АЛЕКСАНДР АСМОЛОВ

Эпоха турбулентности

Ключевые слова: конструирование возможностей, мобилизация, инновация, неопределенность, сложность, разнообразие, образование.

Каждый пассажир воздушного лайнера помнит размеренную команду пилота: «Пристегните ремни. Самолет входит в зону турбулентности». Именно эту команду пилота стоит напомнить в связи с предстоящими традиционными августовскими педагогическими чтениями, являющимися стартом Нового года образования – 2015/16 учебного года.

Вот уже который год Россия испытывает перегрузки, входя в зоны исторической, социальной, психологической и технологической турбулентности.

Нас бросает из стороны в сторону: от парада Суверенитетов – к параду Авторитетов; от Комплекса неполноценности – к Комплексу полноценности; от Открытого общества – к Закрытому обществу; от Цивилизации – к Варварству; от Инновационного сценария развития страны – к Мобилизационному и т.п. Куда образованию податься?

Я не раз повторял, что подобная качка, неточно прозванная эпохой перемен, зиждется на психотерапевтической иллюзии, что перемены вот-вот закончатся. В ответ на эту иллюзию советую вспомнить пророческие строки Александра Блока: «И вечный бой! Покой нам только снится…»

Давайте оставим иллюзии. Нет ничего перманентнее перемен. Ключевой характеристикой современности являются непроходящая турбулентность с ее вызовами неопределенности, сложности и разнообразия жизненного мира. И к историческому пути общества, как и жизненному пути каждого из нас, полностью приложима формула: «Жизненный путь – это история отклоненных альтернатив».

В эпоху турбулентности лишь обостряется извечный гамлетовский вопрос «Быть или не быть», продолжая звучать в разных смыслах и перефразах: «Иметь или быть», «Обладать многим или быть многим», «Жить или выживать»…

Не только человек находится в поисках смысла, как об этом писал великий психолог Виктор Франкл в своей книге «Человек в поисках смысла: от лагеря смерти – к экзистенциализму». Сегодня любой думающий мир, любая страна находятся в поисках смысла.

В связи с этим для выбора стратегии поведения в эпоху турбулентности хочу напомнить мудрую притчу, издавна бытовавшую в Сибири. Эта притча содержит наставление ямщику, лошадь которого, измученная ухабами и невзгодами пурги, начинает то и дело вилять, раскачивая кибитку с пассажирами из

стороны в сторону: «Не понукай лошадь грубым голосом. Не понуждай ее выпрямить и ускорить шаг кнутом… Подними ей повыше голову, чтобы она увидела *перспективу*. И тогда к ней вернутся силы. И тогда она уверенно двинется вперед, преодолевая ухабы и пургу».

Переводя смыслы этой притчи на язык сценариев управления, замечу, что понукание и подстегивание кнутом – типичный мобилизационный сценарий управления; открытие же *перспективы* – инновационный сценарий развития государства, общества, вуза, школы, детского сада. И не случайно сказано: «Тот, кто знает *зачем, ради чего*…, тот с большей вероятностью найдет ответ на любое *как* достичь желаемой цели».

Именно логике инновационного сценария развития отвечают разработанные за последние годы федеральные государственные стандарты школьного и дошкольного образования, в том числе и публикуемая в этом номере примерная основная программа дошкольного образования. Эта программа утверждена в мае 2015 г. По духу и по букве инновационному сценарию соответствуют Концепция развития дополнительного образования детей, принятая Правительством РФ в сентябре 2014 г., и Национальная стратегия воспитания, утвержденная Правительством РФ в мае 2015 г.

В духе сценария инновационного развития образования создаются и идущие из номера в номер статьи по методологии образования, посвященные обсуждению образов достойного будущего как ценностных перспектив образования, а также футурологический проект «Новый взгляд на образование: Раскрывая потенциал образовательных технологий», предлагаемый для развертывания дискуссии о ключевых навыках XXI века.

Еще раз подчеркну, что эти публикации в нашем журнале, как и открываемая книгой члена-корреспондента Российской академии наук Д.В. Ушакова «Интеллект, ценности и процветание наций: как измерить отдачу образования» новая серия публикаций – «Федеральный институт развития образования: Конструирование возможностей» – отвечают по стилю технологии прогнозирования будущего, известной как технология «Сканирование горизонтов».

Надеюсь, что ви́дение перспектив и горизонтов, каким бы сложным ни казался путь к их достижению, поможет пассажирам на лайнере российского образования обрести большое чувство безопасности и уверенности в предстоящем новом учебном году (2015/16).

И тем не менее напоминаю: «Лайнер российского образования входит в эпоху турбулентности. Учителя, Педагоги, Воспитатели и Родители, пристегните ремни».

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ (МИНОБРНАУКИ РОССИИ)

ЗАМЕСТИТЕЛЬ МИНИСТРА
Тверская ул., д. 11, Москва, 125993
Тел. (495) 539-55-19
Факс (495) 629-08-91
E-mail: info@mon.gov.ru

Заместителям руководителей субъектов Российской Федерации по вопросам социальной сферы

24 июля 2015 г. № ВК-2010/07

О проведении I Всероссийского съезда дефектологов «Особые дети в обществе»

Ключевые слова: социализация детей с ограниченными возможностями здоровья, самореализация, Всероссийская ассоциация дефектологов, инклюзивное образование.

26–28 октября 2015 г. в Москве состоится I Всероссийский съезд дефектологов «Особые дети в обществе» (далее – Съезд).

Миссией Съезда является консолидация усилий семьи, общества и государства в создании условий для полноценной жизни и самореализации детей, подростков и молодежи с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.

Координатором Съезда является ФГАУ «Федеральный институт развития образования» (ФГАУ «ФИРО»).

Информация о Съезде размещена на сайте ФИРО (http:/www.firo.ru/?p=18517).

Просим довести информацию до сведения руководителей органов государственной власти субъектов Российской Федерации в сфере образования, социальной защиты, курирующих вопросы инклюзивного и специального (коррекционного) образования; руководителей и педагогических работников образовательных организаций, центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, специалистов психолого-медико-педагогических комиссий, специалистов в области ранней диагностики и раннего сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью; заинтересованных общественных организаций инвалидов.

Приложение: на 2 л. в 1 экз.

В.Ш. Каганов

об авторе

В.Ш. Каганов, заместитель Министра образования и науки Российской Федерации, доктор экономических наук

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО О I ВСЕРОССИЙСКОМ СЪЕЗДЕ ДЕФЕКТОЛОГОВ «ОСОБЫЕ ДЕТИ В ОБЩЕСТВЕ»

Время проведения: 26–28 октября 2015 г.

Место проведения съезда: Москва, просп. Мира, д. 150, гостиница «Космос» (проезд до станции метро «ВДНХ»).

Миссия съезда – консолидация усилий семьи, общества и государства в создании условий для нормальной жизни и самореализации детей, подростков и молодежи с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.

В ходе съезда планируется провести обсуждение перспектив решения широкого спектра наболевших проблем позитивной социализации, диагностики, реабилитации и трудоустройства детей, подростков и молодежи с ограниченными возможностями здоровья, в том числе:

- объединение усилий представителей семьи, общественности, образования, медицины, спорта, культуры, бизнеса, издательской и промышленной индустрии, СМИ, мотивированных на оказание различных форм поддержки детям, подросткам и молодежи с ограниченными возможностями здоровья;
- повышение статуса и творческого потенциала профессионалов и волонтерских движений, обеспечивающих позитивную социализацию детей,

подростков и молодежи с ограниченными возможностями здоровья;

- проектирование комплексных программ позитивной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, опирающихся на междисциплинарные исследования наук о развитии и социализации человека: возрастной физиологии и психологии развития личности, генетической нейропсихологии и специальной психологии, дефектологии и коррекционной педагогики, клинической психологии, нейрокогнитивной науки, реабилитологии и др.;
- организация сети центров, оказывающих социально-педагогическую, психологическую, медицинскую помощь, в том числе раннюю диагностику и коррекцию, а также правовую поддержку детям с ограниченными возможностями здоровья и их семьям;
- совершенствование программ профессиональной подготовки и переподготовки специалистов, обеспечивающих позитивную социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья;
- поиск баланса традиционных и инновационных практик обучения, воспитания, социальной и психолого-педагогической и медико-социальной поддержки разных категорий детей, подростков и молодежи с ограниченными возможностями здоровья на разных этапах жизненного пути;
- организация мониторинга, экспертизы и информационной базы данных новых образовательных технологий для разных категорий лиц с ограниченными возможностями здоровья;
- проектирование мотивирующей образовательной среды для детей, подростков и молодежи с ограниченными возможностями здоровья;
- создание социальных, нормативно-правовых и финансово-экономических условий, мотивирующих семью, общество, бизнес и государство к активному участию в процессах позитивной социализации, реабилитации и трудоустройстве детей, подростков и молодежи, страдающих вследствие различных нарушений здоровья;
- формирование в обществе позитивных социальных установок гуманного поведения по отношению к людям разного возраста и их семьям, страдающим вследствие различных нарушений развития и здоровья.

На съезде будет организована выставка достижений научно-образовательной, медицинской и издательской индустрии, способствующих позитивной социализации и реабилитации детей, подростков и молодежи с ограниченными возможностями здоровья.

В качестве координатора съезда выступает ФГАУ «Федеральный институт развития образования» (ФГАУ «ФИРО»).

К участию в работе съезда приглашаются представители органов законодательной и исполнительной власти, культуры, спорта, бизнеса, медицины, издательской и промышленной индустрии, родительских и общественных организаций; педагоги, исследователи в сфере образования и науки, руководители образовательных организаций, центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, специалисты психолого-медико-педагогических комиссий, специалисты в области ранней диагностики и раннего сопровождения детей-инвалидов.

Заявки на участие в работе съезда и инициативы по поддержке позитивной социализации лиц разного возраста с ограниченными возможностями здоровья просим направлять по адресу: http://eduidea.ru/ профессионально-образовательной сети ФГАУ «ФИРО» – «Образовательная инициатива».

Материалы в сети будут доступны для всеобщего просмотра и обсуждения, что позволит познакомиться с содержанием работ, задать вопросы, получить ответы. Информация по организации и проведению съезда доступна по адресу: www.firo.ru/?p=18517

МАРИНА ГУСЕЛЬЦЕВА

Образы достойного будущего как фактор позитивной социализации детей и подростков: идея модернизации[1]

Аннотация. Рубеж XX–XXI вв. стал временем осознания значимости роли культуры в социальной, политической, экономической, образовательной жизни. В постнеклассической эпистемологии на передний план анализа вышли культурные факторы и постматериалистические ценности, связанные с самоосуществлением человека, ориентацией в деятельности не на прагматизм, а на достоинство и самоценность творчества. Данная статья продолжает серию публикаций о феномене культуры в качестве многомерной и многослойной реальности; о неочевидной, но приоритетной значимости идеи культуры и культурно-психологического анализа в образовательной политике; о роли культурных образцов и образов достойного будущего в позитивной социализации современных детей и подростков. В рамках предложенного контекста также обсуждаются идеи модернизации, множественных модерностей и гуманизации образования. В фокусе данной статьи – идея модернизации.

Ключевые слова: методология, культурно-аналитический подход, антропологический поворот, постматериалистические ценности, идея культуры, культурная травма, модернизация образования.

Рубеж XX–XXI вв. принес в миры образования, психологии и социогуманитарных наук тренды антропологического поворота, истории повседневности, эпистемологические дискуссии интеллектуалов, служащие лабораторией новых ценностей, смыслов и образов культуры. Как отмечалось в предыдущей статье (Гусельцева, 2015), образы достойного будущего, ценностная насыщенность социокультурной среды, адекватные стили воспитания являются значимыми поддерживающими факторами позитивной социализации детей и подростков. Важную роль здесь играют проблематизации образов конструктивного будущего и критические идеи, ведущие к переосмыслению модернизации в оптике культуры, а также концепции множественных модерностей (multiple modernities).

Наряду с идеями о непрекращающемся на протяжении всей жизни развитии личности и значимости непрерывного образования, в наше представление о реальности вошли идеи модернизации как потока непрестанных изменений, осмысление возрастающей сложности, неопределенности и разнообразия мира, толерантности как цивилизационной нормы (Асмолов, 2012). Другим важным аспектом выступила трактовка модернизации как многомерного процесса, поддерживающего вариативность культуры и стилей жизни; понимание, что движение к постиндустриальному обществу осуществляется разными путями. В качестве отрефлексированной практики

[1] *Исследование выполнено при поддержке гранта Российского научного фонда, проект № 14-18-00598 «Закономерности и механизмы позитивной социализации современных детей и подростков».*

и программы социальных действий идея модернизация появилась на исторической арене в Новое время.

МОДЕРНИЗАЦИЯ КАК МНОГОМЕРНАЯ КУЛЬТУРНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РЕАЛЬНОСТЬ

Новое время в европейской культуре ассоциировано с эпохой цивилизационной модернизации. Под модернизацией в истории культуры понимают переход от традиционного общества к обществу индустриальному. Следует заметить, что модернизация – онтологически сложный процесс, охватывающий разные слои социокультурной, культурно-исторической и культурно-психологической жизни. В экономическом плане модернизация воплощается в *индустриализации* (формирование машинного производства и культуры конвейерного типа). Но это лишь одна ее грань. В социальном плане модернизация означает *урбанизацию* – рост городов, переход от аграрного образа жизни к индустриальному. В политическом плане модернизация связана с развитием демократических институтов, появлением гражданского общества и концепций правового государства. В духовном ракурсе модернизация предполагает *секуляризацию* – дифференциацию религиозных и светских сфер жизни, отделение церкви от государства, возрастающую роль образования как института социализации. В культурно-психологической и методологической трактовке модернизация означает трансформацию менталитета: **переход от оптики стабильности к оптике инноваций** (см.: Там же).

Есть и особый педагогический план модернизации. Он связан с появлением системы образования, основанной на принципах рациональности, универсальности и репрезентативности. Здесь мы встречаем ряд программ, определивших образовательную политику Нового времени и эпохи Просвещения, – Я.А. Коменского (идеал универсализации и демократизации образования); Ж.-Ж. Руссо (идеал индивидуализации образования); В. Гумбольдта (идеал гуманизации и вариативности образования); Ф. Шлейермахера (идея воспитывающей действительности) (подробнее см.: Вульф, 2012). Важно отметить, что в работе «Идеи к опыту определения границ деятельности государства» (1792) В. Гумбольдт перевернул дискурс взаимоотношений личности и власти: *цель государства – не оно само, а развитие человека*; последнее же требует не только самоограничения роли государства и поддержки разнообразия общественной жизни, но и модернизации образования: «общественное развитие зависит от образования отдельных членов общества так же, как и их образование зависит от пространства для развития, отведенного для них государством. <…> Обязанностью государства является обеспечение для этого условий. Самоопределение индивидов является их задачей» (Там же, с. 78).

Модернизационный рывок европейская культура совершила в эпоху Просвещения, соединившую *гуманизм* Возрождения и *рационализм* Нового времени. Историки культуры отмечают национальную самобытность просветительского движения. «Просвещение – необходимая ступень в культурном развитии любой страны, расставшейся с феодальным образом жизни» (Гулыга, 1975, с. 7). Основные идеи Просвещения связаны с привитием народу культуры, облагораживанием нравов посредством знания. Ученых-гуманистов этой эпохи объединяли умонастроение с отрефлексированными ценностями свободы, веротерпимости, общего блага, соблюдения закона, единого для всех, а также вольнодумство и критическое отношение к авторитетам. **Современные концепции прав человека, гражданского общества, плюрализма и демократии, правового государства, разделения властей, этики индивидуализма берут свои истоки в эпохе Просвещения.** При этом «Просвещение не привязано к определенной хронологии. Распад феодальных отношений происходил в разное время» (Там же).

Так, в Англии, где в данную эпоху уже произошла буржуазная революция (English Civil War – XVII в.), абсолютная власть короля была ограничена конституцией, возникли парламентаризм и гражданские свободы. Деятели Просвещения не занимались теоретическими спекуляциями, а активно участвовали в политической жизни (граф Э. Шефтсбери стал членом парламента, а Г. Болингброк – министром). Здесь не было ни религиозных войн, ни

об авторе

М.С. Гусельцева, ведущий научный сотрудник Психологического института РАО, ведущий научный сотрудник ФИРО, кандидат психологических наук

радикализации протеста, просветители свободно излагали идеи в философских трактатах, участвовали в развитии изящной словесности. Дж. Локк создал политическую концепцию гражданского общества (в основе которого лежит общественный договор): **законы равны для всех, а гарантией от превышения властью (государством) своих полномочий является конституционный механизм разделения властей – законодательная, исполнительная и федеративная.** Важно отметить, что передовые идеи Дж. Локка выступили основой для конституционного устройства Англии[1]. В этой стране реально возникла религиозная терпимость, гарантировались гражданские права и свободы, неприкосновенность собственности. Эмпирическая интеллектуальная традиция воплотилась в повышенном внимании к повседневной и частной жизни; расцвела утилитарная этика, поддерживающая ценности предприимчивости, изобретательности и практицизма. Даже такой тоталитарно мыслящий ученый, как Т. Гоббс, разделял этику разумного эгоизма. «Пороки частных лиц – блага для общества», – писал Бернард де Мандевиль (Мандевиль, 2000). Обсуждались способы социализации эгоистического и индивидуалистического поведения, позволяющие направить его в полезное для общества русло научного и художественного творчества; элита рефлексировала необходимость приобщения низших сословий к гражданским ценностям. Среди таких ценностей значимыми сделались солидарность, взаимопомощь, сотрудничество, возникла мода на клубы, вырабатывался кодекс чести и правил поведения человека в обществе. Усвоенные всем обществом гражданские ценности и разработанная в трудах Г. Болингброка этика компромисса дали Англии импульс интенсивного цивилизационного и стабильного развития.

Просвещение в Шотландии шло под лозунгом борьбы за независимость. Именуемый «отцом шотландского просвещения» философ ***Эндрю Флетчер*** (1655–1716) развивал идеи гражданской этики и добровольной службы процветанию отечества, обосновывал «иные, альтернативные войне и политике, методы исполнения гражданами своего долга перед отечеством» (см.: История Шотландии…). ***Давид Юм*** (1711–1776) писал трактаты о гражданственности как добродетели и о благе служения людям. Вырабатывались политические идеи (подтвержденные впоследствии универсальными законами развития: разнообразие обеспечивает устойчивость) о том, что общество, не поддерживающее разнообразие и не уважающее индивидуальные различия, не может стабильно развиваться, однако и гражданин несет ответственность заботы о благополучии общества. ***Адам Смит*** (1723–1790) подчеркивал, что рынок освободил человека от установок феодального сознания: именно товарно-денежные отношения воспитывают в людях чувство справедливости и навыки цивилизованного общения. Социокультурный смысл свободного рынка есть социализация индивидуалистически настроенного гражданина. Отстаивая собственные интересы, человек лучше служит интересам общества. Такого рода идеи поддерживали престиж хозяйственной деятельности, что шло на пользу как общественному развитию, так и развитию личности социально деятельного человека.

Французское просветительское движение в сравнении с британским (английским и шотландским) являло собой разительный контраст. Эпоха Просвещения в качестве культурно-психологической реальности во Франции настала, а буржуазная революция как реальность культурно-историческая и социально-политическая не произошла (она случится лишь в конце XVIII в.). Если английские просветители активно участвовали в законодательной деятельности и политической жизни, то французских деятелей Просвещения называли «отщепенцами» и преследовали за убеждения. Официальная власть способствовала их психологической радикализации. Так, например, роль Энциклопедии в подготовке французской революции современные исследователи сравнивают с участием Интернета в движениях «арабской весны» (Соломеин, 2003).

[1] *Согласно Дж. Локку, государство – орган, который создается людьми посредством общественного договора для охраны их прав, к последним относятся: свобода, равенство перед законом, неприкосновенность личности и собственности.*

Таким образом, во Франции просветители не имели официального признания в обществе. Их отличали политический радикализм, склонность к мессианским идеям. С одной стороны, они преследовались цензурой, с другой – создавали теоретические утопии. Французские просветители, в отличие от британских, оказались в конфликтных отношениях как с государством, так и с церковью. Если Вольтер отличался атеистическим радикализмом («раздавите гадину!» – призывал он защитить умы от насаждения религиозного мракобесия), то Ж.-Ж. Руссо – социогенетическим экстремизмом, развивая идеи о полном подчинении жизни личности общественному благу. Однако, несмотря на обличение деспотизма, в его учении обнаруживаются истоки не столько либерализма, сколько социализма и коммунизма.

В свою очередь, просветительское движение в Германии развивалось довольно противоречиво, в сочетании централизации и децентрализации, авторитаризма и автономии: с одной стороны, шла интенсивная культурная жизнь провинций, с другой – активным участником просветительского движения выступал король Фридрих Великий; социальная энергия Просвещения воплотилась в реформах образования (сеть начальных школ, система профессионального обучения), при этом Просвещение в Германии носило теоретический характер, а его политические проекты остались не реализованы. Важную роль здесь играли идеи гуманизма, самостроительства и возвышения человека. В. Гумбольдт явился идеологом реформы гимназического образования и основателем Берлинского университета. И. Кант сформулировал концепцию правового государства и смысл Просвещения как культурно-психологической зрелости человека[2]. И. Гердер обосновал единство человечества и стремление к гуманизму как идеал прогресса. Г. Лессинг создал учение о воспитывающей роли искусства. В эпоху Просвещения возникли ведущие концепции развития человека: *идеал естественной природы человека*, который на основе врожденной рациональности стремится к познанию, свободе и самосовершенствованию личности; воплотившийся в деяниях великих людей *идеал самостроительства человека*, достигающего совершенства в творческой конструктивной активности, путем образования и возвышение культурной жизни. В контексте идеологии немецкого Просвещения, согласно которой мир человека творится им самим, получили развитие идеи конструктивизма, самодеятельности, врожденной активности души.

Основные идеи Просвещения связаны с привитием народу культуры, облагораживанием нравов посредством знания. Ученых-гуманистов этой эпохи объединяли умонастроение с отрефлексированными ценностями свободы, веротерпимости, общего блага, соблюдения закона, единого для всех, а также вольнодумство и критическое отношение к авторитетам. Современные концепции прав человека, гражданского общества, плюрализма и демократии, правового государства, разделения властей, этики индивидуализма берут свои истоки в эпохе Просвещения.

Что же происходило в России в те времена, когда Европа переживала эпоху Просвещения? Крепостное право (по сути рабство), где бесправны были не только крестьяне, но и элиты, ибо самодержавие не ограничивалось конституционными нормами. Как отмечает И.Д. Прохорова, **уникальная особенность российской модернизации – вплетение в этот процесс культурно-психологических традиций рабства.** «Есть в российской истории модерного периода… щекотливая тема – драматический опыт крепостничества, по сути рабства. Наличие подобного архаического социального института в эпоху Нового времени, несомненно, было чрезвычайно болезненным социальным изъяном императорской России, стремящейся позиционировать себя на международной арене в качестве великой европейской державы» (Прохорова, 2014). Более того, в Советской России традиции рабства и крепостничества мимикрировали и были успешно продолжены: «систему коллективного рабства» представлял «ГУЛАГ как экономическая модель,

[2] *«Несовершеннолетие по собственной вине – это такое, причина которого заключается не в недостатке рассудка, а в недостатке решимости и мужества пользоваться им без руководства со стороны кого-то другого. <…> Ведь так удобно быть несовершеннолетним!» (Кант, 1966, с. 25).*

полное бесправие крестьянства, террор как способ тотального подчинения произволу правящей верхушки и т.д.» (Там же) (по сути дела, это была постмодернистски обыгранная архаика в современности).

В концептуальных рамках культурно-аналитического подхода (Гусельцева, 2013б) нами разрабатывается представление о необходимости дифференцировать мифологическое время (т.е. ту идеологическую реальность, которая порождает картину мира большинства населения страны, бездумно и автоматически им интериоризированную) и культурно-психологическое время (ту объективную и подлинную реальность, которая прорывается в реальных практиках, отдельных дискурсах, художественных озарениях и даже в личном опыте столкновения с действительностью). Таким образом, в соответствии с положениями культурно-аналитического подхода, важно дифференцировать идеальные, идеализированные и мифологические представления об обществе (идеальное Я страны) и реальное культурно-психологическое время и состояние, в котором страна развивается и живет. Так, все чаще в общественно-публицистическом дискурсе встречается мысль, что, несмотря на то, что в наших учебниках истории детям рассказывают про культуру российского Просвещения (вторая половина XVIII в.), **Россия не пережила своих Возрождения, Реформации и Просвещения, не прошла необходимых культурно-психологических этапов (культуры-психотехники), которые проживали европейские общества в процессе первой волны модернизации, при переходе сначала от феодализма к абсолютизму (централизованному национальному государству), а затем и к современному (правовому, демократическому, светскому и гражданскому) обществу.** «В каком-то смысле мы сейчас находимся в западноевропейском XVIII веке, когда было жизненно необходимо сформулировать новую гуманистическую систему ценностей, сделать ее этической нормой для всего общества и тем самым оградить светскую культуру от клерикальных нападок. XVIII век был сложным переходным периодом в истории европейского модерного времени. После свирепых и изнурительных религиозных войн XVII века все интеллектуальные силы были направлены на осмысление и преодоление травматического опыта, на поиск основ нового социального порядка. Центральным нервом эпохи был поиск философской и нравственной легитимации нарождающегося светского общества» (Прохорова, 2014).

Несмотря на то, что в наших учебниках истории детям рассказывают про культуру российского Просвещения (вторая половина XVIII в.), Россия не пережила своих Возрождения, Реформации и Просвещения, не прошла необходимых культурно-психологических этапов (культуры-психотехники), которые проживали европейские общества в процессе первой волны модернизации, при переходе сначала от феодализма к абсолютизму (централизованному национальному государству), а затем и к современному (правовому, демократическому, светскому и гражданскому) обществу. «В каком-то смысле мы сейчас находимся в западноевропейском XVIII веке» (Прохорова, 2014).

Итак, обратимся к анализу модернизации России при переходе от традиционного общества к индустриальному. Как было отмечено выше, успехи индустриализации, урбанизация и мобилизация населения не означают автоматически завершенности модернизационного проекта. Ибо, помимо всего перечисленного, модернизация предполагает возникновение светского общества как основы развития научной рациональности и правового государства, сопровождающегося становлением правовой рациональности и гражданской идентичности. С опорой на культурно-аналитический подход реконструируем реальное культурно-психологическое время развития страны.

ИДЕАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ КУЛЬТУРНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВРЕМЕНИ ЖИЗНИ СТРАНЫ

На поверхностный взгляд и следуя сложившимся стереотипам мышления, нет вопроса, в каком культурно-историческом времени живет Россия, – конечно, в настоящем, в современности – первое, что приходит в голову. Однако все гораздо сложнее. Так, А.Г. Асмолов ввел

конструкт «синдром современника», согласно чему не озабоченный критическим дискурсом современник «оказывается не в ладу с реальностью», «не успевает за временем» (Асмолов, 2015). В этой связи наш тезис: **рефлексия культурно-психологического времени жизни страны требует аналитической дифференциации с опорой на концепцию множественности Россий** (см.: Зубаревич, 1997, 2006, 2010). Так, современная Россия представлена смешанными пластами традиционной, индустриальной и постиндустриальной культур, где Россия «агрессивно-послушного большинства» (Ю.Н. Афанасьев) пребывает во времени до модернизации – в традиционном обществе. **Эта Россия живет в культурно-психологическом времени феодализма, где не свершились, т.е. массово не пережиты духовные события Возрождения, Реформации и Просвещения. Она ментально застряла в средневековом обществе, несмотря на то, что на дворе XXI в.** Выводя же на передний план анализа эту феодальную, архаичную реальность, мы абстрагируемся от концепции четырех Россий, согласно которой отечественная действительность гетерогенна и мозаична и в ней представлены разные времена и разные длительности. Это несомненно важный аспект анализа социокультурной реальности – представление о множественности проживающих на одной территории Россий, – однако мы обратимся к иному аналитическому уровню: к изучению доминирующего культурно-психологического времени страны, представленному в соответствии с методологией М. Вебера в качестве идеальной модели.

Догадки о том, что современная Россия живет в архаическом времени, и прежде проскальзывали в публикациях отдельных мыслителей, оставаясь при этом маргинальной линией общественного дискурса, однако в наши дни эти идеи все более часто проникают в публичное пространство, что свидетельствует о подспудной работе в осмыслении реальности самыми разными интеллектуалами (Быков, 2014; Иванов, 2012; Кончаловский, 2014; Пастухов, 2007; Прохорова, 2014). Итак, перед нами вопрос: каково реальное историко-психологическое время современной российской жизни? Будучи апологетами

Современная Россия представлена смешанными пластами традиционной, индустриальной и постиндустриальной культур, где Россия «агрессивно-послушного большинства» (Ю.Н. Афанасьев) пребывает во времени до модернизации – в традиционном обществе. Эта Россия живет в культурно-психологическом времени феодализма, где не свершились, т.е. массово не пережиты духовные события Возрождения, Реформации и Просвещения. Она ментально застряла в средневековом обществе, несмотря на то, что на дворе XXI в.

принципа методологического сомнения, мы должны заглянуть за изнанку официальной советской историографии и постсоветских мифологических наслоений, не попадая под гипноз того, о чем повествуют школьные учебники, а думая своим умом, как призывали стоящие у истоков ментальной модернизации Р. Бэкон и Ф. Бэкон. И тогда непредвзятый культурно-психологический анализ современной ситуации выявляет, что в российской истории так и не завершилась модернизация в качестве культуры-психотехники, порождающей секуляризованное сознание (научную и правовую рациональность) (Гусельцева, 2013б). Как уже было отмечено выше, в российской истории культуры не прожиты эпохи Ренессанса (ярко свершившегося в Италии, породившего гуманизм и чуть забрезжившего в серебряном возрождении XX в.), Реформации, Просвещения.

В чем культурно-психологический смысл Ренессанса? Это был опыт критико-синтетической работы с традицией: усвоение античных текстов посредством их реинтерпретации современной культурой. Опыт рождения индивидуальности личности (см.: Баткин, 1989); опыт становления гуманизма как цивилизационной парадигмы жизни общества. В концептуальных рамках культурно-аналитического подхода культура Возрождения трактуется как одно из значимых духовных движений в общем потоке модернизации.

В чем культурно-психологический смысл Реформации? Это был следующий модернизационный этап в эволюции духовной сферы человека, принесший в жизнь общества практики

свободы совести, идеологическую свободу, невмешательство религиозных организаций в частную жизнь. Что же можно сказать о таком компоненте модернизации, как секуляризация: насколько российский социум – это светское общество? Так, коммунистическая идеология, несмотря на то, что марксизм-ленинизм именовался наукой, по сути дела являлась религиозным учением и формировала сознание корпоративного типа, тоталитарное сознание, сектантское. «Будучи воспитанными на европейской культуре, оперируя политическим языком и социальными метафорами европейской истории, мы редко отдаем себе отчет, что в России никогда (за исключением двух постсоветских десятилетий) не было светского государства» (Прохорова, 2014).

В чем культурно-психологический смысл Просвещения? Его раскрыл И. Кант: «Просвещение – это выход человека из состояния своего несовершеннолетия, в котором он находится по собственной вине. Несовершеннолетие есть неспособность пользоваться своим рассудком без руководства со стороны кого-то другого» (Кант, 1966, с. 25). Причины этой неспособности, согласно И. Канту, «леность и трусость», «недостаток решимости и мужества» опираться на собственный разум. «Sapere aude! – имей мужество пользоваться собственным умом! – таков, следовательно, девиз Просвещения» (Там же). Труды деятелей Просвещения, таких как И. Кант, И. Гердер, Дж. Локк, Вольтер, Д. Дидро, Ш. Монтескье и другие, заложили новую парадигму отношений между обществом и государством, концепцию правового государства, гражданского общества и достоинства личности. Свободомыслие и чувство собственного достоинства – естественные права человека, культивирование которых движет общество к гуманизму. Однако овладение этими правами требует личного мужества и публичной ответственности. **Именно благодаря развитию критического мышления каждый человек и гражданское общество в целом воздействуют на государство, преобразуя его из абсолютистского и деспотичного в цивилизованное и правовое.** Эпоха Просвещения проживалась Европой на фоне падения империй, монархий и гражданских войн, что не всегда очевидно[3]. Однако **культурно-исторический продукт эпохи Просвещения – это возникновение гражданского общества как достижение разумного компромисса после гражданской войны, в основе которой, в свою очередь, лежал конфликт разных жизненных ценностей и образов государственного устройства; появление правового государства; самоорганизация общества и общественный контроль над соблюдением прав личности.**

Если мы обратимся к анализу российской истории, то в начале XX в. заметим ростки Ренессанса, так называемый Серебряный век, который заложил мощный социокультурный фундамент, позволивший стране в дальнейшем совершить индустриализацию. На этом фундаменте по сути дела и просуществовала советская власть до тех пор, пока не исчерпала накопленный задел культуры. Здесь мы снова обсуждаем вещи далеко не очевидные. Так, успехи индустриализации, которые непросвещенное сознание обывателей, да и политических элит, приписывает Сталину, явились следствием социокультурного развития России в 1910-е гг. Успехи советской науки и культуры в XX в. продолжались до тех пор, пока не истощились академические традиции интеллектуальной элиты, заложенные на рубеже XIX–XX вв. Независимо друг от друга это показывают исследования историков психологии (Богданчиков, 2013; Ясницкий, Завершнева, 2009). Так, С.А. Богданчиков, раскрывая феномен одного из организаторов российской психологической науки Г.И. Челпанова,

[3] *По сути дела, переход от традиционного общества к модерну – это переход от детства к пубертату в истории человечества. И чтобы понять, что́ сегодня происходит с Россией, полезно вглядеться в уже завершившийся в этом плане исторический путь Европы. «Европейская летопись модерности многих стран также содержит позорные страницы рабства и работорговли; церковный раскол в России в XVII веке происходил на фоне чудовищных религиозных войн между католиками и протестантами, сотрясавших Европу на протяжении XVI и XVII столетий и породивших глубокую травму в коллективном сознании. В XIX веке Россия вместе с Европой пережила драму наполеоновских войн, политических трансформаций и милитаризацию сознания. В прошлом столетии весь европейский континент был погружен в кровавую трагедию мировых и гражданских войн, варваризацию общественного устройства, тотальный сбой моральных и ценностных кодов. Россия вместе с Европой пережила также слом старых социальных барьеров, иерархий, уклада жизни, традиционных опор власти и престижа» (Прохорова, 2014).*

обнаруживает, что советская психология питалась интеллектуальными традициями челпановской школы, опирающейся на достижения мировой психологии того времени. В свою очередь, А. Ясницкий показывает, что советская психология держалась на старых профессорах, получивших еще дореволюционное фундаментальное образование; когда же эти культурные и интеллектуальные традиции истощилась, наступила деградация, приведшая к обрушению СССР, «колосса на глиняных ногах». Аналогичные вещи, не ставя перед собой такой задачи, вскрыл и просветительский проект Л. Парфёнова – например, его фильм «Цвет нации» (режим доступа: http://www.1tv.ru/documentary/fi=8396), повествующий о родоначальнике искусства цветной фотографии С.М. Прокудине-Горском[4]. В эту же тему ложатся размышления И.Д. Прохоровой о Серебряном веке, взросшем исключительно на частной благотворительности: «Государство вообще не принимало в этом никакого участия. …Советская власть существовала до тех пор, пока проедала это наследие. Как только она все проела, она рухнула, потому что та система выстроенных больниц, библиотек, вся инфраструктура здравоохранения, которая разрабатывалась до революции и отчасти легла в основание советской медицины, была изобретена отнюдь не большевиками, а теми… новыми лицами, людьми, инженерами, которые преобразили лицо России. Большинство этих людей осталось и еще долго довоспитывало следующие поколения вопреки всему» (Прохорова, 2012). Таким образом, национальный подъем культурного строительства 1920–1930-х гг. по сути являлся инерционным шлейфом дореволюционного развития страны. Точно так же современному обывателю не приходит в голову, что «тучные 2000-е гг.» своим благополучием обязаны даже тем половинчатым реформам, которые успели провести «в лихие 1990-е».

Итак, в начале XX в. ренессансная модернизация в России блеснула, но не завершилась созданием фундаментального культурного слоя. Напротив, этот тонкий и нежный слой целенаправленно уничтожался на протяжении советского XX в. Лишь сейчас в поле нашей рефлексии входит дискурс, что в российской истории не случилось победившей буржуазной революции[5], а революция 1917 г. выступила реставрацией абсолютизма (восстановлением самодержавия в новой исторической форме «диктатуры пролетариата»), ибо ее итогом явилось не прибавление личных и гражданских свобод, а смена элит (где самодержавная царская власть уступила место самодержавной пролетарской власти). Однако задачи, которые призваны решать буржуазные революции, так и не были разрешены.

Что же это за задачи? Прежде всего поворот от традиционалистского сознания/общества к модернизированному сознанию/обществу. Буржуазные революции – это лихорадочные реакции социального организма на кризис его роста, вовремя не разрешившийся эволюционным путем. В этом смысле

[4] Побочным эффектом данного кинопроекта стала рефлексия деградации российского культурного слоя по сравнению с началом XX в. «…Чаще Прокудин-Горский снимал памятники, которым тогда было лет двести-триста, и стояли они как новые. Но уже лет через двадцать-тридцать начались фатальные перемены, а через сто – хорошо если находишь обломки. Больше всего за последние сто лет потеряла Центральная Россия, снятая Прокудиным-Горским особенно подробно. Зарастают старые русские города. Одних храмов нет, другие обезглавлены, доживает свой век историческая застройка, и все это тонет, тонет в зарослях. Прокудин-Горский ведь снимал самые выигрышные виды. А мы теперь, глядя на те же места, будто не знаем, как и смотреть. Зарос уездный город Старица в Тверской губернии, Троицкий собор в Осташкове тоже утонул в дебрях. В зарослях Горицкий женский монастырь. Перекрыта панорама при въезде в Можайск. Похоже, по старым правилам благоустройства охраняют только главные достопримечательности двух столиц» (Там же).

[5] Подробнее см. исследования филолога, антрополога и «последнего энциклопедиста» В.В. Иванова (2012), а также политолога В.Б. Пастухова (Пастухов, 2007). «…Французская буржуазная демократия – …результат Великой французской революции, которая длилась примерно 100 лет. Наша революция, которая началась в 1905 году, тоже уже длится немножко больше 100 лет. Но Россия (по размерам территории) гораздо больше, поэтому точные сроки у нас и Франции не могут совпадать. Но то, что сейчас происходит, это последние отблески того, что началось в 1905 году. <…> …В 1905-м впервые было действительно широкое народное движение, и были уже политические партии. То есть то, что необходимо для реальной революции. Революций в истории было довольно много: английская, мексиканская, китайская, и все они более или менее проходят через одинаковые циклы. Первый – победа, потом – ряд внутренних стычек между вождями, друг друга убивают. Потом приходит Наполеон, или Сталин, или Кромвель. После них – разного рода бездарное междуцарствие… <…> …Не только Европа, сейчас и Бразилия идет по этому пути, и в конце концов и Иран пойдет по этому пути. Россия в принципе – одна из обещающих стран за пределами Европы. Бразилия уже прошла через период диктатур. В Чили была диктатура. Но вообще большая часть Латинской Америки пережила все, что было у нас, как раз относительно благополучным образом» (Иванов, 2012). Анализ культуры и поведение элит в Латинской Америке в эпоху модернизационного перехода см.: (Монтанер, 2002).

культурным средством от революций является опережающая модернизация. В культурно-психологическом плане предпосылкой революций становится критическая ситуация, где общество в своем развитии обогнало государство и требует расширения круга как своих прав, так и социальной ответственности. Аналогом здесь служит ситуация в психологии личности, когда вдумчивые родители с целью упредить подростковый кризис опережающе расширяют сферу прав и обязанностей, пространство свободы и ответственности собственного ребенка.

В концептуальных рамках культурно-аналитического подхода нами развиваются представления о гетерогенности и гетерохронности культурно-психологического времени, в которых живут как разные страны, там и люди внутри одной страны; где в современной реальности сосуществуют слои разных времен[6]. Эти представления вполне согласуются с концепцией «четырех Россий» Н.В. Зубаревич (Зубаревич, 2006), согласно которой принято выделять для анализа большие города, средние города (как индустриальные, так и утрачивающие индустриальность), малые города и села. Таким образом, современная Россия представлена сосуществованием непримиримых менталитетов: архаики, модерна и постмодерна, нерефлексивно (не проработав) соединившего разные картины мира и образы жизни. Характеристики разных аксиологических систем и мировоззрений представлены в следующей ниже таблице.

Согласно И.Д. Прохоровой, «традиционалистское мышление укоренено в нашей культуре, …оно прямо или косвенно воспроизводится в образовании, воспитании, в стиле жизни», оно сопротивляется секуляризации и переходу к светской системе жизни (Прохорова, 2014)[7]. Вместо переинтерпретации и осмысления исторического прошлого, напротив, происходит бездумная актуализация, реинкарнация, реанимация архаических представлений. Такая ситуация порождает разного рода риски в развитии страны.

РИСКИ ДЕМОДЕРНИЗАЦИИ

В дискурс современной отечественной социологии вошло понятие о *демодернизации* (Кордонский, Дехант, Моляренко,

Таблица
Характеристики разных аксиологических систем и мировоззрений

Традиционное сознание/общество	Модернизированное сознание/общество
Сакральность власти	Дексакрализация власти
Тоталитарное (и/или религиозное) государство	Светское государство
Синкретизм ветвей власти	Дифференциация – разделение властей
Коллективное сознание; идея коллективной ответственности	Индивидуальное сознание; идея личной ответственности
Милитаризм, мобилизация общества	Гуманизация общества, доверие
Бряцание оружием	Конкуренция мозгов
Идея экспансии и захвата территорий; жизни людей приносятся в жертву мощи государства и расширения территорий	Идея обустройства локальных территорий и повседневного быта; государство и территории служат повышению качества жизни людей
Сакральность границ, архаические комплексы крови и почвы	Психологическое растворение границ, «планетарная идентичность»
Национальная история и этническая идентичность как ведущая; национализм	Транснациональная история, гражданская и планетарная идентичность; космополитизм

[6] В подходе французского историка Ф. Броделя выделены три слоя истории – экономический, социальный, культурный. «История на этих трех уровнях течет с разной скоростью. Быстрее всего – на уровне экономики; социальные структуры изменяются медленнее, лишь постепенно уступая требованиям экономики; еще медленнее трансформируются идеология и культура, выступающие чаще всего в роли тормоза, лишь задним числом реагируя на изменения, происходящие сначала в экономической, а затем в социальной жизни» (Уваров, 2004).

[6] И.Д. Прохорова отмечает, что даже продвинутым интеллектуалам порой трудно отказаться от традиционалистской оптики, являющейся частью их собственного культурного кода. Так, в общественном сознании воспроизводится «ложный миф об отсталости крестьян, их неготовности к свободному владению землей, их исконной приверженности общинному строю», а в нынешней реальности распространено отношение к народу как быдлу. «Этот патерналистский миф о неготовности людей к частной инициативе, к самоорганизации, к политической зрелости благополучно дожил до наших дней и активно транслируется в общество с помощью официальных СМИ. К слову сказать, рассуждения о “тупости народа” – одна из любимых тем и в оппозиционном фейсбуке» (Прохорова, 2014).

2012; Минаков, 2014; Шляпентох, 2008): вместо модернизационного рывка российское общество деградировало, «стало феодальным, сословным и не столько приблизилось, сколько удалилось от современности» (Черныш, 2013, с. 143). Авторы отмечают, что «неудачное течение российских реформ контрастирует с успехами не только стран Восточной Европы… но и стран в прошлом менее развитых, таких как Бразилия или Китай» (Там же, с. 144)[8]. Важно отметить, что для современного Китая (как и других стран, включившихся в модернизационные процессы лишь на рубеже XX–XXI вв.) модернизация сегодня складывается из двух этапов: создания индустриальной цивилизации и перехода к информационному обществу. Весь комплекс задач здесь приходится решать одновременно.

Множественные проблемы отечественной жизни и системы образования обусловлены тем, что, не завершив в культурно-психологическом плане *первую модернизацию* (переход от традиционной культуры к обществу модерна), где индустриализация и урбанизация – необходимые, но недостаточные ее условия, страна в конце XX в. оказалась в новой постмодернистской реальности, в которой развитые страны уже вовлечены в процесс непрерывной модернизации (*второй модернизации*, возникшей при переходе от индустриального к постиндустриальному типу обществ). Здесь важной идеей в интеллектуальном дискурсе стало представление о том, что модернизация отнюдь не означает вестернизации, несмотря на то, что динамичная европейская культура пережила эти процессы раньше иных стран (Прохорова, 2014; Фурман, 2003, 2010).

Существенную роль в решении тех или иных проблем играет верно поставленный диагноз; в нашем случае эти задачи диагностики призвана решить многомерная аналитика текущей социокультурной реальности (культурно-аналитический подход). Элиминировав ценностные суждения, нам следует понять действительность per se, ибо подобно тому, как личность представлена идеальным и реальным Я, разрыв между идеализированными представлениями и реальным состоянием дел имеется и у страны[9], тогда как без трезвой оценки и осмысления последнего нет движения к позитивным переменам. Именно в критической рефлексии социокультурной реальности во все времена состояла миссия интеллектуала[10] (см.: Рассел, 2000; Фуко, 2005).

Важным фактором успешности стратегии и тактики как модернизации российского общества в целом, так и системы образования в частности, является готовность учитывать реальность культурной травмы. Постсоветское и посттоталитарное общество исполнено скрытых конфликтов, глубоких и вытесненных в коллективное бессознательное травм, что отнюдь не способствует его оздоровлению[11]. Все это предписывает особую психотерапевтическую миссию и системе образования.

Одной из проблем работы с обществом, пережившим культурную травму (а это происходило в истории XX в. со всеми выходящими из тоталитаризма странами), является отсутствие дискурса, позволяющего обсуждать неоднозначные и конфликтные реальности. Важную роль здесь играет работа с языком – не только возникновение

[8] «В то время как российское общество сталкивалось с болезненными последствиями закрытия высокотехнологичных производств, массовой деквалификацией, кризисом образования и науки, Китай планомерно накапливал человеческий капитал, готовил внутри страны и за рубежом специалистов высокого класса, способных выводить экономику к новому уровню развития» (Черныщ, 2013, с. 145).

[9] Напомним читателю краткую характеристику текущей ситуации, данную В.Л. Иноземцевым: «Россия начала второго десятилетия XXI века – совершенно особая страна по ряду признаков. Это открытое общество, граждане которого больше всего боятся именно этой открытости. Это относительно жестко управляемое общество, но не имеющее никакой идеологии, общество с массой формальных ограничений, но допускающее немыслимую степень личной свободы. Наконец, что самое важное, это общество, которое кажется единым и сплоченным, но основано на неограниченном индивидуализме» (Иноземцев, 2015).

[10] В наши дни важно «осознание колоссальной ответственности, стоящей перед современным интеллектуальным сообществом, той огромной работы, которая ему предстоит для построения светского государства и гражданского общества» (Прохорова, 2014).

[11] Сходные мысли высказывает А.В. Юревич о миссии отечественной психологической науки: «…внешнеполитические события последнего времени не умаляют значимости внутренних проблем современной России, в том числе ее психологического состояния». Он приводит результаты различных исследований, а также собственного анализа, демонстрирующие негативный характер этого состояния: «Отмечается его “кентавроообразность” – внутренняя противоречивость современного российского менталитета, находящая выражение в сосуществовании противоборствующих его видов. Делается вывод о том, что развитие российского общества требует не только социально-экономического, но и социально-психологического обеспечения» (Юревич, 2015, с. 32).

терминов, обозначающих и фиксирующих становящиеся социокультурные процессы, но и дифференциация агглютинированной (склеенной, синкретичной) действительности. Вне этого процесса не происходит развитие ни научной, ни правовой рациональности, которые, в свою очередь, являются двигателями модернизации. Нередко **причиной ситуации незавершенной модернизации является тот факт, что культурно-психологическим факторам (а к ним относятся становление рациональности как таковой, переход от мифологического мышления к научному, развитие тезауруса и критического дискурса и т.п.) не придается столь же существенного значения, как факторам политическим и экономическим.**

В этой связи в концептуальных рамках культурно-аналитического подхода на передний план выходит необходимость критического изучения проблемных точек незавершенной модернизации, в том числе и аналитической дифференциации понятий «общество», «страна», «нация», «государство». В постиндустриальном мире локомотивом прогрессивного развития страны является ее общество (которое, в свою очередь, стимулировано к развитию социально активным меньшинством и интеллектуальной элитой), тогда как государство служит технологическим средством осуществления общественного прогресса. В соответствии со схемой уровней методологии науки (Юдин, 1997) – при эвристическом наложении ее на идеальную модель социокультурной модернизации образования и общества – *философский и общенаучный уровни* обеспечивает интеллектуальная элита, производящая стратегические цели и ценности; *конкретно-научный уровень* обеспечивают социально активное меньшинство (гражданское общество) и техническая интеллигенция, решающие тактические задачи модернизации общества и образования; за *инструментальный уровень* поддержки модернизации отвечает государство (в лице чиновников, репрессивного аппарата и управленцев). Такая методологическая схема, в свою очередь, демонстрирует трансформацию представлений – от архаической и неэффективной централизованной модели (сакральность власти, мобилизационная вертикаль, иерархическое устройство жизни – своего рода «табель о рангах» и квазифеодальная сословность, препятствующая профессиональному отбору на основании стандартов *личных достоинств и талантов*) к постиндустриальной меритократической модели («власти достойных»).

ОТ ПРИНЦИПА УДОВОЛЬСТВИЯ – К ПРИНЦИПУ РЕАЛЬНОСТИ (КУЛЬТУРНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА)

На основании работ ведущих социологов, философов, историков культуры, выделим основные проблемные точки (одновременно и шансы роста) современного российского общества. (Основательный анализ социально-психологического состояния российского общества см.: Юревич, 2015.)

- Это общество невротизированное и психотравмированное. Вот уже несколько десятков лет оно живет в состоянии перманентного стресса и незавершенной модернизации, которая не приносит облегчения, ибо не достигает видимого результата – *цивилизационного качества жизни* (социальной и правовой защищенности человека, передовых систем здравоохранения и образования, разработки высоких технологий и конкурентоспособного производства, чувства собственного достоинства и уважения к индивидуальности личности, гражданской солидарности и позитивной общественной атмосферы, дающей как молодым людям, так и старикам уверенность в завтрашнем дне). **Неэффективность же российских модернизаций обусловлена тем, что совершаются они в форме имитаций (имитационная модернизация, «абортивная модернизация», «рецидивирующая модернизация»)** (Гудков, 2011; Наумова, 1996; Фурман, 2010).
- Это общество индивидуализированное, которое, несмотря на выраженную приверженность на словах к духовным и коллективным ценностям, в реальности глубоко безнравственно и не способно ни к *культуре позиции* (психологической зрелости индивидуальности и гражданской ответственности), ни к солидарности (где в наши дни элементы бескорыстной взаимопомощи

зарождаются в форме волонтерских движений, благотворительных фондов и горизонтальных отношений отдельных граждан – проекты на платформе краудсорсинга (crowdsourcing)[12], краудфандинга (crowdfunding)[13] и т.п.).

- Это общество нетерпимое и поляризированное; это общество культурной травмы, которое, не совершив успешной модернизации и не испытав катарсиса обновления и позитивных ценностей, не добившись обустроенной, благополучной и безопасной повседневности, не создало образа достойной жизни, и в нем сработали регрессивные механизмы – *племенное сознание* (деление мира на своих и чужих, поиск врага), воля к изоляционизму (пресловутый «особый путь»), возвращение к архаике (см., например: Асмолов, 2014а, 2014б, 2014в).

В порядке социально-психологической терапии **такое общество нуждается в позитивных ценностях и достойных образах будущего.** Первоочередную значимость обретает в этих условиях образование и воспитание подрастающих поколений. **Задача, стоящая перед аналитиками и стратегами образовательной политики, – предложить программы, позволяющие осуществить успешную модернизацию, а также психотерапию и гуманизацию жизни, ведущие к достижению общественного согласия.** Обществу необходимо сконцентрировать усилия на позитивной социализации молодых людей: достойное настоящее и будущее детей, инвалидов и стариков может стать одной из точек согласия и солидарной деятельности в атомизированном и расколотом социуме.

Образы позитивного будущего создают психологические теории, которые не противопоставляют ценности коллективизма и индивидуализма, а раскрывают присущую этим теориям диалектику

Задача, стоящая перед аналитиками и стратегами образовательной политики, – предложить программы, позволяющие осуществить успешную модернизацию, а также психотерапию и гуманизацию жизни, ведущие к достижению общественного согласия. Обществу необходимо сконцентрировать усилия на позитивной социализации молодых людей: достойное настоящее и будущее детей, инвалидов и стариков может стать одной из точек согласия и солидарной деятельности в расколотом социуме.

антиномии (см., например: Роменец, 1989; Рубинштейн, 2008). Здесь крайне важно отметить, что процессы индивидуализации и глобализации – а это далеко не всегда очевидно – суть две стороны одной медали. Иными словами, **нет подлинной индивидуализации и становления национальной (гражданской) идентичности без выработки космополитических установок и общечеловеческих ценностей.**

Перед системой образования встают принципиально новые задачи. Педагог и антрополог К. Вульф[14] отрефлексировал эти задачи в контексте образовательной программы глобального и межкультурного воспитания. «От человека ожидают самоопределения и самореализации. Принятие решений и рефлексия становятся важными навыками образа жизни» (Вульф, 2012, с. 221). От современного подростка в глобальном мире требуются такие компетенции, как «способность к сотрудничеству и инновациям, успешность и способность к рефлексии, медийная межкультурная компетенция» (Там же, с. 222). Для школьных же учебников недостаточно «национально-центристского ви́дения воспитания и образования», где иные культуры выступают лишь фоном развития собственной нации, а необходима

[12] *Краудсо́рсинг (от англ. crowd – «толпа» и sourcing – «использование ресурсов») – одна из современных культурных практик, которая помогает решать социально значимые проблемы солидарными усилиями добровольцев, чья деятельность скоординирована при помощи информационных технологий. Примерами такой практики служит Википедия – энциклопедия, творимая усилиями специалистов-волонтеров, а также проект NASA по анализу снимков поверхности Марса, созданный астрономами-любителями.*

[13] *Краудфа́ндинг (от англ. crowd – «толпа», funding – «финансирование») – сотрудничество людей в плане добровольного сбора средств (денег или иных ресурсов) для решения поставленных задач посредством Интернета. Примерами здесь служат помощь пострадавшим от стихийных бедствий и нуждающимся в дорогостоящем лечении, спонсирование политических кампаний, финансирование стартап-проектов, производство свободного программного обеспечения и др.*

[14] *Кристоф Вульф (р. 1944) – профессор общей и сравнительной педагогики Свободного университета в Берлине, директор междисциплинарного центра по сравнительной антропологии, один из идейных лидеров современного образования.*

децентрализация взгляда – как изучение национальных культур в контексте планетарной истории, так и включение в школьные программы региональных традиций, «разработка *новых транснациональных принципов лояльности и солидарности*» (Там же, с. 227–228). Глобализация – это сложный и многомерный процесс, не только включающий экономические, политические, социальные и культурные аспекты, но и протекающий в сочетании антиномий, где универсальное поддерживает уникальное, глобальное усиливает локальное, а развитие индивидуальности подразумевает опору на человеческую солидарность.

Если эти задачи совокупных модернизаций (от архаики – к модерну, от национального государства – к транснациональному дискурсу, от индустриального мира – к информационному) в наши дни не решаются, что ожидает общество в перспективе? Выделим следующие риски.

- Распад и крах архаической государственности, которого политическая элита так отчаянно боится, однако по законам психоистории сама же активно приближает (непредвиденные последствия наших действий[15], самосбывающиеся прогнозы) (Морен, 2005; Фурман, 2010).
- Массовый исход из страны предприимчивых и инициативных молодых людей, профессионалов и интеллектуалов (Агамова, Аллахвердян, 2007; Рязанцев, Письменная, 2013). Как отмечает М.Г. Гольдфельд в основательной статье, посвященной «утечке мозгов», данную проблему следует рассматривать в контексте общей ситуации развития страны. «Если государство имеет продуманную стратегию национального строительства, то оно будет искать и находить способы для такой поддержки. Если же нет, то исход молодых умов неизбежен и даже желателен: за пределами России они будут жить в нормальных условиях, сохранят научный потенциал, и в конце концов достижения научно-технического прогресса вернутся в Россию с Запада, как уже не раз бывало в истории» (Гольдфельд, 2007)[16].
- Перерастание холодной гражданской войны в горячую. (Так, **одним из признаков завершенной модернизации является прекращение гражданской войны и достижение общественного договора между идеологическими противниками.** Отсюда следует, что толерантность как цивилизационная норма (Асмолов, 2012) также является важным продуктом социокультурной модернизации. В культурно-психологическом смысле гражданская война в России так и не была завершена. «Сын Шолохова вспоминал: в семьдесят, кажется, втором году смотрели они с отцом передачу о Гражданской войне. Сын спросил отца: как, по-твоему, когда все-таки действительно закончилась Гражданская война? Шолохов попыхтел трубкой и ответил хмуро: она, может, и не кончалась...» (Быков, 2014).)[17]

КУЛЬТУРНАЯ ТРАВМА КАК ФАКТОР, ПРЕПЯТСТВУЮЩИЙ РАЗВИТИЮ ЛИЧНОСТИ, МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ И СТРАНЫ

Идеологическая поляризация, о которой свидетельствуют текущие аналитические срезы социокультурной реальности, является симптомом «многолетней коллективной травмы» (Прохорова, 2014). Однако увещеваниями и вытеснением проблемы вглубь, как известно психологам, такие травмы не лечатся. Изживанию коллективной травмы способствует работа переосмысления исторического опыта, перевод проблемы в публичный дискурс, налаживание

[15] *Французский социолог Э. Морен писал: «Мы не можем быть уверены в том, что результат действия будет соответствовать нашим намерениям, напротив, мы вправе серьезно сомневаться в этом. <…> Как только индивид предпринимает действие, каким бы оно ни было, оно начинает ускользать от его намерений. Это действие вливается во вселенную взаимодействий и, в конечном счете, поглощается окружением, так что в результате может получиться даже нечто противоположное по отношению к первоначальному намерению. Часто действие возвращается бумерангом к нам самим» (цит. по: Князева, 2005, с. 18).*

[16] *«Ученые, обладая профессионально развитым критическим мышлением, менее других склонны верить официозной мифологии, лучше видят преобладающие тенденции развития российского общества и не могут не обращать своих надежд на Запад» (Там же).*

[17] *В 1953 г. после смерти И. Сталина Анна Ахматова заметила: «…теперь арестанты вернутся, и две России глянут друг другу в глаза: та, что сажала, и та, которую посадили» (URL: http://obzor35.ru/13-9/16608-anna-andreevna-akhmatova). Л.Г. Парфенов констатирует: «...один россиянин считает, что Сталин – это кровавый палач, а другой россиянин считает, что Сталин – это эффективный менеджер...» (Парфенов, 2015). По сути дела, здесь представлена феноменология холодной гражданской войны.*

общественного диалога, предъявление хтонических чудовищ свету разума. Таким образом, **при реформировании системы общества и образования необходимо учитывать реальность культурной травмы**. Изучению коллективной травмы посвящены работы социолога П. Штомпки (Штомпка, 2001а, 2001б). Культурно-аналитический подход, разработанный с целью перевода общефилософских и общенаучных идей на конкретно-научный уровень психологии и в практику образовательной политики, позволяет встроить эти идеи в стратегические разработки модернизации системы образования.

Культурные травмы не дают как отдельным людям, так и стране в целом посмотреть в лицо реальности, выстроить адекватную картину мира[18]. Особенностями российской культурной травмы является сложное наслоение целого ряда обстоятельств, представляющих как постимперский синдром, так и постсоветский (посттоталитарный) синдром.

Что такое **постимперский синдром?** Как было замечено выше, модернизация есть разноступенчатый и непрерывный процесс. Во многих странах движение от империи к национальному государству происходило столетиями. Например, последним актом распада Австро-Венгерской империи явились процессы, совершавшиеся в конце XX в. в Югославии. «XX век был веком распада большинства империй; фантомные боли потерянных территорий до сих пор причиняют страдания уязвленной национальной гордости британцев, австрийцев, португальцев» (Прохорова, 2014). Что же способствует избавлению, преодолению, излечиванию постимперского синдрома? Прежде всего, продуктивная модель развития страны, ценности, практики и образы достойного будущего.

В свою очередь, распад тоталитарного государства – СССР с его системой государственной монополии, идеологического контроля и мифологий о якобы самой великой и прогрессивной стране – имел одним из последствий **посттравматический синдром**. Рисками посттравматического синдрома выступают регрессия к архаике, племенному сознанию (Эпштейн, 2014), «легко возбуждаемая массовая истерия» (Прохорова, 2014). «Постсоветская Россия – как и многие другие восточно европейские государства, столкнувшиеся с необходимостью перестройки собственной политической идентичности, помноженной на незавершенность процесса формирования нации, – на новом историческом витке воспроизводит уже имевшую место в эпоху романтизма ситуацию. Прошлое вновь должно дать ответ на вопросы, диктуемые современностью. **Проблема в том, что сама современность стала иной, и те вопросы, которые обращала к прошлому эпоха рождения наций, а теперь вновь озвучиваются в эфире, кажутся все более анахроничными.** “Духовные скрепы”, “воля нации”, “единая и неделимая тысячелетняя история”, несмотря на свой универсалистский пафос, не могут скрыть стоящего за ними частного интереса правящей элиты, компенсирующей пустоту наскоро изобретаемых традиций лишь благодаря риторической возгонке и политическому весу тех, кто взял на себя ответственность “хранить и защищать нашу память”» (Калинин, 2013) (выделено мной. – *М.Г.*).

На пути к осмыслению и проработке культурных травм серьезной запрудой лежат мифологемы отечественного менталитета.

МИФОЛОГЕМЫ РОССИЙСКОГО МЕНТАЛИТЕТА

И.Д. Прохорова, опираясь на размышления А.М. Пятигорского, обращает внимание на идею бесконечного

[18] *Как известно, именно культурная травма, версальский синдром подготовил почву для развития германского национал-социализма. «Британский историк Кейт Лоув приводит ряд примеров, как после Второй мировой войны одновременно в разных национальных сообществах складывалась новая коллективная идентичность на основе героического мифа о единстве и мужестве людей в борьбе с общим врагом. Эта редукционистская мифология возникла не столько в результате официальной пропаганды, сколько в качестве компенсаторного механизма оправдания многолетних страданий, а также подавления воспоминаний о собственных преступлениях, предательствах и нравственном падении в отчаянной борьбе за выживание. Однако в 1960-х годах национальная память во многих европейских странах становится более индивидуализированной и интернациональной. Дискредитированное героическое прошлое в Германии уступает место негативному прошлому, т.е. памяти о преступлениях и чувству вины, которое ставит под вопрос монолитность коллективной идентичности» (Прохорова, 2014). «В России же советская модель героического прошлого пережила распад самого Советского Союза и удерживает лидирующие позиции до настоящего дня» (Там же). Осмыслению культурных травм XX в. препятствует мифологизированное массовое сознание, психологическая неготовность общества пережить и проработать свои культурные травмы.*

расширения пространства vs освоение и благоустройство уже имеющейся территории. Согласно А.М. Пятигорскому, **в российском менталитете идея территории и идея государства довлеет над идеей сбережения народа и человека, живущего на этой земле.** «Этнос подменяется территорией, страна подменяется государством, стерегущим священные границы. <…> Таким образом, территория как самоценность, не привязанная к судьбам и нуждам обитающих на ней людей, становится стержнем национального самосознания управляющей элиты, навязывающей эту систему ценностей обществу. Это объясняет безумную традицию считать отъезд или бегство из страны предательством родины» (Прохорова, 2014).

Какие средства есть в распоряжении у системы образования, чтобы справиться с этой мифологемой? Такими культурными средствами становится обращение к истории повседневности или антропологической истории, т.е. истории с человеческим лицом; переход от имперской оптики исторического нарратива к антропологической оптике, выводящей на передний план людские страдания и подвиги, переживания и судьбы. (Завет отечественного классика Л.С. Выготского «от систем перейти к судьбам» актуален не только для модернизации психологической науки, но и для исторического образования.)

Культурная травма российского общества также связана с ущемлением **ведущей ценности национального менталитета – социальной справедливости.** Аналитики, обрушивающиеся с оценочными суждениями на такие качества россиян, как патернализм и эгалитаризм, и предлагающие в качестве средства решения проблем «шоковую терапию», уподобляются завучу, который ждет от первоклассника рекордной скорости чтения, не принимая в расчет ни возрастных особенностей, ни индивидуальности, ни психологии. Особенности менталитета россиян – это историческая данность. Недальновидно и негуманно требовать от народа быть иным, нежели он есть в действительности; мобилизационная политика влечет за собой подрыв национальных сил, что, в свою очередь, определяет демодернизацию. Антропологический же подход создает оптику принятия народа (и периодов истории) в совокупности пороков и достоинств, преступлений и подвигов, ведя к цивилизационным ценностям дорогами просвещения, социального воспитания и гуманизма, учитывая национальные особенности.

Согласно А.М. Пятигорскому, в российском менталитете идея территории и идея государства довлеет над идеей сбережения народа и человека, живущего на этой земле. «Этнос подменяется территорией, страна подменяется государством, стерегущим священные границы. <…> Таким образом, территория как самоценность, не привязанная к судьбам и нуждам обитающих на ней людей, становится стержнем национального самосознания управляющей элиты, навязывающей эту систему ценностей обществу. Это объясняет безумную традицию считать отъезд или бегство из страны предательством родины» (Прохорова, 2014).

Третьим камешком в ботинке на пути социокультурной модернизации является мифология культурных героев. И.Д. Прохорова как один из ведущих аналитиков в сфере гуманитарного развития страны обращает внимание на **популярность образов злодеев в российской истории (Иван Грозный, Сталин) и равнодушие к образцам достойного поведения, которые должны вызывать безусловную гордость за продвижения страны в сферах науки, культуры и технологий (Юрий Гагарин)**. «Общество продолжает жить в навязанных рамках сомнительных периодизаций, ложного пантеона героев, искривленной системы этических координат» (Прохорова, 2014). (Социологические опросы о культурных героях обобщены в материале Б.В. Дубина (Дубин, 2008).)

И.Д. Прохорова также виртуозно вскрывает подмены, осуществляющиеся в публичном вербальном пространстве официальной культуры. Одна из них – мифологема высокой духовности и коллективизма российского общества, тогда как в реальности имеют место аморализм, правовой нигилизм и индивидуализм.

Характеризуя нравственное состояние нынешнего общества, обратимся к феноменологической зарисовке. Так,

журналист К. Соколова, беседуя с режиссером А. Звягинцевым, замечает: «…наша страна на сегодняшний день является абсолютно уникальным обществом, где почти полностью утрачена, истреблена мораль. На ее месте представлены самые разнообразные виды аморальности, иногда до того фантасмагорические, что вызывают остолбенение. <…> Я отдаю себе отчет в том, что глобальная утрата морали – результат цепи трагических исторических обстоятельств, случившихся с Россией… Тем не менее результат этого эксперимента поражает: такой естественной, почти детской, кристальной массовой аморальности, принимающей самые причудливые формы, как в современном российском обществе, я, пожалуй, не могу найти аналогов. <…> Самое поразительное в аморальности, о которой я говорю, – это ее массовость и обыденность. Живя в России, ты как будто пребываешь в дурном сне, где тебя постоянно уверяют, что ужас – норма жизни. Что лгать, предавать, изменять, воровать, презирать слабого – это совершенно естественно, и все так живут, а ты один наивный идиот. Я даже не говорю про власть или телевизор – проблема в том, что граждане массово воспроизводят отвратительные паттерны поведения, присущие власти, в отношениях друг с другом, на всех уровнях. Можно рассуждать о причинах этого явления: целенаправленное уничтожение в несколько приемов цвета нации, вóйны, отрицательная селекция, уничтожение религии, людоед Сталин, ГУЛАГ, цепь адски унылых вождей. Интересно на самом деле другое: **что нужно сделать здесь и сейчас, чтобы запустить обратный расчеловечиванию процесс**, и можно ли вообще его запустить на данной стадии деградации? Возможно ли “вочеловечивание” обратно?» (Соколова, 2015) (выделено мной. – *М.Г.*).

Приведенная феноменология свидетельствует о том, что в постсоветском обществе интеллектуалы не выполнили свою работу[19], не произвели новых смыслов и ценностей, не разработали иные интерпретации истории, не провели общественных дискуссий, не предложили стране и людям достойных образов будущего развития. **Ловушка экономической и политической детерминации развития страны опять сработала здесь в недооценке фактора культуры** (см.: Монтанер, 2002). Однако не проделанная работа требует вечного возвращения.

Крайне опасными представляются поддерживаемые массовой пропагандой антизападные настроения, которые в век глобализации загоняют страну в искусственный изоляционизм, тогда как суть цивилизационного развития – продуктивность культурных контактов, научного обмена и социальной мобильности. Перефразируя У. Черчилля, западный проект модернизации имеет множество проблем и недостатков, однако эта модель, как доказывает многовековая история, позволяет с проблемами конструктивно справляться, тогда как окукливание и самогипноз особости пути развития заканчиваются потерями временны́х ресурсов и национальной катастрофой.

Крайне опасными в этой связи представляются поддерживаемые массовой пропагандой антизападные настроения, которые в век глобализации загоняют страну в искусственный изоляционизм, тогда как суть цивилизационного развития – продуктивность культурных контактов, научного обмена и социальной мобильности. Перефразируя У. Черчилля, западный проект модернизации имеет множество проблем и недостатков, однако эта модель, как доказывает многовековая история, позволяет с проблемами конструктивно справляться, тогда как окукливание и самогипноз особости пути развития заканчиваются потерями временны́х ресурсов и национальной катастрофой. В новой постиндустриальной реальности актуальны игры с ненулевой суммой (идеал цивилизационной солидарности)[20], где не только взаимопомощь и настроенность на коммуникацию и договор продуктивнее,

[19] *«Это была фундаментальная интеллектуальная и мировоззренческая ошибка, и исправлять ее придется сейчас. Нам необходимо вернуться в прошлое и переосмыслить историю собственной страны, чтобы найти нужные слова и образы, делающие идеи свободного демократического устройства, светского государства и гражданского общества более привлекательными, нежели идея великой священной империи» (Прохорова, 2014).*

[20] *В этом контексте Э. Морен ввел конструкт «планетарная идентичность», призывая «рассмотреть вопрос о планетарном гражданстве, которое гарантировало бы права для всех землян. Эта идея, которая в настоящее время кажется утопической, была, однако, реализована указом Каракаллы в 212 г. н.э., который предоставил римское гражданство всем жителям Римской империи, которая тогда, в его собственных глазах, являлась целым миром» (Морен, 2012).*

нежели конфронтации и конфликты, но и национальное (уникальное) развитие расцветает там, где поддерживается глобальное (общецивилизационное и универсальное развитие). (В психологии этому соответствует *принцип единства индивидуализации и социализации* – см.: Гусельцева, 2013а.)

Вопреки насаждаемой в обществе антизападной риторике образцом цивилизационного развития в наши дни выступают успешно завершившие первую модернизацию страны, а продуктом этой модернизации явились *культура права* и *нормы рациональности* как основы жизни в глобальном мире (Межуев, 2012; Фурман, 2010). Иными словами, наряду с *принципом рациональности* как важной составляющей европейской ментальности современная цивилизация держится на *идее культуры* и *идее права* (где правовая рациональность выступает ведущей формой повседневного отношения к жизни цивилизованного человека). В монографии «Идея культуры» В.М. Межуев показывает, что наука и право стали уникальным вкладом западной цивилизации в мировое (универсальное) развитие; без этих идей сегодня не может обойтись ни одна цивилизации (Межуев, 2012). Возрождение, Реформация и Просвещение предстают своеобразными вехами на пути становления социокультурной и гражданской идентичности. «Лишь пройдя все три, европеец обрел в собственных глазах статус современного человека, подающего другим народам пример культурного существования и развития» (Там же, с. 54). **Рациональность, право и идея культуры сделались цивилизационной нормой: современная наука, правовые предпосылки светских форм жизни (правовая рациональность) и уважение к культурному разнообразию (толерантность) являются основой существования единого человечества.**

Вопреки насаждаемой в обществе антизападной риторике образцом цивилизационного развития в наши дни выступают успешно завершившие первую модернизацию страны, а продуктом этой модернизации явились культура права и нормы рациональности как основы жизни в глобальном мире. Наряду с принципом рациональности как важной составляющей европейской ментальности современная цивилизация держится на идее культуры и идее права (где правовая рациональность выступает ведущей формой повседневного отношения к жизни цивилизованного человека).

Сложилась ли в российском менталитете рациональность как таковая? Согласно социальным антропологам, рациональность повседневного поведения наших граждан не является сильной стороной национального характера. В этой связи в качестве компенсации в систему образования необходимо вводить курсы и практики критического мышления, опыт публичных дискуссий, воспитывать социальные компетентности, связанные с достижением консенсуса. В обществе в целом этому служат институты парламентаризма и демонополизация средств массовой информации. Важную роль играет обращение к интеллектуальным традициям становления правовой и научной рациональности, к цивилизационным идеям и ценностям либерально-освободительного движения.

Согласно И.Д. Прохоровой, в интеллектуальной истории России практически отсутствовала философская рационалистическая традиция, а «вековая российская авторитарно-тоталитарная политическая система вынуждала переносить обсуждение острых социальных проблем в сферу культуры, что привело к неразработанности политического понятийного аппарата» (Прохорова, 2014). Однако **российское общество завершает первую модернизацию в постмодерную эпоху, что создает дополнительные возможности более широкого выбора коммуникативного пространства для синтеза исторических традиций и их переработки.** В пережившей постмодернизм культуре уже наработаны определенный аналитический инструментарий (см., например, работы постструктуралистов, посвященные «концу идеологии») и познавательные практики.

Постнеклассическая, постмодернистская эпоха оказалась по своим устремлениям синтетической, она предложила широкие возможности интеграции традиции и инновации, классики и современности, полипарадигмального и мультидисциплинарного синтезов. Однако российская культура не

воспользовалась возможностями включиться в модернизацию посредством эстетической игры с архаическими комплексами. Теория же «множественных модерностей», изучающая совершающиеся в разных странах вариативные сценарии модернизации, позволяет всмотреться в наиболее успешные образцы и, возможно, почерпнуть в них мотивирующие образы позитивного будущего. Однако к этой теме мы обратимся в другой статье нашего цикла.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В истории культуры существует миссия интеллектуала – этот пафос особенно был выражен во французской традиции: роль интеллектуала в модернизации общества. В наши дни осознание ответственности интеллектуальной элиты робко возникает в России. Так, осознана проваленная миссия интеллектуала в отношении десталинизации общества, однако за этим стоит и более глубокий пласт анализа – отсутствие дискурса, позволяющего обсуждать такого рода проблемы и тем самым преодолевать культурные травмы XX в. (Калинин, 2015; Прохорова, 2014).

Вопрос о тезаурусе для описания новых реальностей – это не только проблема науки; он имеет свои социальные и исторические последствия. Общество так легко увлеклось бегством в архаику, потому что ему не предложены язык и культурные средства для конструкции образов позитивного будущего. Это делает актуальной миссию психологии культуры как науки, рефлексирующей антропологическую сложность современного мира (Гусельцева, 2013б). В концептуальных рамках культурно-аналитического подхода здесь уместен вопрос: почему на российской почве не только не укоренились, а оказались дискредитированы либерально-освободительные идеи? Один из возможных ответов – отсутствие дискурса, адекватного сознанию общества. Так, в Англии либеральная идея обсуждалась в терминах самоорганизующей новую реальность «невидимой руки рынка», однако этот дискурс не годился для России, где не было исторических традиций индивидуализма, инициативности, правовой рациональности. Во Франции либеральная идея претворялась в жизнь на ином языке – во взаимосвязи категорий «свобода – равенство – братство» (см.: Кобрин, 2015). Российское же общество не выработало дискурса, чтобы осмыслить то, что с ним происходит, и культурная травма оказалась вытеснена; в 1990-е гг. обществу прививали новую реальность в западной терминологии, но это претворилось в симулякр, в имитации, потому что, как стало понятно лишь сейчас (см.: Прохорова, 2014), требовались опоры и реконструкции собственной либерально-освободительной традиции (П.Я. Чаадаев, А.С. Пушкин, В.Г. Белинский, Н.Г. Чернышевский и другие), где идеи свободы и личности органично связаны со значимой для российского общества идеей социальной справедливости.

Таким образом, начавшиеся в XVIII–XIX вв. модернизационные процессы в России до сих пор не завершены. Современная российская культура состоит из смешанных пластов традиционного, индустриального и постиндустриального стилей жизни. Подобно тому как в психологии человека различают биологический и психологический возраст, у страны есть реальное (действительное) и идеальное (желанное) культурно-психологическое время. По своим внутренним культурно-психологическим часам нынешняя Россия до сих пор не прошла модернизацию в классическом смысле этого слова. У модернизации как теоретического конструкта есть множество разных граней: переход от традиционалистского типа общества – к обществу современному; от феодализма – к Новому времени; от империи – к национальному государству. И в этом культурно-психологическом контексте развития **Россия не пережила собственных Возрождения, Реформации, Просвещения в качестве культур-психотехник, а стало быть, не совершила необходимый для модернизации набор мировоззренческих поворотов и ценностных трансформаций.** Осуществив экономическую модернизацию, она не прошла через модернизацию политическую и культурную, а культура, как мы стремились показать в предыдущей статье (Гусельцева, 2015), имеет в постиндустриальном мире первостепенное значение. Таким образом, современная Россия по параметру культурно-психологической зрелости есть

переживающий исторический пубертат подросток. Продуктом же совершившейся модернизации при переходе от индустриального мира к информационному становится понимание, что изменения, индивидуализация и глобализация, неопределенность, разнообразие и личная ответственность самореализации суть нормы современной жизни. При этом важной задачей интеллектуала остается – обращать инструменты критического мышления как на реальность, так и на установки собственного сознания, с тем чтобы вскрыть подлинное лицо предстоящей реальности, прикрытое паранджой мифологем, этикеток и ложных понятий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агамова Н.С., Аллахвердян А.Г. Утечка умов из России: причины и масштабы // Российский химический журнал. 2007. Т. 51. № 3. URL: http://www.chem.msu.su/rus/jvho/2007-3/108.pdf (дата обращения: 09.04.2015).
2. Асмолов А.Г. Грядущий хам стал хамом нынешним // Colta.ru. Всё о культуре и духе времени. 2014а. URL: http://www.colta.ru/articles/society/4588 (дата обращения: 08.07.2015).
3. Асмолов А.Г. Нашествие варваров // Новая газета. 2014б. № 50. URL: http://www.novayagazeta.ru/society/63508.html (дата обращения: 08.07.2015).
4. Асмолов А.Г. Оптика просвещения: социокультурная перспектива. М.: Просвещение, 2012.
5. Асмолов А.Г. Психологическая депортация России // Новая газета. 2014в. № 84. URL: http://www.novayagazeta.ru/comments/64656.html (дата обращения: 08.07.2015).
6. Асмолов А.Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия. 2015. URL: http://politosophy.ru/dialog_aleksandr_asmolov_gennadij_burbulis/psihologiya_sovremennosti/ (дата обращения: 09.04.2015).
7. Баткин Л.М. Итальянское Возрождение в поисках индивидуальности. М.: Наука, 1989.
8. Богданчиков С.А. Открывая Г.И. Челпанова. Научная монография. М.: Директ-Медиа, 2013.
9. Быков Д. Дикость нескончаемых девяностых и массовый гипноз России // Собеседник. 2014. URL: http://sobesednik.ru/dmitriy-bykov/20141113-dmitriy-bykov-dikost-neskonchaemyh-devyanostyh-i-massovyy-gi (дата обращения: 24.02.2015).
10. Вульф К. Антропология воспитания. М.: Праксис, 2012.
11. Гольдфельд М.Г. Исход науки из России: есть ли свет в конце туннеля? // Химия и жизнь. 2007. № 9; № 10. URL: http://elementy.ru/lib/430513 (дата обращения: 19.04.2015).
12. Гудков Л.Д. Абортивная модернизация. М.: РОССПЭН, 2011.
13. Гулыга А.В. Гердер. М.: Мысль, 1975.
14. Гусельцева М.С. Культурно-аналитический подход к социализации личности в транзитивном обществе // Психологія особистості: Науковий теоретико-методологічний і прикладний психологічний журнал. 2013а. № 1 (4). С. 20–38. URL: http://ps.pu.if.ua/2013_4/2Gus.pdf (дата обращения: 19.04.2015).
15. Гусельцева М.С. Эволюция психологического знания в смене типов рациональности. М.: Акрополь, 2013б.
16. Гусельцева М.С. Образы достойного будущего как фактор позитивной социализации // Образовательная политика. 2015. № 1 (67). С. 64–79.
17. Дубин Б. Россияне назвали выдающихся людей всех времен и народов // Полит.ру. 2008. URL: http://polit.ru/article/2008/09/02/imyarossii/ (дата обращения: 24.02.2015).
18. Зубаревич Н.В. Загадка многомерной территории // Эксперт. 2006. URL: http://www.archipelag.ru/agenda/povestka/povestka%202004/region/ (дата обращения: 13.04.2014).
19. Зубаревич Н.В. Регионы России: неравенство, кризис, модернизация. М.: Независимый институт социальной политики, 2010.
20. Зубаревич Н.В. Эволюция взаимоотношений центра и регионов России: от конфликтов к поиску согласия. М.: Комплекс-Прогресс, 1997.
21. Иванов В.В. «Если они испугаются, то начнут делать необратимые вещи…» // The New Times. 14 мая 2012. № 16 (244). URL: http://newtimes.ru/articles/detail/51731 (дата обращения: 31.10.2012).
22. Иноземцев В. Секрет путинского консенсуса // Сноб. 2015. URL: http://snob.ru/selected/entry/87745 (дата обращения: 22.02.2015).

23. История Шотландии (окончание) // Новостной бриз с берегов Атлантики / Информационный портал о самой западной Европе. URL: http://adelanta.info/encyclopaedia/politics/scotland_history/scotland_3/ (дата обращения: 08.07.2015).
24. Калинин И. Культурная политика как инструмент демодернизации // Полит.ру. 2015. URL: http://polit.ru/article/2015/02/15/cultural_policy/ (дата обращения: 22.02.2015).
25. Калинин И. Прошлое как ограниченный ресурс: историческая политика и экономика ренты // Полит.ру. 2013. URL: http://polit.ru/article/2013/05/11/past/ (дата обращения: 24.02.2015).
26. Кант И. Ответ на вопрос: Что такое Просвещение? // Кант И. Соч.: В 6 т. Т. 6. М.: Мысль, 1966. С. 25–36.
27. Князева Е.Н. Эдгар Морен в поисках метода познания сложного // Морен Э. Метод. Природа природы. М.: Прогресс-традиция, 2005. С. 5–26.
28. Кобрин К. О катастрофе, которая парализовала Россию // Colta.ru. 2015. URL: http://www.colta.ru/articles/society/6818 (дата обращения: 20.04.2015).
29. Кончаловский А. Тридцатилетних мы уже потеряли // Сноб. 2014. URL: http://snob.ru/selected/entry/77906 (дата обращения: 20.02.2015).
30. Кордонский С.Г., Дехант Д.К., Моляренко О.А. Сословные компоненты социальной структуры России: гипотетико-дедуктивный анализ и попытка моделирования // Мир России. 2012. № 2. С. 62–102.
31. Культура имеет значение. Каким образом ценности способствуют общественному прогрессу / Под ред. Л. Харрисона, С. Хантингтона. М.: Московская школа политических исследований, 2002.
32. Мандевиль Б. Басня о пчелах, или Пороки частных лиц – блага для общества. 2000. URL: http://sbiblio.com/biblio/archive/mandevil_basnja/ (дата обращения: 31.10.2012).
33. Межуев В.М. Идея культуры. Очерки по философии культуры. М.: Университетская книга, 2012.
34. Минаков М. Постсоветская демодернизация: период нового околдования? // Неприкосновенный запас. 2014. № 6. http://www.intelros.ru/readroom/nz/nz6-2014/26019-postsovetskaya-demodernizaciya-period-novogo-okoldovaniya.html (дата обращения: 11.04.2015).
35. Монтанер К.А. Культура и поведение элит в Латинской Америке // Культура имеет значение. Каким образом ценности способствуют общественному прогрессу / Под ред. Л. Харрисона, С. Хантингтона. М.: Московская школа политических исследований, 2002. С. 94–105.
36. Морен Э. Метод. Природа природы. М.: Прогресс-Традиция, 2005.
37. Морен Э. Размышления о познании // Вестник Европы. 2012. № 33. URL: http://magazines.russ.ru/vestnik/2012/33/m30-pr.html (дата обращения: 28.07.2015).
38. Наумова Н.Ф. Рецидивирующая модернизация в России как форма развития цивилизации // Социологический журнал. 1996. № 3/4. С. 5–28.
39. Парфёнов Л. Говорить про советское – говорить про себя // The New Times. 2015. № 5. URL: http://www.newtimes.ru/archive/ (дата обращения: 28.02.2015).
40. Пастухов В.Б. Темный век. Посткоммунизм как «черная дыра» русской истории // Политические исследования. 2007. № 3. URL: http://www.politstudies.ru/fulltext/2007/3/3.htm (дата обращения: 31.10.2012).
41. Прохорова И.Д. Кто при слове «культура» хватается за пистолет? Культурная политика в современной России // Стенограмма встречи из цикла «Важнее, чем политика». 2012. URL: http://www.hse.ru/data/2012/04/13/1251540268/Proxorova_kulturnaya_politika_v_Rossii_20032012.pdf (дата обращения: 20.02.2014).
42. Прохорова И.Д. Светское общество и традиционалистское сознание. Научная лекция // Сноб. 2014. URL: http://snob.ru/selected/entry/84749 (дата обращения: 09.04.2015).
43. Рассел Б. Автобиография // Иностранная литература. 2000. № 12. С. 97–240.
44. Роменец В.А. Жизнь и смерть в научном и религиозном истолковании. Киев: Здоровье, 1989.
45. Рубинштейн М.М. О смысле жизни. Труды по философии ценности, теории образования и университетскому вопросу: В 2 т. Т. II. М.: Территория будущего, 2008.
46. Рязанцев С.В., Письменная Е.Е. Эмиграция ученых из России: «циркуляция» или «утечка» умов // СоцИс. 2013. № 4.

С. 24–34. URL: http://ryazantsev.org/book2-13.pdf (дата обращения: 09.04.2015).
47. Соколова К. Андрей Звягинцев: Сильнейшая реакция ненависти к «Левиафану» – просто нежелание смотреть в зеркало // Сноб. 2015. URL: http://snob.ru/selected/entry/87969/page/2 (дата обращения: 22.02.2015).
48. Соломеин А.Ю. Французская национальная гуманитарная традиция: специфика и генезис // Credo New. 2003. № 3. URL: http://credonew.ru/content/view/361/55/ (дата обращения: 08.08.2013).
49. Уваров П. История, историки и историческая память во Франции // Отечественные записки. 2004. № 5 (19). URL: http://old.strana-oz.ru/?numid=20&article=949 (дата обращения: 22.02.2015).
50. Фуко М. Интеллектуалы и власть: Избранные политические статьи, выступления и интервью: В 3 ч. Ч. 2. М.: Праксис, 2005.
51. Фурман Д.Е. Движение по спирали. Политическая система России в ряду других систем. М.: Весь мир, 2010.
52. Фурман Д.Е. Россия между Западом и Востоком. Мосты в будущее. Политическая система современной России. М.: Международные отношения, 2003.
53. Черныш М.Ф. О модернизации в России и Китае // СоцИс. 2013. № 4. С. 143–150.
54. Шляпентох В.Э. Современная Россия как феодальное общество. Новый ракурс постсоветской эры. М.: Столица-Принт, 2008.
55. Штомпка П. Культурная травма в посткоммунистическом обществе // СоцИс. 2001а. № 2. С. 3–12.
56. Штомпка П. Социальное изменение как травма // СоцИс. 2001б. № 1. С. 6–16.
57. Эпштейн М.Н. От совка к бобку. Политика на грани гротеска. USA: Franc-Tireur, 2014.
58. Юдин Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность. М.: УРСС, 1997.
59. Юревич А.В. Психологическое состояние современного российского общества: новые оценки // Вопросы психологии. 2015. № 2. С. 32–44.
60. Ясницкий А., Завершнева Е. Об архетипе советской психологии как научной дисциплины и социальной практики // Новое литературное обозрение. 2009. № 100. URL: http://magazines.russ.ru/nlo/2009/100/ai26-pr.html (дата обращения: 20.04.2015).

Публикуемая Программа воплощает методологию вариативного развивающего образования в различных культурных практиках мира детства. Она является своего рода навигатором, позволяющим различным дошкольным организациям осуществить компетентный выбор из широкого спектра вариативных программ дошкольного образования и сконструировать свой неповторимый вариант основной программы дошкольного образования. По законам управленческого жанра настоящая Программа, обладающая статусом нормативного документа, не имеет имени. Именно поэтому считаю необходимым назвать имена профессионалов, внесших неоценимый вклад в ее создание: А. Поддьяков, О. Карабанова, Е. Юдина, Т. Волосовец, В. Загвоздкин, Л. Свирская, Е. Смирнова, Э. Алиева, И. Федосова, А. Русаков, С. Славин, Н. Тарасова, О. Родионова и другие.

Александр Асмолов

Примерная основная образовательная программа дошкольного образования

ОДОБРЕНА решением Федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 20 мая 2015 г. № 2/15)

Ключевые слова: примерная основная образовательная программа дошкольного образования, образовательная деятельность, направления развития ребенка, коррекционно-развивающая работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка, развивающая предметно-пространственная среда.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ
1. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ
1.1. Пояснительная записка
1.1.1. Цели и задачи Программы
1.1.2. Принципы и подходы к формированию Программы
1.2. Планируемые результаты
1.2.1. Целевые ориентиры в младенческом возрасте
1.2.2. Целевые ориентиры в раннем возрасте
1.2.3. Целевые ориентиры на этапе завершения освоения Программы
1.3. Развивающее оценивание качества образовательной деятельности по Программе
2. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ
2.1. Общие положения
2.2. Описание образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития ребенка, представленными в пяти образовательных областях
2.2.1. Младенческий и ранний возраст
- *Младенческий возраст (2–12 месяцев)*
- *Ранний возраст (1–3 года)*

2.2.2. Дошкольный возраст
- *Социально-коммуникативное развитие*
- *Познавательное развитие*
- *Речевое развитие*
- *Художественно-эстетическое развитие*
- *Физическое развитие*

2.3. Взаимодействие взрослых с детьми
2.4. Взаимодействие педагогического коллектива с семьями дошкольников
2.5. Программа коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья
3. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ
3.1. Психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка
3.2. Организация развивающей предметно-пространственной среды
3.3. Кадровые условия реализации Программы
3.4. Материально-техническое обеспечение Программы
3.5. Финансовые условия реализации Программы

3.6. Планирование образовательной деятельности
3.7. Режим дня и распорядок
3.8. Перспективы работы по совершенствованию и развитию содержания Программы и обеспечивающих ее реализацию нормативно-правовых, финансовых, научно-методических, кадровых, информационных и материально-технических ресурсов
3.9. Перечень нормативных и нормативно-методических документов
3.10. Перечень литературных источников

ВВЕДЕНИЕ

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (далее – Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации») дошкольное образование является уровнем общего образования наряду с начальным общим, основным общим и средним общим образованием.

Именно в дошкольном детстве закладываются ценностные установки развития личности ребенка, основы его идентичности, отношения к миру, обществу, семье и самому себе.

Поэтому миссия дошкольного образования – сохранение уникальности и самоценности дошкольного детства как отправной точки включения и дальнейшего овладения разнообразными формами жизнедеятельности в быстро изменяющемся мире, содействие развитию различных форм активности ребенка, передача общественных норм и ценностей, способствующих позитивной социализации в поликультурном многонациональном обществе.

Трансформация России в постиндустриальное общество, процессы информатизации, усиление значимости средств массовой информации как института социализации, широкий диапазон информационных и образовательных ресурсов открывают новые возможности развития личности ребенка, но одновременно несут и различного рода риски.

Задача приобщения детей к жизни в современном социальном пространстве требует обновления не только *содержания* дошкольного образования, но и *способов* взаимодействия между детьми и взрослыми, формирования базового доверия ребенка к миру, комфортного и безопасного образа жизни.

Необходимость в таком обновлении вызвана целым рядом объективных факторов развития современного общества и экономики и связанных с этим новых требований к образованию, изменениями условий жизни и взросления детей, обобщаемых в понятии «новая социокультурная ситуация развития детства», а также новыми данными многочисленных исследований в области нейронауки, психологии развития, исследований семьи и детства и др.

Международные педагогические исследования, такие как сравнительные исследования достижений учащихся TIMSS[1], PISA[2] и PIRLS[3], исследования, проводившиеся ОЭСР[4], такие как Starting Strong[5], движение за права детей, получившее распространение во всем мире после принятия ООН в 1989 г. Конвенции о правах ребенка, свидетельствуют о понимании ключевого значения образования в стабильном развитии общества, о важности создания условий доступности качественного образования для детей на самых ранних этапах развития.

Переосмысление роли и задач образования в период раннего и дошкольного детства, происходящее во всем мире, связано с выявлением образовательного потенциала детей раннего и дошкольного возраста, факторов, влияющих на развитие детей, краткосрочных и долгосрочных эффектов условий жизни и образовательных стратегий на ранних этапах развития, их влияния на биографию отдельного человека, значения для стабильного развития общества и экономики в целом.

Все это требует разработки инновационных программ раннего и дошкольного

[1] *TIMSS – Third International Mathematics and Science Study – Третье международное исследование по оценке качества математического и естественнонаучного образования.*
[2] *PISA – Programme for International Student Assessment – международная программа по оценке образовательных достижений учащихся.*
[3] *PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study – международный проект «Изучение качества чтения и понимания текста».*
[4] *ОЭСР – Организация экономического сотрудничества и развития.*
[5] *Межгосударственная сеть ОЭСР «Хорошее начало» («Starting Strong»).*

образования, соответствующих современному уровню развития педагогической науки и практики, учитывающей и интегрирующей лучшие образцы отечественного и зарубежного опыта.

Современные образовательные программы и современный педагогический процесс должны быть направлены на поддержку разнообразия детства, что предполагает вариативность содержания и организации дошкольного образования. Вариативность содержания дошкольного образования может быть достигнута только через сохранение широкого разнообразия образовательных программ, уже существующих в российском образовательном пространстве и разрабатываемых в настоящий момент.

В условиях стремительного роста социальных, экономических, технологических и психологических перемен современные программы психолого-педагогической поддержки подрастающих поколений направлены прежде всего на раскрытие разнообразных форм активности, присущих самому ребенку.

Современные достижения цивилизации открывают новые возможности для развития ребенка с первых дней его жизни. Эти возможности связаны:

- с повышением ценностного статуса детства в современном обществе;
- с созданием новых форм и видов развивающих сред, способных мотивировать детей;
- с появлением коммуникационных и сетевых технологий;
- с расширением инновационных программ профессиональной подготовки педагогов и воспитателей, обладающих мастерством коммуникативной компетентности и искусством мотивирования поведения детей.

В то же время усиление социальной неопределенности, нарастающая скорость социально-экономических изменений, расширяющиеся границы информационного общества, спектр информационно-коммуникационных технологий порождают новую социальную ситуацию развития ребенка, несущую определенные риски для детей дошкольного возраста:

- ярко выраженная дифференциация социально-экономических условий жизни российских граждан *ведет к нарастанию* различий в траекториях развития детей из разных слоев, из разных регионов, из городской и сельской местности, несет угрозу утраты единого образовательного пространства;
- увеличение группы детей, характеризующихся ускоренным развитием, при росте числа детей с проблемными вариантами развития, детей, растущих в условиях социально-экономического, медико-биологического, экологического, педагогического и психологического риска, приводит к нарастанию различий в динамике развития детей, в степени развития их способностей, к мотивационным различиям;
- игнорирование возрастной специфики дошкольного детства, перенос учебно-дисциплинарной модели в практику педагогической работы на уровне дошкольного образования создают увеличивающийся разрыв между ступенями дошкольного и общего образования;
- тенденция к «школяризации» дошкольного образования, к форсированию интеллектуального развития детей в форме искусственной акселерации за счет вытеснения типично детских видов деятельности и замещения их псевдоучебной деятельностью *приводит к снижению* общей активности детей – игровой, познавательной, исследовательской, коммуникативной и пр., что ведет к слабой сформированности у детей предпосылок учебной деятельности, а следовательно, к снижению их мотивации к учению на следующих уровнях образования;
- неблагоприятная тенденция к обеднению и ограничению общения одних детей с другими *приводит к росту* явлений социальной изоляции (детского одиночества), отвержения, к низкому уровню коммуникативной компетентности детей, низкой мотивации общения и сотрудничества, недостаточному развитию жизненных навыков взаимодействия и сотрудничества с другими детьми, усилению проявлений тревожности и детской агрессивности.

С учетом культурно-исторических особенностей современного общества, вызовов неопределенности и сложности изменяющегося мира, а также обозначенных выше рисков для полноценного развития и безопасности детей в соответствии с Федеральным законом «Об

образовании в Российской Федерации» и Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (далее – ФГОС ДО, Стандарт) разработана настоящая Примерная основная образовательная программа дошкольного образования (далее – Программа).

Стандарт определяет инвариантные цели и ориентиры разработки основных образовательных программ дошкольного образования, а Программа предоставляет примеры вариативных способов и средств их достижения.

Программа является документом, с учетом которого организации, осуществляющие образовательную деятельность на уровне дошкольного образования (далее – Организации), самостоятельно разрабатывают и утверждают основную общеобразовательную программу дошкольного образования.

По своему организационно-управленческому статусу данная Программа, реализующая принципы Стандарта, обладает модульной структурой.

Рамочный характер примерной Программы раскрывается через представление общей модели образовательного процесса в дошкольных образовательных организациях, возрастных нормативов развития, определение структуры и наполнения содержания образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития ребенка в пяти образовательных областях. Образовательные области, содержание образовательной деятельности, равно как и организация образовательной среды, в том числе предметно-пространственной и развивающей, выступают в качестве модулей, из которых создается основная общеобразовательная программа Организации. Модульный характер представления содержания Программы позволяет конструировать основную образовательную программу дошкольной образовательной организации на материалах широкого спектра имеющихся образовательных программ дошкольного образования.

Данная Программа опирается на междисциплинарные исследования природы детства как особого культурно-исторического феномена в развитии человечества, на историко-эволюционный подход к развитию личности в природе и обществе, культурно-деятельностную психологию социализации ребенка, педагогическую антропологию, педагогику достоинства и педагогику сотрудничества. Согласно историко-эволюционному и культурно-деятельностному подходам к развитию ребенка накопленные в опыте предыдущих поколений знания не просто передаются напрямую от взрослого к ребенку; ребенок сам активно приобретает собственный опыт, творчески созидает собственные знания и смыслы, строит взаимодействия в совместно-разделенной деятельности и в общении с другими детьми и взрослыми. Таким образом, знания и смыслы не механически усваиваются, но активно создаются (конструируются) самим ребенком в процессе взаимодействия и диалога с природным и социальным миром.

Программа направлена на создание социальной ситуации развития дошкольников, социальных и материальных условий, открывающих возможности позитивной социализации ребенка, формирования у него доверия к миру, к людям и к себе, его личностного и познавательного развития, развития инициативы и творческих способностей посредством культуросообразных и возрастосообразных видов деятельности в сотрудничестве со взрослыми и другими детьми, а также на обеспечение здоровья и безопасности детей. Социальная ситуация развития определяется местом ребенка в обществе, общественными требованиями и ожиданиями относительно возрастных норм поведения детей, соответствующими исторически сложившемуся образу детства, интересами самого ребенка, характером и содержанием его активности. Формируемая социальная ситуация развития выступает как источник социализации и развития личности ребенка, определяет уклад жизнедеятельности дошкольника, включая формы и содержание общения и совместной деятельности ребенка в семье и в образовательной организации.

На основе Программы на разных возрастных этапах развития и социализации дошкольников конструируется мотивирующая образовательная среда, которая предоставляет систему условий развития детей, включая пространственно-временны́е (гибкость

и трансформируемость пространства и его предметного наполнения, гибкость планирования), социальные (формы сотрудничества и общения, ролевые и межличностные отношения всех участников образовательных отношений, включая педагогов, детей, родителей (законных представителей), администрацию), условия детской активности (доступность и разнообразие видов деятельности, соответствующих возрастным и психологическим особенностям дошкольников, задачам развития каждого ребенка), материально-технические и другие условия образовательной деятельности.

Содержание Программы в соответствии с требованиями Стандарта включает три основных раздела – целевой, содержательный и организационный.

Целевой раздел определяет цели и задачи Программы, принципы и подходы к ее формированию, планируемые результаты ее освоения в виде целевых ориентиров.

Содержательный раздел Программы включает описание образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития ребенка в пяти образовательных областях – социально-коммуникативной, познавательной, речевой, художественно-эстетической, физической.

Программа определяет примерное содержание образовательных областей с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей в различных видах деятельности, таких как:

- игровая (сюжетно-ролевая игра, игра с правилами и другие виды игры),
- коммуникативная (общение и взаимодействие со взрослыми и другими детьми),
- познавательно-исследовательская (исследование и познание природного и социального миров в процессе наблюдения и взаимодействия с ними), а также таких видов активности ребенка, как:
- восприятие художественной литературы и фольклора,
- самообслуживание и элементарный бытовой труд (в помещении и на улице),
- конструирование из разного материала, включая конструкторы, модули, бумагу, природный и иной материал,
- изобразительная (рисование, лепка, аппликация),
- музыкальная (восприятие и понимание смысла музыкальных произведений, пение, музыкально-ритмические движения, игры на детских музыкальных инструментах),
- двигательная (овладение основными движениями) формы активности ребенка.

Содержательный раздел Программы включает описание коррекционно-развивающей работы, обеспечивающей адаптацию и интеграцию детей с ограниченными возможностями здоровья в общество.

Организационный раздел описывает систему условий реализации образовательной деятельности, необходимых для достижения целей Программы, планируемых результатов ее освоения в виде целевых ориентиров, а также особенности организации образовательной деятельности, а именно описание:

- психолого-педагогических, кадровых, материально-технических и финансовых условий,
- особенностей организации развивающей предметно-пространственной среды,
- особенностей образовательной деятельности разных видов и культурных практик,
- способов и направлений поддержки детской инициативы,
- особенностей взаимодействия педагогического коллектива с семьями дошкольников,
- особенностей разработки режима дня и формирования распорядка дня с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей, их специальных образовательных потребностей.

Объем обязательной части основной образовательной программы должен составлять не менее 60% от ее общего объема, а объем основной части, формируемой участниками образовательных отношений, – не более 40%.

В соответствии с Программой описание традиционных событий, праздников и мероприятий с учетом региональных и других социокультурных особенностей рекомендуется включать в часть, формируемую участниками образовательных отношений самостоятельно.

Программа также содержит рекомендации по развивающему оцениванию достижения целей в форме педагогической

и психологической диагностики развития детей, а также качества реализации основной общеобразовательной программы Организации. Система оценивания качества реализации программы Организации направлена в первую очередь на оценивание созданных Организацией условий внутри образовательного процесса.

Программа завершается описанием перспектив по ее совершенствованию и развитию.

1. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ

1.1. Пояснительная записка

1.1.1. Цели и задачи Программы

Целью Программы является проектирование социальных ситуаций развития ребенка и развивающей предметно-пространственной среды, обеспечивающих позитивную социализацию, мотивацию и поддержку индивидуальности детей через общение, игру, познавательно-исследовательскую деятельность и другие формы активности.

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» Программа содействует взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, учитывает разнообразие мировоззренческих подходов, способствует реализации права детей дошкольного возраста на свободный выбор мнений и убеждений, обеспечивает развитие способностей каждого ребенка, формирование и развитие личности ребенка в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого и физического развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов.

Цели Программы достигаются через решение следующих задач:

- охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия;
- обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от места проживания, пола, нации, языка, социального статуса;
- создание благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями, развитие способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с другими детьми, взрослыми и миром;
- объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей, принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества;
- формирование общей культуры личности детей, развитие их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирование предпосылок учебной деятельности;
- формирование социокультурной среды, соответствующей возрастным и индивидуальным особенностям детей;
- обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей;
- обеспечение преемственности целей, задач и содержания дошкольного общего и начального общего образования.

Решая одну из важных задач по разработке своей основной образовательной программы, Организации смогут выбрать и использовать в своей работе образовательные программы (см. п. 3.10. «Перечень литературных источников» в Программе), а также подобрать необходимые для ее конструирования и реализации методические и научно-практические материалы, соответствующие Стандарту.

1.1.2. Принципы и подходы к формированию Программы

В соответствии со Стандартом Программа построена на следующих принципах.

1. Поддержка разнообразия детства. Современный мир характеризуется возрастающим многообразием и неопределенностью, отражающимися в самых разных аспектах жизни человека и общества. Многообразие социальных, личностных, культурных, языковых, этнических особенностей, религиозных и других общностей, ценностей и убеждений, мнений и способов их выражения, жизненных укладов особенно ярко проявляется в условиях Российской

Федерации – государства с огромной территорией, разнообразными природными условиями, объединяющего многочисленные культуры, народы, этносы. Возрастающая мобильность в обществе, экономике, образовании, культуре требует от людей умения ориентироваться в этом мире разнообразия, способности сохранять свою идентичность и в то же время гибко, позитивно и конструктивно взаимодействовать с другими людьми, способности выбирать и уважать право выбора других ценностей и убеждений, мнений и способов их выражения.

Принимая вызовы современного мира, Программа рассматривает разнообразие как ценность, образовательный ресурс и предполагает использование разнообразия для обогащения образовательного процесса. Организация выстраивает образовательную деятельность с учетом региональной специфики, социокультурной ситуации развития каждого ребенка, его возрастных и индивидуальных особенностей, ценностей, мнений и способов их выражения.

2. Сохранение уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека. Самоценность детства – понимание детства как периода жизни, значимого самого по себе, значимого тем, что происходит с ребенком сейчас, а не тем, что этот этап является подготовкой к последующей жизни. Этот принцип подразумевает полноценное проживание ребенком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного детства), обогащение (амплификацию) детского развития.

3. Позитивная социализация ребенка предполагает, что освоение ребенком культурных норм, средств и способов деятельности, культурных образцов поведения и общения с другими людьми, приобщение к традициям семьи, общества, государства происходят в процессе сотрудничества со взрослыми и другими детьми, направленного на создание предпосылок к полноценной деятельности ребенка в изменяющемся мире.

4. Личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия взрослых (родителей/законных представителей), педагогических и иных работников Организации) и детей. Такой тип взаимодействия предполагает базовую ценностную ориентацию на достоинство каждого участника взаимодействия, уважение и безусловное принятие личности ребенка, доброжелательность, внимание к ребенку, его состоянию, настроению, потребностям, интересам. Личностно-развивающее взаимодействие является неотъемлемой составной частью социальной ситуации развития ребенка в Организации, условием его эмоционального благополучия и полноценного развития.

5. Содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений. Этот принцип предполагает активное участие всех субъектов образовательных отношений – как детей, так и взрослых – в реализации Программы. Каждый участник имеет возможность внести свой индивидуальный вклад в ход игры, занятия, проекта, обсуждения, в планирование образовательного процесса, может проявить инициативу. Принцип содействия предполагает диалогический характер коммуникации между всеми участниками образовательных отношений. Детям предоставляется возможность высказывать свои взгляды, свое мнение, занимать позицию и отстаивать ее, принимать решения и брать на себя ответственность в соответствии со своими возможностями.

6. Сотрудничество Организации с семьей, предполагающее открытость в отношении семьи, уважение семейных ценностей и традиций, их учет в образовательной работе, является важнейшим принципом образовательной программы. Сотрудники Организации должны знать об условиях жизни ребенка в семье, понимать проблемы, уважать ценности и традиции семей воспитанников. Программа предполагает разнообразные формы сотрудничества с семьей как в содержательном, так и в организационном планах.

7. Сетевое взаимодействие с организациями социализации, образования, охраны здоровья и другими партнерами, которые могут внести вклад в развитие и образование детей, а также использование ресурсов местного сообщества и вариативных программ дополнительного образования детей для обогащения детского развития.

Программа предполагает, что Организация устанавливает партнерские отношения не только с семьями детей, но и с другими организациями и лицами, которые могут способствовать обогащению социального и/или культурного опыта детей (посещение театров, музеев, освоение программ дополнительного образования), приобщению детей к национальным традициям, к природе и истории родного края; содействовать проведению совместных проектов, экскурсий, праздников, посещению концертов, а также удовлетворению особых потребностей детей, оказанию психолого-педагогической и/или медицинской поддержки в случае необходимости (центры семейного консультирования и др.).

8. Индивидуализация дошкольного образования предполагает такое построение образовательной деятельности, которое открывает возможности для появления индивидуальной траектории развития каждого ребенка с характерными для него спецификой и скоростью, учитывающей его интересы, мотивы, способности, возрастные и психологические особенности. При этом сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, разных форм активности. Для реализации этого принципа необходимы: регулярное наблюдение за развитием ребенка, сбор данных о нем, анализ его действий и поступков; помощь ребенку в сложной ситуации; предоставление ему возможности выбора в разных видах деятельности, акцентирование внимания на инициативности, самостоятельности и активности ребенка.

9. Возрастная адекватность образования – принцип, предполагающий подбор педагогом содержания и методов дошкольного образования в соответствии с возрастными особенностями детей. Важно использовать все специфические виды детской деятельности (игру, коммуникативную и познавательно-исследовательскую деятельность, творческую активность, обеспечивающую художественно-эстетическое развитие ребенка), опираясь на особенности возраста и задачи развития, которые должны быть решены в дошкольном возрасте. Деятельность педагога должна быть мотивирующей и соответствовать психологическим законам развития ребенка, учитывать его индивидуальные интересы, особенности и склонности.

10. Развивающее вариативное образование. В соответствии с этим принципом образовательное содержание предлагается ребенку через разные виды деятельности с учетом его актуальных и потенциальных возможностей усвоения этого содержания и совершения им тех или иных действий, с учетом его интересов, мотивов и способностей. Данный принцип предполагает работу педагога с ориентацией на зону ближайшего развития ребенка (Л.С. Выготский), что способствует развитию, расширению как явных, так и скрытых возможностей ребенка.

11. Полнота содержания и интеграция отдельных образовательных областей. В соответствии со Стандартом Программа предполагает всестороннее социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое и физическое развитие детей посредством различных видов детской активности. Деление Программы на образовательные области не означает, что каждая из них осваивается ребенком по отдельности, в форме изолированных занятий по модели школьных предметов. Между отдельными разделами Программы существуют многообразные взаимосвязи: познавательное развитие тесно связано с речевым и социально-коммуникативным, художественно-эстетическое – с познавательным и речевым и т.п. Содержание образовательной деятельности в одной конкретной области тесно связано с другими областями. Такая организация образовательного процесса соответствует особенностям развития детей раннего и дошкольного возраста.

12. Инвариантность ценностей и целей при вариативности средств реализации и достижения целей Программы. Стандарт и Программа задают инвариантные ценности и ориентиры, с учетом которых Организация должна разработать свою основную образовательную программу и которые для нее являются научно-методическими опорами в современном мире разнообразия и неопределенности. При этом Программа оставляет за Организацией право выбора способов их достижения, выбора образовательных программ, учитывающих многообразие

конкретных социокультурных, географических, климатических условий реализации Программы, разнородность состава групп воспитанников, их особенностей и интересов, запросов родителей (законных представителей), интересов и предпочтений педагогов и т.п.

1.2. Планируемые результаты

В соответствии с ФГОС ДО специфика дошкольного детства и системные особенности дошкольного образования делают неправомерными требования от ребенка дошкольного возраста конкретных образовательных достижений. Поэтому результаты освоения Программы представлены в виде целевых ориентиров дошкольного образования – возрастных характеристик возможных достижений ребенка на разных возрастных этапах дошкольного детства и к концу дошкольного образования. В соответствии с периодизацией психического развития ребенка, принятой в культурно-исторической психологии, дошкольное детство подразделяется на три возраста детства: младенческий (первое и второе полугодия жизни), ранний (от 1 года до 3 лет) и дошкольный возраст (от 3 до 7 лет).

1.2.1. Целевые ориентиры в младенческом возрасте

К концу первого полугодия жизни ребенок:

- обнаруживает выраженную потребность в общении со взрослыми: проявляет интерес и положительные эмоции в ответ на обращения взрослого, сам инициирует общение, привлекая взрослого с помощью голосовых проявлений, улыбок, движений, охотно включается в эмоциональные игры;
- проявляет поисковую и познавательную активность по отношению к предметному окружению: с интересом рассматривает игрушки и другие предметы, следит за их перемещением, прислушивается к издаваемым ими звукам, радуется, стремится взять игрушку в руки, обследовать ее.

К концу первого года жизни ребенок:

- активно проявляет потребность в эмоциональном общении, поиске разнообразных впечатлений, чувствительность к эмоциям и смыслам слов взрослых, избирательное отношение к близким и посторонним людям;
- активно обследует разнообразные предметы, интересуется и манипулирует ими, пытается подражать действиям взрослых; проявляет инициативу и настойчивость в желании получить ту или иную игрушку и действовать с ней по своему усмотрению;
- во взаимодействии со взрослым пользуется разнообразными средствами общения: мимикой, жестами, голосовыми проявлениями (лепечет, произносит первые слова); стремится привлечь взрослого к совместным действиям с предметами; различает поощрение и порицание взрослыми своих действий;
- охотно слушает детские стишки, песенки, игру на музыкальных инструментах, рассматривает картинки, узнаёт, что́ на них изображено, по просьбе взрослого может показать названный предмет; пытается сам использовать мелки и карандаши;
- стремится проявлять самостоятельность при овладении навыками самообслуживания (есть ложкой, пить из чашки и пр.);
- проявляет двигательную активность: свободно изменяет позу, сидит, ползает, встает на ножки, переступает ногами, ходит самостоятельно или при поддержке взрослых.

1.2.2. Целевые ориентиры в раннем возрасте

К трем годам ребенок:

- интересуется окружающими предметами, активно действует с ними, исследует их свойства, экспериментирует. Использует специфические, культурно фиксированные предметные действия, знает назначение бытовых предметов (ложки, расчески, карандаша и пр.) и умеет пользоваться ими. Проявляет настойчивость в достижении результата своих действий;
- стремится к общению и воспринимает смыслы в различных ситуациях общения со взрослыми, активно подражает им в движениях и действиях, умеет действовать согласованно;
- владеет активной и пассивной речью: понимает речь взрослых, может обращаться с вопросами и просьбами, знает названия окружающих предметов и игрушек;
- проявляет интерес к сверстникам; наблюдает за их действиями и

подражает им. Взаимодействие с ровесниками окрашено яркими эмоциями;

- в короткой игре воспроизводит действия взрослого, впервые осуществляя игровые замещения;
- проявляет самостоятельность в бытовых и игровых действиях. Владеет простейшими навыками самообслуживания;
- любит слушать стихи, песни, короткие сказки, рассматривать картинки, двигаться под музыку. Проявляет живой эмоциональный отклик на эстетические впечатления. Охотно включается в продуктивные виды деятельности (изобразительную деятельность, конструирование и др.);
- с удовольствием двигается – ходит, бегает в разных направлениях, стремится осваивать различные виды движения (подпрыгивание, лазанье, перешагивание и пр.).

1.2.3. Целевые ориентиры на этапе завершения освоения Программы

К семи годам ребенок:

- овладевает основными культурными способами деятельности, проявляет инициативу и самостоятельность в игре, общении, конструировании и других видах детской активности. Способен выбирать себе род занятий, участников по совместной деятельности;
- положительно относится к миру, другим людям и самому себе, обладает чувством собственного достоинства. Активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх. Способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявляет свои чувства, в том числе чувство веры в себя, старается разрешать конфликты;
- обладает воображением, которое реализуется в разных видах деятельности и прежде всего в игре. Владеет разными формами и видами игры, различает условную и реальную ситуации, следует игровым правилам;
- достаточно хорошо владеет устной речью, может высказывать свои мысли и желания, использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения, может выделять звуки в словах. У ребенка складываются предпосылки грамотности;
- имеет развитую крупную и мелкую моторику. Подвижен, выносливый, владеет основными произвольными движениями, может контролировать свои движения и управлять ими;
- способен к волевым усилиям, может следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности, во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками, может соблюдать правила безопасного поведения и личной гигиены;
- проявляет любознательность, задает вопросы взрослым и сверстникам, интересуется причинно-следственными связями, пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей. Склонен наблюдать, экспериментировать, строить смысловую картину окружающей реальности, обладает начальными знаниями о себе, о природном и социальном мире, в котором он живет. Знаком с произведениями детской литературы, обладает элементарными представлениями из области живой природы, естествознания, математики, истории и т.п. Способен к принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения в различных видах деятельности.

Степень реального развития этих характеристик и способности ребенка проявлять их к моменту перехода на следующий уровень образования могут существенно варьировать у разных детей в силу различий в условиях жизни и индивидуальных особенностей развития конкретного ребенка.

Программа строится на основе общих закономерностей развития личности детей дошкольного возраста с учетом сенситивных периодов в развитии.

Дети с различными недостатками в физическом и/или психическом развитии могут иметь качественно неоднородные уровни речевого, познавательного и социального развития личности. Поэтому целевые ориентиры основной образовательной программы Организации, реализуемой с участием детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), должны учитывать не только возраст ребенка, но и уровень развития его личности, степень выраженности различных нарушений, а также индивидуально-типологические особенности развития ребенка.

1.3. Развивающее оценивание качества образовательной деятельности по Программе

Оценивание качества образовательной деятельности, осуществляемой Организацией по Программе, представляет собой важную составную часть данной образовательной деятельности, направленную на ее усовершенствование.

Концептуальные основания такой оценки определяются требованиями Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», а также Стандарта, в котором определены государственные гарантии качества образования.

Оценивание качества, т.е. оценивание соответствия образовательной деятельности, реализуемой Организацией, заданным требованиям Стандарта и Программы, в дошкольном образовании направлено в первую очередь на оценивание созданных Организацией условий в процессе образовательной деятельности.

Система оценки образовательной деятельности, предусмотренная Программой, предполагает оценивание *качества условий образовательной деятельности,* обеспечиваемых Организацией, включая психолого-педагогические, кадровые, материально-технические, финансовые, информационно-методические, управление Организацией и т.д.

Программой *не предусматривается оценивание* качества образовательной деятельности Организации на основе достижения детьми планируемых результатов освоения Программы.

Целевые ориентиры, представленные в Программе:

- не подлежат непосредственной оценке;
- не являются непосредственным основанием оценки как итогового, так и промежуточного уровня развития детей;
- не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями детей;
- не являются основой объективной оценки соответствия установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки детей;
- не являются непосредственным основанием при оценке качества образования.

Программой предусмотрена система мониторинга динамики развития детей, динамики их образовательных достижений, основанная на методе наблюдения и включающая:

- педагогические наблюдения, педагогическую диагностику, связанную с оценкой эффективности педагогических действий с целью их дальнейшей оптимизации;
- детские портфолио, фиксирующие достижения ребенка в ходе образовательной деятельности;
- карты развития ребенка;
- различные шкалы индивидуального развития.

Программа предоставляет Организации право самостоятельного выбора инструментов педагогической и психологической диагностики развития детей, в том числе его динамики.

В соответствии со Стандартом и принципами Программы оценка качества образовательной деятельности по Программе:

1) поддерживает ценности развития и позитивной социализации ребенка дошкольного возраста;

2) учитывает факт разнообразия путей развития ребенка в условиях современного постиндустриального общества;

3) ориентирует систему дошкольного образования на поддержку вариативности используемых образовательных программ и организационных форм дошкольного образования;

4) обеспечивает выбор методов и инструментов оценивания для семьи, образовательной организации и для педагогов Организации в соответствии с разнообразием:

- вариантов развития ребенка в дошкольном детстве,
- вариантов образовательной среды,
- местных условий в разных регионах и муниципальных образованиях Российской Федерации;

5) представляет собой основу для развивающего управления программами дошкольного образования на уровне Организации, учредителя, региона, страны, обеспечивая тем самым качество основных образовательных программ дошкольного образования в разных условиях их реализации в масштабах всей страны.

Система оценки качества реализации программ дошкольного образования

на уровне Организации должна обеспечивать участие всех участников образовательных отношений и в то же время выполнять свою основную задачу – обеспечивать развитие системы дошкольного образования в соответствии с принципами и требованиями Стандарта.

Программой предусмотрены следующие уровни системы оценки качества:

- диагностика развития ребенка, используемая как профессиональный инструмент педагога с целью получения обратной связи от собственных педагогических действий и планирования дальнейшей индивидуальной работы с детьми по Программе;
- внутренняя оценка, самооценка Организации;
- внешняя оценка Организации, в том числе независимая профессиональная и общественная оценка.

На уровне образовательной организации система оценки качества реализации Программы решает ***задачи***:

- повышения качества реализации программы дошкольного образования;
- реализации требований Стандарта к структуре, условиям и целевым ориентирам основной образовательной программы дошкольной организации;
- обеспечения объективной экспертизы деятельности Организации в процессе оценки качества программы дошкольного образования;
- задания ориентиров педагогам в их профессиональной деятельности и перспектив развития самой Организации;
- создания оснований преемственности между дошкольным и начальным общим образованием.

Важнейшим элементом системы обеспечения качества дошкольного образования в Организации является оценка качества психолого-педагогических условий реализации основной образовательной программы, и именно психолого-педагогические условия являются основным предметом оценки в предлагаемой системе оценки качества образования на уровне Организации. Это позволяет выстроить систему оценки и повышения качества вариативного, развивающего дошкольного образования в соответствии со Стандартом посредством экспертизы условий реализации Программы.

Ключевым уровнем оценки является уровень образовательного процесса, в котором непосредственно участвуют ребенок, его семья и педагогический коллектив Организации.

Система оценки качества предоставляет педагогам и администрации Организации материал для рефлексии своей деятельности и для серьезной работы над Программой, которую они реализуют. Результаты оценивания качества образовательной деятельности формируют доказательную основу для изменений основной образовательной программы, корректировки образовательного процесса и условий образовательной деятельности.

Важную роль в системе оценки качества образовательной деятельности играют также семьи воспитанников и другие субъекты образовательных отношений, участвующие в оценивании образовательной деятельности Организации, предоставляя обратную связь о качестве образовательных процессов Организации.

Система оценки качества дошкольного образования:

- должна быть сфокусирована на ***оценивании психолого-педагогических и других условий реализации основной образовательной программы*** в Организации в ***пяти образовательных областях***, определенных Стандартом;
- учитывает ***образовательные предпочтения и удовлетворенность*** дошкольным образованием со стороны ***семьи ребенка***;
- ***исключает*** использование ***оценки индивидуального развития ребенка в контексте оценки работы Организации***;
- исключает унификацию и ***поддерживает вариативность*** программ, форм и методов дошкольного образования;
- способствует ***открытости*** по отношению к ожиданиям ребенка, семьи, педагогов, общества и государства;
- включает как ***оценку педагогами Организации собственной работы, так и независимую профессиональную и общественную оценку*** условий образовательной деятельности в дошкольной организации;
- использует единые ***инструменты, оценивающие условия реализации***

программы в Организации как для самоанализа, так и для внешнего оценивания.

2. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

2.1. Общие положения

В содержательном разделе представлены:

- описание модулей образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития ребенка в пяти образовательных областях: социально-коммуникативной, познавательной, речевой, художественно-эстетической и физического развития – с учетом используемых вариативных программ дошкольного образования и методических пособий, обеспечивающих реализацию данного содержания;
- описание вариативных форм, способов, методов и средств реализации Программы с учетом возрастных и индивидуально-психологических особенностей воспитанников, специфики их образовательных потребностей, мотивов и интересов;
- адаптивная программа коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ, описывающая образовательную деятельность по профессиональной коррекции нарушений развития детей, предусмотренную Программой.

В соответствии с положениями Стандарта и принципами Программы Организации предоставлено право выбора способов реализации образовательной деятельности в зависимости от конкретных условий, предпочтений педагогического коллектива Организации и других участников образовательных отношений, а также с учетом индивидуальных особенностей воспитанников, специфики их индивидуальных потребностей и интересов. При организации образовательной деятельности по направлениям, обозначенным образовательными областями, необходимо следовать принципам Программы, в частности принципам *поддержки разнообразия детства*, индивидуализации дошкольного образования, *возрастной адекватности образования* и другим. Определяя содержание образовательной деятельности в соответствии с этими принципами, следует принимать во внимание разнообразие интересов и мотивов детей, значительные индивидуальные различия между детьми, неравномерность формирования разных способностей у ребенка, а также особенности социокультурной среды, в которой проживают семьи воспитанников, и особенности места расположения Организации.

2.2. Описание образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития ребенка, представленными в пяти образовательных областях

Здесь дается описание вариативных форм, способов, методов и средств реализации Программы с учетом возрастных и индивидуальных особенностей дошкольников, специфики их образовательных потребностей и интересов.

Реализация Программы обеспечивается на основе вариативных форм, способов, методов и средств, представленных в образовательных программах, методических пособиях, соответствующих принципам и целям Стандарта и выбираемых педагогом с учетом многообразия конкретных социокультурных, географических, климатических условий реализации Программы, возраста воспитанников, состава групп, особенностей и интересов детей, запросов родителей (законных представителей).

Примером вариативных форм, способов, методов организации образовательной деятельности могут служить такие формы, как: образовательные предложения для целой группы (занятия), различные виды игр, в том числе свободная игра, игра-исследование, ролевая и другие виды игр, подвижные и традиционные народные игры; взаимодействие и общение детей и взрослых и/или детей между собой; проекты различной направленности, прежде всего исследовательские; праздники, социальные акции и т.п., а также использование образовательного потенциала режимных моментов. Все формы вместе и каждая в отдельности могут быть реализованы через сочетание организованных взрослыми и самостоятельно инициируемых свободно выбираемых детьми видов деятельности.

Любые формы, способы, методы и средства реализации Программы должны осуществляться с учетом базовых принципов Стандарта и раскрытых в разделе 1.1.2 принципов и подходов

Программы, т.е. должны обеспечивать активное участие ребенка в образовательном процессе в соответствии со своими возможностями и интересами, личностно-развивающий характер взаимодействия и общения и др.

При подборе форм, методов, способов реализации Программы для достижения планируемых результатов, описанных в Стандарте в форме целевых ориентиров и представленных в разделе 1.2 Программы, и развития в пяти образовательных областях необходимо учитывать общие характеристики возрастного развития детей и задачи развития для каждого возрастного периода.

2.2.1. Младенческий и ранний возраст

Формирование базового доверия к миру, к людям, к себе – ключевая задача периода раннего развития ребенка в период младенческого и раннего возраста.

Важнейшая задача взрослых – создать и поддерживать позитивные и надежные отношения, в рамках которых обеспечиваются развитие надежной привязанности и базовое доверие к миру как основы здорового психического и личностного развития (Б. Боулби, Э. Эриксон, М.И. Лисина, Д.Б. Эльконин, О.А. Карабанова и другие). При этом ключевую роль играет эмоционально насыщенное общение ребенка со взрослым (М.И. Лисина).

С возрастом число близких взрослых увеличивается. В этих отношениях ребенок находит безопасность и признание, и они вдохновляют его исследовать мир и быть открытым для нового. Значение установления и поддержки позитивных надежных отношений в контексте реализации Программы сохраняет свое значение на всех возрастных ступенях.

Личностно-развивающее взаимодействие со взрослым предполагает индивидуальный подход к каждому ребенку: учет его возрастных и индивидуальных особенностей, характера, привычек, предпочтений. При таком взаимодействии в центре внимания взрослого находятся личность ребенка, его чувства, переживания, стремления, мотивы. Оно направлено на обеспечение положительного самоощущения ребенка, на развитие его способностей и расширение возможностей для их реализации. Это может быть достигнуто только тогда, когда в Организации или в семье создана атмосфера доброжелательности и доверия между взрослыми и детьми, когда каждый ребенок испытывает эмоциональный комфорт, имеет возможность свободно выражать свои желания и удовлетворять потребности. Такое взаимодействие взрослых с ребенком является важнейшим фактором развития эмоциональной, мотивационной, познавательной сфер ребенка, личности ребенка в целом.

Особое значение для данного возрастного периода имеют поддержка потребности в поиске, развитие предпосылок ориентировочно-исследовательской активности ребенка.

Младенческий возраст (2–12 месяцев)

В *первом полугодии* жизни ребенка основной *задачей образовательной деятельности* является создание условий для:

- формирования надежной привязанности как условия здорового психического и личностного развития на протяжении жизни;
- развития базового доверия к миру;
- развития эмоционального (ситуативно-личностного) общения младенца со взрослым;
- познавательной активности по отношению к предметному окружению и появления ориентировочно-исследовательской активности;
- физического развития ребенка.

В ходе эмоционального общения на данном возрастном этапе закладываются потенциальные возможности дальнейшего развития ребенка, создается основа для формирования таких личностных характеристик, как положительное самоощущение, инициативность, любознательность, доверие и доброжелательное отношение к окружающим людям.

В области социально-коммуникативного развития

Взрослый удовлетворяет потребность ребенка в общении и социальном взаимодействии: обращается к ребенку с улыбкой, ласковыми словами, бережно берет на руки, поглаживает, отвечает на его улыбку и вокализации, реагирует на инициативные проявления ребенка, поощряет их. Создает условия для положительного самовосприятия ребенка: обращается по имени, хвалит, реагирует на проявления недовольства ребенка,

устраняет его причину (пеленает, переодевает, кормит и др.), успокаивает.

Способствует предречевому развитию ребенка: сопровождает ласковой речью все свои действия в ходе режимных моментов, комментирует действия ребенка, называет предметы, игрушки, организует эмоциональные игры, напевает песенки.

В области познавательного развития

Взрослый создает условия для обогащения ребенка новыми впечатлениями, поддерживает проявления любознательности: помещает в поле зрения и досягаемости ребенка игрушки и предметы разной формы, величины, цвета, фактуры, звучания; после того, как младенцу исполнится 3 месяца, вкладывает игрушку ему в ручку; время от времени носит ребенка на руках, показывает и называет предметы, находящиеся в помещении.

В области физического развития

Взрослый способствует росту, укреплению здоровья, мышечного тонуса, развитию движений ребенка: организует питание, правильный режим сна и бодрствования, прогулок; проводит гимнастику, массаж и пр.

Во *втором полугодии* основные задачи образовательной деятельности состоят в создании условий для:

- развития предметно-манипулятивной и познавательной активности;
- ситуативного-действенного общения ребенка со взрослым;
- развития речи;
- приобщения к художественно-эстетическим видам деятельности;
- развития первых навыков самообслуживания;
- физического развития.

В области социально-коммуникативного развития

Взрослый удовлетворяет потребность ребенка в общении и социальном взаимодействии: играет с ребенком, используя различные предметы. При этом активные действия ребенка и взрослого чередуются. Взрослый показывает образцы действий с предметами; создает предметно-развивающую среду для самостоятельной игры-исследования; поддерживает инициативу ребенка в общении и предметно-манипулятивной активности, поощряет его действия.

Способствует развитию у ребенка позитивного представления о себе и положительного самоощущения: подносит к зеркалу, обращая внимание ребенка на детали его внешнего облика, одежды; учитывает возможности ребенка, обращает внимание на достижения ребенка, высказывая радость и поощряя их.

Взрослый способствует развитию у ребенка интереса и доброжелательного отношения к другим детям; создает безопасное пространство для взаимодействия детей, насыщая его разнообразными предметами, наблюдает за активностью детей в этом пространстве, проявлениями интереса детей друг к другу, взаимодействием детей, называет детей по имени, комментируя происходящее. На этой стадии развития ребенок еще не может понять интересы другого ребенка, не может делиться игрушкой и/или не брать чужую игрушку. Такие требования к ребенку на этом возрастном этапе не выдвигаются. Задача взрослого – предотвращать возможные конфликты, отвлекая детей, переключая внимание конфликтующих на более интересные объекты или занятия.

Взрослый также поддерживает стремление ребенка к самостоятельности в овладении навыками самообслуживания: поощряет попытки ребенка самостоятельно держать ложку, зачерпывать из тарелки пищу, пить из чашки и т.п.

В области познавательного развития

Взрослый способствует развитию любознательности ребенка: обогащает окружающую ребенка среду предметами, которые можно исследовать и/или с которыми можно экспериментировать (разбирать на части, соединять и разъединять детали, складывать, выкладывать, извлекать звуки и пр.). Это могут быть предметы различной величины, формы, с разнообразной поверхностью, разного цвета, из различных материалов (дерево, пластмасса, бумага, ткань, губка, шерсть, веревка и т.п.), позволяющие ребенку знакомиться с их физическими свойствами; игрушки, стимулирующие развитие памяти (исчезновение и появление предметов); игрушки и предметы, производящие шумы, позволяющие ребенку обнаружить первые причинно-следственные связи (погремушки, колокольчики и т.п.).

На регулярных прогулках взрослый наблюдает за проявлениями детского

любопытства, интереса к природным объектам, разделяя детское удивление и интерес, называя объекты, которые привлекают внимание детей, вместе с ребенком рассматривает камешки, листья, цветы и т.п.

В области речевого развития

В процессе взаимодействия с ребенком взрослый внимательно относится к попыткам ребенка выразить свои желания, потребности и интересы, тем самым поощряя начало активной речи. Он пытается понять, чего хочет ребенок, и вербализирует то, что тот хочет «сказать» или «спросить». В ходе общения и игр взрослый стимулирует понимание ребенком речи: комментирует собственные действия и действия ребенка, называет окружающие предметы, читает детские стихи, поет песенки, показывает картинки, рассказывает, что́ на них изображено. Организует игры, включающие ритмические стихи и движения.

В области художественно-эстетического развития

Взрослый организует предметно-пространственную среду, заполняя ее необходимыми оборудованием, предметами и материалами – музыкальными инструментами, репродукциями картин, бумагой, мелками, карандашами, красками и т.п. Взрослый организует прослушивание детьми фрагментов музыкальных произведений; демонстрирует звучание детских музыкальных инструментов, побуждает пританцовывать и/или позволяет детям свободно двигаться под музыку. Взрослый рассматривает вместе с ребенком картинки, репродукции картин; показывает короткие инсценировки с куклами, пальчиковыми игрушками; рисует в присутствии детей, побуждая их тем самым к собственной изобразительной деятельности; предоставляет детям возможность использовать все материалы для самовыражения и/или экспериментирования с ними: извлекать звуки из инструментов, чиркать каракули мелками или карандашами, экспериментировать с красками и т.п.

В области физического развития

Взрослый способствует прежде всего двигательному развитию, организует полноценное питание, режим дня, включающий сон и регулярное пребывание на свежем воздухе, время от времени проводит массаж.

Развитию крупной и мелкой моторики на данном этапе следует придавать особое значение.

В области крупной моторики

Взрослый поощряет самостоятельную активность и развитие свободного движения; организует безопасную предметно-пространственную среду, способствующую развитию свободной двигательной активности, самостоятельному перемещению ребенка в помещении, попыткам делать первые шаги.

Для развития здоровой пространственной координации и двигательного аппарата ребенка важно, чтобы ребенок учился перемещению в пространстве и прямостоянию самостоятельно, без активного вмешательства взрослых. Необходимо предоставлять ребенку возможность развиваться по индивидуальной траектории моторного развития. Большинство детей активно ползают, но существует множество детей, пропускающих фазу активного ползания и двигающихся по-другому.

Следует также помнить, что сроки развития прямостояния у разных детей сильно варьируют в возрастном диапазоне от 10 месяцев до полутора и более лет. Искусственное ускорение этого процесса, беспокойство родителей (законных представителей) и неадекватные требования могут нанести ребенку вред.

В области мелкой моторики

Взрослый насыщает среду предметами из разнообразных материалов (дерева, пластмассы, материи, шерсти и т.п.) различной величины и формы, ощупывание которых способствует развитию мелкой моторики ребенка, учитывая требования по обеспечению безопасности жизни и здоровья детей. Развитию мелкой моторики способствует также экспериментирование с карандашами, мелками и т.п.

Ранний возраст (1–3 года)

Социально-коммуникативное развитие

В области социально-коммуникативного развития основной *задачей образовательной* деятельности является создание условий для дальнейшего развития:

- общения ребенка со взрослыми,
- общения ребенка с другими детьми,
- игры,
- навыков самообслуживания.

В сфере развития общения со взрослым

Взрослый удовлетворяет потребность ребенка в общении и социальном взаимодействии, поощряя ребенка к активной речи. Взрослый не стремится искусственно ускорить процесс речевого развития. Он играет с ребенком, используя различные предметы, при этом активные действия ребенка и взрослого чередуются; показывает образцы действий с предметами; создает предметно-развивающую среду для самостоятельной игры-исследования; поддерживает инициативу ребенка в общении и предметно-манипулятивной активности, поощряет его действия.

Взрослый способствует развитию у ребенка позитивного представления о себе и положительного самоощущения: подносит к зеркалу, обращая внимание ребенка на детали его внешнего облика, одежды; учитывает возможности ребенка, поощряет его достижения, поддерживает инициативность ребенка и его настойчивость в разных видах деятельности.

Взрослый способствует развитию у ребенка интереса и доброжелательного отношения к другим детям: создает безопасное пространство для взаимодействия детей, насыщая его разнообразными предметами, наблюдает за активностью детей в этом пространстве, поощряет проявление интереса детей друг к другу и просоциальное поведение, называя детей по имени, комментируя (вербализируя) происходящее. Особое значение в этом возрасте приобретает вербализация различных чувств детей, возникающих в процессе взаимодействия: радости, злости, огорчения, боли и т.п., которые появляются в социальных ситуациях. Взрослый продолжает поддерживать стремление ребенка к самостоятельности в различных повседневных ситуациях и при овладении навыками самообслуживания.

В сфере развития социальных отношений и общения со сверстниками

Взрослый наблюдает за спонтанно складывающимся взаимодействием детей между собой в различных игровых и/или повседневных ситуациях; в случае возникающих между детьми конфликтов не спешит вмешиваться; обращает внимание детей на чувства, которые появляются у них в процессе социального взаимодействия; утешает детей в случае обиды и обращает внимание на то, что определенные действия могут вызывать обиду.

В ситуациях, вызывающих позитивные чувства, взрослый комментирует их, обращая внимание детей на то, что определенные ситуации и действия вызывают положительные чувства удовольствия, радости, благодарности и т.п. Благодаря этому дети учатся понимать собственные действия и действия других людей в плане их влияния на других, овладевая таким образом социальными компетенциями.

В сфере развития игры

Взрослый организует соответствующую игровую среду, в случае необходимости знакомит детей с различными игровыми сюжетами, помогает освоить простые игровые действия (покормить куклу, помешать в кастрюльке «еду»), использовать предметы-заместители, поддерживает попытки ребенка играть в роли (мамы, дочки, врача и др.), организует несложные сюжетные игры с несколькими детьми.

В сфере социального и эмоционального развития

Взрослый грамотно проводит адаптацию ребенка к Организации, учитывая привязанность детей к близким, привлекает родителей (законных представителей) или родных для участия и содействия в период адаптации. Взрослый, первоначально в присутствии родителей (законных представителей) или близких, знакомится с ребенком и налаживает с ним эмоциональный контакт. В период адаптации взрослый следит за эмоциональным состоянием ребенка и поддерживает постоянный контакт с родителями (законными представителями); предоставляет возможность ребенку постепенно, в собственном темпе осваивать пространство и режим Организации, не предъявляя ребенку излишних требований.

Ребенок знакомится с другими детьми. Взрослый же при необходимости оказывает ему в этом поддержку, представляя нового ребенка другим детям, называя ребенка по имени, усаживая его на первых порах рядом с собой.

Также в случае необходимости взрослый помогает ребенку найти себе занятия, знакомя его с пространством

Организации, имеющимися в нем предметами и материалами. Взрослый поддерживает стремление детей к самостоятельности в самообслуживании (дает возможность самим одеваться, умываться и пр., помогает им), поощряет участие детей в повседневных бытовых занятиях; приучает к опрятности, знакомит с правилами этикета.

Познавательное развитие

В сфере познавательного развития основной *задачей образовательной деятельности* является создание условий для:

- ознакомления детей с явлениями и предметами окружающего мира, овладения предметными действиями;
- развития познавательно-исследовательской активности и познавательных способностей.

В сфере ознакомления с окружающим миром

Взрослый знакомит детей с назначением и свойствами окружающих предметов и явлений в группе, на прогулке, в ходе игр и занятий; помогает освоить действия с игрушками-орудиями (совочком, лопаткой и пр.).

В сфере развития познавательно-исследовательской активности и познавательных способностей

Взрослый поощряет любознательность и исследовательскую деятельность детей, создавая для этого насыщенную предметно-развивающую среду, наполняя ее соответствующими предметами. Для этого можно использовать предметы быта – кастрюли, кружки, корзинки, пластмассовые банки, бутылки, а также грецкие орехи, каштаны, песок и воду. Взрослый с вниманием относится к проявлению интереса детей к окружающему природному миру, к детским вопросам, не спешит давать готовые ответы, разделяя удивление и детский интерес.

Речевое развитие

В области речевого развития основной *задачей образовательной деятельности* является создание условий для:

- развития речи у детей в повседневной жизни;
- развития разных сторон речи в специально организованных играх и занятиях.

В сфере развития речи в повседневной жизни

Взрослые внимательно относятся к выражению детьми своих желаний, чувств, интересов, вопросов, терпеливо выслушивают детей, стремятся понять, что ребенок хочет сказать, поддерживая тем самым активную речь детей. Взрослый не указывает на речевые ошибки ребенка, но повторяет за ним слова правильно.

Взрослый использует различные ситуации для диалога с детьми, а также создает условия для развития общения детей между собой. Он задает открытые вопросы, побуждающие детей к активной речи; комментирует события и ситуации их повседневной жизни; говорит с ребенком о его опыте, событиях из жизни, его интересах; инициирует обмен мнениями и информацией между детьми.

В сфере развития разных сторон речи

Взрослые читают детям книги, вместе рассматривают картинки, объясняют, что на них изображено, поощряют разучивание стихов; организуют речевые игры, стимулируют словотворчество; проводят специальные игры и занятия, направленные на обогащение словарного запаса, развитие грамматического и интонационного строя речи, на развитие планирующей и регулирующей функций речи.

Художественно-эстетическое развитие

В области художественно-эстетического развития основной *задачей образовательной деятельности* является создание условий для:

- развития у детей эстетического отношения к окружающему миру;
- приобщения к изобразительным видам деятельности;
- приобщения к музыкальной культуре;
- приобщения к театрализованной деятельности.

В сфере развития у детей эстетического отношения к окружающему миру

Взрослые привлекают внимание детей к красивым вещам, красоте природы, произведениям искусства, вовлекают их в процесс сопереживания по поводу воспринятого, поддерживают выражение эстетических переживаний ребенка.

В сфере приобщения к изобразительным видам деятельности

Взрослые предоставляют детям широкие возможности для экспериментирования

с материалами – красками, карандашами, мелками, пластилином, глиной, бумагой и др.; знакомят с разнообразными простыми приемами изобразительной деятельности; поощряют воображение и творчество детей.

В сфере приобщения к музыкальной культуре

Взрослые создают в Организации и в групповых помещениях музыкальную среду, органично включая музыку в повседневную жизнь. Предоставляют детям возможность прослушивать фрагменты музыкальных произведений, звучание различных, в том числе детских музыкальных инструментов, экспериментировать с инструментами и звучащими предметами. Поют вместе с детьми песни, побуждают ритмично двигаться под музыку; поощряют проявления эмоционального отклика ребенка на музыку.

В сфере приобщения детей к театрализованной деятельности

Взрослые знакомят детей с театрализованными действиями в ходе разнообразных игр, инсценируют знакомые детям сказки, стихи, организуют просмотры театрализованных представлений. Побуждают детей принимать посильное участие в инсценировках, беседуют с ними по поводу увиденного.

Физическое развитие

В области физического развития основной *задачей образовательной деятельности* является создание условий для:

- укрепления здоровья детей, становления ценностей здорового образа жизни;
- развития различных видов двигательной активности;
- формирования навыков безопасного поведения.

В сфере укрепления здоровья детей, становления ценностей здорового образа жизни

Взрослые организуют правильный режим дня, приучают детей к соблюдению правил личной гигиены, в доступной форме объясняют, что полезно и что вредно для здоровья.

В сфере развития различных видов двигательной активности

Взрослые организуют пространственную среду с соответствующим оборудованием – как внутри помещений Организации, так и на внешней ее территории (горки, качели и т.п.) для удовлетворения естественной потребности детей в движении, для развития ловкости, силы, координации и т.п. Проводят подвижные игры, способствуя получению детьми радости от двигательной активности, развитию ловкости, координации движений, правильной осанки. Вовлекают детей в игры с предметами, стимулирующие развитие мелкой моторики.

В сфере формирования навыков безопасного поведения

Взрослые создают в Организации безопасную среду, а также предостерегают детей от поступков, угрожающих их жизни и здоровью. Требования безопасности не должны реализовываться за счет подавления детской активности и препятствования деятельному исследованию мира.

2.2.2. Дошкольный возраст

Социально-коммуникативное развитие

В области социально-коммуникативного развития ребенка в условиях информационной социализации основной *задачей образовательной деятельности* является создание условий для:

- развития положительного отношения ребенка к себе и другим людям;
- развития коммуникативной и социальной компетентности, в том числе информационно-социальной компетентности;
- развития игровой деятельности;
- развития компетентности в виртуальном поиске.

В сфере развития положительного отношения ребенка к себе и другим людям

Взрослые создают условия для формирования у ребенка положительного самоощущения – уверенности в своих возможностях, в том, что он хороший, его любят.

Способствуют развитию у ребенка чувства собственного достоинства, осознанию своих прав и свобод (иметь собственное мнение, выбирать друзей, игрушки, виды деятельности, иметь личные вещи, по собственному усмотрению использовать личное время).

Взрослые способствуют развитию положительного отношения ребенка к окружающим его людям: воспитывают

уважение и терпимость к другим детям и взрослым, вне зависимости от их социального происхождения, расовой и национальной принадлежности, языка, вероисповедания, пола, возраста, личностного и поведенческого своеобразия; воспитывают уважение к чувству собственного достоинства других людей, их мнениям, желаниям, взглядам.

В сфере развития коммуникативной и социальной компетентности

У детей с самого раннего возраста возникает потребность в общении и социальных контактах. Первый социальный опыт дети приобретают в семье, в повседневной жизни, принимая участие в различных семейных событиях. Уклад жизни и ценности семьи оказывают влияние на социально-коммуникативное развитие детей.

Взрослые создают в Организации различные возможности для приобщения детей к ценностям сотрудничества с другими людьми, прежде всего реализуя принципы личностно-развивающего общения и содействия, предоставляя детям возможность принимать участие в различных событиях, планировать совместную работу. Это способствует развитию у детей чувства личной ответственности, ответственности за другого человека, чувства «общего дела», понимания необходимости согласовывать с партнерами по деятельности мнения и действия. Взрослые помогают детям распознавать эмоциональные переживания и состояния окружающих, выражать собственные переживания. Способствуют формированию у детей представлений о добре и зле, обсуждая с ними различные ситуации из жизни, из рассказов, сказок, обращая внимание на проявления щедрости, жадности, честности, лживости, злости, доброты и др., таким образом создавая условия освоения ребенком этических правил и норм поведения.

Взрослые предоставляют детям возможность выражать свои переживания, чувства, взгляды, убеждения и выбирать способы их выражения, исходя из имеющегося у них опыта. Эти возможности свободного самовыражения играют ключевую роль в развитии речи и коммуникативных способностей, расширяют словарный запас и умение логично и связно выражать свои мысли, развивают готовность принятия на себя ответственности в соответствии с уровнем развития.

Интерес и внимание взрослых к многообразным проявлениям ребенка, его интересам и склонностям повышают его доверие к себе, веру в свои силы. Возможность внести свой вклад в общее дело и повлиять на ход событий, например при участии в планировании, возможность выбора содержания и способов своей деятельности помогают детям со временем приобрести способность и готовность к самостоятельности и участию в жизни общества, что характеризует взрослого человека современного общества, осознающего ответственность за себя и сообщество.

Взрослые способствуют развитию у детей социальных навыков: при возникновении конфликтных ситуаций не вмешиваются, позволяя детям решить конфликт самостоятельно и помогая им только в случае необходимости. В различных социальных ситуациях дети учатся договариваться, соблюдать очередность, устанавливать новые контакты. Взрослые способствуют освоению детьми элементарных правил этикета и безопасного поведения дома, на улице. Создают условия для развития бережного, ответственного отношения ребенка к окружающей природе, рукотворному миру, а также способствуют усвоению детьми правил безопасного поведения, прежде всего на своем собственном примере и примере других, сопровождая собственные действия и/или действия детей комментариями.

В сфере развития игровой деятельности

Взрослые создают условия для свободной игры детей, организуют и поощряют участие детей в сюжетно-ролевых, дидактических, развивающих компьютерных играх и других игровых формах; поддерживают творческую импровизацию в игре. Используют дидактические игры и игровые приемы в разных видах деятельности и при выполнении режимных моментов.

Познавательное развитие

В области познавательного развития ребенка основной *задачей образовательной деятельности* является создание условий для:

- развития любознательности, познавательной активности, познавательных способностей детей;

- развития представлений в разных сферах знаний об окружающей действительности, в том числе о виртуальной среде, о возможностях и рисках Интернета.

В сфере развития любознательности, познавательной активности, познавательных способностей

Взрослые создают насыщенную предметно-пространственную среду, стимулирующую познавательный интерес детей, исследовательскую активность, элементарное экспериментирование с различными веществами, предметами, материалами.

Ребенок с самого раннего возраста проявляет исследовательскую активность и интерес к окружающим предметам и их свойствам, а в возрасте 3–5 лет уже обладает необходимыми предпосылками для того, чтобы открывать явления из естественнонаучной области, устанавливая и понимая простые причинные взаимосвязи «если… то…».

Уже в своей повседневной жизни ребенок приобретает многообразный опыт соприкосновения с объектами природы – воздухом, водой, огнем, землей (почвой), светом, различными объектами живой и неживой природы и т.п. Ему нравится наблюдать природные явления, исследовать их, экспериментировать с ними. Он строит гипотезы и собственные теории, объясняющие явления, знакомится с первичными закономерностями, делает попытки разбираться во взаимосвязях, присущих этой сфере.

Возможность свободных практических действий с разнообразными материалами, участие в элементарных опытах и экспериментах имеют большое значение для умственного и эмоционально-волевого развития ребенка, способствуют построению целостной картины мира, оказывают стойкий долговременный эффект. У ребенка формируется понимание, что окружающий мир полон загадок, тайн, которые еще предстоит разгадать. Таким образом, перед ребенком открывается познавательная перспектива дальнейшего изучения природы, мотивация расширять и углублять свои знания.

Помимо поддержки исследовательской активности, взрослый организует познавательные игры, поощряет интерес детей к различным развивающим играм и занятиям, например лото, шашкам, шахматам, конструированию и пр.

В сфере развития представлений в разных сферах знаний об окружающей действительности

Взрослые создают возможности для развития у детей общих представлений об окружающем мире, о себе, других людях, в том числе общих представлений в естественнонаучной области, математике, экологии. Взрослые читают книги, проводят беседы, экскурсии, организуют просмотр фильмов, иллюстраций познавательного содержания и предоставляют информацию в других формах. Побуждают детей задавать вопросы, рассуждать, строить гипотезы относительно наблюдаемых явлений, событий.

Знакомство с социокультурным окружением предполагает знакомство с названиями улиц, зданий, сооружений, организаций и их назначением, с транспортом, дорожным движением и правилами безопасности, с различными профессиями людей.

Усвоение детьми ценностей, норм и правил, принятых в обществе, лучше всего происходит при непосредственном участии детей в его жизни, в практических ситуациях, предоставляющих поводы и темы для дальнейшего обсуждения.

Широчайшие возможности для познавательного развития предоставляет свободная игра. Следуя интересам и игровым потребностям детей, взрослые создают для нее условия, поддерживают игровые (ролевые) действия, при необходимости предлагают варианты развертывания сюжетов, в том числе связанных с историей и культурой, а также с правилами поведения и ролями людей в социуме.

Участвуя в повседневной жизни, наблюдая за взрослыми, ребенок развивает математические способности и получает первоначальные представления о значении для человека счета, чисел, приобретает знания о формах, размерах, весе окружающих предметов, времени и пространстве, закономерностях и структурах. Испытывая положительные эмоции от обращения с формами, количествами, числами, а также с пространством и временем, ребенок незаметно для себя начинает еще до школы осваивать их математическое содержание.

Благодаря освоению математического содержания окружающего мира в дошкольном возрасте у большинства детей развиваются предпосылки успешного учения в школе и дальнейшего изучения математики на протяжении всей жизни. Для этого важно, чтобы освоение математического содержания на ранних ступенях образования сопровождалось позитивными эмоциями – радостью и удовольствием.

Предлагая детям математическое содержание, нужно также иметь в виду, что их индивидуальные возможности и предпочтения будут различными и поэтому освоение детьми математического содержания носит сугубо индивидуальный характер. По завершении этапа дошкольного образования между детьми наблюдается большой разброс в знаниях, умениях и навыках, касающихся математического содержания.

В соответствии с принципом интеграции образовательных областей Программа предполагает взаимосвязь математического содержания с другими разделами Программы. Особенно тесно математическое развитие в раннем и дошкольном возрасте связано с социально-коммуникативным и речевым развитием. Развитие математического мышления происходит и совершенствуется через речевую коммуникацию с другими детьми и взрослыми, включенную в контекст взаимодействия в конкретных ситуациях.

Воспитатели систематически используют ситуации повседневной жизни для математического развития, например, классифицируют предметы, явления, выявляют последовательности в процессе действий «сначала это, потом то…» (ход времени, развитие сюжета в сказках и историях, порядок выполнения деятельности и др.), способствуют формированию пространственного восприятия (спереди, сзади, рядом, справа, слева и др.) и т.п., осуществляя при этом речевое сопровождение.

Элементы математики содержатся и могут отрабатываться на занятиях музыкой и танцами, движением и спортом. На музыкальных занятиях при освоении ритма танца, при выполнении физических упражнений дети могут осваивать счет, развивать пространственную координацию. Для этого воспитателем совместно с детьми осуществляется вербализация математических знаний, например фразами «две ноги и две руки», «встать парами», «рассчитаться на первый и второй», «в команде играем вчетвером»; «выполняем движения под музыку в такт: раз, два, три, раз, два, три»; «встаем в круг» и др.

Математические элементы могут возникать в рисунках детей (фигуры, узоры), при лепке, конструировании и других видах детской творческой активности. Воспитатели обращают внимание детей на эти элементы, проговаривая их содержание и употребляя соответствующие слова-понятия (круглый, больше, меньше, спираль – о домике улитки, квадратный, треугольный – о рисунке дома с окнами и т.п.).

У детей развивается способность ориентироваться в пространстве (право, лево, вперед, назад и т.п.); сравнивать, обобщать (различать, классифицировать) предметы; понимать последовательности, количества и величины; выявлять различные соотношения (например, больше – меньше, толще – тоньше, длиннее – короче, тяжелее – легче и др.); применять основные понятия, структурирующие время (например, до – после, вчера – сегодня – завтра, названия месяцев и дней); правильно называть дни недели, месяцы, времена года, части суток. Дети получают первичные представления о геометрических формах и признаках предметов и объектов (например, круглый, с углами, с таким-то количеством вершин и граней), о геометрических телах (например, куб, цилиндр, шар).

У детей формируются представления об использовании слов, обозначающих числа. Они начинают считать различные объекты (например, предметы, звуки и т.п.) до 10, 20 и далее, в зависимости от индивидуальных особенностей развития.

Развивается понимание соотношения между количеством предметов и обозначающим это количество числовым символом; понимание того, что число является выражением количества, длины, веса, времени или денежной суммы; понимание назначения цифр как способа кодировки и маркировки числа (например, номер телефона, почтовый индекс, номер маршрута автобуса).

Развивается умение применять такие понятия, как «больше, меньше, равно»; устанавливать соотношения (например, «как часто», «как много», «насколько больше»); использовать в речи геометрические понятия (например, «треугольник, прямоугольник, квадрат, круг, куб, шар, цилиндр, точка, сторона, угол, площадь, вершина угла, грань»).

Развивается способность воспринимать «на глаз» небольшие множества до 6–10 объектов (например, при играх с использованием игральных костей или на пальцах рук).

Развивается способность применять математические знания и умения в практических ситуациях в повседневной жизни (например, чтобы положить в чашку с чаем две ложки сахара), в различных видах образовательной деятельности (например, чтобы разделить кубики поровну между участниками игры), в том числе в других образовательных областях.

Развитию математических представлений способствует наличие соответствующих математических материалов, подходящих для счета, сравнения, сортировки, выкладывания последовательностей и т.п.

Программа оставляет Организации право выбора способа формирования у воспитанников математических представлений, в том числе с учетом особенностей реализуемых основных образовательных программ, используемых вариативных образовательных программ.

Речевое развитие

В области речевого развития ребенка основной *задачей образовательной деятельности* является создание условий для:

- формирования основы речевой и языковой культуры, совершенствования разных сторон речи ребенка;
- приобщения детей к культуре чтения художественной литературы.

В сфере совершенствования разных сторон речи ребенка

Речевое развитие ребенка связано с умением вступать в коммуникацию с другими людьми, умением слушать, воспринимать речь говорящего и реагировать на нее собственным откликом, адекватными эмоциями, т.е. тесно связано с социально-коммуникативным развитием. Полноценное речевое развитие помогает дошкольнику устанавливать контакты, делиться впечатлениями. Оно способствует взаимопониманию, разрешению конфликтных ситуаций, регулированию речевых действий. Речь как важнейшее средство общения позволяет каждому ребенку участвовать в беседах, играх, проектах, спектаклях, занятиях и др., проявляя при этом свою индивидуальность. Педагоги должны стимулировать общение, сопровождающее различные виды деятельности детей, например, поддерживать обмен мнениями по поводу детских рисунков, рассказов и т.д.

Овладение речью (диалогической и монологической) не является изолированным процессом, оно происходит естественным образом в процессе коммуникации: во время обсуждения детьми (между собой или со взрослыми) содержания, которое их интересует, действий, в которые они вовлечены. Таким образом, стимулирование речевого развития является сквозным принципом ежедневной педагогической деятельности во всех образовательных областях.

Взрослые создают возможности для формирования и развития звуковой культуры, образной, интонационной и грамматической сторон речи, фонематического слуха, правильного звуко- и словопроизношения, поощряют разучивание стихотворений, скороговорок, чистоговорок, песен; организуют речевые игры, стимулируют словотворчество.

В сфере приобщения детей к культуре чтения литературных произведений

Взрослые читают детям книги, стихи, вспоминают содержание и обсуждают вместе с детьми прочитанное, способствуя пониманию, в том числе на слух. Детям, которые хотят читать сами, предоставляется такая возможность.

У детей активно развивается способность к использованию речи в повседневном общении, а также стимулируется использование речи в области познавательно-исследовательского, художественно-эстетического, социально-коммуникативного и других видов развития. Взрослые могут стимулировать использование речи для познавательно-исследовательского развития детей,

например отвечая на вопросы «Почему?..», «Когда?..», обращая внимание детей на последовательность повседневных событий, различия и сходства, причинно-следственные связи, развивая идеи, высказанные детьми, вербально дополняя их. Например, ребенок говорит: «Посмотрите на это дерево», а педагог отвечает: «Это береза. Посмотри, у нее набухли почки и уже скоро появятся первые листочки».

Детям с низким уровнем речевого развития взрослые позволяют отвечать на вопросы не только словесно, но и с помощью жестикуляции или специальных средств.

Речевому развитию способствуют наличие в развивающей предметно-пространственной среде открытого доступа детей к различным литературным изданиям, предоставление места для рассматривания и чтения детьми соответствующих их возрасту книг, наличие других дополнительных материалов, например плакатов и картин, рассказов в картинках, аудиозаписей литературных произведений и песен, а также других материалов.

Программа оставляет Организации право выбора способа речевого развития детей, в том числе с учетом особенностей реализуемых основных образовательных программ, используемых вариативных образовательных программ и других особенностей реализуемой образовательной деятельности.

Художественно-эстетическое развитие

В области художественно-эстетического развития ребенка основной *задачей образовательной деятельности* является создание условий для:

- развития у детей интереса к эстетической стороне действительности, ознакомления с разными видами и жанрами искусства (словесного, музыкального, изобразительного), в том числе народного творчества;
- развития способности к восприятию музыки, художественной литературы, фольклора;
- приобщения к разным видам художественно-эстетической деятельности, развития потребности в творческом самовыражении, инициативности и самостоятельности в воплощении художественного замысла.

В сфере развития у детей интереса к эстетической стороне действительности, ознакомления с разными видами и жанрами искусства, в том числе народного творчества

Программа относит к образовательной области художественно-эстетического развития приобщение детей к эстетическому познанию и переживанию мира, к искусству и культуре в широком смысле, а также творческую деятельность детей в изобразительном, пластическом, музыкальном, литературном и других видах художественно-творческой деятельности.

Эстетическое отношение к миру опирается прежде всего на восприятие действительности разными органами чувств. Взрослые способствуют накоплению у детей сенсорного опыта, обогащению чувственных впечатлений, развитию эмоциональной отзывчивости на красоту природы и рукотворного мира, сопереживания персонажам художественной литературы и фольклора.

Взрослые знакомят детей с классическими произведениями литературы, живописи, музыки, театрального искусства, произведениями народного творчества, рассматривают иллюстрации в художественных альбомах, организуют экскурсии на природу, в музеи, демонстрируют фильмы соответствующего содержания, обращаются к другим источникам художественно-эстетической информации.

В сфере приобщения к разным видам художественно-эстетической деятельности, развития потребности в творческом самовыражении, инициативности и самостоятельности в воплощении художественного замысла

Взрослые создают возможности для творческого самовыражения детей: поддерживают инициативу, стремление к импровизации при самостоятельном воплощении ребенком художественных замыслов; вовлекают детей в разные виды художественно-эстетической деятельности, в сюжетно-ролевые и режиссерские игры, помогают осваивать различные средства, материалы, способы реализации замыслов.

В изобразительной деятельности (рисовании, лепке) и художественном конструировании взрослые предлагают детям экспериментировать с цветом, придумывать и создавать композицию; осваивать различные художественные

техники, использовать разнообразные материалы и средства.

В музыкальной деятельности (танцах, пении, игре на детских музыкальных инструментах) – создавать художественные образы с помощью пластических средств, ритма, темпа, высоты и силы звука.

В театрализованной деятельности, сюжетно-ролевой и режиссерской игре – языковыми средствами, средствами мимики, пантомимы, интонации передавать характер, переживания, настроения персонажей.

Физическое развитие

В области физического развития ребенка основной *задачей образовательной деятельности* является создание условий для:

- становления у детей ценностей здорового образа жизни;
- развития представлений о своем теле и своих физических возможностях;
- приобретения двигательного опыта и совершенствования двигательной активности;
- формирования начальных представлений о некоторых видах спорта, овладения подвижными играми с правилами.

В сфере становления у детей ценностей здорового образа жизни

Взрослые способствуют развитию у детей ответственного отношения к своему здоровью. Они рассказывают детям о том, что может быть полезно и что вредно для их организма, помогают детям осознать пользу здорового образа жизни, соблюдения его элементарных норм и правил, в том числе правил здорового питания, закаливания и пр. Взрослые способствуют формированию полезных навыков и привычек, нацеленных на поддержание собственного здоровья, в том числе формированию гигиенических навыков. Создают возможности для активного участия детей в оздоровительных мероприятиях.

В сфере совершенствования двигательной активности детей, развития представлений о своем теле и своих физических возможностях, формирования начальных представлений о спорте

Взрослые уделяют специальное внимание развитию у ребенка представлений о своем теле, произвольности действий и движений ребенка.

Для удовлетворения естественной потребности детей в движении взрослые организуют пространственную среду с соответствующим оборудованием как внутри помещения, так и на внешней территории (горки, качели и т.п.), подвижные игры (как свободные, так и по правилам), занятия, которые способствуют получению детьми положительных эмоций от двигательной активности, развитию ловкости, координации движений, силы, гибкости, правильного формирования опорно-двигательной системы детского организма.

Взрослые поддерживают интерес детей к подвижным играм, занятиям на спортивных снарядах, упражнениям в беге, прыжках, лазании, метании и др.; побуждают детей выполнять физические упражнения, способствующие развитию равновесия, координации движений, ловкости, гибкости, быстроты, крупной и мелкой моторики обеих рук, а также правильного не наносящего ущерба организму выполнения основных движений.

Взрослые проводят физкультурные занятия, организуют спортивные игры в помещении и на воздухе, спортивные праздники; развивают у детей интерес к различным видам спорта, предоставляют детям возможность кататься на коньках, лыжах, ездить на велосипеде, плавать, заниматься другими видами двигательной активности.

2.3. Взаимодействие взрослых с детьми

Взаимодействие взрослых с детьми является важнейшим фактором развития ребенка и пронизывает все направления образовательной деятельности.

С помощью взрослого и в самостоятельной деятельности ребенок учится познавать окружающий мир, играть, рисовать, общаться с окружающими. Процесс приобщения к культурным образцам человеческой деятельности (культуре жизни, познанию мира, речи, коммуникации и пр.), приобретения культурных умений при взаимодействии со взрослыми и в самостоятельной деятельности в предметной среде называется процессом овладения культурными практиками.

Процесс приобретения общих культурных умений во всей его полноте возможен только в том случае, если взрослый выступает в этом процессе в роли

партнера, а не руководителя, поддерживая и развивая мотивацию ребенка. Партнерские отношения взрослого и ребенка в Организации и в семье являются разумной альтернативой двум диаметрально противоположным подходам: прямому обучению и образованию, основанному на идеях «свободного воспитания». Основной функциональной характеристикой партнерских отношений является равноправное относительно ребенка включение взрослого в процесс деятельности. Взрослый участвует в реализации поставленной цели наравне с детьми, как более опытный и компетентный партнер.

Для *личностно-порождающего взаимодействия* характерны принятие ребенка таким, какой он есть, и вера в его способности. Взрослый не подгоняет ребенка под какой-то определенный «стандарт», а строит общение с ним с ориентацией на достоинства и индивидуальные особенности ребенка, его характер, привычки, интересы, предпочтения. Он сопереживает ребенку в радости и огорчениях, оказывает поддержку при затруднениях, участвует в его играх и занятиях. Взрослый старается избегать запретов и наказаний. Ограничения и порицания используются в случае крайней необходимости, не унижая достоинство ребенка. Такой стиль воспитания обеспечивает ребенку чувство психологической защищенности, способствует развитию его индивидуальности, положительных взаимоотношений со взрослыми и другими детьми.

Личностно-порождающее взаимодействие способствует формированию у ребенка различных позитивных качеств. Ребенок учится уважать себя и других, так как отношение ребенка к себе и другим людям всегда отражает характер отношения к нему окружающих взрослых. Он приобретает чувство уверенности в себе, не боится ошибок. Когда взрослые предоставляют ребенку самостоятельность, оказывают поддержку, вселяют веру в его силы, он не пасует перед трудностями, настойчиво ищет пути их преодоления.

Ребенок не боится быть самим собой, быть искренним. Когда взрослые поддерживают индивидуальность ребенка, принимают его таким, каков он есть, избегают неоправданных ограничений и наказаний, ребенок не боится быть самим собой, признавать свои ошибки. Взаимное доверие между взрослыми и детьми способствует истинному принятию ребенком моральных норм.

Ребенок учится брать на себя ответственность за свои решения и поступки. Ведь взрослый везде, где это возможно, предоставляет ребенку право выбора того или действия. Признание за ребенком права иметь свое мнение, выбирать занятия по душе, партнеров по игре способствует формированию у него личностной зрелости и, как следствие, чувства ответственности за свой выбор.

Ребенок приучается думать самостоятельно, поскольку взрослые не навязывают ему своего решения, а способствуют тому, чтобы он принял собственное.

Ребенок учится адекватно выражать свои чувства. Помогая ребенку осознать свои переживания, выразить их словами, взрослые содействуют формированию у него умения проявлять чувства социально приемлемыми способами.

Ребенок учится понимать других и сочувствовать им, потому что получает этот опыт из общения со взрослыми и переносит его на других людей.

2.4. Взаимодействие педагогического коллектива с семьями дошкольников

Цели и задачи партнерства с родителями (законными представителями)

Семья является институтом первичной социализации и образования, который оказывает большое влияние на развитие ребенка в младенческом, раннем и дошкольном возрасте. Поэтому педагогам, реализующим образовательные программы дошкольного образования, необходимо учитывать в своей работе такие факторы, как условия жизни в семье, состав семьи, ее ценности и традиции, а также уважать и признавать способности и достижения родителей (законных представителей) в деле воспитания и развития их детей.

Тесное сотрудничество с семьей делает успешной работу Организации. Только в диалоге обе стороны могут узнать, как ребенок ведет себя в другой жизненной среде. Обмен информацией о ребенке является основой для воспитательного партнерства между

родителями (законными представителями) и воспитателями, т.е. для открытого, доверительного и интенсивного сотрудничества обеих сторон в общем деле образования и воспитания детей.

Взаимодействие с семьей в духе партнерства в деле образования и воспитания детей является предпосылкой для обеспечения их полноценного развития.

Партнерство означает, что отношения обеих сторон строятся на основе совместной ответственности за воспитание детей. Кроме того, понятие «партнерство» подразумевает, что семья и Организация равноправны, преследуют одни и те же цели и сотрудничают для их достижения. Согласие партнеров с общими целями и методами воспитания и сотрудничество в их достижении позволяют объединить усилия и обеспечить преемственность и взаимодополняемость в семейном и внесемейном образовании.

Особенно важен диалог между педагогом и семьей в случае наличия у ребенка отклонений в поведении или каких-либо проблем в развитии. Диалог позволяет совместно анализировать поведение или проблемы ребенка, выяснять причины проблем и искать подходящие возможности их решения. В диалоге проходит консультирование родителей (законных представителей) по поводу лучшей стратегии в образовании и воспитании, согласование мер, которые могут быть предприняты со стороны Организации и семьи.

Педагоги поддерживают семью в деле развития ребенка и при необходимости привлекают других специалистов и службы (консультации психолога, логопеда, дефектолога и др.).

Таким образом, Организации занимаются профилактикой и борются с возникновением отклонений в развитии детей на ранних стадиях развития.

Уважение, сопереживание и искренность являются важными позициями, способствующими позитивному проведению диалога.

Диалог с родителями (законными представителями) необходим также для планирования педагогической работы. Знание педагогами семейного уклада доверенных им детей позволяет эффективнее решать образовательные задачи, передавая детям дополнительный опыт.

Педагоги, в свою очередь, также должны делиться информацией с родителями (законными представителями) о своей работе и о поведении детей во время пребывания в Организации. Родители (законные представители), как правило, хотят знать о возможностях сотрудничества, способствующего адаптации ребенка к Организации, его развитию, эффективному использованию предлагаемых форм образовательной работы.

В этом случае ситуативное взаимодействие способно стать настоящим образовательным партнерством.

Организация может предложить родителям (законным представителям) активно участвовать в образовательной работе и в отдельных занятиях. Родители (законные представители) могут привнести в жизнь Организации свои особые умения, пригласить детей к себе на работу, поставить для них спектакль, организовать совместное посещение музея, театра, помочь с уборкой территории и вывозом мусора, сопровождать группу детей во время экскурсий и т.п.

Разнообразные возможности для привлечения родителей (законных представителей) предоставляет проектная работа. Родители (законные представители) могут принимать участие в планировании и подготовке проектов, праздников, экскурсий и т.д., могут также самостоятельно планировать родительские мероприятия и проводить их своими силами. Организацией поощряются обмен мнениями между родителями (законными представителями), возникновение социальных сетей и семейная самопомощь.

2.5. Программа коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья

Общий объем образовательной программы для детей с ограниченными возможностями здоровья, которая должна быть реализована в группах компенсирующей и комбинированной направленности, рассчитывается с учетом направленности Программы в соответствии с возрастом воспитанников, основными направлениями их развития, спецификой дошкольного образования и включает время, отведенное на образовательную деятельность, осуществляемую

в процессе организации различных видов детской деятельности (игровой, коммуникативной, познавательно-исследовательской, продуктивной, музыкально-художественной и др.) с квалифицированной коррекцией недостатков в физическом и/или психическом развитии детей; образовательную деятельность с квалифицированной коррекцией недостатков в физическом и/или психическом развитии детей, осуществляемую в ходе режимных моментов; самостоятельную деятельность детей; взаимодействие с семьями детей по реализации образовательной программы дошкольного образования для детей с ОВЗ.

Задачами деятельности образовательной организации, реализующей программы дошкольного образования, по выполнению образовательной программы в группах компенсирующей и комбинированной направленности являются:

- развитие физических, интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств;
- формирование предпосылок учебной деятельности;
- сохранение и укрепление здоровья;
- коррекция недостатков в физическом и/или психическом развитии детей;
- создание современной развивающей предметно-пространственной среды, комфортной как для детей с ОВЗ, так и для нормально развивающихся детей, их родителей (законных представителей) и педагогического коллектива;
- формирование у детей общей культуры.

Коррекционно-развивающая работа строится с учетом особых образовательных потребностей детей с ОВЗ и заключений психолого-медико-педагогической комиссии.

Организация образовательного процесса в группах компенсирующей и комбинированной направленности предполагает соблюдение следующих позиций:

1) регламент проведения и содержание занятий с ребенком с ОВЗ специалистами дошкольной образовательной организации (учителем-логопедом, учителем-дефектологом, педагогом-психологом), воспитателями, педагогами дополнительного образования;

2) регламент и содержание работы тьютора;

3) регламент и содержание работы психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПК) дошкольной образовательной организации.

В группах компенсирующей направленности для детей с ОВЗ осуществляется реализация адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования.

В группах комбинированной направленности существуют две программы. Для ребенка с ОВЗ на базе основной образовательной программы дошкольного образования разрабатывается и реализуется адаптированная образовательная программа (инклюзивное образование) с учетом особенностей его психофизического развития, индивидуальных возможностей, обеспечивающая коррекцию нарушений развития и его социальную адаптацию. Остальные дети группы комбинированной направленности обучаются по основной образовательной программе дошкольного образования.

При составлении адаптированной образовательной программы необходимо ориентироваться:

- на формирование личности ребенка с использованием адекватных возрасту и физическому и/или психическому состоянию методов обучения и воспитания;
- на создание оптимальных условий совместного обучения детей с ОВЗ и их нормально развивающихся сверстников с использованием адекватных вспомогательных средств и педагогических приемов, организацией совместных форм работы воспитателей, педагогов-психологов, учителей-логопедов, учителей-дефектологов;
- на личностно-ориентированный подход к организации всех видов детской деятельности и целенаправленное формирование ориентации в текущей ситуации, принятие решения, формирование образа результата действия, планирование, реализацию программы действий, оценку результатов действия, осмысление результатов.

В течение месяца с момента начала посещения группы (продолжения посещения после летнего периода) осуществляется педагогическая и психологическая

диагностика, в том числе ребенка с ОВЗ. Результаты проведенного обследования развития ребенка используются для составления адаптированной образовательной программы, выстраиваемой на основе основной образовательной программы группы путем применения адекватных способов индивидуализации и создания специальных условий ее реализации.

В адаптированной образовательной программе определяется специфическое для ребенка с ОВЗ соотношение форм и видов деятельности, индивидуализированный объем и глубина содержания, специальные психолого-педагогические технологии, учебно-методические материалы и технические средства, содержание работы тьютора. Адаптированная образовательная программа обсуждается и реализуется с участием родителей (законных представителей) ребенка. В ее структуру, в зависимости от психофизического развития и возможностей ребенка, структуры и тяжести недостатков, интегрируются необходимые модули коррекционных программ, комплексов методических рекомендаций по проведению занятий с детьми с ОВЗ и т.д.

Реализация адаптированной образовательной программы ребенка с ОВЗ строится с учетом:

- особенностей и содержания взаимодействия с родителями (законными представителями) на каждом этапе включения;
- особенностей и содержания взаимодействия между сотрудниками Организации;
- вариативности и технологий выбора форм и методов подготовки ребенка с ОВЗ к включению;
- критериев готовности ребенка с ОВЗ к продвижению по этапам инклюзивного процесса;
- организации условий для максимального развития и эффективной адаптации ребенка в инклюзивной группе.

Координация реализации программ образования осуществляется на заседаниях психолого-медико-педагогического консилиума дошкольной образовательной организации с участием всех педагогов и специалистов, задействованных в реализации образовательных программ.

3. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ

3.1. Психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка

Программа предполагает создание следующих психолого-педагогических условий, обеспечивающих развитие ребенка в соответствии с его возрастными и индивидуальными возможностями и интересами.

1. Личностно-порождающее взаимодействие взрослых с детьми, предполагающее создание таких ситуаций, в которых каждому ребенку предоставляется возможность выбора деятельности, партнера, средств и пр.; обеспечивается опора на его личный опыт при освоении новых знаний и жизненных навыков.

2. Ориентированность педагогической оценки на относительные показатели детской успешности, т.е. сравнение нынешних и предыдущих достижений ребенка, стимулирование самооценки.

3. Формирование игры как важнейшего фактора развития ребенка.

4. Создание развивающей образовательной среды, способствующей физическому, социально-коммуникативному, познавательному, речевому, художественно-эстетическому развитию ребенка и сохранению его индивидуальности.

5. Сбалансированность репродуктивной (воспроизводящей готовый образец) ***и продуктивной*** (производящей субъективно новый продукт) ***деятельности***, т.е. деятельности по освоению культурных форм и образцов и детской исследовательской, творческой деятельности; совместных и самостоятельных, подвижных и статичных форм активности.

6. Участие семьи как необходимое условие для полноценного развития ребенка дошкольного возраста.

7. Профессиональное развитие педагогов, направленное на развитие профессиональных компетентностей, в том числе коммуникативной компетентности и мастерства мотивирования ребенка, а также владения правилами безопасного пользования Интернетом, предполагающее создание сетевого взаимодействия педагогов и управленцев, работающих по Программе.

3.2. Организация развивающей предметно-пространственной среды

Развивающая предметно-пространственная среда (далее – РППС) Организации должна соответствовать требованиям Стандарта и санитарно-эпидемиологическим требованиям (см. раздел 3.9 «Перечень нормативных и нормативно-методических документов»).

Развивающая предметно-пространственная среда в Организации *должна обеспечивать реализацию основной образовательной программы*, разработанную с учетом Программы. Программа не выдвигает жестких требований к организации РППС и оставляет за Организацией право самостоятельного проектирования развивающей предметно-пространственной среды на основе целей, задач и принципов Программы. При проектировании РППС Организация должна учесть особенности своей образовательной деятельности, социокультурные, экономические и другие условия, требования используемых вариативных образовательных программ, возможности и потребности участников образовательной деятельности (детей и их семей, педагогов и других сотрудников Организации, участников сетевого взаимодействия и пр.).

Развивающая предметно-пространственная среда – часть образовательной среды, представленная специально организованным пространством (помещениями Организации, прилегающими и другими территориями, предназначенными для реализации Программы), материалами, оборудованием, электронными образовательными ресурсами (в том числе развивающими компьютерными играми) и средствами обучения и воспитания детей дошкольного возраста, охраны и укрепления их здоровья, предоставляющими возможность учета особенностей и коррекции недостатков их развития.

В соответствии со Стандартом возможны разные варианты создания РППС при условии учета целей и принципов Программы, возрастной и гендерной специфики для реализации основной образовательной программы.

В соответствии со Стандартом РППС Организации должна обеспечивать и гарантировать:

- охрану и укрепление физического и психического здоровья и эмоционального благополучия детей, в том числе с учетом специфики информационной социализации и рисков Интернет-ресурсов, проявление уважения к их человеческому достоинству, чувствам и потребностям, формирование и поддержку положительной самооценки, уверенности в собственных возможностях и способностях, в том числе при взаимодействии детей друг с другом и в коллективной работе;
- максимальную реализацию образовательного потенциала пространства Организации, группы и прилегающих территорий, приспособленных для реализации образовательной программы, а также материалов, оборудования и инвентаря для развития детей дошкольного возраста в соответствии с потребностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, возможностями учета особенностей и коррекции недостатков их развития;
- построение вариативного развивающего образования, ориентированного на возможность свободного выбора детьми материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения как с детьми разного возраста, так и со взрослыми, а также свободу в выражении своих чувств и мыслей;
- создание условий для ежедневной трудовой деятельности и мотивации непрерывного самосовершенствования и профессионального развития педагогических работников, а также содействие в определении собственных целей, личных и профессиональных потребностей и мотивов;
- открытость дошкольного образования и вовлечение родителей (законных представителей) непосредственно в образовательную деятельность, осуществление их поддержки в деле образования и воспитания детей, охраны и укрепления их здоровья, а также поддержки образовательных инициатив внутри семьи;
- построение образовательной деятельности на основе взаимодействия взрослых с детьми, ориентированного на уважение достоинства и личности, интересы и возможности каждого ребенка и учитывающего социальную ситуацию его развития и соответствующие

возрастные и индивидуальные особенности (недопустимость как искусственного ускорения, так и искусственного замедления развития детей);

- создание равных условий, максимально способствующих реализации различных образовательных программ в Организации, для детей, принадлежащих к разным национально-культурным, религиозным общностям и социальным слоям, а также имеющих различные (в том числе ограниченные) возможности здоровья.

РППС обладает свойствами открытой системы и выполняет образовательную, воспитывающую, мотивирующую функции. Среда должна быть не только развивающей, но и развивающейся.

Предметно-пространственная среда Организации должна обеспечивать возможность реализации разных видов детской активности, в том числе с учетом специфики информационной социализации детей и правил безопасного пользования Интернетом: игровой, коммуникативной, познавательно-исследовательской, двигательной, конструирования, восприятия произведений словесного, музыкального и изобразительного творчества, продуктивной деятельности и пр. в соответствии с потребностями каждого возрастного этапа детей, охраны и укрепления их здоровья, возможностями учета особенностей и коррекции недостатков их развития.

При проектировании пространства внутренних помещений Организации, прилегающих территорий, предназначенных для реализации Программы, наполнении их мебелью, средствами обучения, материалами и другими компонентами необходимо руководствоваться следующими принципами формирования среды.

Развивающая предметно-пространственная среда Организации создается педагогами для развития индивидуальности каждого ребенка с учетом его возможностей, уровня активности и интересов, поддерживая формирование его индивидуальной траектории развития.

Для выполнения этой задачи РППС должна быть:

1) содержательно-насыщенной – включать средства обучения (в том числе технические и информационные), материалы (в том числе расходные), инвентарь, игровое, спортивное и оздоровительное оборудование, которые позволяют обеспечить игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность всех категорий детей, экспериментирование с материалами, доступными детям; двигательную активность, в том числе развитие крупной и мелкой моторики, участие в подвижных играх и соревнованиях; эмоциональное благополучие детей во взаимодействии с предметно-пространственным окружением; возможность самовыражения детей;

2) трансформируемой – обеспечивать возможность изменений РППС в зависимости от образовательной ситуации, в том числе меняющихся интересов, мотивов и возможностей детей;

3) полифункциональной – обеспечивать возможность разнообразного использования составляющих РППС (например, детской мебели, матов, мягких модулей, ширм, в том числе природных материалов) в разных видах детской активности;

4) доступной – обеспечивать свободный доступ воспитанников (в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья) к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности;

5) безопасной – все элементы РППС должны соответствовать требованиям по обеспечению надежности и безопасности их использования, таким как санитарно-эпидемиологические правила и нормативы и правила пожарной безопасности, а также правила безопасного пользования Интернетом.

При проектировании РППС необходимо учитывать целостность образовательного процесса в Организации, в заданных Стандартом образовательных областях: социально-коммуникативной, познавательной, речевой, художественно-эстетической и физической.

Для обеспечения образовательной деятельности в *социально-коммуникативной области необходимо следующее*.

В групповых и других помещениях, предназначенных для образовательной деятельности детей (музыкальном, спортивном залах, зимнем саду, изостудии, театре и др.), создаются условия для общения и совместной деятельности детей как со взрослыми, так и со сверстниками

в разных групповых сочетаниях. Дети должны иметь возможность собираться для игр и занятий всей группой вместе, а также объединяться в малые группы в соответствии со своими интересами. На прилегающих территориях также должны быть выделены зоны для общения и совместной деятельности больших и малых групп детей из разных возрастных групп и взрослых, в том числе для использования методов проектирования как средств познавательно-исследовательской деятельности детей.

Дети должны иметь возможность безопасного беспрепятственного доступа к объектам инфраструктуры Организации, а также к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности.

В Организации должна быть обеспечена *доступность* предметно-пространственной среды для воспитанников, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов.

Для детей с ограниченными возможностями в Организации должна иметься специально приспособленная мебель, позволяющая заниматься разными видами деятельности, общаться и играть со сверстниками, и, соответственно, в помещениях Организации должно быть достаточно места для специального оборудования.

Предметно-пространственная среда Организации должна *обеспечивать условия для физического и психического развития, охраны и укрепления здоровья, коррекции и компенсации недостатков развития детей.*

Для этого в групповых и других помещениях должно быть достаточно пространства для свободного передвижения детей, а также выделены помещения или зоны для разных видов двигательной активности детей – бега, прыжков, лазания, метания и др.

В Организации должны быть оборудование, инвентарь и материалы для развития крупной моторики и содействия двигательной активности, материалы и пособия для развития мелкой моторики.

В Организации могут быть созданы условия для проведения диагностики состояния здоровья детей, медицинских процедур, коррекционных и профилактических мероприятий.

Предметно-пространственная среда в Организации должна *обеспечивать условия для эмоционального благополучия детей и комфортной работы педагогических и учебно-вспомогательных сотрудников.*

Предметно-пространственная среда должна *обеспечивать условия для развития игровой и познавательно-исследовательской деятельности* детей.

Для этого в групповых помещениях и на прилегающих территориях пространство должно быть организовано так, чтобы можно было играть в различные, в том числе сюжетно-ролевые игры. В групповых помещениях и на прилегающих территориях должны находиться оборудование, игрушки и материалы для разнообразных сюжетно-ролевых и дидактических игр, в том числе предметы-заместители.

Предметно-пространственная среда Организации должна *обеспечивать условия для познавательно-исследовательского развития детей* (выделены помещения или зоны, оснащенные оборудованием и информационными ресурсами, приборами и материалами для разных видов познавательной деятельности детей, – книжный уголок, библиотека, зимний сад, огород, живой уголок и др.).

Предметно-пространственная среда должна *обеспечивать условия для художественно-эстетического развития детей.* Помещения Организации и прилегающие территории должны быть оформлены с художественным вкусом; выделены помещения или зоны, оснащенные оборудованием и материалами для изобразительной, музыкальной, театрализованной деятельности детей.

В Организации должны быть созданы условия *для информатизации образовательного процесса.*

Для этого желательно, чтобы в групповых и прочих помещениях Организации имелось оборудование для использования информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе (стационарные и мобильные компьютеры, интерактивное оборудование, принтеры и т.п.). При наличии возможности может быть обеспечено подключение всех групповых, а также иных помещений Организации к сети Интернет с учетом регламентов безопасного пользования Интернетом

и психолого-педагогической экспертизы компьютерных игр.

Компьютерно-техническое оснащение Организации может использоваться для различных целей:

- для демонстрации детям познавательных, художественных, мультипликационных фильмов, литературных, музыкальных произведений и др.;
- для поиска в информационной среде материалов, обеспечивающих реализацию основной образовательной программы;
- для предоставления информации о Программе семье, всем заинтересованным лицам, вовлеченным в образовательную деятельность, а также широкой общественности;
- для обсуждения с родителями (законными представителями) детей вопросов, связанных с реализацией Программы и т.п.

Для организации РППС в семейных условиях родителям (законным представителям) также рекомендуется ознакомиться с образовательной программой Организации, которую посещает ребенок, для соблюдения единства семейного и общественного воспитания. Знакомство с Программой будет способствовать конструктивному взаимодействию семьи и Организации в целях поддержки индивидуальности ребенка.

3.3. Кадровые условия реализации Программы

3.3.1. Организация должна быть укомплектована квалифицированными кадрами, в том числе руководящими, педагогическими, учебно-вспомогательными, административно-хозяйственными работниками.

Согласно Единому квалификационному справочнику должностей руководителей, специалистов и служащих:

- к педагогическим работникам относятся такие специалисты, как воспитатель (включая старшего), педагог-организатор, социальный педагог, учитель-дефектолог, логопед, педагог-психолог, тьютор, педагог дополнительного образования (включая старшего), музыкальный руководитель, руководитель физического воспитания, инструктор по физической культуре, методист, инструктор-методист (включая старшего);
- к учебно-вспомогательному персоналу относятся такие специалисты, как помощник воспитателя, младший воспитатель.

Программа предоставляет право Организации самостоятельно определять потребность в педагогических работниках и формировать штатное расписание по своему усмотрению, исходя из особенностей реализуемых образовательных программ дошкольного образования, контекста их реализации и потребностей.

Согласно ст. 13 п. 1 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» Организация вправе реализовывать Программу как самостоятельно, так и посредством сетевых форм реализации. Следовательно, в реализации Программы может быть задействован кадровый состав других организаций, участвующих в сетевом взаимодействии с Организацией.

Реализация Программы осуществляется:

1) педагогическими работниками в течение всего времени пребывания воспитанников в Организации;

2) учебно-вспомогательными работниками в группе в течение всего времени пребывания воспитанников в Организации.

Каждая группа должна непрерывно сопровождаться одним или несколькими учебно-вспомогательным работниками;

3) иными педагогическими работниками, вне зависимости от продолжительности пребывания воспитанников в Организации.

Соответствующие должности иных педагогических работников устанавливаются Организацией самостоятельно в зависимости от содержания Программы.

3.3.2. Реализация Программы требует от Организации осуществления управления, ведения бухгалтерского учета, финансово-хозяйственной и хозяйственной деятельности, организации необходимого медицинского обслуживания. Для решения этих задач руководитель Организации вправе заключать договора гражданско-правового характера и совершать иные действия в рамках своих полномочий.

3.3.3. При работе в группах для детей с ограниченными возможностями здоровья в Организации должны быть

дополнительно предусмотрены должности педагогов, имеющих соответствующую квалификацию для работы в соответствии со спецификой ограничения здоровья детей, из расчета не менее одной должности на группу детей.

При организации инклюзивного образования:

- при включении в общеобразовательную группу иных категорий детей, имеющих специальные образовательные потребности, в том числе находящихся в трудной жизненной ситуации, может быть предусмотрено дополнительное кадровое обеспечение. Категории таких детей и особенности их кадрового сопровождения устанавливаются органами власти субъектов Российской Федерации.

3.3.4. В целях эффективной реализации Программы Организация должна создать условия для профессионального развития педагогических и руководящих кадров, в том числе их дополнительного профессионального образования. Программой предусмотрены различные формы и программы дополнительного профессионального образования, в том числе учитывающие особенности реализуемой основной образовательной программы.

3.3.5. Организация должна самостоятельно или с привлечением других организаций и партнеров обеспечивать консультативную поддержку руководящих и педагогических работников по вопросам образования детей, в том числе реализации программ дополнительного образования, адаптивных коррекционно-развивающих программ и программ инклюзивного образования дошкольников. Организация должна осуществлять организационно-методическое сопровождение процесса реализации Программы.

3.4. Материально-техническое обеспечение Программы

Организация, реализующая Программу, должна обеспечить материально-технические условия, позволяющие достичь обозначенные ею цели и выполнить задачи, в том числе:

- осуществлять все виды деятельности ребенка, как индивидуальной самостоятельной, так и в рамках каждой дошкольной группы с учетом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников, их особых образовательных потребностей;
- организовывать участие родителей воспитанников (законных представителей), педагогических работников и представителей общественности в разработке основной образовательной программы, в создании условий для ее реализации, а также мотивирующей образовательной среды, уклада организации, осуществляющей образовательную деятельность;
- использовать в образовательном процессе современные образовательные технологии (в том числе игровые, коммуникативные, проектные технологии и культурные практики социализации детей);
- обновлять содержание основной образовательной программы, методики и технологий ее реализации в соответствии с динамикой развития системы образования, запросами воспитанников и их родителей (законных представителей) с учетом особенностей социокультурной среды развития воспитанников и специфики информационной социализации детей;
- обеспечивать эффективное использование профессионального и творческого потенциала педагогических, руководящих и иных работников Организации, осуществляющей образовательную деятельность, повышения их профессиональной, коммуникативной, информационной, правовой компетентности и мастерства мотивирования детей;
- эффективно использовать технологии управления проектами и знаниями, управления рисками, технологии разрешения конфликтов, информационно-коммуникационные технологии, современные механизмы финансирования.

Организация, осуществляющая образовательную деятельность по Программе, должна создать материально-технические условия, обеспечивающие:

1) возможность достижения воспитанниками планируемых результатов освоения Программы;

2) выполнение Организацией требований:

- *санитарно-эпидемиологических правил и нормативов:*
  - ✓ к условиям размещения организаций, осуществляющих образовательную деятельность,

✓ оборудованию и содержанию территории,

✓ помещениям, их оборудованию и содержанию,

✓ естественному и искусственному освещению помещений,

✓ отоплению и вентиляции,

✓ водоснабжению и канализации,

✓ организации питания,

✓ медицинскому обеспечению,

✓ приему детей в организации, осуществляющие образовательную деятельность,

✓ организации режима дня,

✓ организации физического воспитания,

✓ личной гигиене персонала;

- *пожарной безопасности и электробезопасности;*
- *охраны здоровья воспитанников и охраны труда работников Организации;*

3) возможность для беспрепятственного доступа воспитанников с ограниченными возможностями здоровья, в том числе детей-инвалидов, к объектам инфраструктуры организации, осуществляющей образовательную деятельность.

При создании материально-технических условий для детей с ограниченными возможностями здоровья Организация должна учитывать особенности их физического и психофизиологического развития.

Организация должна иметь необходимое для всех видов образовательной деятельности воспитанников (в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов), педагогической, административной и хозяйственной деятельности оснащение и оборудование:

- учебно-методический комплект Программы (в том числе комплект различных развивающих игр);
- помещения для занятий и проектов, обеспечивающие образование детей через игру, общение, познавательно-исследовательскую деятельность и другие формы активности ребенка с участием взрослых и других детей;
- оснащение предметно-развивающей среды, включающей средства образования и воспитания, подобранные в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями детей дошкольного возраста,
- мебель, техническое оборудование, спортивный и хозяйственный инвентарь, инвентарь для художественного творчества, музыкальные инструменты.

Программа оставляет за Организацией право самостоятельного подбора разновидности необходимых средств обучения, оборудования, материалов, исходя из особенностей реализации основной образовательной программы.

Программа предусматривает необходимость в специальном оснащении и оборудовании для организации образовательного процесса с детьми-инвалидами и детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Программой предусмотрено также использование Организацией обновляемых образовательных ресурсов, в том числе расходных материалов, подписки на актуализацию электронных ресурсов, техническое и мультимедийное сопровождение деятельности, средств обучения и воспитания, спортивного, музыкального, оздоровительного оборудования, услуг связи, в том числе информационно-телекоммуникационной сети Интернет.

3.5. Финансовые условия реализации Программы

Финансовое обеспечение реализации образовательной программы дошкольного образования опирается на исполнение расходных обязательств, обеспечивающих государственные гарантии прав на получение общедоступного и бесплатного дошкольного общего образования. Объем действующих расходных обязательств отражается в государственном (муниципальном) задании образовательной организации, реализующей программу дошкольного образования.

Государственное задание устанавливает показатели, характеризующие качество и объем государственной (муниципальной) услуги (работы) по предоставлению общедоступного бесплатного дошкольного образования, по уходу и присмотру за детьми в государственных (муниципальных) организациях, а также порядок ее оказания (выполнения). Основная образовательная программа дошкольного образования является нормативно-управленческим документом образовательного

учреждения, характеризующим специфику содержания образования и особенности организации образовательного процесса. Основная образовательная программа дошкольного образования служит основой для определения показателей качества соответствующей государственной (муниципальной) услуги.

Финансовое обеспечение реализации образовательной программы дошкольного образования бюджетной (автономной) организации осуществляется на основании государственного (муниципального) задания и исходя из установленных расходных обязательств, обеспечиваемых предоставляемой субсидией. Финансовое обеспечение реализации образовательной программы дошкольного образования казенной организации осуществляется на основании утвержденной бюджетной сметы.

Обеспечение государственных гарантий реализации прав на получение общедоступного и бесплатного дошкольного общего образования в образовательных организациях, реализующих программы дошкольного общего образования, осуществляется в соответствии с нормативами, определяемыми органами государственной власти субъектов Российской Федерации.

Норматив затрат на реализацию образовательной программы дошкольного общего образования – гарантированный минимально допустимый объем финансовых средств в год в расчете на одного воспитанника по программе дошкольного образования, необходимый для реализации образовательной программы дошкольного образования, включая:

- расходы на оплату труда работников, реализующих образовательную программу дошкольного общего образования;
- расходы на приобретение учебных и методических пособий, средств обучения, игр, игрушек;
- прочие расходы (за исключением расходов на содержание зданий и оплату коммунальных услуг, осуществляемых из местных бюджетов, а также расходов по уходу и присмотру за детьми, осуществляемых из местных бюджетов или за счет родительской платы, установленной учредителем организации, реализующей образовательную программу дошкольного образования).

В соответствии со ст. 99 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» нормативные затраты на оказание государственной или муниципальной услуги в сфере образования определяются по каждому виду и направленности образовательных программ, с учетом форм обучения, типа образовательной организации, сетевой формы реализации образовательных программ, образовательных технологий, специальных условий получения образования воспитанниками с ограниченными возможностями здоровья, обеспечения дополнительного профессионального образования педагогическим работникам, обеспечения безопасных условий обучения и воспитания, охраны здоровья воспитанников, а также с учетом иных предусмотренных законодательством особенностей организации и осуществления образовательной деятельности (для различных категорий воспитанников), за исключением образовательной деятельности, осуществляемой в соответствии с образовательными стандартами, в расчете на одного воспитанника, если иное не установлено законодательством.

Органы местного самоуправления вправе осуществлять за счет средств местных бюджетов финансовое обеспечение предоставления дошкольного образования муниципальными образовательными организациями в части расходов на оплату труда работников, реализующих образовательную программу дошкольного общего образования, расходов на приобретение учебных пособий, средств обучения, игр, игрушек сверх норматива финансового обеспечения, определенного субъектом Российской Федерации.

Реализация нормативного финансирования в расчете на одного воспитанника осуществляется на трех следующих уровнях:

- межбюджетные отношения (бюджет субъекта Российской Федерации – местный бюджет);
- внутрибюджетные отношения (местный бюджет – образовательная организация);
- образовательная организация, реализующая программы дошкольного общего образования.

Порядок определения и доведения до образовательных организаций,

реализующих программы дошкольного общего образования, бюджетных ассигнований, рассчитанных с использованием нормативов бюджетного финансирования в расчете на одного воспитанника, должен обеспечить нормативно-правовое регулирование на региональном уровне следующих положений:

- сохранение уровня финансирования по статьям расходов, включенным в величину норматива затрат на реализацию образовательной программы дошкольного образования (заработная плата с начислениями, прочие текущие расходы на обеспечение материальных затрат, непосредственно связанных с учебной деятельностью организаций, реализующих образовательные программы дошкольного образования);
- возможность использования нормативов не только на уровне межбюджетных отношений (бюджет субъекта Российской Федерации – местный бюджет), но и на уровне внутрибюджетных отношений (местный бюджет – образовательная организация) и образовательной организации.

Бюджетная (автономная) образовательная организация самостоятельно принимает решение в части направления и расходования средств государственного (муниципального) задания, и самостоятельно определяет долю средств, направляемых на оплату труда и иные нужды, необходимые для выполнения государственного задания.

При разработке программы образовательной организации в части обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями финансовое обеспечение реализации образовательной программы дошкольного образования для детей с ОВЗ учитывает расходы, необходимые для обеспечения деятельности по коррекции нарушения развития, предусмотренной образовательной программой.

Нормативные затраты на оказание государственных (муниципальных) услуг включают в себя затраты на оплату труда педагогических работников с учетом обеспечения уровня средней заработной платы педагогических работников за выполняемую ими педагогическую работу и иные виды работ по реализации программы дошкольного общего образования, определяемого в соответствии с указами Президента Российской Федерации, нормативно-правовыми актами Правительства Российской Федерации, органов государственной власти субъектов Российской Федерации, органов местного самоуправления. Расходы на оплату труда педагогических работников образовательных организаций, включаемые органами государственной власти субъектов Российской Федерации в нормативы финансового обеспечения, не могут быть ниже уровня, определенного нормативно-правовыми документами, регулирующими уровень оплаты труда в отрасли образования субъекта Российской Федерации.

Формирование фонда оплаты труда образовательной организации осуществляется в пределах объема средств образовательной организации на текущий финансовый год, установленного в соответствии с нормативами финансового обеспечения, определенными органами государственной власти субъекта Российской Федерации, количеством воспитанников, соответствующими поправочными коэффициентами (при их наличии) и локальным нормативным актом образовательной организации, устанавливающим положение об оплате труда работников образовательной организации.

Справочно: в соответствии с установленным порядком финансирования оплаты труда работников образовательных организаций:

- фонд оплаты труда образовательной организации состоит из базовой и стимулирующей частей. Рекомендуемый диапазон стимулирующей доли фонда оплаты труда – от 20 до 40%. Значение стимулирующей части определяется образовательной организацией самостоятельно;
- базовая часть фонда оплаты труда обеспечивает гарантированную заработную плату работников;
- рекомендуемое оптимальное значение объема фонда оплаты труда педагогического персонала – 70% от общего объема фонда оплаты труда. Значение или диапазон фонда оплаты труда педагогического персонала определяется самостоятельно образовательной организацией;
- базовая часть фонда оплаты труда для педагогического персонала, осуществляющего образовательный процесс, состоит из общей и специальной частей;

- общая часть фонда оплаты труда обеспечивает гарантированную оплату труда педагогического работника.

Размеры, порядок и условия осуществления стимулирующих выплат определяются локальными нормативными актами образовательной организации. В локальных нормативных актах о стимулирующих выплатах должны быть определены критерии и показатели результативности и качества деятельности и результатов, разработанные в соответствии с требованиями ФГОС ДО к результатам освоения образовательной программы дошкольного образования. В них включаются: динамика развития воспитанников; использование педагогами современных педагогических технологий, в том числе здоровьесберегающих; участие в методической работе, распространение передового педагогического опыта; повышение уровня собственного профессионального мастерства и профессионального мастерства коллег и др.

Образовательная организация самостоятельно определяет:

- соотношение базовой и стимулирующей части фонда оплаты труда;
- соотношение фонда оплаты труда руководящего, педагогического, инженерно-технического, административно-хозяйственного, производственного, учебно-вспомогательного и иного персонала;
- соотношение общей и специальной частей внутри базовой части фонда оплаты труда;
- порядок распределения стимулирующей части фонда оплаты труда в соответствии с региональными и муниципальными нормативными правовыми актами.

В распределении стимулирующей части фонда оплаты труда учитывается мнение коллегиальных органов управления образовательной организацией (например, Общественного совета образовательной организации), выборного органа первичной профсоюзной организации.

Для обеспечения требований ФГОС ДО на основе проведенного анализа материально-технических условий реализации образовательной программы дошкольного образования образовательная организация:

1) проводит экономический расчет стоимости обеспечения требований ФГОС ДО;

2) устанавливает предмет закупок, количество и примерную стоимость пополняемого оборудования, а также работ для обеспечения требований к условиям реализации образовательной программы дошкольного образования;

3) определяет величину затрат на обеспечение требований к условиям реализации образовательной программы дошкольного общего образования;

4) соотносит необходимые затраты с региональным (муниципальным) графиком внедрения ФГОС ДО и определяет распределение по годам освоения средств на обеспечение требований к условиям реализации образовательной программы дошкольного общего образования;

5) разрабатывает финансовый механизм взаимодействия между образовательной организацией и организациями, выступающими социальными партнерами, в реализации основной образовательной программы дошкольного образования, и отражает его в своих локальных нормативных актах.

Примерный расчет нормативных затрат оказания государственных услуг по реализации образовательной программы дошкольного общего образования определяет нормативные затраты субъекта Российской Федерации (муниципального образования), связанные с оказанием государственными (муниципальными) организациями, осуществляющими образовательную деятельность, государственных услуг по реализации образовательных программ в соответствии с законом «Об образовании в Российской Федерации» (п. 10, ст. 2).

Финансовое обеспечение оказания государственных услуг осуществляется в пределах бюджетных ассигнований, предусмотренных для организации на очередной финансовый год.

Определение нормативных затрат на оказание государственной услуги

Нормативные затраты на оказание i-й государственной услуги на соответствующий финансовый год определяются по формуле:

$P^i_{гу}=N^i_{очр}\times k_i$, где:

$P^i_{гу}$ – нормативные затраты на оказание i государственной услуги на соответствующий финансовый год;

$N^i_{очр}$ – нормативные затраты на оказание единицы i-й государственной услуги

образовательной организации на соответствующий финансовый год;

k_i – объем i-й государственной услуги в соответствии с государственным (муниципальным) заданием.

Нормативные затраты на оказание единицы i-й государственной (муниципальной) услуги образовательной организации на соответствующий финансовый год определяются по формуле:

$N^i_{очр}=N_{гу}+N_{он}$, где

$N^i_{очр}$ – нормативные затраты на оказание единицы i-й государственной (муниципальной) услуги образовательной организации на соответствующий финансовый год;

$N_{гу}$ – нормативные затраты, непосредственно связанные с оказанием государственной (муниципальной) услуги;

$N_{он}$ – нормативные затраты на общехозяйственные нужды.

Нормативные затраты, непосредственно связанные с оказанием государственной (муниципальной) услуги на соответствующий финансовый год, определяются по формуле:

$N_{гу}=N_{отгу}+N_{ур}$, где

$N_{гу}$ – нормативные затраты, непосредственно связанные с оказанием государственной (муниципальной) услуги на соответствующий финансовый год;

$N_{отгу}$ – нормативные затраты на оплату труда и начисления на выплаты по оплате труда персонала, принимающего непосредственное участие в оказании государственной (муниципальной) услуги;

$N_{ур}$ – нормативные затраты на расходные материалы в соответствии со стандартами качества оказания услуги.

При расчете нормативных затрат на оплату труда и начисления на выплаты по оплате труда учитываются затраты на оплату труда только тех работников, которые принимают непосредственное участие в оказании соответствующей государственной услуги (вспомогательный, технический, административно-управленческий и т.п. персонал не учитывается).

Нормативные затраты на оплату труда и начисления на выплаты по оплате труда рассчитываются как произведение средней стоимости единицы времени персонала на количество единиц времени, необходимых для оказания единицы государственной услуги, с учетом стимулирующих выплат за результативность труда. Стоимость единицы времени персонала рассчитывается исходя из действующей системы оплаты труда, с учетом доплат и надбавок, установленных действующим законодательством, районного коэффициента и процентной надбавки к заработной плате за работу в районах Крайнего Севера и приравненных к ним местностях, установленных законодательством.

Нормативные затраты на расходные материалы в соответствии со стандартами качества оказания услуги рассчитываются как произведение стоимости учебно-методических материалов на их количество, необходимое для оказания единицы государственной услуги (выполнения работ), и определяются по видам организаций в соответствии с нормативным актом субъекта Российской Федерации или органа исполнительной власти субъекта Российской Федерации.

Нормативные затраты на оплату труда и начисления на выплаты по оплате труда персонала, принимающего непосредственное участие в реализации программы дошкольного образования, могут определяться по формуле:

$N_{отгу}=W_{er}\times 12\times K^1\times K^2\times K^3\times K^4$, где:

$N_{отгу}$ – нормативные затраты на оплату труда и начисления на выплаты по оплате труда персонала, принимающего непосредственное участие в оказании государственной услуги по предоставлению дошкольного общего образования;

W_{er} – среднемесячная заработная плата в общем образовании соответствующего региона в предшествующем году, руб./мес.;

12 – количество месяцев в году;

K^1 – коэффициент, учитывающий специфику образовательной программы или категорию воспитанников (при их наличии);

K^2 – коэффициент страховых взносов на выплаты по оплате труда. Значение коэффициента – 1,302;

K^3 – коэффициент, учитывающий применение районных коэффициентов и процентных надбавок к заработной плате за стаж работы в районах Крайнего Севера, приравненных к ним местностях (при наличии данных коэффициентов);

K^4 – коэффициент, учитывающий необходимость решения задачи по обеспечению соотношения между уровнем заработной платы педагогических

работников дошкольного образования и работников общего образования.

К нормативным затратам на общехозяйственные нужды относятся затраты, которые невозможно отнести напрямую к нормативным затратам, непосредственно связанным с оказанием *i*-й государственной (муниципальной) услуги, и к нормативным затратам на содержание имущества. Нормативные затраты на общехозяйственные нужды определяются по формуле:

$N_{он}=N_{отпп}+N_{ком}+N_{ни}+N_{ди}+N_{св}+N_{тр}+N_{пр}$, где

$N_{отпп}$ – нормативные затраты на оплату труда и начисления на выплаты по оплате труда работников Организации, которые не принимают непосредственного участия в оказании государственной услуги (вспомогательного, технического, административно-управленческого и прочего персонала, не принимающего непосредственного участия в оказании государственной услуги);

$N_{ком}$ – нормативные затраты на коммунальные услуги (за исключением нормативных затрат, отнесенных к нормативным затратам на содержание имущества);

$N_{ни}$ – нормативные затраты на содержание объектов недвижимого имущества, закрепленного за организацией на праве оперативного управления или приобретенного организацией за счет средств, выделенных ей учредителем на приобретение такого имущества, а также недвижимого имущества, находящегося у Организации на основании договора аренды или безвозмездного пользования, эксплуатируемого в процессе оказания государственных услуг (далее – нормативные затраты на содержание недвижимого имущества);

$N_{ди}$ – нормативные затраты на содержание объектов особо ценного движимого имущества, закрепленного за организацией, за счет средств, выделенных ей учредителем на приобретение такого имущества (далее – нормативные затраты на содержание особо ценного движимого имущества);

$N_{св}$ – нормативные затраты на приобретение услуг связи;

$N_{тр}$ – нормативные затраты на приобретение транспортных услуг;

$N_{пр}$ – прочие нормативные затраты на общехозяйственные нужды.

Нормативные затраты на оплату труда и начисления на выплаты по оплате труда работников организации, которые не принимают непосредственного участия в оказании государственной услуги (вспомогательного, технического, административно-управленческого и прочего персонала, не принимающего непосредственного участия в оказании государственной услуги), определяются исходя из количества единиц по штатному расписанию, утвержденному руководителем Организации, с учетом действующей системы оплаты труда, в пределах фонда оплаты труда, установленного образовательной организации учредителем.

Нормативные затраты на коммунальные услуги определяются исходя из нормативов потребления коммунальных услуг, в расчете на оказание единицы соответствующей государственной (муниципальной) услуги, и включают в себя:

1) нормативные затраты на холодное водоснабжение и водоотведение, ассенизацию, канализацию, вывоз жидких бытовых отходов при отсутствии централизованной системы канализации;

2) нормативные затраты на горячее водоснабжение;

3) нормативные затраты на потребление электрической энергии;

4) нормативные затраты на потребление тепловой энергии. В случае если организациями используется котельно-печное отопление, данные нормативные затраты не включаются в состав коммунальных услуг.

Нормативные затраты на коммунальные услуги рассчитываются как произведение норматива потребления коммунальных услуг, необходимых для оказания единицы государственной (муниципальной) услуги, на тариф, установленный на соответствующий год.

Нормативные затраты на содержание недвижимого имущества включают в себя:

- нормативные затраты на эксплуатацию системы охранной сигнализации и противопожарной безопасности;
- нормативные затраты на аренду недвижимого имущества;
- нормативные затраты на проведение текущего ремонта объектов недвижимого имущества;
- нормативные затраты на содержание прилегающих территорий

в соответствии с утвержденными санитарными правилами и нормами;

- прочие нормативные затраты на содержание недвижимого имущества.

Нормативные затраты на эксплуатацию систем охранной сигнализации и противопожарной безопасности устанавливаются таким образом, чтобы обеспечивать покрытие затрат, связанных с функционированием установленных в организации средств и систем (системы охранной сигнализации, системы пожарной сигнализации, первичные средства пожаротушения).

Нормативные затраты на содержание прилегающих территорий, включая вывоз мусора, сброс снега с крыш, в соответствии с санитарными нормами и правилами, устанавливаются исходя из необходимости покрытия затрат, произведенных организацией в предыдущем отчетном периоде (году).

3.6. Планирование образовательной деятельности

Программа не предусматривает жесткого регламентирования образовательного процесса и календарного планирования образовательной деятельности, оставляя педагогам Организации пространство для гибкого планирования их деятельности, исходя из особенностей реализуемой основной образовательной программы, условий образовательной деятельности, потребностей, возможностей и готовностей, интересов и инициатив воспитанников и их семей, педагогов и других сотрудников Организации.

Недопустимо требовать от Организаций, реализующих Программу, календарных учебных графиков (жестко привязанных к годовому и другому типу планирования) и привязанных к календарю рабочих программ по реализации содержательных компонентов Программы.

Планирование деятельности педагогов опирается на результаты педагогической оценки индивидуального развития детей и должно быть направлено в первую очередь на создание психолого-педагогических условий для развития каждого ребенка, в том числе на формирование развивающей предметно-пространственной среды. Планирование деятельности Организации должно быть направлено на совершенствование ее деятельности и учитывать результаты как внутренней, так и внешней оценки качества реализации программы Организации.

Примеры гибких учебных планов Организации представлены в образовательных программах (см. п. 3.10. Перечень литературных источников).

3.7. Режим дня и распорядок

Программа оставляет за Организацией право на самостоятельное определение режима и распорядка дня, устанавливаемых с учетом условий реализации программы Организации, потребностей участников образовательных отношений, особенностей реализуемых авторских вариативных образовательных программ, в том числе программ дополнительного образования дошкольников, и других особенностей образовательной деятельности, а также санитарно-эпидемиологических требований.

3.8. Перспективы работы по совершенствованию и развитию содержания Программы и обеспечивающих ее реализацию нормативно-правовых, финансовых, научно-методических, кадровых, информационных и материально-технических ресурсов

3.8.1. Совершенствование и развитие Программы и сопутствующих нормативных и правовых, научно-методических, кадровых, информационных и материально-технических ресурсов предполагается осуществлять с участием научного, экспертного и широкого профессионального сообщества педагогов дошкольного образования, федеральных, региональных, муниципальных органов управления образованием Российской Федерации, руководства Организаций, а также других участников образовательных отношений и сетевых партнеров по реализации образовательных программ (далее – Участники совершенствования Программы).

Организационные условия для участия вышеуказанной общественности в совершенствовании и развитии Программы будут включать:

- предоставление доступа к открытому тексту Программы в электронном и бумажном виде;
- предоставление возможности давать экспертную оценку, рецензировать

и комментировать ее положения на открытых научных, экспертных и профессионально-педагогических семинарах, научно-практических конференциях;

- предоставление возможности апробирования Программы, в том числе ее отдельных положений, а также совместной реализации с вариативными образовательными программами на базе экспериментальных площадок и других заинтересованных организаций, участвующих в образовательной деятельности, и обсуждения результатов апробирования с Участниками совершенствования Программы.

3.8.2. В целях совершенствования нормативных и научно-методических ресурсов Программы запланирована следующая работа.

1. Разработка и публикация в электронном и бумажном виде:

- научно-методических материалов, разъясняющих цели, принципы, научные основы и смыслы отдельных положений Программы;
- нормативных и научно-методических материалов по обеспечению условий реализации Программы;
- научно-методических материалов по организации образовательного процесса в соответствии с Программой;
- методических рекомендаций по разработке основной образовательной программы Организации с учетом положений Программы и вариативных образовательных программ, а также адаптивных коррекционно-развивающих программ;
- практических материалов и рекомендаций по реализации Программы.

2. Апробирование разработанных материалов в организациях, осуществляющих образовательную деятельность на дошкольном уровне общего образования.

3. Обсуждение разработанных нормативных, научно-методических и практических материалов с Участниками совершенствования Программы, в том числе с учетом результатов апробирования, обобщение материалов обсуждения и апробирования.

4. Внесение корректив в Программу, разработка рекомендаций по особенностям ее реализации и т.д.

5. Регулярное научно-методическое консультационно-информационное сопровождение организаций, реализующих Программу.

3.8.3. Для совершенствования и развития кадровых ресурсов, требующихся для реализации Программы, ее создателями предусмотрены разработка профессиональных образовательных программ высшего и дополнительного образования, а также их научно-методическое сопровождение.

3.8.4. Развитие информационных ресурсов, необходимых для разработки и утверждения основных образовательных программ организаций с учетом Программы и вариативных образовательных программ дошкольного образования, направлено на осуществление научно-методической, научно-практической поддержки организаций и предполагает создание веб-страницы Программы, которая должна содержать:

- тексты нормативно-правовой документации дошкольного образования,
- перечни научной, методической, практической литературы,
- перечни вариативных образовательных программ дошкольного образования, а также дополнительного образования детей дошкольного возраста,
- информационные текстовые и видеоматериалы,
- разделы, посвященные обмену опытом,
- актуальную информацию о программах профессиональной подготовки, переподготовки и дополнительного образования,
- актуальную информацию о проведении научно-практических и обучающих семинаров, тренингов и вебинаров, конференций.

3.8.5. Совершенствование материально-технических условий, в том числе необходимых для создания развивающей предметно-пространственной среды, планируется осуществлять в процессе реализации Программы.

3.8.6. Совершенствование финансовых условий реализации Программы направлено в первую очередь на повышение эффективности экономики содействия.

Совершенствование финансовых условий нацелено на содействие:

- развитию кадровых ресурсов путем разработки проектов различных программ мотивации сотрудников организаций, разработки предложений по совершенствованию эффективных

контрактов с сотрудниками, управления Организацией;

- развитию материально-технических, информационно-методических и других ресурсов, необходимых для достижения целей Программы;
- сетевому взаимодействию с целью эффективной реализации Программы, в том числе поддержке работы Организации с семьями воспитанников;
- достаточному обеспечению условий реализации Программы разных организаций, работающих в различных географических, экономических, социокультурных, климатических и других условиях.

3.9. ПЕРЕЧЕНЬ НОРМАТИВНЫХ И НОРМАТИВНО-МЕТОДИЧЕСКИХ ДОКУМЕНТОВ

1. Конвенция о правах ребенка. Принята резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи от 20 ноября 1989 года. ООН 1990.

2. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 31 декабря 2014 г., с изм. от 2 мая 2015 г.) «Об образовании в Российской Федерации» // Официальный Интернет-портал правовой информации. URL: http://pravo.gov.ru/

3. Федеральный закон от 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации».

4. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. № 1726-р о Концепции дополнительного образования детей.

5. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 96-р о Стратегии развития воспитания до 2025 г. URL: http://government.ru/docs/18312/

6. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 19 декабря 2013 г. № 68 «Об утверждении СанПиН 2.4.1.3147-13 “Санитарно-эпидемиологические требования к дошкольным группам, размещенным в жилых помещениях жилищного фонда”».

7. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 15 мая 2013 г. № 26 «Об утверждении СанПиН 2.4.1.3049-13 “Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций”» // Российская газета. 2013. 19.07. № 157.

8. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 3 июня 2003 г. № 118 (ред. от 3 сентября 2010 г.) «О введении в действие санитарно-эпидемиологических правил и нормативов СанПиН 2.2.2/2.4.1340-03» (вместе с «СанПиН 2.2.2/2.4.1340-03. 2.2.2. Гигиена труда, технологические процессы, сырье, материалы, оборудование, рабочий инструмент. 2.4. Гигиена детей и подростков. Гигиенические требования к персональным электронно-вычислительным машинам и организации работы. Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы», утв. Главным государственным санитарным врачом Российской Федерации 30 мая 2003 г.) (зарегистрировано Минюстом России 10 июня 2003 г., регистрационный № 4673).

9. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (зарегистрирован Минюстом России 14 ноября 2013 г., регистрационный № 30384).

10. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373 (ред. от 29 декабря 2014 г.) «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (зарегистрирован Минюстом России 22 декабря 2009 г., регистрационный № 15785).

11. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897 (ред. от 29 декабря 2014 г.) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (зарегистрирован Минюстом России 1 февраля 2011 г., регистрационный № 19644).

12. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413 (ред. от 29 декабря 2014 г.) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (зарегистрирован Минюстом России 7 июня 2012 г., регистрационный № 24480).

13. Приказ Минздравсоцразвития Российской Федерации от 26 августа 2010 г.

№ 761н (ред. от 31 мая 2011 г.) «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел “Квалификационные характеристики должностей работников образования”» (зарегистрирован Минюстом России 6 октября 2010 г., регистрационный № 18638).

14. Письмо Минобрнауки России «Комментарии к ФГОС ДО» от 28 февраля 2014 г. № 08-249 // Вестник образования. 2014. Апрель, № 7.

15. Письмо Минобрнауки России от 31 июля 2014 г. № 08-1002 «О направлении методических рекомендаций» (Методические рекомендации по реализации полномочий субъектов Российской Федерации по финансовому обеспечению реализации прав граждан на получение общедоступного и бесплатного дошкольного образования).

3.10. ПЕРЕЧЕНЬ ЛИТЕРАТУРНЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Амонашвили Ш.А. Основы гуманной педагогики: В 20 кн. Кн. 6: Педагогическая симфония. Ч. 1: Здравствуйте, Дети! М.: Амрита, 2013.

2. Антология дошкольного образования: Навигатор образовательных программ дошкольного образования: сборник. М.: Национальное образование, 2015.

3. Асмолов А.Г. Оптика просвещения: социокультурные перспективы. М.: Просвещение, 2015.

4. Асмолов А.Г. Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека. М.: Академия, 2011.

5. Бостельман А., Финк М. Применение портфолио в дошкольных организациях: 3–6 лет. М.: Национальное образование, 2015.

6. Венгер Л.А. Восприятие и обучение. М.: Просвещение, 1969.

7. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Познавательное развитие в дошкольном детстве: учебное пособие. М.: Мозаика-Синтез, 2012.

8. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 2.

9. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2 т. М.: Педагогика, 1986.

10. Инклюзивная практика в дошкольном образовании: метод. пособие для педагогов дошк. учреждений / Под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. М.: Мозаика-Синтез, 2011.

11. Короткова Н.А., Нежнов П.Г. Наблюдение за развитием детей в дошкольных группах. 3-е изд., дораб. М.: Линка-Пресс, 2014.

12. Корчак Я. Как любить ребенка. М.: АСТ, 2014. (Библиотека Ю. Гиппенрейтер).

13. Корчак Я. Уважение к ребенку. СПб.: Питер, 2015.

14. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Психология и педагогика обучения дошкольников: учебное пособие. М.: Мозаика-Синтез, 2013.

15. Кривцова С.В., Патяева Е.Ю. Семья. Искусство общения с ребенком / Под ред. А.Г. Асмолова. М.: Учебная книга БИС, 2008.

16. Кудрявцев В.Т. Воображение, творчество и личностный рост ребенка. М.: Чистые пруды, 2010. (Библиотечка «Первого сентября», серия «Воспитание. Образование. Педагогика»; Вып. 25).

17. Леонтьев А.Н. Психологические основы развития ребенка и обучения. М.: Смысл, 2012.

18. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. СПб.: Питер, 2009.

19. Манске К. Учение как открытие: пособие для педагогов. М.: Смысл, 2014.

20. Мид М. Культура и мир Детства. М.: Наука, 1988.

21. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Организация сюжетной игры в детском саду. М.: Линка-Пресс, 2009.

22. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Ориентиры и требования к обновлению содержания дошкольного образования: метод. рекомендации. М., 1993.

23. Михайлова-Свирская Л.В. Индивидуализация образования детей дошкольного возраста: пособие для педагогов ДОО (0–7 лет). М.: Просвещение, 2014.

24. Навигатор образовательных программ дошкольного образования. URL: http://www.firo.ru/?page_id=11684/

25. Уденховен Н. ван, Вазир Р. Новое детство. Как изменились условия и потребности жизни детей. М.: Университетская книга, 2010.

26. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: учеб. для вузов: гриф МО. М.: Юрайт, 2014.

27. Патяева Е.Ю. От рождения до школы. Первая книга думающего родителя. М.: Смысл, 2014.

28. Педагогика достоинства: идеология дошкольного и дополнительного образования. М.: ФИРО, 2014.

29. Поддьяков А.Н. Исследовательское поведение. 2-е изд., испр. и доп. М.: Национальное образование, 2015.

30. Поддьяков Н.Н. Психическое развитие и саморазвитие ребенка-дошкольника. Ближние и дальние горизонты. М.: Обруч, 2013.

31. Стеркина Р.Б. и др. Аттестация и аккредитация дошкольных образовательных учреждений / Стеркина Р.Б., Юдина Е.Г., Князева О.Л., Авдеева Н.Н., Галигузова Л.Н., Мещерякова С.Ю. М.: АСТ, 1996.

32. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Педагогические сочинения: В 6 т. / Сост. С.Ф. Егоров. М.: Педагогика, 1990. Т. 5, 6.

33. Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях / Под ред. В.К. Загвоздкина, И.В. Кириллова. М.: Национальное образование, 2015.

34. Шулешко Е. Понимание грамотности. О педагогическом решении проблем преемственности в начальном образовании детей от пяти до одиннадцати лет. Кн. 1: Условия успеха. Общая организация жизни детей и взрослых в детском саду и начальной школе, их взаимоотношений вне занятий и на занятиях по разным родам деятельности / Под ред. А. Русакова. СПб.: Образовательные проекты; Агентство образовательного сотрудничества, 2011.

35. Эльконин Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 4-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2007.

36. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989.

37. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Владос, 1999.

38. Эриксон Э. Детство и общество / 2-е изд., перераб. и доп. СПб.: Ленато; АСТ; Фонд «Университетская книга», 1996.

39. Юдина Е.Г., Степанова Г.Б., Денисова Е.Н. Педагогическая диагностика в детском саду / Ред. и введение Е.Г. Юдиной. М.: Просвещение, 2005.

МЭНЬЮ ЭННИ ЛУО, ВЛАДИСЛАВ БУТЕНКО, КОНСТАНТИН ПОЛУНИН

Новый взгляд на образование: раскрывая потенциал образовательных технологий

Аннотация. Текст представляет собой отчет, написанный проектной группой Всемирного экономического форума (швейцарской неправительственной организацией, известной проведением ежегодных встреч в Давосе) в сотрудничестве с The Boston Consulting Group (BCG) по результатам проведенного ими совместно исследования. В отчете дан подробный анализ научной литературы и представлен список из 16 важнейших «навыков XXI века». Исследование почти 100 стран обнаружило большие разрывы в уровне владения многими из этих навыков между развитыми и развивающимися экономиками, странами, относящимися к одному кластеру по уровню доходов, и даже между уровнями развития разных навыков внутри одной страны. В отчете приводятся аргументы в пользу того, что для полной реализации потенциала образовательных технологий их необходимо интегрировать в систему преподавания. Перечисляются образовательные и институциональные инструменты, которые укрепляют существующую систему преподавания и поддерживают внедрение замкнутого образовательного цикла. Согласно выводам отчета, для полной реализации потенциала замкнутого образовательного цикла, который подразумевает активное использование образовательных технологий и поможет устранить пробелы в навыках XXI в., необходимо эффективное сотрудничество политиков, сотрудников сферы образования, провайдеров образовательных технологий и фондов, предоставляющих финансирование.

Ключевые слова: образование, навыки XXI в., базовые навыки, компетенции, личностные качества, повышение квалификации преподавателей, новые технологии.

Дорогие читатели! Предлагаем для широкого обсуждения проект Всемирного экономического форума «Новый взгляд на образование», подготовленный командой Владислава Бутенко – старшего партнера и управляющего директора известной международной компании The Boston Consulting Group (BCG). В фокусе внимания этого футурологического проекта – анализ ансамбля ключевых компетенций, которыми должен владеть человек XXI в. По большому счету за исследованием BCG прослеживается очередная попытка поиска ответов на те вопросы, без решения которых немыслимо успешное проектирование различных образовательных систем в сетевом столетии: ради чего учить? чему учить? за счет каких ресурсов учить? И наконец: кто может учить разные поколения в эпоху стремительных изменений информационных, коммуникационных, социальных и других сменяющих друг друга технологий? Все эти вопросы не раз обсуждались в контексте стратегии социокультурной и организационно-технологической модернизации образования на страницах нашего журнала, в том числе в статьях Д.В. Ушакова, Е.Я. Когана, А.Г. Шмелева, А.Н. Поддьякова, А.Ю. Уварова и других авторов о личностных результатах образования и ключевых компетенциях. Особо хотим обратить внимание на многомерность показателей оценки качества

образования, использованных в отчете BCG. Редакция журнала «Образовательная политика» благодарит Владислава Бутенко за любезно предоставленную возможность публикации отчета о результатах исследования, проведенного в рамках указанного проекта, и надеется, что эти результаты будут способствовать рождению новых конструктивных проектов и программ развития образования.

Александр Асмолов

Совместное исследование The Boston Consulting Group и Всемирного экономического форума (Давос) «Новый взгляд на образование» подчеркивает, что в экономике XXI в. от работников крупных и средних компаний потребуется не только знание математики, естественных наук или языков. Главными становятся критическое и творческое мышление, умение работать в коллективе, инициативность, любознательность и настойчивость. Вследствие глубоких изменений на рынке труда стало необходимо, чтобы этими навыками и чертами характера владели все сотрудники, а не отдельные, как это было ранее. Эти новые навыки и черты необходимо развивать с раннего возраста.

Исследование обнаружило значительные пробелы в указанных знаниях и навыках в большинстве стран, следовательно, многие учащиеся по всему миру сегодня не получают образование, которое позволит им преуспеть в XXI в. Это означает, что многие страны ждет дефицит квалифицированной рабочей силы, необходимой для конкурентоспособности на мировом рынке, а выпускники не будут востребованы работодателями. С обострением мировой конкуренции, чтобы быть успешными, компании и экономики должны срочно найти новые пути для полной реализации имеющегося у них человеческого потенциала.

Это создает новый вызов для системы образования – ученикам нужно прививать не только классические знания, но и *навыки* и *компетенции XXI века*. Где же стоит Россия в сравнении с другими странами по этим компетенциям и чертам характера?

В целом, по большинству направлений лидируют страны Азии. По 7 направлениям из 9 первые 4–5 мест занимают азиатские страны (Япония, Южная Корея, Сингапур, Гонконг, Макао). Отдельно сто́ит выделить Вьетнам: находясь в группе стран с доходами ниже среднего, по трем базовым навыкам и по уровню творческих способностей он входит в топ 20–30% стран, обгоняя многие богатые страны. Если десять лет назад Вьетнам считал российских менеджеров примером для подражания, а мы все еще пренебрежительно говорили о «желтой сборке», то через 10–15 лет, даже если в это трудно поверить, нельзя исключать диаметрально противоположную ситуацию.

Из экономик стран «западной цивилизации» наиболее высокие места занимают не самые крупные ее представители – Польша, Финляндия, Эстония, Австралия, Новая Зеландия, Нидерланды. Высокое качество образования стало для них единственно возможным способом дифференцироваться от более мощных стран и укрепить свои долгосрочные позиции.

У России же чаще всего «тройка с минусом» – мы в середине либо в третьем квартиле списка значимых стран. А из стран с относительно высоким доходом Россия в конце списка по большинству навыков. Например, по навыкам чтения – мы на 41 месте среди 91 страны, тогда как Польша – на девятом, Вьетнам – на 18-м, а США – на 23-м. Аналогичная ситуация по естественным наукам (36 место из 75, Вьетнам – на восьмом, Польша – на девятом). По уровню компьютерной грамотности мы находимся в конце списка (25 место из 31 исследованной страны). Немногим меньше – на «четверку с минусом» – отставание России по математической, финансовой, а также гражданской и культурной грамотности. Если Россия была традиционно сильна по показателю математической грамотности, то сейчас мы «приближаемся» к позициям

об авторе

М.Э. Луо, директор, руководитель направления «Медиа, развлечения и информационные технологии», Всемирный Экономический Форум

об авторе

В.В. Бутенко, старший партнер и управляющий директор, The Boston Consulting Group

К.Е. Полунин, партнер и управляющий директор, The Boston Consulting Group

США, что не может не быть тревожным сигналом. В остальных показателях США опережают нас везде, кроме творческих способностей.

С новыми компетенциями и чертами характера ситуация схожая. По таким навыкам, как критическое мышление (25 место из 43), творческие способности (30 из 64) и любознательность (27 из 43) Россия – в середине списка, но при этом отстает от большинства стран с относительно высоким доходом.

Таким образом, сегодня в «глобальной школе» наши дети – хорошо одетые и накормленные, но далеко не самые образованные. Россия все еще по инерции считает себя наследницей СССР по качеству образования и уровню рабочей силы, но, к сожалению, это уже не так. В качестве образования и его актуальности для рынка труда мы перешли на уровень «стран-троечниц» и сдаем позиции.

Что это означает для будущего российских компаний и государства в целом? Исследование показывает, что успех специалиста на будущем рынке труда напрямую зависит от того, насколько хорошо он владеет рядом так называемых *мягких* навыков (soft skills) и черт характера, к которым относятся критическое мышление, коммуникация, умение работать в команде, лидерство, инициативность и пр. «Мягкие» навыки развиваются с детства, при этом школа и университет оказывают на этот процесс существенное влияние. Прежние источники экономического роста и создания стоимости в России – приватизация, использование постоянного роста цен на сырье, а также растущие потребительские расходы – уже исчерпаны. В вызовах XXI в. качество рабочей силы выходит на первый план в обеспечении конкурентоспособности страны.

Отсутствие в российской системе образования планомерной работы по развитию таких навыков и системы измерения эффективности такой работы приводят не только к тому, что более 40% молодых специалистов не могут найти работу по специальности, но и напрямую ударяют по конкурентоспособности российских компаний. Ведь конкурентоспособность организации теперь зависит не столько от узкопрофессиональных компетенций сотрудников, но от их самостоятельности в принятии решений, умения работать в команде, способности создавать яркие идеи и убеждать в них рынки и инвесторов. Первые симптомы болезни видны уже сейчас. Некоторые забюрократизированные российские корпоративные гиганты, действующие по единственно возможному для такой рабочей силы организационному принципу «инструкции сверху», продолжают уступать своим более прогрессивным мировым конкурентам со штатом сотрудников, обладающим навыками XXI в., в разы, а в отдельных случаях – в десятки раз.

Таким образом, 2020-е гг. уже, скорее всего, потеряны для глобальной конкурентоспособности страны, но если мы хотим победы для наших детей и внуков, проблему в образовании необходимо срочно решить.

Что делать? По статистике сегодня в учителя в основном идут наименее успевающие выпускники педвузов, куда, в свою очередь, поступают наименее способные выпускники школ. Необходимы знающие, нацеленные на результат преподаватели, и этого можно достичь через повышение престижа и доходности профессии, а также организацию процесса таким образом, чтобы на учителей ложилась прямая ответственность за уровень знаний и компетенций учеников.

ЕГЭ – хороший инструмент для организации добросовестной конкуренции при поступлении в вузы, но сейчас подготовка к ЕГЭ по профильным предметам зачастую ведется с помощью репетиторов и только теми, кому предмет нужен для поступления в вуз – при этом учитель в школе не мотивирован повышать уровень знаний учеников. Не исключено, что может оказаться полезным вернуться к практике переводных экзаменов из класса в класс – это повысило бы уровень ответственности.

Кроме возрождения престижа профессии учителя и высоких и независимых стандартов успеваемости, система образования должна смотреть вперед и охватывать навыки и компетенции, которые не ставились во главу угла в советском классическом образовании – умение общаться, умение работать в команде, выполнять нестандартные

проектные задачи, требующие непрямого приложения полученных ранее знаний и умений. В этом мы могли бы перенять передовой опыт сильных по этим показателям стран.

Доклад The Boston Consulting Group и Всемирного экономического форума (Давос) подчеркивает роль технологий в преодолении недостатков в системе образования и воспитания необходимых навыков. Мир настолько быстро меняется, что сегодняшний диплом вуза может только примерно задавать вектор для будущей профессии, суть которой может коренным образом поменяться через 3–5 лет с дальнейшим развитием прогресса. Будущее – за развитием «адаптивной» личности с помощью индивидуализации обучения. Ключ индивидуализации – технологии, с помощью которых можно определять способности на ранних стадиях развития и индивидуализировать программу, делая ставку на тех предметах, к которым у ученика/студента проявляются способности и которые будут востребованы в следующие пять лет.

Россия должна вернуть себе лидерские позиции в образовании, коренным образом переосмыслив всю систему. Сегодня на выходе системы мы получаем массу неконкурентоспособных людей, что в свою очередь грозит массовой потерей конкурентоспособности экономики страны. Сейчас «окно возможностей» еще открыто для проведения фундаментальных преобразований как в процессе обучения, так и в используемых технологиях, и важно не упустить время. Велика вероятность того, что уже через 3–5 лет будет почти невозможно развернуть тренд.

На результаты исследования можно посмотреть и с оптимистичной точки зрения для нашей страны. Уровень образования связан с уровнем доходов, и для бедных стран это может стать барьером для повышения уровня образования. У России такого барьера нет, а значит, есть серьезный потенциал для совершения прорыва и улучшения ситуации в образовании. Между тем по проникновению и использованию Интернет-технологий мы – в первом квартиле стран. Где окажется наша страна через 15–20 лет – в числе лидеров или отстающих, – зависит от тех решений, которые будут приняты здесь и сейчас.

ОГЛАВЛЕНИЕ

КРАТКОЕ СОДЕРЖАНИЕ
ГЛАВА 1. Навыки XXI в.
ГЛАВА 2. Пробелы в знаниях и навыках XXI в.
ГЛАВА 3. Использование технологий для устранения пробелов в знаниях
ГЛАВА 4. Новые приоритеты системы образования
Приложение 1. Определения навыков XXI в.
Приложение 2. Проблема измерения навыков XXI в.
Приложение 3. Показатели, рассмотренные и использованные в отчете
Приложение 4. Страны с разным уровнем дохода на душу населения, по которым имеются данные об уровне владения навыками
Приложение 5. Сравнение результатов тестирования
Приложение 6. Данные России по четырем навыкам в сравнении с другими странами ОЭСР с высокими доходами на душу населения
Приложение 7. Абсолютные позиции в мире по овладению навыками

КРАТКОЕ СОДЕРЖАНИЕ

Чтобы преуспеть в быстро развивающемся, пронизанном технологиями мире, современные студенты должны не только иметь хорошо развитые навыки в областях языковых дисциплин, математики и естественных наук, но и обладать такими компетенциями и личностными качествами, как критическое мышление, умение решать задачи, настойчивость, умение работать в команде и любознательность. Тем не менее систематическое обучение указанным навыкам и компетенциям налажено далеко не везде. В связи с этим Всемирный экономический форум начал проект «Новый взгляд на образование», рассчитанный на несколько лет, в рамках

которого будут проанализированы актуальные вопросы дефицита навыков и описаны способы устранения этого дефицита с помощью образовательных технологий.

В этом отчете мы провели подробный анализ научной литературы и составили список из 16 важнейших «навыков XXI в.». Наше исследование почти ста стран обнаружило большие разрывы в уровне владения многими из этих навыков между развитыми и развивающимися экономиками, странами, относящимися к одному кластеру по уровню доходов, и даже между уровнями развития разных навыков внутри одной страны. Такие разрывы свидетельствуют о том, что многие учащиеся не получают образование, которое позволит им преуспеть в XXI в., и что многие страны испытывают дефицит квалифицированной рабочей силы, необходимой для конкурентоспособности на мировом рынке.

В то же время многочисленные инновации в области образовательных технологий начинают демонстрировать потенциал, который можно применить для устранения пробелов в знаниях и навыках. Использование этих технологий способствует снижению затрат и повышению качества образования. В частности, мы обнаружили, что образовательные технологии успешно дополняют существующие и развивающиеся педагогические подходы, например, проектно ориентированный, эмпирический, проблемно ориентированный и адаптивный методы обучения. Помимо этого, образовательные технологии можно использовать для развития таких компетенций и качеств XXI в., как умение общаться, креативность, настойчивость и умение работать в команде.

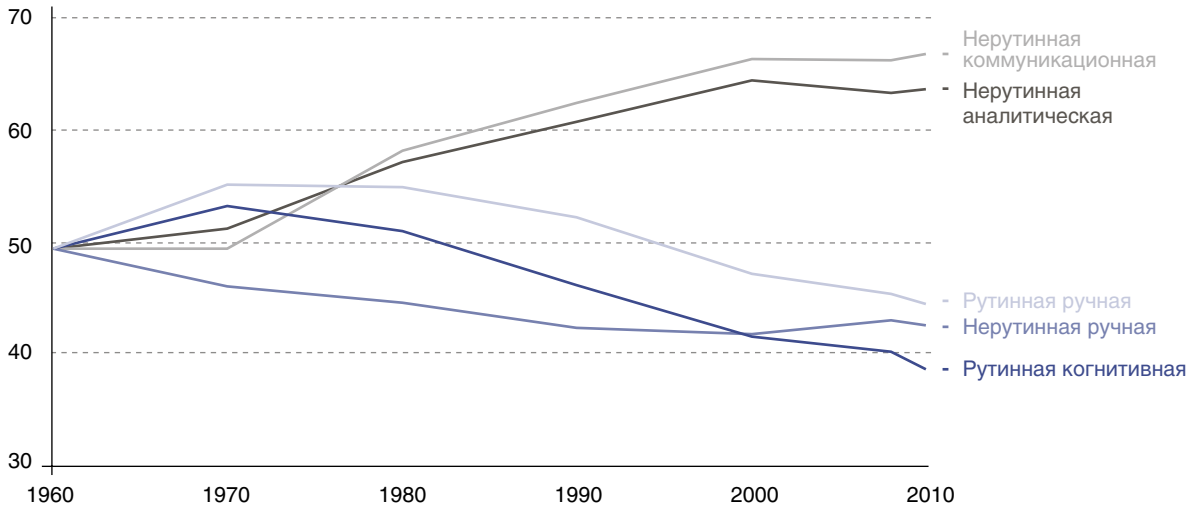
Однако, принимая во внимание тот факт, что внедрение образовательных технологий находится на ранней стадии, мы допускаем, что их потенциал в области начального и среднего образования еще не реализован. Помимо этого, мы считаем, что образовательные технологии – лишь одна из многих составляющих решения проблем, характерных для сферы образования во всем мире. Мы обнаружили, что применение образовательных технологий дает самый эффективный результат, если они адаптированы к решению специфических образовательных проблем той или иной страны, например, слишком низкой квалификации преподавателей или нехватки финансовых ресурсов.

Наш анализ тенденций в сфере образовательных технологий показал, что мы можем сделать намного больше для развития личностных качеств и компетенций высшего порядка, согласования технологий с целями обучения, а также для разработки педагогических подходов, предусматривающих эффективное и комплексное применение технологий на всех этапах процессов преподавания и обучения.

В этом отчете мы приводим аргументы в пользу того, что для полной реализации потенциала образовательных технологий их необходимо интегрировать в систему преподавания, которую мы назвали «замкнутый образовательный цикл». Например, на уровне школы образовательные технологии следует интегрировать в цикл, который включает такие этапы, как объяснение учебного материала, постоянная оценка успеваемости, принятие необходимых мер для ее повышения и отслеживание усвоения материала и образовательных результатов. На системном уровне (стра́ны, округа́ и школьные сети) образовательные технологии необходимо использовать для принятия политических решений, которые объединяют цели и стандарты образования с развитием навыков XXI в.

Мы перечисляем образовательные и институциональные инструменты, которые укрепляют существующую систему преподавания и поддерживают внедрение замкнутого образовательного цикла. К ним относятся персонализированные и адаптивные учебные материалы и планы, открытые образовательные ресурсы и цифровые инструменты для повышения квалификации преподавателей. Помимо этого, на примере трех школьных сетей из разных стран мира мы рассматриваем, как образовательные технологии применяются для решения специфических образовательных проблем в той или иной стране.

Чтобы полностью реализовать потенциал замкнутого образовательного цикла, который подразумевает активное использование образовательных технологий и поможет устранить пробелы



Примечание: за точку отсчета принят 1960 г. Адаптированные данные из книги Ф. Леви и Р.Дж. Мурнейна «Танец с роботами: навыки человека для компьютеризированной работы». Third Way NEXT. 2013. (http://content.thirdway.org/publications/714/Dancing-With-Robots.pdf). Информация предоставлена Дэвидом Отором в MIT и содержит более современные данные, чем первоначальное исследование Д. Отора, Ф. Леви и Р.Дж. Мурнейна от 2003 г.

Рис. 1. Виды работы в процентилях для экономики США, 1960–2009

в навыках XXI в., необходимо эффективное сотрудничество политиков, работников сферы образования, провайдеров образовательных технологий и фондов, предоставляющих финансирование. Продуманное отношение к такому сотрудничеству поможет донести самые эффективные образовательные технологии до многих студентов в разных странах мира, что будет способствовать устранению дефицита навыков XXI в.

ГЛАВА 1. НАВЫКИ XXI В.

Чтобы преуспеть в условиях современной инновационной экономики, нужен совершенно другой набор навыков, чем раньше. Кроме таких базовых навыков, как умение читать, писать и считать, необходимо обладать определенными компетенциями (умением работать в команде, креативностью и умением решать задачи) и личностными качествами (настойчивостью, любознательностью и инициативностью).

Изменения на рынке труда диктуют необходимость того, чтобы этими навыками владели все сотрудники, а не лишь некоторые из них, как это было ранее. Развитие экономики во всех странах мира происходит за счет креативности, инновационных технологий и работы в команде. Квалифицированные работники все чаще должны уметь решать неструктурированные задачи и эффективно анализировать информацию. Кроме того, технологии все активнее приходят на смену ручному труду и проникают в большинство сфер нашей жизни и работы. Например, за последние 50 лет в США наблюдались стабильное сокращение рабочих мест, предполагающих стандартный ручной труд и стандартные когнитивные навыки, и одновременный рост количества рабочих мест, требующих нестандартных навыков анализа и межличностного общения (рис. 1). Аналогичные тенденции отмечаются и во многих других развитых странах, при этом их появлению способствовало множество факторов, в том числе ускорение процессов автоматизации и оцифровка стандартных операций.

Изменения в структуре спроса на профессиональные навыки обнаружили дефицит кадров: более трети глобальных компаний столкнулись с трудностями при заполнении открытых вакансий в 2014 г. из-за нехватки кандидатов, обладающих необходимыми ключевыми навыками[2]. Согласно другому источнику,

[2] *"The Talent Shortage Continues: How the Ever Changing Role of HR Can Bridge the Gap". Manpower Group. 2014 (http://www.manpowergroup.com/wps/wcm/connect/manpowergroup-en/home/thought-leadership/research-insights/talent+shortage/talent+shortage#.VMvTyjt0xVc). В I квартале 2014 г. Manpower Group опросила более 37 тыс. работодателей из 42 стран мира, выяснив, что около 36% респондентов столкнулись с трудностями при заполнении вакансий; это самый высокий показатель за последние семь лет.*

Рис. 2. 16 навыков XXI в.

в 24 странах, входящих в Программу международной оценки компетенций взрослого населения (PIAAC), в среднем около 16% взрослых демонстрируют низкий уровень грамотности, а 19% плохо владеют навыками счета[3]. Только 6% взрослого населения показали высокую квалификацию в области «решения задач в технологически насыщенной среде»[4].

Чтобы определить, какие навыки отвечают потребностям рынка в XXI в., мы провели метаанализ исследований навыков XXI в., которые учащиеся получают в процессе начального и среднего *образования. Мы выделили 16 навыков и объединили их в три основные категории: базовые навыки, компетенции и личностные качества*[5] (рис. 2; см. также Приложение 1, где представлены определения каждого навыка).

- *Базовые навыки* предназначены для решения повседневных задач. Они служат основой для развития более сложных компетенций и личностных качеств. В эту категорию входит глобальная оценка не только *навыков письма и чтения и математической грамотности, но и естественнонаучной, ИКТ-*[6]*, финансовой, культурной и гражданской грамотности*. Как правило, приобретение этих навыков являлось целью традиционного образования во всех странах мира. До недавнего времени умения понимать написанный текст и количественные соотношения было достаточно, чтобы пополнить ряды рабочей силы. Но в современном мире базовые навыки стали лишь отправной точкой для приобретения навыков XXI в.
- *Компетенции* описывают, как учащиеся подходят к решению сложных задач. Например, *критическое мышление* – это умение идентифицировать, анализировать и оценивать ситуации, идеи и информацию, чтобы разработать решение для той или иной задачи. *Креативность* – способность представить и разработать новый способ решения задач, находить ответы на вопросы или выражать смыслы с помощью применения, синтеза или переосмысления знаний. *Коммуникабельность и умение рабо-*

[3] *«Низкая квалификация» подразумевает, что взрослый участник оценки продемонстрировал результаты, соответствующие первому (самому низкому) уровню квалификации или ниже.*
[4] *"OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills". Программа международной оценки компетенций взрослого населения (PIAAC).*
[5] *Организация экономического сотрудничества и развития. 2013 (URL: http://www.oecd.org/site/piaac/surveyofadultskills.htm). Мы ссылаемся на модели Европейской классификацией навыков, компетенций и профессий (ESCO), Партнерства за навыки XXI в., enGauge, Brookings и Pearson.*
[6] *ИКТ – информационно-коммуникационные технологии.*

тать в команде подразумевают совместную работу с другими людьми с целью передачи информации или решения задач. Эти компетенции имеют принципиальное значение для работников XXI в., когда способность критически оценивать и передавать знания и эффективно работать в команде стала нормой.

- *Личностные качества* определяют, как учащиеся адаптируются к изменениям окружающей среды. На фоне быстро меняющейся рыночной ситуации такие личностные качества, как *настойчивость и способность к адаптации*, помогают проявлять большую стойкость и успешно преодолевать препятствия. *Любознательность и инициативность* способствуют поиску новых концепций и идей. Лидерские качества и социальная и культурная грамотность отвечают за конструктивное и социально, этически и культурно приемлемое взаимодействие с другими людьми.

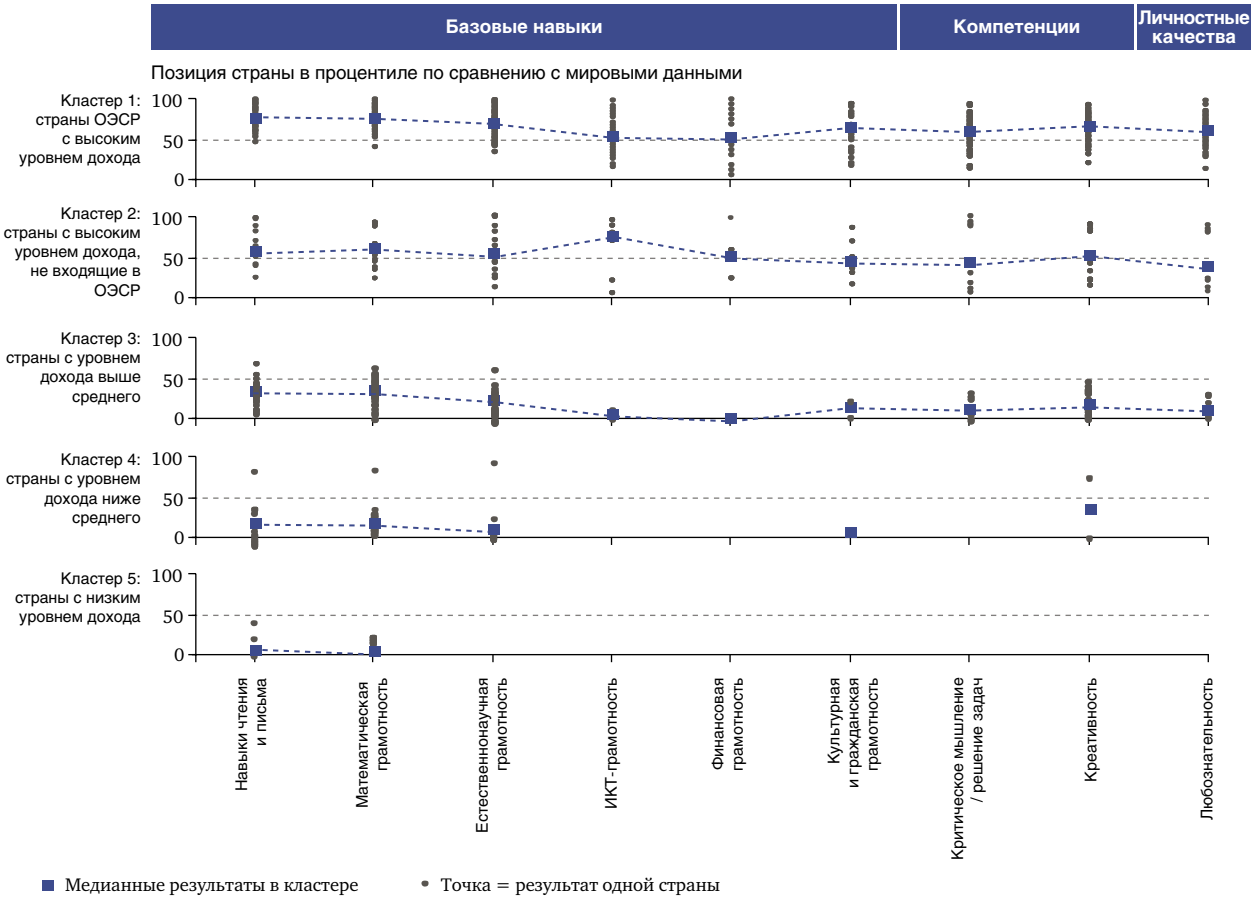
Несмотря на важность всех 16 навыков, мы обнаружили, что их определение и измерение не отличается последовательностью, особенно если речь идет о компетенциях и личностных качествах. Отсутствие сопоставимых показателей существенно затрудняет задачу политиков и работников сферы образования по оценке мирового прогресса в этой области. Другая проблема заключается в том, что большинство существующих показателей предназначено для оценки базовых навыков, в то время как разработка показателей для анализа компетенций и личностных качеств по-прежнему находится на начальном этапе. Помимо этого, разное количество набранных баллов при оценке таких компетенций и личностных качеств, как креативность, инициативность и лидерские качества, часто зависит от культурных факторов и поэтому не поддается простому сравнению. Нам не удалось провести сравнительный анализ семи навыков из числа компетенций и личностных качеств по причине отсутствия сопоставимых данных в необходимом масштабе даже для более развитых стран – членов Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР). Разработка последовательной системы оценки и мониторинга этих навыков в будущем имеет решающее значение (см. описание проблемы измерения навыков в разных странах в Приложении 2 и список источников, которые использовались для анализа каждого показателя, в Приложении 3).

Чтобы согласовать показатели, обеспечить глобальную оценку ключевых навыков, четко определить базовый уровень навыков с учетом региональных оценок, унифицировать определение и систему оценки навыков высшего порядка в разных культурах и провести анализ, ориентированный непосредственно на компетенции и личностные качества, необходимо сделать очень многое.

ГЛАВА 2. ПРОБЕЛЫ В ЗНАНИЯХ И НАВЫКАХ XXI В.

Углубленный анализ показателей эффективности в 91 стране выявил разительные отличия по различным типам навыков не только между разными кластерами дохода, как было определено в исследовании Всемирного банка, но и внутри одного кластера дохода и внутри страны. При том что эти различия особенно велики между развитыми и развивающимися странами, существенные колебания показателей отмечаются и между странами с высоким уровнем дохода на душу населения. Помимо этого, количество баллов, набранных по показателям «базовые навыки», с одной стороны, и «компетенции» и «личностные качества» – с другой, может различаться и в пределах одной страны.

Начнем с разницы между развитыми и развивающимися странами. Мы обнаружили, что страны ОЭСР с высоким уровнем доходов на душу населения (США, Германия, Япония и Великобритания) демонстрируют гораздо более высокий средний уровень владения большинством навыков, чем такие развивающиеся страны в группе с уровнем доходов выше среднего, как Бразилия, Малайзия, ЮАР и Турция (на рис. 3 видны *большие разрывы по уровню владения навыкам между странами и группами дохода на душу населения*; в Приложении 4 приводится разбивка стран по группам доходов). Например, медианный результат теста на уровень грамотности, проведенного в рамках Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (PISA) в 2012 г., в странах с уровнем



Источник: Данные Всемирного банка о распределении на кластеры в зависимости от уровня доходов на душу населения для 91 страны, составившей выборку. Показатели, использованные для оценки каждого навыка, перечислены в Приложении 3. Обратите внимание, что для некоторых навыков имеется крайне мало точек данных.

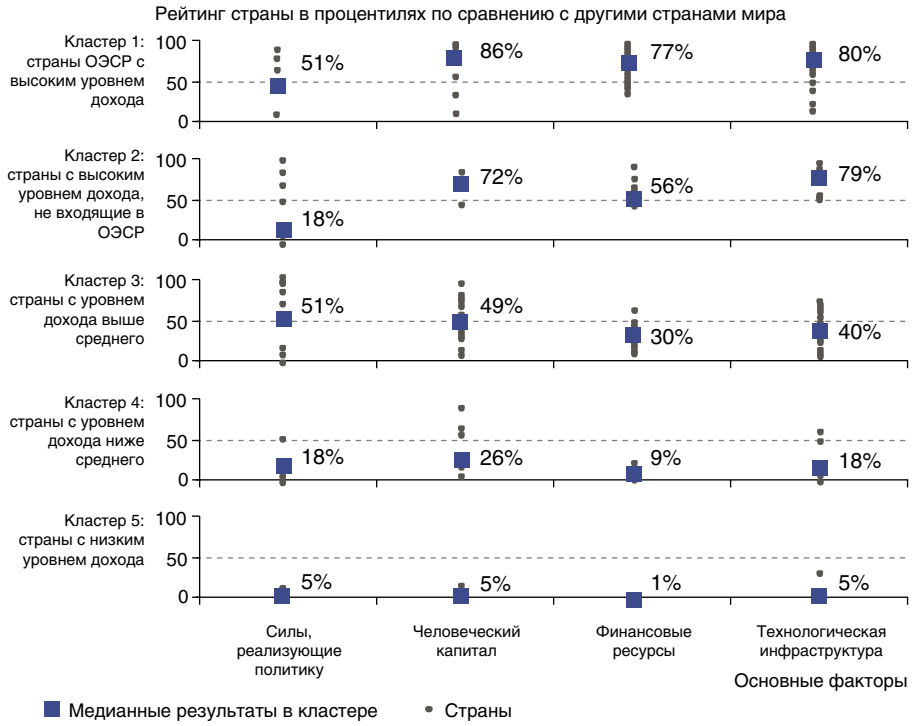
Рис. 3. Разрывы по уровню владения навыками между странами и группами дохода на душу населения

дохода выше среднего из нашей выборки составил 416 баллов, в то время как в странах ОЭСР с высоким уровнем доходов этот показатель оказался значительно выше и составил 499 баллов.

Очевидно, что между странами ОЭСР с высоким уровнем доходов и странами с уровнем доходов выше среднего существуют заметные различия. При этом намного сложнее провести сравнение между странами из этих кластеров и кластерами с уровнем доходов ниже среднего и с низким уровнем доходов. Практически ни одна из стран с низким уровнем доходов на душу населения не принимает участие в таких сравнительных тестах, как PISA. Высокоуровневый анализ региональных тестов, например оценок Южно- и Восточноафриканского консорциума по наблюдению за качеством образования (SACMEQ), позволяет включить в сравнение рейтинги стран с более низким уровнем доходов по уровню грамотности и навыков счета (сравнение данных по трем тестам, на которые мы опирались в этом отчете, см. в Приложении 5). Этот анализ подтверждает, что страны с более высоким уровнем доходов действительно демонстрируют лучшие результаты. Тем не менее из этого правила существуют исключения: например, по уровню грамотности Вьетнам занимает в рейтинге то же место, что и Германия, и опережает Францию, а Танзания занимает более высокое место, чем Бразилия, Малайзия, Индонезия и ЮАР. Эти исключения демонстрируют, что уровень дохода – это лишь один из многих факторов, влияющих на образовательные результаты в той или иной стране. Поэтому при разработке решений для устранения пробелов в знаниях и навыках важна комплексная оценка уникального контекста, характерного для той или иной страны.

Контекст имеет значение

Причина пробелов в знаниях и навыках – серьезные проблемы на макроуровне,



Источник: Данные Всемирного банка: объединение стран по кластерам и зависимости от уровня дохода. См. Отдельные индикаторы для каждого навыка в Приложении 3. Обратите внимание, что по некоторым навыкам было очень мало данных.

Рис. 4. Четыре основных фактора, задерживающих развитие стран, %

которые препятствуют обучению. К ним относятся фундаментальные экономические и социальные вопросы, например, бедность, военные конфликты, недостатки в области здравоохранения и гендерная дискриминация. Пробелы в знаниях и навыках XXI в. невозможно устранить, не решив эти базовые задачи.

Кроме того, мы выявили четыре элемента в сфере образования на уровне стран, применительно к которым многие страны демонстрируют результаты значительно выше или ниже среднего (о показателях, которые мы использовали для их измерения, и сопутствующих вызовах см. Приложение 3):

1) политические рычаги: стандарты, регулирующие образование в начальной и средней школе;

2) человеческий капитал: квалификация, подготовка и экспертные знания преподавателей;

3) финансовые ресурсы: доля образования в государственном бюджете;

4) технологическая инфраструктура: доступ к новым цифровым инструментам и материалам через Интернет.

Недочеты в каждой из этих областей в разной степени влияют на качество образования в странах с низким уровнем дохода. На рис. 4 показан уровень развития этих образовательных факторов в пяти группах стран, сформированных по уровню доходов на душу населения. Например, страны с уровнем дохода ниже среднего находятся в нижнем квартиле нашей выборки (медианный результат – 26-й процентиль) по показателю «число учащихся на одного дипломированного учителя в начальной школе», что считается репрезентативными данными по человеческому капиталу, по сравнению со странами с высоким уровнем доходов, в которых гораздо больше дипломированных учителей (медианный результат – 86-й процентиль). Аналогично значительные различия наблюдаются и по другим показателям.

Проблемы в каждой из областей проявляются в каждой стране по-своему: некоторые системы образования испытывают существенный дефицит учителей, в то время как в других слишком много преподавателей, недостаточно хорошо знающих материал, который они должны преподавать. Поэтому для каждой страны и культуры необходимо найти собственное решение.

Свою роль в решении некоторых проблем в контексте стран предстоит сыграть технологиям. The Varkey Foundation и ее проект Making Ghanaian Girls Great (MGCubed)[7] – пример организации, которой удалось обойти проблему дефицита человеческого капитала с помощью технологий. Начиная с 2013 г. в рамках проекта была основана сеть из 72 государственных школ в двух регионах Ганы с целью повысить доступность образования за счет интерактивного дистанционного обучения с помощью спутниковых технологий. Проект подразумевает ежедневные занятия английским и математикой и охватывает более 3000 девочек из социально неблагополучных семей. Он проводится при поддержке Департамента международного развития правительства Великобритании в рамках программы образования для девушек.

MGCubed оснащает каждый класс спутниковой антенной и оборудованием, работающим на солнечной энергии, что позволяет решить проблему недостаточного электроснабжения и плохого развития Интернет-инфраструктуры. Через высокоскоростное широкополосное спутниковое соединение каждый класс связывается с профессиональной ТВ-студией в столице страны Аккре, где старшие учителя проводят уроки сразу для нескольких классов, обучая до тысячи учениц одновременно. Интерактивная система позволяет старшим преподавателям в режиме реального времени отвечать на вопросы учеников, которые также работают со своими учителями, присутствующими в классах на местах.

Проект помогает решить системную проблему качества преподавания и нехватки учителей, которая, согласно данным организации, в отдельных регионах страны достигает 35%. Учителя каждой из местных школ сети также проходят тренинги в области технологий и профессиональное обучение, чтобы участвовать в программе. Цель проекта – добиться того, чтобы со временем местные учителя переняли некоторые практики преподавания у старших преподавателей проекта.

Результаты проекта MGCubed будут тщательно отслеживаться (пилотный запуск уже проходит независимые рандомизированные контрольные испытания для оценки его результатов и эффективности), что позволит собрать материал о том, насколько проекты дистанционного обучения могут изменить будущие перспективы девочек-участниц и можно ли его повторить в других странах Африки.

Зависимость существенной разницы в уровне навыков от уровня доходов интуитивно понятна. Менее очевидны обнаруженные различия в навыках внутри высокодоходных кластеров. На рис. 5 сравниваются пробелы в знаниях и навыках в странах ОЭСР с высоким уровнем доходов.

Рассмотрим показательный пример: США демонстрируют относительно хороший уровень владения большинством навыков по сравнению с остальным миром. Однако по сравнению с другими странами, показавшими высокие результаты (Японией, Финляндией и Южной Кореей), в США наблюдаются большие пробелы с точки зрения навыков счета и естественнонаучной грамотности. В 2012 г. США заняли 36-е место из 65 стран, в которых проводился математический текст PISA, набрав 491 балл, и 28-е место по результатам теста на знание естественных наук (497 баллов). Для сравнения, учащиеся Японии заняли седьмое место по знанию математики (536 баллов) и четвертое – по знанию естественных наук (547 баллов).

Кроме «вертикальных» пробелов между странами имеются и «горизонтальные» пробелы внутри одной страны. На уровне отдельных стран существует разрыв между базовыми навыками и компетенциями и личностными качествами, такими как критическое мышление, креативность и любознательность. Например, Польша демонстрирует хорошие результаты по ряду показателей, отражающих базовые навыки, несмотря на более низкие результаты по показателям «критическое мышление / решение задач» и «любознательность». Аналогично Ирландия отличается высоким уровнем владения базовыми навыками по сравнению с другими странами ОЭСР, но демонстрирует пробелы по показателям «критическое мышление /

[7] *The Varkey Foundation – благотворительный фонд компании GEMS Education, разработавшей пилотную версию проекта.*

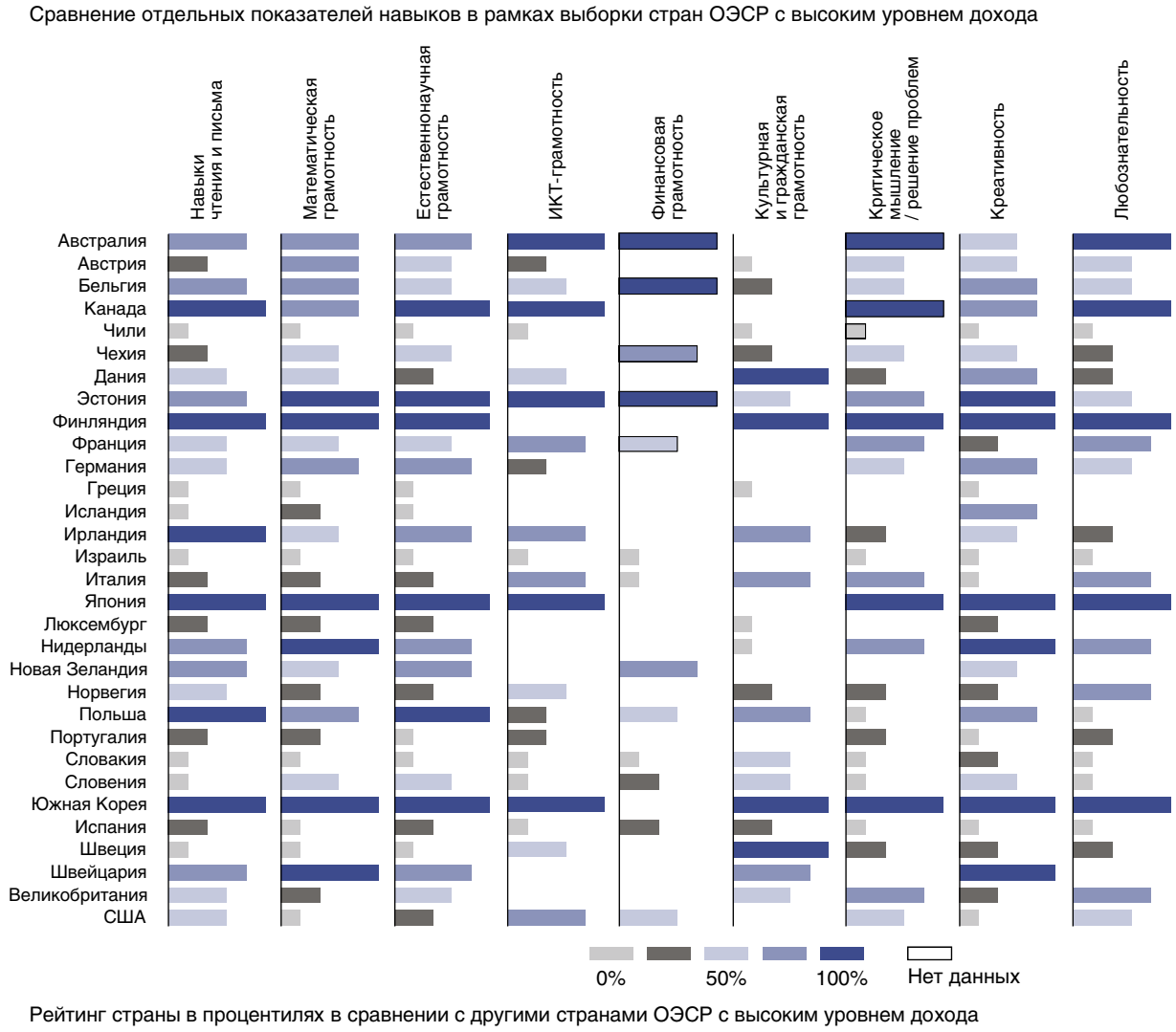


Рис. 5. Разрывы по уровню владения навыками между странами и группами дохода на душу населения

решение задач», «креативность» и «любознательность».

В некоторых кластерах все страны демонстрируют высокие показатели по всем навыкам. Например, Канада, Финляндия, Южная Корея и Япония вошли в число лидеров по всем навыкам в группе стран ОЭСР с высоким уровнем дохода.

ГЛАВА 3. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ УСТРАНЕНИЯ ПРОБЕЛОВ В ЗНАНИЯХ

Многие инновации в пространстве образовательных технологий начинают демонстрировать потенциал, который можно применить для совершенствования образовательного процесса и устранения пробелов в знаниях и навыках. Снижение затрат и повышение качества образования достигается за счет использования образовательных технологий в следующих областях:

- поиск творческих решений таких фундаментальных проблем во многих странах, как отсутствие высококвалифицированных преподавателей и общедоступной технологической инфраструктуры;
- обеспечение доступа к образованию для более широкой аудитории при более низких затратах или повышение качества образования при существующем уровне затрат;
- упрощение масштабирования перспективных моделей на местных рынках и обмена передовыми практиками между рынками, обеспечение устойчивости этих процессов в долгосрочной перспективе;
- получение сведений о том, как и что именно изучают студенты, в режиме

Рис. 6. Система обучения, известная как «замкнутый цикл», направленная на восполнение дефицита навыков

реального времени (за счет большего разнообразия, объема и скорости передачи данных);

- повышение производительности труда педагогов (технологии сокращают время на выставление оценок и проверку знаний, которое можно использовать для развития компетенций и личностных качеств в рамках индивидуального подхода).

Помимо этого образовательные технологии используются для развития таких навыков и компетенций XXI в., как коммуникабельность, креативность, настойчивость и умение работать в команде (см. примеры ниже).

Применение образовательных технологий входит в набор жизненно важных решений, направленных на устранение пробелов в знаниях и навыках XXI в. К таким решениям относятся и более эффективная подготовка преподавателей, и новые режимы обучения, и постоянная поддержка нуждающихся семей.

Использование образовательных технологий и других решений наиболее эффективно в рамках интегрированной системы обучения, известной как «замкнутый цикл». В машиностроении или производстве «замкнутый цикл» – это система, которая позволяет прийти к результату после прохождения ряда взаимосвязанных этапов. В сфере образования система обучения замкнутого цикла работает по тому же принципу. На уровне школьного класса преподаватели формулируют цели обучения, разрабатывают учебные планы и стратегии, проводят обучение, постоянно оценивают успеваемость, принимают необходимые меры в зависимости от потребностей учащихся и отслеживают результаты обучения. Все эти этапы должны быть связаны между собой и работать на достижение основной цели – развитие знаний и навыков XXI в. (рис. 6).

Чтобы понять, как образовательные технологии наряду с другими инструментами могут повысить качество обучения, мы занялись выявлением существующих тенденций и перспективных подходов к развитию навыков XXI в. В результате наших исследований и интервью с десятками игроков в сфере образования мы можем привести ряд показательных примеров, иллюстрирующих такие тенденции. Это образовательные ресурсы и школьные сети, которые уделяют большое внимание технологиям. В этой главе мы сосредоточимся только на развитии навыков в рамках начального и среднего образования. К тому времени как учащиеся поступают в вузы и выходят на рынок труда, становится намного сложнее и дороже компенсировать возможные недочеты образования.

Мы разбили технологии, которые укрепляют образовательную систему замкнутого цикла и способствуют развитию навыков XXI в., на категории. К первой категории относятся образовательные ресурсы, которые помогают устранить пробелы в знаниях XXI в. за счет разработки и проведения обучающих курсов, а также оценки усвоенного материала. Они предлагают индивидуально разработанные и адаптированные материалы и учебные планы, открытые образовательные ресурсы, средства коммуникации и инструменты для совместной работы, а также интерактивные модели и игры. Вторая категория объединяет институциональные ресурсы, которые способствуют достижению результатов в рамках системы замкнутого цикла за счет более эффективного развития человеческого капитала и укрепления систем управления. К ним относятся цифровые ресурсы для повышения

	Персонализированный и адаптивный контент и учебный план	Открытые образовательные ресурсы	Инструменты для коммуникации и работы в команде	Интерактивные симуляторы и игры
Личностные качества	Крайне необходимы дополнительные инструменты для развития компетенций и личностных качеств			• Games for Change
Компетенции			• Google Apps for Education • OneNote • Facebook • Ponder	• Glass Lab • Games for change • Molecular Workbench • Explore Learning • Tynker
Базовые навыки	• Knewton • Dreambox • Read 180 • Khan Academy • Smart Sparrow	• BetterLesson • LearnZillion • Curriki Geometry • NetTrekker • Fishtree • Pearson • McGraw-Hill • Houghton Mifflin		• ExploreLearning • GlassLab • StMath

Примечание: Указаны примерные образцы ресурсов и инструментов.

Рис. 7. Бóльшая часть технических средств обучения сконцентрирована на развитии базовых навыков

квалификации преподавателей, а также системы управления обучением и информацией об учащихся. Ниже будут рассмотрены три школьные сети, пытающиеся использовать образовательные технологии в рамках замкнутой системы при решении соответствующих проблем в разных странах мира.

Мы убеждены, что использование образовательных технологий на всех этапах замкнутого цикла способствует разработке технических решений, которые позволят преподавателям, школам, школьным сетям и целым странам более активно распространять успешные модели обучения и обеспечивать более высокие образовательные результаты. Об этом свидетельствуют и примеры, приведенные в данной главе. При этом упоминание конкретных решений в качестве показательных примеров не означает, что мы считаем эти решения самыми результативными: чтобы определить максимально эффективные способы использования технологий в процессе обучения и выделить решения, которые лучше всего подходят для дальнейшего распространения, необходимо больше исследований. Фактически, бóльшая часть образовательных технологий, рассмотренных в данном отчете, применяется в развитых странах; их успешное внедрение для решения специфических образовательных задач в развивающихся странах потребует серьезной адаптации.

Образовательные ресурсы, которые способствуют устранению пробелов в навыках XXI в. в рамках замкнутого цикла

Самые эффективные программы обучения все чаще подразумевают одновременное развитие нескольких навыков и компетенций. Например, с помощью текстовых математических задач можно научить умножению, способствовать развитию критического мышления и умения решать задачи, одновременно тренируя навыки чтения и счета. Образовательные технологии помогают преподавателям развивать базовые навыки, компетенции и личностные качества одновременно.

Однако наши исследования показали, что в настоящее время бóльшая часть деятельности в сфере образовательных технологий направлена на развитие базовых навыков, поскольку именно они являются заявленной целью большинства образовательных стандартов в разных странах мира. Хотя были предприняты определенные усилия для развития у учащихся соответствующих компетенций и личностных качеств, базовые навыки все еще являются основной целью большинства работников образования и разработчиков образовательных технологий (рис. 7). Мы пришли к выводу, что для развития всех необходимых навыков XXI в. должно появиться больше

ресурсов, основной задачей которых будет становление компетенций и личностных качеств в процессе обучения конкретным навыкам. Это, в свою очередь, поможет работникам в сфере образования лучше разбираться в том, какие продукты в наибольшей мере соответствуют их потребностям и ситуации.

Мы разбили действующие образовательные ресурсы на несколько основных категорий: индивидуально разработанные и адаптированные материалы и учебные планы, открытые образовательные ресурсы, средства коммуникации и инструменты для совместной работы, а также интерактивные модели и игры.

Индивидуально разработанные и адаптированные материалы и учебные планы

Как правило, индивидуально подобранные и адаптированные образовательные технологии направлены на развитие базовых навыков. Разработчики продуктов стремятся обеспечить дифференцированный подход к преподаванию, предоставляя возможность индивидуального обучения с использованием компьютерных технологий и с учетом потребностей каждого ученика. Часто такие продукты демонстрируют высокую эффективность при комбинированном подходе к преподаванию, который сочетает очное и электронное обучение. Эти программы используются наряду с очным обучением, освобождая время учителей для углубленного преподавания материала и развития таких компетенций, как умение решать задачи, креативность и умение работать в команде. Инструменты для работы с данными позволяют оценивать уровень знаний, устранять пробелы и отслеживать результаты обучения в динамическом режиме.

Некоторые программы с длительной историей использования, например *Read 180*, предусматривают оценку уровня знаний, после чего предлагают дифференцированные материалы в зависимости от результатов этой оценки. Другие работают в реальном времени и более адаптивны. Приложение для развития математических навыков *Dreambox* непрерывно анализирует действия учащихся и разрабатывает миллионы индивидуальных программ обучения с учетом потребностей каждого пользователя. По данным компании-разработчика, за одну минуту программа может собрать, проанализировать и отреагировать на более чем 800 элементов данных об учащемся и о том, как он усваивает знания.

Помимо материалов, которые предоставляются учащимся напрямую, компании-разработчики создают и адаптивные платформы. Такие платформы предоставляют аналитические данные, необходимые для адаптации учебной программы для конкретного ученика. Например, *Knewton* занимается адаптацией продукции компаний-разработчиков образовательных технологий, начиная от стартапов и заканчивая крупнейшими издательствами. Knewton предоставляет возможность «собрать» адаптивные обучающие приложения и практики из большого количества информационных материалов, а также оценить, что́ работает лучше всего. Кроме того, некоторые компании помогают учителям создавать адаптированные программы обучения для студентов: *Smart Sparrow* предоставляет платформу, позволяющую учителям создавать «адаптированные схемы» подачи учебного материала, который они разрабатывают. Таким образом, преподаватели получают возможность обеспечить уникальность и индивидуализацию учебного процесса.

Для эффективной работы адаптивных обучающих платформ предмет изучения может разбиваться на отдельные темы, что обеспечивает логический переход от одного понятия к другому. Отчасти направленность адаптивных подходов на развитие грамотности и навыков счета объясняется тем, что эти области знаний уже разбиты на отдельные понятия, взаимосвязь которых хорошо изучена. Таким образом, компьютер может использовать этот материал, чтобы определить, как формируются знания конкретного ученика. Многие учреждения разработали стандартные методики для определения уровня владения навыком чтения или определения «карты знаний» для оценки математических понятий; примером этого может служить такой персонализированный учебный ресурс, как Академия Хана (Khan Academy). В результате мы видим, что в настоящее

время персонализированные и адаптивные технологии чаще всего используются на этапе развития базовых навыков в рамках замкнутого цикла обучения.

Чтобы полностью реализовать потенциал технологий и обеспечить дальнейшее развитие компетенций и личностных качеств, необходимо более активно использовать огромное количество данных об учащихся, которое накапливается в процессе обучения. Преподаватели могут пользоваться этими данными не только для того, чтобы лучше понять, что́ именно знают их ученики, но и то, как они лучше всего взаимодействуют с материалом и усваивают новые знания.

Открытые образовательные ресурсы

Открытые образовательные ресурсы (ООР) увеличивают разнообразие и доступность материала и программ обучения. Как и адаптивные инструменты и инструменты для персонализации процесса обучения, ООР нацелены прежде всего на формирование базовых навыков. Такие цифровые платформы, как *LearnZillion, Curriki и BetterLesson*, представляют собой бесплатные хранилища множества материалов из открытых источников, которые часто создают сами пользователи. С помощью этих платформ учителя и школы могут загружать, рассылать, редактировать и оценивать присланный контент в интерактивном режиме, создавая банк обучающих материалов по конкретным предметам и учебных планов (планы уроков, педагогические материалы), разработанных и проверенных преподавателями. Например, LearnZillion предлагает более 4 тыс. бесплатных видео из открытых источников, Curriki – более 50 тыс. ресурсов, от отдельных уроков до полных курсов, а BetterLesson – более 10 тыс. уроков по предметам обязательной программы.

Известные издательства, такие как *Pearson, McGraw-Hill и Houghton Mifflin*, интегрируют ООР в материалы и платформы собственной разработки, чтобы учителя могли адаптировать уроки к потребностям своих учеников. Другие игроки, например *Fishtree*, проектируют похожие платформы по созданию контента, с помощью которых преподаватели могут адаптировать свои планы уроков, опираясь на широкий круг ресурсов.

Принимая во внимание огромное количество бесплатного контента и контента из открытых источников, доступного в Интернете, и ограниченный контроль качества таких ресурсов, мы сталкиваемся с острой необходимостью дифференцировать материалы по качеству, актуальности и соответствию стандартам. Без такого контроля качества учителям сложно находить и использовать высококачественный контент в процессе преподавания. Однако некоторые источники начинают предлагать агрегированный, специально отобранный цифровой контент. Краудсорсинг и экспертные оценки помогают *Curriki Geometry* выбрать качественный контент и учебные материалы со своей платформы, чтобы создать комплексное бесплатное решение для изучения геометрии на базе проектов. Ресурс *netTrekker* включает платный архив проверенного экспертами, соответствующего стандартам и тщательно размеченного контента, что помогает учителям искать необходимые ресурсы.

Средства коммуникации и инструменты для совместной работы

Некоторые инструменты помогают учащимся развивать такие компетенции, как умение работать в команде и навыки коммуникации, обеспечивая групповую работу, взаимное обучение и обратную связь со стороны одноклассников. В будущем использование этих инструментов можно сделать более эффективным за счет применения проектно ориентированных и эмпирических подходов к обучению, которые стимулируют совместную работу для решения задач в режиме реального времени.

Студенты могут совместно выполнять задания в режиме реального времени, используя такие цифровые инструменты, как *Google Apps for Education* для коллективной работы над документами, электронными таблицами и презентациями. Инструменты для Интернет-коммуникации также позволяют студентам помогать друг другу. Теперь учащиеся могут создавать и совместно вести электронные блокноты с помощью инструментов типа *OneNote*; обсуждать тексты для чтения и задания, рассылать информацию и быть в курсе объявлений учителей через страницы в социальных сетях

(*Facebook*); помимо этого, они могут комментировать и обсуждать заданную литературу на таких сайтах, как *Ponder*.

Интерактивные модели и игры

Игры и моделирование позволяют выходить за пределы традиционного лекционного формата и обеспечивать увлекательное взаимодействие с обучающими материалами, участвуя в процессе; это получило название «игровое обучение». Бóльшая часть образовательных технологий в этом сегменте направлена на развитие счета и естественнонаучной грамотности. Тем не менее игра дает возможность сосредоточиться на формировании нескольких навыков одновременно: пока учащиеся работают над основными навыками, они также развивают такие компетенции, как креативность, любознательность и настойчивость. Поэтому указанные инструменты, наряду с новыми педагогическими подходами, например проектно ориентированным обучением, выходят на первый план при работе с пробелами в развитии компетенций и личностных качеств.

Программы, созданные на основе игр, например *STMath*, применяют методы нечисловой визуализации для развития интуитивного понимания математических понятий до того, как ввести элементы традиционного обучения математике. Обучающие модели типа *ExploreLearning* и *Molecular Workbench* позволяют учащимся оперировать абстрактными научными понятиями в ситуациях, которые невозможно или слишком затратно воспроизводить в аудитории.

Некоторые разработчики предоставляют возможность формировать новые компетенции в процессе решения сложных задач, требующих более развитого логического мышления. Например, *GlassLab* адаптировали для обучения популярную компьютерную игру SimCity; эта разработка получила высокие оценки ETS и Pearson, а также гранты от Фонда Билла и Мелинды Гейтс и Фонда МакАртуров. В *SimCityEDU*: *Pollution Challenge!* запланировано четыре миссии, цель которых – развить соответствующие образовательным стандартам компетенции, такие как системное и критическое мышление и понимание причинно-следственных связей.

Платформы наподобие *Tynker* также косвенно развивают необходимые компетенции. Интерактивные обучающие онлайн-игры с этого сайта используются более чем в 10 тыс. начальных и средних школ для формирования базовых навыков программирования и могут развивать не только техническую грамотность, но и такие компетенции, как умение решать задачи, креативность, работа в команде и настойчивость.

Лишь немногие инструменты на основе технологий разрабатываются специально для развития личностных качеств XXI в. Это свидетельствует как о недостатке внимания к этой сфере в рамках традиционной системы образования, так и о широких возможностях, которые открываются перед разработчиками обучающих продуктов. Интересное исключение из общего правила – компания *Games for Change*, которая отбирает и помогает разрабатывать игры, посвященные социальным проблемам. Такие игры формируют социальную и культурную грамотность по целому ряду тем, включая экономику, окружающую среду, обществоведение и конфликты. Например, тема игры *Mission US*: *A Cheyenne Odyssey* – экспансия человека на запад на территории современных США с точки зрения коренных жителей Америки.

Институциональные ресурсы, которые обеспечивают достижение образовательных результатов в рамках замкнутого цикла

За формирование замкнутого цикла на уровне социальных институтов – будь то школа, сеть или округ – отвечают два типа ресурсов. Один из них – повышение квалификации преподавателей, другой – создание более совершенных систем и потоков данных.

Масштабно совершенствуя человеческий капитал и технологическую инфраструктуру – два важнейших элемента, часто проблемных во многих образовательных системах, каждый набор ресурсов позволяет достичь большей производительности, эффективности и результативности на всех уровнях замкнутого цикла.

Несмотря на существование ряда инновационных ресурсов, мы наблюдаем, что цель большинства цифровых ресурсов для повышения квалификации преподавателей – помочь им усовершенствовать

базовые навыки своих учеников; при этом развитию компетенций и личностных качеств не уделяется достаточно внимания. Чтобы устранить пробелы в навыках учащихся, необходимых для успешной работы в XXI в., подготовка учителей также должна соответствовать требованиям XXI в. Помимо этого руководителям нужно совершенствовать навыки использования данных в процессе обучения и принятия решений как на уровне школ, так и на уровне всей образовательной системы.

Цифровые ресурсы для повышения квалификации учителей

Все страны, которые желают преуспеть в развитии навыков XXI в., должны обеспечить более эффективное и продуктивное повышение квалификации преподавателей.

Развитие Интернет-ресурсов для повышения квалификации учителей может положительно повлиять на эту ситуацию, обогащая репертуар учителей новыми образовательными стратегиями и обучая внедрению этих стратегий в аудитории. Вместо того чтобы посещать обязательные окружные семинары совместно с группой других учителей по строго определенным дням, преподаватели получили доступ к материалам, адаптированным с учетом их потребностей, в любое время и из любого места.

Такие платформы, как *TeachScape* и *KDS*, превращают повышение квалификации в индивидуальный процесс, предлагая различные Интернет-курсы. На сайте TeachScape представлено более 160 цифровых курсов и более 2500 качественных видеороликов о процессе преподавания. Благодаря подобным цифровым ресурсам учителям стало намного проще получить помощь в совершенствовании преподавательских навыков.

Современные технологии можно использовать и для развития сотрудничества и наставничества среди учителей с помощью таких инструментов, как обратная связь по видео и дистанционный инструктаж. Например, на сайт *Edthena* можно загружать видеозаписи уроков, чтобы другие учителя и наставники оставили отзывы о сильных и слабых сторонах преподавания. Другая платформа, *Edconnective*, позволяет учителям дистанционно общаться с более опытными коллегами во время Интернет-сессий в формате «один на один», тема которых зависит от их потребностей.

В сфере повышения квалификации преподавателей намечается еще одна тенденция – разработка цифровых курсов, нацеленных на развитие компетенций и личностных качеств. Например, у KDS есть курс «Навыки 21 века», тема которого – новые образовательные методики для развития навыков более высокого порядка. Традиционные игроки рынка образовательных технологий, ориентированные на использование аппаратного обеспечения, также переходят на разработки для повышения квалификации преподавателей. В дополнение к непосредственному обучению они разрабатывают комбинированный подход к обучению преподавателей, который включает Интернет-курсы, материалы и сообщества для учителей (*Intel Teach* и *Microsoft Partners in Learning*), используемые правительствами, директорами школ и учителями для развития навыков XXI в.

Системы управления обучением и информацией об учащихся

Новые технологии позволяют получать данные об учащихся из все большего количества источников – от более традиционных систем информации о студентах (SIS), собирающих данные о зачислении, прослушанных курсах и успеваемости, до систем управления обучением (LMS), в которых хранятся данные об аудиторных занятиях, мероприятиях и платформах, предоставляющих цифровой обучающий контент. Помимо сбора данных, LMS обладают огромным потенциалом для развития таких компетенций XXI в., как умение работать в команде и коммуникация, поскольку они формируются в процессе взаимодействия учащихся с цифровым контентом и друг с другом.

Тем не менее системы управления обучением и информацией об учащихся часто работают в «вакууме»: работники образования и политики слишком редко обмениваются данными и занимаются их интерпретацией, что не позволяет использовать эти данные для принятия обоснованных решений. Согласно исследованию Министерства образования

США, лишь половина учителей могут достоверно интерпретировать данные из своих информационных систем[8].

Повышение операционной совместимости LMS и SIS поможет поставщикам образовательных технологий расширить представление об уровне знаний и успеваемости учащихся. С повышением уровня интеграции таких систем и их способности непрерывно и тщательно отслеживать данные на протяжении времени работники образования и политики смогут лучше представлять уровень успеваемости учащихся в контексте эффективности преподавания, учебного плана и других факторов.

Крупные игроки начали разрабатывать решения с расширенными возможностями интеграции: например, *Schoolnet for PowerSchool* от Pearson включает не только широко используемую Интернет-систему SIS, но и функции оценки и передачи данных. Некоторые независимые школы также создают совместимые системы; так, *Summit Public School* и *Illuminate* организовали партнерство с целью создания SIS с функцией оценки и передачи данных. *Edmodo*, *Schoology* и *Canvas* – примеры настраиваемых платформ LMS, объединяющих множество контент-ресурсов.

Создание замкнутого образовательного цикла

В настоящее время школьные системы активно используют технологии для решения уникальных задач на местном уровне. Опыт нескольких школьных сетей показывает, как можно использовать технологии для развития навыков XXI в., а именно – в каких областях и на каких уровнях замкнутого образовательного цикла они нужны больше всего. В самых эффективных случаях использование технологий подкрепляет такие педагогические подходы, как эмпирическое, проектное, проблемно ориентированное и адаптивное обучение, которые имеют решающее значение для развития навыков XXI в.

Далее мы рассмотрим применение технологий в условиях разных стран на примере трех образовательных сетей: *Bridge International Academies* из Кении (страна с низким уровнем дохода), *Innova Schools* из Перу (страна с уровнем дохода выше среднего) и *Summit Public Schools* из США (страна – член ОЭСР с высоким уровнем дохода на душу населения). Каждый пример иллюстрирует определенную степень внедрения технологий от использования в конкретных областях до всестороннего применения. Кроме того, в каждом случае технологические приоритеты на разных этапах замкнутого образовательного цикла расставлены в зависимости от проблем в сфере образования, характерных для той или иной страны. Так, политики уделяют основное внимание использованию образовательных технологий для решения проблем на уровне всей страны (например, отсутствие технической инфраструктуры), в то время как для педагогов важнее сосредоточиться на изменениях на уровне своего класса или образовательной сети (например, неявка учителей на работу). Эти передовые практики можно использовать в среде с аналогичными проблемами, включая неразвитость инфраструктуры, медленный темп развития человеческого капитала или низкий процент людей с высшим образованием.

Анализируя примеры этих образовательных сетей, мы не ставим перед собой цели оценить применяемые подходы, их результаты или последствия. Мы стремимся продемонстрировать разные способы использования технологических решений в зависимости от локальных проблем, которые мешают развитию навыков XXI в. Все больше игроков из сферы образования используют потенциал образовательных технологий для разработки креативных решений локальных проблем, однако находки тех школ, которые мы рассматриваем в качестве примера, все еще не получили широкого распространения. Тем не менее эти проекты указывают на направление, в котором развиваются образовательные технологии, и их результаты могут помочь педагогам, политикам и представителям бизнес-сообщества.

Bridge International Academies

Кения испытывает в сфере образования серьезные трудности, которые связаны с проблемами человеческого капитала. Например, 42% всего учебного

[8] *Rankin J. When Data Systems Actively Support Data Analysis. EdSurge. 28 июня 2014 г. (URL: https://www.edsurge.com/n/2014-06-28-when-data-systems-actively-support-data-analysis/).*

Рис. 8. Как Bridge International Academies использует обучающие технологии на протяжении всего замкнутого цикла

времени теряется из-за того, что учителя не являются на работу[9]. Кроме того, только 35% учителей государственных школ в Кении в совершенстве владеют тем предметом, который они преподают[10]. В результате этих и других проблем учащимся из Кении сложно получить даже базовые навыки чтения и счета: Кения входит в 21-й процентиль по навыкам чтения и математической грамотности из 91 страны нашей выборки.

Работая с настолько ограниченными ресурсами, частная образовательная сеть *Bridge International Academies* смогла открыть 405 школ с характерными крышами ярко-зеленого цвета почти во всех округах страны и привлечь более 120 тыс. учеников. *Bridge* целенаправленно использует образовательные технологии, в основном на одном очень важном этапе замкнутого образовательного цикла – подаче образовательных материалов, чтобы развивать базовые навыки своих учеников (рис. 8). Поскольку *Bridge International Academies* развертывает свою сеть в стране с низким уровнем дохода на душу населения и дефицитом ресурсов и инфраструктуры, компания применяет относительно низкотехнологичный подход, ориентированный на обучение преподавателей использованию образовательных технологий, которые являются важнейшим образовательным ресурсом. Эту модель, которая отделяет разработку учебных материалов от их подачи, можно перенести в другие области, которые также испытывают дефицит ресурсов и человеческого капитала.

Bridge International Academies нанимает старших учителей, чтобы они централизованно разрабатывали учебные планы в виде сценариев 40-минутных уроков, которые используются в каждом классе всей образовательной сети. Инструкторы, которые приезжают в каждую школу раз в три недели, отправляют на

[9] *Martin G.H., Pimhidzai O. Education and Health Services in Kenya: Data for Results and Accountability. Инициатива по измерению показателей качества услуг. Всемирный банк, Африканский консорциум экономических исследований и Африканский банк развития. 2013 г. (URL: http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2013/07/25/000442464_20130725101359/Rendered/PDF/794420REVISED00untryReport0wAuthors.pdf).*

[10] *Там же.*

планшеты рядовых учителей планы уроков и 300 часов вводного инструктажа в электронном виде. Учителя пользуются планшетом во время урока и следуют подробным инструкциям, в которых описан весь процесс преподавания – от обучающих материалов до классных занятий. Применяя сценарный подход к подаче образовательных материалов, *Bridge International Academies* поддерживает единый образовательный стандарт во всех школах сети по всей стране, несмотря на разную квалификацию учителей. Кроме того, подход, отделяющий подготовку обучающих материалов от самого процесса преподавания, позволяет сосредоточиться на обучении детей вместо разработки поурочных планов, что может быть сложно для учителей, которые не полностью освоили материал. При этом ученики пользуются обычными учебниками, тетрадями, грифельными досками и другими недорогими инструментами.

С помощью новых технологий *Bridge International Academies* также отслеживает явку преподавателей и эффективность их работы, что решает одну из ключевых проблем кенийского образования – повышает подотчетность и индивидуальную ответственность учителей. Чтобы получать централизованно разработанные учебные программы и поурочные планы на день, учителя *Bridge International Academies* должны войти в систему со своего планшета в начале рабочего дня. Это позволяет отслеживать время прибытия каждого преподавателя. В случае отсутствия одного из преподавателей система рассылает автоматические сообщения и вызывает на замену другого учителя. По данным самой организации, благодаря этой системе контроля и напоминаний удалось снизить процент неявки преподавателей до менее 0,5%. В конце дня учителя также подключают планшеты к серверам *Bridge*, чтобы отправить данные о посещаемости уроков преподавателями и учениками, полученных оценках, времени начала и окончания каждого урока и номерах страниц из учебных материалов, пройденных за этот день.

Помимо этого, *Bridge International Academies* использует образовательные технологии и на другом этапе замкнутого цикла: для оценки уровня знаний, принятия своевременных мер по его выравниванию и отслеживания успеваемости учащихся.

Преподаватели вручную вводят результаты своих учеников в цифровую систему отслеживания успеваемости, которая установлена на планшеты *Bridge International Academies*. В результате у *Bridge International Academies* появляется возможность провести соответствующие мероприятия в школах с низким уровнем успеваемости и вносить изменения в учебные программы на базе самых эффективных стратегий, которые помогают улучшить результаты учеников. Оценки академических достижений учащихся также учитываются при организации обучения в мини-группах и индивидуального обучения.

По оценкам *Bridge International Academies*, в результате унификации процессов преподавания и обучения ученики образовательной сети получили почти полный дополнительный год обучения навыкам чтения и счета по сравнению с соседними государственными школами[11]. При этом *Bridge* предлагает образовательные услуги по более низкой цене по сравнению с аналогичными школами. Посещение школ *Bridge International Academies* в среднем стоит 7 долл. США в месяц, вполне по средствам для большинства малообеспеченных семей, которые, по данным организации, зарабатывают в среднем 136 долл. США в месяц.

Помимо применения образовательных технологий в преподавании и обучении, *Bridge International Academies* также использует централизованные технологические платформы и системы, с помощью которых можно в короткие сроки масштабировать их модель школьного образования. Центральный офис организации следит за применением стандартизированного подхода к разработке учебных программ, подбору недвижимости, решению юридических вопросов, управлению кадрами, созданию образовательной продукции,

[11] *"The Bridge Effect: Comparison of Bridge Pupils to Peers at Nearby Schools EGRA-EGMA Evaluation Programme". Bridge International Academies. Результаты на осень 2013 г., уровень отсчета – показатели 2011 г. (URL: http://www.bridgeinternationalacademies.com/wp-content/uploads/2013/01/ Bridge-International-Academies_White-Paper_The-Bridge-Effect_Nov-2014_Website.pdf).*

Рис. 9. Как Innova Schools использует обучающие технологии на протяжении всего замкнутого цикла

маркетингу и другим областям. Например, сотрудники аналитического отдела *Bridge* определяют места для строительства новых учебных заведений с учетом потребностей и доходов местных семей на основании результатов мобильных опросов, данных GPS от наблюдателей на местах и спутниковой съемки.

Благодаря централизованным системам, исследованиям и сбору данных, а также непрерывной обратной связи *Bridge International Academies* может открывать новую школу примерно каждые три дня. Организация поставила перед собой амбициозную цель – дать образование 10 миллионам малообеспеченных учащихся из десяти стран в течение 10 лет.

Innova Schools

Перу также сталкивается с серьезными проблемами в области человеческого капитала: местные учителя демонстрируют ограниченную квалификацию даже в области базовых навыков. Согласно результатам переписи 2007 г., 62% учителей не удалось набрать нужного количества баллов при прохождении тестов на проверку навыков чтения, а 92% – в тестах по математике для шестого класса. Дефицит квалифицированных преподавателей и другие факторы отразились на успеваемости учащихся: в 2013 г. только 17% учеников, прошедших государственную аттестацию, продемонстрировали высокий уровень математической грамотности и 33% – высокий уровень навыков чтения и понимания прочитанного[13].

Рассмотрим, как *школьная сеть Innova Schools* решает эти и другие проблемы в стране с уровнем доходов на душу населения ниже среднего. Цель сети недорогих частных школ – дать образование мирового уровня представителям развивающегося нижнего среднего класса Перу. В настоящее время 23 школы сети посещают 13 тыс. учащихся; к 2021 г. количество школ должно увеличиться до 70, а количество учащихся – до 75 тыс. человек. Чтобы достичь этого, *Innova Schools* использует образовательные технологии для помощи и учителям, и ученикам на таких этапах замкнутого

образовательного цикла, как преподавание, поддержка проблемно ориентированного подхода к обучению и оценка успеваемости (рис. 9). Эту модель можно перенести в другую среду, для которой характерны проблемы с развитием человеческого капитала.

В *Innova Schools* используется двусторонний подход, ориентированный на содействие учителям и направленный на решение проблемы дефицита человеческого капитала в сфере образования. Как и *Bridge Academies*, эта образовательная сеть централизованно разрабатывает учебные планы. Сейчас учебно-методический центр сети предлагает более 20 тыс. сценариев уроков, доступ к которым можно получить через портал, разработанный группой специалистов компании. Помимо этого *Innova* разработала комплексную стратегию повышения квалификации и инвестирует значительные средства в тренинги и инструктаж для учителей. Учителя проходят более 100 часов тренинга в год в корпоративном университете или в рамках совместных проектов с ведущими образовательными учреждениями и получают дополнительную поддержку в рамках программ карьерного роста и наставничества. Инструкторы наблюдают за учителями в процессе преподавания и оставляют обратную связь с помощью Интернет-платформы *Teacher Observation*, определяя, кто из сотрудников сети испытывает трудности и нуждается в дополнительной поддержке. Чтобы обеспечить успех инноваций, директора школ *Innova* выступают в качестве лидеров процесса повышения квалификации: они делают обучение основным приоритетом для всех учеников и сотрудников, формируют кадровый резерв с помощью профессиональных учебных сообществ, отслеживают ход обучения и принимают решения на основе анализа данных.

Несмотря на то что повышение квалификации преподавателей лишь незначительно зависит от применения образовательных технологий, они обеспечивают базу, на основе которой *Innova* успешно внедряет технологические решения на всех этапах замкнутого образовательного цикла. Особенно глубокая интеграция образовательных технологий наблюдается на этапе «подачи обучающих материалов». В школе применяется комбинированный подход к обучению: 30% времени классных занятий посвящается обучению с использованием компьютера («самостоятельная работа») и 70% – совместному обучению под руководством учителя («групповая работа»). Во время самостоятельной работы с компьютером учащиеся в своем темпе изучают математику в Академии Хана, читают и пишут на английском языке в *MyEnglishLab*, учат испанский язык в *Leo* и естественные науки в *Modus*. После того как учащиеся получили базовые знания по теме, учителя используют групповую работу для отработки навыков применения нового материала в различных ситуациях, решения более сложных задач, развития критического мышления и помощи учащимся работать в команде и общаться друг с другом.

С помощью компьютерных обучающих платформ *Innova* также оценивает успеваемость в режиме реального времени, что позволяет своевременно принимать меры и отслеживать результаты учащихся. Каждый технологический продукт, который использует *Innova*, имеет функцию вывода итоговых данных на информационную панель, что позволяет выявить проблемные области для каждого ученика. Учащиеся могут пользоваться виртуальными инструментами в неучебное время для дополнительных занятий по темам, которые вызывают затруднения. Помимо этого в конце каждой четверти учителя проверяют данные по оценкам, чтобы определить области, требующие улучшения, и составить план на следующую четверть.

Образовательные технологии дополняют педагогический подход *Innova*, который заключается в проблемно ориентированном обучении в группе. Каждое занятие начинается с поиска ответов на вопросы, которые требуют умственного напряжения со стороны учащихся, заставляют вспомнить пройденный материал и использовать его в процессе обучения. Как только учащиеся дают ответы на эти вопросы, учитель помогает им получить новые знания с помощью

[13] *Перепись учащихся (Sistema de Consulta de Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes, ECE (SICRECE)). Данные Innova Schools. 2013 г. URL: http://sistemas02.minedu.gob.pe/consulta_ece/publico/index.php/.*

Рис. 10. Как Submit Public Schools использует обучающие технологии на протяжении всего замкнутого цикла

краткого обзора понятий и более сложных вопросов, которые они решают сообща.

Благодаря использованию образовательных технологий в рамках замкнутого цикла обучения, 61% учащихся *Innova Schools* продемонстрировали высокий уровень математической грамотности и 83% – высокий уровень навыков чтения и понимания прочитанного, что втрое выше, чем в среднем по стране. Кроме того, по данным самой организации, 86% выпускников *Innova* поступили в университет или технический колледж.

Innova Schools постоянно тестирует новые подходы и делает новые выводы, стремясь улучшить эти результаты. В настоящее время сеть в пилотном режиме реализует педагогическую модель «перевернутого класса», в рамках которой ученики улучшают базовые знания, изучая цифровые материалы дома, а во время групповых занятий работают в одной команде с учителем и другими учениками, что позволяет развить навыки, компетенции и личностные качества.

Summit Public Schools

Несмотря на то что США занимает средние позиции среди стран ОЭСР по уровню владения многими навыками XXI в., между обеспеченными и малообеспеченными учащимися государственных школ сохраняются значительные различия. Например, только 30% малообеспеченных студентов продолжают образование в колледжах по сравнению с 80% обеспеченных учащихся[13]. Также из не заканчивающих колледж малообеспеченных учащихся почти в три раза больше, чем обеспеченных[14].

Summit Public Schools, сеть из девяти независимых школ в области Залива Сан-Франциско и штата Вашингтон, которые посещают около 2 тыс. учащихся, стремится решить эти проблемы, подготовив своих студентов к успешной учебе в колледже, карьере и жизни. *Summit* комплексно применяет

[14] *Six-Year Degree Attainment Rates for Students Initially Enrolled in Four-Year Institutions. Pell Institute. Декабрь 2011 г. (URL: http://www.pellinstitute.org/fact_sheets.shtml).*

образовательные технологии в рамках замкнутого образовательного цикла, уделяя особое внимание как учителям, так и учащимся, и использует их для реализации предпочтительных подходов к обучению – проектного и ориентированного на развитие определенных компетенций (рис. 10). Эту модель можно перенести и в условия других развитых стран, которые столкнулись с аналогичными проблемами в сфере образования, включая высокий уровень автономии учителей.

Начав с формирования целей обучения, *Summit Public Schools* разработала общие критерии для оценки уровня овладения 36 навыками, которые необходимо развить до уровня, достаточного для поступления в колледж. Эти навыки включают и такие компетенции, как критическое мышление. В *Summit* считают, что у всех студентов должны быть базовые навыки, компетенции более высокого порядка и личностные качества, необходимые для успешного обучения в колледже.

С точки зрения учебного плана и подхода к преподаванию студенты *Summit* посвящают бóльшую часть времени проектному обучению и посещению занятий под руководством учителя. Остаток дня они работают над заданиями в своем темпе. Элементы самостоятельной работы помогают студентам *Summit Public Schools* ощутить ответственность за свое обучение и развить такие личностные качества, как настойчивость, инициативность, любознательность и способность к адаптации, тогда как занятия в группе способствуют дальнейшему формированию компетенций за счет обсуждений, критического мышления и работы в команде.

По данным самой организации, учебные планы *Summit* включают более 200 заданий, направленных на развитие таких компетенций, как решение задач и способность к коммуникации. Проектные задания составлены с учетом критериев для оценки когнитивных навыков, которые применяются во всех отраслях знаний и на всех этапах обучения. *Summit* оценивает успехи учащихся в развитии когнитивных навыков по результатам выполнения других заданий, составленных на основании того же руководства. Студенты выполняют все задания в Google Docs, что позволяет им оценивать результаты друг друга и получать оценки от учителей.

План учебных занятий *Summit* представляет собой набор «цифровых плейлистов» собственной разработки для самостоятельного виртуального обучения. Каждый плейлист состоит из учебных материалов разного типа как собственной, так и сторонней разработки, например, упражнений, видеолекций и тестов, направленных на развитие определенных навыков в соответствии с установленными критериями. Студенты прослушивают эти плейлисты в своем темпе и пишут проверочные работы, когда чувствуют себя готовыми к этому. В дополнение к плейлистам ученики *Summit Public Schools* делают задания с Интернет-сайтов типа Академии Хана, чтобы усовершенствовать базовые знания.

С помощью специально разработанного программного обеспечения для отслеживания результатов, известного как персонализированный план обучения (personal learning plan – PLP), студенты в режиме реального времени оценивают свои знания и ставят учебные цели на неделю, месяц, семестр и год, консультируясь у преподавателя, с которым встречаются еженедельно. Что касается оценки и отслеживания прогресса, *Summit* применяет уникальный подход: учителя выполняют роль инструкторов, помогая студентам интерпретировать свои успехи и неудачи, научиться ставить новые цели и разрабатывать планы и стимулируя развитие навыков.

Учителя других классов и администраторы могут просматривать PLP, оценки и показатели достижений учащихся; это помогает учителям и директорам школ принимать необходимые меры для повышения успеваемости учащихся. Родители также могут заходить в систему PLP и наблюдать за успехами своего ребенка.

По данным самой организации, ученики поступают в школы *Summit* с несколько худшими оценками, чем учащиеся местных средних школ, однако опережают своих сверстников за время обучения. Школы *Summit* стабильно демонстрируют показатели выше необходимых для признания успешной школой по стандартам штата Калифорния: их средний балл в рамках Индекса академической успеваемости (API) составляет

826 (чтобы считаться успешной, школа должна набрать не менее 800 баллов по этому тесту). Благодаря направленному на подготовку к обучению в колледже учебному плану, согласно которому каждый ученик должен пройти углубленный курс по шести предметам, 96% студентов *Summit* поступают минимум в один четырехлетний колледж или университет. Они оканчивают колледж за шесть лет с результатом, в два раза превосходящим средний по стране.

ГЛАВА 4. НОВЫЕ ПРИОРИТЕТЫ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

В XXI в. студентам необходимы новые навыки, а преподавателям и другим заинтересованным сторонам – новые показатели для измерения эффективности образовательной системы. Образовательные технологии могут значительно повысить производительность и эффективность замкнутого образовательного цикла: их уникальный потенциал упрощает обучение не только базовым знаниям, но и другим навыкам XXI в.

Тем не менее в большинстве стран эти технологии начали применять лишь недавно, причем результаты во многом зависят от того, насколько игроки сферы образования смогли провести их комплексную интеграцию для решения специфических задач конкретной страны. В наиболее развитых странах следует обратить внимание на распространение успешных подходов и более активное использование технологий для удовлетворения спроса на современные навыки (компетенции и личностные качества). В наименее развитых странах куда более насущной проблемой часто оказывается обучение базовым навыкам. Поэтому в большинстве таких стран нужно адаптировать некоторые перспективные, хоть и не полностью проработанные, технологические решения из развитых экономик и проводить эксперименты с этими технологиями.

Чтобы понять, каким образом игроки в сфере образования могут работать над несколькими направлениями одновременно, полезно вернуться к нашей модели замкнутого цикла. Замкнутый цикл действует не только на уровне аудитории или школы, но и на уровне образовательной системы страны, штата или округа. Например, на уровне страны политические деятели могут помочь определить цели обучения и политику, ориентированную на удовлетворение общих потребностей в воспитании грамотных и экономически продуктивных граждан. Затем работники сферы образования разрабатывают стандарты и учебные программы, анализируют выбранные модели и оценивают их эффективность.

Политики и преподаватели будут играть особенно важную системную роль в процессе распространения навыков XXI в. и образовательных технологий в рамках замкнутого образовательного цикла. Однако, чтобы полностью реализовать потенциал замкнутого цикла, потребуется участие всех заинтересованных сторон – не только политиков и преподавателей, но и поставщиков образовательных технологий и спонсоров (таблица).

Таблица
Примеры мероприятий для всех заинтересованных сторон распространения навыков XXI в. и образовательных технологий в рамках замкнутого образовательного цикла

Заинтересованные стороны	Основная цель	Необходимые мероприятия / квалификации
Политические деятели	Оценить и перестроить образовательные системы и стандарты для развития навыков XXI в.	• Унифицировать определения и мировые стандарты оценки навыков XXI в. • Включить в образовательные программы все навыки XXI в., в том числе компетенции и личностные качества • Сертифицировать новые учебные материалы, например ООР (открытые образовательные ресурсы), и согласовать стандарты навыков XXI в. • Обеспечить оценку навыков XXI в., внедрив новые показатели помимо показателей для оценки базовых навыков
	Выявить пробелы в знаниях и определить очередность их устранения с учетом потребностей локальной экономики, доступных ресурсов и специфических особенностей страны	• Отслеживать эффективность относительно сопоставимых показателей и с течением времени • Определить очередность устранения пробелов в знаниях, сформулировать четкие цели и разработать план действий по их устранению с учетом специфических особенностей страны • Сотрудничать с частным сектором для совершенствования навыков, необходимых для рабочей силы XXI в. • Стимулировать поставщиков образовательных услуг на разработку продуктов и сервисов, развивающих компетенции и личностные качества
	Создать образовательную среду, которая поддерживает инновации со стороны как школ, так и провайдеров образовательных технологий	• Разрешить школам внедрять инновации, сохраняя ответственность за высокие образовательные стандарты • Предоставить финансирование школам, которые внедряют инновационные технологии и улучшают образовательные результаты • Вступить в диалог с инновационными игроками, чтобы ускорить широкое распространение передовых практик
Работники сферы образования (преподаватели, директора школ и руководители региональных администраций)	Распространять, переносить и продвигать наиболее успешные модели использования образовательных технологий	• Распространять новые эффективные модели внутри страны, определяя основные факторы успеха, обеспечивая стабильные источники финансирования и сотрудничая с политиками для непрерывного внедрения инновационных подходов • Распространять и переносить эффективные модели на новые рынки, унифицируя основные образовательные и операционные элементы, адаптируя их к потребностям региона и используя данные для непрерывного отслеживания и сравнения исходных и итоговых показателей
	Оценить, можно ли адаптировать образовательные технологии на всех этапах замкнутого образовательного цикла с учетом специфики страны	• Развивать и воспитывать понимание и компетентность в области высоких технологий • Сосредоточиться на инвестициях в технологическую инфраструктуру с максимальным потенциалом, например, в оборудование для комбинированного обучения, эффективные обучающие компьютерные программы и интегрированные платформы для оценки и хранения данных • Обеспечить совместимость стратегий преподавания, систем оценки и образовательных платформ для повышения качества принятия решений в отношении студентов, преподавателей и администраторов
	Развивать и распространять знания об образовательных технологиях среди преподавателей	• Включить владение навыками XXI в. в список квалификационных требований к учителям и повышение квалификации • Оказывать преподавателям постоянную поддержку для эффективной интеграции технологий в процесс классных занятий

Поставщики образовательных технологий	Разработать продукты, которые позволят устранить пробелы в измерении и преподавании навыков XXI в.	• Разработать инструменты и бизнес-модели, которые будут жизнеспособны в развивающихся странах с финансовой точки зрения, адаптированы к условиям и ограничениям среды и будут способствовать преодолению цифрового разрыва • Создать инструменты, выходящие за рамки базовых навыков и ориентированные непосредственно на развитие компетенций и личностных качеств • Поддержать развитие глобальной комплексной оценки и измерений навыков XXI в.
	Способствовать формированию повестки дня государственного образования	• Участвовать в общественных дискуссиях по вопросам образования и выдвигать идею необходимости развития наиболее востребованных навыков на рынке труда • Способствовать распространению успешных инноваций с помощью партнерств, обсуждений и разъяснительной работы
Фонды и альянсы	Ускорить развитие и внедрение международных программ измерения навыков XXI в.	• Поддерживать разработку показателей и более тесную интеграцию измерений как навыков XXI в., так и факторов, ограничивающих их развитие • Способствовать увеличению охвата данных и сбору сопоставимых данных о состоянии навыков XXI в. в развивающихся странах для последующего анализа • Предоставлять финансирование для исследования и развития показателей, необходимых для выявления эффективных технологических решений на ранней стадии
	Финансировать пилотное внедрение, распространение и масштабирование технологических моделей	• Ускорить перенос образовательных моделей с опорой на технологии из развитых стран на развивающиеся рынки, как только будут унифицированы ключевые образовательные и операционные характеристики, а модели – адаптированы к потребностям региона • Направлять начальное финансирование на решения, которые оказывают большое влияние на образовательные результаты и одновременно предлагают устойчивые финансовые модели • Инвестировать в «инкубаторы» для развития инноваций в области образовательных технологий в развивающихся странах • Предоставить ресурсы и консультационные услуги по внедрению технологических моделей развития компетенций и личностных качеств

ПРИЛОЖЕНИЕ 1. ОПРЕДЕЛЕНИЯ НАВЫКОВ XXI В.

(Источники: Иерархия трансверсальных навыков согласно Европейской классификации навыков, компетенций и профессий (ESCO) (URL: https://ec.europa.eu/esco/web/guest/hierarchybrowser/-/browser/Skill); Партнерство за навыки XXI в. "Framework for 21st Century Learning". NEXT: Washington, DC, 2001; Burkhardt, Gina. "enGauge 21st Century Skills: Literacy in the Digital Age". North Central Regional Educational Laboratory and The Metiri Group, 2003. (URL: www.ncrel.org/engauge); "Towards Universal Learning: What Every Child Should Learn". Центр всеобщего образования Брукингского института и Институт статистики ЮНЕСКО: Вашингтон, 2013; The Economist Intelligence Unit. The Learning Curve: Education and Skills for Life. London: Pearson, 2014. AT21CS. WorldSkills, Iowa Dept. of Education's 21st Century Skills, and Tony Wagner's Seven Survival Skills.)

Основные категории	Навык	Определение
Базовые навыки	Навыки чтения и письма	Умение читать, понимать и использовать письменную речь
	Математическая грамотность	Умение использовать числа и прочие символы, чтобы понимать и выражать количественные соотношения
	Естественнонаучная грамотность	Умение использовать естественнонаучные знания и принципы, чтобы понимать окружающую среду и проверять гипотезы
	ИКТ-грамотность	Умение использовать и создавать технологический контент, включая поиск и распространение информации, ответы на вопросы, взаимодействие с другими людьми и компьютерное программирование
	Финансовая грамотность	Способность понимать и применять концептуальные и цифровые аспекты финансов на практике
	Культурная и гражданская грамотность	Способность понимать, различать, анализировать и применять гуманитарные знания
Компетенции	Критическое мышление / решение задач	Умение идентифицировать, анализировать и оценивать ситуации, идеи и информацию с целью поиска ответов и решений
	Креативность	Способность представить и разработать новый способ решения задач, поиска ответов на вопросы или выражения смыслов с помощью применения или синтеза знаний, а также их использования по другому назначению
	Умение общаться	Умение слушать, понимать, сообщать и помещать в контекст информацию вербально, невербально, визуально и письменно
	Умение работать в команде	Умение работать в команде для достижения общей цели, включая способность предотвращать конфликты и управлять ими
Личностные качества	Любознательность	Способность и желание задавать вопросы и демонстрировать открытость новому и любопытство
	Инициативность	Способность и желание проявить инициативу для решения новых задач или постановки новых целей
	Настойчивость	Умение сохранять заинтересованность и не прекращать прикладывать усилия, проявлять настойчивость, чтобы решить задачу или достигнуть цели
	Умение адаптироваться	Способность менять планы, методы, мнения или цели в свете новой информации
	Лидерские качества	Способность эффективно направлять, руководить и вдохновлять других для достижения общей цели
	Социальная и культурная грамотность	Умение социально, этически и культурно приемлемо взаимодействовать с другими людьми

ПРИЛОЖЕНИЕ 2. ПРОБЛЕМА ИЗМЕРЕНИЯ НАВЫКОВ XXI В.

С оценкой навыков XXI в. связаны многочисленные сложности. Исследователи имеют доступ лишь к ограниченному количеству непосредственных показателей для оценки всего диапазона навыков. Помимо этого, охват таких показателей зачастую ограничивается развитыми странами мира.

Большинство тестов, позволяющих оценить навыки XXI в., посвящены

оценке базовых навыков. Помимо показателей, которые мы использовали в нашей методологии (Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся (PISA), Южно- и Восточноафриканский консорциум по наблюдению за качеством образования (SACMEQ) и Латиноамериканская лаборатория по оценке качества образования (LLECE)), в нашем отчете приводятся результаты и других тестов, позволяющих оценить навыки письма и чтения и математической и научной грамотности (Международное исследование качества чтения и понимания текста (PIRLS), Оценка навыков чтения в младших классах (EGRA), Программа анализа образовательных систем (PASEC) и Международное исследование по оценке качества математического и естественнонаучного образования (TIMSS)).

Другие три типа грамотности – финансовая, ИКТ, а также культурная и гражданская – традиционно не входили в сферу внимания международных оценок, и поэтому по ним имеется меньше данных и возможностей для оценки. Единственный тест, позволяющий оценить финансовую грамотность, – PISA, который охватывает лишь 16 стран. Для оценки гражданской и культурной грамотности мы проанализировали два непосредственных показателя: Международное исследование гражданского образования (ICCS) и Исследование гражданского образования (CivEd). Мы выбрали ICCS по причине более широкого охвата.

Наконец, мы использовали оценку цифровой грамотности PISA, которая является ценным показателем, но имеет ограниченный международный охват.

Мы выявили крупные пробелы с точки зрения охвата при оценке многих ключевых навыков. Например, объединив существующие показатели для оценки грамотности и математической грамотности, мы смогли охватить менее половины стран мира.

Проблемы оценки усугубляются, когда дело доходит до личностных качеств и компетенций. В рамках PISA впервые была проведена оценка способности решать проблемы как одной из ключевых компетенций. Эта оценка по-прежнему охватывает всего около 44 стран. Непосредственные показатели для измерения креативности, способности к коммуникации и умения работать в команде все еще не разработаны. Для оценки креативности мы использовали приблизительное значение одного из элементов показателя математической грамотности PISA[15]. Мы столкнулись с трудностями при поиске показателей, позволяющих оценить черты характера, за исключением любознательности. Для этого показателя мы использовали дополнительную шкалу способности решать проблемы PISA[16].

Стоит отметить, что PISA работает над многообещающим проектом по расширению оценок в 2015 и 2018 гг. Планируется добавить оценку умения решать проблемы коллективно и глобальных компетенций, измеряя такие навыки, как понимание культурных особенностей, эмпатия, перспективное мышление.

Крайне важно, чтобы страны оказали поддержку и содействие в исследованиях по усовершенствованию непосредственных показателей для измерения навыков XXI в., а также расширению международного охвата. Только в этом случае страны будут иметь возможность создавать точные критерии для оценки прогресса в будущем.

[15] Дополнительная шкала оценки математической грамотности PISA 2012 г.: «Чтобы использовать математические знания и навыки для решения задачи, часто необходимо представить задачу в виде, позволяющем ее математическую обработку. В нашей модели этот процесс называется применением математических формулировок. В процессе оценки PISA учащимся может понадобиться выявить или ввести упрощающие допущения, что позволит проанализировать данную математическую задачу. Они должны определить, какие элементы задачи имеют значение для поиска решения, а какие можно игнорировать. Они должны уметь распознавать слова, изображения, соотношения и прочие характеристики задачи, которым можно придать математическую форму, а также выразить эту информацию соответствующим образом, например, в виде численных расчетов или алгебраического выражения».

[16] Тест PISA 2012 на творческое решение задач, подшкала «Получение новых знаний»: «При решении задач, подразумевающих получение новых знаний, цель учащихся – разработать или уточнить мысленное представление о пространстве задачи. Учащиеся должны мысленно генерировать и производить действия с информацией. Необходимо продемонстрировать умение переходить от конкретного к абстрактному и от информации – к созданию новых знаний. В контексте теста PISA на решение задач задания на получение новых знаний можно описать как задания на “исследование и понимание” или “представление и формулирование” новых знаний».

ПРИЛОЖЕНИЕ 3. ПОКАЗАТЕЛИ, РАССМОТРЕННЫЕ И ИСПОЛЬЗОВАННЫЕ В ОТЧЕТЕ

ПОКАЗАТЕЛИ, РАССМОТРЕННЫЕ И ИСПОЛЬЗОВАННЫЕ ДЛЯ ОЦЕНКИ ПРОБЕЛОВ ВО ВЛАДЕНИИ НАВЫКАМИ

Навык / качество	Показатель	Источник
Чтение и понимание текста	**Среднее количество баллов по чтению, PISA-2012, 2009**	**ОЭСР**
	Среднее количество баллов по чтению SACMEQ III	**ЮНЕСКО (МИПО)**
	Среднее количество баллов по чтению, LLECE	**ЮНЕСКО**
	Среднее количество баллов по чтению и пониманию текста, PIRLS	Международная ассоциация по оценке учебных достижений (IEA)
	Среднее количество баллов, EGRA	Финансируется Агентством международного развития США (USAID)
	Среднее количество баллов по чтению, PASEC	ЮНЕСКО (МИПО)
	Грамотность молодежи	ЮНЕСКО
Математическая грамотность	**Среднее количество баллов по математике, PISA-2012, 2009**	**ОЭСР**
	Среднее количество баллов по математике, SACMEQ III	**ЮНЕСКО**
	Среднее количество баллов по математике, LLECE	**ЮНЕСКО**
	Средний показатель TIMSS, баллы по математике	IEA
	Средний балл EGMA	Финансируется USAID
	Среднее количество баллов по математике, PASEC	ЮНЕСКО (МИПО)
	Индекс качества естественнонаучного и математического образования	ВЭФ
Естественнонаучная грамотность	**Среднее количество баллов за знание естественных наук, PISA-2012, 2009**	**ОЭСР**
	Среднее количество баллов за знание естественных наук, LLECE	**IEA**
	Среднее количество баллов за знание естественных наук, TIMSS	ЮНЕСКО
	Индекс качества естественнонаучного и математического образования	ВЭФ
ИКТ-грамотность	**Оценка чтения электронных текстов, PISA-2012**	**ОЭСР**
	Число учащихся на один компьютер в школе	ЮНЕСКО
	Число учащихся на один компьютер с доступом в Интернет	ЮНЕСКО
	Доступ в Интернет в школах (индекс глобальной конкурентоспособности)	ВЭФ
	Процент школ с дефицитом подключения к Интернету (опросник для школ PISA-2012)	ОЭСР
	Процент школ с дефицитом компьютеров для обучения (опросник для школ PISA-2012)	ОЭСР
Финансовая грамотность	**Индекс финансовой грамотности PISA 2012**	**ОЭСР**

Культурная и гражданская грамотность	**Количество баллов по тесту ICCS** Количество баллов по тесту CivEd Мировые показатели эффективности государственного управления: верховенство закона, право голоса, подотчетность и эффективность правительства • Процент учащихся, которые общаются с родителями на социальные и культурные темы • Процент учащихся, у которых есть предметы, связанные с классической культурой	**IEA** IEA Всемирный банк ЕС (данные Евростата)
Критическое мышление / решение задач	**Количество баллов за решение задач, PISA-2012**	**ОЭСР**
Креативность	**Количество баллов за применение математических формулировок, PISA-2012** Международный инновационный индекс Глобальный инновационный индекс Глобальный индекс креативности Доля креативного класса	**ОЭСР** BCG, Национальная ассоциация производителей (NAM) INSEAD, Всемирная организация интеллектуальной собственности (WIPO) Институт благополучия Мартина (MPI) MPI
Умение общаться	*Нет доступных показателей*	Н/Д
Умение работать в коллективе	• Количество баллов за сотрудничество между университетом и компаниями (самооценка) • Количество баллов за сотрудничество в сфере трудоустройства (самоценка)	Всемирный банк
Любознательность	**Подшкала PISA-2012 «Решение задач – приобретение знаний»**	**ОЭСР**
Инициативность	• Общий показатель предпринимательской активности на ранних стадиях (% населения трудоспособного возраста, которое планирует заняться предпринимательством или уже занимается им не более трех с половиной лет) • Доля владельцев устоявшегося бизнеса (% населения от 18 до 64 лет, которые в данный момент руководят и владеют устоявшимся бизнесом) • Индекс National Expert Survey (сочетание показателей, оказывающих значительное влияние на предпринимательство в стране)	Глобальный мониторинг предпринимательства (GEM)

Целеустремленность / настойчивость	• Самостоятельная оценка целеустремленности (анкета для учащихся PISA) • Общий показатель предпринимательской деятельности на ранних стадиях (GEM)	ОЭСР
Способность к адаптации	Нет доступных показателей	Н/Д
Лидерские качества	• Качество обучения управлению (2010) • Доверие к профессиональному менеджменту (2010)	Всемирный банк
Социальная и культурная грамотность	• Индекс этнической неоднородности (2003) • Индекс культурной дистанции (2003)	James Fearon, Стэнфордский университет

Примечание. Среди прочих факторов на выбор показателя влияют широкий охват стран, непосредственное измерение уровня владения навыками и независимая оценка. Жирным шрифтом выделен показатель, выбранный для оценки.

ПОКАЗАТЕЛИ, РАССМОТРЕННЫЕ И ИСПОЛЬЗОВАННЫЕ ДЛЯ ОЦЕНКИ ФАКТОРОВ В ОБРАЗОВАНИИ, ЗАДЕРЖИВАЮЩИХ РАЗВИТИЕ СТРАН

Образовательные факторы	Определение	Показатели	
Политические рычаги	Стандарты начального и среднего образования	• **Количество лет обязательного образования (ЮНЕСКО)** • Удовлетворенность политикой в сфере образования	
Человеческий капитал	Квалификация, знания и опыт учителей	• **Число учащихся на одного дипломированного учителя, средняя школа**[17] • Число учащихся на одного учителя • Учителя, работающие в школах, где используется формальная система оценки	Идеальные показатели качества должны включать: • % учителей, окончивших самые престижные университеты • данные о зарплате учителей по сравнению с другими профессиями с такой же квалификацией
		• Среднее количество лет работы учителем в целом • Учителя, сообщающие о большой необходимости развития навыков ИКТ для преподавания (%) • Количество рабочих часов в неделю для учителей	
Финансовые ресурсы	Доля образования в государственных бюджетах	• Государственные расходы на одного учащегося начальной школы (постоянный ППС в $) • Государственные расходы на образование в % от ВВП • Государственные расходы на одного учащегося средней школы (постоянный ППС в $)	
Технологическая инфраструктура	Доступ к новым цифровым инструментам и материалам через Интернет	• Доступ в Интернет в школах (Всемирный экономический форум) • Проникновение широкополосной мобильной связи • Проникновение широкополосного Интернета • Процент Интернет-пользователей среди населения	

Примечание. Жирным шрифтом выделены показатели, выбранные для измерения навыков. Источники: ОЭСР, ЮНЕСКО, Американская ассоциация исследований в области образования. Другие факторы, такие как социально-экономический статус и военные конфликты, также создают большие проблемы для получения образования.

[17] *Расчет на основе данных Статистического института ЮНЕСКО (UIS): число учащихся начальной школы / (число преподавателей начальной школы / число преподавателей начальной школы, имеющих соответствующий диплом [%]). Данные о подготовке учителей начальной школы рассчитаны на основе данных о разрыве в области возможностей получить педагогическое образование и национальных достижениях для стран, не применяющих шкалу UIS.*

ПРИЛОЖЕНИЕ 4. СТРАНЫ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ДОХОДА НА ДУШУ НАСЕЛЕНИЯ, ПО КОТОРЫМ ИМЕЮТСЯ ДАННЫЕ ОБ УРОВНЕ ВЛАДЕНИЯ НАВЫКАМИ

(Источники: Всемирный банк; анализ проектной группы)

Страны ОЭСР с высоким уровнем дохода	Страны с высоким уровнем дохода, не входящие в ОЭСР	Страны с уровнем дохода выше среднего	Страны с уровнем дохода ниже среднего	Страны с низким уровнем дохода
Австралия	Шанхай-Китай*	Албания	Эль-Сальвадор	Кения
Австрия	Хорватия	Аргентина	Грузия	Малави
Бельгия	Кипр	Азербайджан	Гватемала	Мозамбик
Канада	Гонконг	Ботсвана	Индонезия	Танзания
Чили	Латвия	Бразилия	Кыргызстан	Уганда
Чехия	Лихтенштейн	Болгария	Лесото	Зимбабве
Дания	Литва	Колумбия	Молдова	
Эстония	Макао	Коста-Рика	Никарагуа	
Финляндия	Мальта	Доминиканская Республика	Парагвай	
Франция	Катар	Эквадор	Свазиленд	
Германия	Россия	Венгрия	Вьетнам	
Греция	Сингапур	Иордания	Замбия	
Исландия	Тринидад и Тобаго	Казахстан		
Ирландия	Объединенные Арабские Эмираты	Малайзия		
Израиль	Уругвай	Маврикий		
Италия		Мексика		
Япония		Черногория		
Люксембург		Намибия		
Нидерланды		Панама		
Новая Зеландия		Перу		
Норвегия		Румыния		
Польша		Сербия		
Португалия		Сейшельские Острова		
Словакия		ЮАР		
Словения		Таиланд		
Южная Корея		Тунис		
Испания		Турция		
Швеция				
Швейцария				
Великобритания				
США				

*Примечание. * Шанхай включен в кластер стран с высоким доходом, не входящих в ОЭСР, из-за высокого уровня дохода на душу населения (данные PISA по Китаю имеются только для Шанхая).*

ПРИЛОЖЕНИЕ 5. СРАВНЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ТЕСТИРОВАНИЯ

Многие страны используют абсолютно разные показатели оценки одних и тех же навыков, что затрудняет сравнение результатов тестов. Чтобы расширить список стран с сопоставимыми данными о грамотности, навыках счета и естественнонаучной грамотности, мы провели перекрестный анализ, который позволяет исследователям сравнить результаты тестов для сопоставимых навыков, при оценке которых использовались совершенно разные шкалы.

Для стран Африки или Латинской Америки, которые использовали только системы SACMEQ или LLESE, а не PISA, мы нашли способ перевести результаты этих региональных программ в эквивалентные показатели по шкале PISA.

Мы проанализировали результаты нескольких стран в этих регионах, которые в 2009 или 2012 г. использовали как шкалу PISA, так и SACMEQ или LLESE, чтобы рассчитать средний коэффициент пересчета баллов из одной или двух региональных систем в шкалу PISA. Затем мы применили этот коэффициент для пересчета баллов SACMEQ и LLESE в систему PISA. Так как мы не располагали доступом к первоначальным данным, то предположили, что статистическое распределение пересчитанных баллов соответствует исходному распределению баллов.

Такая методология позволила провести сравнение результатов стран только посредством рейтингов, а не на основе комплексной оценки результатов. Поэтому мы не предоставили пересчитанные результаты для сравнения, а просто использовали процентильные ранги. Этот подход опирается на более продвинутые методологии, предложенные Н. Алтиноком и Х. Мурсели[18], а также Э. Ханушеком, Р. Петерсоном и Л. Уоессманом[19], и он предназначен для приблизительного сравнения стран, а не строгой оценки относительной производительности.

В результате анализа мы увеличили число стран в выборке с 72 до 91. В частности, выборка из стран с доходом ниже среднего увеличилась с двух до двенадцати, а стран с низким доходом – с нуля до шести.

ПРИЛОЖЕНИЕ 6. ДАННЫЕ РОССИИ ПО ЧЕТЫРЕМ НАВЫКАМ В СРАВНЕНИИ С ДРУГИМИ СТРАНАМИ ОЭСР С ВЫСОКИМИ ДОХОДАМИ НА ДУШУ НАСЕЛЕНИЯ

Позиция	Навыки чтения	Математическая грамотность	Естественнонаучная грамотность	Творческое мышление
1	Шанхай-Китай	Шанхай-Китай	Шанхай-Китай	Шанхай-Китай
2	Гонконг	Сингапур	Гонконг	Сингапур
3	Сингапур	Гонконг	Сингапур	Гонконг
4	Лихтенштейн	Макао	Лихтенштейн	Макао
5	Макао	Лихтенштейн	Макао	Лихтенштейн
6	Латвия	Латвия	Латвия	Латвия
7	Хорватия	Россия	Литва	Россия
8	Литва	Литва	Хорватия	Литва
9	Россия	Хорватия	Россия	Хорватия
10	Кипр	Мальта	Мальта	Кипр
11	Мальта	Кипр	Объединенные Арабские Эмираты	Объединенные Арабские Эмираты
12	Объединенные Арабские Эмираты	Объединенные Арабские Эмираты	Кипр	Уругвай
13	Тринидад и Тобаго	Тринидад и Тобаго	Уругвай	Катар
14	Уругвай	Уругвай	Тринидад и Тобаго	
15	Катар	Катар	Катар	

[18] *Altinok N., Murseli H. International database on human capital quality // Economics Letters 96. 2007. N 2; Altinok N. A new international database on the distribution of student achievement. 2011. Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО).*

[19] *Hanushek E.A., Peterson P.E., Woessman L. Achievement growth: International and U.S. state trends in student performance. Гарвардский институт государственного управления им. Джона Ф. Кеннеди. 2012.*

ПРИЛОЖЕНИЕ 7. АБСОЛЮТНЫЕ ПОЗИЦИИ В МИРЕ ПО ОВЛАДЕНИЮ НАВЫКАМИ
(91 СТРАНА, 9 НАВЫКОВ)

1. Чтение				2. Математическая грамотность			
Позиция	Страна	Позиция	Страна	Позиция	Страна	Позиция	Страна
1	Шанхай-Китай	46	ОАЭ	1	Шанхай-Китай	46	Кипр
2	Гонконг	47	Чили	2	Сингапур	47	Болгария
3	Сингапур	48	Таиланд	3	Гонконг	48	ОАЭ
4	Япония	49	Коста-Рика	4	Южная Корея	49	Казахстан
5	Южная Корея	50	Румыния	5	Макао	50	Азербайджан
6	Финляндия	51	Болгария	6	Япония	51	Таиланд
7	Ирландия	52	Мексика	7	Лихтенштейн	52	Чили
8	Канада	53	Черногория	8	Швейцария	53	Малайзия
9	Польша	54	Тринидад и Тобаго	9	Нидерланды	54	Маврикий
10	Эстония	55	Танзания	10	Эстония	55	Тринидад и Тобаго
11	Лихтенштейн	56	Уругвай	11	Финляндия	56	Мексика
12	Новая Зеландия	57	Бразилия	12	Канада	57	Черногория
13	Австрия	58	Сейшельские Острова	13	Польша	58	Уругвай
14	Нидерланды	59	Маврикий	14	Бельгия	59	Коста-Рика
15	Бельгия	60	Тунис	15	Германия	60	Молдова
16	Швейцария	61	Колумбия	16	Вьетнам	61	Албания
17	Макао	62	Иордания	17	Австрия	62	Бразилия
18	Вьетнам	63	Малайзия	18	Австралия	63	Аргентина
19	Германия	64	Индонезия	19	Ирландия	64	Тунис
20	Франция	65	Аргентина	20	Словения	65	Иордания
21	Норвегия	66	Албания	21	Дания	66	Грузия
22	Великобритания	67	Казахстан	22	Новая Зеландия	67	Колумбия
23	США	68	Молдова	23	Чехия	68	Катар
24	Дания	69	Катар	24	Франция	69	Индонезия
25	Чехия	70	Перу	25	Великобритания	70	Перу
26	Италия	71	Свазиленд	26	Исландия	71	Панама
27	Австрия	72	Кения	27	Латвия	72	Кения
28	Латвия	73	Сальвадор	28	Люксембург	73	Сальвадор
29	Венгрия	74	Грузия	29	Норвегия	74	Танзания
30	Испания	75	Панама	30	Португалия	75	Сейшельские Острова
31	Люксембург	76	Ботсвана	31	Италия	76	Парагвай
32	Португалия	77	Никарагуа	32	Испания	77	Свазиленд
33	Израиль	78	Азербайджан	33	Россия	78	Эквадор
34	Хорватия	79	Парагвай	34	Словакия	79	Никарагуа
35	Швеция	80	Гватемала	35	США	80	Гватемала
36	Исландия	81	Зимбабве	36	Литва	81	Кыргызстан
37	Словения	82	Эквадор	37	Швеция	82	Ботсвана
38	Литва	83	Намибия	38	Венгрия	83	Зимбабве
39	Греция	84	ЮАР	39	Хорватия	84	Доминиканская Республика
40	Турция	85	Кыргызстан	40	Израиль	85	ЮАР
41	Россия	86	Уганда	41	Мальта	86	Мозамбик
42	Словакия	87	Доминиканская Республика	42	Греция	87	Уганда
43	Кипр	88	Мозамбик	43	Сербия	88	Лесото
44	Сербия	89	Лесото	44	Турция	89	Намибия
45	Мальта	90	Замбия	45	Румыния	90	Малави
		91	Малави			91	Замбия

3. Естественнонаучная грамотность				4. ИКТ-грамотность		5. Финансовая грамотность	
Позиция	Страна	Позиция	Страна	Позиция	Страна	Позиция	Страна
1	Шанхай-Китай	46	Чили	1	Сингапур	1	Шанхай-Китай
2	Гонконг	47	Сербия	2	Южная Корея	2	Бельгия
3	Сингапур	48	Таиланд	3	Гонконг	3	Эстония
4	Япония	49	Румыния	4	Япония	4	Австралия
5	Финляндия	50	Кипр	5	Канада	5	Новая Зеландия
6	Эстония	51	Коста-Рика	6	Шанхай-Китай	6	Чехия
7	Южная Корея	52	Казахстан	7	Эстония	7	Польша
8	Вьетнам	53	Малайзия	8	Австралия	8	Латвия
9	Польша	54	Маврикий	9	Ирландия	9	США
10	Канада	55	Уругвай	10	Макао	10	Россия
11	Лихтенштейн	56	Мексика	11	США	11	Франция
12	Германия	57	Молдова	12	Франция	12	Словения
13	Нидерланды	58	Тринидад и Тобаго	13	Италия	13	Испания
14	Ирландия	59	Черногория	14	Бельгия	14	Хорватия
15	Австралия	60	Иордания	15	Норвегия	15	Израиль
16	Макао	61	Аргентина	16	Швеция	16	Словакия
17	Новая Зеландия	62	Бразилия	17	Дания	17	Италия
18	Швейцария	63	Колумбия	18	Германия	18	Колумбия
19	Словения	64	Тунис	19	Португалия		
20	Великобритания	65	Албания	20	Австрия		
21	Чехия	66	Катар	21	Польша		
22	Австрия	67	Индонезия	22	Словакия		
23	Бельгия	68	Сальвадор	23	Словения		
24	Латвия	69	Панама	24	Испания		
25	Франция	70	Азербайджан	25	Россия		
26	Дания	71	Перу	26	Израиль		
27	США	72	Грузия	27	Чили		
28	Испания	73	Парагвай	28	Венгрия		
29	Литва	74	Кыргызстан	29	Бразилия		
30	Норвегия	75	Доминиканская Республика	30	ОАЭ		
31	Венгрия			31	Колумбия		
32	Италия						
33	Хорватия						
34	Люксембург						
35	Португалия						
36	Россия						
37	Швеция						
38	Исландия						
39	Словакия						
40	Израиль						
41	Греция						
42	Турция						
43	Мальта						
44	ОАЭ						
45	Болгария						

6. Культурная и гражданская грамотность		7. Критическое мышление и решение задач		8. Творческие способности			
Позиция	Страна	Позиция	Страна	Позиция	Страна	Позиция	Страна
1	Финляндия	1	Сингапур	1	Шанхай-Китай	46	Болгария
2	Дания	2	Южная Корея	2	Сингапур	47	Кипр
3	Южная Корея	3	Япония	3	Гонконг	48	ОАЭ
4	Гонконг	4	Макао	4	Южная Корея	49	Чили
5	Швеция	5	Гонконг	5	Япония	50	Таиланд
6	Польша	6	Шанхай-Китай	6	Макао	51	Мексика
7	Ирландия	7	Канада	7	Швейцария	52	Уругвай
8	Лихтенштейн	8	Австралия	8	Лихтенштейн	53	Малайзия
9	Швейцария	9	Финляндия	9	Нидерланды	54	Черногория
10	Италия	10	Великобритания	10	Финляндия	55	Коста-Рика
11	Словакия	11	Эстония	11	Эстония	56	Албания
12	Эстония	12	Франция	12	Канада	57	Иордания
13	Великобритания	13	Нидерланды	13	Польша	58	Аргентина
14	Словения	14	Италия	14	Бельгия	59	Катар
15	Норвегия	15	Чехия	15	Германия	60	Бразилия
16	Бельгия	16	Германия	16	Дания	61	Колумбия
17	Чехия	17	США	17	Испания	62	Тунис
18	Россия	18	Бельгия	18	Австрия	63	Перу
19	Литва	19	Австрия	19	Австралия	64	Индонезия
20	Испания	20	Норвегия	20	Вьетнам		
21	Австрия	21	Ирландия	21	Новая Зеландия		
22	Нидерланды	22	Дания	22	Чехия		
23	Мальта	23	Португалия	23	Ирландия		
24	Чили	24	Швеция	24	Словения		
25	Латвия	25	Россия	25	Норвегия		
26	Греция	26	Словакия	26	Великобритания		
27	Люксембург	27	Польша	27	Латвия		
28	Болгария	28	Испания	28	Франция		
29	Колумбия	29	Словения	29	Люксембург		
30	Кипр	30	Сербия	30	Россия		
31	Таиланд	31	Хорватия	31	Словакия		
32	Гватемала	32	Венгрия	32	Швеция		
33	Индонезия	33	Турция	33	Португалия		
34	Парагвай	34	Израиль	34	Литва		
35	Доминиканская Республика	35	Чили	35	Испания		
		36	Кипр	36	США		
		37	Бразилия	37	Италия		
		38	Малайзия	38	Венгрия		
		39	ОАЭ	39	Израиль		
		40	Черногория	40	Хорватия		
		41	Уругвай	41	Турция		
		42	Болгария	42	Греция		
		43	Колумбия	43	Сербия		
				44	Румыния		
				45	Казахстан		

9. Любознательность			
Позиция	**Страна**	**Позиция**	**Страна**
1	Южная Корея	23	Дания
2	Сингапур	24	Португалия
3	Япония	25	Польша
4	Макао	26	Словакия
5	Гонконг	27	Россия
6	Шанхай-Китай	28	Испания
7	Канада	29	Израиль
8	Австралия	30	Словения
9	Финляндия	31	Сербия
10	Великобритания	32	Венгрия
11	Франция	33	Хорватия
12	Италия	34	Кипр
13	Нидерланды	35	Турция
14	Норвегия	36	Чили
15	Германия	37	Малайзия
16	Бельгия	38	ОАЭ
17	Эстония	39	Бразилия
18	США	40	Черногория
19	Австрия	41	Уругвай
20	Швеция	42	Болгария
21	Чехия	43	Колумбия
22	Ирландия		

БРУНО БЕТТЕЛЬГЕЙМ

О психологической привлекательности тоталитаризма[1]

Аннотация. Автор статьи – классик детской психотерапии XX в., прошедший сквозь ад фашистских лагерей – обсуждает психологические проблемы, неизбежно возникающие у граждан тоталитарных государств. Он считает, что привлекательность тоталитаризма заключается в его обещании согласия с окружающим, разрешающего самые суровые внутренние конфликты мира с собою и дающего чувство собственной безопасности. Автор раскрывает психологический смысл нацистского приветствия. На конкретных примерах взаимоотношений внутри семей во времена нацистской Германии он показывает, что для противников режима эти согласие и мир достигаются лишь утратой самостоятельности, самоуважения и человеческого достоинства. Практически каждый сегодняшний нонконформист стоит перед выбором: или выказать себя врагом этой власти, подвергшись преследованиям и чаще всего уничтожению, или исповедовать на людях то, что глубоко ненавидишь и презираешь втайне. Царящее в тоталитарных государствах спокойствие оплачено гибелью души.

Ключевые слова: привлекательность тоталитаризма, тоталитарный режим, нацистская Германия, нацистское приветствие, внутренний конфликт личности, целостность личности, самоуважение, образы сверх-Я.

Прежний деспотический правитель либо не требовал от подданных добровольного согласия, т.е. внутреннего одобрения своих взглядов и методов, либо не имел возможности подкрепить подобные требования силой. Предполагалось, что тирану подчиняются все; но, поскольку это было так, он уже, как правило, не слишком заботился о том, что́ про него думают подданные, лишь бы они держали свои мысли при себе, – и не в последнюю очередь потому, что не мог обнаружить, о чем они, собственно, думают.

В тоталитарных государствах нашего времени средства массовой коммуникации обладают почти неограниченными возможностями воздействовать на мысли каждого. Сегодняшняя технология обеспечивает наблюдение за любым шагом частного лица. Это и многое другое позволяет тоталитарной диктатуре утверждать, что подданные свободны в своих мыслях – а нынешняя технология и массовое общество с неизбежностью требуют этого во многих областях приложения человеческих сил, – и тем не менее добиваться, чтобы подданные придерживались убеждений, которые им считает нужным внушить государство. Так что при диктатурах прошлого можно было существовать внутри системы и поддерживать известную независимость мыслей, а нередко и определенных действий, сохраняя уважение к себе, тогда как в современном тоталитарном государстве сохранять это самоуважение и вместе с тем жить во внутреннем противодействии системе невозможно. Практически каждый сегодняшний нонконформист стоит перед выбором: или выказать себя врагом этой власти, подвергшись преследованиям и чаще всего уничтожению, или исповедовать на людях то, что глубоко ненавидишь и презираешь втайне.

Нацистское приветствие ввели именно для того, чтобы, сталкиваясь друг с другом в местах публичных и частных встреч: в ресторанах, вагонах железной

об авторе

Б. Беттельгейм (1903–1991) – классик детской психотерапии XX в.

[1] *Публикуемая статья увидела свет в «Американском журнале экономики и социологии» в 1952 г. Перевод сделан Б. Дубиным по книге «Выживание и другие эссе» (1979). На русском языке появилась впервые в журнале «Знание–сила» (1997. № 8. С. 103–110). (Публикуется в сокращении).*

дороги, конторах, на заводах или просто на улицах, – без труда опознавать тех, кто все еще цепляется за устаревшие «демократические» формы приветствия друзей. Для приверженцев Гитлера ежедневно и многократно повторяемое приветствие служило выражением уверенности в себе, свидетельством господства. Всякий раз, как законопослушный субъект его повторял, его «я» укреплялось. Для противников режима – совсем наоборот. Встречая кого-то в публичном месте, нонконформист всякий раз переживал состояние, разрушавшее его «я» и ослаблявшее целостность личности. Если бы приветствию сопротивлялось лишь его сверх-Я, ему было бы легче, но приветствие раскалывало надвое именно его «я», задача которого, согласно психоаналитической теории, – обеспечивать внутреннее и внешнее благополучие индивида, и прежде всего – его выживание, служа посредником между внешним и внутренним миром и приводя их в соответствие друг другу.

Оставалось одно: убедить себя, что приветствие как бы не в счет, поскольку по нормам окружающей реальности приходится на него отзываться, если не хочешь попасть в гестапо. Целостность личности определяется соответствием ее поступков убеждениям. Поэтому сохранить целостность, отдавая приветствие, можно было только перестав считать подобное приветствие недопустимым.

А это еще больше закабаляло, поскольку приветствовать надо было по многу раз в день, и не только официальных лиц – скажем, учителя, полицейского, почтальона, но и ближайших друзей. Даже зная, что друг с тобой заодно – а полагаться на друзей можно было далеко не всегда, – приходилось учитывать других. Стоило ли осложнять положение случайно встреченного человека, отступая от нормы? Поскольку обо всех отклонениях в приветствии требовалось неукоснительно сообщать властям, нарушитель ставил под удар не только себя, но и другого. Так противника нацизма вынуждали или становиться мучеником, испытывая тем самым смелость и убежденность других, или терять уважение к себе.

Если сознание в конфликте с бессознательным, это немедленно скажется на содержании снов. Типичный случай – сон одного свидетеля первых лет фашизма: он решается открыто выразить свой протест против нацистского режима. Повинуясь тому, что сознание считает его моральным долгом, он принимается во сне за протестующее письмо. Но, отправив его по почте, понимает, что послал в заботливо запечатанном конверте чистый листок бумаги. Дело здесь не только в том, что герой совершает типичную ошибку «по Фрейду» и справедливая тревога за себя заставляет его поступить наперекор сознательным намерениям; во сне ему открывается, что эта тревога – скажем иначе, самозащита – рано или поздно победит его убеждения. Человек даже во сне понимает, к каким разрушительным для его самоуважения последствиям ведут подобные внутренние конфликты и способы, которыми реальность принуждает их так или иначе разрешать. Сначала он чувствовал себя очень гордым, решившись-таки выразить протест, а потом – глубоко пристыженным, не сделав этого. В конце концов, сон оставил в нем чувство униженности и стыда за себя.

Душевный конфликт в связи с гитлеровским приветствием переживали многие немцы. Это находило бессознательное выражение в снах, один из которых я здесь приведу. Вскоре после прихода Гитлера к власти некий фабрикант увидел во сне, что его предприятие посещает Геббельс. «Перед строем рабочих я должен был вскинуть руку в нацистском приветствии. Мне понадобилось полчаса, чтобы поднять ее сантиметр за сантиметром... И вот я стоял на собственной фабрике, с поднятой рукой, торча перед своими рабочими. И стоял так, пока не проснулся».

Этот в корне не принимавший нацизма человек решал во сне ту же проблему, которая занимала и его сознание: должен – и сможет ли – он поступиться своими убеждениями ради того, чтобы сохранить за собой фабрику? (В первые годы гитлеровского режима отказ от фашистского приветствия еще не угрожал жизни, касаясь лишь благосостояния.) Сон предсказывал, каким скорее всего будет итог, воспринятый, однако, с глубочайшим отвращением. По словам героя, борьба во сне за то, чтобы поднять руку, «переломила ему позвоночник». Позвоночный столб – обычная метафора твердых убеждений и действий

в согласии с ними. Сон приоткрыл сновидцу то, что он знал, но таил от себя: только он сам может перебить себе моральный хребет, никакому режиму это не под силу. Не Геббельс заставил его поднять руку в приветствии – он сам принудил себя это сделать, чтобы не выдать своих разногласий с системой. Факт, что режим способен заставить людей делать такое с самими собой, показывает, до каких разрушительных последствий доводит его воздействие.

Сны активно сражавшихся с системой и потому не осаждаемых внутренними вопросами, решаться на это или нет, были совсем иными. Не то чтобы эти люди вовсе не ведали тревог: им, скажем, снилось, что их поймали и пытают гестаповцы, – опасность вполне реальная. А в другой раз им могло присниться, что они победили. Так или иначе, им не снилось, что они вынуждены, переламывая собственные убеждения, подчиниться врагу.

Сказанное о фашистском приветствии относится, конечно, и к другим повседневным чертам нацистского режима. Приведу еще один пример из жизни школьницы. Однажды ей с одноклассницами предложили участвовать в переписи населения. Уклониться значило опять-таки рисковать своим и семейным благополучием, при том что внешне предложение выглядело вполне безобидным. Но, уже участвуя в переписи, девочка вдруг почувствовала, как что-то в ней сопротивляется заданию – расспросить о подробностях существования одной еврейской семьи. Она поняла, что собеседники ненавидят ее как представительницу режима, и это вызвало в ней озлобление – озлобление против них. Тут она догадалась, что именно этого и добивался от нее режим, и оценила его способность вызывать чувства наперекор воле. Это пробудило в ней презрение к себе. Теперь она ненавидела себя за участие в программе, направленной под видом переписи – против евреев. Конечно, она ненавидела режим, который вверг ее в это безвыходное положение, но еще больше – себя. Это окончательно разрушало в ней остатки самоуважения.

Так тоталитарный режим почти ежедневно ставил человека перед требованиями, которые он должен был либо исполнять, либо рисковать собственной гибелью. Многие противники системы, подчиняясь подобным требованиям, начинали ненавидеть и ее, и самих себя. Вскоре зто ввергало их в тяжелейший внутренний конфликт: действовать ли по убеждениям и рисковать, либо остаться в безопасности, но чувствовать, что трусишь и предаешь самое дорогое. Режим, нимало не трогаясь их ненавистью, продолжал себе существовать, тогда как они по-настоящему мучились невозможностью примирить явное поведение и скрытые ценности; тем самым режим оказывался разрушительным для их целостности, а также – поскольку они поступали вопреки убеждениям – и для их уважения к себе. И самоуважение, и целостность личности – это, подчеркну, единственные психологические подпорки, которые способны поддерживать нас, давая силу жить в мире, постоянно угрожающем уничтожением.

Чаще всего противник системы не находил избавления даже внутри собственной семьи. Семьи, целиком состоящие из антифашистов, были крайне редки. Особенно чувствительными к внушению – в школе, в юношеских гитлеровских организациях – оказывались дети. Их убеждали следить за родителями и сообщать властям. Подчинялись немногие. Но дети тех, кто держался антифашистских взглядов, попадали в трудный конфликт между приверженностью родителям и обязанностями по отношению к государству, которое учило их, что выдать изменника – долг каждого. Подобные конфликты мучили ребенка, и он начинал ненавидеть всех, кто вверг его в такие психологические тупики.

Рано или поздно ребенок озлоблялся против политических убеждений родителей, если не против них самих, ведь именно они создавали для него все эти проблемы. С другой стороны, и родители, понимая давление, оказываемое на их ребенка, старались скрывать свои подлинные взгляды, не то чтобы опасаясь предательства, но не желая осложнять жизнь ребенку. Поэтому даже дома и в кругу семьи невозможно было избавиться от лицемерия: оно сопровождало и в четырех стенах, в самых задушевных проявлениях семейной жизни.

Лишь убежденные нацисты были согласны друг с другом во всем, и это еще

тесней сплачивало семьи приверженцев режима. Противникам же приходилось, напротив, сражаться не только с самой системой, но куда чаще – друг с другом, и если не по принципиальным вопросам, то хотя бы по обиходным мелочам. Всегда оставалась одна беспокоящая проблема: как сопротивляться, не подвергая опасности всю семью, и мучительный вопрос, имеет ли человек право рисковать свободой, благополучием и самим существованием партнера или ребенка ради собственных политических и моральных убеждений.

В подобных политических разногласиях внутри семьи рано или поздно выносились на поверхность и получали запоздалое оправдание все прежние семейные конфликты, которые сами по себе не имели с политикой ничего общего: раздоры между мужем и женой, родителями и детьми, братьями и сестрами. Вот лишь один пример.

Жена некоего высокопоставленного правительственного чиновника придерживалась непримиримых антифашистских взглядов. Ее муж, неплохой в общем человек, не принимал многое из того, с чем по положению был вынужден мириться. Обеспеченная супруга могла не работать и не работала, а потому имела возможность уклониться и от неприятного ей гитлеровского приветствия, и от тех либо иных из бесчисленных официальных и партийных обязанностей (они практически не различались), которые, соответствуя требованиям системы, приходилось выполнять ее мужу.

Разумеется, никто в семье не хотел, чтобы глава семейства поступился своим положением и тем самым вверг родных в крайнюю нищету. А заподозри государство, что́ у него все эти годы было на уме, семья подверглась бы публичному остракизму, кто-то, вероятно, и открытым преследованиям. Пользуясь удобствами, которые давало ей и всей семье внешнее сотрудничество мужа с нацистами (включая возможность не появляться на улице и не отдавать приветствие, а потому и не входить в конфликт с собственными ценностями), супруга резко критиковала мужа за то, что он изменяет своим убеждениям. Спор подпитывался и обострялся старыми разногласиями между супругами, давно уже избегавшими друг друга.

Обида на жену, которая его критикует и стыдит, постепенно отвращала отца семейства и от ее антифашистских взглядов. Страх, что они обнаружатся и подвергнут опасности всех, давал дополнительный повод раздражаться на жену, чьи убеждения и поступки замыкают семейство в изоляции, еще больше осложняя официальное общение героя с сослуживцами. Поскольку дома на него, ради сохранения статуса попросту следовавшего официальной политике, смотрели свысока, тогда как вне дома его внешнюю приверженность системе, напротив, горячо одобряли, у главы семейства постепенно, но неуклонно исчезали те мысленные увертки по поводу режима, которые так отяжеляли ему служебную и домашнюю жизнь. В итоге наш герой, как ни трудно это было, примирился с режимом. Тем самым он проявил наконец приверженность собственным ценностям, как жена – своим, т.е. как бы сделал то, чего она от него столько времени требовала. И теперь он уже не чувствовал себя ниже ее, жившей все эти годы в согласии со своими ценностями; больше того, он даже мог испытывать моральное превосходство над нею, как прежде она над ним: ведь, отвергая его политические взгляды, она, тем не менее, не отказывалась пользоваться тем, что́ ему эти взгляды давали.

Дети разделились между матерью и отцом. Сыновья давно приняли нацизм, поэтому после обращения отец, презираемый женой и дочерью, стал пользоваться полной поддержкой мужской половины; теперь он был уже не так одинок. Сыновья не поддерживали взглядов матери, но и не придавали им особого значения, считая ее несовременной, непросвещенной и старомодной особой. Дочь же целиком встала на сторону матери и, как она поняла позднее, не столько по несогласию с отцом, сколько из соперничества с братьями; кроме того, ценности матери казались ей очень привлекательными, а последовательность в их отстаивании не могла не впечатлить девочку.

Став старше, дочь поняла, что политические разногласия родителей уходили корнями в их давнюю семейную размолвку. Раздор между близкими был для дочери очень болезнен, она хотела, чтобы в доме царил мир. В ней нарастало озлобление против политики,

а политические взгляды все больше представлялись простым оружием в борьбе одного человека с другим, ведь политика лишила ее семейной жизни, в которой она так нуждалась. Но поскольку все, относящееся к политике, казалось ей в равной мере отвратительным, она теряла и свои антифашистские – или продемократические – убеждения.

В конце концов дочь хотела одного: чтобы семья снова сплотилась и родители жили дружно. В отрочестве она поняла, что взгляды ее матери объединить семью не сумеют; из-за них отцу придется лишиться работы, а она и братья не смогут поступить в университет. Она все еще восхищалась матерью, верной своим убеждениям, но вместе с тем и ненавидела ее, разрушившую единство семьи. Это ввергало девочку в глубокий внутренний конфликт, у истоков которого лежал конфликт между родителями.

Дочь росла, росли и ее способности оценить ситуацию трезво. Она увидела, что мать порвала все связи с миром, оставшись – ради верности своим убеждениям – совершенно одинокой даже в собственном доме. Девочка чувствовала, как ей все труднее расходиться во взглядах со сверстниками, и в конце концов признала нацизм. Отвергнув все, что отстаивала мать, дочь освободилась от внутреннего конфликта между восхищением смелостью матери и обидой на нее за раскол семьи. Перелом освободил ее и от конфликта между собственными ценностями и требованиями общества. Она впервые чувствовала глубокое душевное успокоение, однако приписывала эту новую способность наслаждаться жизнью не разрешению застарелого внутреннего конфликта, а более позитивному взгляду на мир, который внушил ей воспринятый нацизм, что еще раз говорило в его пользу.

Как видим, на самом грубом, внешнем уровне привлекательность тоталитаризма в том, что, примиряясь с ним, достигаешь согласия с ближними и остальным миром, переставая тем самым быть чужаком. На более глубоком – или высоком – уровне тоталитаризм притягателен тем, что восстанавливает внутреннюю целостность человека, подвергающуюся опасности, когда он вынужден поступать вопреки собственным чувствам. На некоторых людей потребность в разрешении этого противоречия давила так сильно, что они шли на самоубийство. Другие попадали в руки гестапо как бы из-за случайной небрежности, подсознательно мотивированной желанием покончить с этим противоречием, даже если придется отправиться в концлагерь. Но подавляющее большинство прежних антифашистов сложили оружие и встали на сторону режима. Не присоединяясь к партии и не разделяя до конца ее ценности, они стали видеть в режиме некие светлые стороны, хоть и сохранили критическое отношение к некоторым аспектам системы.

Фашистское приветствие – столь малозначительная, но оказывающая такое воздействие на людей деталь системы – касалось лишь внешнего поведения, как и настенная карикатура на Гитлера или, скажем, в других обстоятельствах – на Сталина. Они приобретали чудовищную важность лишь потому, что всякий день и час сознательной жизни напоминали нонконформисту о его неспособности жить в согласии со своими ценностями. При всей психологической грубости подобных механизмов вряд ли кто станет отрицать их высочайшую эффективность.

Были нити и потоньше. Столь мощная сила контроля извне возобновляла в человеке детские взгляды и чувства. Только в детстве другие люди – родители – обладают подобным могуществом ввергать нас в безнадежные внутренние конфликты, если наши желания расходятся с их собственными. Вначале ребенок, как и нонконформист, противится контролирующей его силе. Но она столь же велика, сколь и притягательна (в конце концов, ничто так не удается, как успех!), и чем господство над ребенком успешнее, тем большей привлекательностью оно обладает, в конце концов усваиваясь в качестве сверх-Я.

Стоит на минуту задуматься о системе воспитания в стране перед приходом Гитлера к власти, о системе, в которой ребенка всюду видят, но никогда не слышат, и мы легко поймем особую притягательность гитлеровского режима для немецкого юношества. Почти в любом обществе дети страдают от принудительного воздействия взрослых. Тоталитарная система делает юношей и девушек свободными, убеждая их

высказываться во весь голос, следить за родителями и сообщать, если они не повинуются законам системы.

Не забудем, что тоталитарные системы обычно возникали в обществах с жесткой иерархической организацией – если и не собственно феодальных, то по крайней мере патерналистских. Глава государства, органы исполнительной власти (скажем, полиция), армия, учителя выступали мощной заменой родительского образа или, точнее, суррогатом сверх-Я. Суррогатами сверх-Я служили представители власти, которые психологически отождествлялись с родителями и повеления которых воспринимались поэтому как усвоенные родительские приказы.

Нередко даже в концлагере вера во власть и справедливость полиции была настолько сильна, что заключенные не хотели признавать несправедливость своего наказания. Они заставляли себя найти хоть какую-то собственную вину. Внутреннее желание опеки со стороны сверх-Я очень велико, и чем слабее «я», тем это желание сильнее. Поскольку же в тоталитарных системах самыми могущественными заместителями сверх-Я служат вожди и их представители, короче говоря – система как таковая, добиться одобрения можно, только отождествившись с системой. Подчиняясь приказу извне, чувствуешь себя свободным от вины, а потому – в безопасности.

Таить и постоянно чувствовать в себе сверх-Я с его критикой общества, в котором вынужден жить, крайне болезненно. В целом это возможно, только если тебе доступны и другие, альтернативные образы сверх-Я. Американцам нелегко понять наши трудности: они растут в свободном обществе, где их окружают различные образы сверх-Я, из которых можно выбирать. Есть, например, пуританин и приверженец свободы воли, мужчина в сером сюртуке или ковбой, а также много других. Но в гитлеровской Германии все образы сверх-Я сводились к одному, и было чрезвычайно трудно сформировать или поддерживать глубоко личный образец, расходись с окружающим обществом.

В тоталитарных государствах противники режима живут в постоянном страхе совершить ошибку – раскрыть свои подлинные чувства, поставив на карту жизнь – свою, а то и своей семьи. Поэтому им приходится быть безукоризненными актерами. Но для этого надо прочувствовать роль, сжиться с ней. Лишь превратившись в послушного члена тоталитарного государства, человек может быть спокоен, что его не заподозрят в невыполнении какого бы то ни было приказа.

Привлекательность тоталитаризма – в его обещании разрешающего самые суровые внутренние конфликты мира с собою и дающего чувство собственной безопасности согласия с окружающим. К несчастью для противника режима, эти согласие и мир достигаются лишь утратой самостоятельности, самоуважения и человеческого достоинства. Царящее в тоталитарных государствах спокойствие оплачено гибелью души.

Перевел с английского Б. Дубин.
Сентябрь 1997

МАРИНА ЗАХАРОВА

Реализация Концепции математического образования в Московской области

Аннотация. Автор рассказывает о реализации в Московской области концепции развития математического образования в РФ, о различных мероприятиях, в том числе математических олимпиадах, проведенных в 2014–2015 гг.

Ключевые слова: Концепция развития математического образования в РФ, математическое образование в Московской области, олимпиады по математике.

Утвержденная Правительством Российской Федерации в 2013 г. Концепция развития математического образования в Российской Федерации нацелила образование Московской области на престиж математического образования, на то, что, начиная с дошкольного возраста, каждый ребенок должен обладать математической компетентностью. В рамках государственной программы «Образование Подмосковья» на 2014–2018 гг. разработана модель нормативного, кадрового и организационного обеспечения реализации регионального комплекса мер Федеральной концепции развития математического образования в Московской области. План реализации указанной концепции в Московской области направлен на решение задач математического образования и содержит общесистемные мероприятия, в том числе в части математического просвещения и популяризации математики, мероприятия в системах общего, дополнительного и профессионального образования.

Анализ ситуации с математическим образованием в Московской области позволяет выделить аспекты, характеризующие его состояние. Особую роль приобретает создание образовательной среды на уровне дошкольного и начального общего образования, содействующей развитию у детей логико-математических способностей. В Центре дошкольного образования Московского государственного областного гуманитарного института в рамках реализации Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) дошкольного образования на семинарах, мастер-классах с воспитателями ведется работа над созданием системы математического образования периода дошкольного детства.

В рамках ФГОС начального общего образования основные образовательные программы содержат занятия внеурочной деятельности по решению нестандартных задач, проводится обучение элементам математического проектирования, ведется систематическая работа по организации образовательной деятельности, в рамках индивидуального учебного плана усилия направляются на повышение интереса обучающихся к предметам математического цикла.

об авторе

М.Б. Захарова, министр образования Московской области

Министерство образования Московской области, приступая к реализации Концепции развития математического образования в Российской Федерации, на основной и старшей ступени среднего общего образования запланировало и проводит работу по следующим направлениям:

- открытие профильной школы,
- развитие олимпиадного движения,
- развитие системы дополнительного образования,
- создание очно-заочных лицеев,
- развитие проектно-исследовательской деятельности.

В сентябре 2014 г. по инициативе губернатора Московской области А.Ю. Воробьева в городском округе Долгопрудный с целью организации образовательной среды, которая создает необходимые условия для полного развития интеллектуальных, творческих и личностных возможностей каждого обучающегося, создана государственная общеобразовательная организация – Московская областная общеобразовательная школа-интернат естественно-математической направленности имени П.Л. Капицы (Физтех-лицей им. П.Л. Капицы). Образовательная деятельность в лицее опирается на исследовательскую активность обучающихся, допускающую проявление творческой инициативы, рассчитанную на достижение индивидуальных результатов успешности. Профилизация обучения в Физтех-лицее расширяет возможности социализации обучающихся, обеспечивая преемственность между общим и профессиональным образованием, возможность более эффективной предпрофессиональной подготовки его выпускников.

В Московской области уделяется большое внимание работе с математически одаренными обучающимися.

В прошедшем учебном году 5342 обучающихся X–XI классов 133 общеобразовательных организаций Московской области (9,6% от общего количества школ) осваивали образовательные программы физико-математического профиля.

Важный элемент, поддерживающий престиж математики и формирование мотивации обучающихся, – математические соревнования школьников. Олимпиадное движение в Подмосковье является самым массовым направлением в работе с интеллектуально одаренными детьми и подростками. Всероссийская олимпиада школьников по общеобразовательным предметам включает несколько этапов: школьный, муниципальный, региональный и заключительный.

В 2015 г. число участников школьного этапа олимпиады по математике увеличилось на 1% и достигло 80 593 человека. Из них победителей и призеров – 17 906 человек, что составляет более 22% участников олимпиады. На муниципальном этапе из 4326 участников победителями и призерами стали 1454 человека, т.е. 33% (в 2014 г. – 16%). За три года в региональном этапе олимпиады по математике приняли участие 1431 человек, победителями и призерами стали 171 обучающийся IX–XI классов. Команда обучающихся Московской области ежегодно выступает на заключительном этапе всероссийской олимпиады школьников по математике. На протяжении трех последних лет учителя математики подготовили пять призеров заключительного этапа.

Большой интерес у обучающихся вызывает междисциплинарная олимпиада Московской области «МО^2» (читается «МО в квадрате»), организованная Московским государственным областным университетом (МГОУ). Конкурс «Математика и проектирование», проводимый Академией социального управления (АСОУ), способствует развитию проектно-исследовательской деятельности обучающихся математике.

Для учащихся Московской области два раза в год организуются онлайн-каникулы «Ученые МГОУ – школам Подмосковья», в рамках которых проводятся лекции в режиме видеоконференций по нескольким учебным дисциплинам, в том числе по математике.

С 2014 г. с целью подготовки команд Московской области к участию в заключительном этапе всероссийской олимпиады школьников в девяти муниципальных образованиях Московской области организована работа очно-заочных лицеев, на базе которых обучающиеся осваивают специальные образовательные программы, разработанные ведущими научными работниками МГОУ, в том числе с применением дистанционных методов обучения.

В феврале 2014 г. в Московской области стартовал Фестиваль точных наук «Особые точки», созданный по инициативе Министерства образования Московской области на базе МГОУ.

Задачами фестиваля были:

- повышение мотивации школьников к изучению математики и как следствие повышение интереса к изучению других предметов естественнонаучного цикла;
- развитие партнерских отношений (партнерами фестиваля выступили МГУ им. М.В. Ломоносова, Математический институт им. В.А. Стеклова Российской академии наук (МИАН), образовательные учреждения Московской области: Международный университет природы, общества и человека «Дубна», Московский государственный областной социально-гуманитарный институт (МГОСГИ), г. Коломна, Московский государственный областной гуманитарный институт (МГОГИ), г. Орехово-Зуево, Красногорский колледж.

В течение учебного года фестиваль посетил восемь городов Подмосковья, в мае 2014 г. – Республику Крым (гг. Симферополь и Севастополь).

В фестивале приняли участие более 2 тыс. школьников, которым были выданы сертификаты участников, и более 200 учителей и преподавателей математики, физики, информатики, химии и биологии.

Особенностью начала 2015 г. стали предметные сборы по математике «Малая академия Подмосковья» на базе оздоровительного комплекса «Левково», проведенные совместно с региональным отделением политической партии «Единая Россия». Данные сборы стали площадкой, усиливающей связь школа-вуз, а также способствовали погружению обучающихся в предмет. В сборах приняли участие более 200 школьников X классов из 15 муниципальных образований Московской области. В новом учебном году планируется продолжить проведение профильных сборов по математике для обучающихся X и VIII классов.

В рамках ФГОС начального общего образования основные образовательные программы содержат занятия внеурочной деятельности по решению нестандартных задач, проводится обучение элементам математического проектирования, ведется систематическая работа по организации образовательной деятельности, в рамках индивидуального учебного плана усилия направляются на повышение интереса обучающихся к предметам математического цикла.

Для изменений в области математического образования важно участие математика-профессионала как просветителя, эксперта, участника принятия стратегических решений. Помимо владения готовыми математическими знаниями в форме воспроизводимого им и передаваемого материала, он должен обладать математической моделью деятельности, что предполагает умение решать новые, ранее неизвестные математические задачи в соответствующих областях.

На базе АСОУ в рамках повышения квалификации для учителей математики читаются курсы по актуальным направлениям:

«Комбинаторика, элементы статистики и теории вероятности в основной школе»;

«Применение информационных технологий в методике преподавания математики»;

«Методика решения задач с параметрами».

Мы в начале пути модернизации математического образования на всех уровнях образования, и только совместными усилиями ученых, практиков и управленцев сможем реализовать мероприятия плана, а самое главное, сделать так, чтобы понятие «ребенок, не способный к математике» утратило смысл и исчезло из лексикона учителей, родителей, школьников и общества.

ИСМАИЛ БАЙХАНОВ

Образование в Чеченской Республике: от восстановления – к развитию

Аннотация. Статья посвящена теме восстановления и развития системы образования в Чеченской Республике. Подчеркивается важная роль русского языка в системе общего образования, выделены проблемы развития общего образования, на решение которых необходимо обратить особое внимание.

Ключевые слова: повышение качества и модернизация образования, русский язык в поликультурной школьной среде, проблемы качественного обучения русскому языку.

об авторе

И.Б. Байханов, министр образования и науки Чеченской Республики

В начале 2000-х гг. руководство Чеченской Республики при поддержке федерального центра приступило к восстановлению региональной системы образования, практически полностью разрушенной во время 1990-х гг., и интеграции ее в общероссийскую образовательную систему.

Путь, который система образования Чеченской Республики прошла за 15 лет в своем развитии, можно разбить на три этапа:

1) 2003–2008 гг. – восстановление и строительство образовательных учреждений. За эти годы было восстановлено и создано заново более 120 тыс. ученических мест, что было выдающимся достижением, если учесть тот факт, что создание ученических мест происходило с одновременным восстановлением хозяйственной инфраструктуры республики;

2) 2009–2013 гг. – обеспечение материально-технической базы системы образования и ее модернизация. За этот период нам удалось обеспечить образовательные учреждения самым необходимым учебным и лабораторным оборудованием, учебниками и методическими материалами. Обучающиеся школ Чеченской Республики начали знакомиться с мультимедийной техникой и получили доступ в Интернет (в настоящее время в республике нет ни одного образовательного учреждения, не подключенного к этой сети);

3) с 2014 г. по настоящее время – постепенное повышение качества образования. Безусловно, при решении главной задачи текущего этапа развития не теряют своей актуальности и вопросы создания новых ученических мест, улучшения материально-технической базы и модернизации. Их диктуют нам демографическая ситуация в республике и золотое правило: «Тот, кто не движется вперед, тот отстает безнадежно».

Сегодня в Чеченской Республике функционирует 451 общеобразовательное учреждение, пять учреждений образования интернатного типа, три из которых коррекционные, один центр дистанционного обучения, в которых обучаются 240 760 учащихся. Образовательный процесс в них осуществляют 23 157 педагогических работников. В 79 общеобразовательных учреждениях обучение ведется в одну смену (18,2%), в 321

общеобразовательном учреждении – в две (70,3%), в остальных 56 общеобразовательных учреждениях – в три смены (11,4%).

Решению задачи повышения качества образования способствует реализация приоритетного национального проекта «Образование» и комплекса мер по модернизации общего образования Чеченской Республики.

В результате:

- был сформирован инновационный кадровый ресурс: число лучших учителей – победителей республиканских конкурсов составило 1457 человек;
- системно осуществлялась поддержка талантливой молодежи;
- получил дальнейшее развитие процесс информатизации в общеобразовательных учреждениях: все общеобразовательные учреждения имеют доступ к Интернету, число учащихся, приходящихся на один компьютер, в 2014/15 учебном году составляет 16 человек.

В последние годы по мере совершенствования процедур проведения и оценивания результатов ЕГЭ, учитывая результаты наших выпускников на государственной итоговой аттестации, итоги участия школьников из республики во всероссийских олимпиадах, анализ иных учебных достижений в области русского языка и русской литературы, педагогическое сообщество Чеченской Республики все яснее осознает, что безотлагательно необходимы комплексные и системные меры в области преподавания и изучения русского языка. Недостаточный уровень владения русским языком учащимися республики обусловлен и действием целой группы других причин, в первую очередь состоянием социокультурного окружения ученика.

В последние два десятка лет образовательная среда Чеченской Республики претерпела существенные изменения. Из полноценно поликультурной до начала 90-х гг. прошлого столетия она стала практически монокультурной в период чеченских войн и теперь снова начинает формироваться как среда общения представителей разных культур в процессе обучения. Русскоязычное население все более активно возвращается в республику, обогащая социальную среду, в которой функционирует школа.

> Сегодня в Чеченской Республике функционирует 451 общеобразовательное учреждение, пять учреждений образования интернатного типа, три из которых коррекционные, один центр дистанционного обучения, в которых обучаются 240 760 учащихся. Образовательный процесс в них осуществляют 23 157 педагогических работников. В 79 общеобразовательных учреждениях обучение ведется в одну смену (18,2%), в 321 общеобразовательном учреждении – в две (70,3%), в остальных 56 общеобразовательных учреждениях – в три смены (11,4%).

В указанной связи хотелось бы обратить внимание на огромное значение русского языка для Чеченской Республики.

Во-первых, русский язык как государственный язык Российской Федерации выполняет чрезвычайно важную для нас роль межкультурной коммуникации участников образовательного процесса. Именно с русским языком мы связываем наши надежды на полноценную социализацию школьников Чечни, их равноправную включенность в систему профессионального образования нашего государства.

Во-вторых, русский язык, являясь языком обучения в республике, обеспечивает приобретение знаний по другим предметам. Известно, что учащиеся, для которых русский язык не является родным, в целом показывают более слабые результаты и по другим предметам. Указанное подтверждается также результатами проводившегося в России в 2014 г. Национального исследования качества образования (НИКО-2015) по математике.

В-третьих, в условиях реализации ФГОС русский язык в поликультурной школьной среде становится дисциплиной, обеспечивающей достижение метапредметных результатов обучения.

Понимание важнейшей роли русского языка в системе общего образования, предопределило и то, что в Чеченской Республике повышение качества его преподавания и изучения является основой всех республиканских программ развития образования. Государственная

программа Чеченской Республики «Развитие образования Чеченской Республики на 2014–2020 годы», принятая в 2013 г., Республиканская целевая программа «Развитие общего образования на 2014–2018 годы» ясно определяют данный приоритет.

Кроме того, в русле основных установок, целей и задач федеральной целевой программы «Русский язык» нами принята и реализуется специальная программа мероприятий, направленная на повышение качества преподавания и изучения русского языка в Чеченской Республике. В соответствии со структурой одноименного модельного плана, программа состоит из трех основных разделов: диагностического, содержательного и раздела правового и финансового обеспечения.

Программа начала реализовываться относительно недавно, и основные направления нашей работы до настоящего времени были сконцентрированы на диагностике имеющихся «проблемных зон». При этом определенная работа по ее реализации все же была проделана.

Результаты изучения русского языка в первую очередь зависят от предметной и методической подготовки учителей. Для выявления основных проблем в этой области осенью 2014 г. проведена диагностика предметной подготовки учителей русского языка республики по материалам-аналогам ЕГЭ. Мероприятие проводилось добровольно, не предполагало никаких кадровых решений и стало информационным источником для корректировки работы курсов повышения квалификации и школьных методических объединений.

В будущем с помощью соответствующих инструментов и методик оценки, с использованием программных средств мы планируем провести диагностику уровня методической подготовки педагогов. Такая работа уже начата.

В качестве одного из направлений указанной программы нами запущены механизмы экспертной оценки содержания учебных планов, объемов учебных часов, выделенных на изучение русского языка и русской литературы, а также оценки обеспеченности указанных дисциплин необходимыми пособиями, словарями, учебниками.

В рамках изучения и анализа успешных практик преподавания русского языка на базе школ-стажировочных площадок начата работа по мониторингу профессиональной деятельности учителей-филологов.

Для придания работе по повышению качества изучения русского языка максимальной практической ориентации региональная программа конкретизирована планами мероприятий муниципальных образований. Со всеми муниципальными образованиями республики заключены соглашения о реализации мероприятий, расписаны объемы финансирования, сроки. При всех имеющихся финансовых сложностях, по поручению главы Чеченской Республики на реализацию данной программы выделено 10 млн рублей, определенные средства заложены и в планах мероприятий муниципальных образований.

Следующим из направлений повышения качества изучения русского языка считаем выделение грантов по различным номинациям. Министерство образования и науки Чеченской Республики определило 8 грантов, по 2–3 гранта готовы определить муниципалитеты.

Одним из важных направлений деятельности по совершенствованию преподавания и изучения русского языка считаем сотрудничество с педагогическими вузами страны. В этом плане ведется работа по заключению с ведущими педагогическими вузами России договоров по целевому набору выпускников общеобразовательных учреждений республики. Совместно с Чеченским государственным педагогическим институтом разработан целый ряд мероприятий в рамках обсуждаемой программы.

Важным условием решения проблем качественного обучения русскому языку является их диагностика. С целью определения уровня учебных достижений обучающихся, оканчивающих начальную школу, нами запланировано проведение диагностической работы по русскому языку у учащихся IV классов. Работа будет проведена в конце учебного года. Участвовать в ней будут все выпускники начальной школы. Планируем провести эту работу совместно с профильными федеральными организациями.

Кроме указанных, есть еще ряд иных мероприятий, рассказать о которых

в формате данной статьи не представляется возможным. Хочу только отметить еще раз: повышение качества преподавания и изучения русского языка и литературы является приоритетным направлением развития системы образования Чеченской Республики. Огромное внимание данному вопросу уделяет и глава Чеченской Республики Р.А. Кадыров. Поэтому наша работа в этом направлении будет только усиливаться.

Примерно такая же работа проводится в республике и по повышению качества математического образования в общеобразовательных учреждениях. Нами разработан план мероприятий по реализации концепции математического образования. Работа в этом направлении уже проводится.

Анализ состояния дел в сфере общего образования относительно требований инновационного развития Чеченской Республики позволяет выделить следующие проблемы, на решение которых необходимо обратить особое внимание:

1) несоответствие ресурсного обеспечения образовательных учреждений требованиям, обязательным при реализации основных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами;

2) отсутствие действенных механизмов продвижения инновационного опыта образовательных учреждений и, как следствие, отставание значительной части образовательных учреждений в инновационном развитии;

3) ограниченность кадрового ресурса инновационного развития;

4) низкая динамика кадрового обновления в системе образования;

5) недостаточное использование современных образовательных технологий;

6) отсутствие конкурентных механизмов и обратной связи между производителями и потребителями образовательных услуг, обеспечивающих эффективное функционирование системы оценки качества образования.

Теперь о проблемах, которые являются особенно острыми для нашей республики.

Первая и главная – нехватка посадочных мест.

В связи с дефицитом посадочных мест в общеобразовательных учреждениях республики с 1 сентября 2015 г. 56 учреждений, в которых обучаются около 53 687 школьников, занимаются в три смены, из них в третью смену – 10 115. Кроме того, еще в 72 школах на одно ученическое место приходится более двух учащихся, что станет причиной перехода данных общеобразовательных учреждений на трехсменный режим работы в ближайшие годы. Для решения проблемы трехсменного обучения в Федеральную целевую программу «Юг России (2014–2020 гг.)» внесены коррективы, предусматривающие строительство на первом этапе 32 общеобразовательных школ на 17 500 посадочных мест. На втором этапе планируется построить еще 32 школы на 15 704 ученических места, что позволит, с учетом прогнозируемого прироста учащихся на 37 541 человек в 2020 г. сохранить удельный вес занимающихся в первую смену на цифре 62,64% в общем числе учащихся. В текущем году осуществляется строительство восьми школ мощностью 4680 ученических мест. Надеемся, что, несмотря на имеющиеся трудности, их строительство в этом году будет завершено.

Следующая проблема – удовлетворение потребности детей с ограниченными возможностями здоровья в качественных образовательных услугах.

В республике функционирует четыре специальных (коррекционных) образовательных учреждения, в которых обучаются 519 учащихся. Данные образовательные учреждения предусмотрены для глухих и слабослышащих, слепых и слабовидящих и детей с задержкой психического развития. При этом в республике нет образовательного учреждения для детей с нарушением интеллекта. В целях обеспечения прав детей с ограниченными возможностями здоровья на получение качественного

> Учащиеся, для которых русский язык не является родным, в целом показывают более слабые результаты и по другим предметам. Указанное подтверждается также результатами проводившегося в России в 2014 г. Национального исследования качества образования (НИКО-2015) по математике.

Министерство образования и науки Чеченской Республики делает все, чтобы профессия учителя стала престижной. На уровне республики реализуется комплекс мер по моральному и материальному стимулированию учителя. В каждом районе, в каждом образовательном учреждении предпринимаются шаги, направленные на повышение качества школьного образования, формирование имиджа профессии учителя как самой ответственной и востребованной.

образования Чеченская Республика участвует в реализации мероприятий Государственной программы РФ «Доступная среда» на 2011–2015 гг. В рамках данной программы в образовательных учреждениях реализуются мероприятия по созданию безбарьерной среды для совместного обучения детей с ОВЗ и детей, не имеющих нарушений в развитии. Так, в 2013/14 учебном году соответствующие условия были созданы в 10 школах, в 2014/15 году – еще в 60 общеобразовательных учреждениях.

Не менее острой является проблема обеспечения школ современным мультимедийным, учебно-производственным и учебно-лабораторным оборудованием. Обеспеченность оборудованием кабинетов физики, химии, биологии, начальных классов, иностранных языков в общеобразовательных учреждениях республики составляет 44%, компьютерами и интерактивными досками – 20%. В 2014 г. нами приобретено 1000 интерактивных досок, 1000 компьютеров. Однако это позволило закрыть нашу потребность только на 30%. Поэтому хотелось бы, чтобы в масштабах страны был реализован еще один проект, подобный комплексу мер по модернизации общего образования.

Следующая проблема – нехватка квалифицированных педагогических кадров. Министерство образования и науки Чеченской Республики делает все, чтобы профессия учителя стала престижной в нашем обществе. На уровне республики реализуется комплекс мер по моральному и материальному стимулированию учителя. В каждом районе, в каждом образовательном учреждении предпринимаются шаги, направленные на повышение качества школьного образования, формирование имиджа профессии учителя как самой ответственной и востребованной.

В настоящее время министерством внедрен эффективный контракт, стимулирующий труд учителя в зависимости от результатов его работы. Средняя заработная плата педагогических работников республики за первое полугодие 2015 г. составила 22 303,9 рубля, что соответствует средней по экономике республики. По состоянию на сегодняшний день количество вакансий в общеобразовательных учреждениях составляет 247. Нами предпринимаются определенные меры по решению данного вопроса. Так, с 1 сентября 2014 г. по нашим заявкам Чеченский госуниверситет ведет целевую подготовку 40 человек по специальностям «чеченский язык и литература», «история», «физика», «химия». Законом ЧР «Об образовании в Чеченской Республике» предусмотрены разовые выплаты специалистам, выезжающим на работу в отдаленные районы республики, установлены надбавки к заработной плате молодым специалистам в размере 30%. Вместе с тем считаем необходимым иметь на федеральном уровне проект по привлечению перспективных выпускников вузов в общеобразовательные школы, подобный тому, который был в 2010 г., когда выпускникам, пожелавшим работать в школах, оказывалась господдержка в размере 500 тыс. рублей.

Таковы сегодня, на наш взгляд, основные проблемы, существующие в сфере общего образования Чеченской Республики, и мы уверены, что совместными усилиями органов государственной власти, муниципальных образований, педагогических коллективов и родительских организаций сможем решить стоящие перед нами задачи по устойчивому развитию системы общего образования республики.