

Беседа 15

ИНТЕГРАТИВНЫЕ КАЧЕСТВА РЕЗУЛЬТАТА ОБРАЗОВАНИЯ

Большинство проблем – если подойти к ним разумно и реалистично - оказываются не такими сложными, какими кажутся на первый взгляд.

Виктория Хольт
«Демонический любовник»

На предшествующих беседах мы пришли к заключению: ШКОЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ЕСТЬ СИСТЕМА. И это, надеюсь, ни у кого уже не вызывает сомнений. Но из этого следует, что и сам «результат», как часть этой системы, будет иметь прямое отношение ко всем характеристикам её системности. И, прежде всего, к целостности функционируемой системы как показателе её состояния, обладающей особыми, интегративными свойствами, возникающими «в результате взаимодействия элементов», и отсутствующими «у элементов взятых отдельно».



Мы выяснили *роль и место результата образования* в структуре его производственной организации: роль и место «вехи» завершающей этап процесса и определяющее вектор направлений в развитии нового этапа.

Не лишним будет здесь напомнить и следующее положение: не оценив всю системную многогранность конечного результата, мы не сможем определить целостность управляемого объекта.

Но мы выяснили и то, что признание «результата» как главного стратегического ориентира (итогового параметра) в деятельности любого образовательного учреждения (педагогической, управленческой) еще не означает его понимание и глубинное представление его сущности как фактора оценивания итогов.

Чем же является по сути эта сложная, системная категория образования?...

Как фактическое воплощение производственной многоплановости, «результат образования» является *продуктом деятельности субъектов образовательного процесса*. В общепедагогическом рассмотрении это **некое состояние образующейся Личности** в рамках школы. Но...

Сегодня очень модно стало говорить об «интегративных качествах результата». Именно поэтому, термин «интеграция» и его производные, в последнее время, достаточно часто используются в педагогической литературе как научно-методического, так и нормативного плана. Академик Т.И.Шамова и ее команда учеников в методическом пособии «Оценка управленческой деятельности руководителем школы» отмечают даже, что результат обладает неким

«интегральным эффектом»⁵⁹. Не являются исключением и последние документы, связанные с ФГОС. Данной терминологии там «в избытке».

С одной стороны, это нормальный процесс вхождения науки (той же педагогики) в *системную сущность явления*. С другой стороны, подобный «бум», связанный с *системным подходом к образованию*, мы уже «проходили» в 70-х / 80-х годах прошлого столетия. В его итогах, правда, «почему-то» был получен лишь (вслушайтесь и задумайтесь) **«комплексный подход к системе образования»**. Что-то подобное, к сожалению, просматривается и сейчас, и, особенно, применительно к **«интегрированным качествам результата»**.

Разумеется, это не значит, что у нас нет шансов исправить ситуацию, не повторять ошибки предшественников. Просто наши отношения к пониманию теоретической и практической сущности явления НЕ ДОЛЖНО БЫТЬ ПОВЕРХНОСТНЫМИ.



ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ИНТЕГРАЦИИ

Начнем, как всегда, с понятийного аппарата:

ИНТЕГРАЛ (лат. *integer* – целый) – целая величина, рассматриваемая с позиций эффекта единения своих бесконечно малых частей.

ИНТЕГРАЛЬНЫЙ – неразрывно связанный, цельный, единый.

ИНТЕГРИРОВАТЬ – объединить (нять) укрупняя.

⁵⁹ Шамова Т.И., Тюлю Г.М., Литвиненко Э.В. Оценка управленческой деятельности руководителем школы: Методическое пособие. - Вологда, 1995.

ИНТЕГРИРОВАТЬ (лат. *integrare* – восстанавливать, восполнять) – производить интеграцию, объединять части в одно целое.

ИНТЕГРИРОВАНИЕ – математическое нахождение интеграла (определенного или неопределенного) от данной функции.

ИНТЕГРАЦИЯ (лат. *integratio* – восстановление, восполнение) – объединение в целое каких-либо частей, элементов.

О чем говорят нам энциклопедические определения затронутого термина и его производных?...

Все понятия, которые сопряжены с «интегралом», как их корневой основы, определяют **единение частей (элементов) в некое целое**. Это не только один из «механизмов системообразования», работающего с целью достижения определенной *системной целостности*. Это и естественное стремление человека к укрупнению управляемых единиц в процессах преобразований окружающей его действительности.



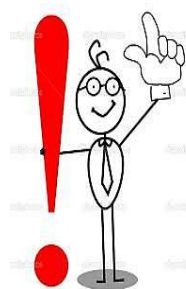
ЧЕМ БОЛЬШЕЙ ОБЪЕМ ЕДИНИЦ СИСТЕМЫ «СЖАТ» В СОЗНАНИИ ЧЕЛОВЕКА В ЕДИНОМ ИХ СМЫСЛОВОМ ЗНАЧЕНИИ (интегрированы), ТЕМ БОЛЬШЕЙ ОБЪЕМ ЦЕЛОСТНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ЭТОГО ЧЕЛОВЕКА О ВЗАИМОДЕЙСТВУЮЩЕЙ С НИМ СИСТЕМЕ.

А это означает и более объемное видение стратегии общего развития этой системы, что немаловажно для взаимодействия человека с ней, и уж, тем более, для управления ее процессами.

Примером таких «интегральных единиц» могут служить формулировки представленных требований к результату из ФГОС. Большинство из них вполне можно рассматривать как **базис для формулировок «планового результата»** и в наших проектируемых документах (ООП). Правда с оговоркой: в статусе «ведущих целевых

установок и ожидаемых результатов освоения всех компонентов, составляющих содержательную основу образовательной программы» (из требований ФГОС). **Но не более!**

Дело в том, что у подчеркнутой выше закономерности системного структурирования есть и «обратная сторона»:



ЧЕМ БОЛЬШЕЙ ОБЪЕМ ЕДИНИЦ СИСТЕМЫ «СЖАТ» В СОЗНАНИИ ЧЕЛОВЕКА В ЕДИНОМ ИХ СМЫСЛОВОМ ЗНАЧЕНИИ (интегрирована), ТЕМ ОНА СТАНОВИТСЯ БОЛЕЕ АБСТРАКТНО-ОБОБЩЕННОЙ, А ЗНАЧИТ И МЕНЕЕ УПРАВЛЯЕМОЙ.

Несколько слов (как пример к тезису) хочу сказать и о достаточно часто встречающемся словосочетании **«ключевая компетентность»**, поскольку не во всем согласен с авторами тех материалов, где звучит мысль о том, что «ключевые компетентности» и есть то **«единственное и главное»**, с чем нам необходимо работать в рамках *компетентностно ориентированного образования*.

Разумеется, что «ключевые компетентности» играют важную роль в становлении компетентного специалиста, как, разумеется, и то, что это тема требует более развернутого, самостоятельного рассмотрения. Сегодня же я просто предлагаю взглянуть на понимание «ключевых компетентностей» в ракурсе темы беседы.

Все толкователи этого понятия сходятся на том, что «ключевая компетентность» это *интегративная категория*, «стоящая над...». Возражений нет! Как нет возражений и по поводу того, что появляется она, согласно законам системной организации познания, лишь при взаимодействии освоенных структурно-нижестоящих компетенций. Но если эти «нижестоящие структурные составляющие» системы не определены, тогда...

ЧТО и С ЧЕМ тогда интегрируется?...

Получается, что нам предлагают «строить крышу здания без возведенных стен, а порой даже и без фундамента»?... (Подумайте об этом на досуге)

Управлять «вообще» (как когда-то подчеркивал Ю.А.Конаржевский) – **невозможно!** УПРАВЛЕНИЮ ВСЕГДА ТРЕБУЕТСЯ КОНКРЕТИКА! А мы почему-то постоянно «игнорируем» эту его сторону. «Забываем», что интегрируются (объединяются) не какие-то абстрактные составляющие, а конкретные элементы (части) системы. *Какие?...*



Не определяя (не зная, не понимая) конкретику элементов, которые подвергаются интегральному укрупнению, мы делаем себя беспомощными, «слепыми», не только в стратегии познания целостного явления, но и в тактике конкретных взаимодействий с этой системой. А ведь в тех же энциклопедиях нам постоянно напоминают о «**дифференциации**», как противоположности действию «**интеграции**». В философских трактатах нам также говорят о «**синтезе**» и «**анализе**» как обязательной «*парности категорий в познании действительности*».

*Что же должно интегрироваться (и интегрируется ли) в сущностных характеристиках **результата образования как системном явлении**?...*

Вот и давайте, в рамках ответа на данный вопрос, рассмотрим наш *результат* с позиций уже познанных системных характеристик образования.



Как мы выяснили, **ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ТРИЕДИН** ПО СВОЕЙ ПРИРОДЕ (единство *обучения-воспитания-развития*). Более того, мы сделали вывод, что данное

единство должно восприниматься не как «механическая связь» произвольных составляющих, а как способ выражения гармонии *сохранения* человеческого опыта в организуемом образовательном процессе любого социального института.

Но из этого, естественно, следует, что **триединым** (целостным, а не разрозненным представлением отдельных показателей) **должен рассматриваться и его результат**, чьи параметры, как неоднократно подчеркивалось, являются теми «точками отсчета», без которых всякие рассуждения о том или ином аспекте совершенствования процесса (типа «поднять», «усилить», «расширить» и т.п.) теряют смысловое предназначение.

Иными словами, в результатах образовательного процесса должны быть (согласно обозначенному триединству) интегрированы итоговые показатели *познавательной, социальной и психофизической грани* этого сверхсложного явления.

Интересно, в плане рассматриваемого вопроса, высказывание П.Ф.Каптерева, которое хочу «озвучить» полностью:

«На основании представленного исследования сущности образовательного процесса можно сделать следующее заключение об образовательном идеале и об истинно образованном человеке:

1. Это такой человек, который владеет не только разносторонним знанием, но и умением им распорядиться, который не только знающ, но и сообразителен, у которого есть царь в голове, единство в мыслях; который умеет не только думать, действовать, но и работать физически, и наслаждаться красотой в природе и искусстве.

2. Это такой человек, который чувствует себя живым и деятельным членом современного культурного общества, понимает тесную связь своей личности с человечеством, со своим родным народом, со всеми прежними работниками на поприще культуры, который по мере сил двигает человеческую культуру вперед.

3. Это такой человек, который чувствует раскрытыми в себе все свои способности и свойства и не страдает от внутренней гармонии своих стремлений.

4. Это человек физически развитый, с здоровыми органами тела, с живым интересом к физическим упражнениям, чувствительный и к радостям тела»⁶⁰.

Думаю, Вы со мной согласитесь, что данные положения российского педагога, в определенном смысле, вполне отражают «словесный портрет» **всесторонне и гармонично развитой Личности**, потребности «вращения» которой волновали людей и ранее, и сегодня. Сказанному более 100 лет. Вот и задумаешься...

- *Можно ли... нужно ли ... использовать в целевых характеристиках современных школьников модель П.Ф.Каптерева?... И стоит ли в ней что-то особо корректировать?...*
- *Укладывается ли в подобную смысловую структуру современное подразделение результата на личностные, метапредметные, предметные составляющие?...*
- *Нужно ли нам интегрировать «триаду» ФГОС в показатели оценивания деятельности школы?...*
- *Присутствуют ли в современных федеральных документах указания на их единение (интеграцию) и в чем?...*

Оставим ответы для «домашних размышлений» и перейдем, к следующим позициям интеграции результата.



ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ЯВЛЕНИЕ
УПРАВЛЯЕМОЕ. Но если управленческую деятельность

признавать как внутреннюю необходимость любой социальной организации (а это на сегодняшний день является уже аксиомой), то, следовательно, мы должны будем признать и **«двойственный» характер** его (образовательного процесса) **результата:**

⁶⁰Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / Под ред. А.М.Арсеньева. - М., 1982. – С.435.

- с позиции *показателей качества образующейся Личности* (в контексте организуемого школой триединства педагогического процесса);

- с позиции *показателей качества организации этой педагогической системы*, обеспечивающей уровень данного образования, где **целостность будет отражать его главный параметр.**

Напоминаю:

ЦЕЛОСТНОСТЬ как сущностная характеристика результата есть некий продукт управленческой деятельности, находящийся во взаимосвязи со всеми составляющими ту или иную системную организацию и как «итог», вбирающий в себя все их особенности и возможности.

Но именно с точки зрения «целостности», *результат образования* в теории педагогики имеет еще меньшую проработанность чем «триединство» (почему и «спотыкаемся»). Мы почему-то «беспричинно игнорируем» (и довольно часто) этот аспект «результата образовательного процесса». А именно – **его бифуркацию** (раздвоение), которая, между прочим, обусловливается закономерностью обязательного присутствия в параметрах «результата» как *показателей педагогической деятельности*, так и *показателей управления* этой деятельностью.

Да. Сама по себе *целостность образовательного процесса* не является конечным продуктом нашей социально-педагогической организации. Ее *конкретный результат* отражается в *показателях личностных качеств воспитанников*, образующихся как следствие целенаправленных действий воспитателей. Однако *целостность* есть состояние системы, которое обеспечивает появление *необходимого «эффекта»*.



Иными словами, **УПРАВЛЕНИЕ, НАЦЕЛЕННОЕ НА КОНЕЧНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ, ДОЛЖНО ПОЗАБОТИТЬСЯ О ЦЕЛОСТНОСТИ УПРАВЛЯЕМОГО ОБЪЕКТА (ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА), ВЫСОКИЕ ПОКАЗАТЕЛИ КОТОРОЙ, СЛУЖАТ ПРЕДПОСЫЛКОЙ КАЧЕСТВА ОЖИДАЕМОГО ПРОДУКТА, НО И ХАРАКТЕРИЗУЮТ КАЧЕСТВО САМОГО УПРАВЛЕНИЯ.**

Педагогический аспект обязывает руководителя видеть в конечном продукте образовательного процесса его важнейшую сущностную особенность – его **триединство**.

Управленческий аспект, характеризуя **уровень целостности** данного триединства, заставляет управленца несколько в ином ракурсе взглянуть на педагогические параметры *результата обучающе–воспитывающе–развивающего процесса* – с **позиций интеграции и обобщений**.

И снова вопросы:

- *Как вы считаете (познакомившись с высказыванием Каптерева П.Ф.), **нужно ли персонифицировать** подобные характеристики воспитанников XXI века в процессах управления школой?...*
- *Сумеем ли мы помогать нашим воспитанникам в процессах их формирования как **ЦЕЛОСТНОЙ ЛИЧНОСТИ**, если в нашем распоряжении будут **только фрагменты** знаний результата этого становления?...*



БАЗИС ИНТЕГРАЦИИ РЕЗУЛЬТАТА

Следуя логике становления системной целостности, *мы должны, как следствие интеграции, получить некую новую, обобщенную характеристику результата, отсутствующую у его составляющих.*

Разумеется, также и то, что мы не должны понимать это прямолинейно: в каждой составляющей единице целого должно быть место для фактора их гармоничного слияния. Должна существовать некая **общая платформа, базис интеграции** компонентов целостной системы. И такой фактор *результата образовательного процесса*, как показало проведенное в своё время исследование, лежит в плоскости **теории адаптивного реагирования.**

АДАПТАЦИЯ (лат. *adapto* — приспособляю) — приспособление строения и функций организма, его органов и клеток к условиям среды.



Эта теория сегодня стала не просто популярной в исследовательских кругах всего мира (медиков, социологов), но постепенно приобретает статус *основного и наиболее общего подхода к оценке личностного становления человека* (Ю.А.Александровский, М.И.Бобнева, И.С.Кон, Б.Ф.Поршнев, И.Калайков и др).

Наиболее продуктивно *теория адаптивного реагирования* разрабатывается в медицине как принципиально новый подход к оценке **здоровья**, которое определяется теперь *степенью адаптированности организма к условиям окружающей среды, ее физическим, психическим и социальным воздействиям.* **Преддверие болезни** в данных трудах характеризуется как явление *адаптацион-*

ного скачка в функциональных системах, а сама **болезнь** – как результат *истощения и полома адаптационных механизмов*.

«Измерение качества и количества здоровья мерой адаптации может дать ответ на вопрос о том, насколько далеко от возможного срыва адаптации и развития болезни находится индивидуум, когда и какие меры профилактики необходимы для повышения уровня его здоровья и предотвращения заболевания»⁶¹.

Все большее распространение данная теория получает и в сферах педагогики. Пример тому — идеи и проекты *адаптивных школ*. В их моделях, для нас особую важность приобретает аспект, «характеризующийся ее приспособлением к условиям своей внутренней среды, определяемой отношениями участников педагогического процесса между собой и к школе»⁶².

Развивая мысль, в характеристиках этих отношений мы, собственно, и видим «ключ» к пониманию и решению обозначенной проблемы.

Педагогикой давно уже признано, что целенаправленно организованный образовательный процесс школы является той средой, В КОТОРОЙ и ПОСРЕДСТВОМ КОТОРОЙ осуществляется становление ребенка в системе общественно значимых ценностей. Но если наша организуемая педагогическая система есть *разновидность окружающей среды*, то, следовательно, по отношению к ее «обитателям» (нашим воспитанникам) **сработает закон адаптивного реагирования – ПРИСПОСОБЛЕНИЯ**.



⁶¹ Медико-психологическое обеспечение учебного процесса. Кн.2. - М., 1997. – С.41.

⁶² Шамова Т.И., Давыденко Т.М., Рогачева Н.А. Управление адаптивной школой: проблемы и перспективы. Практико-ориентированная монография. - Архангельск, 1995. – С.11.

«Приспособления» их внутренних факторов, сопряженных с особенностями данной среды, касающихся умственного, психофизического, духовного, социального и прочих сторон развития человека.

Из чего можно сделать вывод, что параметры данной специфической *адаптации* наших воспитанников можно рассматривать (по аналогии с медициной) как показатели качества осуществляемого образовательного процесса, **его результат**. Это может быть не совсем привычно по звучанию, но вполне соответствует логике рассматриваемого закона в рамках социально-педагогических систем.

Кроме того, при таком подходе к *результату образовательного процесса* более значимо просматривается и его особая, *управленческая* грань.

Экстраполируя вывод врачей, мы приходим к заключению, что рассмотрение *результата* мерой адаптации позволит всем педагогам глубже видеть свои «зоны тревог» («возможные срывы адаптационных механизмов») и требуемые области их коррекции в структуре нашего многогранного явления (конкретные участки среды). Но если мы знаем количественные и качественные характеристики своих «западаний», то, следовательно, проще найти и их причину, а значит и способы локализации, приведения системы в новое, более качественное состояние.

Таким образом, *адаптируемость школьника* в среде образовательного процесса, имея основания в каждой грани ее *триединства*, вполне могут стать тем связующим фактором, который и определит *результат образовательного процесса* с позиций его *целостности*: **ЕДИНСТВА ПРИОБРЕТАЕМЫХ ЗНАНИЙ, СОЦИАЛЬНО ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.**

Однако это всё же требует определённых пояснений. Попробуем в представленном «ключе» позиций рассмотреть каждую из граней результирующего триединства.

Познавательная грань результата. Системообразующая природа управления стремиться, прежде всего, понять *основы сущности* управляемого объекта, оперировать его *базовыми* категориями. А для этого необходимо как бы абстрагироваться от «деталей», безусловно, важных, однако требующих несколько иного, от последующего, более детализированного, подхода (оценка тех же знаний ученика по конкретной теме конкретного предмета). Нам необходимо понять **общее состояние управляемого объекта**, его основной *результат*, *результативность и эффективность* осуществляемой деятельности, «зоны тревог» и их возможные «зоны причинности». Но именно это состояние и является базовым для всех последующих.



Именно поэтому, управленцев школы, прежде всего, интересует показатель уровня практического использования усваиваемого общественно значимого опыта деятельности в соотношении с закладываемой в процесс обучения нормой (пусть будут те же ФОГС): *достигает он этой нормы или нет*, а может быть показатель ученика выше ее параметров и т.д. Но ведь, по большому счёту, это и есть определенная **грань адаптируемости школьника** в данной части его жизни.

Аналогичную картину мы видим и в области *воспитания* (*социальной грани результата*).

«Ключом» понимания категории «воспитание» являются «ценностные отношения» личности к окружающей действительности,

«вовлеченной во взаимодействие» с этим миром посредством совместной «деятельности детей». Однако это можно понимать и глобально (в планетарном значении), и вполне конкретно (с позиций индивидуальной сопричастности). И здесь нельзя не согласиться с профессором С.Поляковым, который подчеркивает, что если школа берется за решение какой-либо социальной проблемы, то она просто обязана «уточнить сферу своей ответственности»⁶³. В противном случае (при отсутствии возможностей управлять явлением), все благие усилия школьных учителей-управленцев перейдут в разряд прожектерства.



Основная сфера ответственности всех педагогов школы – качество результата ее образовательного процесса. Следовательно, следуя вышеизложенной логике, **результатом воспитания** в условиях школы мы должны видеть, прежде всего, **показатели отношений учеников к основам школьного производства** – его образовательному процессу, к его содержанию, формам и методам организации.

Закладывая в содержание образовательного процесса человеческие ценности, мы можем измерять свой труд через интеграцию данных параметров, которые также представляют собой определенный **показатель адаптации школьников**. Адаптации в той части жизни, которая характеризует их общие *ценностные ориентации* в том «что они делают» и «с кем они это делают» в рамках школы.

И это тоже пласт *воспитания* школьников, где проявляются их ценностные отношения к процессу, за который педагогический кол-

⁶³ Поляков С. Диагностика воспитания: версии для внутреннего и внешнего пользования // Директор школы. - №2. – 1997. - С.19

лектив образовательного учреждения, собственно, и несет ответственность. Причем пласт этот (опять же) **базисный**, за которым и должна следовать специализированная, «нравственно-тематическая» стадия психолого-педагогических исследований. Но стадия целенаправленная, обусловленная пониманием структурных взаимоотношений участников совместной деятельности, выделенных «зон тревог» и «групп риска». Именно в аспектах такого понимания *результата* данной грани образовательного процесса, мы имеем возможность наблюдать (и особенно значимо в математически выраженных единицах) единые показатели динамики общего развития ребенка, сопоставлять учащихся, классы, видеть успехи и недостатки своих действий – то есть управлять и в данной области нашего сверхсложного объекта.

И, наконец, область психофизической грани результата, где в последнее время плодотворно утверждаются «здоровьесберегающие и здоровьесформирующие аспекты».

Это не дань моде, а вполне обоснованный, закономерный путь познания глубин образовательного процесса и проблем его управления.



Нет необходимости доказывать, что наблюдаемые тенденции разрушений *здоровья* подрастающего поколения являются на сегодня одной из важнейших проблем всего человечества. По данным статистики в нашей стране из года в год **снижается индекс здоровья** и увеличивается общая заболеваемость детей и подростков. И среди причинных факторов данной проблемы (и далеко не на последнем месте) стоит психоэмоциональное напряжение, обусловленное особенностями организации педагогического процесса в

школах, через которые проходит все наше будущее общества. Их высокая степень физической пассивности, нервно-психические и физиологические перегрузки (наиболее ярко проявившие себя в условиях бурного прироста «учреждений нового типа», целенаправленно включающих дополнительное содержание и повышенный уровень его сложности при значительном снижении двигательной активности), нарушение режима дня школьника, — прямой путь не только к общему усугублению состояния здоровья, но и к рождению новых патологий.

К тому же, **состояние здоровья** является не только содержательным «ядром», но и наиболее убедительным и ценным критерием роста и развития детей, их психофизического состояния.

Оценка состояния здоровья, как и «развития» в целом, рассматривается (что неоднократно отмечалось нами) в двух аспектах:

- как *показатель функциональной готовности организма* на каждом возрастном этапе к выполнению различных видов деятельности (базис);

- как *критерий оценки влияния учебной и физических нагрузок*, а также других факторов внешкольной деятельности на организм детей (результат).

Именно поэтому, считаю, оно и должно отслеживаться на протяжении всего процесса школьной жизни как важнейший показатель общего «развития» школьника с позиций управления образовательным процессом.

Да, школа не медицинское учреждение. И у нее нет возможностей (ни кадровых, ни функциональных) выполнять лечебно-оздоровительную миссию. Однако *знать состояние здоровья*, нести ответственность и управлять в этой содержательной области педагогического процесса (если, конечно, принимаем позицию его

триединства), мы просто *обязаны*. **Диагностику здоровья на уровне возникших клинических проявлений неблагополучия, считаю (как и медики), запоздалой.**

О связи здоровья и *теории адаптивного реагирования* уже было сказано. И в этом плане, можно лишь добавить вывод медицинского Центра ДАР (г.Москва): «Оценка здоровья мерой адаптации позволяет не только расширить информацию о здоровье человека, но и прогнозировать его дееспособность, в том числе умственную работоспособность с одновременной характеристикой физиологической «цены» этой работы»⁶⁴.



Таким образом, **адаптируемость школьника к среде образовательного учреждения** имеет основания в каждой грани ее *триединства*. Из чего следует, что параметры *адаптируемости* вполне могут стать тем связующим фактором, который и определит *результат образовательного процесса* с позиций его целостности. Их интеграция позволит говорить о *педагогической значимости* конкретного продукта (насколько грамотно соотносятся действия школьников с той средой, которую их школа организовала для удовлетворения образовательных потребностей) – *педагогический аспект результата образовательного процесса*. Уровень *целостности* этих соответствий (внутри каждой грани триады и их единения) – об эффективности этой организации, об *управлении*.

В данном контексте хочу выделить и еще одно положение. *Постоянство* наличия величин *степени адаптации*, независимо от различий в направлениях, индивидуальности стратегических линий

⁶⁴Медико-психологическое обеспечение учебного процесса. – Кн. 2. - М.: НМЦ «ДАР», 1997. – С.42.

школьной жизни, позволяет сделать вывод и о том, что ее параметры вполне могут стать основой инструментария объективной и унифицированной оценки любого образовательного процесса (для внутришкольных сопоставлений их видовых проявлений, анализа и синтеза целостных представлений образовательных систем различного уровня). Да и оценка участия самой школы в процессах формирования воспитанников становится в этих условиях более объективной: **ребёнок образуется не «вообще», а в рамках конкретной среды, организуемой в конкретной школе**

На этой платформе мы и выстроили когда-то дефиниции **результата образования**:

РЕЗУЛЬТАТ ОБРАЗОВАНИЯ (в рамках теории о закономерных реакциях приспособляемости организма) есть сложный, интегративный показатель степени адаптации ребенка к особенностям целенаправленно организуемой совместной деятельности в условиях конкретного образовательного процесса.

РЕЗУЛЬТАТ ОБРАЗОВАНИЯ (в ракурсе управления) есть сложная многоуровневая категория, характеризующая состояние целостности всех взаимодействующих компонентов образовательного процесса (в их внутренней и внешней взаимообусловленности), благодаря которому достигается то или иное качество его конечного продукта - формирование личностных качеств Человека.

Выводы из сказанного:

- *Результат образовательного процесса относится к классу **сложных, системных и многоплановых категорий**. А это объективно обуславливает, что в характеристиках его показателей необходимо максимально отражать эту **сложность, системность и многоплановость**.*
- *Результат образования и может, и должен рассматриваться как **категория, в которой находит свое отражение реальное***

состояние конечного продукта всех видов производственной деятельности (педагогической и управленческой) в рамках определенной системы.

- *Результат образования* как бы вбирает в себя (**интегрирует**) все особенности его педагогических составляющих (*триединства*). Однако степень этой интеграции, уровень их *целостности* – есть следствие *управления*, вне которого образовательный процесс не существует как системная организация.

Разумеется, что многое в данном вопросе еще надо уточнять и апробировать. Но уже сегодня, бесспорно то, что все это крайне необходимо всем нам (и руководителям школ, и рядовым педагогам), чтобы реально видеть всю глубину и того, как мы справляемся с поставленными образовательными задачами, и как мы управляем этим процессом, и в каком направлении искать резервы совершенствования.

Что касается нашей работы с ФГОС. Рассмотренные позиции *теории адаптивного реагирования* в отношении *результата образования* могут сыграть достаточно значимую роль и в этом вопросе. Цели образовательных учреждений, направленные на реализацию *социального заказа* (ФГОС), определяют специфику и направленность содержания конкретных образовательных процессов. *Его конечный продукт – результат* – отражает: *насколько гармонично адаптированы их воспитанники в данном содержательном пространстве*. Или, другими словами, насколько этот социальный заказ стал «внутренним Я» их питомцев (дает или не дает «сбои»). Только так, на наш взгляд, мы можем выходить на понимание и сути *социального заказа*, и *результата образовательного процесса*. Но, главное, – на **объективность оценки результата деятельно-**

сти образовательного учреждения. Оценка, которая будет адекватно соотнесена и с **отдельно взятым ребенком**, и с контингентом детей **учреждения в целом**.

Из Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования

8. Стандарт устанавливает требования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования:

личностным, включающим готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, социальные компетенции, правосознание, способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме;

метапредметным, включающим освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике, самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, построение индивидуальной образовательной траектории;

предметным, включающим освоенные обучающимися в ходе изучения учебного предмета умения специфические для данной предметной области, виды деятельности по получению нового знания в рамках учебного предмета, его преобразованию и применению в учебных, учебно-проектных и социально-проектных ситуациях, формирование научного типа мышления, научных представлений о ключевых теориях, типах и видах отношений, владение научной терминологией, ключевыми понятиями, методами и приемами.

В приведенном фрагменте Министерского документа мы видим сформулированные общие **ИНТЕГРАТИВНЫЕ КАЧЕСТВА РЕЗУЛЬТАТА ОБРАЗОВАНИЯ**, которые ребенок может приобрести в результате освоения *Основной Образовательной Программы*. **Стратегический ориентир педагогам вроде бы дан!** Но это (в представленном формате), если говорить по существу, лишь «эскиз портрета выпускника той или иной ступени образования».



Задача любой конкретной *«Основной образовательной программы школы»*: **«ПРОПИСАТЬ» ЭТОТ ПОРТРЕТ В ДЕТАЛЯХ.** В деталях, отражающих **качества личности ребенка и степень их сформированности в условиях конкретных обязательных образовательных областей с учетом особенностей той или иной его возрастной**

группы.

И чем детальнее будет *«прописан этот портрет»*, тем проще *оценивать* каждый его *системный элемент*, а значит, и *понимать конкретику* его проблемных и причинных факторов, *эффективнее включаться* в регулирующие процесс действия.

