

ОБРАЗОВАНИЕ-2013: что с ним происходит? Информация к размышлению для тех, кому это положено делать по должности



Владимир Павлович Беспалько,
академик РАО

«Образование – это
«немного обо всём и всё о немногом».
А.В. Луначарский

В стране идёт всенародная игра в «кошки-мышки». Министерство образования старается «заловить» школьников в сети ЕГЭ, а школьники — избежать их. Возникла парадоксальная ситуация: преданные гласности «шпаргалочные войны» вызвали бурю общественной активности, направленную против дефектов ЕГЭ и криминала вокруг него. Все, включая премьер-министра, ищут пути совершенствования процедуры экзаменов и подавления «шпаргалочной революции», которой школьники ответили на явно бессмысленный и репрессивный ЕГЭ.

• педагогическая система • общее среднее образование • ЕГЭ • социальный заказ образованию • диагностические цели

Идёт всенародная суета вокруг ЕГЭ, как если бы с усовершенствованием экзаменов немедленно повысилось качество общего среднего образования. Наивные и педагогически неграмотные надежды! ЕГЭ и его проблемы — это лишь вершина огромного массива нерешённых педагогических проблем организации и управления народным образованием. Дискуссии же о ЕГЭ, так полюбившиеся нашим дилетантским СМИ из-за неисчерпаемости темы и объёмов «свежего» материала, это споры некомпетентных с несведущими (включая работников Минобразования

и депутатов Госдумы). Проблемы ЕГЭ — чисто педагогические проблемы, которыми педагогам и следует грамотно заниматься. Но учитывая, что ЕГЭ вот уже более десятилетия демонстрирует провальное состояние общего среднего образования в стране, Министерству образования следует заниматься повышением качества самого образования, а не давить на ЕГЭ, чтобы он выдавал лучшие показатели. И не потому, что ЕГЭ несовершенен, а потому, что само образование стоит на ложных основаниях и требует от учащихся бессмысленного и невозможного.

Два главных порока общего среднего образования, косвенно фиксируемых ЕГЭ

Среди многих нерешённых проблем, определяющих провальное состояние общего среднего образования (ОСО), выделим те, которым в угаре борьбы со «шпаргалочной революцией» учащихся не уделяется ни малейшего внимания.

Во-первых, это то, что **содержание** образования по всем предметам школьного учебного плана («стандарты») медленно и постепенно поднималось с уровня начального **просвещения** народа (до середины XX века), как это задумывалось отцами-основателями системы **массового** народного просвещения, до уровня **профессионального образования** по специализации каждого учебного предмета без исключения.

Это привело за более чем полстолетия к непреодолимой для учащихся многократной перегрузке в каждом учебном предмете.

Об этом автор писал и приводил расчётные материалы перегрузки в учебных предметах ещё в 1988 году в монографии «Теория учебника». Понятно, что совокупная перегрузка школьного учебного плана (полтора десятка предметов) достигает астрономической величины и способна только задавить, а не развивать образование. Об этом недвусмысленно говорят элементарные педагогические расчёты объёмов информации в предметах с опорой на понятия «Учебный элемент», «Степень абстракции» изложения предмета, «Уровень усвоения» и «Автоматизация» умений учащихся, заложенных в экзаменационные материалы ЕГЭ¹. Об этом также свидетельствуют полная потеря учащимися учебной мотивации уже в начальной школе и разразившаяся «шпаргалочная революция» против ЕГЭ.

Совокупный объём учебного материала, предлагаемый учащимся в предметах школь-

¹ См.: Беспалько В.П. Природосообразная педагогика, М., Народное образование, 2008.

ного учебного плана не идёт ни в какое сравнение с психическими возможностями человека по его усвоению за отведённое планом время. Это приводит к ничем не компенсируемой кумулятивной педагогической запущенности учащихся, которая обнаруживается в их массовом провале на ЕГЭ, как бы ни пытались министерские чиновники камуфлировать глобальные неуспехи общего среднего образования.

К примеру, в самый последний момент перед ЕГЭ-2013 Рособрнадзор, предчувствующий катастрофическое поражение, принял волонтеристское послабление в критериях оценки результатов тестирования, сводящее общее образование к примитивному просвещению.

Но и этим не удалось подсластить пилюлю чудовищно перегруженного и педагогически невежественного экзамена.

Вторая нерешённая проблема общего среднего образования состоит в том, что в XXI веке в классах господствует неспешная, полусонная и, главное, безразличная технология обучения XV века: голос — мел — доска, дремлющий педагог и скучающие учащиеся «без дела в руках и мысли в голове» (Ушинский). А разработанным психолого-педагогической наукой прогрессивным технологиям образования и обучения с использованием современных технических средств и в первую очередь компьютерным технологиям проектирования и осуществления этих процессов плотно закрыт доступ в школы теми кадрами, которые готовят отставшие от жизни и науки педагогические институты.

Чтобы вывести содержание и технологию общего среднего образования на уровень, диктуемый потребностями жизни в XXI веке, необходима основательная реформа высшего педагогического образования, сопровождаемая кадровой «чисткой» с оценкой педагогической квалификации её профессорско-преподавательского состава, а также реальная, профессионально контролируемая научно-исследовательская и созидательная работа

по оптимизации образования и воспитания молодёжи в многочисленных педагогических вузах.

Волюнтаризму в образовании — нет!

Привыкшим к спонтанным волюнтаристским решениям в образовании логично предположить, что положение дел может быть легко и радикально исправлено путём:

А) простой разгрузки программ и возвращении их на уровень просвещения по приказу из министерства;

Б) простого оснащения всех школ компьютерами.

Оба мероприятия неразрешимы. По пункту А) наглядным примером может послужить 15-летний опыт безуспешной борьбы с перегрузкой школьных программ, ведомой Российской академией образования под руководством бывшего министра образования, а ныне академика РАО Э.Д. Днепров. Позорное фиаско академика и его коллег объясняется тем, что педагогическая наука не предоставила в их распоряжение ни весомых аргументов, ни действенных критериев, ни рабочих методик, способных убедить армию школьных и научно-педагогических работников в необходимости сначала механически «оторвать» от школьных учебников *«треть сверху и треть снизу»* (акад. Крылов А.Н.), а остальное подвергнуть радикальному сокращению!

И это понятно — школьный учебный план и составляющие его программы не являются плодом научного подхода к их созданию. Они уже давно *«бездетны»* и создавались не с учётом будущей жизнедеятельности учащихся и их физической возможности одолеть предлагаемый план, а по принципу *«копилки»*: информация в планах не обновлялась, а накапливаясь годами, десятилетиями и столетиями. Поколения методистов внимательно следили не за *развитием жизни* и её требований к современному человеку, а за *развитием наук*, соответствующих учебным предметам, и немедленно включали в предмет все новинки релевантной науки, радуясь тому, как пухнет их предмет, и требуя всё большего времени на его изучение и большее представительство в учебном плане.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

Распухание учебного плана постепенно привело к тому, что школа из семилетней стала десятилетней, затем *двенадцатилетней*, каждый раз всё более отдаваясь от реальных потребностей учащихся. И хотя дальше уже некуда удлинять сроки ОСО, всё равно раздаются голоса о необходимости ещё немного (лет!) попридержать молодёжь в школе, чтобы ещё прибавить науки в учебный план. Кого мы готовим в школе? Энциклопедистов-дилетантов или преимущественно будущих тружеников для производительных отраслей народного хозяйства?

В вузах почти утроили сроки обучения, и классический российский пятилетний институт волевым образом превращён в уродливое подобие многоступенчатого зарубежного *коммерциализированного* университета. Улучшилось ли при этом качество кадров с высшим образованием, появились ли новые российские Платоны и Ньютоны или хотя бы нобелевские лауреаты? Об этом реформаторы умалчивают.

Бесперспективность поиска путей разгрузки школьных программ до уровня *посильности их качественного усвоения учащимися* состоит в том, что в той древней парадигме образования, на которой зиждется современная школа, нет места ни оптимизации учебного плана, ни оптимизации учебных программ, а следовательно, и построению природо- и социосообразного учебного процесса с гарантированной успеваемостью учащихся. Лучше всего это можно увидеть путём анализа традиционной педагогической системы ОСО, которой мы доверяем своих детей и одновременно судьбу страны и народа.

Для описания принятых в той или иной системе образования исходных положений построения её педагогической системы (парадигмы образования) необходимо *диагностично* сформулировать содержание её основных элементов

и показать структурные и функциональные связи между ними. На этой основе можно спрогнозировать педагогические особенности системы и её дидактическую эффективность. Любая педагогическая система, как подсистема образовательной системы, естественным путём (*природосообразно*) формировалась в веках, как взаимосвязанная и взаимодействующая совокупность необходимых и достаточных для выполнения функции образования следующих шести элементов: учащиеся, цели обучения, содержание обучения, дидактические процессы, организационные формы обучения, средства обучения, включая учителей (см. рис.).

Проблема применения компьютеров в обучении рассмотрена нами в специально посвящённой ей статье «Киберпедагогика» (Народное образование. 2012. № 10; Школьные технологии. 2012. № 1). В статье показано, что бытующее механистичное внесение компьютеров в школьные аудитории без специально педагогического их программного обеспечения сродни забиванию гвоздей микропомом. К созданию же специально педагогического обеспечения компьютеризации обучения современная педагогика даже не приступила и подлинных специалистов в этой области никто не готовит, хотя диссертации (даже докторские!) уже защищаются.

Работа педагогической системы состоит в том, что поступающие в неё *абитуриенты* превращаются в *выпускников*

с личностными качествами, заданными образовательному учреждению *социальным заказом*. Социальный заказ задаёт **общую цель** функционирования педагогической системы. Для того чтобы она была понятна и ученику, и учителю, и родителю, и любому гражданину, интересующемуся образованием детей, общая цель должна быть сформулирована **диагностично**, то есть на языке педагогики с использованием параметров и критериев теории педагогических измерений. Только в этом случае все элементы ПС могут быть «настроены» на гарантированно сильное и качественное выполнение социального заказа.

«Настройка» педагогической системы на требования социального заказа (общую цель работы ПС) состоит в следующем:

- по всем предметам учебного плана формулируются *диагностические цели их изучения*;

- *дидактически препарируется* содержание обучения (включая контроль над его силой, как по объёму, так и по ступени абстракции);
- необходим выбор и подготовка к использованию дидактических процессов, соответствующих цели изучения предмета;
- выбор подходящих организационных форм реализации намеченных дидактических процессов;
- выбор адекватных средств обучения, включая профессионально-педагогическую квалификацию учителя для работы

Социальные (государственные) требования (заказ образованию)

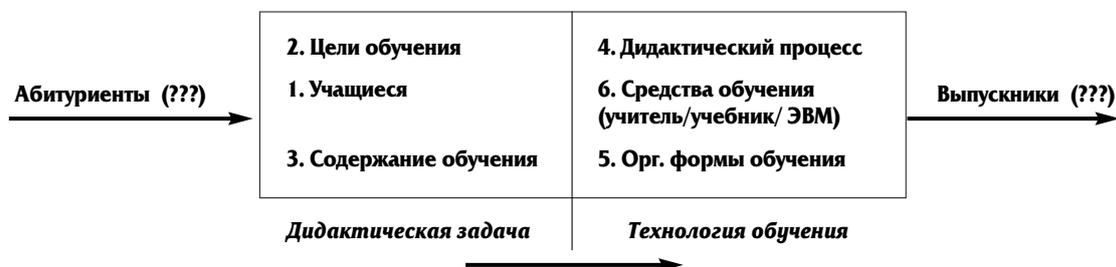


Рис. Общая структурная схема педагогической системы

в данной педагогической системе и его способности по педагогически корректному использованию современных компьютеров.

Опираясь на приведённый выше эскизный портрет педагогической системы, можно сопоставить его с действующей почти полтысячелетия и по настоящее время без признаков её радикального осовременивания российской педагогической системой. О чём свидетельствует такое сопоставление?

Образование без цели, что всадник без головы

Российское общее образование никогда не получало ни от одного своего правительства **в явном виде** сформулированного и **диагностично** определённого социального заказа, на основе которого можно было бы осознанно и педагогически однозначно сформулировать общую и частные цели работы педагогической системы.

Имеются, конечно, наработанные трудолюбивыми чиновниками эвересты административно-бумажного творчества с претензией на формулировку целей общего среднего образования. Однако из этих «богатейших» недр невозможно извлечь даже грамма руды, из которой можно было бы выплавить чистый и прозрачный ответ на вопросы: *для чего и как* школьник должен изучать тот или иной учебный предмет? Методисты, создающие учебные планы и программы, обладают полной монополией на ответ, но и они затрудняются, ибо не могут опереться в поиске места и частных целей изучения предмета на общую цель работы педагогической системы, поскольку её просто нет!

Представьте себе качество продукции современных производств, в которых на предыдущих этапах изготовления не известны её конечные требования. В образовании полтора десятка учебных дисциплин работают вслепую, каждая сама по себе и сама для себя, а не все вместе, согласовано, на общую цель формирования личности с заданными качествами. ЕГЭ ещё больше оторвал общее среднее образование от осознания и контроля достижения этой общей цели, экзаменуя по каждому

предмету в отдельности, а не общий (кумулятивный) эффект на выпускника школы. Вузы пошли тем же путём, копаясь в запомненной абитуриентом изящной словесности и головоломной цифири, а не исследуя природные задатки, сформированную в школе направленность и перспективы развития личности в желательном профессиональном направлении в стенах данного вуза.

Общее среднее образование, лишённое разумного и диагностично сформулированного социального заказа, направленного на прогрессивное развитие народа и страны, не в состоянии построить целенаправленную педагогическую систему, а вынуждено пробавляться волюнтаристскими упражнениями в конгломерате осколков и остатков того, из чего формируется действенная педагогическая система. Удивительны ли странные манипуляции авторов ЕГЭ с содержанием и критериями оценки экзамена, чтобы удержаться на плаву в том половодье постоянных перемен, в которых буквально тонет образование?

На что же ориентируются учитель и учащийся в преподавании и учении, если они не имеют возможности сравнивать свои достижения с диагностично сформулированной целью? Они располагают двумя документами: **программой по предмету и учебником**, который должен соответствовать программе.

Традиционная *повествовательная* учебная программа, которая на самом деле является аннотацией учебника, названа «Стандартом», но никаких признаков стандарта в реальном смысле этого слова, как оно применяется в других видах человеческой деятельности, в данном документе не обнаруживается. Стандарт должен содержать точные показатели и критерии качества той продукции, к которой он относится, но в так называемых образовательных стандартах, кроме названия элементов продукции (информации для изучения),

никаких показателей и критериев требуемого качества её усвоения с корректной шкалой оценки этого качества **не содержится**.

Стандарт должен управлять деятельностью, на которую он направлен, в данном случае образовательной деятельностью: учебной учащегося и преподавательской учителя. Это управление состоит в установлении «поля деятельности», его признаков и границ, а также допустимых способов и методов деятельности. Не имея подлинных стандартов образования, авторы учебников предоставлены собственному здравому смыслу в их создании и конструировании, оставаясь единственными ремесленниками в современном мире научно организованных массовых производств. Ничто не сдерживает их и не ориентирует на оптимизацию объёмов учебной информации в учебнике. Ситуацию фатально усугубляет полное отсутствие какого бы то ни было взаимодействия между предметами организуемого и направляемого общей целью образования, поскольку такой цели в общем образовании попросту нет, её замещает волюнтаристски созданный учебник, тогда как последний должен быть только средством достижения цели, а не её заместителем.

Как же построить природосообразное общее среднее образование?

Выше старательно акцентировался печальный факт, что общее среднее образование всю свою жизнь работало без чётко поставленной общей цели. Ему давали различные волюнтаристские учебные планы, периодически меняемые со сменой царей, вождей, правителей и правительств, с напутствием учителям: *«Учите как можно лучше!»* и ученикам: *«Учитесь как можно лучше!»*, но никто толком (*диагностично*) не растолковал, что означает *«как можно лучше»*.

Для учителей это означало, что они должны добиваться того, чтобы учащиеся вызубрили назубок от корки до корки содержание

учебника и запоминали, как решаются даже самые заковыристые задачки. Учителя изначально, а в XXI веке в особенности, понимали, что такая цель в массовом обучении недостижима, но делали вид, что стараются её достичь. Вместо «учите лучше» получается всё хуже. Благо, что за это никаких санкций к учителям не предусмотрено. Да и как их предусмотреть, если критерии легко подгоняются под прогнозируемое худшее (см. последнюю корректировку критериев оценки в ЕГЭ, при котором «троечника» приказано считать «отличником»).

Для учащихся же изначально предусмотрено множество санкций за искусственно созданную для них неуспеваемость, и неудивительно, что они переключают свою энергию с бессмысленного изучения недостижимого на поиск способов переиграть учителя, создавая иллюзию усвоения невозможного.

Чтобы переломить кризисную ситуацию, не надо «изобретать велосипедов», надо лишь вернуться к давно сформулированным в дидактике принципам обучения: **доступности и посильности**. Если внимательно присмотреться, что происходит в сегодняшнем реальном образовании, то можно увидеть, что оно, как живой организм, само пытается приспособиться к навалившимся на него перегрузкам и неопределённости целей обучения. Свидетельство первого — заметное снижение прилежности учащихся в обучении и амбиций ЕГЭ, повлекшее перманентные колебания в критериях оценки качества усвоения предметов и особенно обвал (2013) нижней границы положительной оценки, когда 30-процентное выполнение теста считается достойным аттестата зрелости, а 70-процентное — золотой медали. Неопределённость целей корректируется самими учащимися посредством явочных предпочтений к одним предметам и игнорирования других. Оба этих стихийных явления в ОСО нуждаются в учёте и организации при проектировании учебного плана и программ.

Для этого имеются только три пути на перекрёстке общего образования:

- **первый** («прямо пойти») — продолжать движение по едва заметной тропинке традиционного ОСО без руля и без ветрил, постоянно сбиваясь с пути, и в конце концов, никуда не прийти, потратив лучшие годы жизни в топтании на абстрактных догмах основ наук. Это нынешнее общее среднее образование, когда выпускник 12-летней школы всё ещё никто и ничто, сырой материал не лучшей пробы, хотя и с аттестатом зрелости в руках и с большими претензиями к обществу;
- **второй** («направо пойти») — это укатанная дорожка («общество по распространению научных и культурных знаний»), полная занимательных, поучительных и полезных зрелищ и встреч с бывальными людьми, движение по которой не требует больших усилий, темпа и времени в преодолении её довольно посильной дистанции. Это **просвещение**, которое может обходиться без требований к качеству усвоения знаний и экзаменов;
- **третий** («налево пойти») — это целенаправленное раннее (с 12–13 лет) профессионально ориентированное образование, цель которого — посильное развитие врождённых задатков учащихся к определённым видам деятельности и приобретение начальных профессиональных умений и навыков по определённой задатками учащегося специализации.

Навсегда отбросив первый путь, как испытанный историей и доказанный ею, как бесперспективный и неизбежно ведущий к непреодолимым противоречиям и кризисам, **ОСО должно освоить** второй и третий пути развития, как получившие убедительное подтверждение их перспективности в опыте выдающихся педагогов XIX и XX веков от И.Г. Песталоцци до А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского.

По **второму** пути (*просвещение*) должно строиться **начальное** образование детей до 11–12 лет. Это подаренное детям «*образовательное детство*»: игровое (от 6 до 8-летнего возраста) и познавательное (от 9 до 11 лет).

По **третьему** пути (*образование*) строится собственно **среднее образование**, которое заканчивается комплексным экзаменом по уровню достигнутой профессиональной подготовки и качеству усвоения релевантных направленности профессиональной подготовки знаний по естественно-научным и гуманитарным дисциплинам специального профессионально ориентированного учебного плана.

Диагностические цели в ОСО

В традиционном ОСО хотя и не ставятся диагностические цели, но мы уже хорошо знаем принципиальные достижения в этой педагогической системе и можем их выразить в диагностических показателях и критериях. Учитывая многопредметность учебного плана и отсутствие приоритетности среди составляющих его учебных предметов, а также их нечеловеческую перегрузку, учитывая расшифрованные данные ЕГЭ, можно с ответственностью сказать, что в продолжение всего курса обучения в школе (11 лет) по всем изучаемым предметам успеваемость школьников никогда не поднимается выше «недоусвоенного» *первого* уровня усвоения (*узнавание*) с коэффициентом усвоения $K_1 = 0,3–0,4$, что означает, что процесс усвоения учащимися предлагаемого им учебного материала ещё и не начал. Минимальное значение K_1 , при котором можно сказать, что усвоение учебного материала достигло нижней границы интервала усвоения равно **0,7** (верхняя граница = **1,0**). Достигаемое же качество усвоения предметов в традиционном обучении оставляет учащихся в состоянии хронической педагогической запущенности, однако из-за безысходности ситуации им даётся возможность «проползти» весь одиннадцатилетний школьный курс с этим уровнем знаний и даже «просочиться» сквозь псевдолиберализированный ЕГЭ в вузы, чтобы пополнить толпы

дилетантов с вузовскими, кандидатскими и даже докторскими аттестатами и дипломами в руках. Кого мы при этом обманываем?

Никакими эпизодическими «мероприятиями», тем более волонтаристского характера, которыми отличаются всевозможные кампании по совершенствованию народного образования, положения дел в ОСО не поправить. Оно, как показывает опыт последнего полувека, будет только ухудшаться. Поэтому, чем чинить и ставить заплаты окончательно обветшавшему зданию традиционного ОСО, не лучше ли снести ставшее опасным для обитания ветхое и устаревшее здание традиционного ОСО и на его месте построить современный *Дворец образования* на радость учащимся, их родителям и учителям. Описание педагогической системы такого Дворца образования дано в монографии автора «*Природосообразная педагогика*» (М.: Народное образование, 2008), к которой мы и адресуем заинтересованного читателя.

Здесь, однако, хочется обсудить один из аспектов такого строительства, связанных с забытой в педагогике или, вернее, предельно упрощённо решаемой проблемой *организационных форм* образования.

Традиционное образование столетиями шло от начальной школы (3–4 класса) к неполной средней (7–8 классов) и затем к полной средней школе (10–12 классов). В разные исторические периоды менялись требования к образованию при вступлении человека в производительную жизнь: ещё сотню лет назад для этого достаточно было начальной школы. Но очень быстро требования к образованию стали расти, и уже к середине XX века без полного среднего образования надеяться на хорошо оплачиваемую работу и перспективу роста стало несбыточной мечтой.

Эта истина, однако, слабо укладывалась в голове учащихся начальной и даже неполной средней школы, а поэтому мотива-

ция их учения, настойчивость и прилежность учебной работы оставались слабыми, поскольку перспектива вступления в самостоятельную жизнь казалась весьма отдалённой и туманной. Поэтому формирование базовых знаний и умений у школьников в начальной и неполной средней школе проходит весьма вяло и на низком уровне, что отражается на качестве обучения на последующих ступенях образования. К сожалению, этот эффект угасания врождённых задатков, не превращающихся в адекватные способности, и формирование в связи с этим *необратимой* педагогической запущенности происходит медленно и незаметно для самого учащегося и не диагностируется школой (институт второгодничества, естественный для такой ситуации, давно отменён).

Одна из причин этого явления в «келейности», обособленности существующих школьных ступеней, слабых информационных связей между ними, при которых учащиеся начальной школы не осведомлены об успехах в учёбе старшеклассников, их послешкольной судьбе и жизни, не говоря уже об их вузовской и послевузовской самостоятельной жизни. Наличие такой информации и распространение её среди школьников с грамотным комментарием и выводами может иметь громадное мотивационное значение для самовоспитания школьников, формирования их личных целей и планов, а также их учебной самоорганизации по их достижению.

Для ослабления этой келейности следовало бы упростить и «сжать» структуру ОСО, упразднив понятие начального образования и оставив различными только две его ступени: *неполное среднее (8 классов)* и *полное среднее (11 классов)*. Начало обучения в школе можно опустить до пятилетнего возраста при условии, что в первых двух классах применяются преимущественно только игровые (а не академические) методы обучения.

Наконец, последняя реформа, необходимая для создания целенаправленности в работе педагогической системы ОСО, состоит в том, чтобы определить и внедрить *общую диагностическую цель* её работы, разделённую на взаимосвязанные, но отдельные диагностические подцели для неполной средней и полной средней школ.

Выше уже упоминалось, что для общего среднего образования возможны только две цели: просвещенческая и образовательная. Просвещенческая цель образования ограничивает усвоение учащимися избранных предметов изучения окружающего мира (объекты, предметы, природа, люди, работа, мышление, мораль и пр.) на уровне *знакомства* (первый уровень с $K1 = 0,5-0,7$). Эта цель стоит перед учащимися неполной средней школы от первого до последнего её класса. Используемые в ходе обучения тесты (только первого уровня и только с третьего класса) служат получению обратной связи в обучении, но не для оценки знаний учащихся. Никаких экзаменов в неполной средней школе не проводится, и все учащиеся имеют право беспрепятственного перехода в полную среднюю школу. Одна из важных задач неполной средней школы состо-

ит в выявлении *врождённых задатков учащихся к отдельным видам деятельности с выделением доминантных задатков*, данные о которых существенно помогут учащимся, родителям и педагогам при направлении учащегося по наиболее благоприятному для него профессиональному пути.

Образовательная цель ставится перед полной средней школой и подразумевает овладение учащимся за время обучения в адекватной его задаткам и желаниям начальной профессиональной подготовки и знаниями основ наук в объёме и на уровне *релевантных* профессиональной подготовке. Это может быть, как максимум, второй уровень усвоения ($K2 > 0,7$) типовых профессиональных умений и общенаучных знаний. Из полной средней школы учащийся в результате такого построения её педагогической системы выйдет достаточно хорошо подготовленным к жизни, труду и дальнейшему образованию в вузе. **НО**



В ЭЛЕКТРОННОЙ ВЕРСИИ ЖУРНАЛА

Организация деятельности образовательных учреждений по социально-психологической реабилитации детей, подвергшихся насилию

Г.О. Галич, доцент, заведующая кафедрой педагогики и психологии начального и специального образования Пензенского государственного университета, кандидат педагогических наук

Л.Н. Корчагина, старший преподаватель кафедры начального и специального образования Пензенского государственного университета

В статье рассматривается проблема насилия в отношении несовершеннолетних, а также возможности их социально-психологической реабилитации в условиях образовательных учреждений.

