информационно-коммуникационных технологий роль официальных сайтов в деятельности образовательных учреждений возрастает. Школьный сайт является инструментом распространения информации (предоставляет необходимые сведения широкой общественности), эффективным средством усовершенствования образовательного процесса (способствует взаимодействию всех его участников) и организации досуга школьников.

Создавая официальный сайт учебного заведения, педагоги не только решают задачи совершенствования форм и методов обучения и воспитания, но и вместе с учащимися вносят ценный вклад в дело по выявлению, сохранению и популяризации нашего исторического, культурного и природного наследия. Всё это делает исторический материал более понятным для детей, придаёт ему особое значение, позволяет обогатить внутренний мир уче-

ников, повысить их информационную грамотность.

Формирование ценностного отношения к историко-культурным традициям своей страны, родного края, стремление к их изучению, творческому освоению и сохранению – одно из ведущих направлений деятельности Коптёвской средней школы. Сегодняшняя политика белорусского государства ориентирована на развитие и возрождение села. Двигаться вперёд, в будущее, невозможно без изучения истории, без опоры на прошлое. Однако нередко учащиеся гораздо больше знают о событиях, имевших место за рубежом, чем о минувшем и настоящем своей малой Родины.

Разработкой и реализацией проекта «Компас» по созданию краеведческой страницы на интернет-сайте школы мы попытались заинтересовать подростков краеведческой деятельностью, пробудить у них желание изучать свой край, стремление к самосовершенствованию, научить использовать полученные знания и навыки на практике.

Главная идея проекта – вовлечение учеников в краеведческую и исследовательскую деятельность для формирования привлекательного туристического имиджа местности посредством современных интернет-технологий.



В проекте принимают участие ученики IX–XI классов, их родители и классные руководители, представители Коптёвского сельского исполкома, СПК «Коптёвка», католического и православного духовенства, работники Коптёвского центра культуры.

На начальном этапе реализации проекта было проведено анкетирование школьников с целью установить уровень их информационной культуры в отношении сети Интернет, а также определить направления краеведческой работы.

Сбор и обработка материалов осуществляются по следующим направлениям:

- характеристика социально-экономического положения Коптёвского сельсовета и его история;
- история СПК «Коптёвка»;
- история населённых пунктов сельсовета;
- памятники истории и культуры, расположенные на территории сельсовета;
- летопись школы.

Ресурсным обеспечением проекта являются данные книг «Память» Гродненского района, а также г.Гродно, материалы фондов библиотек школы и Коптёвского центра культуры, секции краеведения областной научной библиотеки имени Я.Ф.Карского, музея школы, Коптёвского сельского исполкома, СПК «Коптёвка», церкви, костёла и информация из Интернета.



В ходе реализации проекта учащиеся приобретают опыт включения в деятельность социальных институтов, работы с различными источниками информации, взаимодействия с природной и социальной окружающей средой, умение отбирать нужную информацию для публичной презентации, навыки пользования Интернетом. Им предоставляется возможность конкретного применения знаний, полученных на уроках информатики, через ведение краеведческой страницы на официальном сайте школы.

Результатом такой работы является создание конечного информационного продукта, доступного всем пользователям Глобальной компьютерной сети. Это будет способствовать привлечению туристов в регион, а также освоению общечеловеческих ценностей, культурных и духовных традиций белорусского народа, формированию готовности к выполнению гражданского долга, становлению чувства гордости за свою страну.

Опыт работы Коптёвской средней школы был представлен на областной площадке идей «Своя траектория» в виде презентации проекта «Компас» по созданию краеведческой страницы на школьном сайте, что способствует реализации детской и молодёжной инициативы в системе гражданско-патриотического воспитания подрастающего поколения.

Профессиональное самоопределение как средство социализации и адаптации учащихся в современных условиях

Л.М.Козлова,
заместитель директора по воспитательной работе средней школы № 18 г.Пинска

Если человек не знает,
к какой пристани он держит путь,
для него ни один ветер попутным
не будет.

Сенека

Подготовка человека к профессиональной деятельности всегда являлась важной социально-педагогической задачей, от решения которой во многом зависит уровень экономического и культурно-технологического развития общества.

Правильный выбор профессии имеет большое социальное значение. Научные исследования показывают, что если производительность труда человека, который избрал профессию в соответствии со своими склонностями и трудится с желанием, принять за 100%, то производительность труда человека, работающего с желанием, но совершившего неадекватный профессиональный выбор, составляет 50%, а работающего без должного желания и неправильно избравшего профессию — всего 30%. Следовательно, содействие учащимся в осмысленном профессиональном самоопределении имеет как личностное, так и социальное значение.

Совершенно ясно, что далеко не любая профессия доступна каждому. Рыночные отношения требуют подготовки ком-

петентного специалиста, способного к функциональной адаптации в различных сферах деятельности. Согласно данным управления по труду, занятости и социальной защите Пинского горисполкома рынок труда ориентирован в основном на рабочие профессии, которые составляют около 90% от общего числа вакансий. Ежедневно в базе свободных рабочих мест управления размещается порядка 700 вакансий.

Так, к **самым востребованным** относятся рабочие профессии в лёгкой промышленности, машиностроении (25% от всех вакансий в базе данных управления), что объясняется спецификой экономики города, наличием крупных предприятий (ОАО «Полесье», ОАО «Кузлитмаш», ЗАО «Холдинговая компания «Пинскдрев», ЗАО «Амкодор-Пинск» и др.).

Востребованы в Пинске строительные специальности (7% от всех вакансий в зимний период и до 30% в летний период), неквалифицированные рабочие (грузчики, дворники, рабочие по комплексно-

му обслуживанию и ремонту зданий), различные специалисты инженерного профиля (инженеры-энергетики, конструкторы, технологи, механики). Традиционно не хватает в городе и водителей, при этом самые востребованные из них – водители грузового автомобиля и автобуса. Продолжают рейтинг специалисты торговли: наиболее востребованы контролёры-кассиры и продавцы. Наблюдается также дефицит медицинских работников: врачей, фельдшеров, санитарок.

В то же время **мало востребованы** на рынке труда города представители следующих профессий: бухгалтер, экономист, юрист (особенно со средним специальным образованием и без опыта работы), специалист или инспектор по кадрам, секретарь, техник-технолог.

Одним из важнейших критериев выбора профессии является уровень образования учащихся. В 2013 году вузы Беларуси столкнулись со сложной ситуацией: абитуриентов стало меньше, чем в предыдущие годы, а требования к ним – выше. Во-первых, сказалась неблагоприятная демографическая ситуация. Во-вторых, по итогам централизованного тестирования почти 36% выпускников не набрали минимальные проходные баллы хотя бы по одному предмету. И, соответственно, автоматически выбыли из конкурса. Из 117 000 человек, сдававших ЦТ, подать документы в вузы в итоге смогли 72 766 человек. Так что мест в вузах – бюджетных и платных – получилось даже больше, чем абитуриентов, преодолевших все пороги ЦТ.

Вместе с тем многие абитуриенты успешно набрали высокие баллы, и в итоге проходной балл на популярные специальности значительно вырос. Например, в БГУИР на специальности, связанные с информатикой и программированием, абитуриентам не хватило даже 330 баллов! В БГУ на факультет «Международное право» проходной балл побил все рекорды – 388! Почти таким же был проходной балл и на факультетах международных отношений, актуарной математики, дизайна. По-прежнему было мно-

го желающих стать юристами и экономистами. «Битва» баллов развернулась на эти специальности среди отличников. А вот на специальности педагогического, сельскохозяйственного, инженерного, строительного профилей выпускники поступали неактивно. И речь идёт о бюджетных местах, что уж говорить о платных.

Рынок труда уже сейчас не может предоставить рабочие места целому ряду специалистов. Тем же юристам или экономистам. Через пять лет, когда получат дипломы сегодняшние студенты, найдут ли они, где применить свои знания? В настоящее время, по информации Министерства труда и социальной защиты Республики Беларусь, вакансий на рынке труда достаточно для инженеров, программистов, специалистов строительных профессий, медиков, ветврачей. В перспективе будут востребованы специалисты в области нанотехнологий, биотехнологий, специалисты информационных технологий, химической, авиакосмической промышленности. В «горячую десятку» профессий будущего входят также инженеры, логисты, экологи, маркетологи. К сожалению, не все эти специальности интересны нынешним абитуриентам.

По информации Департамента контроля качества образования Министерства образования Республики Беларусь, профориентационная работа с выпускниками базовой и средней школы, направленная на приобретение ими рабочих профессий, пока не обеспечивает формирование у обучающихся интереса к профессионально-техническому и среднему специальному образованию.

Согласно Методическим рекомендациям Министерства образования Республики Беларусь «О проведении профориентационной работы в учреждениях дошкольного, общего среднего, специального, профессионально-технического, среднего специального и высшего образования» от 29 июня 2012 г. профориентационная работа должна осуществляться во всех типах учреждений образования.

Работа по профориентации будет эффективной, если учтены следующие факторы:

1. Достаточная информация о профессии и путях её получения. Без полного представления о содержании и условиях труда в избираемой профессии школьник не сможет сделать обоснованный выбор. Показателем достаточности информации в этом случае являются ясное представление о требованиях профессии к человеку, знание конкретного места её получения, потребностей общества в данных специалистах.

2. Потребность в обоснованном выборе профессии. Показатели сформированности данной потребности — это самостоятельно проявляемая учеником активность по получению необходимой информации о той или иной профессии, желание (не обязательно реализуемое, но проявляемое) попробовать свои силы в конкретных областях деятельности, самостоятельное составление своего профессионального плана.

3. Уверенность школьника в социальной значимости труда, то есть сформированное отношение к нему как к жизненной ценности. По данным исследований жизненных ценностей учащихся X—XI классов, отношение к труду как к жизненной ценности прямо соотносится с потребностью в обоснованном выборе профессии.

4. Степень самопознания школьника. От того, насколько глубоко учащийся сможет изучить свои профессионально важные качества, во многом будет зависеть обоснованность его выбора. При этом следует учитывать, что только квалифицированный специалист может дать ученику достаточно полную и адекватную информацию о его профессионально важных качествах.

5. Наличие у учащегося обоснованного профессионального плана. Обоснованность профессионального выбора справедливо считается одним из основных критериев результативности профориентационной работы. Показателем обоснованности яв-

ляется умение соотносить требования профессии к человеку со знаниями своих индивидуальных особенностей, в первую очередь тех, которые непосредственно влияют на успех в профессиональной деятельности, то есть профессионально важных качеств.

Также показателями эффективной профориентационной работы можно считать:

- большое количество успешных профессиональных карьер;
- быстрый вход молодёжи на рынок труда;
- удовлетворённость молодёжи профессиональной жизнью.

Профориентационная работа в СШ № 18 г.Пинска проводится в несколько этапов.

Первый этап. Изучение личности в профориентационных целях. С помощью школьного психолога составляется профориентационная карта учащегося, где учитывается мотивационно-потребностная сфера, определяются его профессиональные намерения, даются рекомендации специалиста. Такую карту начинают вести в VII классе, в возрасте 13–14 лет, когда у учащихся появляются стойкие осмысленные профессиональные интересы, начинается развитие профессионального самосознания. Карта помогает определить сформированность профессиональных намерений оптанта (оптанта — субъект выбора; это может быть, в частности, клиент в профориентационной консультации, обращающийся за помощью в выборе профессии) и планировать индивидуальную работу с ним.

Можно порекомендовать учащимся обратиться к специалистам Республиканского центра профессиональной ориентации молодёжи (РЦПОМ). На сегодняшний день РЦПОМ является учреждением, занимающим значимое место в системе профориентации Республики Беларусь, оказывая молодёжи содействие в осознанном выборе профессии в соответствии с призванием, способностями, состоянием здоровья, с учётом общественных потребностей и перспективных по-

требностей рынка труда в кадрах. При профориентационном консультировании проводятся компьютерная диагностика (индивидуальная и групповая) на выявление профессиональных интересов, мотивов и склонностей, определение профессионально-личностных особенностей, а также собеседование по построению профессионального плана, включающее подбор специальностей и учебных заведений различных ступеней образования (птуз, ссуз, вуз). Специалисты РЦПОМ помогут учащимся ответить на вопросы: «В каком направлении продолжить обучение?», «Где и по какой специальности получить образование?», «Как подобрать будущую профессию в соответствии с состоянием здоровья?» и др.

Второй этап. Формирование знаний о профессиях. Учащиеся получают общую информацию о мире профессий, знакомятся с конкретными видами трудовой деятельности. Затем уточняются потребности района, города, области, республики в кадрах. Следующий шаг — получение как можно больше информации о названных профессиях, изучение требований профессии к человеку и соотнесение их со своими способностями. И, наконец, делается вывод о наиболее подходящей для ученика профессии, путях её освоения. В этом помогают классные часы: «В поисках будущей профессии», «Новое время — новые профессии», «Компас профессий», «Ярмарка профессий»; беседы с учащимися на темы «Кем быть?», «Представляем профессию», «Профессия рабочего сегодня и завтра»; различные конкурсы, викторины «Кто больше знает о профессии?»; ролевые игры.

Третий этап. Знакомство с учебными заведениями. На этом этапе основной формой работы являются экскурсии, которые могут быть как очными, так и заочными, или виртуальными.

Четвёртый этап. Самоопределение. На этом этапе главное — не дать всеобъемлющие знания, которые помогут выбрать профессию, а показать способы деятельности.

Безусловно, эффективность профориентационной работы во многом зависит

от классного руководителя и его тесного сотрудничества со всеми субъектами профориентации.

Классные руководители изучают методическую литературу по данной теме, проводят мониторинговые исследования (диагностика «Готовимся к профессиональному самоопределению», опрос учащихся «Какие профессии вам интересны»), практические занятия (профессиональная игра «Кто есть кто?»), занятия с элементами тренинга, экскурсии в учебные заведения города, различные открытые мероприятия, мастер-классы, анализируют карты профориентации, разрабатывают дидактические материалы, тесты («Стиль личности», тест «Профпригодность»), рекомендации для учащихся и родителей и т.д. Классные руководители IX–XI классов ориентируют учащихся на посещение курсов по подготовке к сдаче экзаменов и участию в централизованном тестировании.

Особое внимание при организации профориентационной работы в школе уделяется работе с родителями, так как они оказывают огромное влияние на профессиональный выбор учащихся. Проводятся родительские собрания, лектории, индивидуальные и групповые консультации, осуществляется информирование родителей об учреждениях образования (знакомство с сайтами учреждений профессионально-технического среднего специального и высшего образования) и т.п.

С целью расширения и обогащения представлений школьников о существующих профессиях, формирования у них позитивного отношения к труду ежегодно в ноябре и апреле в учреждении образования проходит Неделя профориентации, в рамках которой проводятся групповые занятия, компьютерная диагностика учащихся IX–XI классов, деловые игры, экскурсии в учебные заведения Пинска, выставка литературы по профориентации.

В школе создан стенд для размещения профориентационной информации, которая регулярно обновляется. Здесь можно найти информацию о наиболее востребованных профессиях региона и учреж-

дениях профессионально-технического и среднего специального образования, осуществляющих подготовку данных специалистов.

В компьютерном классе установлена программа «Моя профессия». Это автоматизированная интерактивная система, предоставляющая возможность ознакомления с профессиями и условиями профессиональной подготовки с учётом имеющегося образования, уровня квалификации, условий труда, уровня оплаты труда, предполагаемого уровня общения в работе, возрастного уровня и специфики труда. Интерактивная система выполняет следующие функции:

- предъявляет для просмотра полный перечень внесённых в базу данных описаний профессий (информационных профессиограмм), представленных в алфавитном порядке и с содержанием любой профессиограммы;
- проводит поиск профессии по её названию;
- осуществляет отбор профессий по определённым критериям либо по любой их комбинации: раздел; вид экономической деятельности; образование; квалификация; условия труда; оплата труда; уровень общения; специфика труда; возрастной уровень.

На сайте учреждения образования размещена информация в помощь профессиональному и личностному самоопределению учащихся. Они могут посетить официальный сайт Пинского горисполкома, а также выбрать для просмотра учебное заведение, в рубрике «Абитуриентам» ознакомиться с перечнем профессий, которые можно там получить, перечнем вступительных экзаменов, проходным баллом предыдущей вступительной кампании.

При проведении профориентационной работы большую помощь оказывает специализированное издание профориентационной направленности — республиканский ежемесячный журнал для

старшеклассников, их родителей, педагогов «Кем быть?». В нём освещаются современное состояние и проблемы развития отечественной системы профориентации, раскрываются актуальные вопросы выбора профессии, процесса профессионального самоопределения молодёжи, важное место занимают проблемы перспективного развития профессий и рынка труда, профориентационной работы с молодёжью. Значительное внимание уделяется методическому сопровождению и представлению практического опыта педагогов в обучении и воспитании учащихся, ориентации молодёжи на рабочие профессии, востребованные на рынке труда.

Для решения задач по формированию у учащихся психологической культуры с учётом уровня и потребностей их личностного развития в 2013/2014 учебном году в школе начал работу клуб «Моё профессиональное будущее» (руководитель — Н.Я.Савчук, педагог-психолог).

Опыт работы методического объединения классных руководителей IX—XI классов за 2012/2013 учебный год обобщён в виде методического вестника «Система работы классного руководителя по профориентации». Весной прошлого года с целью расширения представления учащихся о профессиях, требованиях к кадрам, формирования убеждения в необходимости развития способностей, нужных для получения избираемой профессии, был реализован проект «Мой профессиональный выбор». Школьники приняли активное участие в этом проекте, проявив свои творческие способности, индивидуальность. В результате была создана электронная «Методическая копилка» классного руководителя.

Таким образом, в учебном заведении ведётся целенаправленная, систематическая работа по подготовке учащихся к самостоятельной жизни и труду, которая способствует профессиональному становлению, самоопределению, удовлетворению профессиональных ожиданий наших выпускников.



Проект образовательного стандарта коррекционных занятий «Развитие эмоционально- волевой сферы» для детей с интеллектуальной недостаточностью

В 2010 году постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 11.06.2010 № 60 был утверждён общий Образовательный стандарт специального образования, который на сегодня является основой для разработки стандартов и учебных программ в соответствии с учебными планами специального образования на уровне общего среднего образования. В данном стандарте определён состав и коррекционных занятий для разных нозологических групп детей. Однако на сегодня не все коррекционные занятия охвачены стандартами и программным обеспечением, что затрудняет существующую практику коррекционно-педагогической помощи учащимся с особенностями психофизического развития.

В данной статье читательской аудитории предлагается проект образовательного стандарта коррекционных занятий «Развитие эмоционально-волевой сферы» в соответствии с учебным планом первого отделения вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната) для детей с интеллектуальной недостаточностью, который в Республике Беларусь разрабатывается впервые. Просим педагогическую общественность принять участие в обсуждении данного проекта, свои замечания и предложения высылайте на электронный адрес i-kovalets@yandex.ru

Обучение и воспитание детей с интеллектуальной недостаточностью органично взаимосвязаны в специальном образовательном процессе, протекающем в специальных образовательных условиях, которые включают в себя наличие современных стандартов, учебных программ, учебников. Важная роль в образовательном процессе отводится коррекционным занятиям. На сегодня актуальным оста-

ётся вопрос разработки образовательного стандарта коррекционных занятий «Развитие эмоционально-волевой сферы» учебного плана первого отделения вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната) для детей с интеллектуальной недостаточностью.

Содержание коррекционной работы по развитию эмоционально-волевой сферы учащихся с интеллектуальной недоста-

точностью определяется актуальностью её проблематики в соответствии с требованиями жизни и реальной практики. Современное специальное образование Республики Беларусь основной задачей видит формирование и развитие личности, способной, в меру своих возможностей, к самостоятельной деятельности, готовой принимать решения в постоянно меняющихся условиях. Формирование личности человека зависит от развития его эмоционально-волевой сферы. Развитие личностных качеств детей, усвоение ими моральных норм, формирование способностей подчинять свои поступки и действия моральным и этическим правилам, формирование социально востребованного и адекватного поведения будут способствовать их дальнейшей социализации в обществе. Развитие и коррекция эмоционально-волевой сферы учащихся с интеллектуальной недостаточностью осуществляются через гармонизацию функционирования эмоциональной и волевой сфер на основе потенциальных возможностей.

Признаётся центральная роль эмоций в мотивации деятельности человека, социальной коммуникации, познании и поведении. Эмоции являются основополагающими в поведении людей, они активизируют и организуют их восприятие, мышление, устремления. Эмоции определяются как сильный двигатель воли человека. В процессе жизни из проявлений воли в отдельных поступках человека складывается волевая организация личности. Волевые свойства становятся неотъемлемым признаком личности. Формирование этих свойств связано с типом нервной деятельности человека, а также с теми требованиями, которые предъявляет к нему социальное окружение, с условиями жизнедеятельности. Воля развивается и формируется в ходе возрастного развития человека, в результате воспитания и обучения. Особенно значимым этапом в волевом развитии является детский возраст. Важную роль в развитии волевых свойств личности играют воспитание, влияние родителей и значимых

взрослых. Весь процесс воспитания ребёнка определяет успешность формирования волевых свойств личности. Поэтому воля рассматривается как одна из центральных и наиболее информативных характеристик личности.

Основополагающими в процессе коррекционной помощи детям с интеллектуальной недостаточностью признаются антропоцентрический, коммуникативный и системный подходы. В работе по развитию эмоционально-волевой сферы учитываются резервные возможности и познавательные способности, компетенции и система межличностного взаимодействия, в которой находится ребёнок.

Коррекционная работа по развитию эмоционально-волевой сферы учащихся с интеллектуальной недостаточностью во вспомогательной школе (вспомогательной школе-интернате) проводится учителем-дефектологом во время специально организованных коррекционных занятий в соответствии с учебным планом, утверждённым Министерством образования Республики Беларусь. Учитывая количество часов в существующем учебном плане, рекомендуется основной акцент по развитию эмоционально-волевой сферы учащихся делать, прежде всего, на коррекционные занятия в 1–4 классах.

Учитель-дефектолог осуществляет планирование такой коррекционно-педагогической работы, которая направляется на развитие положительных эмоциональных проявлений, активизацию интереса учащихся к совместной и индивидуальной деятельности. В процессе коррекционных занятий у учащихся формируются позитивные коммуникативные отношения и социально востребованное поведение, корригируются отклонения в поведении. Коррекционные занятия способствуют формированию гуманных чувств в отношениях между учащимися, социально ценных эмоций, таких как сострадание, отзывчивость, доброжелательность, честность; формированию волевых свойств личности, таких как целеустремлённость, решительность, смелость, на-

стойчивость, выдержка, самостоятельность, исполнительность, дисциплинированность, терпение и др.

Стандарт коррекционных занятий по развитию эмоционально-волевой сферы учащихся с интеллектуальной недостаточностью является концептуальной основой для разработки учреждением специального образования собственной программы коррекционных занятий с учётом местных условий, запросов обучающихся и их родителей.

1. ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ.

Базовые эмоции — эмоции, которые могут быть идентифицированы посредством прямого наблюдения за выражением лица (такие как радость, интерес, удивление, страх, гнев, печаль, отвращение, презрение), являются универсальными среди людей. В эту же группу добавляются эмоции стыда, вины и смущения (застенчивости).

Волевая регуляция деятельности и поведения — специфические формы организации и регуляции поведения и деятельности в сложных, часто критических условиях.

Волевое действие — действие обдуманное, поскольку, прежде чем заставить себя поступать так, как необходимо в данных обстоятельствах, человек должен понять, осознать и продумать свои действия.

Волевые свойства личности — волевые проявления человека в отдельных поступках в процессе жизненной практики. К ним относятся: целеустремлённость, решительность, смелость, настойчивость, выдержка, самостоятельность, исполнительность, дисциплинированность, терпение и др.

Воля — сознательное регулирование человеком своего поведения и деятельности, связанное с преодолением внутренних и внешних препятствий.

Ощущения — отражение в сознании человека отдельных свойств предметов и явлений действительности, непосредственно воздействующих на рецепторы.

Релаксация (от лат. *relaxatio* — облегчение, расслабление) — общее состояние покоя, расслабленности при отходе ко сну после сильных переживаний или физических усилий, а также полное или частичное расслабление, достигаемое специальными упражнениями и способами (двигательным попеременным напряжением и расслаблением различных мышечных групп, аутогенной тренировкой, гипнозом).

Словарь активный — совокупность слов, которыми данный человек постоянно и активно пользуется в ходе общения.

Словарь пассивный — запас слов, понимаемых ребёнком, человеком. Обычно пассивный словарь шире активного.

Социализация (от лат. *socialis* — общественный) — процесс усвоения и активного воспроизведения индивидом социального опыта, системы социальных связей и отношений.

Эмоции (от франц. *emotio* — волнение) — психические состояния, возникающие в связи с удовлетворением или неудовлетворением потребностей в форме непосредственного переживания.

Эмоциональный интеллект — способность человека понимать и распознавать собственные эмоции и эмоции других людей с тем, чтобы управлять эмоциями в различных жизненных ситуациях и во взаимоотношениях с другими людьми.

Эмпатия (от греч. *empathija* — сопереживание) — постижение эмоциональных состояний другого человека в форме сопереживания (сочувствия).

2. ЦЕЛЬ КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ «РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ» — формирование, развитие и коррекция эмоционально-волевой сферы учащихся с интеллектуальной недостаточностью как основополагающей для формирования личности, формирование у учащихся социально востребованного поведения, способствующего дальнейшей социализации и адаптации к жизни в обществе.

3. ЗАДАЧИ КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ «РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ» определяются с учетом формирования у детей с интеллектуальной недостаточностью личностной, социальной, коммуникативной, познавательной-информационной и нормативно-культурной компетенций, а именно:

3.1. Личностная компетенция:

- развивать эмоциональный интеллект каждого ребёнка;
- формировать у учащихся умения релаксации и умения охранять своё психоэмоциональное здоровье;
- формировать умения адекватной самооценки; умения повышать самооценку, развивать потенциальные возможности каждого ребёнка;
- корригировать негативные личностные особенности учащихся, проблемы поведения;
- создавать возможности для самовыражения учащихся и их творческой реализации;
- формировать у учащихся умения ставить перед собой цель, добиваться её реализации и доводить дело до конца;
- воспитывать настойчивость, выдержку, самостоятельность, дисциплинированность и терпение в процессе выполнения жизненно значимых волевых действий (произвольных, простых или сложных, с ежедневно используемыми предметами, в учебной, игровой и трудовой деятельности и т.д.).

3.2. Социальная компетенция:

- развивать потребности в качественном позитивном доброжелательном взаимодействии с детьми и взрослыми;
- формировать положительный опыт социально-эмоционального взаимодействия с окружающими людьми;

- развивать у детей желание участвовать в успешной совместной трудовой и иной деятельности;
- формировать у учащихся социально востребованное ситуационное поведение;
- учить детей адекватно воспринимать оценку своих действий и поступков со стороны других людей; осуществлять анализ ошибок, принимать от окружающих помощь в преодолении ошибок, оказывать другим такую помощь;
- воспитывать чувство долга.

3.3. Коммуникативная компетенция:

- обучать речевой и поведенческой этике на эмоциональной основе;
- активизировать пассивный словарь, расширять активный эмоциональный словарь;
- формировать и закреплять умения ребёнка вести диалог;
- формировать у учащихся умения и навыки практического владения выразительными средствами человеческого общения – мимикой, жестами, пантомимикой;
- формировать у учащихся положительные черты характера, способствующие лучшей коммуникации;
- формировать волевые свойства личности, которые ценятся в коллективе класса, школы, в обществе: целеустремлённость, решительность, смелость, исполнительность, дисциплинированность и др.

3.4. Познавательная-информационная компетенция:

- обогащать разнообразные ощущения учащихся;
- обучать знанию базовых эмоций;
- развивать у учащихся интерес и любознательность при наблюдениях за происходящим в окружающем социальном, предметном и природном мире;
- формировать понимание причинно-следственных связей между эмоциональным состоянием и причиной, вызвавшей его;

- розвивати і коригувати пізнавальні інтереси, увагу, пам'ять, мислення, уявлення, мову.

3.5. Нормативно-культурна компетенція:

- формувати у дітей знання установлених правил поведінки в суспільних місцях і вміння їх дотримуватися;
- виховувати бережливе і турботливе ставлення до оточуючого рослинного і тваринного світу;
- навчати дітей вмінням здійснювати оцінку результатів діяльності і поступків (як своїх, так і своїх товаришів) відповідно до прийнятих в суспільстві норм;
- виховувати емпатичні почуття до оточуючих – дітей і дорослих, активізувати проявлення соціально цінних емоцій, таких як співпереживання, співчуття, уважливості, доброземності, чесності.

4. ОБЯЗАТЕЛЬНЫЙ МИНИМУМ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ «РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ».

4.1. Личностная компетенция.

Умения учащегося правильно понимать свои эмоциональные реакции и эмоциональные проявления других людей, проявлять адекватные эмоции в различных ситуациях.

Умения правильно выражать конкретное эмоциональное состояние в этюдах, играх, упражнениях.

Владение приемами релаксации, использование их для нейтрализации проявлений отрицательных эмоций – страха, гнева (злости), печали.

Умения учащегося рассказывать (показывать) о том, какие эмоциональные переживания он испытывает сейчас в связи с определенными событиями.

Готовность и способность учащихся осуществлять адекватную оценку своих

поступков и действий, умения повышать самооценку, проявлять требовательность к себе.

Умения регулировать своё настроение и поведение, уменьшать влияние страхов, проявлений агрессивных тенденций, тревожности, беспокойства.

Освоение учащимися умений выражать своё эмоциональное состояние через цвет, используя приёмы арттерапии, стремление к творческой реализации.

Готовность и способность учащегося действовать в соответствии с поставленной целью, умения заставить себя делать то, что необходимо, подавлять свои желания и потребности, препятствующие достижению цели, проявлять настойчивость, выдержку, самостоятельность, дисциплинированность и терпение.

4.2. Социальная компетенция.

Умение правильно отражать социальные отношения в различных видах детской деятельности и в повседневной жизни.

Освоение понятия «семья», представлений о родственных отношениях между членами семьи, знания социальных ролей окружающих близких.

Умения устанавливать дружеские позитивные доброжелательные взаимоотношения с членами семьи, участниками коллектива учреждения образования, окружающими.

Готовность и способность учащихся с желанием участвовать в совместной трудовой, игровой и учебной деятельности.

Умения учащихся понимать, различать и правильно реагировать на доброжелательное и недоброжелательное отношение со стороны окружающих.

Умения понимать и воспроизводить (вербально, жестами, движениями, мимикой) эмоциональное состояние изображённого животного, умения соответственно ситуации реагировать при встрече с реальным животным.

Освоение учащимися жизненно необходимых практических умений и навыков, умений правильно реагировать в раз-

личных жизненных ситуациях с целью успешной последующей адаптации и интеграции в обществе.

Умения учащихся систематически доброжелательно оценивать реальные успехи и достижения других детей, адекватно воспринимать оценку своих действий и поступков со стороны других людей; осуществлять анализ ошибок, принимать от окружающих помощь в преодолении ошибок, оказывать другим такую помощь.

Освоение учащимися понятий «чувство долга», «собранность» и «целеустремленность» как одно из условий формирования воли.

4.3. Коммуникативная компетенция.

Освоение учащимися приёмов речевой и поведенческой этики на эмоциональной основе, используя различные этикетные формы (здравствуйте, доброе утро, доброй раніцы, привет, добры вечар, до свидания, пока).

Умения учащихся рассказывать о прошедших событиях в их жизни, в жизни класса, прошедших экскурсиях, праздниках, используя эмоционально окрашенные яркие слова «хорошо», «прекрасно», «красиво», «ярко» и другие.

Умение вести диалог: смотреть в глаза собеседнику, понимать и эмоционально реагировать на его высказывания, разговаривать спокойно, без крика.

Владение выразительными средствами общения – мимикой, жестами, пантомимикой.

Умения выполнять мимическую гимнастику и релаксацию мышц лица с помощью или по показу педагога.

Владение навыками пантомимики – распознавание и воспроизведение различных походок, комплексов движений, прыжков, присущих различным субъектам в играх, упражнениях, заданиях.

Умение в случае необходимости попросить о помощи, готовность и способность учащихся принимать помощь и поддержку от других – детей и взрослых.

Знание учащимися волевых свойств личности, которые ценятся в коллективе класса, школы, в обществе: целеустремленность, решительность, смелость, исполнительность, дисциплинированность и др.

Умения преодолевать препятствия в процессе регулярной практической деятельности как предпосылка формирования волевых свойств личности, освоение их через постоянные упражнения и тренировки волевых усилий.

Умения преодолевать препятствия в процессе регулярной практической деятельности как предпосылка формирования волевых свойств личности, освоение их через постоянные упражнения и тренировки волевых усилий.

4.4. Познавательная-информационная компетенция.

Умение определять, дифференцировать и называть свои разнообразные ощущения (зрительные, слуховые, вестибулярные, тактильные, обонятельные, осязательные).

Знания базовых эмоций радости, печали, спокойствия, интереса, злости, страха, удивления, стыда, вины и правильное понимание их проявлений на лицах и в движениях других людей (взрослых и детей), по картинкам, на примерах поступков героев литературных произведений.

Готовность и способность учащихся наблюдать с интересом за происходящим в окружающем социальном, предметном и природном мире.

Умение устанавливать причинно-следственные связи между выраженным эмоциональным состоянием и причиной, вызвавшей его.

Умение определять характер музыкального произведения (веселое, грустное, злое, спокойное).

4.5. Нормативно-культурная компетенция.

Знания о хороших поступках (хорошо – проявить заботу, оказать помощь, сказать правду) и плохих (плохо – обманывать, обижать сверстников, грубить старшим).

Знания об установленных правилах поведения в общественных местах, умение придерживаться этих правил поведения: вести себя сдержанно, не требовать к себе излишнего внимания, разговаривать спокойно, поддерживать порядок, чистоту.

Умения учащихся правильно оценивать поступки и действия товарищей по классу, окружающих людей, персонажей литературных произведений.

Стремление контролировать свои действия и поведение.

Способность и готовность заботливо относиться к окружающему растительно-

му и животному миру.

Способность и готовность учащихся проявлять гуманные чувства в отношениях с детьми и взрослыми, проявлять социально ценные эмоции, такие как сопереживание, сочувствие, отзывчивость, доброжелательность, честность.

Список использованной литературы

1. *Изард, К.Э.* Психология эмоций / К.Э. Изард; пер. с англ. А. Татлыбаева. – СПб.: Питер, 2000. – 464 с.
2. *Изотова, Е.И.* Эмоциональная сфера ребёнка: теория и практика: учеб. пособие для вузов / Е.И. Изотова, Е.В. Никифорова. – М.: Академия, 2004. – 288 с.
3. *Ильин, Е.П.* Психология воли / Е.П. Ильин. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 368 с.
4. *Ковалец, И.В.* Развитие эмоций / И.В. Ковалец // Воспитание и обучение детей в условиях домов-интернатов: пособие для педагогов / И.К. Боровская, М.В. Былино, Ю.Н. Кислякова, Е.М. Калинина, И.В. Ковалец, Т.Л. Лещинская, Т.В. Лисовская. – Минск: Национальный институт образования, 2007. – С. 210–252.
5. *Ковалец, И.В.* Социально востребованное поведение как необходимое условие социализации детей с интеллектуальной недостаточностью / И.В. Ковалец // Специальная адукация. – 2013. – № 1. – С. 16–19.
6. *Коноплёва, А.Н.* Стандартизация коррекционных занятий в специальном образовании / А.Н. Коноплёва, Т.Л. Лещинская, О.С. Хруль // Веснік адукацыі. – 2014. – № 5. – С. 34–40.
7. *Коноплёва, А.Н.* Стандартизация специального образования на компетентностной основе / А.Н. Коноплёва, Т.Л. Лещинская, Т.В. Лисовская // Веснік адукацыі. – 2009. – № 6. – С. 12–18.
8. *Рубинштейн, С.Л.* Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 720 с.
9. *Рубинштейн, С.Я.* Психология умственно отсталого школьника: учеб. пособие для пед. ин-тов / С.Я. Рубинштейн. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.
10. *Хвойницкая, В.Ч.* Технология эмоционального воспитания школьников с интеллектуальной недостаточностью / В.Ч. Хвойницкая // Дефектологія. – 2004. – № 1. – С. 46–57.

*Проект подготовила И.В. Ковалец,
ведущий научный сотрудник лаборатории специального образования
Национального института образования
кандидат педагогических наук, доцент*

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

В деятельности сельской школы воспитательная работа с детским коллективом является особой «клеточкой», из которой складываются будни и праздники жизни детско-взрослого сообщества.

Опыт работы педагогического коллектива Коптёвской средней школы показал, что организация досуга детей – это целостная система совместного взаимодействия детей и взрослых, позволяющая решать определённые воспитательные задачи, направленные на формирование личности, способной принимать самостоятельные решения. Досуг должен носить ярко выраженный общественный характер и иметь для ребёнка личностный смысл.

Включение учащихся в различные виды социально активной деятельности позволяет им реализовать свой творческий потенциал, найти дополнительные возможности для удовлетворения своих социально-ценностных потребностей.

Важной формой воспитательной работы являются дебаты*.

Школа и Церковь: возродим духовность вместе?! Дебаты

Л.Н.Санюкович,
директор Коптёвской средней школы
Гродненской области

Цель:

создание условий для воспитания духовно-нравственных качеств учащихся через взаимодействие детей и взрослых.

Задачи:

- 1) показать связь школы и Церкви в формировании личности ребёнка;

- 2) использовать возможности Церкви в воспитании духовно-нравственных качеств учащихся;
- 3) формировать умения аргументированно отстаивать свою позицию;
- 4) воспитывать культуру общения.

Форма проведения: круглый стол.

Участники: учащиеся, родители, учителя.

* *Дебаты* – 1) обсуждение какого-либо вопроса, прения, обмен мнениями; 2) в педагогике – одна из форм учебной дискуссии; формализованное обсуждение, построенное на основе заранее фиксированных выступлений участников – представителей двух противостоящих, соперничающих групп (команд).

Ведущий:

— Здравствуйте, уважаемая публика — учителя, родители, ученики и гости. Я приглашаю вас стать участниками разговора на очень интересную тему. Она звучит следующим образом: «Школа и Церковь: возродим духовность вместе?!».

Сегодня все мы станем свидетелями уникального события: спора между родителями и педагогами, судьями в котором выступите вы, наши уважаемые гости.

Я хочу заранее предупредить участников этого словесного соревнования: вы должны не просто защитить различные позиции, а своими вескими и убедительными аргументами привлечь на свою сторону судей и зрителей. Победит та команда, которая в итоге получит наибольшее количество голосов.

Тема дебатов выбрана не случайно. Само время подсказало её. На первом этапе наших дебатов мы путём анкетирования изучали мнение родителей наших учеников к следующим предложениям: идее создания в школе волонтерского отряда «Благоденствие», проведению в стенах школы встреч с христианскими священнослужителями и введению факультативного курса по изучению основ христианской культуры «Храм души моей». Результаты мониторинга нас удивили и заставили задуматься над вопросом: «А стоит ли при такой негативной оценке родителей начинать сотрудничать с Церковью?».

Сегодня мы выслушаем аргументы и родителей, и педагогов. Надеюсь, что в результате нашего разговора определим, какой знак препинания поставить в конце предложения «Школа и Церковь: возродим духовность вместе?!».

Итак, мы начинаем дебаты. Я представляю вашему вниманию команду «отрицания», в которую вошли родители наших учеников.

Представление команды.

— За команду «утверждения» выступают педагоги школы.

Представление команды.

— Также я представляю наш многоуважаемый суд в лице учащихся школы.

Представление судей.

— Согласно проведённой ранее жеребьёвке, открывает дебаты команда «утверждения», и я предоставляю слово первому игроку.

Первый игрок команды «утверждения»:

— Здравствуйте, уважаемые судьи, зрители и оппоненты. Наша команда утверждает следующую мысль: взаимодействие школы и Церкви в воспитании подрастающего поколения необходимо. Выслушав наши доводы, вы, уважаемые судьи, примете нашу сторону. Тем более что самый веский аргумент основывается на реальном жизненном опыте участников сегодняшнего спора.

Учась в школе, я посещала уроки религии, организованные и проводимые местным священником. Невозможно пересказать, какое влияние на меня оказали эти занятия. Изменилось моё отношение к окружающему миру, родителям, брату, друзьям и знакомым. Я стала уравновешенной, более открытой, стала во всём замечать красоту.

Знания, полученные на уроках религии, пригодились мне в моей профессиональной деятельности. Я стала учителем-филологом, и, несомненно, секреты литературы открылись мне во многом благодаря моей религиозной подготовке, поскольку воспринимались более глубоко. Таким образом, сотрудничество школы и Церкви заложит основы гуманности в формирующейся личности ребёнка. Спасибо за внимание!

Вопросы оппонентов.**Первый игрок команды «отрицания»:**

— Здравствуйте, уважаемые судьи, зрители и оппоненты. Сегодня мы обсуждаем тему «Школа и Церковь: возродим духовность вместе?!». Я хочу обратить

ваше внимание на знак вопроса в конце этого предложения. На мой взгляд, каждая из этих структур, я имею в виду учебное заведение, церковь либо костёл, имеет свои функции и полномочия, в том числе и формирование духовности и нравственности. Однако средства достижения заветной цели различны: в школе — это уроки и внеклассные мероприятия, в храме — проповедь и молитва. Возможно ли соединить эти средства? Я думаю, что нет. И делать этого не нужно. Спасибо за внимание, я готова выслушать ваши вопросы и ответить на них.

Вопросы оппонентов.

**Второй игрок
команды «отрицания»:**

— Добрый день, уважаемые судьи! Добрый день, оппоненты и присутствующие в зале. Действительно, в былые времена «слово божье» изучалось в школах как учебный предмет. Но, позвольте заметить, предмет изучался всеми. Никто не уточнял у учеников и их родителей, хотят ли они его изучать.

Как известно, в нашей стране живут представители различных национальностей и вероисповеданий. Например, татары, которые всегда были мусульманами, а для них священной книгой является Коран. Нужно ли им было изучать «Закон Божий»? Конечно, нет. В те же самые времена и в тех же школах за проступки и непослушание применялись розги — телесные наказания. Будем ли мы придерживаться тех, исторически сложившихся, норм «воспитания»? Или следует руководствоваться современными педагогическими методами?

Да, отрицать прошлое нельзя, ведь, как известно, тот, кто не знает корней своих, не имеет будущего. Однако необходимо выбрать из опыта предков то, что подходит нашим современным условиям и требованиям. Не будет ли с нынешним сотрудничеством так, как в своё время в советский период, когда нельзя было ходить в церковь, нельзя было отмечать христианские праздники, крестить детей и венчаться? Ведь тогда запрет на всё это

налагался в том числе и учителями. И именно в школе берёт своё начало атеизм. Сегодняшние родители в большинстве своём воспитаны атеистами, поэтому желание или инициативу сотрудничества школы и Церкви ставят под сомнение. Ведь советская история убедила всех в противоположности, полюсности данных понятий.

Я считаю, что школа не должна сотрудничать с Церковью, поскольку ребёнок будет ходить в тот храм, в который ходят его родители. Хочется в качестве ещё одного из доказательств привести высказывание Саади: «Люди рождаются только с чистой природой, и лишь потом отцы делают их иудеями, христианами или огнепоклонниками». На мой взгляд, в этот процесс школа ни в коей мере вмешиваться не должна. На этом я хочу закончить. Спасибо всем.

Вопросы оппонентов.

**Второй игрок
команды «утверждения»:**

— Как учитель-литератор я хочу привести в качестве примера свои многолетние наблюдения за учениками в процессе изучения на уроках литературы библейских притч. Рассуждая на библейские темы, обсуждая различные сюжеты, многие из ребят впервые начинали понимать, что порой самыми незначительными своими поступками, словами, действиями наносили обиды близким людям, даже не осознавая этого. Многие из них задумывались о том, что когда-то повзрослеют и станут родителями. Тогда, возможно, их дети так же, как они сейчас, будут проявлять своё нетерпение, неуважение и непонимание по отношению к ним. Такие занятия помогают, на наш взгляд, сформировать духовно-нравственные и моральные ценности личности, обогатить внутренний мир ребёнка.

Стражев Василий Иванович, Министр образования Республики Беларусь (1998 г.), доктор физико-математических наук поделился историей, произошедшей с его внуком в магазине. Восемилетний мальчик подбежал к женщине, стоявшей не-

подалёку, поднял деньги, которые она уронила, и отдал их. Позже поделился с бабушкой: *«Бабушка, мне так хотелось взять эти деньги. Но я почувствовал, что это советует мне злой дух, о котором ты рассказывала. И я понял, что мне нужно сделать»*.

В связи с сокращением часов учебных программ в последние годы библейские притчи и Библия не изучаются в курсе русской литературы, и поэтому предложенный факультативный курс по изучению основ христианской культуры «Храм души моей» может стать достойной альтернативой. Спасибо за внимание!

Вопросы оппонентов.

**Третий игрок
команды «отрицания»:**

— Если рассматривать книгу «Библия» как священное писание, молитвенник, то изучение её должно проходить в священных для человека местах. Ведь Библия заставляет и плакать, и радоваться, погружаться в мир светлых грёз, побуждает серьёзно задуматься о смысле и цели жизни, о добре и зле. Скажите, кто из вас сможет выставить свои чувства на показ? Наш внутренний мир — это сугубо личное...

Путь религиозного познания очень трудный и сложный. Он требует не просто интереса к религиозному учению, а больших внутренних усилий, непреклонной воли к добру, чистоты совести, святых чувств. Чем чище душа, тем яснее она видит Бога. К Библии необходимо относиться с благоговением. Стараться глубже проникнуть в её таинственный смысл. Где, как ни в семье, можно уединиться, чтобы прикоснуться к Священному писанию? Чтение Библии — дело сугубо личное, можно сказать, интимное. Личный пример родителя — вот на чём строится вера. «Доброе дерево не может приносить дурных плодов. Добрые плоды может приносить только доброе дерево».

Если Библию изучать как памятник культуры древних народов, то достаточно таких предметов, как литература, ис-

тория. Библия существует более 1000 лет. Авторы Библии жили очень давно, в эпоху, непохожую на нашу, писали на древних языках. Нам не всегда легко понять их мысли и выражения. Нужно много знать о тех людях, чтобы правильно понять содержание написанных ими книг. Учитель-предметник на своих уроках знакомит с картинами великих мастеров на библейские сюжеты, с музыкой Баха и Чайковского, творчеством Пушкина и Гёте. Даже в первом учебнике первоклассника, Букваре, приводится цитата из Библии. Сегодня Библия доступна всем, и если мой ребёнок, 7-летний или 14-летний, захочет познакомиться с ней подробно, он может это сделать дома.

На этом у меня всё. Спасибо.

Вопросы оппонентов.

**Третий игрок
команды «утверждения»:**

— Во всех мировых религиях говорится о том, что наступят времена, когда люди научатся жить в любви и согласии между собой и в гармонии с окружающим миром. Однако там говорится и другое: человечество в своём развитии может пойти и по иному пути, который приведёт его к гибели. Сегодня мы очень часто слышим с экрана телевизора, читаем в печатных изданиях о наступившем кризисе духовности общества. Но, согласитесь, несмотря на статистику преступлений и правонарушений, особенно среди подростков, нам всем хочется, чтобы наше завтра было светлее, чем сегодня. Очень часто мы сами даже не задумываемся о том, что остаёмся прежними, продолжая выбрасывать в окружающий мир порцию злобы, обид, раздражения, уныния, зависти и негодования. Наш внешний мир — это продолжение нашего внутреннего мира. Он напрямую зависит от наших мыслей и чувств, от наших поступков и действий. Изменить всё плохое, что есть вокруг нас, мы можем, начав изменять себя.

Очень часто мы становимся свидетелями грубости и жестокости со стороны

детей в отношении своих сверстников. Нередко на улице, в магазине, в транспорте можно увидеть беспричинную грубость и неуважение людей. Как изменить эту ситуацию?

На мой взгляд, нельзя оставлять человека наедине со своими проблемами, нужно приобщать детей к христианским традициям. Начинать это нужно именно в школе, гимназии, лицее, поскольку именно здесь дети могут узнать о различных религиозных конфессиях. В то же время родители могут не бояться, что ребёнок может попасть в секту. Ведь, например, изучение факультативного курса «Храм души моей» будет проходить вместе с педагогом, цель которого — дать знания. Принцип «светскости» образования исключает проведение в учебных заведениях религиозных обрядов, богослужений и открытой религиозной агитации.

Одной из форм «самовоспитания» мы видим милосердную деятельность. Ведь, помогая другим, тем, кому плохо, кто не такой, как мы, можно воспитать доброжелательность и терпимость, сделать мир вокруг себя и близких тебе людей добрее и лучше. И, конечно, стать лучше самим! Спасибо за внимание! Я готова ответить на ваши вопросы.

Вопросы оппонентов.

**Четвёртый игрок
команды «отрицания»:**

— Сегодня мы рассуждаем о том, нужно или нет сотрудничать школе и Церкви. В качестве аргумента мой оппонент говорит о милосердной деятельности: об оказании помощи тем, кто рядом, кто в ней нуждается. Однако мне не совсем понятно, какая здесь просматривается связь, так как совершать добрые поступки, помогать и защищать слабых, заботиться о близких детей учат и в семье, и в школе. Шефство над ветеранами, одинокими людьми — это и есть работа, которая ведётся в каждом учебном заведении. Кроме этого, общественные детские и молодёжные объединения «Белорусский Республиканский союз молодёжи» и «Белорусская Республикан-

ская пионерская организация» проводят подобные акции, среди которых — «Подари тепло своей души». Принять участие в этой и других акциях могут все желающие.

Наши оппоненты высказали ряд аргументов в пользу сотрудничества школы и Церкви. Однако позвольте мне в противовес всем их аргументам ещё раз заметить: основа воспитания ребёнка закладывается в семье, поэтому именно от семьи должна исходить инициатива религиозно-духовного воспитания.

Обращаю ваше внимание также на то, что при храмах, как правило, существуют воскресные школы, где дети могут получать необходимые знания. Поэтому образовательные школы, организуя факультативные занятия по изучению христианства, его традиций, будут «забирать» возможных учеников из воскресных школ. При таком сотрудничестве может получиться так, что ребёнок может запутаться, а впоследствии утратить желание и интерес к изучению основ христианства. Может получиться так называемый обратный эффект.

Кроме того, наши оппоненты забыли о том, что каждое образовательное учреждение имеет свою модель воспитания школьников. Сегодня в школе есть октябрята, пионеры, члены БРСМ, мы также знаем о Школьной Республике «Содружество», научном обществе учащихся «Интеллект». Стоит ли добавлять ещё что-то? Неужели все работающие объединения не в силах сформировать духовность и нравственность в наших детях? Справятся ли сами дети со всем, что им предлагается?

С другой стороны, очень часто добро совершается не во имя добра, а из эгоистических побуждений как детей, так и взрослых: «Если я совершу хороший поступок, то я обязательно должна/должен получить награду»; «Добро другим во имя себя самого». Это ни в коей мере не является милосердием — это эгоизм!

Спасибо за внимание. Я закончила. Есть ли у моих оппонентов ко мне вопросы?

Вопросы оппонентов.

Ведущий:

— Есть ли у команд ещё вопросы друг к другу? Я предоставляю слово нашим судьям, чтобы они вынесли свой вердикт и назвали тех, кто был более убедителен сегодня.

Высказывания судей.

Ведущий:

— Мнение судей мне понятно. А что нам скажут гости?

Высказывания гостей.

Ведущий:

— Я думаю, нашим командам хотелось бы узнать мнение всех присутствующих. Уважаемые гости, при входе в зал вы получили две карточки — зелёную и красную. Если вы считаете, что более убедительной сегодня была команда педагогов, то поднимите зелёную карточку, если родителей — красную.

Гости поднимают карточки. Проводится подсчёт голосов.

Ведущий:

— Спасибо. По-моему, мнение судей совпало с точкой зрения присутствующих в зале. А что в заключение своей сегодняшней работы скажет каждая из команд?

Сначала выступают педагоги, потом — родители.

Ведущий:

— Итак, мы решили — сотрудничеству школы и Церкви быть, а духовность возродится, если мы будем идти все вместе: школа, семья и Церковь. Вспоминается библейская притча о сеятеле:

Сеял человек зерно. Часть семян упали у дороги и их склевали птицы. Другие попали на каменистые места, взошли, но с первыми лучами солнца засохли, потому что не имели корня. Горсть семян попала в терние, которое заглушило всходы. И только те ростки, что проклюнулись на благодатной почве, принесли плоды.

Так и в жизни. Посеянное на благодатной земле означает слышащих слово и понимающих его, которые способны видеть добро и ценить каждый день земной жизни.

Каждый из нас — родитель, педагог, священнослужитель — это своего рода сеятель, от которого зависит, каким будет наш «урожай» — ростки нового, молодого поколения. Благодарю всех за работу и говорю «До свидания, до новых встреч!».

Приложение к дебатам

?

Вопросы судьям:

1. Знаешь ли ты, как отвечали твои родители на вопросы анкеты?
2. Советуются ли родители с тобой по различным вопросам?
3. Наказывают ли тебя родители за непослушание?

?

Вопросы гостям:

1. Разрешили бы вы вступить своему ребёнку в волонтерский отряд «Благоденствие»?
2. Существуют ли подобные инициативы в других образовательных учреждениях Гродненского района?
3. На ваш взгляд, такая форма работы, как дебаты, является продуктивной в сотрудничестве педагогов и родителей?
4. В какой команде вы сегодня хотели бы выступить — «утверждения» или «отрицания»?

?

Вопросы оппонентам:

1. Может ли человек, воспитывающийся в семье атеистов, стать верующим?
2. Какими средствами и методами, по вашему мнению, сегодня можно воспитать ребёнка?
3. Кто, на ваш взгляд, сегодня занимается воспитанием нынешнего молодого поколения в большей степени – семья, школа, Церковь?
4. Считаете ли вы, что своё основное воспитание ребёнок получает в семье?
5. Выполняет ли школа воспитывающую функцию?
6. Должны ли взаимодействовать родители и педагоги в процессе обучения и воспитания детей?

?

Вопросы родителям:

1. Приходилось ли вам обсуждать со своими детьми библейские сюжеты и притчи? Как реагировали при этом дети?
2. Всегда ли ваше мнение совпадает с мнением ваших детей? Используете ли вы авторитарные меры воспитания (то есть слово родителя – закон!)?
3. Можно ли родительской любовью испортить ребёнка?
4. В Библии сказано, что, «вкусив запретный плод с дерева познания добра и зла, Бог обрёл человека на скорбь, труд и смерть», то есть за непослушание последовало наказание. Как вы считаете, всегда ли за непослушание нужно наказывать ребёнка?

?

Вопросы педагогам:

1. Какое качество вы цените в людях больше всего?
2. Считаете ли вы, что окружение, среда непосредственно влияют на формирование личности ребёнка (то есть ребёнок, который растёт в неблагополучной семье, никогда не сможет быть успешным)?
3. Любого ли ребёнка можно научить делать добро?
4. Согласны ли вы со следующими высказываниями:

«Не тогда, когда ребёнок говорит: “Я хороший”, а тогда, когда он скажет: “Я плохой”, можно утверждать, что в нём просыпается нравственное сознание».

«Бог есть собственная совесть человека». (Фейербах.)



Родословная вещей: приключения рубахи

(Продолжение. Начало в № 1–5 за 2014 год.)

Древнейшие протипы

Строго говоря, рубаха в качестве нижней одежды, нательного белья, сорочки утвердилась в обиходе относительно недавно. Объяснение тут простое: мучительно медленно и долго вырабатывалось новое отношение людей к культуре быта и гигиене. На это ушли многие тысячелетия.

И всё же в глубине тех же тысячелетий можно найти то, что позже стало рубахой.

Начнём с Египта. Одежда древних египтян состояла из двух кусков ткани. Из одного сооружали нечто вроде туники с вырезом на груди (у женщин грудь, как правило, оставалась открытой, поддерживаемая нижней кромкой выреза), тело было туго упаковано в неё. Другой кусок ткани сворачивался (возможно, ткался) в виде трубы и прикрывал нижнюю часть тела. Это был калазирис, который держался на длинных бретельках. Ткань такой одежды нередко была полупрозрачной и не скрывала тело, а окутывала его «туманом».

Калазирису ещё очень далеко было до статуса сорочки, но когда в непогоду один калазирис надевали на другой, нижний становился почти что бельём в современном понимании этого слова.

К наиболее древним предкам рубахи можно отнести хитон. Его носили уже в XIV–XIII веках до н.э. в древних Микенах. Своё название хитон получил от семитского слова «кетон», что означает

«хлопок» (на современном английском — cotton). Логично допустить, что в Микены хитон завезли с Ближнего Востока.

Хитон имел вид рубахи. Но древним грекам он служил такой же верхней одеждой, как наш костюм, только надевали его прямо на голое тело.

Поначалу он состоял из метрового куска ткани, пока не сочли более удобным сшивать два куска больших размеров.

На плечах хитон застёгивался фибулами (застёжками), нередко одно плечо (правое) оставляли открытым. Иногда с рукавами, но чаще без них, хитон по бокам мог быть не сшит или сшивался до талии или бёдер. Женские хитоны были до лодыжек, мужские — до колен; правда, занимаясь домашними делами, женщины подпоясывали свой хитон покороче.

Хитон не был лишь средством для прикрытия наготы — в вопросах одежды древние греки были достаточно щепетильны. Возраст, общественное положение, пол определяли формы, линии, размеры и качество хитона.

Юноши и танцовщицы были в коротких дорических хитонах из шерсти: видимо, такие хитоны считались наиболее «легкомысленными». Земледельцы и рабы носили экзомис, подобный дорическому хитону. Для «почтенной» публики подходящими считались ионические хитоны из льна со множеством складок для красоты.

Складки выходного хитона составляли предмет особой заботы гречанок: их тщательно укладывали и растягивали, подвешивая свинцовые шарiki.

Народы, обитавшие севернее, древние германцы, например, раньше других ощутили потребность в исподнем. Установлено, что уже в III веке до н.э. они под верхней одеждой носили подобие льняной рубашки. Древние римляне, подчинившие себе германцев, несмотря на свою великодержавную спесь, переняли у «варваров» этот элемент одежды вместе со штанами (о них речь впереди). В данном случае носителями прогресса оказались римские воины, которым в их нелёгкой службе и далёких походах очень кстати пришлось и рубахи и штаны «варваров».

Повседневной домашней одеждой древнему римлянину служила рубахоподобная туника из шерсти или льна. Она уже не была простым куском ткани, в который драпировали тело. Сшитая из двух полотнищ, туника закрывала оба плеча, а надевалась через голову и сначала имела лишь боковые проймы, потом у неё появились короткие полочки рукава, которые не вшивались, а образовывались складками ткани; их долго считали признаком щегольства и изнеженности.

Воротника у туники не было — вся античная одежда была лишена воротников, в них не ощущали нужды и потому, быть может, тогда не изобрели.

Длинную до колен тунику подпоясывали.

Это нехитрое, на наш сегодняшний взгляд, изделие наделялось древними римлянами иерархическими символами. Каждый должен был знать своё место, и туника тоже не могла оставлять никаких сомнений на этот счёт. Сенатор облачался в тунику с широкой пурпурной полосой (*clavi*), называлась такая туника *tunica laticlavia*; всадники и трибуны из плебеев могли позволить себе лишь узкие пурпурные полосы на тунике — *angusticlavia*. Солдатской тунике предписывалось быть короче гражданской.

У римлян бытовало выражение *populas tunicatus*, то есть «носящий тунику» (без тоги), иначе «простонародье», «рубашечники» (*tunicati*).

Простонародная туника была короткой и тёмной (*tunica pulla*). В римском сенате одно время обсуждалось предложение ввести для всех рабов одинаковые туники, что, как казалось законодателям, облегчило бы поимку беглецов. Но восторжествовала осмотрительность: сенаторы рассудили здраво — такая одежда лишь укрепила бы чувство солидарности и единения среди рабов, а между тем угроза восстания становилась всё более реальной.

Считанные сорочки

Туника на много веков пережила своих римских владельцев. Но только к X веку появляются первые признаки её превращения в рубаху. Надо иметь в виду, что домашнее производство тканей делало одежду в её полном наборе малодоступной для простого люда. В период раннего средневековья на изготовление одного квадратного метра ткани (пряжение и ткачество) уходило от 60 до 80 ч.

Но и тогда её ещё не связывали с гигиеной тела, зато наделяли религиозной символикой. Грубые рубахи христиане надевали в дни покаяния, смирения. В такой рубахе в 1077 году император Священной Римской империи Генрих IV, попытавшийся было противопоставить свою, светскую, власть власти папы римского и потерпевший поражение, явился в Каноссу, чтобы вымолить себе прощение у главы католической церкви.

Средневековый быт с его идеалом человека-аскета, отказывавшегося от радости земной жизни, не побуждал к подержанию культа рубахи — с XIII века по XIV век она как будто исчезает из рыцарского быта. Но эта «безрубашечная» мода миновала народные массы — туника из грубого холста выручала крестьянина и горожанина в их трудовой повседневности. Феодалы же не забывали напоминать простому люду, что тунику надо

кроить короче платья, дабы, как сказано в «Королевском зеркале» (то есть регламенте) 1250 года, «...дворовый человек не украшал себя пенькой и льном».

Бургундцы, в XIV веке ставшие законодателями моды для всей Европы, использовали «декоративные» свойства рубахи: она виднелась у шеи, в разрезе рукавов, на груди и на спине. Но такая рубаха из тончайшей льняной ткани была доступна далеко не каждому.

Нижняя же рубаха ещё и в XVI веке большая редкость. Даже знатные дамы имели по одной рубахе. Если сорочка была в стирке, то её обладательнице ничего не оставалось, как ждать в постели. Из инвентарей (описей имущества) того времени известно, что и царствующие дамы не могли похвастаться изобилием нижнего белья. Впрочем, тут надо сделать скидку на время, на тогдашние представления о личной гигиене, на общий низкий уровень производства и т.д. Нижнее бельё было ещё модным аксессуаром, а не обиходной вещью. Поэтому особую заботу проявляли о качестве материала, из которого это бельё шили.

В народе же рубаха чаще всего была и домашней и выходной одеждой одновременно.

Некоторые литературные источники говорят, что XVI век подарил миру ночную рубашку. До этого ложились спать нагишом. Правда, в «Grand Larousse Enc» 1960 года утверждается, что ночные рубашки известны в Европе уже с XIV века, но были в то время суконными. Родиной её считают Германию периода Реформации. «Новинка», однако, ещё мало отличалась от рубахи, что носили днём, была только шире и длиннее. Кстати, тогда же в дворянский и бюргерский быт вошёл ночной колпак.

Кому идут жернова?

Вплоть до позднего средневековья рубахи обходились без воротников. Начиная с XIII века в вырезе верхней одежды у шеи появились узкие полоски. С XIV века по XV век типичным был уз-

кий стоячий воротник, видневшийся из-под куртки или плаща, сшитых по бургундской моде, — такие воротники давно уже знала восточная одежда.

В XVI веке испанские феодалы превратили воротник в некое сооружение, чтобы с его помощью подчеркнуть знатность. Воротник вообще отделили от рубахи и сделали его самостоятельным украшением костюма. Изготовленный из тонкой льняной ткани, собранной во множество складок, жёстко крахмаленный, иногда на проволочном каркасе, он был принадлежностью и мужской, и женской, и детской одежды. Такие воротники назывались жерновами по сходству с мельничными жерновами. Другое название этого воротника — «фреза».

Когда в начале XVI века итальянцы научились плести кружева, высшая знать тут же приспособила их для своих жерновов.

Кружевные воротники-жернова были существенной статьёй расхода английского короля Карла II (1630—1685). Когда монарх обратился к парламенту с просьбой выделить ему средства на приобретение нового кружевного воротника, то после непродолжительных дебатов коронованному шёголю было в этом отказано и рекомендовано починить старый.

Жернова продержались примерно до первой трети XVII века, хотя иногда их носили и в XVIII веке. И в наше время они нет-нет да и напомнят о себе в европейском народном костюме. Вероятно, потому, что в своё время жернова в конце концов сделались деталью одежды и менее знатных господ. В Испании, в частности, ими обзавелись даже крестьяне, причём не расставались с ними даже во время работы. Это вызвало недовольство церковников, которые в Испании особенно ревностно следили за тем, чтобы паства оставалась послушной во всём, даже в одежде.

В XVII веке на смену жерновам пришли большие отложные воротники, по краям отделанные кружевом. А веком

раньше появилось и другое новшество — манжеты на рукавах, получившие своё название от французского *manche*, которое восходит к латинскому *manus* — «рука».

XVII век в Европе вообще отличался какой-то повышенной чувствительностью к украшательству одежды воротниками, манжетами, кружевами, лентами, отворотами. Достоверно известно, что во время Тридцатилетней войны (под таким названием вошла в европейскую историю война, шедшая в 1618–1648 годах) заключались так называемые кружевные перемирия, для того чтобы мушкетёры воюющих сторон могли постирать свои кружевные воротники и манжеты, а потом просушить их, развесив на прикладах мушкетов.

У европейской одежды интернациональный модельер. Это понимали уже в XVI–XVII веках. «Гульфик пришёл из Дании, ворот камзола и его корсаж — из Франции, “крылья” на плечах и узкий рукав — из Италии, короткий жилет — от голландского перекупщика из Утрехта, огромные штаны — из Испании, а сапоги — из Польши», — писал английский драматург того времени Томас Деккер.

А на Востоке, в Японии например (и этому есть «свидетельства традиции и старинные бумаги»), народ более тысячи лет не изменял своего костюма. Так же, как в Персии, Турции и иных странах.

Но, как отмечает Фернан Бродель, у которого мы почерпнули эти сведения: «Будущее принадлежало... обществам, порывавшим со своими традициями».

Пришёл XVII век, и для мужского костюма настало время, когда не воротник и ленты, а сорочка стала центром облика. Между коротким жилетом и низко сидящими на бёдрах штанами напоказ выставляли белоснежную рубаху — у богатых из тончайшего полотна, украшенную рюшами и кружевами. Сверкающая белизна сорочки была аттестацией и благосостояния, и высокой «нравственностью» её обладателя.

Но даже в XVIII веке бельевые гарнитуры выглядели ещё достаточно убого. Во времена рококо дамы надевали свои грандиозные робы прямо на корсет, несколько не заботясь о белье.

В приданом великой княгини Екатерины Алексеевны (будущей Екатерины II), когда она поселилась в России, значилась всего дюжина сорочек.

Некий маркиз Куазлен мог тогда во всеуслышание вопрошать: «Какой смысл менять бельё?». В наше время, рассуждал он, у каждого были две сорочки, которые заменялись новыми, когда изнашивались.

К началу XIX века картина уже иная. Инвентарные описи гарнитуров знати насчитывали сотни сорочек.

В России западной рубашечной моде следовали в основном придворные и живущие в городах дворяне. Крестьяне, ремесленники, купцы отдавали предпочтение, как правило, рубахе отечественного покроя, косоворотке, то есть с косым разрезом на левой стороне груди. Чуть ли не до конца XIX века эта рубаха не имела ещё «стойки», стоячего воротника. Он появился позже. Рубахи шили на «подоплёке» (подкладке) — ткань подкладывали под плечевую часть рубахи — и носили их навыпуск. Будничные рубахи шили из холста, набойки, пестряди, праздничные — из кумача, александрийки, ситца, полушёлка, отбелённого холста или полотна. Белые рубашки украшали вышивкой у ворота, по подолу и краям рукавов.

У среднеазиатских народов рубаха тоже была важной частью одежды. Женской рубахе обычай нередко предписывал «мести зелю», то есть быть очень длинной; вырез для ворота зависел от того, кому предназначалась рубаха: у девичьей рубахи вырез был горизонтальный, у рубахи кормящей матери — вертикальный. Цвет рубахи и форма ворота тоже имели значение: так, белая рубаха обещала невесте светлое будущее, а открытый ворот сулил «открытую» судьбу — счастье в семье и детей.

Прыстёгиваюцца элэгантнасьць

В канце XVIII – пачатку XIX стагоддзяў тон еўрапейскай жанскай моды задавала рубашкопадобная вопратка, испытывавшая уплыў класіцы. Палупрозрачную туніку надвалі на аблегальную трыко¹, пояс аказваўся пад самай грудзю. А два дзесяцігоддзі спусьці, калі на смену ампіру прыйшоў бідэрмайер², жанскія рубашкі сталі шыць з батыста і ўкрашаць кружэвамі, воланамі, бантамі.

П’явяляюцца мужскія сорочкі з прышытым вортніком.

Теперь беласнежная сорочка – непременная частка мужскага коштума. Рубашка надлежала быць з батыста ці полатна, мець гладкія белыя манжеты. Манишку аддэльвалі гофрыраваным жабо, белай вышивкой, а то пускалі мелкія складкі ўздоў застэжкі; і непременна белы галстук з накрахмаленага батыста ці шёлкавы. Не возбранялася і чэрны атласны галстук.

Эта пора ў Заходняй Еўропе адзначана англійскім дендизмам, які, нягледзячы на ​​своі чудацкія, быў, відавочна, праяўленьнем самоўтвэрджэня адрэсаванай буржуазіі, прэтэндаваўшай на арыстакратызм у быту. Деманструючы хладнокровіе, уважлівае нахальства, іронію і сарказм, денды саветалі гэтыя якасьці са смакам і элэгантнасьцю ў воньшнім абліку.

П’явіліся і новыя арбітры элэгантнасьці (у першай трэці XIX ст. ім праславіў англічанін Браммел), у якіх і толстасумы і родовае знаць навучыліся адевацца так, каб выглядаць элэгантна. Гэты арбітры творылі новы аблік мужчыны свайго часу: тёмны сюртук, светлыя панталоны і як мінімум кожны дзень свежая сорочка.

Нескількі позьжэ тат, хто прэтэндаваў на элэгантнасьць, павінен быў перадеваць рубашку ад трых да чатырох разоў у дзень.

К сярэдзіне XIX стагоддзя ўжо ўвесьне сфарміравалася статус бэльля як сярод мужчын, так і сярод жаншын. У судзьбе мужскай сорочки наступае, калі можна так выказацца, этап дэмакратызаваньня, вызваннага жыцьцём сацыяльным сьлямом, саставілім ў асьновным з людзей, жыўшых за счёт умственнага трыду (у Расіі іх называлі разначынцамі): чыновнікаў, клеркаў, духоўнаства і пр. Гэту для іх былі ізобрэтыны прыстёгиваюцца манишки, манжеты і вортнічкі.

Денды прэзрытэльна акрэсьцілі гэту новаввядзеньне «прыстёгиваюцца элэгантнасьцю». Аднак прайшоў не так многа часу, і ўсё пераменілася. Сменныя манишки і манжеты удэсяцірылі ліку мужчын, адеваюцца модна. Скору ўжэ трядна было адлічыць «благородных» ад «неблагородных». А ў 1912 году дажэ «мальчыкі Ітона» (студэнты самаго арыстакратычнага ў Англіі колледжа) надэлі *dickeys* (так англічане называлі прыстёгиваюцца манишки).

На ісьходэ XIX стагоддзя быў наладзены масавы выпуск дамскіх сорочак з батыста і рэжэ – з натуральнага шёлка. Свой сёгдняшні выгляд дамское бэльэ прыобрэло пасля 1924 года, калі адрэдыліся яго фасон (узкія брэтэлькі, элэгантны покрой), матэрыял (натуральны ці іськусствены шёлк) і цвэт.

Са часу Першай сьветавой вайны вошла ў моду рубашка з адкрытым шырокім вортном – апаш. Свободны ворт без галстука быў вызовом асьвету, «благополучным буржуа». Такія вортнікі носілі да пачатку 1920-х гадоў. Столь жэ папулярэн быў тагды і танец «апаш».

¹ Называецца так па дэревне Трыко ў Францыі, дзе ўпершыню ў краіне сталі ісьготавляваць чулки і дрыгуе вопратка вязаннем.

² *Бідэрмайер (Biedermeier)* – стиль ў австрыіськым іськусстве 1815–1848 гадоў. Назван вымышленнаю фаміліяю, стаяўшай ў заглавіі пэзічнага зборніка Л.Эйхродта. Гэту стиль адлічае асьобое уважаньне к рэчам, прэдыметам быта, ісьображаемым асьобэ тшчэтална, тонка, інтымна. Бідэрмайер аказал бальшоэ уплыў на развудзеньне еўрапейскага коштума, інтэр’ера, архітэктуры.

Другие социальные группы тяготели к иному облику. Лев Толстой, находясь в решительной оппозиции к господствующим классам, выражал это и своим обликом — носил длинную рубаху в складку, с поясом. Такая одежда соответствовала и образу жизни писателя, не гнушавшегося физической работы, простого крестьянского труда. Кроме того, всё, что было связано с писателем, импонировало широким демократическим слоям, поэтому мода на «толстовку» продержалась до 1930-х годов.

«Добропорядочная» же публика ещё долго не могла расстаться с жёсткими воротниками, даже у будничных сорочек. Но активные занятия спортом заставили многих перейти на мягкие отложные воротники; окончательная победа пришла к рубахам с открытым воротом, которые носят без галстука, только после Второй мировой войны.

Русские рабочие на праздник надевали выходную манишку — гаврилку. К зёфировым рубашкам (из тонкой ткани) надевали галстук-регату или шнурок с бархатными помпонами на концах; завязывали его бантиком.

Даже в наш всё нивелирующий (благодаря массовому индустриальному производству) век рубашки нет да и проявит себя социальным индикатором. Не случайно западные публицисты различа-

ют «белые воротнички», имея в виду тех, кто работает в офисах, и «синие воротнички» — это те, кто занят на производстве.

В конце 1980-х годов появились «стальные воротнички» — так стали называть механические и электронные роботы.

За последние 100–120 лет рубаха не раз вовлекалась и в политический круговорот, превращаясь в форму членов того или иного движения, партии. В 1860–1871 годах на волонтерах Гарибальди в Италии были красные рубахи; ещё раз их видели на итальянцах в начале Первой мировой войны.

Ирландским националистам 1920-х годов по душе пришлись рубахи голубого цвета, а младоегиптянам, боровшимся против англичан в начале Второй мировой войны, — зелёные. Румынская «железная гвардия» тоже взяла на вооружение рубахи зелёного цвета, так же, как фашиствующая партия «интегралов» в Бразилии (1932–1938).

Форменная рубаха была доступна, проста, а главное, создавала иллюзию единства и равенства. Широким массам это импонировало. Поэтому и фашисты не преминули ею воспользоваться. Муссолини в 1919 году объявил чёрную рубаху, серые кюлоты, гамаша и чёрную шапочку с кисточкой партийной униформой.

Печатается по: Родословная вещей. — 1991. — С. 52–66.

