НИЖЕГОРОДСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

1, 2008

Зарегистрирован Управлением Федеральной службы по надзору в сфере связи и массовых коммуникаций по Нижегородской области

Регистрационное свидетельство ПИ № ТУ 52-0074 от 5 ноября 2008 г.

Журнал выходит при поддержке Министерства образования Нижегородской области

Учредитель и издатель — Государственное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Нижегородский институт развития образования»

Главный редактор

С. В. Наумов, министр образования Нижегородской области

Редакционная коллегия

Л. В. Агафонцева — ученый секретарь ГОУ ДПО НИРО

Н. Ю. Бабанов — зам. министра образования Нижегородской области

Н. Ю. Бармин — ректор ГОУ ДПО НИРО

В. В. Гречухина — директор МОУ гимназия № 80 Н. Новгорода

В. В. Козлов — зав. управлением образования, спорта и молодежной политики администрации Бутурлинского района

В. К. Крючков — проректор по научно-исследовательской и проектной деятельности ГОУ ДПО НИРО

В. В. Николина — проректор по учебной работе НГПУ

Содержание

С. В. Наумов. Обращение к читателям — 3

Э. А. Салин. «Учитель года — наставник, открывший формулу успеха для себя и своих учеников» — 4

Образовательная политика

Стратегия и управление

Н. Ю. Бабанов, А. Е. Шамин, А. Н. Смирнов. Организационно-педагогические условия формирования региональной системы профессионального образования — 8

Л. В. Шмонина, Т. А. Лутохина. О региональной системе оценки качества образования — 16

В. Ю. Еремина. Организационно-педагогические механизмы управления качеством образования на муниципальном уровне — 23

ЕГЭ в регионе: итоги, проблемы, перспективы

Г. Л. Петрова. О деятельности регионального центра обработки информации: основные проблемы и пути их решения — 27

В. Г. Мухин, Л. В. Смирнова, Н. В. Суздальцева. Порядок подготовки и проведения ЕГЭ по русскому языку в Сарове: организационно-административные и методические мероприятия — 30

Л. В. Шамрей. Лингвокультурологические проблемы преподавания русского языка в современной школе — 35

И. Г. Малышев. ЕГЭ как важнейший элемент мотивации выпускников в повышении уровня геометрических знаний — 39

Непрерывное педагогическое образование

Е. А. Кутовая, А. А. Персонова. Новые формы организации внутришкольной методической работы — 43

О. Ю. Дедова. Проблемы преемственности дошкольного и начального образования как важного критерия оценки его качества — 48

М. И. Голунова, И. Н. Смирнова. Информационный интегрированный продукт «КМ-школа» в педагогической практике — 55

Психолого-педагогическая поддержка детства

Н. Н. Лихачева. О помощи семье, воспитывающей ребенка с нарушениями речи — 61

Г. Н. Петрякова. Как достичь высокой работоспособности ученика — 66

И. В. Курышева. Проблемы подготовки к школе детей с проявлениями асоциального поведения — 73

Н. А. Землянкина. Роль художественной литературы в развитии психологической грамотности младших школьников — 78

Образовательный процесс: методы и технологии

Нижегородская инновационная школа

Г. А. Игнатьева. Экспертиза инноваций в образовании: возможности и реальность — 84

С. А. Носова — директор ГОУ Лицея — Центра одаренных детей

А. М. Перецкая — директор МОУ СОШ № 14 с углубленным изучением отдельных предметов г. Правдинска Балахнинского района

Е. Л. Родионова — зам. министра образования Нижегородской области

Г. П. Рябов — ректор НГЛУ им. Н. А. Добролюбова

Л. А. Сачкова — зав. ИДК Павловского района

С. К. Тивикова — зав. кафедрой начального образования ГОУ ДПО НИРО

В. Н. Шмелев — начальник отдела дошкольного и общего образования министерства образования Нижегородской области

Ответственный секретарь И. В. Герасимова

Редакторы: Ю. А. Винокурова, Е. В. Шадрина

Корректор В. А. Ерохин

Компьютерная верстка О. Н. Барабаш

Художники: Д. Ю. Брыксин, О. А. Долгополова

Макет А. М. Васина

Адрес редакции, издателя, типографии:

603122, Нижний Новгород, ул. Ванеева, д. 203.
Тел./факс (831) 417-54-67
www.niro.nnov.ru
E-mail: ngc1@yandex.ru

Все права защищены. Использование и перепечатка материалов, опубликованных в журнале, допускаются только с разрешения редакции, ссылка на «Нижегородское образование» обязательна.

Д. Ю. Доронин. Школа этноэкологического проектирования: специфика идеи и образовательного знания — 92

М. Н. Крайникова, А. Г. Кулыгина. Распространение передового педагогического опыта в региональной системе образования — 99

Е. Е. Пугина. Методическая поддержка инноваций в муниципальной системе образования — 104

Информатизация образования

Л. Н. Шилова, Л. Н. Захарова, Б. Б. Ярмахов. Мотивационные основания внедрения ИКТ в учебный процесс — 110

Л. А. Шевцова, Т. И. Канянина, Е. П. Круподерова, Н. В. Кудимова. Перспективы развития образовательных программ Intel в Нижегородской области — 116

Н. А. Гарева, Л. В. Дербенцева. Апробация и внедрение ПМК «Школьный наставник» по русскому языку — 123

Образовательная система: теория и практика

Точка зрения ученого

И. И. Сулима. Фундаментальная роль языка в образовании: прикладной аспект — 128

А. Н. Шамов. Многоязычие в лингвистических и гуманитарных гимназиях Нижнего Новгорода — 134

М. А. Грачев, Г. В. Глинских. Русский язык: из века XX в век XXI — 139

Л. А. Долгова. Модели управленческой деятельности — 143

От идеи — к передовому опыту учителя

И. И. Бондарева. Развитие пространственного мышления младших школьников на уроках математики — 152

Т. А. Рунова, Е. В. Волкова. Уроки разновозрастного сотрудничества в начальной школе — 157

М. С. Макушева. Моделирование текста как средство речевого и нравственного развития младших школьников — 163

Слово аспиранту

Аль-шавеа Набила Али. Психологические условия формирования позитивного самоотношения у слабовидящих подростков — 169

Е. В. Королева. Развитие профессионализма у будущих педагогов — 173

М. Ю. Коршунов. Изучение географического краеведения учащимися 6-го класса во внеклассной работе — 178

История образования

Факты

В. В. Морозова. Материальное положение учителей начальных учебных заведений в дореволюционной России — 186

Даты

Е. И. Чапрак, В. В. Загорная. Сохраняя педагогические традиции, формируем новое качество образования: К 80-летию Нижегородского педагогического колледжа — 195

Н. С. Беллюстин, Л. А. Прозаровская, И. Д. Терешин, А. Тураева. Нижегородская династия Беллюстиных: К 100-летию со дня рождения С. В. Беллюстина — 200

Критика, библиография, рецензии

Е. В. Шадрина. О «компетенции» и «компетентности» в образовании — 212

От редакции

С. В. НАУМОВ,
министр образования
Нижегородской области,
главный редактор

Дорогие друзья!

Вы держите в руках первый номер нового педагогического журнала — *«Нижегородское образование».*

Можно сказать, что он не совсем новый. Все вы прекрасно знали и помните научно-методический и информационный журнал «Педагогическое обозрение», издававшийся в Нижегородской области с 1994 года. Многие из вас плодотворно сотрудничали с ним и, конечно, заметили, что в последнее время он изменился. В начале этого года был обновлен состав редакционной коллегии, изменилось содержание публикаций, появились новые рубрики. В старых, устоявшихся рамках существовавшего формата и подачи материалов стало невозможно решать задачи, поставленные перед журналом в связи с модернизацией системы образования области.

Таким образом, журнал «Педагогическое обозрение», выполнив свою миссию, уступил место преемнику — новому журналу.

Само его название — «Нижегородское образование» — в первую очередь свидетельствует о том, что в нем будет ярко отражена региональная специфика.

Наша Нижегородская земля всегда славилась педагогами-новаторами — умными, тонкими, знающими досконально свое дело. Их уникальный опыт, методические разработки, мнения и предложения и станут основой нового журнала.

В издании будут освещаться вопросы реализации приоритетного национального проекта «Образование»; публиковаться материалы по нормативно-правовому обеспечению деятельности образовательных учреждений; статьи и документы, отражающие направления модернизации системы образования области; опыт лучших образовательных учреждений и педагогов.

Читая журнал, вы также узнаете о важных событиях в сфере образования на уровне региона, страны и всего мира, познакомитесь с новейшими достижениями и открытиями в педагогической науке.

Надеемся, что журнал «Нижегородское образование» будет полезен и интересен самой широкой педагогической общественности, найдет отклик и окажет практическую помощь управленцам, директорам школ, учителям, методистам, педагогам дополнительного образования.

Мы будем стремиться к тому, чтобы журнал был не показным, «парадным», а деловым и интересным.

В добрый путь!

Имена

Э. А. САЛИН: «УЧИТЕЛЬ ГОДА — НАСТАВНИК, ОТКРЫВШИЙ ФОРМУЛУ УСПЕХА ДЛЯ СЕБЯ И СВОИХ УЧЕНИКОВ»

Победитель областного конкурса «Учитель года» Эдуард Александрович Салин, преподаватель математики Крюковской основной общеобразовательной школы Лукояновского района, с честью представил наш регион на прошедших в сентябре — октябре этого года этапах Всероссийского конкурса в Санкт-Петербурге. Блестящие мастер-классы и увлекательные лекции позволили сельскому учителю не только не уступить конкурентам из крупных городов (Северную столицу посетили 74 педагога из разных уголков страны), но и войти в число 15 финалистов конкурса.

Как утверждает сам Эдуард Александрович, его личный успех есть не что иное, как возможность заявить о сельской школе и ее многочисленных проблемах во всеуслышание. «Для меня победа в конкурсе важна еще и потому, что я могу с этой высокой трибуны поднять проблему малокомплектных школ, их будущего, которое напрямую затрагивает будущее российских сел», — признался педагог в ходе публичной конкурсной лекции.

Редакция журнала «Нижегородское образование», безусловно, не могла оставить без внимания столь значимое в педагогической жизни области событие. Мы решили задать Эдуарду Александровичу интересующие нас вопросы, а также поговорить о проблемах, актуальных для него самого.

— Что в профессии учителя Вы считаете самым главным? Чем она привлекла Вас? Когда у Вас возникло желание стать учителем?

— Еще будучи школьником, находясь на уроке, я ловил себя на мысли: как бы я поступил в той или иной ситуации на месте учителя, отчитывающего ученика или предлагающего сложную или ори-

Салин Эдуард Александрович

Родился 21 июля 1970 года в Ташкенте (Узбекистан). В 1987 году, после окончания средней школы, поступил в Ташкентский государственный университет им. В. И. Ленина на математический факультет. В 1994 году, в связи с распадом Советского Союза, был вынужден уехать с семьей на родину родителей, в г. Лукоянов Нижегородской области, где началась и продолжается по сей день его педагогическая деятельность. Работая в Крюковской основной общеобразовательной школе учителем математики и физики, Э. А. Салин продолжал обучение в Арзамасском педагогическом институте им. А. П. Гайдара, успешно окончив который в 1997 году, получил квалификацию учителя математики. Поэтапно проходя ступени профессиональной аттестации, в 2005 году Э. А. Салин получил высшую квалификационную категорию и стал победителем профессионального конкурса «Учитель года Лукояновского района». В 2008 году удостоился чести представлять Нижегородскую область на Всероссийском конкурсе «Учитель года России — 2008» как победитель регионального этапа.

гинальную задачу; задумывался о корректности в столь сложных отношениях между учеником и преподавателем. При этом я не хотел стать учителем, более того, удивился бы, услышав, что меня ждет учительство. Поэтому трудно сказать, что меня привлекло в этой профессии.

В силу сложившихся обстоятельств: смены места жительства из-за политических событий 90-х годов, когда каждая союзная республика решила самостоятельно вести хозяйство, — мне с семьей пришлось уехать из Ташкента и обосноваться в Лукояновском районе, на родине матери, где мне и предложили работать в школе. Я стоял перед выбором, но, признаться, в тот момент был рад представившейся возможности.

— Хорошим учителем надо родиться или основные навыки этой профессии приобретают лишь за долгие годы работы?

— Я думаю, что это не обязательно, однако определенные черты характера фактически обусловливают успешность человека в случае соответствия этих личностных качеств профессиональным требованиям. А о правильности или ошибочности сделанного выбора свидетельствуют лишь годы работы.

— Как Вы оцените современный уровень подготовки учеников в целом и по Вашему предмету в частности?

— Оценить уровень всех учеников одновременно — все равно что найти среднее арифметическое их успеваемости. Это можно сравнить с официальной статистикой по средней заработной плате населения нашей страны, до которой не дотягивают и лучшие представители нашей профессии. Среди учеников по-прежнему есть талантливые ребята и те, по отношению к которым приходится применять методы коррекционной педагогики. Но то, что образование теряет свои позиции среди учеников и их родителей по важности, необходимости для развития, — это факт. Создается впечатление, что получение высшего образования стало в стране своеобразной национальной забавой, не связанной при этом со старанием учиться.

— Какие приемы мотивации учебной деятельности на уроках математики Вы считаете наиболее успешными?

— Говоря об успешных приемах мотивации, отмечу, что математику, как и любой другой предмет, необходимо поднимать до уровня практического применения и, соответственно, разрабатывать более современные задачи, чтобы наглядно доказать нынешнему школьнику важность и нужность изучения предмета. Надо сделать так, чтобы школьник захотел учиться.

Участники Всероссийского конкурса «Учитель года — 2008» и министр образования и науки РФ А. А. Фурсенко

— В последнее время все отчетливее проявляется тенденция к профилизации образования. Многие образовательные учреждения (школы, лицеи, гимназии) крупных городов, областных центров перешли на работу в режиме углубленного изучения отдельных предметов. Как вы относитесь к этому процессу? Характерен ли он для сельской школы?

— Я не против профилизации, но она почти не касается сельской школы из-за ее малочисленности, отсутствия парал-

лельных классов в старшей школе. Однако замечу, что в сельской школе успешно прививается дифференциация обучения как младшая сестра профилизации.

Учитель, уважая ученика, рождает в нем ответное чувство.

— Учителя Нижегородской области нечасто становятся победителями конкурса «Учитель года», поэтому Ваш успех важен вдвойне: Вы представляли одновременно наш регион и сельскую школу вообще. Как объяснить подобный «прорыв» сельской школы? Это неожиданность или закономерность? Какова основная тенденция развития сельской школы сегодня: она возрождается или пытается выжить в сложившейся непростой ситуации?

— Что касается моей победы в конкурсе «Учитель года России — 2008», то я не хотел бы делать какие-то категорические выводы. У нас и в городе, и на селе очень много талантливых педагогов, и большинство из них не планируют участвовать в конкурсе в силу разных причин. А кто окажется победителем — горожанин или селянин, — мне кажется, зависит от того, кому улыбнется удача. Если говорить о развитии сельской школы и его направлении, то с сожалением отмечу: она не пытается выжить — она уже замерла в ожидании сокращения, а значит, остановилась в развитии. И это касается большинства сельских школ Нижегородской области.

— Не секрет, что школы даже крупных городов испытывают острый дефицит педагогических кадров. Характерна ли подобная ситуация для сельской школы? Какие вы видите пути выхода из этой ситуации не только на уровне сельской школы, но и в общероссийском масштабе?

— Сельская школа не испытывает дефицита кадров вследствие высоких стабильных заработков работников по сравнению с доходами крестьян. Но наши зарплаты значительно померкли бы на фоне городских.

Я, наверное, скажу то, о чем не раз писали на страницах вашего журнала: необходимо поднимать престиж профессии. Но, например, в день нашего профессионального праздника по телевидению повторяли концерт ко Дню космических войск, а десятки тысяч педагогов так и не дождались приветственного слова и поздравления президента страны или членов правительства. Мы присутствовали на традиционном торжественном мероприятии в этот день в Москве. Впечатлений никаких. Привкус разогретого блюда.

— В современном мире, охваченном процессом девальвации важнейших жизненных ценностей, учителю непросто завоевать и сохранять авторитет среди учеников. Как Вам это удается?

— Мне кажется, учитель, уважая ученика, рождает в нем ответное чувство.

— Каким, по-вашему, должен быть человек, претендующий на звание «Учитель года»? Опишите его коротко, двумя-тремя словами.

— Наставник, открывший формулу успеха для себя и своих учеников.

— Как Вы сами относитесь к своему успеху? Что изменилось в Вашей жизни после окончания конкурса?

— Это не только моя заслуга — это успех моих наставников, успех всего нижегородского учительства, к которому я отношусь с искренним уважением. Хочу со страниц вашего журнала поблагодарить команду специалистов НИРО за серьезную помощь в подготовке к конкурсу.

На первый взгляд, все осталось прежним, но внутри я изменился, у меня новые мысли и иные взгляды...

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н. Ю. БАБАНОВ,
кандидат технических наук,
зам. министра образования
Нижегородской области

А. Е. ШАМИН,
доктор экономических наук, профессор,
ректор Нижегородского
государственного инженерно-
экономического института

А. Н. СМИРНОВ,
проректор по учебной работе
Нижегородского государственного
инженерно-экономического института

Ключевые слова: *диверсификация образования, многоуровневая социально-образовательная модель, интегративная открытая информационно-коммуникационная среда, преемственность образования, модель многоуровневого образовательного комплекса, многоуровневая подготовка специалиста, непрерывное профессиональное образование.*

Одним из важнейших направлений, характеризующих современные тенденции развития образования, принято считать его диверсификацию*. Смысловой доминантой этого многозначного понятия являются разнообразие образовательных программ, расширение перечня реализуемых специальностей и специализаций, программ дополнительной подготовки, сочетание гибкости и вариативности содержания образования с учетом потребностей как региона, так и личности в образовательных услугах.

Диверсификация образования неразрывно связана с рядом структурно-содержательных изменений: реструктуризацией сети образовательных учреждений, их самостоятельностью в выборе основных образовательных программ и программ дополнительного образования в соответствии с запросами регионального рынка труда; разработкой и введением соответствующих сквозных, преемственных, интегрированных учебных планов, охватывающих основные специальности и направления подготовки кадров для региона.

В то же время анализ системы подготовки, переподготовки, повышения квалификации кадров, сложившейся в регионе, свидетельствует о необходимости изменений в этой системе, которая должна обладать такими свойствами, как разноуровневость, мобильность, гибкость, непрерывность, преемственность и вариативность.

Наблюдается явная рассогласованность между потребностью общества в специалисте как самоорганизующейся адаптивной личности и преобладанием ориентации на функциональную подготовку обучающихся. Проблему обостряет демографическая ситуация. В перспективе — жесткая конкуренция среди учреждений профессионального образования региона и формирование их контингента по новым принципам.

Все это обусловливает необходимость поиска концепций модернизации профессионального образования и разработки многоуровневой социально-образовательной модели, обеспечивающей следующие перспективы:

✓ для региона — возможность оптимизации образовательных ресурсов в конкретных социально-экономических условиях, гибкого реагирования сферы образования на изменения рынка труда, социального спроса на образовательные услуги;

✓ для личности — возможность выбора образовательной траектории, соответствующей ее мотивационно-ценностным установкам, удовлетворяющей ее интеллектуальным, социальным и экономическим потребностям;

✓ для студента — возможность освоения дополнительных профессиональных образовательных программ, получения дополнительной квалификации, расширения компетенций и, как следствие, повышения адаптивного потенциала; результативного завершения образования на каждом уровне; прямой и обратной вертикальной академической мобильности;

✓ для рынка труда — возможность получения специалиста, обладающего необходимой квалификацией, в короткие сроки;

✓ для образовательного учреждения — возможность наиболее полной реализа-

В перспективе — жесткая конкуренция среди образовательных учреждений профессионального образования региона и формирование их контингента по новым принципам.

* *Диверсификация* (diversification, от лат. diversus — разный + facere — делать) — стратегическая ориентация на создание многопрофильного производства. *Диверсификация образования* — один из путей развития образовательной системы. Диверсификация образования предполагает: многообразие образовательных учреждений и программ, квалификаций и документов об образовании; разнообразие уровней и подуровней образования, базы и сроков подготовки и переподготовки; многоканальное финансирование и многообразие в управлении образованием.

ции научно-педагогического потенциала, разработка разных версий и модификаций учебных планов с учетом специфики региона.

Основой такой модели может быть многоуровневый многопрофильный образовательный комплекс открытого типа, реализующий широкий спектр образовательных программ в соответствии с принципами социального партнерства, комплексного использования региональных ресурсов системы образования, создания единого образовательного пространства.

Концептуальной является идея вариативной интеграции и сотрудничества образовательных учреждений различных уровней — от общеобразовательных, воспитательных учреждений, лицеев и колледжей до учреждений высшей школы, послевузовского и дополнительного профессионального образования.

Основными стратегическими целями образовательного комплекса являются:

✓ повышение качества образования на всех его уровнях;

✓ обеспечение социальной адаптации выпускников образовательных учреждений к динамично меняющимся социальным, экономическим и культурным запросам общества (вызовам социальной среды) и изменениям регионального рынка труда;

Концептуальной является идея вариативной интеграции и сотрудничества образовательных учреждений различных уровней.

✓ создание условий и возможностей для реализации программ и проектов образовательного, экономического, социального и технологического характера, имеющих федеральный, региональный, межрегиональный и отраслевой уровни, активизация научных исследований и инновационной деятельности;

✓ оптимизация и повышение эффективности использования интеллектуальных, материальных, финансовых, информационных ресурсов структурных подразделений образовательного комплекса для обеспечения его устойчивого развития, а также социально-экономического развития региона;

✓ вовлечение в инновационный процесс широкого круга участников образовательно-воспитательного процесса: преподавательского и профессорско-преподавательского состава, аспирантов и докторантов, студентов и специалистов.

Для достижения заявленных стратегических целей в рамках образовательного комплекса осуществляются следующие мероприятия:

✓ формируется единая система подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров по профессиональным образовательным программам различных уровней;

✓ создаются новые структура и система управления комплексом, учитывающие специфику и задачи входящих в него подразделений;

✓ моделируется и формируется интегративная открытая информационно-коммуникационная среда для обеспечения эффективного взаимодействия с образовательными учреждениями региона в сфере образовательной, воспитательной, научной и инновационной деятельности;

✓ обеспечивается интеграция образования и науки за счет использования результатов научных исследований в учебном процессе, установления тесных связей с организациями, работающими в реальном секторе экономики;

✓ всеми подразделениями образовательного комплекса осуществляется совместная инновационная, издательская, спортивно-оздоровительная, культурно-массовая, рекламная и иная деятельность;

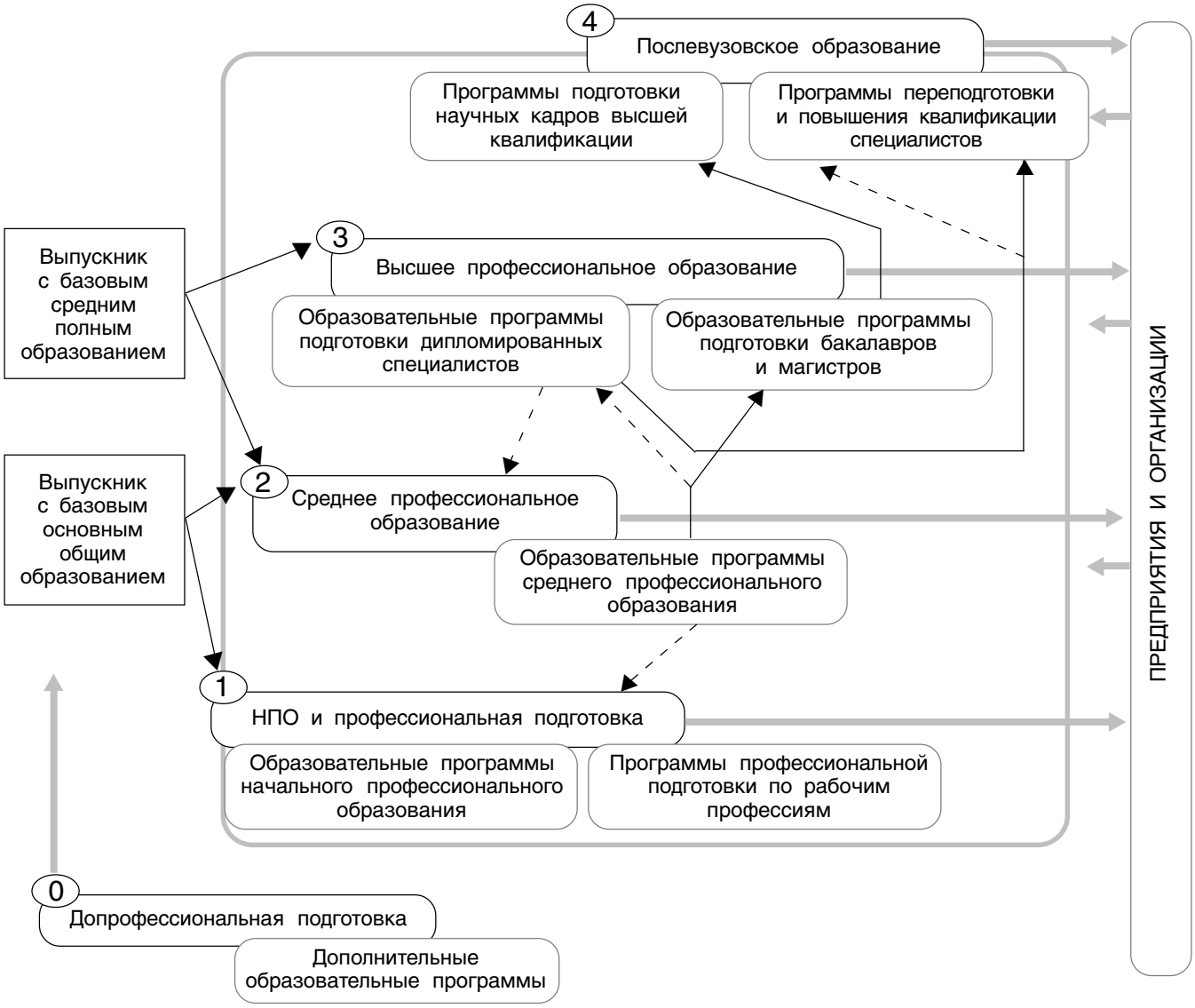
✓ обеспечиваются условия, способствующие привлечению дополнительных ресурсов из внебюджетных источников, реинвестируемых в образовательный процесс;

✓ создается современная лабораторная и экспериментальная база подготовки специалистов;

✓ с целью расширения компетенций обучающихся и преподавательского состава укрепляются внешние, в том числе международные, связи.

Образовательный комплекс формируется как единая структура, включающая в себя несколько основных функциональных уровней (см. схему).

Структурно-графическая модель многоуровневого образовательного комплекса и образовательных траекторий обучающихся



Нулевой уровень образуют структуры допрофессионального образования: предпрофильные, профильные классы общеобразовательных учреждений, подготовительные курсы на базе вуза, колледжа, лицея, специализированные и лицейские классы. Они могут входить или не входить в структуру образовательного комп-

лекса, но, безусловно, обеспечивают преемственность образования, качество подготовки выпускников и решают проблему профессиональной ориентации молодежи.

Первый уровень образуют структурные подразделения начального профессионального образования, обеспечивающие подготовку квалифицированных рабочих кадров и осуществляющие первичную профессиональную подготовку учащихся (в том числе не получивших полного среднего образования) по рабочим профессиям.

Второй уровень образуют структурные подразделения среднего профессионального образования. Они, как правило, являются «стартовой площадкой» для продолжения образования либо в форме бакалавриата с сокращенным сроком обучения, либо в заочной форме специалитета.

Третий уровень — уровень высшего профессионального образования. Он, в зависимости от вида образовательного учреждения, включает факультеты (в составе института или академии) или институты (в составе университета), осуществляющие учебную деятельность по программам высшего профессионального образования и научную деятельность по направлениям научных исследований.

Четвертый уровень — уровень послевузовского профессионального образования. Он предусматривает два самостоятельных направления деятельности — подготовку научных кадров высшей квалификации и повышение квалификации специалистов. В соответствии с этими направлениями формируются такие структурные подразделения, как аспирантура, докторантура и центр (институт, факультет) переподготовки и повышения квалификации.

Непременным условием реализации модели многоуровневого образовательного комплекса является переход на новую методологическую основу образовательно-воспитательного процесса.

Особенностями данной модели являются:

✓ относительная завершенность каждого уровня образования и взаимосвязь с другими уровнями (каждый из них может являться базой для освоения следующего), составляющими в совокупности единое интеграционное образовательное пространство;

✓ возможность «выхода» и «входа» на каждом образовательном уровне;

✓ обеспечение прямой и обратной вертикальной мобильности обучающихся и возможности параллельного освоения образовательных программ низших уровней;

✓ возможность выбора обучающимися как непрерывной, так и циклично-спиралевидной образовательной траектории.

Реализации модели многоуровневого образовательного комплекса способствует ряд организационно-педагогических условий, складывающихся на этапе проектирования модернизации региональной системы профессионального образования.

Непременным условием реализации этой модели является переход на новую методологическую основу образовательно-воспитательного процесса, которую составляет полипарадигмальная целостность нескольких теоретико-методологических подходов: компетентностного, личностного, деятельностного, средового, системно-синергетического.

Это, в свою очередь, предполагает отказ от ориентации на функциональную подготовку кадров, способствует формированию новых аксиологических личностных установок обучающихся, повышает роль работодателя в проектировании содержания образования и так называемой «модели специалиста».

Формирование и функционирование многоуровневого образовательного комплекса невозможно без объединения информационных, интеллектуальных, аппаратных и программных ресурсов в рамках единого информационно-коммуникационного пространства. Оно создается в виде информационно-ресурсного портала (интернет-сервера) и становится от-

крытым не только для обучающихся комплекса, но и для широкого круга пользователей, в том числе учащихся и педагогов школ, работодателей, управленческих и контролирующих структур.

Обязательным условием функционирования многоуровневого образовательного комплекса является единая система менеджмента качества образования, основанная на действующих международных и российских стандартах и охватывающая все уровни образования.

Поскольку комплекс является относительно замкнутым, необходимо периодически соотносить идущие в нем процессы с опытом и инновациями других образовательных учреждений, что предусматривает развитие системы внешних связей. В рамках стажировок происходит обмен профессорско-преподавательскими кадрами и обучающимися, организуются совместные научные конференции, проводятся научные исследования. Кроме того, расширяются связи с зарубежными образовательными учреждениями и другими социальными партнерами.

Ориентация на удовлетворение запросов регионального рынка труда и устойчивого социального спроса населения на образовательные услуги предполагает проведение широкого спектра маркетинговых исследований. На их основе происходит реструктуризация образовательных программ комплекса, планируются открытие новых специальностей и разработка новых направлений подготовки кадров.

Диверсифицируются источники финансирования основной деятельности комплекса: увеличивается доля привлеченных материально-технических и финансовых ресурсов; образовательная деятельность комплекса сочетается с его деятельностью в реальном секторе экономики и проведением научных исследований, финансируемых из внебюджетных источников.

Предполагаемыми результатами внедрения «комплексной» диверсификационной системы многоуровневой подготовки специалиста в условиях комплекса являются:

✓ оперативное удовлетворение потребности регионального рынка труда в кадрах различных уровней подготовки, способных адаптироваться в изменяющихся социально-экономических условиях, социально и профессионально мобильных, имеющих актуальные аксиологические установки;

✓ исключение дублирования обучения при освоении профессиональных образовательных программ разных уровней, сокращение сроков подготовки специалистов и, следовательно, затрат на обучение;

✓ расширение перечня компетенций выпускника за счет параллельного освоения основных и дополнительных образовательных программ разных уровней, расширения внешних связей, интеграции обучения и научной работы, использования информационных ресурсов информационно-коммуникационного пространства комплекса;

✓ повышение качества знаний благодаря введению единой для всех уровней образования стандартизованной системы менеджмента качества (в соответствии с требованиями стандарта ИСО 9001:2000) и ее применению на всех этапах обучения;

✓ внедрение инновационных разработок (новых научных знаний и технологий) и создание единой региональной информационной среды для поддержки образовательной инновационной и научной деятельности.

Отметим, что идея непрерывного профессионального образования в целом не является инновационной. Те или иные элементы модели многоуровневой подготовки специалистов использовались и используются при модернизации образовательных систем ряда регионов. В Тюмени, Ростовской области, Томске, Пен-

Нижегородская область обладает позитивным опытом решения проблемы непрерывной профессиональной подготовки кадров для села.

зе, Челябинске создаются университетские комплексы, реализующие преемственные профессиональные образовательные программы разных уровней.

Проблема заключается в том, что подобные комплексы создаются в крупных городах и готовят кадры для города, тогда как наибольшую потребность в специалистах разного уровня подготовки и с широким спектром компетенций испытывают села и малые города российского Нечерноземья.

Нижегородская область обладает позитивным опытом решения проблемы непрерывной профессиональной подготовки кадров для села. Так, в городе Княгинино, на базе политехнического техникума, в 2003 году при активной поддержке министерства образования области был создан Нижегородский государственный инженерно-экономический институт, реорганизующийся в настоящее время в многоуровневый многопрофильный образовательный комплекс.

В институте на бюджетной основе обучаются около 2 тысяч студентов из 37 районов области и близлежащих субъектов Федерации. Более 90 % студентов НГИЭИ — выпускники сельских школ и образовательных учреждений малых городов.

Осваивая основные образовательные программы, студенты НГИЭИ одновременно могут получить дополнительное образование.

Институт активно взаимодействует с общеобразовательными школами, учреждениями среднего профессионального образования, заключает договоры о сотрудничестве в сфере подготовки кадров, предпрофильного и профильного образования, довузовской подготовки, а также воспитания и профессиональной ориентации сельских школьников.

В течение учебного года учащиеся общеобразовательных школ и профессиональных лицеев, студенты учреждений СПО неоднократно приезжают в институт, участвуют в днях открытых дверей, предметных олимпиадах, научно-практических конференциях, спортивных соревнованиях, во время которых знакомятся с институтом и адаптируются к новой для них социальной среде.

Кроме того, профессорско-преподавательский состав по графику выезжает в образовательные учреждения области для проведения занятий в рамках предпрофильной и профильной подготовки и профориентации старшеклассников. На базе института организуются долгосрочные и краткосрочные подготовительные курсы.

Поступив в институт, выпускники попадают в привычную для них социальную среду, не испытывая воздействия мощных стрессоров. Студенческий совет в течение первых месяцев обучения проводит с первокурсниками психологические тренинги, что также способствует адаптации к условиям обучения в вузе.

Реализация институтом «сквозных» образовательных программ различных уровней в соответствии с описанной выше моделью позволяет обеспечить как линейные, так и нелинейные индивидуальные траектории непрерывного профессионального образования.

Так, студенты, обучающиеся по программам высшего профессионального образования, за счет регионального компонента учебного плана в течение первых двух лет получают одну или несколько рабочих профессий. Студенты, испытывающие затруднения в освоении программ высшего профессионального образования, имеют возможность перейти на факультет среднего профессионального образования, что способствует сохранению контингента и исключает проявления дезадаптации.

В целях оптимизации региональных образовательных ресурсов по инициативе министерства образования Нижегородской области к НГИЭИ присоединен Большемурашкинский профессиональный лицей № 106. На его базе создан факультет начального профессионального обра-

зования и производственного обучения. Удовлетворить социальный спрос на научные кадры высшей квалификации призваны аспирантура и докторантура института. Это позволило максимально приблизить структуру и содержание деятельности образовательного учреждения к модели открытого образовательного комплекса и реализовать широкий спектр образовательных программ, полностью удовлетворяющих социальные запросы на качественное образование при сохранении его доступности.

Осваивая основные образовательные программы, студенты НГИЭИ одновременно могут получить дополнительное образование. Так, все выпускники инженерного факультета овладевают рабочими профессиями тракториста, водителя автомобиля, многие — сварщика и слесаря. По инициативе министерства сельского хозяйства и продовольственных ресурсов Нижегородской области реализуется программа подготовки кадрового резерва руководителей организаций АПК. Теоретическое обучение поддерживается учебной и производственной практикой студентов, во время которой они осваивают современную сельскохозяйственную технику.

Кроме того, значительная часть студентов проходит стажировку на крупнейших российских и зарубежных промышленных предприятиях. В 2008 году будущие выпускники стажировались в Польше, а также в Германии на заводе «Гримме» и в фермерских хозяйствах.

На ежегодных ярмарках вакансий студенты института получают информацию о региональном рынке труда, а работодатели имеют возможность оценить профессиональные качества выпускников и подобрать персонал в соответствии со своими требованиями.

Для системного мониторинга рынка труда и содействия трудоустройству и профессиональному росту выпускников института создан Центр повышения квалификации и послевузовского трудоустройства выпускников. Результатом целенаправленной работы института по реализации модели многоуровневой подготовки специалистов является высокий процент их возврата в сельскую местность, в том числе — в места постоянного проживания. Почти все выпускники НГИЭИ (98 %) не только работают по специальности, но и поддерживают связь с институтом.

Результатом целенаправленной работы института по реализации модели многоуровневой подготовки специалистов является высокий процент их возврата в сельскую местность.

В целом уже сегодня мы можем утверждать, что создание в сельской местности многоуровневого и многопрофильного образовательного центра, реализующего весь спектр профессиональных образовательных программ (включая программы послевузовского и дополнительного профессионального образования), представляется эффективным, логически вписываясь в систему непрерывной профессиональной подготовки и социальной адаптации кадров, позволяя им найти призвание на малой Родине.

В IV квартале 2008 года в издательском центре Нижегородского института развития образования вышла в свет книга:

Крючков В. К. **Молодежь в социальном пространстве:** Итоги социологического исследования

В издании представлены материалы социологического опроса, отражающие степень вовлеченности нижегородской учащейся молодежи в деятельность религиозных объединений и общественных организаций, направленность ее интересов и предпочтений в данных сферах, а также факторы социальной среды, влияющие на формирование отношения к общественным организациям и религиозным объединениям.

О РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Л. В. ШМОНИНА,
начальник управления дошкольного, общего и дополнительного образования детей министерства образования Нижегородской области

Т. А. ЛУТОХИНА,
главный специалист отдела дошкольного и общего образования министерства образования Нижегородской области

Ключевые слова: *общероссийская система оценки качества образования, мониторинг качества образования, единый государственный экзамен, международные исследования качества образования.*

В рамках приоритетных направлений развития образовательной системы Российской Федерации на период до 2010 года, одобренных Правительством Российской Федерации, предусмотрено создание моделей организации контроля качества образования и формирование нормативной базы для общероссийской системы оценки качества образования (ОСОКО).

Проблема качества образования всегда являлась одной из центральных в российской педагогике. В последнее десятилетие подходы к оценке качества образования разрабатываются в рамках системы всероссийского, регионального и международного мониторинга качества образования, системы введения единого государственного экзамена, а также научно-практических исследований, осуществляемых как на федеральном, так и на региональном уровнях. В работах последних лет находит отражение мировой опыт разработки инструментария тестирования и обработки результатов на основе современных теорий педагогических измерений [2; 3; 4]. Однако система оценки качества образования в России только начала создаваться: формируются единое концептуально-методологическое понимание проблем качества образования и подходы к его измерению. При этом часто используется не апробированный и не стандартизированный инструментарий; деятельность организаций, занимающихся проблемами качества образования, не координируется; отсутствует необходимое научно-методическое обеспечение для объективного и надежного сбора информации; не хватает квалифицированных кадров. Решить эти проблемы возможно посредством разработки и внедрения современных технологий оценки различных показателей качества образо-

вания и выявления факторов, влияющих на их динамику. Для этого необходимо создать общероссийскую систему оценки качества образования как систему прежде всего внешней оценки результатов образования в интересах личности, общества, рынка труда и государства.

Под *качеством образования* в Концепции ОСОКО понимается характеристика системы образования, отражающая степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям.

Оценка качества образования подразумевает оценку образовательных достижений обучающихся, качества образовательных программ, свойств образовательного процесса и его ресурсного обеспечения в конкретном образовательном учреждении, деятельности всей образовательной системы страны, ее региональных и других территориальных подсистем.

Под *общероссийской системой оценки качества образования* понимается совокупность организационных и функциональных структур, норм и правил, обеспечивающих основанную на единой концептуально-методологической базе оценку образовательных достижений обучающихся, эффективности деятельности образовательных учреждений и их систем, качества образовательных программ с учетом запросов основных потребителей образовательных услуг [1].

Создание общероссийской системы оценки качества образования будет способствовать достижению следующих общезначимых целей: формированию единого образовательного пространства; повышению уровня информированности потребителей образовательных услуг при принятии решений, связанных с образованием; обеспечению объективности и справедливости при приеме в образовательные учреждения; индивидуализации образования, развитию академической мобильности и мобильности трудовых ресурсов; формированию государственно-общественного характера управления социально-образовательной средой; принятию органами управления образованием обоснованных управленческих решений.

Таким образом, ОСОКО осуществляет внешнюю оценку результатов образования. В то же время в создании ОСОКО как инструмента самоорганизации и адаптации к потребностям общества заинтересована и сама система образования.

Единый государственный экзамен (далее ЕГЭ) рассматривается как попытка решить задачу управления качеством образования. Предполагается, что ЕГЭ предоставляет учащимся равные возможности качественного образования независимо от месторасположения образовательного учреждения.

Единый государственный экзамен рассматривается как попытка решить задачу управления качеством образования.

Нижегородская область в течение нескольких лет не участвовала в федеральном эксперименте по введению единого государственного экзамена, являясь единственным регионом, открыто выступавшим против него. Мы глубоко убеждены: обеспечить равный доступ к качественному образованию, изменив только форму итоговой аттестации обучающихся, нельзя. Не раз говорилось о том, что введение ЕГЭ не сделает равным качество подготовки выпускника любого лицея Нижнего Новгорода и учащегося сельской школы. Управлять качеством образования возможно посредством повышения квалификации учителя и создания соответствующей материально-технической базы. Именно поэтому в течение последних лет, во-первых, образовательные учреждения Нижегородской области были оснащены современным оборудованием. Во-вторых, в эти годы велась целенаправленная работа по подготовке кадров: финансовые потоки были направлены на повышение квалификации учителей, в первую очередь, педагогов сельских школ. Сегодня учитель — и городской, и сельский — должен владеть компьютерными технологиями, а значит, и ученик тоже.

Начиная с 2002 года, в нашем регионе активно применяется технология создания контрольно-измерительных материалов (КИМов) для обеспечения государственной итоговой аттестации выпускников основной и средней общей школы (предметы по выбору), аттестационных процедур (аттестации ОУ и педагогических работников), а также для проведения областных мониторингов качества образования. При этом отслеживаются и анализируются информация о результатах единого государственного экзамена в других регионах, технологии его проведения и создания контрольно-измерительных материалов по всем базовым предметам. Были изучены федеральные нормативные документы по организации ЕГЭ, преимущества и недостатки введения единого государственного экзамена по сравнению с традиционной формой итоговой аттестации выпускников средней школы; учтена возможность использования результатов ЕГЭ для принятия управленческих решений. Также были организованы коллективные выезды с целью изучить опыт участия в федеральном эксперименте Самарской и Тамбовской областей, Республик Чувашии и Марий Эл. Деятельность данных регионов, направленная на организацию государственной (итоговой) аттестации в форме ЕГЭ, обсуждалась на совещаниях и семинарах разного уровня, курсах повышения квалификации, педагогических советах в образовательных учреждениях.

Изучение опыта других регионов показало некоторые достоинства новой системы государственной (итоговой) аттестации в форме ЕГЭ.

Таким образом, изучение опыта других регионов показало некоторые достоинства новой системы государственной (итоговой) аттестации в форме ЕГЭ: возможность использования результатов ЕГЭ для принятия управленческих решений; получение достоверных статистических данных, характеризующих состояние системы образования; появление внешней (независимой) информации для оценки деятельности учителей, школ, органов управления образованием.

Вся работа по организации ЕГЭ в регионе осуществлялась в соответствии с планом-графиком, утвержденным приказом министерства образования Нижегородской области, по следующим основным направлениям:

✓ подготовка материально-технической базы и кадров;

✓ методическое и информационное обеспечение процедуры ЕГЭ;

✓ организация и проведение пробного экзамена и единого государственного экзамена;

✓ проведение разъяснительной работы среди учащихся, родителей и общественности;

✓ обработка и анализ результатов ЕГЭ и др.

Для организации проведения ЕГЭ в Нижегородской области были сформированы:

✓ координационный совет по подготовке к проведению ЕГЭ — для обеспечения разработки единых подходов к организации и проведению единого государственного экзамена;

✓ государственная экзаменационная комиссия (ГЭК) — для организации проведения ЕГЭ и обеспечения прав выпускников при проведении ЕГЭ. Состав ГЭК согласовывался с советом ректоров вузов и советом директоров ссузов и по представлению министерства образования Нижегородской области был утвержден Рособрнадзором;

✓ предметная экзаменационная комиссия — для проверки ответов на задания, предполагающие развернутый ответ;

✓ конфликтная комиссия — для защиты прав выпускников и решения спорных вопросов, возникавших при проведении ЕГЭ и оценке экзаменационных работ;

✓ региональный центр обработки информации (РЦОИ) — для организационно-технологического и информационного обеспечения проведения ЕГЭ (создан и функционирует на базе Нижегородского института развития образования);

✓ пункты проведения единого государственного экзамена — для обеспече-

ния независимости, прозрачности, объективности процедуры проведения ЕГЭ и соблюдения прав выпускников (созданы на всей территории Нижегородской области в каждом муниципальном районе и городском округе);

✓ система общественного наблюдения и контроля за проведением ЕГЭ — для более полного информирования общественности о ходе проведения ЕГЭ.

В Нижегородской области сложилась определенная система оценки качества образования (так называемая региональная система оценки качества образования), включающая в себя:

✓ оценку влияющих на качество образования условий деятельности образовательных учреждений;

✓ оценку уровня предметных достижений обучающихся;

✓ оценку кадрового потенциала.

Оценка качества образования на региональном уровне осуществляется посредством:

✓ участия в приоритетном национальном проекте «Образование»;

✓ развития инновационной деятельности;

✓ расширения общественного характера управления;

✓ системы предметных олимпиад;

✓ участия в международных исследованиях качества образования.

На последнем условии остановимся подробнее.

С 2006 года наша область принимает участие в четырех международных исследованиях качества образования:

✓ PIRLS — исследование качества чтения и понимания текста учащимися выпускных классов начальной школы;

✓ TIMSS — исследование качества математического и естественнонаучного образования учащихся 4-х и 8-х классов;

✓ PISA — сравнительная оценка способностей 15-летних обучающихся использовать приобретенные в школе знания и умения в различных жизненных ситуациях;

✓ SITES — оценка уровня и качества информатизации общего образования (применение информационных технологий в образовании).

Участие в этих исследованиях является исключительно важным для региона: они дают богатый статистический материал, характеризующий различные стороны системы образования Нижегородской области; их отличает и нетрадиционная для российской школы направленность на изучение не столько внутренних (проверить, как освоены знания, которые дает школа), сколько внешних задач системы образования (оценить успешность выпускников образовательных учреждений в современном обществе).

> В Нижегородской области сложилась определенная система оценки качества образования — так называемая региональная система оценки качества образования.

Результаты международных исследований качества общего образования — PIRLS-2006, PISA-2006 — показали, что уровень обученности нижегородских школьников сравним с общероссийскими показателями.

Говоря о системе ЕГЭ в России в целом, необходимо отметить, что она создается в следующих целях:

✓ обеспечить выпускникам школ равные условия сдачи выпускных экзаменов в школе и поступления в учреждения ВПО, так как единый государственный экзамен предполагает выполнение однотипных заданий и наличие единой шкалы оценки, которая позволяет сравнивать всех учащихся на всей территории России по уровню образовательной подготовки;

✓ гарантировать достоверность результатов экзамена, так как проверка заданий частей А и В осуществляется компьютером по специальной программе, а проверка части С (развернутые свободные ответы) — независимыми экспертами. Важным основанием введения ЕГЭ является возможность улучшить качество образования в России посредством более объективного контроля;

✓ предупредить возникновение коррупции в период вступительных экзаменов в вузы.

Единый государственный экзамен предусматривает объединение выпускных школьных экзаменов и вступительных испытаний в учреждения среднего и высшего профессионального образования. Такое совмещение позволяет уменьшить нагрузку учащихся, сократив количество экзаменов, так как оценки за ЕГЭ одновременно учитываются как результаты выпускных экзаменов в школе и при поступлении в учреждения ВПО и СПО.

В соответствии с Федеральным законом № 17-ФЗ от 09.02.2007 «О внесении изменений в Закон Российской Федерации "Об образовании" и Федеральный закон "О высшем и послевузовском профессиональном образовании" в части проведения единого государственного экзамена» все субъекты Российской Федерации, в том числе Нижегородская область, в 2008 году участвовали в ЕГЭ.

В едином государственном экзамене по русскому языку, который проходил 29 мая 2008 года, в Нижегородской области участвовали 31 347 человек, из них 22 845 выпускников текущего года, 8502 выпускника общеобразовательных учреждений прошлых лет и учащихся учреждений начального и среднего профессионального образования.

Кроме того, в резервный день — 10 июня — своим правом сдать ЕГЭ воспользовались 66 человек, по уважительным причинам не сдававших экзамен 29 мая (см. таблицу 1).

Таблица 1

Данные об участниках ЕГЭ-2008 по русскому языку в Нижегородской области

Категория участников ЕГЭ по региональной базе данных	Количество участников ЕГЭ 29 мая 2008 года	Количество участников ЕГЭ 10 июня 2008 года	Количество апелляций	Всего участников ЕГЭ
Выпускники общеобразовательных учреждений текущего года	22 845	64	85	22 909
Выпускники учреждений НПО и СПО	8077	2	1	8079
Выпускники общеобразовательных учреждений прошлых лет	425	—	1	425
Всего	31 347	66	87	31 413

На основании решения Комиссии Рособрнадзора по шкалированию результатов ЕГЭ, распоряжения Рособрнадзора от 5.06.2008 № 1190-08 установлена шкала перевода баллов ЕГЭ по русскому языку в пятибалльную систему оценивания:

0—39 баллов — отметка «2»;

40—57 баллов — отметка «3»;

58—71 балл — отметка «4»;

72—100 баллов — отметка «5».

Несогласие с результатом ЕГЭ в заявлении на апелляцию высказали 87 человек. Конфликтная комиссия Нижегородской области удовлетворила апелляции 76 выпускников, добавив от 1 до 5 баллов; 11 апелляций были отклонены.

Основываясь на результатах ЕГЭ в целом по области, мы можем составить рейтинг муниципальных районов / городских округов, принимавших участие в едином государственном экзамене по русскому языку в 2008 году (см. таблицу 2 на с. 21).

С 1 января 2009 года единый государственный экзамен на всей территории Российской Федерации, в том числе в Нижегородской области, станет обязательным экзаменом по всем предметам, то есть для выпускников 11-х (12-х) классов общеобразовательных учреждений Нижегородской области этот учебный год будет заканчиваться государственной (итоговой) аттестацией в форме ЕГЭ по всем предметам.

Таблица 2

Рейтинг муниципальных районов / городских округов по результатам ЕГЭ

№ п/п	Муниципальный район / городской округ	Количество участников ЕГЭ	«2»	«3»	«4»	«5»	Средний балл
1	Саров	405	4	136	207	58	3,79
2	Н. Новгород, Советский район	1153	20	487	539	107	3,64
3	Н. Новгород, Нижегородский район	1175	33	527	507	108	3,59
4	Н. Новгород, Сормовский район	1296	29	628	533	106	3,55
5	Ветлужский	101	7	37	51	6	3,55
6	Лукояновский	95	7	39	38	11	3,55
7	Городец	505	11	258	205	31	3,51
8	Н. Новгород, Приокский район	607	15	321	224	47	3,5
9	Дзержинск	1119	48	537	457	77	3,5
10	Семеновский	220	8	105	94	13	3,5
11	Н. Новгород, Автозаводский район	2026	45	1043	823	115	3,49
12	Ардатовский	217	5	114	86	12	3,48
13	Балахна	468	16	242	184	26	3,47
14	Вачский	104	3	55	42	4	3,45
15	Бор	532	17	282	207	26	3,45
16	Лысковский	174	7	86	75	6	3,44
17	Краснобаковский	95	4	49	39	3	3,43
18	Арзамас	673	21	365	259	28	3,43
19	Вадский	88	6	41	38	3	3,43
20	Сокольский	95	2	55	34	4	3,42
21	Варнавинский	60	2	35	19	4	3,41
22	Тонкинский	75	4	39	30	2	3,4
23	Н. Новгород, Канавинский район	888	62	459	316	51	3,4
24	Большемурашкинский	65	2	39	20	4	3,4
25	Ковернинский	137	5	79	47	6	3,39
26	Шарангский	128	4	78	38	8	3,39
27	Выкса	393	17	223	137	16	3,39
28	Чкаловский	104	6	58	36	4	3,37
29	Н. Новгород, Ленинский район	1066	55	604	379	28	3,36
30	Большеболдинский	66	7	32	24	3	3,35
31	Воротынский	113	8	59	44	2	3,35
32	Шахунский	379	13	230	125	11	3,35

Окончание табл. 2

№ п/п	Муниципальный район / городской округ	Количество участников ЕГЭ	«2»	«3»	«4»	«5»	Средний балл
33	Навашинский	140	5	85	45	5	3,35
34	Н. Новгород, Московский район	966	60	562	301	43	3,34
35	Богородск	328	24	180	109	15	3,34
36	Дивеевский	126	6	77	36	7	3,34
37	Вознесенский	203	14	112	71	6	3,33
38	Сеченовский	122	11	66	39	6	3,32
39	Павлово	626	63	337	194	32	3,31
40	Шатковский	180	11	111	49	9	3,31
41	Гагинский	72	4	42	25	1	3,31
42	Перевозский	76	2	49	24	1	3,31
43	Кулебаки	376	31	210	125	10	3,3
44	Уренский	290	17	176	88	9	3,3
45	Починковский	252	18	150	73	11	3,3
46	Кстово	757	67	430	236	24	3,29
47	Первомайский	128	5	88	29	6	3,28
48	Воскресенский	189	17	113	53	6	3,25
49	Володарский	230	21	134	70	5	3,25
50	Княгининский	82	9	46	24	3	3,25
51	Тоншаевский	150	117	88	40	5	3,22
52	Арзамасский	181	25	96	56	4	3,21
53	Сергачский	251	19	167	57	8	3,21
54	Сосновский	184	19	109	55	1	3,2
55	Бутурлинский	95	10	61	23	1	3,15
56	Пильнинский	147	13	101	31	2	3,14
57	Дальнеконстантиновский	196	23	127	41	5	3,14
58	Спасский	95	14	61	19	1	3,07
59	Краснооктябрьский	153	27	103	22	1	2,98

В данной статье представлена лишь малая часть огромной работы, проводимой в Нижегородской области, по формированию системы независимой оценки качества образования, которая, хочется надеяться, продолжит развиваться.

ЛИТЕРАТУРА

1. Концепция общероссийской системы оценки качества образования. Версия 02.02.08. Вторая редакция. — М., 2007.

2. Российская школа: от PISA-2000 к PISA-2003. — М. : Логос, 2006.

3. Управление качеством образования в общеобразовательных учреждениях на основе результатов независимого оценивания учащихся 9-х и 11-х классов : учебно-методические материалы для повышения квалификации руководителей и специалистов общеобразовательных учреждений. — М., 2007.

4. Федеральный институт педагогических измерений : сборник статей к 5-летию института. — М., 2007.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ НА МУНИЦИПАЛЬНОМ УРОВНЕ

В. Ю. ЕРЕМИНА,
кандидат педагогических наук,
проректор по организационно-методической работе ГОУ ДПО НИРО

Ключевые слова: *качество образования, независимая оценка качества образования, контрольные измерительные материалы, муниципальная образовательная система.*

Реалии XXI века определяют потребность в образовании и воспитании поколения с новым типом мышления, новым отношением к жизни, способного успешно развиваться и самоопределяться в условиях быстро меняющегося мира. Эта проблема особенно актуальна для России, где за последнее время произошли колоссальные изменения как в политической, экономической, так и в социальной сферах. Стали иными идеалы, бытие и образ жизни людей, что отразилось на всех социальных институтах.

Однако образование по-прежнему остается приоритетом российской общественности. Школьные учебники, подготовка преподавателей, их зарплата, образовательные стандарты, роль частного образования, состояние школьных зданий, единый государственный экзамен — все это и многое другое является предметом дискуссий не только специалистов в области образования, но и политических деятелей, журналистов. Несомненно, здоровье демократического общества обусловлено, в известной степени, высоким уровнем образования населения.

Закон Российской Федерации «Об образовании» определяет его как «целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства»[1]. Чем выше качество образования, тем более удовлетворены интересы отдельного человека и общества в целом. В связи с этим в рамках приоритетных направлений развития образовательной системы Российской Федерации на период до 2010 года, одобренных Правительством Российской Федерации, предусмотрено создание моделей организации контроля качества образования и формирование нормативной базы для общероссийской системы оценки качества образования (ОСОКО).

Под *качеством образования* в концепции ОСОКО понимается «характеристика системы образования, отражающая степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов и условий обеспечения образовательного процесса нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям»[2]. Мониторинг качества образования позволит получить информацию о характеристиках системы образования при условии, что он включает в себя оценку образовательных достижений обучающихся, качества образовательных программ и условий реализации образовательного процесса в конкретном образовательном учреждении.

Качество образования может зависеть еще от множества составляющих, прямо или косвенно влияющих на него не только внутри образовательного учреждения,

но и на муниципальном или региональном уровнях:

✓ соответствия требованиям стандарта бюджетной образовательной услуги;

✓ нормативно-правового обеспечения учебно-воспитательного процесса;

✓ квалификации педагогических кадров, в том числе уровня их педагогической и проектной культуры;

✓ системы стимулирования труда педагогических работников;

✓ степени готовности обучающихся к освоению того или иного уровня образования;

✓ степени информатизации образовательного пространства;

✓ степени общественного участия в образовательном процессе;

✓ степени развития социокультурной структуры;

✓ состояния здоровья участников образовательного процесса.

Каждый из этих показателей является одновременно условием и механизмом повышения качества образования, так как они в той или иной мере взаимозависимы, хотя характер корреляции между ними не исследован.

Качество образования может зависеть от множества составляющих, прямо или косвенно влияющих на него не только внутри образовательного учреждения, но и на муниципальном или региональном уровнях.

Комплексная информация о состоянии системы образования дает возможность не только анализировать достигнутое, но и проектировать модель будущего, то есть прогнозировать «степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов и условий обеспечения образовательного процесса нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям»[2] посредством разработки стратегических планов развития образовательной системы (программ развития).

К сожалению, мы не всегда можем получить комплексную информацию о состоянии системы образования. Решение этой проблемы требует целенаправленных усилий большого количества специалистов, объединенных общей целью — повысить качество образования как в отдельно взятом образовательном учреждении, так и в системе образования в целом. Общепризнанным фактом являются отсутствие необходимого научно-методического обеспечения для объективного и надежного сбора информации и слабая проработка нормативно-правовой базы для оценки качества образования.

Определять реальный уровень качества образования призвано независимое оценивание, которое продолжает формироваться как система. Одной из форм независимой оценки качества образования стал единый государственный экзамен.

Результаты единого государственного экзамена по русскому языку в 2008 году в Нижегородской области сопоставимы с общероссийскими, вместе с тем мы заинтересованы в их повышении. Опираясь на результаты анкетного опроса, проведенного среди участников пробного ЕГЭ (апрель 2008 года), их родителей, учителей и организаторов ЕГЭ, можно выявить проблемы, которые должны быть решены в первую очередь:

✓ недостаточная подготовка (в том числе самоподготовка) учителей-предметников и учащихся — участников ЕГЭ;

✓ низкая психологическая культура участников ЕГЭ.

В связи с этим задача каждого образовательного учреждения, каждого муниципального органа управления образованием — понять первопричины вышеназванных проблем.

Статистика разных показателей ЕГЭ поможет заинтересованным лицам получить уникальные данные. Подготовленный в Нижегородском институте развития образования сборник аналитических материалов по ЕГЭ-2008 содержит информацию, которая способна стать отправной точкой исследований качества образования.

Прежде всего можно соотнести результаты ЕГЭ своего района и остальных

районов Нижегородской области. Степень удовлетворенности результатами ЕГЭ приведет к необходимости их глубокого анализа образовательными учреждениями района. Региональный центр обработки информации имеет возможность конкретизировать данные об уровне выполнения каждого задания каждым участником ЕГЭ, обобщить эту информацию по классу, учителю-предметнику, школе, то есть провести диагностику качества выполнения заданий контрольных измерительных материалов (КИМов).

На уровне Нижегородской области мы получили среднестатистические результаты выполнения заданий КИМов по русскому языку частей А, В и С, охватывающих учебный материал всех содержательных блоков, разделов школьного курса русского языка.

Как показывает диаграмма 1, наибольшую сложность в части А вызвали задания А9, А10, А11, А20, А27, А31 — их выполнили менее 50 % участников ЕГЭ.

Каждому заданию соответствует конкретный раздел русского языка, поэтому, проанализировав уровень выполнения заданий тем или иным учеником, классом или школой, можно получить определенный «срез» учебных достижений (см. диаграмму 1).

Результаты части В демонстрируют, насколько сложными оказались эти задания: в целом не более 36 % участников ЕГЭ справились с ними (см. диаграмму 2).

Часть С требовала развернутого ответа и оценивалась по 12 критериям от 0 до 2 баллов. Результаты выполнения части С отражают сложность этого задания для большинства участников ЕГЭ, так как 2 балла получили немногие (см. диаграмму 3).

На основе полученных данных можно более целенаправленно принимать управленческие решения, которые должны будут носить системный характер, так как повышение качества образования, как указывалось выше, требует системного подхода. Кроме того, возможна зависи-

Диаграмма 1

Результаты выполнения заданий с выбором ответа (А)

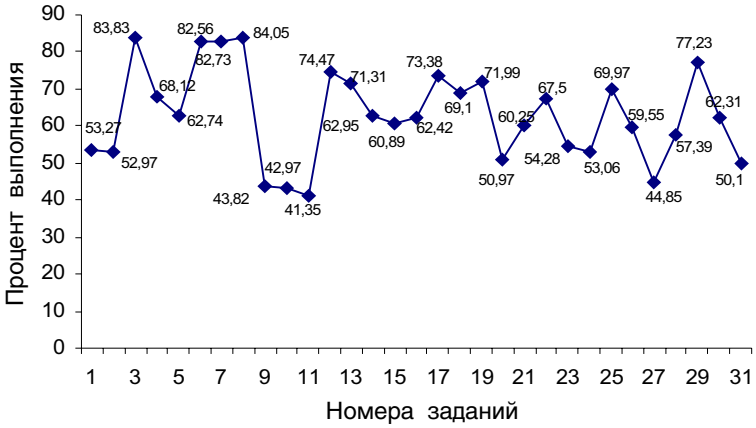


Диаграмма 2

Результаты выполнения заданий с кратким ответом (В) (май — июнь)

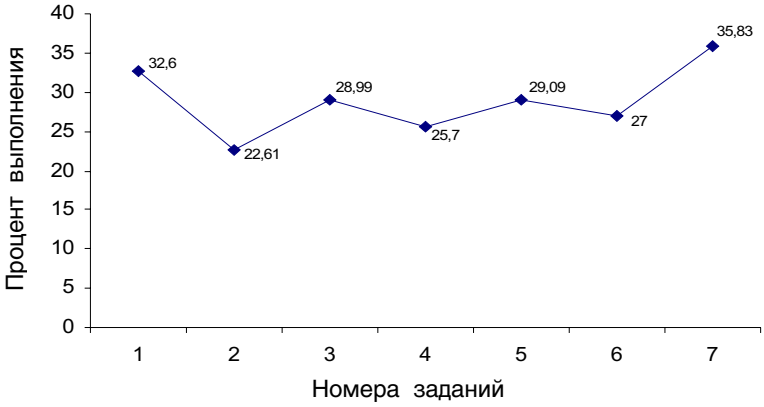
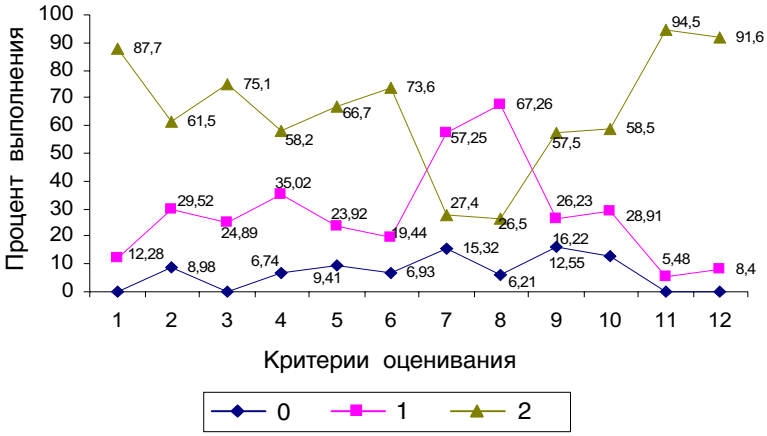


Диаграмма 3

Результаты выполнения задания с развернутым ответом (С) (май — июнь)



мость результатов ЕГЭ от состояния здоровья детей, уровня их психологического развития и других условий, влияющих на качество образования.

Определять реальный уровень качества образования призвано независимое оценивание, которое продолжает формироваться как система.

Таким образом, остро встает вопрос о совокупности средств измерения результатов образования и воздействия на систему образования, то есть об организационно-педагогических механизмах управления качеством образования в целях его повышения. Это потребует разработки соответствующего валидного метода исследования для различных типов и видов ОУ.

С нашей точки зрения, чем больше результатов и условий образовательного процесса мы будем учитывать, несмотря на их разносторонность, сложность и противоречивость, тем более тесную взаимосвязь и более активное взаимодействие между ними сможем обнаружить. Эти связи не всегда прямые — чаще опосредованные, косвенные, но в совокупности понимание их зависимости друг от друга поможет тем, кто хочет управлять качеством образования, прогнозировать эффект этих связей (он может быть как положительным, так и отрицательным) и создавать условия для их укрепления или нейтрализации.

Качество образования, по мнению М. М. Поташника, «как некий феномен и атрибут образовательного процесса обладает проектной природой, то есть может и должно быть предметом проектировочной работы»[3]. Будет ли это проект или программа развития, самостоятельный стратегический план или его часть — вопрос, решаемый на муниципальном уровне, однако разработка подобного проекта должна осуществляться на основе наиболее важных факторов, способствующих повышению качества образования.

В процессе разработки и реализации программ развития сложилась практика самообследования образовательных учреждений, которая касается в большей степени выявления внутренних проблем, связанных с качеством образования. В меньшей степени школы используют внешнюю оценку деятельности ОУ со стороны потребителей образовательных услуг.

Практика публичной отчетности и общественного участия, усиление роли самообследования для получения предварительного результата оценки деятельности образовательных учреждений в совокупности с независимой оценкой качества образования могут стать основанием для принятия управленческих решений.

Стандартизованный инструментарий в виде системы показателей и индикаторов поможет сформировать матрицу информационного комплекса для объективной оценки качества образования и поиска организационно-педагогических механизмов его повышения.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] ФЗ от 10.06.1992 № 3266-1 «Об образовании».

[2] Концепция общероссийской системы оценки качества образования. Версия 02.02.08. Вторая редакция. — М., 2007. — С. 6.

[3] *Поташник, М. М.* Управление качеством образования / М. М. Поташник. — М. : Педагогическое общество России, 2006. — С. 35.

ЕГЭ в регионе: итоги, проблемы, перспективы

О ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РЕГИОНАЛЬНОГО ЦЕНТРА ОБРАБОТКИ ИНФОРМАЦИИ: ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Г. Л. ПЕТРОВА,
руководитель регионального центра
обработки информации ЕГЭ (учебно-методического),
ГОУ ДПО НИРО

Ключевые слова: *региональная база данных, бланки ЕГЭ, руководители ППЭ, уполномоченные ГЭК, ответственные за проведение ЕГЭ, операторы РБД, Федеральный центр тестирования.*

Нижегородский региональный центр обработки информации (далее — РЦОИ) начал свою работу в 2007 году в связи с впервые проводившимся на территории Нижегородской области единым государственным экзаменом по русскому языку.

Важнейшей задачей РЦОИ является информационно-технологическое и информационное сопровождение проведения ЕГЭ, включающее в себя комплекс мероприятий:

✓ создание и ведение региональной базы данных (далее — РБД);

✓ осуществление первичной обработки бланков ЕГЭ и их своевременную отправку в федеральный центр тестирования (далее — ФЦТ);

✓ организацию взаимодействия с государственной экзаменационной комиссией (далее — ГЭК) Нижегородской области, предметными комиссиями и конфликтной комиссией Нижегородской области;

✓ информационное обеспечение работы ГЭК, органов управления образованием Нижегородской области и образовательных учреждений в части подготовки, проведения и анализа результатов ЕГЭ.

Деятельность РЦОИ можно разделить на три важнейших этапа: *подготовительный, собственно экзаменационный* и *постэкзаменационный*.

На этапе подготовки к проведению в области единого государственного экзамена РЦОИ осуществлял формирование базы данных регионального уровня в соответствии с требованием и форматом Рособрнадзора:

✓ всех выпускников региона, заканчивавших школу в 2008 году (для этой категории учащихся сдача ЕГЭ была обязательной), а также студентов начальных и средних специальных учебных заведений и выпускников прошлых лет, пожелавших продолжить обучение в ссузах / вузах;

✓ образовательных учреждений области;

✓ пунктов проведения единого государственного экзамена (далее — ППЭ);

✓ специалистов, обеспечивающих проведение ЕГЭ.

В рамках проведения предварительной работы со всеми организаторами ЕГЭ в области: руководителями ППЭ, их помощниками, уполномоченными ГЭК, ответственными за проведение ЕГЭ в районах, операторами РБД в Нижегородском институте развития образования, на базе которого был сформирован РЦОИ, — в период с 25 декабря 2007 года по 17 июля 2008 года состоялись совещания, на которые были приглашены сотрудники муниципальных органов управления образованием, районных методических служб, руководители образовательных учреждений — иными словами, те организаторы, чья скоординированная деятельность обеспечила в итоге успешное проведение процедуры ЕГЭ в области.

Учитывая опыт других регионов, согласно которому наибольшее количество разного рода ошибок возникало при заполнении выпускниками бланков ответов, при подготовке к ЕГЭ в Нижегородской области мы разработали комплекс презентаций для организаторов аудиторий, поскольку на них была возложена ответственность за обучение участников экзамена правильному заполнению бланков.

Во время проведения ЕГЭ в региональном центре обработки информации одновременно осуществлялась деятельность нескольких станций: сканирования, распознавания, верификации, экспертизы и администрирования. Именно на территории РЦОИ находились контрольные измерительные материалы, полученные из Федерального центра тестирования, до момента их отправления на пункты проведения экзамена. По завершении экзаменационных процедур пакеты с бланками ответов доставлялись в региональный центр обработки информации, где каждый из них последовательно проходил первичную обработку через все указанные выше станции. В здании НИРО, то есть в непосредственной близости с РЦОИ, была организована работа экспертов предметной комиссии по русскому языку, что позволило оперативно решать возникающие вопросы, тем самым оптимизировав процесс проведения экзамена.

На протяжении всех трех этапов деятельности регионального центра велась непрерывная работа по организации взаимодействия министерства образования Нижегородской области с РЦОИ.

Наконец, по окончании ЕГЭ деятельность сотрудников регионального центра обработки информации была всецело направлена на анализ и интерпретацию полученных результатов экзамена.

Необходимо особо отметить, что на протяжении всех трех этапов деятельности регионального центра велась непрерывная работа по организации взаимодействия министерства образования Нижегородской области с РЦОИ. В результате сформировались механизмы общего руководства, включающие в себя:

✓ определение стратегических подходов к проведению ЕГЭ;

✓ организационно-технологическое обеспечение ЕГЭ;

✓ обеспечение информационной безопасности на всех этапах передачи материалов ЕГЭ;

✓ разработку и внедрение нормативно-правового, инструктивного, информационного обеспечения ЕГЭ;

✓ обеспечение мониторинга проведения ЕГЭ;

✓ обеспечение информирования населения о проведении ЕГЭ.

Несмотря на успешное осуществление технического сопровождения процедуры ЕГЭ в Нижегородской области, отметим, что в силу отсутствия в регионе опыта проведения единого государственного экзамена РЦОИ столкнулся с рядом проблем, возникавших как на подготовительном, так и на экзаменационном этапах.

Так, при подготовке к проведению единого государственного экзамена РЦОИ, получивший региональную базу данных только в марте 2008 года, был вынужден максимально форсировать процесс взаимодействия с муниципальными органами управления образованием. При разном

(зачастую откровенно низком) уровне владения районными специалистами программой, избранной Федеральным центром тестирования для проведения ЕГЭ в стране (речь идет о программной оболочке RCMClientStation), предельно короткие сроки, отведенные на работу по подготовке РБД, часто напрямую сказывались на качестве этой работы и требовали ее корректировки.

Еще одной немаловажной проблемой, возникшей в процессе взаимодействия регионального центра обработки информации с муниципалитетами, явился регламентированный распоряжением Рособрнадзора от 22.02.2008 № 302-08[1] довольно поздний срок представления в РЦОИ информации о количестве сдающих ЕГЭ в районных центрах (не позднее 25 апреля 2008 года). Непосредственная близость этой даты ко времени проведения в стране единого государственного экзамена (он состоялся 29 мая 2008 года) неизбежно привела к тому, что РЦОИ был вынужден принимать заявки и многочисленные изменения в них вплоть до установленного в ФЦТ последнего дня работы с базой данных на региональном уровне.

Для сравнения, организуя подготовительные мероприятия в целях проведения ЕГЭ в 2009 году, Рособрнадзор направил в регионы письмо «О порядке и сроках проведения работ по формированию региональных без данных» (№ 08-1155/12) 22 октября 2008 года[2]. Программное обеспечение для сбора РБД было поставлено в РЦОИ 10 ноября 2008 года, а срок, в который участники ЕГЭ должны определиться с выбором экзаменов, регламентирован 1 марта 2008 года.

Сформулированные выше проблемы, породившие немалые затруднения в процессе подготовки к ЕГЭ, носят скорее универсальный характер и существенны для всех регионов одновременно.

Непосредственно во время проведения процедуры экзамена РЦОИ столкнулся с рядом частных технических трудностей, которые, однако, были своевременно устранены.

В заключение необходимо отметить, что обсуждение этих проблем на региональном (на совещаниях в министерстве образования Нижегородской области) и федеральном (на семинаре руководителей региональных центров обработки информации субъектов РФ в Москве 4 июля 2008 года) уровнях позволит существенно усовершенствовать техническое сопровождение процедуры проведения ЕГЭ в регионе, поскольку будет возможно не только устранить уже выявленные трудности, но и спрогнозировать вероятность появления новых проблем.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Распоряжение Рособрнадзора № 302-08 от 22.02.2008.

[2] Письмо Рособрнадзора «О порядке и сроках проведения работ по формированию региональных баз данных» № 08-1155/12 от 22.10.2008.

В IV квартале 2008 года в издательском центре Нижегородского института развития образования вышел в свет сборник:

Основные результаты единого государственного экзамена 2008 года в Нижегородской области: Аналитические материалы

Сборник адресован руководителям муниципальных органов управления образованием, образовательных учреждений и педагогическим работникам.

ПОРЯДОК ПОДГОТОВКИ И ПРОВЕДЕНИЯ ЕГЭ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В САРОВЕ: ОРГАНИЗАЦИОННО-АДМИНИСТРАТИВНЫЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ МЕРОПРИЯТИЯ

В. Г. МУХИН,
зам. директора департамента образования администрации г. Сарова

Л. В. СМИРНОВА,
ведущий специалист департамента образования администрации г. Сарова

Н. В. СУЗДАЛЬЦЕВА,
методист муниципального образовательного учреждения дополнительного профессионального образования специалистов «Методический центр управления образованием» г. Сарова

Ключевые слова: *коммуникативная компетентность учащихся, методика подготовки учащихся к ЕГЭ, методические рекомендации по оцениванию выполнения заданий.*

В 2007/2008 учебном году в соответствии с Постановлением правительства Нижегородской области от 25.12.2007 № 514 на территории Нижегородской области проводился единый государственный экзамен по русскому языку, обеспечивающий совмещение государственной (итоговой) аттестации выпускников 11-х (12-х) классов общеобразовательных учреждений и вступительных испытаний в образовательные учреждения среднего и высшего профессионального образования.

В городе Сарове единый государственный экзамен сдавали 462 выпускника 11-х (12-х) классов, что составляет 99 % от общего количества выпускников.

Порядок проведения ЕГЭ по русскому языку в Сарове регулировался соответствующими нормативными правовыми

актами, инструктивными материалами федерального и регионального уровней. Кроме того, на муниципальном уровне были изданы следующие приказы:

✓ «О завершении учебного года и проведении государственной (итоговой) аттестации выпускников 9, 11 (12) классов муниципальных образовательных учреждений в 2007/2008 учебном году»;

✓ о назначении ответственного за организацию и проведение ЕГЭ;

✓ о назначении ответственного за информирование общественности города о подготовке к ЕГЭ;

✓ о назначении ответственного за сбор муниципальной части региональной базы данных;

✓ «Об утверждении плана мероприятий по проведению государственной (итоговой) аттестации выпускников 9-х, 11-х (12-х) классов муниципальных образовательных учреждений в 2007/2008 учебном году»;

✓ «Об организации учебного процесса в образовательных учреждениях в период пробного ЕГЭ»;

✓ «О назначении ответственных за жизнь и безопасность выпускников в день проведения ЕГЭ»;

✓ «О должностных лицах, имеющих право находиться в ППЭ в период проведения ЕГЭ»;

✓ «О проведении приема пунктов проведения ЕГЭ»;

✓ «Об утверждении схемы доставки участников ЕГЭ до ППЭ»;

✓ «О назначении организаторов и дежурных в ППЭ».

Департамент образования города провел большую организационную и координационную работу по обеспечению информационного сопровождения ЕГЭ: участники образовательного процесса были проинформированы о порядке проведения ЕГЭ на родительских и классных собраниях, через школьные сайты и образовательный портал Сарова в сети Интернет, публикации в газетах; на городском телевидении был проведен круглый стол, оформлены информационные стенды.

С февраля по май 2008 года в департаменте образования действовал телефонный консультационный пункт. В течение этого периода мы ответили более чем на 300 вопросов учащихся и родителей, которых волновало, как в связи с введением ЕГЭ изменился механизм поступления в вузы; как психологически подготовить выпускника к сдаче экзамена; где и в какие сроки можно сдать ЕГЭ по другим предметам; какова критериальная база оценивания части С; в чем отличие первичного балла от итогового (тестового) и др. Многие вопросы касались особенностей организации экзамена.

Департамент образования города провел большую организационную и координационную работу по обеспечению информационного сопровождения ЕГЭ.

К чести руководителей образовательных учреждений, с каждым днем вопросов становилось все меньше — администрация школ грамотно проводила разъяснительную работу с участниками образовательного процесса.

В период подготовки к ЕГЭ при поддержке департамента образования прошли разного рода семинары-совещания с руководителями:

✓ совместное совещание со службами у заместителя главы администрации, в котором приняли участие представители департамента образования, УВД Сарова, органов Государственной противопожарной службы, специалисты отдела санитарного надзора регионального управления № 50 ФМБА России. На данном совещании был разработан план мероприятий по обеспечению комплексной безопасности образовательных учреждений в период проведения единого государственного экзамена;

✓ совещание совета руководителей ОУ;

✓ совещание с ответственными за проведение ЕГЭ от образовательных учреждений;

✓ совещание с общественными наблюдателями (о самой процедуре проведения ЕГЭ замечаний высказано не было);

✓ собрания с выпускниками прошлых лет, учащимися учреждений СПО;

✓ совещания с руководителями и заместителями руководителей по учебной работе ОУ;

✓ совещания с дежурными по этажам и организаторами в аудитории.

На первых встречах с педагогами отмечалось некоторое недоумение, раздражение, иногда даже открытое неприятие, со стороны учителей, ведь на их плечи лег тяжкий груз ответственности за проведение экзамена. Однако как управленцы мы понимали: от того, насколько четко людям будет объяснен механизм процедуры ЕГЭ, зависят их успешность как наших помощников и результат ЕГЭ в целом.

В ходе деловой игры мы научили коллег заполнять бланки, объяснили организаторам в аудитории, как правильно настроить выпускников на сдачу экзамена, на что необходимо обратить особое внимание участников экзамена, как организовать взаимодействие с общественными наблюдателями.

С целью контроля деятельности образовательных учреждений по подготовке к ЕГЭ департамент образования далее провел две проверки (в марте и мае 2008 года).

Как управленцы мы понимали: от того, насколько четко людям будет объяснен механизм процедуры ЕГЭ, зависят их успешность как наших помощников и результат ЕГЭ в целом.

Единый государственный экзамен проводился на базе двух пунктов проведения экзамена (далее — ППЭ). В них были подготовлены аудитории по 15 мест в каждой, помещения для сопровождающих, в каждом ППЭ оборудован медицинский кабинет; в течение всего экзамена в пунктах дежурили сотрудники милиции. Участники экзамена были обеспечены питьевой водой и бесплатным горячим завтраком.

В соответствии с планами работы методического центра ОУ и городского методического объединения учителей русского языка и литературы на 2007/2008 учебный год в рамках подготовки к ЕГЭ в 11-х классах были проведены следующие мероприятия.

✓ Обзоры методической литературы о подготовке к ЕГЭ по русскому языку (на заседаниях городского методического объединения).

✓ Заседание городского методического объединения «Методика подготовки к письменным экзаменам по русскому языку в 9-х и 11-х классах: из опыта работы гимназии № 2».

Методике подготовки учащихся к выполнению заданий частей А и В единого государственного экзамена было посвящено выступление учителя высшей категории гимназии № 2 С. И. Проскуры. Учитель высшей категории Т. Ю. Крюкова представила подробную классификацию типов аргументов и способов обоснования собственной позиции, которые учащиеся могли бы использовать в своих эссе (иллюстративные и логические аргументы, ссылка на авторитет и т. д.), а также предложила ряд упражнений, направленных на развитие умения учащихся использовать в своих сочинениях такие риторические фигуры, как дефиниция, силлогизм, аналогия, энтимема и т. д.

Для учителей был проведен практикум с использованием этих упражнений. Приведем несколько примеров.

Упражнение 1

Какие из приведенных понятий, по вашему мнению, подходят для работы с дефиницией? Обоснуйте ответ. Напишите ваш вариант рассуждения, используя одно из приведенных слов: *дом, дружба, отпуск, любовь, счастье, талант, компьютер, бедность, пожар.*

Упражнение 2

Подберите к приведенным тезисам собственные доводы, примеры. В каких случаях вы будете использовать опровергающую аргументацию?

✓ Милосердие в наше время умирает.

✓ Талант доброты необходимо воспитывать в человеке с детства, и начать надо с себя.

✓ Деление людей на богатых и бедных противоестественно.

✓ Человек должен осознавать свою ответственность за все живое на Земле.

✓ Профессионализм и высокое мастерство — это не одно и то же.

Упражнение 3

В приведенном примере укажите тезис (если тезис явно не выражен, сформулируйте его), определите способ аргументации:

«Хорош осиновый лес в осенние ясные дни! В пурпурно-красный и желтый цвет окрашена листва. Цветным чистым ковром расстилаются под деревьями опавшие листья. Там и тут видны под ними красноватые шляпки поздних грибов — подосиновиков. Еще цветут кое-где запоздалые лесные цветы» (И. Соколов-Микитов).

Упражнение 4

Вежливо не согласитесь, приведя свой аргумент.

✓ Она очень хорошо играет на гитаре.

✓ Учителем работать неинтересно.

✓ Реклама на телевидении только мешает.

✓ Хорошо, когда тебя на уроках не спрашивают.

Упражнение 5

Частично согласитесь с приведенным тезисом и в то же время частично возразите против него, приведя аргументы «за» и «против».

✓ Хорошо, когда у родителей есть машина.

✓ Хорошо, когда мама не работает.

✓ Хорошо, когда у тебя много друзей.

✓ Хорошо, когда у тебя есть младший брат.

Перед участниками заседания стояла задача создать несколько вариантов текста, аргументирующих возможную позицию участника ЕГЭ по предложенной проблеме.

✓ Семинар «Подготовка к единому государственному экзамену по русскому языку» для учителей, работающих в 10—11-х классах.

Особое внимание на семинаре уделялось методике развития коммуникативной компетентности учащихся, то есть их умению свободно, правильно излагать свои мысли в письменной форме; соблюдать нормы построения текста (логичность, последовательность, связность, соответствие теме и др.); аргументированно выражать свое отношение к фактам и явлениям окружающей действительности, к прочитанному, услышанному, увиденному; оценивать свою и чужую речь с точки зрения точного, уместного и выразительного словоупотребления; находить в тексте основные средства выразительности.

Учитель высшей категории лицея № 3 С. В. Ерина в своем выступлении обратила внимание на самые распространенные проблемы, поднимаемые в текстах части С, и дала их классификацию (см. таблицу).

Классификация проблем, поднимаемых в текстах части С

Социальные проблемы	Нравственные проблемы	Философские проблемы	Семейные проблемы	Экологические проблемы (взаимоотношения человека и природы)	Информационно-коммуникативные проблемы
• Взаимоотношения человека и общества • Социальной незащищенности или несправедливости • Интеллигенции	• Нравственной сущности человека • Нравственного выбора • Внутренней культуры человека • Гуманного	• Добра и зла • Жизни и смерти • Поиска смысла жизни • Одиночества, отчужденности, утраты веры в человечество	• Отцов и детей • Старости (заботы детей о своих родителях) • Отчего дома, утраты корней прошлого	• Загрязнения окружающей среды • Уничтожения природных богатств • Равнодушного отношения к при-	• Развития русского языка • Языковой культуры или языкового бескультурья

Окончание табл.

Социальные проблемы	Нравственные проблемы	Философские проблемы	Семейные проблемы	Экологические проблемы (взаимоотношения человека и природы)	Информационно-коммуникативные проблемы
• Невостребованности ученых в своем отечестве • Цивилизации	и антигуманного отношения к человеку • Чести и долга • Милосердия • Сострадания • Совести • Духовности и бездуховности	• Идеального устройства мира • Подчинения личности государству • Обезличенной личности • Сверхличности		роде • Утилитарного подхода к природе • Ответственности перед будущими поколениями за сохранение природы	

С. В. Ерина также проанализировала возможные способы формулировки данных проблем в сочинениях выпускников.

С помощью вопроса

Как связаны эстетические ощущения русского человека с ощущением Родины?

✓ Как связаны…

✓ Какова роль…

✓ Каково назначение…

✓ В чем заключается…

С помощью двух понятий

Автор рассуждает о связи эстетических ощущений человека с ощущением Родины.

✓ Любовь к Родине и духовность

✓ Образованность и интеллигентность

✓ Искусство и духовность

✓ Человек и время

С помощью словосочетания

Автор ставит проблему роли искусства в современном мире.

✓ Проблема духовности

✓ Проблема смысла жизни

✓ Проблема выбора

Е. Н. Дементьева, учитель высшей категории лицея № 15, предложила педагогам план-схему сочинительной части, максимально учитывающую критерии оценки, которыми руководствуются эксперты при проверке, а также дала методические рекомендации относительно структуры текста-рассуждения и средств связи частей создаваемого текста.

«Как сформулировать позицию автора? Что значит прокомментировать проблему?» — ответить на эти вопросы попыталась в своем выступлении методист методического центра УО Н. В. Суздальцева.

Вторая часть семинара была посвящена практической работе педагогов с текстами эссе выпускников прошлых лет (материал, привезенный с курсов НИРО для экспертов региональной предметной комиссии), которая предполагала их проверку по критериям экспертов, обсуждение ошибок и создание вариантов «образцовых» эссе. Это помогло учителям увидеть типичные ошибки выпускников в написании развернутого ответа части С и спланировать коррекционную работу с учащимися над его композицией.

Овладеть методикой подготовки учащихся к ЕГЭ педагогам, работающим в 11-х классах, помогли консультации, проведенные Нижегородским институтом развития образования, а также курсы по программе «Подготовка экспертов региональной предметной комиссии», на которых они познакомились с методическими рекомендациями по оцениванию выполнения заданий, предполагающих развернутый ответ; с типами текстов, предлагаемых на экзамене, и классификацией ошибок, исправляемых и учитываемых в системе оценивания задания части С.

Выполненная работа позволила осуществить эффективную подготовку учителей к единому государственному экзамену.

Организационно-методическое обеспечение государственной (итоговой) аттестации в нашем городе получило высокую оценку министерства образования Нижегородской области.

Итогом работы явилось 1-е место по результатам ЕГЭ в областном рейтинге муниципальных районов и городских округов.

Эксперимент по введению единого государственного экзамена в России завершен. В 2009 году аттестация выпускников в формате ЕГЭ по всем предметам будет осуществляться в штатном режиме.

Мы желаем успехов нашим будущим выпускникам!

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Л. В. ШАМРЕЙ,
доктор педагогических наук,
заведующая кафедрой словесности
и культурологии ГОУ ДПО НИРО

Ключевые слова: *лингвопоэтический анализ, семантическое варьирование, структурность текста, контекст, интертекстуальность, смысл текста, когнитивные стратегии понимания текста.*

Качество обучения русскому языку в школах Нижегородской области и России в целом «неожиданно» оказалось центральной проблемой общего и гуманитарного образования. Так смешно и горько, как в этом году, не было никогда: смешно от тех оборотов речи и слов, которые употребляют выпускники школ, горько от того, как они обращаются с родным словом, родной речью. ЕГЭ по русскому языку 2008 года обнаружил системные противоречия в обучении предмету: формализм, ориентация на нормы языка, а не на их применение в устной и письменной речи по-прежнему препятствуют общему и филологическому развитию учащихся; при обучении родному языку педагоги недостаточно активно используют деятельностный подход, мало доверяют возможностям и способностям учеников.

Более того, очевидны стремительное оскудение словарного запаса школьников, увеличение количества речевых, грамматических ошибок на фоне экспансии заимствований и разговорной речи, поспешности, неточности в освоении новых слов, свойственных современному человеку; учащиеся затрудняются в построении словосочетания, предложения, текста. Сложившаяся кризисная ситуация обусловлена, конечно, не уроками словесности. А ведь качество знаний учащихся по русскому языку и литературе — глав-

ное условие успешности обучения в целом, по всем предметам. И меры, которые необходимо принять, должны соответствовать сложности данной ситуации.

Отметим, что многие из обнаруженных недочетов в ответах на задания ЕГЭ по русскому языку относятся к разряду «вечных» — «трудных случаев» в орфографии, пунктуации. И все же сегодняшняя ситуация в обучении русскому языку по-своему уникальна: она свидетельствует о глубинных изменениях в мышлении современного человека.

Тяготение к краткости, сжатости высказывания, обнажение через лексику структурности текста для его ускоренного понимания, усиление семантической неустойчивости слова, семантического варьирования — вплоть до «игрового» эффекта, «смывания» значения слова и его «оживления» за счет бесконечно умножающихся контекстов, семантической напряженности, интертекстуальности характеризуют современную речь и проявляются на всех уровнях общения. Поэтому применение традиционных приемов обучения (правила + упражнения + творческое задание) уже не является эффективным.

Сегодняшняя ситуация в обучении русскому языку по-своему уникальна: она свидетельствует о глубинных изменениях в мышлении современного человека.

Необходимо погружать ученика в стихию разговорной, научной, художественной речи и, опираясь на память, на фонематический слух, учить осваивать и создавать тексты различных жанров и стилей. Без технологичности в этом процессе не обойтись: методику преподавания необходимо эффективнее соединять с современными технологиями обучения.

В современном гуманитарном образовании явление текста как интегративного целого позволяет снять традиционные противоречия в содержании между уроками русского языка и литературы. Мир человека, отраженный в слове, требует умения видеть и представлять предмет субъективно. Заметим, что слово отражает не обстоятельства бытия как таковые, а осмысление и изменение бытия людьми. Без слова нет процесса мышления и действия, а продуктивное действие требует усиленного мышления.

Условием развития мышления является свобода ученика при выполнении не простых, а максимально сложных заданий: потребность в понимании непонятного, свойственная человеку, должна реализоваться в осознании проблемы прочитанного, разрешении проблемной ситуации, фиксировании (устном или письменном) достигнутого решения.

Нижегородские школы в течение нескольких лет осваивали новую методику работы с текстом — лингвопоэтический анализ, — позволяющую более глубоко освоить его и более точно связать с контекстами. Эта методика подкреплена технологическими практиками, позволяющими ускорить процесс обучения и при этом повысить его качество [3]. Школы Павлова, Семенова, Арзамаса, а также Приокского и Нижегородского районов Нижнего Новгорода подтвердили в ходе ЕГЭ эффективность этой методики.

Преподаватель, работая с текстом (особенно художественным), на основе его ключевых слов «запускает» рефлексивные реакции в сознании учащихся, под действием которых текст актуализируется, перекодируется, превращается в дискурс (в том числе художественный). Переживание и осмысление — сложные взаимосвязанные процессы. Их своеобразное структурирование (по Р. Декарту) на «эвристические» элементы вполне оправдано. Логика восприятия и осмысления ключевых слов позволяет вывести на первый план прежде всего проблему понимания прочитанного, которое является не столько следствием анализа текста, сколько его условием. Такой анализ (логическое осмысление чувственно воспринятого) способствует развитию интерпретационных навыков, которые и отражают тот или иной уровень владения связной и цельной речью.

Ключевые слова текста, особенно «по вертикали», зрительно выявляют его структуру (поэтику) и становятся методическими единицами обучения, миновать которые невозможно: они представляют собой «маяки», освещающие для читателя содержание текста.

«Образные отклики» [2] и возникающие на их основе читательские представления закреплены в сознании учащихся как «умения» использовать когнитивные стратегии понимания учащимися как незнакомых слов, так и смысла текста. Любой текст — тем более художественный — требует от читателя знания и применения сложных и гибких правил интерпретации. Текст, превратившийся в Урок языка на метасемиотическом уровне, не утрачивая своей цельности, наполняется для каждого читателя личностным смыслом.

Эта тактика (и стратегия) обучения адекватна процессам, идущим в сознании современного человека. «Размывание границ между высоким и низким, элитарным и массовым путем их объединения в процессе восприятия — характерное выражение не только очередной смены эстетических парадигм, но и отличительных особенностей содержания происходящих изменений» [7]. Символизация, усиление концептуальности содержания произведений современной литературы маркируется посредством заглавия, названия серии, «игры» с читателем, который является как бы соавтором писателя.

«Слово при его функционировании выполняет роль, сравнимую с ролью лазерного луча при считывании голограммы: оно делает доступным для человека определенный условно-дискретный фрагмент многомерной картины мира во всем богатстве связей и отношений» [4]. Ключевые слова — например, заглавие — четко соотносятся с актуальными для соответствующего жанра концептуальными полями. Ориентация на читателей разной степени образованности, «кодирование» тех или иных оттенков смысла привели не просто к «либерализации» языка, а к его «карнавализации», предполагающей символику, снятие запретов, чудачество, пародирование, стилизацию, одновременное утверждение старого и нового, смешение стилей и пр. [1; 5].

Юный читатель — школьник, которого много лет обучали на примерах классической литературы, при восприятии таких текстов теряет ориентиры, раздражается и, как следствие, отказывается участвовать в «игре» смыслов, воспринимает их как «новую классику», игнорируя глубокую связь современных текстов с литературной традицией.

Ориентация на читателей разной степени образованности, «кодирование» тех или иных оттенков смысла привели не просто к «либерализации» языка, а к его «карнавализации».

В пределах комплексного анализа художественного текста на уроке совмещаются, взаимодействуя, разные уровни его освоения:

✓ слово как целостность, как элемент поэтики, отражение в тексте индивидуального авторского словаря (за счет повторяемости в многообразных формах);

✓ образ как целостность (внутри текста и вне текста, в творчестве автора произведения, в эпохе, в разных эпохах); сегодня усиливается внимание к внетекстовым связям, выявляющим процессуальность в художественной культуре;

✓ текст, творчество писателя как целостность; синтезированное представление о тех частях, благодаря которым возможна эта целостность. Чаще всего оно связано для учащихся со смыслами произведений, развитием художественного сознания автора, ценностным освоением мира.

Рассмотрим на примере рассказа Т. Толстой «Смотри на обороте» усложнившееся видение урока литературы.

Рассказ представляет собой «внутренний монолог», при этом внешние события в сюжете — только повод для размышлений и напряженного субъективного желания связать все со всем, оставив в центре себя, свое «эго». В образе героини представлено эгоцентрическое (ро-

мантизированное) начало: она находится в конфликте с собой и всем миром, но неожиданно в ней обнаруживается жажда единения, контакта, веры. Скука, скепсис, ироничность, глобальное недоверие ко всему, завышенная самооценка, болезненное одиночество — и наблюдательность, острота видения, способность хотя бы на мгновение забыть о себе и восхититься, испытать потрясение — красотой или уродством.

Важно и то, что расстояние между героиней и автором почти неощутимо: они сливаются в восприятии читателя. Становится очевидным, что автор не претендует на объяснение жизни — он только фиксирует, как «новый летописец», сложность внутреннего мира современного человека, его склонность к саморазрушению, его растерянность и отчаяние, его жажду веры и непреодолимое недоверие. Автор находится внутри текста, внутри созданного им мира.

Автор не претендует на объяснение жизни — он только фиксирует, как «новый летописец», сложность внутреннего мира современного человека.

В произведении Т. Толстой многообразно и по-своему виртуозно представлена «игра» словами-смыслами, почти неуловимыми ассоциациями. Рассматриваемый текст — словесный калейдоскоп: то это точка зрения отца (прямо или косвенно, но всегда представленная), то позиция героини (ах, как хочется понять отца, для этого вроде бы все есть, но не хватает чего-то главного). Отцу мир нравился, а дочери все, чем он восхищался, кажется мертвым: «...Такой-то век. Такое-то искусство». Отец наивен в своем восторге — дочь недоверчива, скептична.

В рассказе тема смерти, тлена, черноты, сумерек, «душного неба» противостоит розам, разноцветью красок, «синему куполу», внезапному свету, возможному пению ангелов... И реальная слепота инвалида в коляске в финале рассказа только подчеркивает слепоту зрячих, не желающих видеть, слышать, верить. Стадо овец, толпа людей... Толпа грешников, помнящих о любви, но уже не умеющих любить. Тоскующих о любви.

Т. Толстая дает безжалостный портрет современного человека, его внутреннего состояния. Его образованность, начитанность не помогают ему жить, он утрачивает связи — с родными, с настоящей культурой. Связь времен рвется, но пока еще не порвалась...

Таким образом, любой текст, особенно художественный, дает огромные возможности для методического варьирования при чтении, анализе произведения, изучении роли стилистики, лексики в произведении. Это исключительно эффективно при обучении русскому языку в школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бурвикова, Н. Д.* Особенности понимания современного русского текста / Н. Д. Бурвикова, В. Г. Костомаров // Русистика: лингвистическая парадигма конца XX в. — СПб., 1998.
2. *Гаспаров, Б. М.* Поэтика текста / Б. М. Гаспаров. — М., 2004.
3. *Дербенцева, Л. В.* Лингвопоэтический анализ художественного произведения (теории вопроса) / Л. В. Дербенцева, А. В. Султанова // Пушкинский альманах. — Н. Новгород, 2006.
4. *Залевская, А. А.* Введение в психолингвистику / А. А. Залевская. — М., 1999.
5. *Колесов, В. В.* О логике логоса в сфере ментальности / В. В. Колесов // Мир русского слова. — 2000. — № 2.
6. *Кулибина, Н. В.* Художественный дискурс как актуализация художественного текста в сознании читателя / Н. В. Кулибина // Мир русского слова. — 2001. — № 1.
7. *Лотман, Ю. М.* Внутри мыслящих миров. Человек — текст — семиосфера — история / Ю. М. Лотман. — М., 1999.
8. *Толстая, Т.* Река Оккервиль : сб. рассказов / Т. Толстая. — М., 2004.

ЕГЭ КАК ВАЖНЕЙШИЙ ЭЛЕМЕНТ МОТИВАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ В ПОВЫШЕНИИ УРОВНЯ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ

И. Г. МАЛЫШЕВ,
кандидат технических наук,
доцент кафедры теории
и методики обучения математике ГОУ ДПО НИРО

Ключевые слова: *физико-математический профиль, первичные баллы, стереометрические задачи, планиметрические задачи, эклектичное преподавание, евклидова геометрия.*

В рамках построения общероссийской системы оценки качества образования (ОСОКО) в 2007 году закончился эксперимент по новой форме экзамена в 9-м классе и ЕГЭ в 11-м, а в 2008 году завершается переход всего института ЕГЭ в штатный режим. Бесспорно, эксперимент дал объективную информацию о реальном уровне подготовки выпускников. Результаты оказались интересны и специалистам, и широкой общественности. В первые годы эксперимента по ЕГЭ множество вопросов вызывали организация экзамена и разрабатываемые контрольно-измерительные материалы (КИМы), было много справедливой критики со стороны математической общественности.

В настоящее время, когда она учтена и определена структура экзамена, который сдают уже сотни тысяч выпускников, обратим внимание на сами результаты. Например, в 2007 году результаты экзамена «Алгебра и начала анализа» по стране были следующими (см. таблицу).

Результаты экзамена «Алгебра и начала анализа» по стране за 2007 год

Показатель	Отметки			
	«2»	«3»	«4»	«5»
Интервал первичных баллов	0—6	7—12	13—18	19—30
Доля участников, %	23,72	35,06	31,88	9,34

Такое же 60-процентное количество удовлетворительных и неудовлетворительных оценок по ЕГЭ наблюдается не только по математике, но и по физике и химии. О низком уровне математической подготовки школьников свидетельствует повторяющееся из года в год 20-процентное количество неудовлетворительных оценок по ЕГЭ. В статье «Десять причин ухудшения математической подготовки школьников» Е. Юрченко и А. Слуцкого были затронуты актуальные темы школьного образования. Нам хотелось бы обратить внимание читателей на две выдержки из этой статьи.

Согласно одной из них, «математика наряду с родным языком является системообразующим предметом (то есть предметом, образующим систему мышления человека). Как показали исследования 1994—1995 гг., уменьшение количества часов математики в неделю на один час приводит к ухудшению успеваемости по всем остальным предметам на 10—12 %».

Вторая выдержка касается «одной из самых болезненных для профессионалов тем — геометрии. С большим прискорбием можно констатировать, что этот предмет в средней школе умирает и, видимо, находится в стадии агонии (исключение составляют лишь спецшколы). Любой серьезный специалист скажет, что из всех разделов математики именно геометрия является наиболее всесторонне развивающим предметом» [2].

Первую проблему можно решить, увеличив количество часов, отведенных математике, в основной школе до шести в неделю за счет использования школьного компонента, а также часов, предназначенных для предпрофильной подготовки. К этому призывают авторы статьи в первом пункте памятки для директоров и завучей школ: «Всеми возможными способами старайтесь увеличить количество часов математики в учебном плане школы. Помните! Ничто не развивает ребенка так, как математика, и в особенности — геометрия».

Решением второй проблемы, по мнению авторов, могло бы стать введение обязательного экзамена по геометрии как в 9-м, так и в 11-м классах. Вопрос, касающийся 9-го класса, следует всесторонне обсудить и обратить внимание на то, что большинство учащихся 9-го класса (особенно мальчики) вряд ли представляет свое будущее по окончании школы, когда им придется выбирать профессию.

Введение обязательного экзамена по геометрии в 11-м классе в связи с ЕГЭ потеряло актуальность.

Многие, поступая в 10-й класс, видят себя экономистами, финансистами, компьютерщиками и т. п., не догадываясь о том, что математика является профилирующим предметом в вузах, где обучают этим специальностям. Обычно учащиеся определяются с выбором профессии только в 11-м классе. Поэтому, выбрав в старшей школе профиль по математике с базовой нагрузкой 4 часа в неделю, некоторые через год начинают понимать, что неконкурентоспособны. Это прямая вина родителей и косвенная — школы.

Кроме того, управлениям образования следует обратить внимание на статистику, которой интересуются издательства учебной литературы.

Например, частотность предметов на вступительных экзаменах в вузы Москвы, по информации издательства «Просвещение», выглядит так: русский язык — 100 %, математика — 70 %, физика — 40 %, иностранный язык — 20 %, все остальные предметы — в пределах 5 %. Отсюда следует, что большинство классов в старшей школе должны быть физико-математического профиля. Отбор учащихся в такие классы не должен быть формальным. По каждому школьнику должны быть представлены данные об итогах экзаменов (государственная итоговая аттестация по новой форме) по алгебре и геометрии за 9-й класс отдельно в виде места ученика в 30-балльном рейтинге, или же ученик просто должен обладать хорошей успеваемостью по алгебре и геометрии.

Введение обязательного экзамена по геометрии в 11-м классе в связи с ЕГЭ потеряло актуальность, и вот почему. Несмотря на то что геометрические задачи не так широко представлены, как хотелось бы (из 37 первичных баллов, которые можно получить на экзамене, 6 приходится на геометрию), выпускник, не выполнивший задания по геометрии, не попадает в престижный диапазон по 100-балльной шкале, а в ведущие вузы страны в первую очередь будут принимать выпускников, набравших 85—100 баллов. В соответствии с принятой структурой материалов ЕГЭ задания по геометрии представлены во второй и третьей частях. Задания из второй части — повышенного уровня сложности и отвечают обязательному минимуму содержания основной образовательной программы. Одно из заданий (B10) направлено на проверку умения решать стереометрические задачи (средний процент решения подобных задач равен 18,3 %),

другое задание (B11) — на умение решать планиметрические задачи (средний процент решения таких задач равен 11,7 %). Наконец, в третьей части среди трех заданий высокого уровня сложности предлагается стереометрическая задача (C4) на комбинацию геометрических тел, при решении которой выпускники должны в новой ситуации применить знания разных разделов курса геометрии основной и старшей школы, построить чертеж, дать аргументированное решение. Средний процент выполнения подобных заданий самый низкий из всех на ЕГЭ — 0,4 %. Таким образом, выпускник, желающий стать студентом вуза, заинтересован поддерживать такой уровень знаний и умений по геометрии, который позволит ему справиться с заданиями хотя бы второй части ЕГЭ.

Каково же сегодня место геометрии в школьной программе? В документах Министерства образования РФ дан перечень следующих разделов математики:

1) Алгебра.
2) Функции.
3) Начала математического анализа.
4) Уравнения и неравенства.
5) Элементы комбинаторики, статистики и теории вероятностей.
6) Геометрия [1].

Там же, на общем базовом уровне и базовом уровне для гуманитарных профилей, предполагается построение курса в форме последовательности тематических блоков с чередованием материала. Причем из 280 часов математики базового уровня 100 часов отведено геометрии. На профильном уровне изучения предмета из 420 часов математики геометрии отведено 120 часов. Перечисленные разделы включены и в традиционные учебники: «Алгебра и начала анализа» (куда входят «Алгебра», «Функции», «Начала математического анализа», «Уравнения и неравенства», «Элементы комбинаторики, статистики и теории вероятностей») и «Геометрия», которые являются основными для профильного и базового курсов математики.

Выпускной экзамен в форме ЕГЭ предусматривает, что аттестационная отметка выпускника школы за курс «Алгебра и начала анализа» определяется по 5-балльной шкале и выставляется на основе первичных баллов за выполнение 19 заданий, составленных по материалам этого курса. При этом результаты выполненных заданий по геометрии не учитываются.

Выпускник, желающий стать студентом вуза, заинтересован поддерживать такой уровень знаний и умений по геометрии, который позволит ему справиться с заданиями хотя бы второй части ЕГЭ.

Иными словами, экзамен функционально разделен на алгебру и геометрию. В настоящее время есть два учебника по предмету «Математика», однако они не нашли широкого применения среди учителей и не могут быть однозначно рекомендованы.

Эклектичное преподавание математики в форме последовательности тематических блоков с чередованием материалов принципиально разных разделов дисциплины — алгебры и геометрии — не позволяет целостно воспринимать предмет. Абсолютное большинство преподавателей придерживаются традиционного разделения школьной математики на алгебру и геометрию. Чем же оно вызвано?

Геометрия является древнейшей областью математики, в отличие от алгебры. Расцвет геометрии связан с именем Евклида (300 лет до н. э.), который в своих «Началах» впервые представил аксиоматическое построение геометрии, завершив эпоху накопления разрозненного геометрического материала.

Расцвет алгебры начался со знакомства европейцев с переводом арабского сочинения багдадского математика VIII века аль-Хорезми. Название его книги дало наименование науке. И лишь спустя восемь веков Виет совершил основные алгебраические открытия.

Современная геометрия представлена следующими обширными разделами: аналитическая геометрия, проективная геометрия, алгебраическая геометрия, начертательная геометрия, векторное и тензорное исчисление, дифференциальная геометрия, геометрия римановых пространств, дифференциально-проективная геометрия, геометрия групп, физическая геометрия, топология, номография. Евклидова геометрия остается неизменным и главным разделом геометрии уже 2300 лет. В настоящее время ее преподают только в средней школе с 7-го по 11-й класс. Геометрию характеризует не только ее предмет, но и метод, идущий от наглядных представлений. Она отвечает за развитие правого полушария мозга, в то время как алгебра — за развитие левого полушария.

Единый государственный экзамен призван заменить собой два экзамена — выпускной за среднюю школу (по курсу алгебры и начал анализа) и вступительный (по математике) в высшие учебные заведения.

Математику можно рассматривать как предмет, развивающийся из взаимодействия алгебры и геометрии, а в отношении метода — из сочетания выкладок и геометрических представлений.

Евклидова геометрия является естественным и незаменимым промежуточным звеном между языком как средством общения и языком алгебры. Аксиоматическое построение геометрии дает общий метод познания и способствует развитию логического мышления. Таким образом, особое положение евклидовой геометрии, ее самодостаточность как отдельного предмета, большое количество часов, отведенных на ее изучение, в отличие от других разделов, и делает необходимым существование геометрии как отдельного предмета, входящего в школьную математику.

Единый государственный экзамен призван заменить собой два экзамена — выпускной за среднюю школу (по курсу алгебры и начал анализа) и вступительный (по математике) в высшие учебные заведения. Если это противоречие со временем будет разрешено и экзамен будет просто по математике (для вузов и школы), тогда статус геометрии в ЕГЭ будет повышен. Хотелось бы надеяться на такое развитие событий, ведь именно наличие геометрии и, в частности, отдельного курса стереометрии является отличительной чертой нашей национальной образовательной системы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сборник нормативных документов. Математика. Примерные программы по математике. — М. : Дрофа, 2007.

2. *Юрченко, Е.* Десять причин ухудшения математической подготовки школьников / Е. Юрченко, А. Слуцкий // Математика. — 2007. — № 21.

В IV квартале 2008 года в издательском центре Нижегородского института развития образования вышла в свет книга:

Огромный мир — лето: Система отдыха, оздоровления и занятости детей и молодежи Нижегородской области в 2008 году

В сборнике представлены основные сведения о реализации летней оздоровительной кампании в Нижегородской области в 2008 году, итоговые материалы ведомств по организации отдыха, оздоровления и занятости детей различных категорий. В него вошли наиболее интересные материалы участников Всероссийского конкурса программ организации летнего отдыха, областного смотра-конкурса «Лучший лагерь Нижегородской области», примеры опыта реализации летних смен в лагерях различных видов. Все представленные в сборнике программы успешно апробированы.

Непрерывное педагогическое образование

НОВЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВНУТРИШКОЛЬНОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

Е. А. КУТОВАЯ,
зам. директора
по научно-методической работе
лицея № 8 Н. Новгорода

А. А. ПЕРСОНОВА,
зам. директора
по учебно-воспитательной работе
лицея № 8 Н. Новгорода

Ключевые слова: *инновационные программы, экспериментальная работа, лицейское образование, самообучающаяся организация, педагогический совет, профессиональный рост педагога, педагогическая культура учителя, проектная деятельность.*

В одном из своих выступлений министр образования и науки РФ А. А. Фурсенко отметил, что главной целью приоритетного национального проекта «Образование» является улучшение качества образования. Обновление современной системы образования прежде всего предполагает достижение соответствия образования актуальным и прогрессивным потребностям личности, общества, государства в подготовке разносторонне развитой личности гражданина, способной к активной социальной адаптации в обществе и самостоятельному жизненному выбору, к началу трудовой деятельности и продолжению образования.

Именно эти приоритеты были положены в основу программы развития лицея № 8 Нижнего Новгорода «Лицей № 8 — шаг в будущее. Эффективность. Качество. Престиж».

Стратегическая цель программы — становление лицеиста как современно образованного, компетентного человека, достойного гражданина России. Главным условием ее достижения является педагог, способный непрерывно совершенствовать содержание своей педагогической деятельности посредством критического, творческого осмысления и применения передовых педагогических и информационных технологий.

Среди задач, определенных программой развития, наиболее важны следующие:

✓ совершенствование условий профессионального саморазвития педагогов;

✓ разработка и внедрение инновационных программ воспитания и обучения, участие в экспериментальной работе образовательного учреждения.

Содержание программы направлено на формирование престижа образования в лицее и в целом в обществе, достижение высокого качества образования выпускников, эффективности педагогической деятельности.

С позиций социологической науки престиж — это признание особой социальной значимости образовательных услуг и соотнесение их с системой норм, принятых в обществе. Высоко оцениваемые образовательные услуги мотивируют и побуждают коллектив и отдельных его членов к деятельности. При этом практически всегда возникает стремление к признанию, одобрению, поощрению, желание занять определенное положение в структуре своего образовательного учреждения и обществе в целом.

Престиж образования в лицее формируется посредством присуждения учащимся звания академика школьной академии наук, именных стипендий учащимся и учителям за достижения в исследовательской деятельности, возможность публикаций на страницах школьной прессы и школьном сайте.

Содержание программы развития лицея направлено на формирование престижа образования в лицее и в целом в обществе, достижение высокого качества образования выпускников, эффективности педагогической деятельности.

На протяжении последних пяти лет качество обучения в лицее составляет 65—70 %, в рейтинге образовательных учреждений повышенного статуса он занимает четвертую позицию по итогам областных предметных олимпиад, демонстрируя лучшие результаты на городских и районных конференциях научного общества учащихся «Эврика» и лидируя среди образовательных учреждений Нижегородского района. Наши учащиеся ежегодно выступают со своими учебно-исследовательскими работами на всероссийских и международных конференциях, что позволяет сделать вывод о престижности лицейского образования в обществе.

Программа развития лицея стала логическим продолжением большой и плодотворной опытно-экспериментальной деятельности его педагогического коллектива под руководством доктора педагогических наук, доцента, заведующей кафедрой педагогики и андрагогики НИРО Г. А. Игнатьевой. Педагоги работали в экспериментальном режиме по теме «Проектирование самообучающейся организации».

Целью исследования явилось построение самообучающейся организации как инновационной модели профессионального развития педагога, создания профессионального сообщества. Под самообучающейся организацией мы понимаем «открытую развивающуюся педагогическую систему, которая сознательно меняет свои границы и перестраивает свою функциональную структуру путем постоянного преобразования связей и отношений, их взаимопревращения друг в друга с тем, чтобы полно реализовать свое главное предназначение — развитие человека как субъекта собственной жизнедеятельности»*.

Организуя опытно-экспериментальную, методическую работу, педагогический коллектив лицея активно использует материалы кафедры педагогики и андрагогики НИРО по вопросам определения условий и механизмов проектирования деятельностного содержания профессионального развития учителя и разработки

* *Игнатьева Г. А., Доронин Д. Ю., Тулупова О. В.* Нижегородский образовательный ассессмент: Сборник научно-методических материалов. Н. Новгород: НГЦ, 2007. С. 53.

соответствующих форм профессиональной самоорганизации педагогов в образовательном учреждении лицейского типа.

Таким образом, совершенствование системы методической службы в лицее стало неотъемлемой частью работы над созданием оптимальных условий для профессионального развития педагога.

Традиционно в образовательном учреждении педагогический совет должен способствовать педагогическому коллективу в выполнении задач профессионализации учителя, развития его индивидуальности.

Проходят этапы школьных реформ, меняются концепции образования, но уже более 150 лет педагогический совет является постоянно действующим коллегиальным органом самоуправления педагогических работников школы. Главными задачами педагогического совета были и остаются вопросы стратегического планирования: реализация на муниципальном уровне государственной политики в области образования, совершенствование педагогическим коллективом образовательной работы, внедрение в практику достижений педагогической науки и передового педагогического опыта.

Современный профессиональный совет педагогов стал полифункциональным: в зависимости от целевой установки он может быть планово-прогностическим, мотивационно-целевым, информационно-аналитическим, диагностическим, методическим и т. д. В распоряжении администрации школы, организаторов педагогических советов сегодня большой выбор технологий проведения подобных мероприятий в традиционной и нетрадиционной формах.

Совершенствование управленческих, методических и воспитательных функций педагогического совета является одной из приоритетных задач развития системы самоуправления лицея № 8 Нижнего Новгорода. В целях повышения эффективности работы педагогического коллектива на педагогических советах, мотивации педагогов к инновационной деятельности, для формирования субъект-субъектных отношений в школьном сообществе методической службой лицея была апробирована и успешно используется такая форма школьного печатного методического издания, как «Рабочий дневник участника педагогического совета».

Идея создания «Рабочего дневника» возникла в ходе работы с «Дидактическим портфелем участника семинара» на курсах повышения квалификации регионального образовательного центра. Использование такого пособия позволяет не только создавать условия для индивидуально-дифференцированного подхода к деятельности каждого педагога, но и дает возможность развивать аналитическую культуру учителя, оперативно получать обратную информацию по вопросам, решаемым на педагогическом совете, осуществлять рефлексию деятельности.

> Уровень профессионального мастерства и педагогической культуры учителя растет более интенсивно, если практический индивидуальный опыт осмысливается и соединяется с профессиональным опытом педагогического сообщества.

Мы убеждены в том, что уровень профессионального мастерства и педагогической культуры учителя растет более интенсивно, если личность является активным субъектом деятельности, если практический индивидуальный опыт осмысливается и соединяется с профессиональным опытом педагогического сообщества.

В структуру дневника входят следующие разделы: теоретический раздел, практикум, информационно-справочные материалы и рекомендации, список литературы, трансфертный лист.

Принципами проектирования дневника являются:

✓ научность: содержание должно соответствовать современным научным достижениям;

✓ практическая направленность: содержание должно отражать единство теории и практики;

✓ обратная связь: получение от педагогов информации о результативности

деятельности по окончании работы педагогического совета.

Стимулировать профессиональный рост педагога возможно посредством публикации материалов, особенно аналитического характера.

Рассмотрим каждую из составляющих структуры дневника вне зависимости от темы и задач, стоящих перед педагогическим советом.

Теоретический раздел. Включает в себя основные научные идеи, принципы, методологические ориентиры, обзор публикаций по обсуждаемой проблеме. Материалы теоретического раздела призваны содействовать профессиональному общению в коллективе по предложенному вопросу, актуализировать уже имеющиеся знания, обращать внимание на развитие вопроса, приглашать к дискуссии.

Практикум. Вариации этой части дневника различны. Например, это может быть информационно-аналитическая справка в форме листа самоанализа.

Лист самоанализа учителя

Стаж работы _____ *Категория* _____ *Нагрузка* _____
Тема самообразования _____

Качество знаний учеников
(количество школьников, обучающихся на «4» и «5», %)

Классы	I четверть	II четверть	III четверть	IV четверть

Методическая работа учителя

В лицее	В районе

Победители предметных олимпиад: _____
Внеклассные мероприятия по предмету: _____
Воспитательные мероприятия (для классных руководителей): _____

Учитель, опираясь на данные анализа, имеет возможность отслеживать результативность применяемых на практике знаний, развивать аналитические способности.

При проведении традиционного педагогического совета (в форме заслушивания докладов по заявленной теме) практическая часть дневника трансформируется в следующую таблицу:

Тема:	Полезно внедрить:
Ключевые понятия и смыслы:	Интересно, но не знаю, как использовать:
Интересно:	Неприемлемо:

При проведении педагогического совета в форме работы проектных групп практическая часть дневника может содержать расписание работы групп и шаблоны для анализа материалов, представленных в итоговой части заседания педагогического совета:

Название проекта:
Основные идеи проекта:

Использование формы проектной деятельности при работе творческих групп на педсовете и рефлексия учителя относительно своей деятельности на страницах «Рабочего дневника» позволяет педагогу принять участие в разработке идей, высказать свое мнение.

Содержание *информационно-справочной части* может быть наполнено рекомендациями, образцами видов анализа и самоанализа уроков и внеклассных мероприятий, схемами — иными словами, всем тем, что позволит учителю наиболее эффективно использовать предложенные материалы в педагогической деятельности.

Трансфертный лист — лист обратной связи — заполняется по окончании работы на педагогическом совете каждым участником заседания и возвращается организаторам.

Трансфертный лист

Мне понравилось	Хотелось бы посоветовать

Общий объем дневника составляет 12—18 листов. Создание макета и отбор материалов осуществляется творческой группой по подготовке педагогического совета, окончательный вариант утверждает научно-методический совет.

В зависимости от темы и формы проведения педсовета «Рабочий дневник» вручается каждому члену педагогического коллектива непосредственно на педагогическом совете либо, если требуется подготовительная работа, до заседания. Информация, полученная в результате обработки трансфертных листов, предоставляется творческой группой для анализа на научно-методическом совете и публикуется на страницах школьной учительской газеты.

Данная форма работы также активно используется «Школой профессионального самоопределения», одним из структурных подразделений которой является группа «Мастер-класс». В состав группы входят учителя, обладающие высоким уровнем педагогического мастерства. Одним из доминирующих алгоритмов практической деятельности учителей, представляющих эту группу, является следующий: новая идея — осмысление и анализ этой идеи — творческое развитие — открытое представление данной идеи учителям лицея (района и т. п.).

Таким образом, использование материалов «Рабочего дневника» в совокупности с другими условиями, способствующими совершенствованию профессионального мастерства педагогов, позволяет эффективно решать проблемы, возникающие в работе педагогических советов и другой методической работе с учителями. При этом исключаются нецелевой характер работы, отсутствие ориентации на конкретные, поддающиеся измерению анализы и результаты.

Мы считаем, что последовательная и систематическая работа по формированию и развитию аналитической культуры педагогов будет способствовать осмыслению учителем своего педагогического опыта, пониманию им причинно-следственных связей между качеством образования учеников и уровнем своей педагогической культуры, непрерывному повышению профессионального мастерства.

В IV квартале 2008 года в издательском центре Нижегородского института развития образования вышла в свет книга:

Начало всех начал: Из опыта работы образовательных учреждений по педагогической поддержке семейного воспитания.

Сборник составлен на основе материалов работ победителей II областного конкурса методических разработок и программ по методическому сопровождению семейного воспитания среди клубов по месту жительства и клубов молодых семей муниципальных районов и городских округов Нижегородской области, проводимого в рамках организации областного мегапроекта «Мое Отечество».

ПРОБЛЕМЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ВАЖНОГО КРИТЕРИЯ ОЦЕНКИ ЕГО КАЧЕСТВА

О. Ю. ДЕДОВА,
старший научный сотрудник
лаборатории гуманно-личностных
моделей образования ГОУ ДПО НИРО

Ключевые слова: *профессиональная компетенция педагога, система непрерывного образования, личностное развитие, концепция «искусственной акселерации», педагогическая компетентность, зоны ближайшего развития.*

Проблема преемственности и перспективности образования является насущной на любом этапе его развития. В настоящее время она включает содержательный, организационно-методический, психологический, юридический, а также социально-экономический аспекты. Однако в любую эпоху наиболее важным остается вопрос обеспечения системы образования квалифицированными кадрами, так как осуществить плавный и безболезненный переход от одной ступени образования к другой помогают личностные качества и профессионализм учителя.

Специфика современного образования заключается в становлении *предшкольной ступени* и предполагает создание новой квалификации — педагог в системе непрерывного образования.

Специфика современного образования заключается в становлении *предшкольной ступени* и предполагает создание новой квалификации — педагог в системе непрерывного образования, предусматривающей новые требования к профессиональной компетенции педагога.

Актуальность данного исследования определяется необходимостью *повышения психолого-педагогической компетентности педагогов, работающих в системе непрерывного образования* (дошкольных образовательных учреждениях, школе), а также методистов и организаторов образовательно-воспитательной работы с детьми и родителями, гувернеров.

Вопросам становления профессионализма и профессиональной компетентности педагога посвящены работы Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина, Г. А. Цукерман, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, Т. М. Сорокиной, М. И. Лукьяновой, Г. А. Игнатьевой, Е. Н. Волковой и др.

По мнению некоторых ученых (А. П. Журавлева, Н. Ф. Талызиной, Р. К. Шакурова, А. И. Щербакова), понятие «компетентность» включает знания, умения, навыки, а также способы выполнения деятельности [10, с. 42]. А. К. Маркова называет такие составляющие профессиональной компетентности учителя, как профессиональные психологические и педагогические знания, профессиональные педагогические умения, профессиональные психологические позиции, установки учителя, требуемые от него профессией, личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями [8, с. 9]. Л. Н. Митина понимает педагогическую компетентность как гармоничное сочетание знания предмета, методики и дидактики пре-

подавания, а также умений и навыков (культуры) педагогического общения [10, с. 101].

Какова специфика *профессиональных знаний* педагогов, работающих в системе непрерывного образования, в частности на предшкольной ступени? Мы полагаем, что, с одной стороны, такие знания должны быть более обширны, так как эти педагоги работают с учащимися разного возраста (в отличие от педагогов дошкольного или школьного образования). С другой стороны, педагоги должны глубже понимать проблемы обучения, развития и воспитания детей на предшкольной ступени образования, то есть их знания должны иметь психологическую направленность.

Остановимся на анализе проблем преемственности современного дошкольного и начального образования, в которых педагоги непрерывного образования должны свободно ориентироваться, обладая при этом своей профессиональной позицией.

Впервые преемственность была названа главным условием непрерывного образования в 1996 году Коллегией Министерства образования РФ. Ведущим принципом преемственности на этапах дошкольного и начального образования является приоритет *личностного развития* (ранее — знаний, умений, навыков). Это означает сохранение и дальнейшее развитие тех способностей ребенка, которые, по мнению А. В. Запорожца, составляют «золотой фонд личности»: наглядно-образное видение мира, способности к моделированию в познании, продуктивность воображения, сензитивность ко многим педагогическим воздействиям, отзывчивость, сопереживание и др.

На каждом этапе развития ребенку предлагаются специфические, свойственные его возрасту формы овладения существующими в культуре средствами и способами познания действительности: дошкольнику — продуктивные виды деятельности, игра; школьнику — осознанное обучение, учебная деятельность, в процессе которой у ребенка формируются понятийное мышление, произвольность и рефлексия. Такое понимание преемственности дошкольной и школьной систем образования предполагает общую направленность на развитие способностей ребенка (по Н. С. Варенцовой).

Современное состояние проблемы преемственности оценила руководитель коллектива авторов «Концепции содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено)» Н. Ф. Виноградова [3]. Она пишет, что пути решения проблемы преемственности не всегда соответствуют научным представлениям о *самоценности* каждого периода развития ребенка, а процесс воспитания и обучения не учитывает возрастных особенностей и возможностей детей. Особую тревогу вызывает растущее утомление и переутомление современных школьников.

Пути решения проблемы преемственности не всегда соответствуют научным представлениям о *самоценности* каждого периода развития ребенка, а процесс воспитания и обучения не учитывает возрастных особенностей и возможностей детей.

По мнению автора, наименьшее взаимодействие между дошкольным и начальным школьным звеньями наблюдается в *целях* и *содержании* обучения. Сегодня практически любое знание может быть дано ребенку независимо от его возраста, поэтому педагоги дошкольных учреждений и начальной школы думают скорее не о том, *чему* и *зачем* учить (то есть не о целях и содержании обучения), а о том, *как* учить (то есть о его методах и средствах). Это приводит к противоречию между ведущими линиями воспитания и обучения, которые определяют успешность дальнейшего гармоничного развития ребенка.

Также Н. Ф. Виноградова называет конкретные преемственные и перспективные задачи дошкольного учреждения и начальной школы, решение которых обеспечит плавный переход детей с разными стартовыми возможностями из дошкольного детства в начальную школу, то есть позволит создать условия для благопо-

лучной адаптации ребенка к школьному обучению, развития его новых социальных ролей и новой ведущей деятельности.

В связи с этим автор подчеркивает, что понятие «готовность к школе» нельзя ограничивать предметным содержанием. Оно включает в себя предпосылки учебных умений, новые социальные роли ученика, умственные операции и познавательные интересы будущего школьника. Н. Ф. Виноградова предлагает рассматривать *преемственность как обеспечение непрерывного образования с учетом самоценности данного возраста, как перспективность развития ребенка*.

В истории образования есть примеры удачного решения проблемы преемственности. Еще в 70-х годах прошлого столетия Д. Б. Эльконин подчеркивал внутреннюю общность двух «формаций» эпохи детства — дошкольного и младшего школьного возраста. Он предполагал, что дети 3—10 лет должны жить общей жизнью, находясь в едином культурно-образовательном пространстве, в так называемом детском центре. Д. Б. Эльконин вместе с А. В. Запорожцем и В. В. Давыдовым разработали подробный проект такого центра, где дошкольники и школьники будут разделены «подвижными прозрачными перегородками», которые всегда можно приоткрыть.

Классно-урочная система в начальной школе не всегда способна поддержать такие приоритеты, как свобода выбора, самовыражения и перемещения, а также формировать навыки саморегуляции поведения.

Данная идея была воплощена в образовательных учреждениях Москвы: на базе школы № 368 — комплекс «Лосиный остров» [15], УВК № 1835 — «Материнская школа» [1], детского сада № 859 — «Вальдорфская школа» [4; 11], яслей-сада № 49 — «Журавушка» [9] и др.

В «Лосином острове», «Материнской школе», «Вальдорфской школе» преемственность осуществляется в разновозрастных группах, подобных большим семьям, посредством передачи детьми опыта друг другу. Приоритетами этих уникальных учреждений наряду с формированием игровой деятельности является развитие самостоятельности детей, навыков нравственного поведения, творческого воображения, а также создание условий для сохранения здоровья. Близкой в организационно-методическом смысле является система М. Монтессори, однако классно-урочная система в начальной школе не всегда способна поддержать такие приоритеты, как свобода выбора, самовыражения и перемещения, а также формировать навыки саморегуляции поведения.

В последнее десятилетие в программах «Золотой ключик» (1996), «Из детства — в отрочество» (1997), «Преемственность» (1999, 2002), «Сообщество» (1999), «Радуга» (1993—1996), «Детство» (1996, 1997), «Развитие» (1994, 1999), «Истоки» (2003), «Одаренный ребенок» (1993) и других было представлено методическое обеспечение проблемы преемственности.

Рассматривая *психологический аспект* преемственности между дошкольным и школьным детством, необходимо остановиться на основных направлениях развития личности дошкольника. Механизмы и условия ее развития описаны А. В. Запорожцем в «Научной концепции исследований НИИ дошкольного воспитания АПН СССР» (1980). Основные положения данной концепции по-прежнему актуальны. Опираясь на идею Л. С. Выготского о «ведущей роли» обучения и воспитания в развитии ребенка, А. В. Запорожец высказывает мысль об *амплификации* (обогащении) детского развития [6]. Были выявлены способы амплификации потенциала развития через многообразные виды деятельности ребенка: предметные манипуляции, игру, активное восприятие сказок и других произведений литературы для детей, конструирование, учение, элементарные разновидности труда, общение, а также различные формы художественно-эстетической деятельности [7].

А. В. Запорожец подверг критике популярную в то время на Западе концепцию «*искусственной акселерации*» детского развития. Сторонники этой концепции, ссылаясь на большие возможности маленьких детей, предлагают, не считаясь с их возрастными особенностями, проводить сверхраннее, максимально форсированное обучение, сокращая таким образом детство и пытаясь как можно быстрее миновать промежуточные этапы, с целью довести своих воспитанников до высших ступеней духовной зрелости. Такой подход грозит серьезной опасностью переутомления ребенка и нарушает ход его гармонического развития. Сторонники этой концепции ставят перед собой задачу искусственной акселерации развития какой-либо одной группы функций (двигательных, познавательных, речевых), не заботясь о развитии остальных.

Согласно исследованиям Л. С. Выготского, дошкольный возраст является временем интенсивного физического и духовного развития. В дошкольные годы у ребенка формируется символическая функция мышления, складываются первые этические инстанции, регулирующие поведение, начинают развиваться высшие нравственные и эстетические чувства. Это интенсивное развитие в раннем онтогенезе, как подчеркивал Л. С. Выготский, так же как и на более поздних возрастных ступенях, протекает не спонтанно, а определяется условиями жизни и характером обучения. Однако обучение в таком возрасте носит своеобразный характер. Оно представляет собой не целенаправленную учебную деятельность, как у школьника, а процесс непосредственного ознакомления с окружающим, живого общения со взрослыми, специфические дошкольные игры и занятия.

Интересны исследования уровня развития детей, воспитывающихся в дошкольных учреждениях, проведенные НИИ дошкольного воспитания АПН еще в 1970-х годах [6]. По ряду показателей уровень их развития превосходил известные мировые стандарты. Вместе с тем обнаружились определенные недостатки дошкольного воспитания. Так, значительный процент детей обладал довольно большим объемом знаний и владел элементарными умственными операциями. Однако эти дети *не проявляли достаточной умственной активности* — не умели самостоятельно решать нестандартные, новые для них познавательные и практические задачи. Кроме того, часть детей, неплохо знающих простейшие нравственные требования и нормы поведения, *реально следовала* этим нормам лишь при соответствующем воздействии воспитателей, а в своей самостоятельной деятельности *нарушала их*.

Искусственная акселерация детского развития грозит серьезной опасностью переутомления ребенка и нарушает ход его гармонического развития.

В связи с этим идея амплификации детского развития была пересмотрена и стала предполагать «создание тех условий и форм педагогического воздействия, которые благоприятствуют превращению деятельности ребенка, первоначально складывающейся под влиянием взрослых, в деятельность *самостоятельную*, подлинную самодеятельность. Ибо лишь таким образом можно создать наиболее благоприятные предпосылки для свободного всестороннего развития ребенка» [6].

Продолжая тему, посвященную «самобытному феномену дошкольного детства» [6], остановимся на проблеме готовности ребенка к обучению в школе. Определяя уровень готовности к школе, нельзя не учитывать повышенных требований к будущему школьнику, характерных для настоящего времени. Причем эти требования касаются в основном *уровня обученности* ребенка, а не его *психологической готовности* к школе. Требования к психологической готовности не подвержены веяниям времени, так как основаны на психологических законах.

Одним из центральных для педагогической психологии является понятие «зон

ближайшего развития», внутри которых развитие и происходит. Психическое развитие дошкольника происходит в игре — именно она создает зоны ближайшего развития психики ребенка. «Исчерпав свои возможности по созданию зон ближайшего развития, игра, как ведущая деятельность, уступает место обучению (имеется в виду систематическое школьное обучение). Но *до тех пор, пока зоны ближайшего развития образуются в игре, систематическое обучение не дает ничего существенного для психического развития*, хотя и создает такую иллюзию за счет выработки у ребенка новых умений и навыков» [5].

Поэтому нередко у ребенка, обученного читать и писать до школы, в начальной школе появляются серьезные трудности, так как психологически ребенок к школе не был готов. Так, по данным М. М. Безруких, у 70 % детей, проходивших подготовку к учению в дошкольных гимназиях, оказались несформированными компоненты организации деятельности (понимание инструкции, планирование работы, самоконтроль и т. п.) [2].

Логика развития ребенка до школы направлена на его подготовку к последующей ступени развития. Об этом пишет и Н. И. Гуткина: «Все компоненты психологической готовности к школе возникают естественным путем при нормальном развитии ребенка-дошкольника, подразумевающем, что малыш много играет сам, со сверстниками и взрослыми, как в сюжетно-ролевые игры, так и в игры по правилам. Кроме того, он рисует, лепит, раскрашивает картинки, вырезает и клеит самоделки, складывает узоры из мозаики и собирает кубики по картинкам-образцам, занимается с разнообразными конструкторами, пытается играть на игрушечных инструментах и, конечно же, слушает сказки, повести и рассказы». Конечно, ребенок «должен обучаться основам грамоты и счета, *но не вместо всего перечисленного*» [5]. Между тем в детском саду форсированная подготовка к школе фактически вытеснила специфические формы деятельности ребенка-дошкольника (от игры до разных видов художественного творчества). Они либо уступают место «обучению на занятиях», либо сами дидактизируются — в их содержании начинают зримо проступать черты учебных предметов [7].

Задача дошкольного образования в рамках проблемы преемственности — обеспечить условия для психического развития ребенка, обогатить развитие посредством различных видов продуктивной деятельности детей.

Задача дошкольного образования в рамках проблемы преемственности — обеспечить условия для психического развития ребенка, обогатить развитие посредством различных видов продуктивной деятельности детей. *Задача начальной школы* — помочь ребенку адаптироваться к школе. По мнению Г. А. Цукерман, не дети должны быть подготовлены к школе, а школа должна быть готова учить, развивать и любить самых разных детей, помогать их личностному росту — таков основополагающий принцип истинно гуманной педагогики.

Нормативно-правовая и *организационно-методическая стороны* проблемы преемственности раскрыты в сборнике О. Ю. Дедовой и Н. Ю. Яшиной «Преемственность дошкольного и начального звена образования» [13]. В нем представлены тексты и проанализированы письма Минобразования РФ с 1996 года, посвященные проблеме преемственности дошкольного и начального образования. Также авторы сборника подробно рассматривают программы и УМК по подготовке детей к школе, среди них: «Преемственность» (авт. Н. А. Федосова), «Предшкольная пора» (под ред. Н. Ф. Виноградовой), УМК под ред. Н. Б. Истоминой, УМК «Ступеньки к школе» (авт. М. М. Безруких) и др. Авторы-составители считают, что данные пособия следует воспринимать как методическое сопровождение, как ненавязчивую помощь в создании развивающей среды, которая обеспечит зоны ближайшего развития детей 5—

7 лет. Сборник содержит таблицу соответствия УМК по подготовке к школе и программ начального образования, которую можно дополнить появившимся в последние годы УМК комплексной программы развития и воспитания дошкольников «Детский сад — 2100» [12].

Следующий аспект проблемы преемственности — *содержательный*. При выборе УМК для подготовки к школе учитываются различные критерии. Наилучшим вариантом является соответствие УМК по преемственности и по начальной школе [13, с. 83—85]. Однако подобный вариант возможен только в том случае, если подготовка идет на базе той школы, в которую впоследствии идет ребенок, и если для программы, по которой работает учитель, существует УМК по преемственности. Если же дети готовятся к школе на базе дошкольного образовательного учреждения или под руководством гувернера, то такой вариант вряд ли возможен. В этом случае при выборе УМК педагогу следует ориентироваться на психолого-педагогические критерии подготовки ребенка к школе: формирование школьно значимых функций, общей осведомленности об окружающем, математических представлений, звуковой культуры речи, навыков общения, познавательных процессов и др. Практически все представленные УМК соответствуют данным критериям.

Актуальным остается вопрос обучения детей до школы. Если навыки курсивного письма и некоторые вычислительные навыки недоступны дошкольникам в силу их возрастных особенностей, то обучать чтению можно уже с трехлетнего возраста. Обязательное обучение дошкольников чтению (мы не говорим о *навыке чтения*, так как он предполагает, помимо правильности, также плавность, осознанность и выразительность) было веянием времени на протяжении последних 15 лет. Причем педагоги, обучающие детей читать, часто не учитывают, что истинная мотивация к обучению чтению появляется у детей с 6 до 7 лет [5], а желание *читать самостоятельно*, для себя, только в начальной школе, да и то лишь при правильно организованной обучающей и развивающей среде в школе и дома. Поэтому нередко ребенок, даже рано обучившийся читать, *читать не хочет*, что является серьезной проблемой, так как в школьном возрасте осознанное чтение является не только источником информации, но и средством саморазвития личности.

Если навыки курсивного письма и некоторые вычислительные навыки недоступны дошкольникам в силу их возрастных особенностей, то обучать чтению можно уже с трехлетнего возраста.

Вопрос обучения детей чтению в дошкольный период не имеет однозначного ответа. Так, родители считают, что на этом этапе нужно «заложить в ребенка» как можно больше знаний и умений, что поможет ему лучше адаптироваться к школе и быть успешным в будущей учебе. Педагоги профессионально подходят к решению данного вопроса. Среди нижегородских учителей был проведен опрос о положительных и отрицательных сторонах умения первоклассников, только пришедших в школу, читать [13, с. 87]. В качестве *положительных черт* педагоги указывают: облегчение периода адаптации к школе, быстрое включение детей в работу, самостоятельность, успешное освоение большинства предметов, возможность выполнять дополнительные развивающие задания, осуществлять контроль за другими детьми, помогать им и др. К *отрицательным чертам* читающих первоклассников педагоги отнесли: отсутствие интереса к чтению, неправильное формирование читательских умений (чтение механическое, неосознанное, наличие ошибок при чтении), неразвитость фонематического слуха, фонемного анализа, неоправданно завышенная самооценка, повышенная отвлекаемость, снижение мотивации и темпов развития за период обучения грамоте и др.

Последствия раннего, несвоевременного формирования школьных навыков

могут проявиться в начальной и средней школе в «школьных» неврозах, «школьной» незрелости, «выученной беспомощности», тревожности и отразиться на дальнейшей жизни ребенка.

Как организовать обучение ребенка до школы таким образом, чтобы несвоевременно полученными знаниями не разрушить манящую тайну звуков, чисел, закономерностей, желание разгадать которую в нужное время превратится в учебно-познавательные потребности и станет основой формирования полноценной учебной деятельности? Не случайно высказывание Л. Н. Толстого: «Для того чтобы ученик учился хорошо, нужно, чтобы он учился охотно» [16].

Говоря о содержании и формах занятий по подготовке детей к школе, уместно вспомнить слова К. Д. Ушинского: «Приучайте же ребенка к постоянству деятельности в одном направлении, но приучайте осторожно, понемногу; а в первое время учения чем разнообразнее будет ваш урок и чем разнообразнее деятельности, которые вы требуете от детей, тем более вы успеете сделать. Если в полтора или в два часа занятий дети у вас и почитают, и попишут, и порисуют, и пропоют 2—3 песенки, и посчитают, и прослушают или расскажут какое-нибудь событие из библейской истории, то в конце месяца не только сумма приобретенного ими, но и то, что приобрели они в каждом отдельном знании и уменьи, будет больше того, что могли бы приобрести они, занимаясь все это время одним только этим знанием и уменьем» [17].

Учитывая вариативность современного образования, педагоги самостоятельно принимают решение: чему и как учить детей до школы. Что помогает педагогу, работающему в системе непрерывного образования, делать правильный выбор? Л. М. Митина считает, что эффективность труда учителя обусловливают его личностные качества: педагогическая направленность, педагогическая компетентность, эмоциональная гибкость. По мнению Т. М. Сорокиной, гармония в развитии личности педагога достигается ее *педагогической направленностью*. «Именно педагогическая направленность на ребенка, принятие его личности является центральным образованием структуры личности учителя» [14, с. 5]. В таком случае педагогическая и психологическая компетентности являются важным условием реализации профессиональной направленности педагога, в том числе работающего в системе непрерывного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Акопова, Э.* «Материнская школа»: учреждение или общность? / Э. Акопова // Обруч. — 1997. — № 1.
2. *Безруких, М. М.* Ступень к школе : кн. для педагогов и родителей / М. М. Безруких. — М. : Дрофа, 2001.
3. *Виноградова, Н. Ф.* Современные подходы к реализации преемственности между дошкольным и начальным звеньями системы образования / Н. Ф. Виноградова // Начальная школа. — 2000. — № 1.
4. *Гейшина, А.* Вальдорфская школа с московской пропиской / А. Гейшина, Л. Рыбина // Обруч. — 1995. — № 5.
5. *Гуткина, Н. И.* Можно ли «научить» психологической готовности к школе / Н. И. Гуткина // Детский практический психолог. — Обнинский городской психологический центр «Детство» ; Принтер, 1994.
6. *Запорожец, А. В.* Научная концепция исследований НИИ дошкольного воспитания АПН СССР / А. В. Запорожец // Психолог в детском саду. — 2000. — № 2—3.
7. *Кудрявцев, В. Т.* Концепция научных исследований института дошкольного образования и семейного воспитания РАО / В. Т. Кудрявцев // Психолог в детском саду. — 2000. —№ 2—3.
8. *Маркова, А. К.* Психология труда учителя : кн. для учителя / А. К. Маркова. — М. : Просвещение, 1993.
9. *Матросова, Н.* Чтобы жить в согласии с природой / Н. Матросова // Обруч. — 1997. — № 1.
10. *Митина, Л. М.* Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. — М. : Флинта, 1998.

11. *Огарева, Е.* Вальдорфская педагогика: между детским садом и школой / Е. Огарева // Обруч. — 1997. — № 1.
12. Предшкольное образование (образование детей старшего дошкольного возраста) : сборник программно-методических материалов / Е. В. Бунеева [и др.]. — М. : Баласс, 2007.
13. Преемственность дошкольного и начального звена образования : информационно-аналитический сборник / О. Ю. Дедова, Н. Ю. Яшина. — Н. Новгород : Вектор ТиС, 2006.
14. *Сорокина, Т. М.* Развитие педагогической компетенции будущих учителей начальной школы : монография / Т. М. Сорокина. — Н. Новгород : НГПУ, 2002.
15. *Стрелкова, Л.* От «школы маленьких» к школе «маленькой» и «большой» / Л. Стрелкова // Обруч. — 1997. — № 1.
16. *Толстой, Л. Н.* Азбука. Новая азбука / авт.-сост. : В. Г. Горецкий, Г. В. Карпюк. — М. : Просвещение, 1987.
17. *Ушинский, К. Д.* Избранные педагогические сочинения. Т. 1 / К. Д. Ушинский. — М. : Государственное учебно-педагогическое издательство, 1939.

ИНФОРМАЦИОННЫЙ ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ПРОДУКТ «КМ-ШКОЛА» В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

М. И. ГОЛУНОВА,
зав. кафедрой теории
и методики обучения
информатике ГОУ ДПО НИРО

И. Н. СМИРНОВА,
старший преподаватель кафедры
теории и методики обучения
информатике ГОУ ДПО НИРО

Ключевые слова: *программный продукт, образовательный мультимедийный контент, электронные учебные ресурсы, медиатека, база знаний, программный комплекс, интернет-сервисы, мультимедиаурок, единое информационное пространство образовательного учреждения.*

На протяжении последнего десятилетия в России происходит интенсивная информатизация образовательной деятельности. Новые технические, информационные, полиграфические, аудиовизуальные средства становятся неотъемлемой частью образовательного процесса, увеличивая его возможности. Кроме того, создаются своеобразные педагогические технологии, основанные на использовании современных информационно-компьютерных средств.

В нашей стране разработано множество программных продуктов (энциклопедии, полнотекстовые библиотеки, наборы учебных мультимедийных объектов и т. д.), призванных помочь в преподавании и освоении учебного материала, контроле и самоконтроле знаний, составляющих ресурсную базу образования.

Основная задача информатизации — эффективно использовать следующие важнейшие преимущества информационно-компьютерных технологий:

✓ возможность организации процесса познания, основанного на деятельностном подходе к обучению во всех его звеньях (потребности — мотивы — цели — условия — средства — действия — операции);

✓ индивидуализация учебного процесса при сохранении его целостности за счет программируемости и динамической адаптируемости автоматизированных учебных программ;

✓ коренное изменение организации процесса познания путем развития системного мышления;

✓ возможность построения открытой системы образования, обеспечивающей каждому свою траекторию обучения и самообучения;

✓ создание эффективной системы управления информационно-методическим обеспечением образования [4, с. 151—152].

В последние несколько лет одной из важнейших задач, связанных с внедрением информационных технологий в деятельность образовательных учреждений, стала задача построения единого информационного пространства ОУ. Причем существует множество мнений о том, что оно собой представляет и как может быть построено.

Одной из важнейших задач, связанных с внедрением информационных технологий в деятельность образовательных учреждений, является задача построения единого информационного пространства ОУ.

Так, В. П. Сайков в книге «Организация информационного пространства образовательного учреждения: практическое руководство» называет четыре составляющие единого информационного пространства школы: физическую, информационную, психологическую и интеллектуальную.

Физическая (неэлектронная) составляющая, по мнению автора, включает кабинеты информатики, предметные и специальные кабинеты, отведенные для администрации школы, логопеда, охраны, психологов; учительскую, медицинский пункт и другие кабинеты, откуда может поступить информация, библиотеку (медиатеку), информационный центр школы (медиацентр), школьную телестудию (видеостудию), радиоузел, школьный издательский комплекс, актовый зал с аппаратной, помещения для внеклассной работы, занятий группы продленного дня, лаборатории.

Под *информационной (электронной) составляющей* В. П. Сайков понимает аппаратное и программное обеспечение, содержательное наполнение, методическую поддержку, с помощью которой структурируются и актуализируются учебные материалы, Интранет и Интернет.

Психологическая составляющая учитывает тип, специфику и интенсивность взаимоотношений между преподавателями и учащимися, а также учащихся между собой в реальных условиях учебного заведения; волю и желание участников образовательного процесса применять информационные и коммуникационные технологии; психологическую готовность к изменению парадигмы образования, методических подходов и педагогических постулатов, переходу от философии «давать знания» к философии «учить добывать знания».

Интеллектуальная составляющая учитывает общий профессиональный уровень педагогического коллектива, выдвигаемые приоритеты образовательного процесса, желание совершенствоваться, повышать свой педагогический потенциал и развивать информационное образовательное пространство учебного заведения [3].

Один из путей построения единого информационного пространства ОУ успешно реализуется в результате внедрения

и использования информационного интегрированного продукта «КМ-школа», разработанного компанией «Кирилл и Мефодий» на основе интернет/интранет-технологий для средней школы.

«КМ-школа» объединяет уникальный образовательный мультимедийный контент (мультимедиаэнциклопедии, мультимедиауроки, репетиторы для тренинга, задания для проверки и самопроверки знаний учащихся по предметам школьной программы; медиатеки, содержащие богатейший иллюстративный материал — от несложных графических иллюстраций до интерактивных объектов; медиалекции — мультимедиаобъекты, представляющие собой рассказы о великих событиях, видеоэкскурсии, интерактивные карты, статьи и исторические обзоры, архивные материалы; тренинги по информационным технологиям; электронную коллекцию популярной и классической музыки; электронную библиотеку; практические курсы развития личности), систему доставки и управления им, а также удобные и эффективные средства для автоматизации управления школой (рабочее место директора, завуча, учителя, ученика, библиотекаря).

Продукт «КМ-школа» полностью соответствует современным образовательным стандартам, позволяя педагогам использовать разнообразные методы (информационно-рецептивный, репродуктивный, проблемный, эвристический, исследовательский) и формы обучения.

Рассмотрим основные компоненты «КМ-школы».

База знаний — система электронных учебных ресурсов, содержащая около 2 млн систематизированных информационных объектов, позволяющих в полной мере удовлетворить потребности учителей по всем предметам и на всех уровнях обучения. Эффективные средства управления учебными ресурсами помогают легко и быстро подготовить и провести наглядные, интерактивные занятия.

Программный комплекс — система управления базой знаний, включающая широкий спектр компьютерных инструментов для учителя, завуча, директора, ученика и его родителей, школьного библиотекаря, а также системного администратора школы. Компьютерные инструменты программного комплекса позволяют в полном объеме использовать современные информационные технологии для обучения в любой форме, организации внеклассной работы, проведения факультативных занятий, автоматизации процессов управления школой, контроля и формирования отчетности.

Продукт «КМ-школа» полностью соответствует современным образовательным стандартам, позволяя педагогам использовать разнообразные методы и формы обучения.

Интернет-сервисы — система сопровождения и поддержки всех участников образовательного процесса, помогающая освоить и использовать современные информационные технологии для обучения и преподавания. Система предусматривает обеспечение круглосуточного доступа к базе знаний как со школьного компьютера, так и из дома, размещение в сети Интернет сайта образовательного учреждения, методическую и техническую поддержку в течение всего срока использования продукта, обучение пользователей.

Ключевым компонентом продукта «КМ-школа» является база знаний, объединяющая около 160 Гб уникального образовательного мультимедийного контента в цифровом формате — результат десятилетней работы более 2000 авторов. База знаний постоянно развивается и пополняется с учетом последних достижений в области информационных образовательных технологий. В ее состав входят следующие компоненты.

✓ Готовые мультимедиауроки по всем предметам школьной программы (около 1500 мультимедиауроков для начальной школы и 5—11-х классов по различным предметам). Мультимедиауроки представляют собой электронные учебные пособия, содержащие систематизированный материал в рамках программы учебной дисциплины и соответствующие Государ-

ственному стандарту образования РФ. Они предусматривают все виды учебной деятельности: получение информации, практические занятия, аттестацию, — способствуя поддержке работы и расширению возможностей учителя и самостоятельной работе учеников.

✓ Банк тестовых заданий — более 20 000 заданий и упражнений, соответствующих требованиям ЕГЭ, для контроля и аттестации по предметам школьной программы. С его помощью учащиеся могут эффективно подготовиться как к выпускным экзаменам, так и к вступительным экзаменам в вузы.

✓ Медиатеки по предметам школьной программы — статические иллюстрации, анимации, 3D-объекты, интерактивы, видео- и аудиофрагменты, мультимедиапанорамы, схемы, таблицы по физике, химии, истории, литературе, английскому языку и пр. Все объекты в медиатеках по предметам школьной программы систематизированы и оснащены эффективными средствами их поиска.

✓ Универсальная медиатека «Кирилла и Мефодия» представляет собой собрание электронных энциклопедических и справочных изданий компании, включающее более 90 000 мультимедиаобъектов, более 160 000 энциклопедических статей, толковый словарь русского языка С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой (80 000 слов и словосочетаний), толковый словарь иностранных слов Л. П. Крысина (25 000 слов и словосочетаний), краткий словарь иностранных слов и выражений в оригинальном написании, англо-русский, русско-английский «говорящий» словарь Alphabyte (300 000 слов и выражений), «Англо-русский толковый словарь по вычислительной технике, Интернету и программированию» (10 800 статей), а также современные статистические данные о различных странах мира (210 стран, 118 параметров).

Ежегодно среди пользователей «КМ-школы» проводятся различные конкурсы.

✓ Энциклопедии «Кирилла и Мефодия» — Большая, Детская, кулинарная, автомобильная, животных, здоровья, кино, популярной музыки, ПК и Интернета, спорта, этикета, туристический атлас мира.

✓ Курсы школы развития личности «Кирилла и Мефодия» включают мультимедийные учебные курсы «Учимся читать быстрее», «Улучшаем память», «Развиваем внимание», «Учимся эффективно распоряжаться временем», «Учимся понимать музыку» и другие, направленные на разностороннее и гармоничное развитие способностей человека и формирование навыков саморазвития. Занятия содержат интерактивные упражнения и тренажеры различных типов по всем темам изучаемого курса и теоретический материал с комментариями и мультимедиаобъектами, которые создавались ведущими специалистами отечественной психологии и педагогики и полностью соответствуют требованиям современной системы образования.

✓ Практические курсы-тренинги — более 20 интерактивных мультимедийных обучающих курсов по информационным технологиям, английскому языку, бизнесу: «English for Students of Mathematics and Mechanics» («Английский для обучающихся математике и механике»), «Windows XP», «Word XP», «Excel XP», «Управление проектами», «Стратегический менеджмент». Эти курсы созданы по уникальной системе многоэтапного пошагово-диалогового тренинга. Благодаря использованию мультимедийной и аудиовизуальной информации, учащиеся могут качественно и максимально быстро освоить учебный материал при соблюдении методического процесса.

✓ Электронная библиотека полнотекстовых произведений — коллекция эксклюзивных, легально размещенных в сети Интернет произведений российских и зарубежных писателей: более 14 000 книг, новинки от более чем 50 издательств России и СНГ.

✓ Электронная коллекция популярной и классической музыки включает более 8800 эксклюзивных композиций российских и зарубежных исполнителей, пред-

ставляющих различные музыкальные жанры в формате mp3 и видеоклипы высокого качества.

✓ «Обучение с увлечением» — это красочные дидактические интерактивные игры, виртуальные медиалекции, интерактивные сказки, веселые конкурсы — среда, максимально адаптированная для эффективного обучения и развлечения детей дошкольного и младшего школьного возраста во внеклассной работе.

Ежегодно среди пользователей «КМ-школы» проводятся различные конкурсы. Расскажем кратко о некоторых из них.

«Кубышка медиауроков "КМ-школы"»

Задачами конкурса являются поддержка и развитие педагогического опыта и инициатив в области использования «КМ-школы» в учебном процессе, накопление методических разработок учебных занятий различных организационных форм, выполненных на основе возможностей продукта, выявление и поощрение наиболее активных учебных заведений и педагогов, использующих электронные образовательные ресурсы и продукт «КМ-школа» для реализации целей общего образования и желающих делиться своим опытом. Победители определяются раз в квартал.

«Заявка на успех»

Конкурс предназначен для учащихся 1—11-х классов, которые «перерабатывают» сказочные мультфильмы, играют, создают творческие и исследовательские проекты в среде «КМ-школы». В нем участвуют команды из 3—5 человек: ученики и их консультанты — учителя и / или родители. Итоги подводятся раз в год — в мае.

«Мы — лучшие!»

Конкурс инициирует разработку / доработку программ информатизации образовательных учреждений, которые должны быть размещены на школьном сайте, созданном с помощью конструктора «КМ-школы». В нем могут принять участие команды учителей и учащихся, работающих с «КМ-школой». Победители определяются раз в квартал.

«КМ-волна»

Конкурс для школьных команд учителей и учащихся на представление лучшего веб-сайта образовательного учреждения-пользователя, созданного с помощью конструктора «КМ-школы» (хостинг — бесплатный). Итоги конкурса публикуются ежеквартально на сайте www.km-school.ru.

Более подробную информацию о «КМ-школе» и конкурсах можно найти на том же сайте.

Богатейшие возможности «КМ-школы» позволяют учителю активно работать в единой информационной среде, создавать интегрированные проекты, направленные на формирование самостоятельной и инициативной позиции учащихся, развитие исследовательских и рефлексивных навыков, познавательного интереса, расширяющие кругозор и реализующие принцип связи обучения с жизнью.

На кафедре теории и методики обучения информатике НИРО для учителей Нижегородской области проводятся тренинги и обучающие семинары по освоению и эффективному использованию возможностей «КМ-школы».

Практика показывает, что необходима квалифицированная подготовка пользователей «КМ-школы». На кафедре теории и методики обучения информатике НИРО для учителей Нижегородской области проводятся тренинги и обучающие семинары по освоению и эффективному использованию возможностей этого уникального программного продукта. В Нижегородской области уже 21 школа использует его в образовательном и административном процессе.

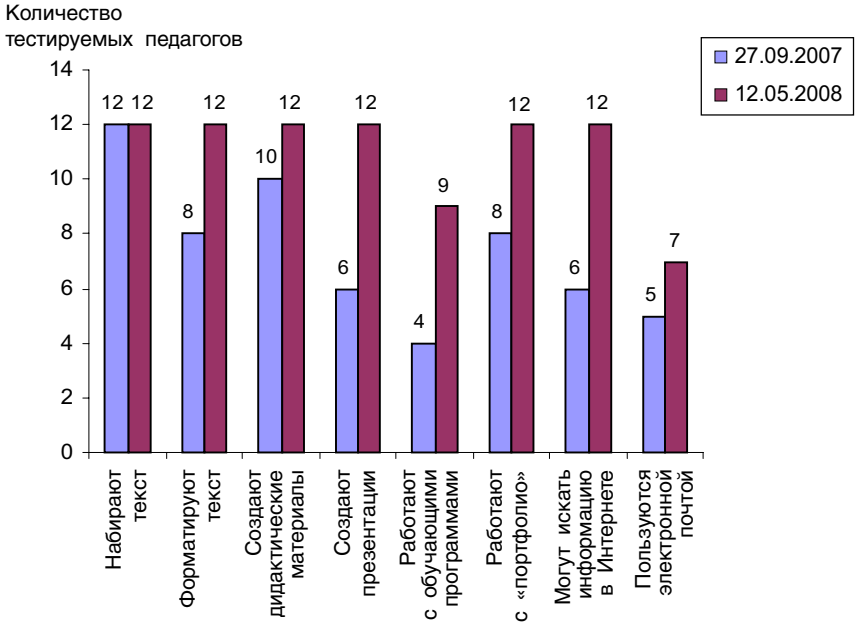
Одним из образовательных учреждений, формирующих открытое информационное образовательное пространство на основе «КМ-школы», является Большеякшенская средняя школа Бутурлинского района. На базе этой школы второй год работает экспериментальная площадка «Развитие информационно-образовательного пространства общеобразовательного учреждения на основе использования современных информационных технологий». В процесс создания и функционирования единого информационного

пространства школы вовлечены все участники образовательного процесса.

Учителя и ученики имеют возможность работать с образовательным контентом продукта «КМ-школа» в любом учебном кабинете, так как данный продукт установлен на все школьные компьютеры и ноутбуки. Благодаря компьютерным технологиям и «КМ-школе» учителя могут оптимизировать процесс обучения, администрация школы также активно использует компьютерные технологии в своей работе. Пополняется школьная медиатека разработок учителей и учеников, создан и поддерживается школьный сайт.

В ходе эксперимента значительно повысилась информационная компетентность учителей школы (см. диаграмму). Практически все педагоги с помощью различного программного обеспечения разрабатывают дидактические материалы, создают презентации к урокам, работают с «Портфолио», эффективно используют информацию из интернет-источников, пользуются электронной почтой, участвуют в сетевых проектах и конкурсах.

Информационная компетентность учителя



Подводя итоги, можно сделать вывод, что работа с «КМ-школой» дает учебным заведениям возможность стать полноправными участниками единой информационной образовательной среды, а учителям — повысить профессиональную компетентность, используя все преимущества компьютерных и телекоммуникационных технологий.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Доброва, Н. Н.* Формирование информационной компетентности учащихся / Н. Н. Доброва, А. В. Краузе // ИТО-Поволжье [Электронная версия]. — 2006.

2. *Русских, Г. А.* Дидактические основы моделирования современного учебного занятия / Г. А. Русских // Методист. — 2003. — № 1.

3. *Сайков, Б. П.* Организация информационного пространства образовательного учреждения : практическое руководство / Б. П. Сайков. — М. : БИНОМ ; Лаборатория знаний, 2005. — 406 с.

4. *Селевко, Г. К.* Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко. — Т. 2. — М. : НИИ школьных технологий, 2006. — 816 с.

Психолого-педагогическая поддержка детства

О ПОМОЩИ СЕМЬЕ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Н. Н. ЛИХАЧЕВА,
учитель-логопед
детского сада № 50 г. Арзамаса

Ключевые слова: *социально-психологический статус семьи, речевое развитие ребенка, картотека методических рекомендаций, коррекционно-речевая работа.*

Современный этап развития коррекционной педагогики и психологии отличает поиск новых путей социальной адаптации детей с речевыми недостатками. Мы убеждены, что социализация ребенка с особыми образовательными потребностями предлагает приобщение к этому процессу его семьи и, в первую очередь, родителей. Восточная мудрость гласит: отец выше ста учителей, а мать выше ста отцов.

Семья — микросоциум, в котором формируются нравственные качества ребенка, его отношение к миру, представления о нормах поведения, характере взаимоотношений между людьми. Семья как общественный институт способствует социализации ребенка. В семье дети подражают близким, ориентируются на их социальные и нравственные установки. Уровень психологической зрелости родителей, их идеалы, опыт социального общения часто играют в развитии ребенка решающую роль.

Эти факторы нельзя не учитывать как в диагностической, так и в дальнейшей коррекционно-педагогической работе с ребенком, имеющим нарушения речи. Поэтому изучение проблем семьи такого ребенка и оказание ей профессиональной помощи становятся одним из важных направлений деятельности дошкольных образовательных учреждений.

Нарушения речи — распространенное явление среди дошкольников. Если не устранить их своевременно, в дальнейшем они вызовут различные сбои в эмоционально-волевой сфере, приведут к коммуникативным, психическим и соматическим нарушениям, помешают развитию природных способностей и интеллекта.

Комплексный подход к преодолению речевого дефекта предполагает активное участие в нем всех специалистов (врачей, психологов, логопедов, педагогов и т. д.) и родителей, которые могут оценить своих детей, услышать их ошибки,

закрепить в процессе повседневной жизни все знания, речевые навыки и умения, полученные детьми в ДОУ.

Наша задача заключалась в том, чтобы разработать систему взаимодействия логопеда и воспитателей с родителями, учитывая психологические, возрастные и индивидуальные особенности развития наших воспитанников, обладающих специфическими нарушениями речи.

Мы составили алгоритм коррекционно-психолого-педагогического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с нарушениями речи, который включает в себя четыре этапа.

I этап — *организационный*. Его цель — установить эмоциональный контакт с родителями и детьми, дать родителям первичную информацию о проблемах речевого развития их ребенка.

Мы оказываем коррекционно-психолого-педагогическую помощь в следующих формах работы: круглый стол «Вы спрашиваете — мы отвечаем» (знакомство родителей с особенностями работы ДОУ); наблюдение (совместно с родителями и воспитателями); индивидуальные консультации учителя-логопеда; видеосалон (с помощью видеофильма знакомим родителей с образовательным процессом в группе); деятельность психолого-медико-педагогической комиссии (далее — ПМПК) по набору детей в коррекционную группу.

Для того чтобы с первых дней пребывания ребенка в нашем учреждении построить оптимальные отношения с его родителями, мы используем такую форму работы, как круглый стол. В нем участвуют заведующая, старший воспитатель, учитель-логопед, инструктор по ФИЗО, музыкальный руководитель, старшая медицинская сестра. Перед началом работы родителям демонстрируют фотографии групп и кабинетов детского сада, экспозицию работ детей «Моя семья». Цель круглого стола — познакомить родителей с основным содержанием работы дошкольного общеобразовательного учреждения, профессиональной деятельностью учителя-логопеда и других специалистов, графиком работы сотрудников, кабинетами специалистов, выявить предпочтения родителей в вопросах воспитания детей.

Учитель-логопед доступно объясняет родителям, в чем заключается речевой дефект ребенка, знакомит с популярной литературой по речевым нарушениям, с целями и задачами программы обучения, методами ее реализации, информирует об особенностях поведения ребенка, которые могут сопутствовать коррекционной работе, дает четкое представление о характере и мере их участия в коррекционных занятиях.

Логопед должен постараться разрушить иллюзию, весьма распространенную у родителей, о возможности «волшебного» разрешения всех проблем развития и воспитания ребенка только в результате посещения им коррекционных занятий. Необходимо сформировать адекватные ожидания родителей в отношении результатов обучения, подчеркнуть, что, какие бы позитивные изменения ни происходили в речи ребенка на занятиях с логопедом, они приобретут для него значимость лишь при условии их переноса в реальную жизненную ситуацию.

Никакая позитивная динамика в ходе коррекционно-логопедического воздействия не даст планируемого эффекта, если изменения в речевом развитии ребенка не находят понимания, отклика, оценки у родителей, если любимые и авторитетные взрослые не видят истинного смысла этих изменений.

Никакая позитивная динамика в ходе коррекционно-логопедического воздействия не даст планируемого эффекта, если изменения в речевом развитии ребенка не находят понимания, отклика, оценки у родителей.

В союзе семьи и ДОУ необходимо правильно определить роль каждого участника образовательного процесса и с наибольшей эффективностью использовать их возможности. Когда Гиппократ приходил к больному, он говорил: «Нас трое: ты, я и болезнь. Если ты объединишься с болезнью, то я ничего не смогу сделать для тебя. Если же объединимся ты и я, то вместе мы победим болезнь».

Логопед также делает ставку на сотрудничество: «Мы вместе — я, ребенок и его родители — легко разрешим все проблемы, потому что заинтересованы в этом».

Ожидаемый результат работы на этом этапе — понимание родителями проблем ребенка, принятие помощи в условиях ДОУ.

II этап — *диагностический*. Цель этапа — определить социально-психологический статус семьи: микросоциальные условия воспитания ребенка (уровень и профиль образования родителей, состояние их здоровья, наличие у родителей вредных привычек, психологический микроклимат, взаимоотношения в семье, уровень материальной обеспеченности, жилищно-бытовые условия, данные о языковой среде), общий культурный уровень семьи, уровень родительской мотивации в отношении сотрудничества с коррекционными группами ДОУ.

В психологических исследованиях И. Ю. Левченко приводится социальная характеристика семьи:

✓ *оптимальная:* высшее образование родителей, высокий культурный уровень семьи, здоровая обстановка в семье, отсутствие вредных привычек у членов семьи, оптимальное состояние здоровья родителей, высокая материальная обеспеченность, хорошие жилищные условия;

✓ *хорошая:* высшее и среднее образование родителей, высокий и удовлетворительный культурный уровень семьи, благоприятные отношения в семье, хорошие материально-бытовые условия, у родителей есть вредные привычки (но не злоупотребление алкоголем);

✓ *удовлетворительная:* один из показателей является неудовлетворительным (культурный уровень, взаимоотношения в семье, жилищные условия), состояние здоровья родителей удовлетворительное;

✓ *неудовлетворительная:* наличие в семье двух и более неудовлетворительных показателей из числа перечисленных (низкий уровень культуры, неблагоприятный психологический климат в семье, неблагоприятное речевое окружение, вредные привычки родителей, в том числе злоупотребление алкоголем), состояние здоровья родителей неудовлетворительное.

Наряду с изучением социально-психологических характеристик семей определяется родительская мотивация в плане сотрудничества с ДОУ. Существуют следующие взгляды на данную проблему.

Логопед делает ставку на сотрудничество: «Мы вместе — я, ребенок и его родители — легко разрешим все проблемы, потому что заинтересованы в этом».

✓ Родные (чаще бабушки) хотят дать своему ребенку все, чего не могли когда-то получить сами. Они считают, что теперь материальный достаток позволяет сделать это. В результате, не обращая внимания на объективные речевые, а часто и психологические проблемы ребенка, его с раннего возраста отдают в различные прогимназии, пролицеи и т. д., где зачастую он получает ненужный багаж знаний, а насущные задачи своевременно не решаются. Таким образом, к моменту поступления в школу речевые проблемы могут усугубиться.

✓ Родители, имеющие высокий достаток и считающие, что за деньги можно купить все, устраняются от работы с ребенком. Их подход к специалистам таков: «Я заплачу любые деньги, только не вмешивайте меня в это — мне некогда». Опытные логопеды считают этот вариант одним из самых сложных. Технически работа может быть выполнена блестяще, но при отсутствии поддержки родных, находясь в окружении достаточно неблагоприятной психологической среды, ребенок не закрепляет результат, не заинтересован в нем.

✓ Родители не только хотят своевременно помочь детям, но и очень ответственно выполняют эту работу. Для специалистов сотрудничество с такими родителями наиболее продуктивно. Эти мамы и папы интересуются методической и популярной педагогической и психологической литературой, много читают, но при этом взвешенно подходят к применению каких-либо приемов в отношении

своего ребенка. Они нередко советуются с логопедом ДОУ, вносят свои предложения. К выполнению домашних заданий эти родители подходят творчески, и, конечно, результат работы в таких семьях намного лучше, чем в других. Отметим только одну опасность, от которой должен уберечь молодых родителей специалист, — чрезмерное увлечение новомодными непроверенными педагогическими технологиями.

✓ Родители, которые недостаточно серьезно относятся к проблемам своих детей, считая, что это издержки возраста и потом все пройдет (таких большинство, хотя сейчас стало меньше). Они приводят множество оправданий речевых недостатков своих детей, вспоминая всех родственников, которые в детстве тоже плохо говорили. После неоднократных напоминаний такие родители иногда будут выполнять задания и рекомендации логопеда, ходить на консультации к специалисту. Объяснения у них обычные и, кажется, объективные (нехватка времени, проблемы со здоровьем), но, когда таким родителям подсказывают, как можно хотя бы 10 минут в день посвятить своему ребенку, они и тут находят причины ничего не делать.

✓ Родители совсем не обращают внимания на своих детей, что происходит в так называемых неблагополучных семьях. Неблагоприятные условия воспитания в семье (пьющие родители) обусловливают замедленное формирование коммуникативной и познавательной активности детей. Задача специалистов — оказать ребенку максимально возможную помощь без поддержки родственников.

Опасность, от которой должен уберечь молодых родителей специалист, состоит в чрезмерном увлечении новомодными непроверенными педагогическими технологиями.

✓ Есть еще немало семей, выбивающихся из общего ряда (религиозные, беженцев, неполные), и к каждой необходим взвешенный и дифференцированный подход.

Самыми продуктивными формами работы с родителями являются родительское собрание «Вечер вопросов и ответов», патронат, анкетирование (с целью знакомства с родителями или их законными представителями), сбор сведений о психологическом микроклимате семьи, изучение результатов завершенного логопедического обследования.

Ожидаемый результат работы на этом этапе — выбор оптимальных направлений деятельности, методов дифференцированной помощи родителям в соответствии с социально-психологическим статусом семьи.

III этап — *основной*. Цель — осуществить адекватное, эффективное коррекционно-психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с дефектами речи. На этом этапе формы и содержание работы с родителями определяются степенью их готовности к сотрудничеству с ДОУ. Исследование уровня родительской мотивации на предыдущем этапе позволяет определить основные принципы организации работы с родителями:

✓ дифференциация, учитывающая уровень родительской мотивации и базовый уровень логопедических представлений и знаний;

✓ наличие обратной связи со стороны родителей;

✓ приоритет той или иной формы работы в различные периоды коррекционного обучения.

В работе с каждой группой родителей реализуются конкретные цели и задачи, которые и определяют тематику и формы работы. Арсенал форм работы логопеда с родными ребенка на этом этапе существенно пополняется. К числу наиболее целесообразных средств практической организации методической и психологической помощи родителям мы относим:

✓ педагогическую гостиную (тематические консультации);

✓ выпуск семейной газеты «Веселая семейка» (в издание включаются как теоретическая информация, так и практические советы, объединенные постоянными рубриками; каждый номер посвя-

щен речевому развитию ребенка — грамматическому строю речи, обогащению словаря, подготовке к обучению грамоте, развитию мелкой моторики, артикуляции и т. д.);

✓ почту одного дня с целью получения письменной информации о развитии ребенка через тетрадь индивидуальной работы с каждым ребенком;

✓ экран звукопроизношения (получение информации о том, какие звуки поставлены логопедом каждому ребенку, на какой стадии находится автоматизация звуков);

✓ сообщение из семейного опыта «Как я учу малыша говорить»;

✓ организацию выставки «Как умелые ручки язычку помогли» (представление только тех экспонатов, которые дети сделали дома с родителями);

✓ индивидуальные консультации (совместное обсуждение с родителями хода и результатов коррекционной работы);

✓ анализ причин недостаточного продвижения в развитии отдельных сторон речевой деятельности и совместную выработку рекомендаций по преодолению речевых нарушений.

Работая с родителями, имеющими низкий уровень мотивации, мы используем: копилку советов (консультации по работе с детьми в домашних условиях); логопедические занятия «Клуб знатоков русского языка» (совместная деятельность детей и родителей); шпаргалки для родителей (чтобы помочь им понять некоторые поступки детей и найти приемлемые способы воспитания); игры-тренинги. Кроме того, родители и дети совместно создают дома коллажи, звуковые дорожки, игрушки, панно «Живые картинки»; родители пишут сочинения на тему «Мой ребенок».

Очень удобны в нашей деятельности картотеки методических рекомендаций. Материал карточек служит своеобразным тестом на усвоение детьми учебного материала, помогает родителям активнее участвовать в процессе обучения, более грамотно включаться в коррекционную программу по преодолению речевого дефекта. Задания вывешиваются в логопедическом уголке по мере изучения лексической темы или после каждого фронтального занятия. Задания на карточках напечатаны крупным шрифтом, удобным для чтения, карточки оформлены картинками и рисунками.

Перечень форм работы свидетельствует о том, что, в отличие от первых двух этапов, акцент в содержании встреч переносится с информационно-ознакомительной части на практическую, то есть участники коррекционно-образовательного процесса включаются в решение его непосредственных задач. Логопед обсуждает с педагогическим коллективом ДОУ и родителями способы решения коррекционно-воспитательных задач в интересах каждого ребенка и помогает им овладеть конкретными приемами коррекционно-речевой работы. В процессе работы с родителями мы широко используем вспомогательные (наглядные) средства: специальные логопедические уголки, информационные стенды, тематические выставки книг, папки-передвижки и т. п.

Логопед обсуждает с педагогическим коллективом ДОУ и родителями способы решения коррекционно-воспитательных задач в интересах каждого ребенка и помогает им овладеть конкретными приемами коррекционно-речевой работы.

Если содержание предыдущих этапов составляла популярная информация о видах и причинах речевых нарушений, задачах коррекционно-логопедической и профилактической работы с детьми, то на основном этапе происходит знакомство с конкретными приемами, например, закрепления у дошкольников навыков правильного звукопроизношения, совершенствования грамматических средств речи и т. д. Доступность, четкость, ясность изложения предлагаемого родителям материала и эстетичность его оформления должны стать основными критериями оценки этого средства пропаганды логопедических знаний.

Ожидаемый результат работы на этом этапе — активное вовлечение родителей в коррекционный процесс.

IV этап — *заключительный*. Его цель — осуществить дифференцированный подход к определению оптимальных условий обучения детей в следующем звене образовательного процесса. В качестве основных форм работы с родителями на этом этапе мы используем видеосалон для родителей, брифинги, работу ПМПК по выпуску детей логопедических групп и т. д.

Ожидаемый результат — определение следующего звена образовательного процесса для каждого ребенка с учетом его актуального уровня развития (массовая школа, коррекционная школа VIII вида, классы выравнивания).

Предложенные в данной статье формы работы с родителями эффективно используются нами в течение ряда лет, видоизменяются и наполняются новым содержанием в соответствии с требованиями, предъявляемыми к образованию и воспитанию детей дошкольного возраста. Опыт работы детского сада № 50 Арзамаса показывает, что описанный в статье подход к коррекционно-психолого-педагогическому сопровождению семьи способствует успешному решению проблем дошкольника с нарушениями речи до начала его школьного обучения.

Самое главное, что должны понять родители, — без их активного участия и поддержки результат совместной работы будет минимальным.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Степанова, О. А.* Организация логопедической работы в дошкольном образовательном учреждении / О. А. Степанова. — М. : ТЦ «Сфера», 2004. — 112 с.

2. *Ткачева, В. В.* Технологии психологического обследования семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии / В. В. Ткачева. — М. : УМК «Психология», 2006. — 320 с.

3. «Шпаргалка» для учителя-логопеда дошкольного образовательного учреждения : справочное пособие для логопеда-практика / авт.-сост. Р. А. Кирьянова. — СПб. : КАРО, 2007. — 384 с.

КАК ДОСТИЧЬ ВЫСОКОЙ РАБОТОСПОСОБНОСТИ УЧЕНИКА

Г. Н. ПЕТРЯКОВА,
ответственный секретарь журнала
«Проблемы школьного воспитания»

Ключевые слова: *работоспособность, индивидуальное и возрастное развитие ребенка, оптимум, утомление, переутомление, режим дня, двигательная активность.*

Какие личностные качества определяют успех обучения, каковы возможности ребенка, индивидуальные и возрастные особенности его развития, как учитывать все это и строить учебный процесс, помогая школьнику справиться с многочисленными учебными и внеучебными нагрузками? Каждый учитель сталкивается с этими вопросами ежедневно.

По мнению известного отечественного гигиениста С. М. Громбаха, задача учителя состоит в том, чтобы сделать «трудное — привычным, привычное — легким, легкое — приятным», и тогда учеба в школе будет доставлять детям радость [6].

Работоспособность — один из показателей функционального состояния организма школьника и его изменений на протяжении учебного дня, недели, года. Чем младше школьники, тем ниже уровень показателей работоспособности, а период устойчивой оптимальной работоспособности короче.

Работоспособность шестилетнего первоклассника снижается довольно быстро. Через 15—20 минут урока число неслушающих, отвлекающихся, занимающихся своим делом, а иногда просто играющих детей катастрофически растет.

Двигательное беспокойство — защитная реакция организма ребенка. Он как бы отключается, давая себе отдых, не доводя свой организм до утомления. Только рациональное переключение с одного вида деятельности на другой, смена видов деятельности позволяет отодвинуть утомление.

Организуя педагогический процесс, необходимо учитывать основные закономерности изменения умственной работоспособности, разработанные М. В. Антроповой [2], и на их основе строить урок, учебный день, неделю, год.

В начале работы происходит постепенное повышение показателей умственной работоспособности, *врабатывание*, приспособление к деятельности. Этот период продолжается 3—5 минут, но он может быть сокращен, если сразу же создать ситуацию игры, вызвать интерес детей, сконцентрировать их внимание на предстоящей работе. Затем наступает период *оптимума,* характеризующийся самой высокой работоспособностью и продолжающийся 10—15 минут. Его можно удлинить, если чередовать виды деятельности, сохранять интерес и высокую мотивацию. Необходимо помнить, что высокая интенсивность даже очень увлекательной и разнообразной работы не может поддерживаться более 20 минут. Далее наступает период компенсаторной перестройки. Чтобы дать детям отдохнуть, рекомендуется, например, провести физкультминутку с веселой песенкой, что обеспечит еще 5—10 минут эффективной работы.

Только рациональное переключение с одного вида деятельности на другой, смена видов деятельности позволяет отодвинуть утомление.

Далее появляются первые признаки *утомления* — снижаются внимание, темп работы, появляется двигательное беспокойство. Если не откорректировать величину нагрузки и продолжать действовать так же интенсивно, наступит утомление и работоспособность резко упадет.

Наибольшую трудность для первоклассников на уроках русского языка представляет написание букв, слов, предложений, списывание текста и чтение, а на уроках математики — решение задач.

Специальные исследования показали, что продолжительность непрерывного чтения в шесть лет не должна превышать 8 минут, в семь — восемь лет — 10 минут, в девять — 15 минут. Оптимальная продолжительность непрерывного письма составляет 2 минуты 40 секунд в начале урока и 1 минуту 45 секунд — в конце. Превышение этой нормы приводит к ухудшению качества работы из-за снижения активности рабочих мышц, изменения зрительной коррекции движений и др.

Большое значение имеет насыщенность урока учебными элементами, то есть фактическая занятость школьника учебной деятельностью, смена ее разновид-

ностей на уроке (чтение, письмо, ответ и др.). Отметим, что занятия с низко выраженной эмоциональностью приводят к ухудшению функционального состояния ЦНС учащихся, снижению их работоспособности и учебной активности. Доказано, что слабые и умеренные эмоции являются организующими, а сильные — дезорганизующими, причем на уроках русского языка предпочтительнее высокая эмоциональность, на уроках природоведения — средний уровень эмоциональности. Аудиовизуальные средства, используемые на уроке, передают учебную информацию через систему образов: ярко, красочно, наглядно, что эмоционально воздействует на ученика и активизирует его высшую нервную деятельность.

В начальной школе применение технических средств обучения повышает уровень функционального состояния ЦНС, сенсорных систем и работоспособности, делая последнюю более устойчивой в течение всего учебного дня по сравнению с занятиями, на которых эти средства не используются.

Применение технических средств обучения в среднем звене, то есть в период, когда обычно отмечается замедление учебных процессов и понижение успешности в учебе, благоприятно влияет на динамику работоспособности, значительно повышая ее уровень. Для большинства учащихся с низким уровнем работоспособности ведущий анализатор в восприятии информации — зрительный, поэтому для них предпочтительна образная подача учебного материала.

Начальными признаками переутомления могут быть изменения в поведении ребенка — плаксивость, раздражительность, стойкое снижение работоспособности, сопротивляемости организма заболеваниям.

В третьей фазе работоспособности наступает утомление, состоящее из трех стадий. Первая стадия — легкое утомление. Ребенок начинает реагировать на посторонние раздражители. Объем внимания прежний, то есть оптимальный, но точность выполнения работы снижается, а время работы увеличивается. Во второй стадии наступает видимое утомление, появляется большая двигательная активность. Третья стадия — охранное торможение, показатели работоспособности сведены к нулю.

Утомление — это нормальный физиологический процесс, который предотвращает истощение нервных клеток, является защитной реакцией от чрезмерной усталости организма. С другой стороны, утомление стимулирует восстановительные процессы, раздвигает границы функциональных возможностей, и при тренировке та же нагрузка постепенно будет меньше утомлять.

Начальные признаки утомления ученика хорошо знакомы учителю: снижается качество работы (количество правильных ответов), повышается число ошибок; ребенок становится беспокойным или вялым, рассеянным, невнимательным, часто отвлекается; ухудшается регуляция физиологических функций (например, повышается потливость, краснеет лицо), о нарушении координации движений при утомлении свидетельствует изменение почерка, его резкое ухудшение; ребенок жалуется на усталость и т. д.

В то же время такое утомление носит временный характер и исчезает при смене деятельности или в процессе отдыха. Учебный процесс не должен исключать утомления, но должен строиться таким образом, чтобы отдалить его наступление и, самое главное, предупредить возникновение переутомления, когда изменения, происходящие в организме, не проходят ни при кратковременном отдыхе, ни при переключении на новый вид деятельности.

Начальными признаками переутомления могут быть изменения в поведении ребенка — плаксивость, раздражительность, стойкое снижение работоспособности, сопротивляемости организма заболеваниям. При этом у детей часто болит голова, нарушается сон. Поэтому строить учебный процесс рекомендуется на

основе физиологических закономерностей изменения работоспособности ребенка.

Попеременное возбуждение участков коры головного мозга, ответственных за выполнение разных видов деятельности, чередование их работы предотвращает развитие утомления. Смена деятельности на уроке должна происходить: в 1-м классе — через 10 минут, во 2-м классе — через 15 минут, в 3-м классе — через 20 минут, в 5-м классе — через 20—25 минут, в 6—7-х классах — через 25—30 минут, в 8—9-х классах — через 30—35 минут, в 10—11-х классах — через 35—40 минут.

Рассматривая дневную динамику работоспособности, отметим, что оптимальным временем для учебных занятий является первая половина дня, во второй работоспособность значительно снижается. Поэтому занятия во вторую смену приводят к более резкому и значительному ухудшению состояния организма, более явно выраженному утомлению, чем занятия в первую смену. Если школа работает в две смены, первоклассники должны учиться только в первую.

В целом распределение работоспособности учеников осуществляется следующим образом: первый урок — врабатывание, второй — оптимум, с третьего урока начинается снижение работоспособности, которое резко усиливается к четвертому уроку. Отсюда следует, что самый сложный материал целесообразно давать на втором уроке, после него должны идти уроки физкультуры, труда, рисования.

Предметы, основанные преимущественно на вербальном (словесном) преподавании, то есть нагружающие вторую сигнальную систему (русский язык, литература, математика), целесообразно изучать в середине учебного дня (2—3-й уроки). Уроки, требующие значительного умственного напряжения (новый трудный материал, контрольные работы), не должны стоять в расписании первыми, то есть в период, когда происходит врабатывание. Их не надо проводить и в конце дня, когда работоспособность снижена. К концу учебного дня в расписание полезно включать предметы, основанные на образном, конкретном восприятии (черчение, рисование, в начальных классах — аппликация, лепка и др.), что существенно легче, чем восприятие речи.

Рассматривая дневную динамику работоспособности, отметим, что оптимальным временем для учебных занятий является первая половина дня, во второй работоспособность значительно снижается.

Для более старших школьников следует предусмотреть в расписании уроков чередование предметов естественно-математического и гуманитарного циклов. Не следует непосредственно друг за другом ставить уроки, нагружающие одни и те же отделы ЦНС, например, физику после математики или географию после истории и др. С этой точки зрения, не рекомендуется сдваивать уроки по одному предмету, например, по русскому языку, математике и черчению.

Наиболее утомляющее действие оказывают предметы, с которыми школьники при обучении встречаются впервые: для учащихся 3-го класса — природоведение, 5-го — история, 6-го — география, ботаника, 7-го — физика, 8-го — химия.

Изменение работоспособности в течение недели подчиняется все той же закономерности. Понедельник — врабатывание; вторник, среда — оптимум, наиболее высокая и устойчивая работоспособность; с четверга начинается спад работоспособности. В первые недели обучения (с 1-й по 4-ю) дни наилучшей работоспособности — среда и четверг, и только с шестой недели — вторник и среда.

Во 2-м классе первый месяц учебы — сентябрь — имеет пик работоспособности в четверг, последующие месяцы — во вторник. Для классов с 3-го по 11-й день наилучшей работоспособности — среда.

Исключением являются 7—8-е классы, где наблюдается два пика работоспособности — вторник и четверг. В гипоталамусе происходит созревание эндокрин-

ной системы, поэтому у учащихся наблюдаются повышенная возбудимость и ее быстрый спад. Быстрая утомляемость снижает уровень работоспособности, а повышенная возбудимость способствует повышению работоспособности.

Если считать нормой стопроцентную работоспособность, то в понедельник она составляет 98 %, во вторник — 105 %, в среду — 109 %, в четверг — 98 %, в пятницу — 95 %, в субботу — 94 %. В соответствии с закономерностями недельной динамики работоспособности четверг — это период появления первых признаков утомления, пятница — спад, а суббота и понедельник — дни сниженной и неустойчивой работоспособности.

Годовую динамику работоспособности можно представить следующим образом: первые шесть недель — врабатывание, приблизительно с 20 октября по декабрь — относительно устойчивое состояние и высокий уровень работоспособности, затем происходит ее снижение — отдых (каникулы).

После каникул — первые две недели снова врабатывание и очень короткий период устойчивой работоспособности, затем она резко падает.

Наибольшее падение работоспособности учеников в современной школе происходит в III учебной четверти, наиболее продолжительной и напряженной. Именно поэтому для шестилеток в середине самой трудной, третьей четверти — когда уже накапливается утомление, снижается сопротивляемость организма, сказывается недостаток ультрафиолета, витаминов — рекомендованы дополнительные каникулы. Это дает организму ту необходимую передышку, которая не позволяет утомлению перейти в переутомление, снимает его, позволяет организму восстановиться.

Двигательная активность — самый эффективный способ предупреждения и своевременного снятия утомления.

В IV четверти показатели работоспособности могут несколько улучшиться, что связано с уменьшением учебной нагрузки и большей продолжительностью пребывания учащихся на воздухе в теплое время года. Однако и в конце года полноценность отдельных физиологических функций снижается.

Специальные исследования врачей показали, что учебные занятия в школе не должны продолжаться непрерывно более 6—7 недель. Через каждые 6 недель учебных занятий рекомендован отдых продолжительностью не менее недели.

Итак, начало урока, учебного дня, недели, года должно быть, по возможности, облегченным, так как продуктивность работы в эти периоды невелика, а функциональное напряжение всех систем организма повышено. Наиболее сложный материал, более интенсивные учебные нагрузки, проверочные и контрольные работы целесообразно проводить в середине учебного дня, недели, года. Поэтому, конечно, нелепо предлагать серию контрольных и проверочных работ, например, на третьем-четвертом уроке (в начальных классах) или на пятом-шестом уроке (в среднем и старшем звене) в пятницу, да еще в конце декабря. Результаты будут явно ниже возможных.

Нельзя не учитывать, что с началом систематического обучения двигательная активность детей снижается на 50 %, и необходимого для нормального роста и развития движения ребенок недополучает.

Двигательная активность — самый эффективный способ предупреждения и своевременного снятия утомления. Наши ученики вырываются из класса, школы, им хочется размяться, бегать, прыгать, кричать. И часто слышишь: «Вот, говорят, они устали, а посмотрите: носятся как угорелые». Поэтому и «носятся», что очень устали от статической нагрузки, связанной с вынужденной позой за партой, потому и кричат, что очень нужна эмоциональная разрядка, потому так рады заняться новым видом деятельности.

Физкультминутки на уроках помогают предупредить неблагоприятные изменения в ряде функциональных систем. Физиче-

ские упражнения позволяют повысить работоспособность, «отодвинуть» утомление. Очень важны упражнения для мелких мышц пальцев рук — это тоже повышает работоспособность и благотворно действует на функциональное состояние центральной нервной системы. Перемены тоже должны быть «подвижными», а если есть возможность — проходить на улице. Физическая нагрузка не должна быть значительной: сюда можно включить ходьбу обычную, на носках и на пятках, бег медленный и быстрый, бег в чередовании с ходьбой, прыжки через скакалку, обруч, игры с мячом. Рекомендуется организовать катание на самокатах, роликовых коньках, игры в баскетбол, волейбол.

Важно рационально организовать режим дня школьника, что предполагает: точно регламентированное время и продолжительность подготовки домашних заданий и творческой деятельности ребенка; достаточный отдых на свежем воздухе; регулярное и полноценное питание; достаточный по продолжительности сон, строго установленное время подъема и отхода ко сну. При этом необходимо правильно организовать двигательную активность ребенка.

Занятия в школе проходят в период наиболее высокой работоспособности. С момента пробуждения активность оптимальна с 11.00 до 13.00, потом работоспособность падает. Вот почему вернувшемуся из школы ребенку необходимо пообедать и обязательно отдохнуть — ни в коем случае нельзя сразу садиться за уроки.

Желательно отдыхать не лежа у телевизора, а на воздухе, в активных играх, движении. По гигиеническим нормативам, время прогулки для школьников младших классов составляет 3—3,5 часа в день. Родители нередко лишают детей прогулки в наказание за плохие оценки, нанося тем самым вред здоровью, еще больше снижая работоспособность, а следовательно, не давая возможности улучшить учебу. Лучшим отдыхом для ослабленных детей является 1,5-часовой дневной сон в хорошо проветренной комнате.

Важной частью режима дня является приготовление домашних заданий. Максимальная длительность работы младших школьников — примерно 30 минут (у некоторых значительно меньше) не отвлекаясь, не расслабляясь. Продолжительность активного внимания дошкольников — 5—10 минут, в 7—8 лет — 10—15 минут, в 9—10 лет — 20 минут, в 11—12 лет — 25 минут, в 13—14 лет — 30 минут, в 15—16 лет — 40 минут, у взрослых — 55—60 минут.

Для сохранения работоспособности совершенно необходимы пятнадцатиминутные паузы.

Для сохранения работоспособности совершенно необходимы пятнадцатиминутные паузы. Время, когда ребенок садится делать уроки, также имеет значение.

Оптимальным является период с 15.00 до 16.00, работать в 18—19 часов и позже малоэффективно и очень утомительно, это время резкого снижения работоспособности. Через каждые 25—30 минут необходим перерыв для восстановления работоспособности (например, физкультминутки под музыку). Начинать приготовление уроков нужно с менее трудных (помните о врабатывании), затем переходить к наиболее сложным.

Младшим школьникам не стоит смотреть телевизор более 40—45 минут в день. Возбудимым, ослабленным детям лучше сократить это время. Ни в коем случае нельзя смотреть телевизор лежа — только сидя, на расстоянии от 2 до 5,5 метра от экрана; для снижения контрастности экрана обязателен подсвет сзади. Чем младше ребенок, тем больше он должен спать. Так, первокласснику необходимо спать 11,5 часа в сутки, включая 1,5 часа дневного сна.

Время отхода ко сну должно быть одним и тем же. Перед сном не рекомендуется играть в шумные и азартные игры, заниматься спортом, смотреть «страшные» фильмы, наказывать ребен-

ка и т. п. Также резко снижает работоспособность неблагоприятная психологическая обстановка — наличие конфликтных ситуаций в классе и семье.

Уровень работоспособности бывает высоким, средним и низким. Примерно половина детей младшего школьного возраста имеет средний уровень работоспособности, обеспечивающий активную работу на уроке, хорошее усвоение материала. Около 30 % детей отличается высокой работоспособностью и примерно 20 % школьников имеет низкий уровень работоспособности. Ее исходный уровень оказывает большое влияние на развитие утомления. Дети с высоким и средним уровнем утомляются только при интенсивной и длительной работе, а ученики, отличающиеся низкой работоспособностью могут быстро устать даже при малоинтенсивной и непродолжительной работе.

Основным фактором, влияющим на сохранение высокого уровня работоспособности, является состояние здоровья.

Основным фактором, влияющим на сохранение высокого уровня работоспособности, является состояние здоровья: физическое и психическое развитие ребенка, его функциональное состояние, наличие или отсутствие хронических заболеваний, степень сопротивляемости организма воздействию неблагоприятных факторов внешней среды. Сохранять высокую работоспособность помогает мотивация, интерес ребенка к тому, что он делает. Если ребенку интересно, он может работать определенное время не отвлекаясь, без ошибок.

Первоклассник, не осознающий необходимости учиться «для себя», «потому что интересно», практически не понимает действительного смысла учения (некоторые не понимают этого и заканчивая школу). У детей нет желания преодолевать трудности в учебной работе, так как они ориентируются не на саму работу, а на конечный результат (оценку), не на активную творческую деятельность, а на «спросят — не спросят». В этом одна из отрицательных сторон стремления учителя с первых дней поддерживать заинтересованность ученика не в учении, а в оценке.

Итак, уровень работоспособности зависит не только от состояния здоровья, особенностей высшей нервной деятельности ребенка, но и от того, начнем ли мы с первых дней учить школьника приобретать знания. Совокупность всех этих факторов определяет успешность обучения ребенка не только в первом классе, но и на протяжении всей учебы в школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Антропова, М. В.* Режим дня младшего школьника / М. В. Антропова, Л. М. Кузнецова, Т. М. Паничева. — М. : Вентана-граф, 2003.

2. *Безруких, М. М.* Ребенок идет в школу. Знаете ли вы своего ученика? / М. М. Безруких, С. П. Ефимова. — М., 1996.

3. *Громбах, С. М.* Психогигиена учебных занятий в школе / С. М. Громбах // Психогигиена детей и подростков. — М. : Медицина, 1985. — С. 92—114.

4. Морфофункциональное созревание основных физиологических систем организма детей дошкольного возраста / под ред. М. В. Антроповой, М. М. Кольцовой. — М., 1983.

5. Сравнительная гигиеническая характеристика уроков по различным учебным предметам / под ред. Г. Н. Сердюковской, С. М. Громбаха // Гигиеническая оценка обучения учащихся в современной школе. — М., 1975. — С. 106—132, 170.

6. *Хрипкова, А. Г.* Возрастная физиология и школьная гигиена / А. Г. Хрипкова, М. В. Антропова, Д. А. Фарбер. — М. : Просвещение, 1990.

7. Школа и психическое здоровье учащихся / под ред. проф. С. М. Громбаха. — М. : Медицина, 1988.

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ С ПРОЯВЛЕНИЯМИ АСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ

И. В. КУРЫШЕВА,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры дошкольного образования
Волжского гуманитарного института —
филиала Волгоградского государственного
университета

Ключевые слова: *психологическая готовность к школе, личностно ориентированное образование, социальная адаптация, акцентуация, коррекционно-развивающая работа.*

Проблема психологической готовности детей к школе отражена во многих современных психологических исследованиях. Традиционно говорят о трех аспектах школьной зрелости: интеллектуальном, эмоциональном и социальном.

Интеллектуальная зрелость понимается как функциональное созревание структур головного мозга, для нее характерны дифференцированное восприятие, концентрация внимания, аналитическое мышление, логическое запоминание, развитие тонких движений руки и сенсомоторная координация.

Эмоциональная зрелость заключается в возможности длительно выполнять не очень интересные задания.

К *социальной зрелости* относят потребность ребенка в общении, умение принимать правила поведения в коллективе, быть учеником в ситуации обучения.

Готовность к школе, по мнению Д. Б. Эльконина, предполагает прежде всего сформированность предпосылок к учебной деятельности, а именно умение ребенка использовать систему правил в работе, умение слушать и выполнять инструкции взрослого, работать по образцу и др. Это характеризует переходный период от дошкольного к младшему школьному возрасту [5].

А. В. Запорожец отмечал, что в будущем школьнике формируется обобщенное отношение к себе и к миру, связанное с обобщенными эмоциональными представлениями. Ребенок начинает сознательно применять социально выработанные средства психической регуляции деятельности [2]. О необходимости для ребенка овладеть правилом, способствующим регуляции поведения, писал и А. Н. Леонтьев [3].

Л. А. Венгер считал, что психологическая готовность к школе предполагает наличие оптимального уровня психического развития, который обеспечивает успешность школьного обучения. Он также высоко ценил в будущем школьнике «умение управлять своим поведением» [1]. С психологической точки зрения, готовность к школе — это готовность к принятию норм и способов действий, способность действовать в соответствии с сознательно поставленной целью. Именно это позволяет ребенку верно воспринимать учебную задачу в специфическом задании.

Психологическая готовность к школе, по мнению Е. О. Смирновой, включает личностную (мотивационную), волевую и интеллектуальную готовность. Личностная готовность, помимо социальной позиции школьника, предполагает ориента-

цию на учебное содержание. Волевая готовность связана с развитием произвольности и способностью действовать по правилу [1].

Дошкольное образование направлено прежде всего на личностное развитие. Личностно ориентированное образование в дошкольном возрасте должно отвечать адекватным возрасту психолого-педагогическим требованиям:

✓ индивидуальный подход к ребенку;

✓ предоставление широкого выбора видов деятельности;

✓ отсутствие жесткой предметности.

Кроме того, хорошо известно, что основной формой деятельности ребенка в этом возрасте является игра.

На базе специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната VIII вида № 39 в сентябре 2006 года была организована экспериментальная площадка НИРО по проблеме «Психолого-педагогические условия обеспечения преемственности дошкольного и начального звена образования для детей с проявлениями асоциального поведения».

Когда речь идет о неблагоприятных индивидных особенностях, выступающих в качестве психобиологических предпосылок асоциального поведения, необходимо иметь в виду широкий круг природных свойств человека, выходящих далеко за рамки физиологии, а также нервно-психического здоровья и развития, чем иногда ограничиваются исследователи, изучая данный вопрос.

Дошкольное образование направлено прежде всего на личностное развитие ребенка.

В понятие «психобиологические предпосылки асоциального поведения» психологи включают различные отклонения в развитии организма и психики, имеющие наследственный либо врожденный характер или возникающие под влиянием неблагоприятных жизненных условий индивида и затрудняющие процесс его социализации. Правильно оценить роль психобиологических предпосылок асоциального поведения помогает понимание того факта, что их влияние не является фатальным и не ведет неизбежно к преступным проявлениям. Однако наличие таких предпосылок требует, как правило, дополнительных психолого-педагогических и медицинских корректирующих мер и воздействий.

Иными словами, общество может и должно предупреждать преступное поведение индивидов, имеющих отклонения в развитии психики и организма, но при этом социально-воспитательные профилактические программы должны разрабатываться с учетом этой части правонарушителей.

Итак, в зависимости от характера профилактических мер можно выявить следующие относительно самостоятельные группы неблагоприятных индивидных особенностей детей, способных привести к различным асоциальным отклонениям в поведении несовершеннолетних в случае отсутствия специальных корректирующих воздействий.

✓ Прежде всего, к такого рода неблагоприятным индивидным особенностям относятся некоторые кризисные явления, характеризующие психофизиологическое развитие и обусловливающие известную трудновоспитуемость ребенка. Эти кризисные явления могут быть преодолены в системе общих учебно-воспитательных учреждений при условии, что учебно-воспитательный процесс и взаимоотношения взрослых — учителей, родителей, воспитателей — с ребенком будут строиться с учетом специфических особенностей этого возраста.

✓ Социальную адаптацию детей затрудняют различные нервно-психические заболевания, отклонения, а также акцентуации. В данном случае недостаточно мер педагогической коррекции — необходима помощь психиатров, невропатологов, психотерапевтов, наряду с мерами воспитательного характера осуществляющих медицинскую коррекцию, а также консультирующих педагогов и родителей.

✓ Особое место среди неблагоприятных индивидных характеристик как психофизиологических предпосылок асоциального поведения занимает отставание в умственном развитии, олигофрения, обусловленная органической отягощенностью врожденного, наследственного характера либо наступившая в результате черепно-мозговых травм и заболеваний центральной нервной системы, перенесенных в возрасте до 2—3 лет. Социальная адаптация детей с отставанием в умственном развитии, как и профилактика асоциальных отклонений у этих детей, должны осуществляться во вспомогательных учебно-воспитательных учреждениях по особым программам.

✓ Иногда в роли психобиологических предпосылок асоциального поведения выступают различные физические недостатки: дефекты речи, внешняя непривлекательность, недостатки конституционно-соматического характера, которые могут негативно проявляться в межличностных отношениях ребенка со сверстниками. Нарушения взаимоотношений в группе из-за физических дефектов детей вполне могут быть преодолены методами современной педагогической коррекции.

✓ Немалую сложность для воспитательно-профилактической практики представляет коррекция асоциальных отклонений, в основе которых лежат извращенные или гипертрофированные биологические потребности. Как психобиологические предпосылки асоциального поведения они встречаются у детей значительно реже, чем у взрослых преступников, но, тем не менее, специалисты должны быть к ним внимательны. К таким отклонениям относятся закрепившиеся дурные привычки, потребность в алкоголе, курении, наркотиках. Борьба с подобными явлениями требует комплексных мер психологического, педагогического, медицинского характера.

Таким образом, очевидно, что психобиологические предпосылки асоциального поведения детей весьма разнообразны, требуют своевременного различения, выявления и диагностики, а также дифференцированного и адекватного применения мер воспитательно-профилактического характера.

В связи с этим необходима не только педагогическая коррекция поведения, но и медикаментозное вмешательство, лечение детей.

Педагогическая коррекция асоциального поведения детей требует строго индивидуального подхода, в основе которого лежат специфические особенности конкретной акцентуации.

Однако такое вмешательство далеко не всегда дает желаемые результаты, поскольку не может устранить все причины нервно-психических расстройств, первое место среди которых занимают причины социального характера, различные психотравмирующие ситуации, в которых оказывается в детском саду и дома трудный ребенок, а также наследственная алкогольная отягощенность, приводящая к патологическому отставанию в интеллектуальном и психофизиологическом развитии детей.

Педагогическая коррекция поведения таких детей требует строго индивидуального подхода, в основе которого лежат специфические особенности конкретной акцентуации. Так, при гипертимности, расторможенности ребенка необходим социально организованный выход неуемной энергии, шумливости, подвижности этих ребят путем вовлечения их в занятия спортом, активные виды деятельности, предполагающие повышенный расход мышечной энергии. Напротив, шизоидный тип, склонный к углубленным, часто непродуктивным интеллектуальным занятиям, страдающий коммуникативными расстройствами, затрудняющими его взаимодействие с окружающими, нуждается в расширении системы взаимоотношений со сверстниками на основе своей излюбленной деятельности. Если в воспитательной работе игнорировать особенности личности акцентуированных детей, вместо индивидуального подхода применять авто-

ритарные методы, то неизбежны нервные срывы и асоциальные проявления.

В сентябре 2006 года в школу № 39 поступили дети 5,5—7 лет. Все они до прихода в школу посещали дошкольные учреждения, но были выведены из них из-за проявлений асоциального поведения. В подготовительный класс поступили 5 человек, в 1-й класс — 4 человека. Дети не понимали инструкции, не выполняли задания, не были способны к совместной игровой и учебной деятельности. В начале года все дети были обследованы, проведена психолого-педагогическая диагностика, созданы психолого-педагогические условия для их психического и личностного развития. Педагогический коллектив во главе с директором В. А. Вилковой занимался подготовкой коррекционно-развивающей среды для воспитания и обучения детей дошкольного возраста. Завуч школы И. А. Обрядчикова исследовала опыт дневного неврологического стационара при детской поликлинике № 39 Советского района, в котором создан и успешно функционирует кабинет психомоторного и сенсорного развития детей. Кроме того, были изучены рекомендации, данные в методических пособиях: пособии по сенсомоторному развитию для коррекционных школ Л. А. Метеевой, Э. Я. Удаловой и пособии для педагогов по сенсомоторному развитию дошкольников под ред. М. М. Безруких. Дошкольникам создали условия для учебной, игровой деятельности, уголки для отдыха, сна.

Психолого-педагогическая работа с детьми основывается на личностно ориентированном взаимодействии с ребенком, принципах гуманистической психологии и педагогики.

Психолого-педагогическая работа над данным экспериментом основывается на личностно ориентированном взаимодействии с ребенком, принципах гуманистической психологии и педагогики, основными среди которых являются:

✓ принцип гуманности, который выражается в проявлении любви и внимания к ребенку, уважения к его личности, позитивного отношения к ребенку, в развитии его индивидуальности;

✓ принцип осознанности, реализующийся в целенаправленной работе по развитию самосознания дошкольника;

✓ принцип духовности, который предусматривает психолого-педагогическое воздействие на развитие духовной сферы ребенка;

✓ принцип ведущей роли художественно-эстетической деятельности, важнейшего фактора развития познавательной и эмоциональной сферы ребенка, гармонизации его внутреннего состояния, целостного развития личности;

✓ принцип необходимости и достаточности: «Не бери на себя слишком многое, но сделай то малое, что ты можешь сделать» (И. А. Баева).

Завуч школы И. А. Обрядчикова совместно с творческой группой продумала и создала систему методической работы с педагогическим коллективом. Научные труды отечественных и зарубежных ученых по особенностям психофизического развития и воспитания детей 5,5—7 лет помогли педагогам разработать коррекционно-развивающие приемы и методы в соответствии с особенностями детей этого возраста.

Были проведены заседания творческой группы по темам «Выработка единых требований к учебно-воспитательному процессу», «Развитие творческого потенциала личности дошкольника», «Индивидуальный дифференцированный подход к ребенку дошкольного возраста» и разработаны коррекционно-развивающие технологии, способствующие преемственности дошкольного и школьного образования, необходимые для школьной адаптации воспитанников.

Определен режим дня для каждого класса с учетом индивидуальных особенностей и возраста воспитанников; создана библиотека с материалами ведущих методистов-педагогов и психологов

по дошкольному образованию, которая помогла повысить педагогическую грамотность и квалификацию специалистов и воспитателей. На основе изученных программ (по образованию детей с проблемами речевого развития; программ коррекционной школы подготовительного и первого классов) составлены календарно-тематические планы, учитывающие уровень психического и интеллектуального развития детей каждого класса.

Проведен педсовет «Особенности психолого-педагогического сопровождения учащихся дошкольного возраста», на котором отмечена важность художественно-эстетической деятельности и музыкального образования для психического и личностного развития детей.

Большое внимание мы уделяем психолого-педагогическому просвещению родителей: чем больше они будут знать о своих детях, заниматься с ними, заботиться об их психическом, социальном и физическом здоровье, тем увереннее можно будет прогнозировать успехи ребенка в школе и дальнейшей жизни.

Ежемесячно научный руководитель эксперимента — автор этих строк — проводила индивидуальные и групповые консультации с родителями. Рекомендации давали также педагоги, психолог, логопед; систематически проводились родительские собрания, беседы.

На заседаниях родители познакомились с методами и приемами воспитания детей в коррекционном учреждении, что способствовало преемственности школьного и домашнего воспитания: выработке единых требований к детям, форм и методов работы с ними. Все родители принимали активное участие в создании коррекционно-развивающей среды для воспитанников: выполняли необходимый ремонт, пополняли кабинет играми, устанавливали песочницу во дворе школы и др. Школьный невролог Ж. В. Альбицкая систематически консультирует родителей по вопросам контроля за физическим и психическим состоянием здоровья детей, назначает лечение.

Мы поддерживаем добрые отношения с кукольным театром, администрация которого постоянно приглашает дошкольников на свои спектакли. Это не только расширяет кругозор детей, развивает их эмоциональную сферу, но и формирует навыки культурного поведения. Систематическое посещение кукольного театра, ТЮЗа, кинотеатра «Орленок» и анализ увиденных спектаклей и фильмов помогают создать детский коллектив, научить детей видеть плохое и хорошее, давать объективную оценку поступкам и приобщить к культуре родного города.

Чем больше родители будут знать о своих детях, заниматься с ними, заботиться об их психическом, социальном и физическом здоровье, тем увереннее можно будет прогнозировать успехи ребенка в школе и дальнейшей жизни.

Многих детей было очень трудно обследовать, так как они не принимали инструкций педагога, — возможно было только наблюдение.

Все воспитанники значительно отставали от условно возрастной нормы, им были свойственны недостаточность знаний об окружающем мире, затрудненность мыслительных операций, задержка речевого развития или даже отсутствие речи, низкая работоспособность и обучаемость, дефицит внимания, неадекватность поведенческих реакций, недостаточно развитый познавательный интерес, примитивность игровой деятельности, несформированность навыка коллективной игры.

В результате проведенной коррекционно-развивающей работы в конце учебного года все учащиеся понимали словесные инструкции педагогов, соблюдали режим; повысилась работоспособность (до 15—20 минут), появилась мотивация к учению. В процессе индивидуальных и групповых коррекционных занятий дети успешно адаптировались в школе: многие адекватно ведут себя во время игр и групповых занятий, стала возможной коллективная деятельность.

Мы считаем необходимым продолжать коррекционно-развивающую работу с целью формирования навыков коллективной деятельности и развития познавательной и эмоционально-волевой сферы детей, активнее привлекать родителей воспитанников к участию в образовательном процессе.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Венгер, Л. А.* Готов ли ваш ребенок к школе? / Л. А. Венгер, А. Л. Венгер. — М., 1994.
2. *Запорожец, А. В.* Избранные психологические труды : в 2 т. / А. В. Запорожец. — М., 1981.
3. *Леонтьев, А. Н.* Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. — М., 1986.
4. Пособие для педагогов по сенсомоторному развитию дошкольников / под ред. М. М. Безруких. — М., 2001.
5. *Эльконин, Д. Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д. Б. Эльконин // Вопросы психологии. — 1971. — № 4.

РОЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В РАЗВИТИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Н. А. ЗЕМЛЯНКИНА,
зав. библиотекой школы № 174
Н. Новгорода

Ключевые слова: *внутренний мир человека, психологическая зоркость читателя, логика познания человека, художественное своеобразие персонажей, рефлексия героев, ассоциативное мышление, творчество читателя.*

Вашим детям — 10—11 лет. В этом возрасте начинают формироваться характер, основы мировоззрения, эстетические вкусы и нравственные критерии. У ребенка уже есть свой взгляд на окружающий мир, обо всем он имеет свое мнение, но малый жизненный опыт не дает ему возможности понимать людей, их намерения, верно оценивать поступки — их и свои.

Что же представляет собой пятиклассник? Пятый класс — это ранний подростковый возраст. Меняется социально-педагогическая ситуация развития ребенка: он включается в новую систему отношений и общения со взрослыми и товарищами, занимая среди них новое место, выполняя новые функции. Кроме того, дают о себе знать физиологические факторы развития: начинается период бурного физического роста (половое созревание); у девочек раньше, чем у мальчиков, начинается перестройка гормональной системы. Аккуратный и послушный житель дома «Детство» становится непослушным, несносным эгоистом, агрессивным разрушителем этого дома.

Ребенок переезжает в другой дом — «Отрочество», становясь подростком и часто теряя при этом психологическое

равновесие. Учитель для детей уже не такой непререкаемый авторитет, как в начальной школе. Учение остается важным видом деятельности подростка, а основной, ведущей становится деятельность общения, групповая деятельность (трудовая, спортивная и т. д.).

Потребности в общении со сверстниками и самоутверждении становятся доминирующими, проявляясь:

✓ в стремлении к такому положению среди сверстников, которое соответствует представлению подростка о себе;

✓ в повышенном (часто эгоцентрическом) стремлении к признанию, вниманию, уважению со стороны родителей и других членов семьи;

✓ в боязни изоляции в пределах своих малых групп (класс, кружок, компания);

✓ в увеличении требовательности к окружающим, чувствительности к их несправедливости.

Характерная особенность всего подросткового периода (10—15 лет) — всевозрастающее стремление стать взрослым, приобщиться к жизни и деятельности взрослых, отмежеваться от всего явно детского и присвоить образцы (часто худшие) взрослой жизни.

У пятиклассника просыпается интерес к своему внешнему облику, способностям; он пробует себя в различных сферах деятельности, увлекается техникой, искусством. Подросток начинает осознанно искать ответы на жизненные вопросы: кто я? какой я? что такое жизнь? Это возраст исследования своего «я». Приходит понимание нравственных чувств (патриотизма, товарищества, долга, чести), появляется стремление иметь верного, понимающего друга.

К сожалению, современным детям часто свойственны внешняя зрелость и внутренний инфантилизм. Порой кажется: ты уже ничему не можешь научить подростка — такой он бывалый, многоопытный, знающий, но это лишь видимость. Например, десятилетний ребенок на просьбу перечислить качества хорошего и плохого человека с трудом нашел по три эпитета, да и набор качеств говорил сам за себя. Хороший — красивый, добрый, умный. Плохой — некрасивый, злой, глупый [1]. А ведь ребенок уже в пять лет понимает, что красивый не обязательно хороший, а некрасивый совсем не всегда бывает плохим. Любимая бабушка может быть старой, морщинистой, беззубой, а красивая ведьма в мультфильме — не просто плохой, но даже отвратительной. Знает дошкольник и про умных злодеев. Столь незрелые понятия о жизни и людях не могли не отразиться на его поведении: прогулы, хамство, запредельное своеволие и, как обычно бывает, запредельная безответственность.

Ответственность — один из главных признаков полноценного развития души, одна из важнейших характеристик взрослого человека.

Сейчас «продвинутые» родители с умилением рассказывают, как «крошка сын к отцу пришел» и... посоветовал, в каком пункте сегодня выгодно совершить валютный обмен. «Умный парень растет», — восхищается папаша. А умник не владеет элементарными нравственными понятиями, без которых невозможно становление человеческой личности. Но практические познания такого ребенка настолько восхищают взрослых, что обратную сторону медали они будто бы не замечают.

Пожалуй, настало время поговорить о понятии ответственности, о том, что лежит в основе этого качества, что заставляет человека ответить на боль другого. Безусловно, сострадание, милосердие, любовь. Да, именно любовь — то есть жертвенность и служение, а не привязанность и пристрастность, — порождает ответственность. Именно она велит взять на себя чей-то груз, помочь, утяжелить свою ношу, чтобы облегчить ее другому. По мере взросления души человек научается этой сострадательной любви. Ответственность — один из главных признаков полноценного развития души. Это одна из важнейших характеристик взрос-

лого человека. Легко выстраивается и другая цепочка: рост инфантилизма — увеличение безответственности — оскудение любви.

Развиваются и становятся тоньше эстетические чувства (подростка захватывают поступки героев художественных произведений, произведения искусства, красота природы), способность к сопереживанию, мечтательность. И нам, взрослым, надо вовремя помочь ему обнаружить собственные положительные качества, потенциал, способности. Выявление в себе таких нравственных качеств, как доброта, честность, совестливость, благородство, позволит подросткам противостоять негативному воздействию средств массовой информации, рок-индустрии и т. п.

Наша задача — пробудить в детях любопытство к человеку, обострить их психологическую зоркость, помочь пристальнее всмотреться в себя и окружающих. Незаменимую помощь в этом окажет художественная литература, главный предмет которой — человек во всех его проявлениях: в единстве внешнего и внутреннего, явного и скрытого. Вот почему понять человека, человеческую личность в себе и других и есть основная цель творчества читателя.

Первое, с чем сталкивается читатель художественной литературы, — это разнообразие лиц и характеров, в ней отраженных, неповторимость душевной организации персонажей, каждый из которых живет своей, только ему присущей жизнью. Не менее важно для читателя заметить в человеке многогранность характера. Однако опыт показывает, что богатая гамма переживаний героев сводится детьми к одной-двум ярким краскам. Умение видеть персонаж в развитии не может быть оторвано от поисков побудительных сил этого развития и его истоков, от скрытых мотивов поведения, слов и чувствований героев. Эти поиски — одно из важных направлений творчества читателя в восприятии художественного произведения. Именно художественная литература «переселяет» читателя из мира внешнего в мир внутренний, позволяет ему разгадывать тайные причины поступков людей.

Наша задача — пробудить в детях любопытство к человеку, обострить их психологическую зоркость, помочь пристальнее всмотреться в себя и окружающих.

Особую трудность у школьников вызывают вопросы, требующие понимания противоречий между словами (действиями) персонажей и тем, что за ними стоит. Внутренний мир человека сложен и богат, слова не всегда могут служить адекватным выражением человеческих мыслей и переживаний. У каждого бывают минуты, когда он не хочет или не может раскрыть свое «Я», показать то, что определяет его настроение. Вот почему интонация, жест, взгляд, выражение лица или странная фраза иногда больше говорят о чувствах, чем логическое рассуждение. Наша задача — учить детей понимать язык жестов, полуслов, намеков, движений рук, «прочитывать» молчание.

Как бы человек ни скрывал свое истинное состояние — оно проявляется, и часто его выдают мелочи. В этом отношении писатели дают нам огромный материал для наблюдений и выводов. Другой «проявитель» души, подлинной натуры человека — экстремальная ситуация. Она, как реактив, обнаруживает характер, обнажает суть человека. Поэтому для читателя важно провести анализ ситуации, своеобразное расследование того, что произошло и как вел себя персонаж, как реагировал на случившееся, а это требует мысленного перевоплощения, способности жить жизнью другого.

Действуя таким образом, читатель невольно примеряет на себя чужую роль, что является толчком к самосознанию, сравнению себя с другими. На важность этого момента обратил внимание известный критик и философ И. Ф. Карякин: «Пока ученик относится к литературе лишь как к свидетельству того, что происходит

с другими, а не с ним самим, пока в чужом не узнает свое... пока не обожжется этим открытием — до той поры нет самовыделки, нет и потребности в ней» [2, с. 44].

Так замыкается цепь творчества писателя и читателя: психологическая зоркость первого становится достоянием второго. Понятые и глубоко прочувствованные характеры вымышленных героев открывают читателю душевный мир живых людей и позволяют понять самого себя. Такова логика познания человека средствами художественной литературы, открывающей целое направление в работе родителей с детьми. Именно перед родителями стоит задача тщательного психологического анализа художественного произведения — первоосновы развития психологической грамотности читателя.

Развитию каких умений и навыков способствуют литературные произведения?

✓ Умение отличать один персонаж от другого, дифференцировать характеры, распознавать особенности личности, видеть в героях живых людей. Для примера прочитайте рассказ А. Чехова «Детвора», предложите ребенку выявить художественное своеобразие персонажей, охарактеризовать каждого, подчеркнуть неповторимость их внутреннего мира, желаний, мотивов и чувств.

✓ Способность видеть многогранность каждого характера, противоречия внутренней жизни человека, свет и тени его души. Классический пример — образ Дон Кихота. Подростки чаще всего видят в нем рыцаря без страха и упрека, чудака, оставляя без внимания его доверчивость, лиризм, чистосердечность, душевную щедрость, верность слову и долгу и многое другое, что и сделало этот образ актуальным на века.

✓ Умение улавливать всю гамму переживаний персонажа, переход одного чувства в другое, анализировать его состояние, находить термины для характеристики этих состояний, сопереживать, включаться в рефлексию героя.

Проследите за внутренними переживаниями героя рассказа В. Распутина «Уроки французского» в сценах его общения с учительницей и в момент столкновения с ребятами, играющими в «пристеночки». В каком эпизоде вы особенно сочувствуете герою? Разделяете ли с ним его переживания? Что такое совесть? Почему о ней так много говорится в рассказе?

✓ Умение сопоставлять начало и конец произведения, видеть динамику развития характеров и судеб персонажей, выяснять общую тенденцию их развития; отличать подлинное развитие от кажущегося, когда персонаж в разных ситуациях проявляет одну и ту же черту.

Именно перед родителями стоит задача тщательного психологического анализа художественного произведения — первоосновы развития психологической грамотности читателя.

Прекрасным материалом, побуждающим к размышлениям об изменчивости людей, изображающим движения их психики под воздействием обстоятельств и внутренних побуждений, является повесть Н. Дубова «Беглец». Покажите детям, как одно намерение героя сменяется противоположным, подведите их к пониманию причин его поступков.

✓ Способность искать побудительные силы поведения персонажей, их поступков, разгадывать скрытые мотивы слов и действий людей, проникать в тайны внутренней жизни персонажей.

Проанализируйте поведение героев рассказа А. Чехова «Тонкий и толстый», в том числе Нафанаила. Это прекрасный материал для исследования внутреннего мира, для поисков ответов на разного рода «почему».

✓ Умение читать язык жестов, мимики, взглядов, движений рук, наполнять содержанием монопаузы, различать внутреннюю и внешнюю активность персонажей: в бездействии видеть действие, во внешней суете — пустоту. Наглядный материал для этой темы содержится в рассказе В. Короленко «Дети подземелья». Характерен, например, отрывок: «При упоминании о яблоках Валек быст-

ро повернулся ко мне, будто что-то хотел сказать, но не сказал ничего, а только посмотрел на меня странным взглядом». Что кроется за этим взглядом? Почему Валек ничего не сказал?

✓ Умение соотносить внешний облик человека с его сутью, видеть несоответствие или совпадение, пристально вглядываться в человека, ценить внутреннее богатство личности, различать мнимое и действительное, распознавать ложь и лицемерие; умение видеть личины, под которые прячется человек, пытаться отыскать причины этого.

На тему «Быть и казаться» написано немало произведений для подростков. Среди них назовем «Безумную Евдокию» А. Алексина, рассказы Б. Васильева «Великолепная шестерка», Р. Погодина «Алфред», С. Вольфа «Подарочек» и др.

✓ Умение находить аналогии, видеть сходства и различия между персонажами и собой, рефлексировать, представлять себя на месте персонажа, проявлять способности к перевоплощению, осознанию своего «я». Ассоциативное мышление подростков легче всего развивать с помощью произведений о сверстниках, так как их жизненные ситуации и проблемы близки читателям. Необходимо идти от более близких по опыту жизни проблем, а значит, и «упований», например, от произведений о школьной жизни, таких как «Чучело» В. Железникова или «Дикая собака Динго» Р. И. Фраермана, к более далеким, выходящим за рамки детства. Сложнее всего будет узнать себя в героях классических произведений, однако именно они, произведения на все времена, отражают общечеловеческие проблемы и ситуации.

Вместе с литературными героями подросток многократно переживает такие тонкие и сложные коллизии, каких нет в его жизненном опыте. В психологии это называется работой в зоне ближайшего развития. Можно сказать, что опыт реальных чувств, переживаний и отношений ребенка как бы подтягивается к уровню, заданному высоким нравственным накалом художественного произведения.

Развитие человеческой личности не может быть полноценным без эмоционально-волевой составляющей, неразрывно связанной с тканью человеческих отношений. Эмоциональная сторона жизни — это не просто «приправа», сопровождение более существенной и важной линии познавательного развития. Эмоциональная окраска придает личностный смысл всему, с чем сталкивается человек и чем он занимается. Именно исходя из личностного смысла мы строим планы, ставим цели, прилагаем усилия к их осуществлению. Поэтому недостаточность осмысленности, то есть личностной, эмоциональной окрашенности, всегда будет непреодолимым препятствием на пути любых усилий родителей, стремящихся привить своему ребенку «правильные», с их точки зрения, жизненные установки.

Становление жизненного смысла — собственных интересов, планов, ответственных и свободных решений и выбора — идет путем развития высших форм эмоций, для которого необходимо свободное увлеченное чтение художественной литературы.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Медведева, И. Я.* Дети нашего времени. Размышления детских психологов / И. Я. Медведева, Т. Л. Шишова. — М. : Информпечать, 2000.

2. *Тихомирова, И. И.* Школа развивающего чтения. — Н. Новгород, 1996.

Нижегородская инновационная школа

ЭКСПЕРТИЗА ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАНИИ: ВОЗМОЖНОСТИ И РЕАЛЬНОСТЬ

Г. А. ИГНАТЬЕВА,
доктор педагогических наук,
доцент, заведующая кафедрой
педагогики и андрагогики ГОУ ДПО НИРО

Ключевые слова: *объект экспертизы, проектирование, процедура экспертизы, критерии экспертизы, проектная парадигма.*

Обновление системы образования требует критического пересмотра сложившегося опыта, а главное — интенсивного поиска путей проектирования инновационного опыта педагогов и образовательных учреждений. Инновации и экспертиза — два взаимосвязанных и взаимно влияющих друг на друга фактора. Экспертиза — одно из сложнейших средств квалиметрии, максимально адекватное для квалификации, оценки и нормирования инновационных «сдвигов» в образовании на всех уровнях его организации.

Сами понятия «инновация» и «экспертиза» многозначны и не являются предметом изучения в данной статье. Мы обратимся к типу экспертизы образовательных инициатив школ Нижнего Новгорода и Нижегородской области, инновационная деятельность которых связана с разработкой и реализацией сетевого проекта «Нижегородская инновационная школа», и к тем вещественным характеристикам (программам, методическим разработкам, диагностическим комплексам и т. д.), которые описывают или подтверждают инновационную деятельность или ее результаты.

Особенность экспертизы в ситуации инновационного действия

Сегодня практически любое изменение в сфере образования претендует (объективно или субъективно) на инновационный статус. Инновации в образовании фактически потеряли функцию совершенствования, обновления и нормирования образовательной деятельности и все более обретают ценностный характер (быть инноватором престижно, иногда — выгодно).

В образовании изменения происходили и происходят всегда. Однако в стабильных образовательных ситуациях они совершаются либо в пределах существующих норм и эталонов, либо столь растянуты во времени, что качественные изменения образовательной системы приобретают эволюционный характер и она

успевает приспособиться к ним. В уже сложившихся, хорошо структурированных формах общественной практики фиксация того или иного объекта экспертизы обычно не представляет трудностей.

Иное дело — инновации в образовании. Сложнее осуществить экспертизу в практике становления инноваций и в процессе кардинальных преобразований (современная ситуация влияния приоритетного национального проекта «Образование» на систему регионального образования). В буквальном переводе инновация — это «вновление, внедрение новшества в текущий образовательный процесс». В этом случае мы имеем два объекта экспертной оценки: *само новшество и способы (или условия) его внедрения*, причем в понятии инновации оба эти объекта объединяются, один без другого не имеет смысла.

Возникает вопрос: возможна ли экспертиза в ситуации инновационного действия, то есть действия в пространстве ренормирования? Всякое крупное педагогическое изобретение (новшество) по сути всегда ненормативно, а значит, не имеет и узаконенных способов внедрения в существующую практику. Соответственно, происходит либо отторжение и дискредитация этого новшества, либо его административно-политическое навязывание практике образования.

Экспертиза инновационной деятельности как сложный процесс, обусловленный разнородными факторами, может развиваться только при условии системного видения объекта экспертизы. Полноценная экспертиза возможна в случае, если:

✓ известно, *что* оценивается (объект экспертизы);

✓ существуют способы оценивания (процедуры экспертизы);

✓ выявлены исходные основания оценки (критерии экспертизы).

Последний пункт в ситуации инновационных преобразований оказывается наиболее проблематичным.

Таким образом, перед нами встают две фундаментальные задачи: во-первых, нормирование стихийных инновационных процессов и формирование инновационной культуры; во-вторых, разработка действительно объективных, адекватных и конструктивных средств экспертирования педагогических инноваций. Решение первой задачи позволит выявить и точно обозначить объекты экспертной оценки, решение второй — приступить к определению возможных критериев и процедур экспертной работы.

Экспертиза инновационной деятельности как сложный процесс, обусловленный разнородными факторами, может развиваться только при условии системного видения объекта экспертизы.

Нормирование инноваций в образовании возможно, если определить культурную форму: либо уже имеющую исторические прецеденты, либо еще становящуюся в виде особой практики, в которую можно будет вписать всякую образовательную инновацию. Отсюда главный тезис экспертной работы: *объемлющей формой инновационного движения, всякой инновации в образовании является проектирование* — особая культурная форма деятельности, имеющая свою историю становления и свои образцы, основанная на природном умении человека мысленно создавать модели «потребного будущего» и воплощать их в жизнь.

Введение инновационной стихии в пределы разумной деятельности проектирования позволяет нам успешно решать обе вышепоставленные задачи. Продуманная (осмысленная или планируемая) инновационная деятельность представляется профессиональному педагогическому сообществу в виде инновационных проектов и программ, которые при официальном внедрении в практику должны подлежать квалифицированной экспертной оценке как способу «нормирования», институциализации образовательных инициатив, феноменов и прецедентов развития педагогической практики.

Экспертиза результатов проектирования в образовании требует оценки двух

рядов характеристик: предметных (оценка конкретных продуктов проектирования — будь то методика обучения, модель школы, новая схема управления и др.) и деятельностных (оценка реального хода разработки проектной идеи и ее воплощения в конкретных обстоятельствах). Каждый из этих рядов должен иметь свои процедуры и критерии экспертизы.

Однако подчеркнем, что любая инновация, любой образовательный проект «не сплошь инновационны»; реалистичные проекты так или иначе опираются на отдельные, уже сложившиеся и эффективно функционирующие в существующей практике средства и условия, которые в свою очередь могут быть проэкспертированы с помощью нормативных процедур и критериев оценки. В то же время в инновационном проекте всегда обнаруживаются такие объекты, для которых не только не существует средств оценки, но даже сама деятельность оценивания им неадекватна. То есть возникает особая методологическая проблема: как возможна и что представляет собой работа эксперта, действующего не в режиме нормативной оценки?

Сложность структуры объектов, к которым относится инновационная деятельность в образовании, обусловливает необходимость проведения предварительного анализа этой деятельности, чтобы выявить наиболее характерные свойства исследуемого объекта (этап «предпонимания»). От того, насколько удачно выявлены свойства (признаки) изучаемого объекта, зависит возможность их качественного измерения и адекватного оценивания.

Сложность структуры объектов, к которым относится инновационная деятельность в образовании, обусловливает необходимость проведения предварительного анализа этой деятельности, чтобы выявить наиболее характерные свойства исследуемого объекта.

Признаки объектов инновационной деятельности разделяют на количественные и качественные. Первые измеряются с помощью известных эталонов. При количественной оценке объекта экспертизы самым важным является правильное, однозначное понимание целей и выбор соответствующих этим целям измерителей, наиболее обоснованный выбор шкал, способов обработки и интерпретации результатов измерений.

Выявление качественных признаков и измерение их в экспертном оценивании связано с определенными трудностями. Качественные характеристики объектов не имеют установленных эталонов измерения, их конструируют эксперты в соответствии со структурой инновационного объекта. Для проведения квалифицирующей (интерпретирующей) экспертизы, раскрывающей существенные признаки инновации и позволяющей аргументировать возможность (или невозможность) интеграции этого опыта в целостную образовательную систему, наиболее важно найти способ определения меры интенсивности выражения свойства образовательного объекта, то есть получение количественного выражения качественной оценки.

Система экспертной работы в зоне «нормативного риска»

Складывающаяся в настоящее время проектная парадигма в науках, ориентированных на образование, а также формирующаяся культура проектной деятельности остро проблематизируют современную образовательную практику во всех ее аспектах: в управлении, организации, содержании и технологиях образования. Именно поэтому так важно параллельно с инновационными разработками в образовании разворачивать адекватную им *систему экспертной работы*. Только в этом случае возможно грамотно и эффективно управлять не только функционированием сложившейся образовательной системы, но и ее переходом в режим развития. Экспертиза инновационных разработок в сфере образования имеет, по крайней мере, две цели.

✓ *Оценка* степени соответствия рассматриваемых материалов некоторым

нормативным моделям (либо существующим традициям), выраженная в совокупности *общих, специальных и конкретных критериев*. По ее результатам возможны либо рекомендации по доработке основных позиций в предмете экспертизы, либо — мотивированный отказ от дальнейшего рассмотрения проекта.

Подобную форму экспертной работы ученые называют *нормативно-деятельностной*. Важно отметить, что экспертиза инноваций в современном образовании, как правило, предполагает в качестве продолжения консультирование разработчиков проекта, а часто — и прямое участие в его практической реализации. Отсюда — вторая цель экспертизы.

✓ Понимание авторского замысла, исходной проектной идеи; выявление ее мировоззренческого контекста, целевых ориентаций проекта и его ценностно-смысловых оснований. Подобная форма экспертной работы, предполагающая заимствование авторской позиции, своеобразную идентификацию с ним, интерпретацию его действий и показ автору его перспектив, может быть названа *герменевтической*.

Подчеркнем, что обе эти цели не исключают, а взаимопроникают друг в друга; в каждой форме экспертной работы присутствуют элементы другой, просто по самому понятию проекта — как образа потребного, но далеко не очевидного (не нормированного) будущего. При оформлении типа проектов, требующих «понимающей» экспертизы, будут определены и специфические для них критерии нормативно-деятельностной экспертизы.

Как правило, в ходе экспертизы инновационной деятельности необходимо установить связь процедур экспортирования со стадией жизненного цикла инновации: возникновения инновационной идеи и становления инновации, активного формирования инновационной деятельности, освоения (насыщения) инновации. Средства экспертизы инновационной деятельности выбираются в зависимости от инновационного цикла, то есть стадии, на которой в данный момент находится инновация, и основных целей эксперта.

Экспертиза проектов образовательных учреждений потребовала в основном интерактивных форм ее организации: проведения организационно-деятельностной игры, конкурса, смотра, образовательной выставки (Нижегородский образовательный форум). Выбор каждой из форм определяется целями экспертизы, а также тем, что данная форма наиболее полно и с разных позиций позволит изучить объект экспертизы и дать обоснованное заключение по поставленным целям и задачам.

Экспертиза инноваций в современном образовании, как правило, предполагает в качестве продолжения консультирование разработчиков проекта, а часто — и прямое участие в его практической реализации.

Анализ результатов деятельности показал, что для педагогов кафедры педагогики и андрагогики НИРО и образовательных учреждений, участвующих в проектном эксперименте, наиболее эффективной стала экспертиза в форме проектно-проблемного семинара и организационно-деятельностной игры. Особенность данной формы экспертизы заключается в возможности отчуждения реальной образовательной ситуации от конкретных людей и превращения ее в предмет анализа и критики, а затем — в объект экспертизы. В ходе игры участники, выполняя задания по проектированию своих будущих действий, имитируя их в искусственно смоделированных условиях, совместно формируют способ осуществления инновационных преобразований.

Критериальная база экспертной оценки инноваций в образовании

Все вышесказанное — это определение предметной области разных форм экспертной работы, которая задает многообразие критериев и позволяет перейти к рассмотрению проблем, связанных с понятием критериальной базы экспертирования инноваций в образовании.

Их конкретный состав всегда зависит от характера педагогических объектов, подлежащих экспертной оценке, и наличия либо отсутствия общественно и профессионально выработанных нормативов, эталонов, прецедентов. Типологически критерии нормативно-деятельностной экспертизы можно разделить на три основные группы, характеристика которых представлена в таблице.

Критерии нормативно-деятельностной экспертизы инноваций в образовании

Основные позиции нормативно-деятельностной экспертизы			
Функции нормативно-деятельностной экспертизы	Общие критерии	Специальные критерии	Конкретные практические критерии
	Позволяют оценить значимость предполагаемого проекта с точки зрения основных тенденций, целей и направлений развития и модернизации образования на разных уровнях его организации	Позволяют оценить компетентность автора проектной идеи и содержательность проекта с точки зрения его полноты, соответствия нормативным и понятийным требованиям	Позволяют оценивать степень обоснованности проекта с точки зрения возможностей его воплощения и жизнеспособности
Основа общей экспертной оценки	Соответствие предполагаемых действий концептуальным целям и программным установкам инновационного проекта	Соответствие целей, задач программы и плана действий той предметной области образования, относительно которой предполагаются инновационные преобразования	Наличие специальных механизмов формирования ресурсов, профессиональных сообществ, их соответствие инновационным преобразованиям
Показатели критериев оценки инновационных проектов	✓ Актуальность ✓ Новизна ✓ Системность ✓ Эффективность ✓ Масштабность ✓ Транслируемость	✓ Полнота структуры проекта ✓ Согласованность структурных частей проекта ✓ Степень проработанности структурных элементов проекта	✓ Реалистичность ✓ Реализуемость ✓ Инструментальность

Данные типологические группы критериев оценки инноваций в образовании в реальной экспертизе могут быть конкретизированы относительно предметного содержания проектной работы и технологизированы относительно ее способов.

Ряд авторов в качестве критериев экспертизы рассматривает уровень инновационности проекта, гуманитарность проекта, проработанность инновационной идеи, возможность распространения. Под уровнем инновационности проекта понимается новизна данного проекта в современном российском контексте: является ли он оригинальным преломлением известного, или в данном проекте отсутствует инновация.

Гуманитарность инновационного проекта предполагает отражение в нем гуманистического мировоззрения, представление в проекте разнообразной образовательной среды, демократичность проекта. Критерий возможности распространения характеризуется тем, что наряду с возможностью распространения инновации (полного или частичного) определяется и ее уровень (федеральный, региональный, межрегиональный, местный).

Последняя позиция экспертной работы, продукт экспертизы — *экспертное заключение*. Экспертное заключение представляет собой согласованное мнение экспертной группы с обязательным включением «особых мнений» по всем вопросам, поставленным перед экспертной группой. В заключении должны быть отражены следующие положения:

✓ реальный или фиктивный характер имеет представленный инновационный проект (идея);

✓ инновационный проект направлен на перенос опыта, на собственную разработку;

✓ стадия, на которой находится инновация в данный момент;

✓ значимость инновации для образовательной ситуации с точки зрения важности решаемых в ней задач;

✓ общекультурная значимость проблем, вынесенных в задачи;

✓ предполагаемые последствия и время, требуемое для реализации проекта.

Сегодня нормой и культурой управленческой деятельности в образовании можно считать создание полипрофессионального экспертного совета, который, по сути, оказывается «экспертом экспертов». Это означает, что важнейшей функцией члена совета является подготовка грамотного управленческого решения на основании представленного экспертного заключения, в котором характер объектов экспертирования, его критериальная база и техники экспертирования должны быть максимально полно раскрыты. В этом случае экспертиза инновационных проектов становится одним из важнейших инструментов управления их нормальным функционированием и развитием, что, на наш взгляд, также является одной из реальных задач.

Несколько слов о процедурах экспертирования. Они определяются типом объектов экспертизы и общей формой экспертной работы. *Индивидуальная экспертиза* может проводиться отдельным экспертом по четко очерченному предметному содержанию (методика, устав, учебный план и т. п.) в соответствии с уже существующими нормативами или по специально разработанным критериям; *коллективная экспертиза* — по достаточно формализованному методу «Дельфа», когда отдельные фрагменты проекта получают взвешенную оценку группы профессионалов; *комплексная оценка* — полипрофессиональная и полипредметная — предполагает разработку специальной технологии по согласованию совокупности групповых и индивидуальных экспертиз относительно сложного, многоаспектного проекта в рамках единого экспертного заключения. При этом наиболее эффективны *метод компетентных судей и метод прецедентов*, используемые как в режиме нормативно-деятельностной, так и герменевтической экспертизы, либо — в той и другой.

Экспертиза образовательных инициатив претендентов на участие в сетевом проекте «Нижегородская инновационная школа»

В заключение остановимся на предложениях по организации и проведению экспертного оценивания инновационной деятельности образовательных учреждений — претендентов на участие в региональном сетевом образовательном проекте «Нижегородская инновационная школа», которое кафедра педагогики и андрагогики НИРО провела совместно с экспериментальными площадками в форме организационно-деятельностной игры.

Экспертиза образовательных инициатив претендентов на участие в сетевом образовательном проекте «Нижегородская инновационная школа» представляет собой возможность позиционного самоопределения участников сетевого проекта — процесс, понимаемый не как выбор альтернативы, а как оформление собственной уникальной позиции в сети и идентификации оснований своей деятельности в позиционном пространстве сетевого проекта.

Сегодня нормой и культурой управленческой деятельности в образовании можно считать создание полипрофессионального экспертного совета, который, по сути, оказывается «экспертом экспертов».

Объектом экспертизы стали образовательные инициативы (инновационные образовательные предложения), направленные на решение отдельных задач инновационного развития региональной системы образования. Предмет экспертизы — концептуальные идеи, оформленные в виде инновационного предложения,

обозначающего позицию образовательного учреждения в сетевом проекте.

Цель экспертизы — выявление и изучение образовательных инициатив, актуальных и перспективных для инновационного развития региональной системы образования, и определение позиции образовательного учреждения в сетевом проекте.

Модели экспертизы:

✓ *квалифицирующая*, ориентированная на идентификацию осуществляемой образовательным учреждением инновационной практики, ее интерпретацию в актуальном образовательном и социокультурном контексте, обозначенном заданной рамкой сетевого проекта;

✓ *нормативно-деятельностная*, осуществляемая на основе исходной модели оценки педагогических явлений, сложившихся в профессиональном сообществе «Самообучающаяся организация в системе дополнительного профессионального педагогического образования».

Особенностью проведения экспертизы стало введение консультационной и сопровождающей функций в экспертные процедуры в форме обучающего консультирования. При этом консультационную функцию выполняли как участники игры, так и приглашенные ведущие специалисты по реализуемым проектным направлениям, а сопровождающая функция оставалась в компетенции руководителей проектных групп и научных консультантов. Процедура экспертного оценивания включала в себя следующие этапы:

Особенностью проведения экспертизы стало введение консультационной и сопровождающей функций в экспертные процедуры в форме обучающего консультирования.

✓ формирование заказа на экспертизу: анализ текстов с целью выявления проектного замысла, самоанализ и рефлексия педагогической деятельности;

✓ организация ситуации понимания, диалога «эксперт — автор» для выявления содержательных пробелов и построения пространства проблематизаций;

✓ идентификация инновационной практики с существующими культурно-историческими практиками, реконструкция логико-семантического каркаса инновационных предложений: смыслового содержания, ценностей, концептуальных оснований образовательных инициатив;

✓ фиксация имеющихся разрывов и совместный поиск путей их преодоления, определение культурной рамки интерпретации инновационных предложений в контексте построения позиционного пространства сетевого проекта;

✓ позиционное самоопределение участников сети на основании заданного контекста, определяемого понятиями, смыслами, ценностями и техниками сетевого взаимодействия.

Продукт экспертизы — экспертное заключение. В соответствии с количественными и качественными показателями объекта и предмета экспертизы все представленные образовательные инициативы школ, подавших заявки на участие в инновационном проекте, распределились на три группы:

✓ 57—47 баллов — образовательная инициатива федерального уровня значимости;

✓ 46—28 баллов — образовательная инициатива регионального уровня значимости;

✓ ниже 27 баллов — образовательная инициатива уровня значимости экспериментальной площадки НИРО.

В результате проведенной экспертизы 68 % школ получили возможность организовать исследовательскую работу в рамках опытно-экспериментальной площадки НИРО. Для участия в сетевом проекте педагогическим коллективам образовательных учреждений необходимо определить собственную позицию в типологическом поле «Нижегородской инновационной школы», а также представить календарный план конкретных мероприятий (на 2008/2009 учебный год) в рамках заявленных стратегических направлений программы развития.

Образовательные инициативы 32 % школ имеют региональный уровень значимости, поэтому образовательное учреждение может транслировать инновационный опыт в сетевое сообщество «Нижегородская инновационная школа».

Таким образом, экспертиза деятельности по реализации инновационных проектов в системе регионального образования, на наш взгляд, сама по себе является инновационным проектом и должна представлять собой исследование, направленное на выявление уровня развития определенной образовательной системы, результатом которого является описание способов реализации инновационной деятельности с точки зрения сохранения уникальности и специфичности образовательной системы, а также предложения по корректировке этих способов в направлении развития практики инновационного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Адамский, А. И.* Экспертиза культурно-образовательной инициативы и образовательная экспертиза / А. И. Адамский // Экспертиза инновационных процессов в образовании: подходы к проблеме экспертизы в образовании. — Кн. 1. — Томск, 2002.
2. *Анисимов, О. С.* Экспертиза и экспертное мышление / О. С. Анисимов // Экспертиза: теория, практика. — Сб. 1. — Новокузнецк, 2003.
3. *Баронене, С. Г.* Возможность экспертизы: проявление авторских позиций участников / С. Г. Баронене // Экспертиза инновационных процессов в образовании: подходы к проблеме экспертизы в образовании. — Томск, 2004.
4. *Братченко, С. Л.* Введение в гуманитарную экспертизу образования / С. Л. Братченко. — М. : Смысл, 1999.
5. *Жаркова, Е. Н.* Самоэкспертиза образовательной практики / Е. Н. Жаркова, Н. Г. Калашникова // Актуальные проблемы переподготовки и повышения квалификации кадров в условиях обновления образовательной политики. — Барнаул, 2003.
6. *Жук, А. И.* Об основаниях разработки экспертизы образовательных проектов / А. И. Жук, Н. Н. Кашель // Экспертиза образовательных проектов : материалы междунар. науч.-практ. конф. — Минск, 2004.
7. *Крухельт, М. В.* Экспертные оценки в образовании / М. В. Крухельт, И. В. Тельнюк. — М. : Издательский центр «Академия», 2002.
8. *Лебедев, О. Е.* Цели экспертизы инновационной деятельности / О. Е. Лебедев // Экспертиза и консультационная поддержка инноваций в системе образования. — М. : РОССПЭН, 2006.
9. *Петрова, Г. И.* Экспертиза концепции образовательной школы (Концепция развития школы совместной деятельности: изменение способа целеобразования в педагогической практике) / Г. И. Петрова // Экспертиза инновационных процессов в образовании: подходы к проблеме экспертизы в образовании. — Томск, 2001.
10. *Полонников, А. А.* О понимающей экспертизе / А. А. Полонников // Экспертиза образовательных проектов : материалы междунар. науч.-практ. конф. — Минск, 2002.
11. *Полонников, А. А.* Экспертиза образовательных практик: проблемы и решения / А. А. Полонников // Весці БАА. — 2005. — № 2.
12. *Проскуровская, И. Д.* Экспертиза: обмен ресурсами образования и общества / И. Д. Проскуровская // Экспертиза инновационных процессов в образовании: подходы к проблеме экспертизы в образовании. — Томск, 2005.
13. *Слободчиков, В. И.* Методология экспертизы инновационных образовательных проектов / В. И. Слободчиков // Экспертиза образовательных проектов : материалы междунар. науч.-практ. конф. — Минск, 2003.
14. *Слободчиков, В. И.* Об экспертизе педагогических феноменов / В. И. Слободчиков // Экспертиза образовательных проектов : материалы междунар. науч.-практ. конф. — Минск, 2007.
15. *Тубельский, А. Н.* Экспертиза инновационной школы / А. Н. Тубельский // Инновационное движение в российском образовании. — М. : Парсифаль, 1997.
16. Экспертиза инновационных проектов и программ повышения квалификации работников образования : метод. пособие. — Томск, 2002.

ШКОЛА ЭТНОЭКОЛОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ: СПЕЦИФИКА ИДЕИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЗНАНИЯ

Д. Ю. ДОРОНИН,
старший преподаватель кафедры
педагогики и андрагогики НИРО

Ключевые слова: *инновации в образовании, развитие сельской школы, этноэкологическое проектирование, традиционно-культурное знание.*

Школа этноэкологического проектирования — инновационная образовательная модель, эффективная в построении стратегических путей развития сельских школ. Реализация этой модели предполагает *выявление потенциалов, актуализацию инновационных эффектов традиционно-культурных знаний и технологий конкретных территорий*.

Этот инновационный потенциал латентно заключен в многообразии *локальных традиционных культур* [5; 6] района (традиционные технологии природопользования, внутриобщинного управления, семейной педагогики, духовного развития и др.), столетиями эти технологии в пространстве конкретных социоприродных ландшафтов продуцировали подлинно национальные инновации, определяющие суммарно развитие российской культуры в целом. Однако в XX веке на большинстве сельских территорий многообразие технологий локальных культур [8] было насильственно заменено идеей и технологиями культурно-промышленного универсализма, что и привело к социально-культурному кризису села.

Решение этой проблемы — в *актуализации* полузабытых традиционных локальных технологий и представлений, в *интеграции* традиционно-культурного знания в современный социокультурный контекст села. Однако технологий подобной интеграции практически не разработано: часто к традиционному знанию относятся просто как к фольклорной экзотике или «духовному наследию народа», не воспринимая его инновационно-деятельностный потенциал.

Этноэкологическое проектирование:

✓ это предметная конкретизация социально-педагогического и учебно-исследовательского проектирования;

✓ предполагает проектирование инновационной образовательной институции, процессов и форм сотрудничества детско-педагогических общностей в социально-образовательном пространстве села (района, области), имеющих целями комплексное изучение, актуализацию и интеграцию в современный контекст традиционного знания и технологий как наиболее оптимальных и «вписанных» в культурно-природный ландшафт и проблемное поле конкретной территории.

В 2007 и 2008 годах в рамках приоритетного национального проекта «Об-

Этноэкологическое проектирование:
✓ это предметная конкретизация социально-педагогического и учебно-исследовательского проектирования;
✓ предполагает построение инновационной образовательной институции, детско-педагогических общностей в социально-образовательном пространстве села, имеющих целями изучение и интеграцию в современный контекст традиционного знания и технологий как наиболее оптимальных и «вписанных» в проблемное поле конкретной территории.

разование» две школы Нижегородской области получили поддержку в развитии и дальнейшей диссеминации модели «Школа этноэкологического проектирования»: схожая концептуальная идея по-разному преломляется в миссии, очерченном проблемном поле, целях, задачах и проектах ее реализации в Дивеевском (средняя школа с. Суворово) и Вачском (средняя школа с. Арефино) районах. Проекты Арефинской школы нацелены на преобразование социального пространства одного села и сопредельного ему куста деревень: в выявлении и актуализации сложного комплекса традиционно-культурных технологий и представлений на конкретной территории — залог их успешности. Суворовская школа заявляет о себе как *о координационно-методическом центре этноэкологического проектирования* в масштабе всего района, формируя разветвленную сеть проектных взаимодействий с другими школами и прочими организациями.

Районный этноэкологический центр — это инновационная образовательная институция, в проектном режиме сетевого сотрудничества ОУ и районных организаций различного профиля формирующая социально-образовательное пространство интеграции традиционно-культурного знания в современный инновационный контекст развития района. Районный этноэкологический центр формируется как научно-методический центр сети на базе ОУ, лидирующей в социально-педагогическом и учебно-исследовательском проектировании этноэкологического профиля.

Детально ознакомиться с концептуальными идеями, принципами, проектами можно в публикациях и программах развития этноэкологических школ [1].

Специфика образовательного знания

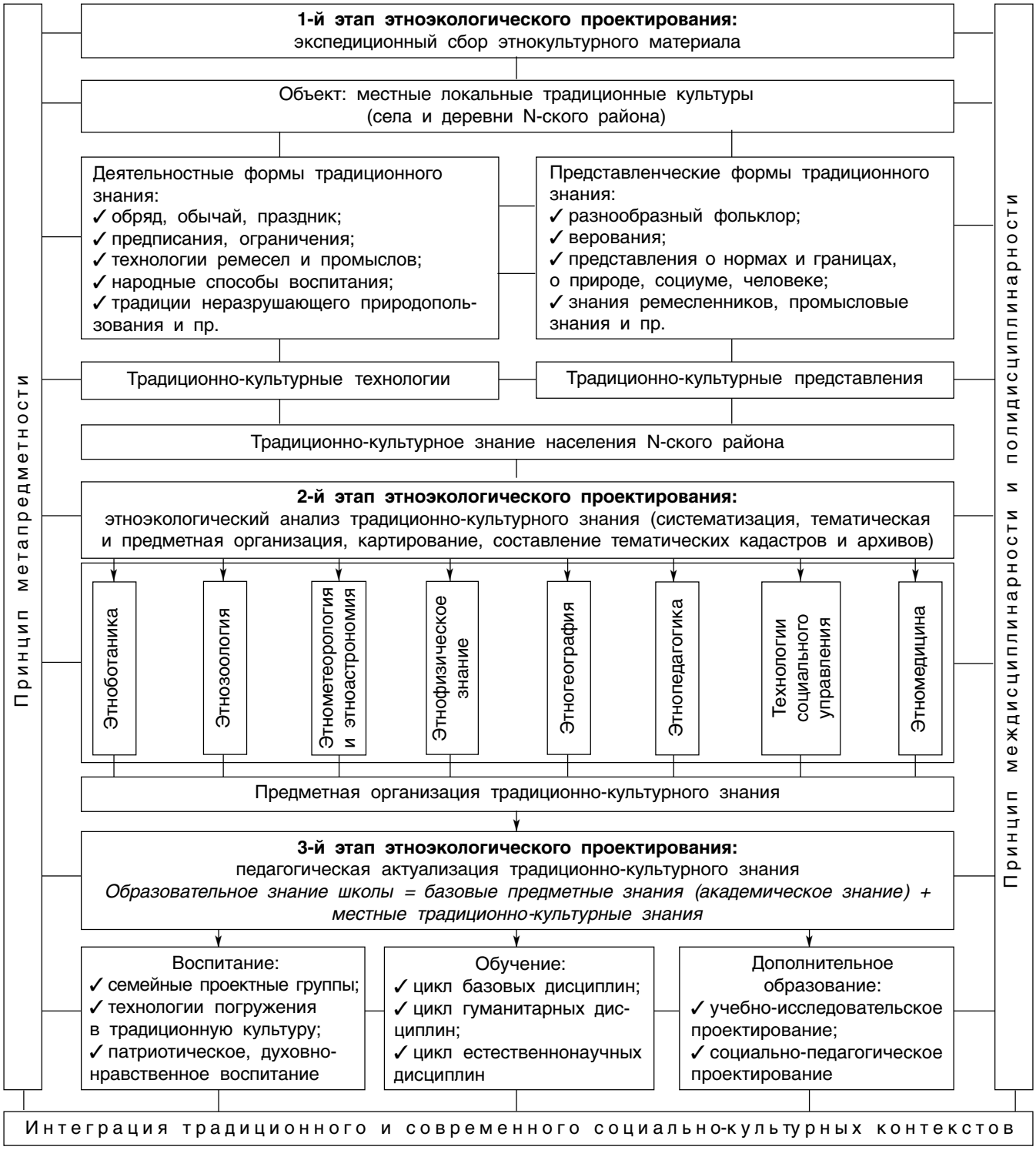
Приоритетный методологический путь проектирования ситуаций развития сельских школ состоит, на наш взгляд, в таком комплексном построении *образовательного знания* учреждения-инноватора, при котором это живое, орудийное, деятельностно-антропологическое знание [3] объединяет в себе *методологическое* знание известных моделей развития (Ю. В. Громыко, В. С. Лазарев, А. М. Моисеев, В. И. Слободчиков и др.) с местным, исторически и географически конкретным знанием определенной территории. Таким образом разрабатываются уникальные модели развития, максимально учитывающие специфику местных проблемных ситуаций: *метазнание* методологов образования наполняется локальными традиционно-культурными знаниями (см. схему на с. 94).

Районный этноэкологический центр — это инновационная образовательная институция, в проектном режиме сетевого сотрудничества ОУ и районных организаций различного профиля формирующая социально-образовательное пространство интеграции традиционно-культурного знания в современный инновационный контекст развития района.

С точки зрения аналитиков, современное состояние инновационных процессов в образовании характеризуется разнообразием образовательных проектов, которые *не сводимы к строго очерченным учебным дисциплинам*. Это предполагает проведение *комплексных исследований*, обозначенных в педагогике терминами: «полидисциплинарность», «междисциплинарность», «метапредметность» [с. 2; 4].

Примером метапредметности (не *модернизации* содержания образования в рамках отдельных предметов, но *трансформации* всей образовательной деятельности школы), поли- и междисциплинарности, комплексности инновационного процесса служит образовательная модель «Школа этноэкологического проектирования», в которой *развивающей средой* является не просто этнокультурная среда (как в модели «Школа с этнокультурным компонентом»), а сложная многоуровневая система-комплекс местных локальных культур, определяющих их и сопутствующих им конкретных природных сообществ и вмещающих ландшафтов.

Развитие образовательного знания «Школы этноэкологического проектирования»



Таким образом, именно особенности формирования и действия образовательного знания (актуализация потенциалов развития в интеграции традиционных и академических знаний) определяет специфику и эффективность модели «Школа этноэкологического проектирования». Основным преимуществом при этом является *открытость, незавершенность* образовательного знания: учащийся, погруженный в проектное пространство, сам участвует в процессах развития знания, осваивая при этом важнейшее метапредметное содержание — открытие и реализацию способов и техник мышления, мыследеятельности, деятельности. Генетико-содержательная логика освоения развивающегося знания, его онтологичность, историчность, диалектичность раскрываются в детско-взрослых проектных общностях за счет:

✓ наглядности техник получения (сбора, систематизации, анализа, моделирования и пр.) новых знаний — в процессе этноэкологических проектных экспедиций;

✓ наглядности и доступности для учащегося техник соотнесения различных знаниевых систем — научных и локально-этнических знаний;

✓ проектного погружения учащегося в различные знаниевые контексты;

✓ действия логики смысловых пучков: классическое (объективизированное) предметное содержание обогащается местными традиционно-культурными знаниями (этноботаника, этнозоология и пр.);

✓ освоения деятельностного содержания проектной деятельности: самоопределения в проектном поле, анализа ситуации, постановки проблемы, выработки проектного замысла, реализации проектного замысла, рефлексии результатов;

✓ втягивания метапредметного и проектного содержания в жизнедеятельность: в отношения с людьми, в организацию социальных инициатив, праздников, в жизнь во внеурочное время и т. д.

В рамках проектного эксперимента были разработаны методики, раскрывающие специфику традиционно-культурных знаний и позволяющие интегрировать их в проектное пространство.

Традиционно-культурное знание — воплощенное в фольклорно-мифологической, обрядово-ритуальной форме, в форме обычая, бытового, ремесленного знания, в форме знания «людей с даром» (целители и пр.) народное знание в рамках конкретной традиционной культуры об окружающем мире и человеке. Как и научное знание, традиционно-культурное знание системно организовано, имеет свою, хоть и скрытую, методологию, предметную специфику и логику развития.

Традиционно-культурное знание — воплощенное в фольклорно-мифологической, обрядово-ритуальной форме, в форме обычая, бытового, ремесленного знания, в форме знания «людей с даром» (целители и пр.) народное знание в рамках конкретной традиционной культуры об окружающем мире и человеке.

Общим стратегическим направлением программ развития этноэкологических школ является переход в новое проектное качество — запуск и действие в социальном пространстве села/района проекта «Развитие территории».

Специфика методико-технологической области этноэкологического исследования

Этноэкологический подход является частью методологического знания: как экологической науки, так и этнокультурной педагогики, направленных на изучение современного значения представлений и технологий традиционных культур. Методами *сбора этнокультурной информации* (фольклор, топонимика, технологии, обряды и пр.), ее *этноэкологического анализа* и *этноэкологического картирования* осуществляется интеграция в современный социально-экономический контекст, *педагогическая актуализация* деятельностных и мировоззренческих форм традиционно-культурного знания [3]. Этноэкологический подход реализуется на основании комплекса концептуальных идей:

✓ современности традиционных культур и актуальности фольклора;

Цель проектного спецкурса: формирование в проектных группах (детско-взрослые общности) базовых теоретических знаний по этноэкологии, практических умений и навыков этноэкологического исследования, воплощающихся в проектной компетенции самостоятельного изучения родной традиционной культуры.

✓ экологичности традиционных культур;

✓ сопряженности природного и традиционно-культурного ландшафтов;

✓ параллели культурного и экологического разнообразия и пр.

Применение этноэкологического подхода определено тем, что он позволяет выявлять и анализировать деятельностный, технологический аспект традиционного знания, брать это знание не в статике простого информационного перечня, а в функциональной динамике, картографируя и сопоставляя специфику традиционно-культурных представлений и технологий разных сел и деревень. При этом этноэкологическое проектирование включает в себя обязательные этапы и соответствующие им методико-технологические области (см. табл. 1).

Таблица 1

Этапы этноэкологического проектирования

№ п/п	Этап	Содержание методико-технологической области этноэкологического исследования
1	Сбор этнокультурного материала	Технология и приемы опроса респондентов; опросные методики (опросники); методики фиксации информации; методики паспортизации информации; методики архивации информации; программно-компьютерные технологии обработки информации
2	Этноэкологический анализ этнокультурного материала	Систематизация и типология собранного материала; этнокультурное и этноэкологическое картирование: нанесение на картосхемы различных специфических культурных форм (структурирование природного и социально-географического пространства, ономастикон, формы межкультурного взаимодействия, отношения к природной среде и пр.) представленных на данной территории этносов
3	Педагогическая актуализация этнокультурного материала	Учебно-исследовательское проектирование: выполнение и защита учебно-исследовательских работ проектными группами учащихся; социально-педагогическое проектирование: формирование детско-взрослых и взрослых проектных групп в социальном пространстве микрорайона (деревни, села, района) школы; дидактическое проектирование: формирование проектных групп авторов-разработчиков, разработка конкретных дидактических форм и новых образовательных программ, включающих в учебно-воспитательный процесс все многообразие собранного этнокультурного материала
4	Диссеминация модели	Формализация, алгоритмизация и тиражирование проектного комплекса программы развития ОУ

Проектный спецкурс «Основы этноэкологических исследований»

Продемонстрируем специфику образовательного знания модели «Школы этноэкологического проектирования» на примере фрагмента программы проектного спецкурса «Основы этноэкологических исследований», освоение которого является обязательным для участников проектных коллективов (см. табл. 2 на с. 97).

Цель проектного спецкурса «Основы этноэкологических исследований»*:* формирование в проектных группах (детско-взрослые общности) базовых теоретических знаний по этноэкологии, практических умений и навыков этноэкологического исследования, воплощающихся в проектной компетенции самостоятельного изучения родной традиционной культуры.

Педагогическая актуализация традиционных культур:

Таблица 2

Примерное содержание спецкурса по этноэкологии

Тема курса	Содержание темы
Этноэкология как дисциплина	1. Понятия: гуманитарная экология, этноэкология: как экологическая дисциплина; как область междисциплинарных гуманитарно-экологических исследований. 2. Понятия: традиционная культура, этноэкологический подход. 3. «Что я могу открыть?» — отличия этноэкологического подхода от экологического, краеведческого и других подходов в учебно-исследовательском проектировании школьников
Природа и традиционная культура	1. Значение биологического и культурного разнообразия. 2. Взаимосвязь традиционных культур и вмещающих ландшафтов. 3. Понятие и разнообразие традиционно-культурного знания. 4. Традиционное экологическое знание (ТЭЗ)
Аспекты экологичности (созологичности) традиционных культур	1. Деятельностный аспект (обряд, обычай): традиции неразрушающего природопользования. 2. Представленческий аспект (представления в фольклоре): многозначность и символизм восприятия природного объекта человеком традиционно-культурного сознания; представление о природе как Ином пространстве: близость ТЭЗ к учению научного экологического знания об экосистеме; многообразие, иерархия природы как Иного, многообразие связей и взаимодействий в «народной экологии»
Начала этноэкологических исследований: представление об этноэкологических доминантах	1. Цель, объект, предмет этноэкологических исследований. 2. Этапы этноэкологического исследования. 3. Принцип выявления этноэкологических доминант
Природные объекты в традиционно-культурном пространстве: закономерности и многообразие форм отражения	1. Многообразие форм отражения, почитания, практического использования природных объектов в традиционной культуре. 2. Правило выявления природных объектов, с которыми связана богатая этноэкологическая информация
Этноэкологическая паспортизация: матрица описания природного объекта	1. Понятие и задачи этноэкологической паспортизации. 2. «Что спрашиваем, что собираем?» — параметры матрицы этноэкологического описания природного объекта. 3. Этноэкологическое картирование традиционно-культурных форм природопользования и восприятия природных объектов
Основы исследований по этнозоологии, этноботанике и этнометеорологии	1. Принципы выявления этноэкологической информации о животных и растениях, о метеорологических явлениях и астрономических объектах. 2. «Что спрашиваем?» — параметры матрицы опроса
Как разработать этноэкологический маршрут?	1. Педагогическая актуализация традиционных культур. 2. Правила включения местного фольклора в маршрут тропы. 3. Структура тропы: «точки» и продолжительность маршрута. 4. Социально-экологическое значение: экологический, паломнический туризм, организация праздников и пр.

✓ педагогическая деятельность в форме проектно-исследовательского комплекса, направленная на грамотное изучение фольклора и различных этнографических объектов с обязательным условием географической конкретности изучаемой локальной традиционной культуры;

✓ позитивный эффект данной педагогической деятельности, воплощаемый в раскрытии инновационного потенциала и систематической интеграции (через повторное открытие и осознание) традиционно-культурных представлений и технологий в социально-природный контекст

и проблемное поле конкретной территории.

Задачи проектного спецкурса

1. Дать основные представления о понятиях, принципах и методах этноэкологии, необходимые для организации самостоятельных этноэкологических исследований и социальных проектов.

2. Обучить принципам составления этноэкологических опросников по различным предметным аспектам традиционно-культурного знания.

3. Обучить принципам и правилам основных форм этноэкологического анализа: систематизации этноэкологической информации, этноэкологической паспортизации и этноэкологического картирования.

4. Дать общие представления о структуре и трансляции традиционного знания, сформировать навыки выявления и сбора, систематизации и осмысления его форм и компонентов, специфики их функционирования.

В *традиционном экологическом знании (ТЭЗ)* взаимосвязи между животными, растениями, объектами, явлениями и факторами неживой природы могут выглядеть фантастическими с точки зрения ученого-эколога — как связь неба, огня, земной воды и подземного мира в мифологических поверьях о происхождении Гремячих ключей от удара молнии и т. п. Поэтому современному человеку традиционное знание часто может казаться ошибочным, суеверным, но это не так.

Соотнесение научного и традиционного знания, например, в области биологии или медицины, часто приводит к неожиданным и весьма ценным (для развития современных технологий, путей природопользования и пр.) результатам. Но для достижения этого необходимо сначала тщательно выявить и описать закономерности функционирования (рождения, передачи, трансляции) и многообразие форм традиционного знания, сделать это на конкретных территориях, то есть в рамках локальных традиционных культур различных сел и деревень.

Традиционную культуру сельских районов можно определить как *развивающую среду*, как *исторический порождающий контекст* подлинных российских инноваций. Изучая традиционную культуру, выявляя ее представленческие и деятельностные формы, мы моделируем контекст, столетиями производящий интеллектуальное и духовное достояние русской земли. Инновации в России должны рождаться из *местного потенциала*, иначе они не будут иметь корней. Серьезной методологической ошибкой было бы проигнорировать *местный культурный контекст*, исторически, на протяжении столетий, преобразующий интеллектуальный и духовный мир России.

Традиционную культуру сельских районов можно определить как *развивающую среду*, как *исторический порождающий контекст* подлинных российских инноваций.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Болдырева С. Ю., Волкова Л. И., Новосадова Т. И., Павлова И. П.* Школа этно-экологического проектирования (МОУ Арефинская СОШ Вачского района) // Нижегородская инновационная школа. Типология инновационных школ: от концептуальной идеи к образовательному проекту : сб. ст. и науч.-метод. материалов. — Н. Новгород, 2007. — С. 99—107.

2. *Громыко Н. В.* Мыследеятельностная педагогика и новое содержание образования. Метапредметы как средство формирования рефлексивного мышления у школьников // «Рупор»: вестник администрации Гуманитарного лицея. Концептуальная модель старшей школы : сб. ст. и стенограмм. — Ижевск, 2005.

3. *Громыко Ю. В.* Выготскианство (подход Л. С. Выготского) за рамками концепции Выготского (к идее деятельностной антропологии) // Методология. Вчера, сегодня, завтра. Том 3. — М., 2005. — С. 17—48.

4. *Игнатьева Г. А.* Инновационная стратегия проектного эксперимента кафедры педагогики и андрагогики НИРО // Нижегородская инновационная школа. Типология инновационных школ: от концептуальной идеи к образовательному проекту : сб. ст. и науч.-метод. материалов. — Н. Новгород, 2007. — С. 18—19.

5. *Миронов В. В.* Информационное пространство: вызов культуре // Информационно-аналитический журнал «Информационное общество» — 2005. — № 1. — С. 14—18.

6. *Миронов В. В.* Проблемы образования в современном мире и философия // Журнал «Отечественные записки» — 2002. — № 2(3).

7. *Скотникова Е. В., Сысойкина Л. И., Чернецова Т. П.* Школа — этноэкологический центр района (МОУ Суворовская СОШ Дивеевского района) // Нижегородская инновационная школа. Типология инновационных школ: от концептуальной идеи к образовательному проекту : сб. ст. и науч.-метод. материалов. — Н. Новгород, 2007. — С. 167—179.

8. *Трофимова Р. П.* «Локальные цивилизации» и взаимодействие в них культурных и экономических факторов // Вестник Финансовой академии при Правительстве РФ. — 2001. — Вып. 2(18). — С. 37—42.

РАСПРОСТРАНЕНИЕ ПЕРЕДОВОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА В РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

М. Н. КРАЙНИКОВА,
кандидат педагогических наук,
начальник научно-исследовательского
отдела ГОУ ДПО НИРО

А. Г. КУЛЫГИНА,
главный специалист
научно-исследовательского
отдела ГОУ ДПО НИРО

Ключевые слова: *система образования*[1], *диссеминация, оптимизация образовательного пространства региона, курсы повышения квалификации, образовательная метамодель, инновационная образовательная карта.*

Сейчас в педагогике все реже встречается выражение «внедрение опыта», так как его смысл предполагает давление и отсутствие выбора. На смену ему пришли другие, более точно раскрывающие значение этого процесса термины: *продвижение, распространение, диссеминация*. По словам В. И. Загвязинского, «продвижение передового опыта в практику — активный, целе-

направленный процесс, предполагающий преодоление трудностей, систему мер, обеспечивающих оперативную информацию и быстрый результативный поиск необходимых объектов изучения, инициативу и заинтересованность тех, кто в этом опыте нуждается»[2].

Слово «диссеминация» используется по инициативе члена-корреспондента РАО, доктора психологических наук, профессора В. И. Слободчикова в качестве термина в педагогической практике уже около десяти лет[3]. Его широкое распространение в последние годы является, на наш взгляд, не данью моде на заимствование терминологии, а стремлением наиболее точно выразить особенности сложного процесса, который обозначается этим словом: «В феномене диссеминации в настоящее время отразились и достижения инновационной образовательной практики: системность нововведений; наличие исследовательской деятельности педагогов и учащихся; системная реализация таких видов деятельности, как проектирование, программирование, исследование, стратегирование, экспертиза, рефлексивное управление, и проблемы развивающегося образования, избыток многообразия и его нерегулированность; отсутствие эффективных способов стимулирования инноваций; неопределенность субъектов развития образования и механизмов их поддержки»[4].

Вовлечение в процесс диссеминации передового и инновационного опыта всего педагогического сообщества — важнейшая задача модернизации образовательной системы.

Диссеминация предполагает, прежде всего, «подготовку почвы» для распространения передового педагогического опыта, другими словами, живой интерес педагогов-практиков к чужому результативному опыту, желание творчески переосмыслить, перенять идею, наконец, обобщить собственный опыт и представить его для широкого тиражирования. Вовлечение в процесс диссеминации передового и инновационного опыта всего педагогического сообщества — важнейшая задача модернизации образовательной системы.

Распространение позитивного педагогического опыта происходит как в традиционных, так и в новых формах. Это участие авторов опыта в курсах повышения квалификации в качестве лекторов-практиков, стажировки на базе лучших школ, консультации, практикумы, открытые уроки, внеклассные мероприятия, обучающие и деловые игры, мастер-классы, педагогические мастерские, авторские школы и семинары, конференции, аукционы педагогических идей, презентации, выставки, форумы, ярмарки, фестивали, публикации, выступления в СМИ. В настоящее время особое значение имеет продвижение передового опыта с помощью информационных технологий: знакомство с опытом лучших учителей и образовательных учреждений через интернет-ресурс и тиражирование этого опыта с помощью электронных носителей.

Проблема системного распространения передового педагогического опыта (далее ППО) особенно важна для оптимизации образовательного пространства региона, так как передовой и инновационный педагогический опыт является серьезным потенциальным ресурсом дальнейшего развития образования. В целях достижения системных эффектов в этом направлении необходимо представить опыт педагогическому сообществу в масштабах муниципальных образований и региона.

Нижегородский институт развития образования разрабатывает систему диссеминации передового и инновационного опыта. Порядок ее функционирования закреплен в Положении об изучении, обобщении и распространении передового педагогического опыта в региональной системе образования. В документе отмечается, что работа по обобщению и распространению ППО производится на трех уровнях: региональном, районном и уровне образовательного учреждения. Это означает, что в работу по диссеминации вклю-

чаются все члены педагогического сообщества.

В процессе диссеминации ППО на региональном уровне основную роль играет Нижегородский институт развития образования. Кафедры и лаборатории института решают серьезные задачи обобщения и распространения передового и инновационного педагогического опыта. Научно-исследовательский отдел осуществляет взаимосвязь подразделений института по изучению, обобщению и диссеминации передового педагогического опыта, координирует работу по формированию матриц ППО. В этом отделе аккумулируется, изучается и обобщается весь результативный педагогический опыт региона. Приоритетный национальный проект «Образование» за три года помог выявить передовой и инновационный опыт 600 лучших учителей и 147 лучших школ — победителей конкурса. Заполненные ими информационные карты инновационного педагогического опыта обрабатываются сотрудниками научно-исследовательского отдела.

Совместно с учеными предметных кафедр дается оценка представленного опыта, определяется уровень его дальнейшей диссеминации (муниципальный, региональный или федеральный). Инновационный опыт федерального уровня размещается на сайте Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, где с ним может познакомиться любой человек, интересующийся данным вопросом. На странице «Информационная карта» находятся карты инновационного опыта В. А. Ивановой, учителя русского языка и литературы средней школы № 85 с углубленным изучением отдельных предметов Нижнего Новгорода, и С. Г. Напреева, учителя физкультуры Красносельской средней школы Арзамасского района. Опыт, полезный для распространения в системе образования региона, будет размещен в инновационной карте регионального образования на сайте ГОУ ДПО НИРО.

Научно-исследовательский отдел оказывает также научно-методическую, консультационную помощь в оформлении опыта и его подготовке к диссеминации. Одной из форм помощи являются консультации для авторов педагогических разработок.

Координационно-методический отдел, непосредственно связанный с муниципальными методическими службами, выполняет координирующую, методическую, сопровождающую и организационную функции. Примером работы этой структуры в системе диссеминации ППО можно назвать подготовку и проведение традиционного профессионального конкурса «Учитель года». Высокий уровень требований к качеству представляемого на конкурс материала является хорошим стимулом для выявления эффективного, результативного педагогического опыта. Сохраняющаяся в последние годы тенденция роста содержательной составляющей конкурса на региональном и федеральном уровнях заставляет участников анализировать свой опыт не только с позиций практики, но и с позиций педагогической теории, в свете современных концепций философии образования. Публичная трансляция участниками конкурса своего опыта представляет собой уникальную форму диссеминации благодаря своей зрелищности, доступности и эмоциональности.

Одна из важных задач в процессе обобщения и распространения передового педагогического опыта — его экспертиза.

Одна из важных задач в процессе обобщения и распространения ППО — его экспертиза. Кафедры и лаборатории института совместно с научно-исследовательским отделом и научно-методическим экспертным советом проводят экспертизу программ развития образовательных учреждений, информационных карт передового педагогического опыта, авторских педагогических разработок различных видов. На основе критериальной базы оценки передового педагогического опыта, построенной на принципах, предло-

женных В. И. Загвязинским и Р. Атахановым[5], они определяют актуальность, новизну, теоретическую и практическую значимость ППО, эффективность, оптимальность, уровень обобщения, область применения (локальный, модульный, системный). Аннотированный каталог учебных программ, прошедших экспертизу, размещен на сайте ГОУ ДПО НИРО, он пополняется по мере поступления новых материалов.

Курсы повышения квалификации являются важнейшей базой распространения передового опыта. В 2008 году запланированы семинары, конференции, мастер-классы и другие формы работы с участием педагогов-инноваторов, победителей и участников конкурса в рамках ПНПО. Так, кафедра естественнонаучного образования в мае 2008 года провела семинар «Системные эффекты реализации национального проекта учителей естественнонаучного цикла». На базе кафедры истории и обществоведческих дисциплин ГОУ ДПО НИРО в феврале 2008 года прошел семинар «Инновационный опыт в преподавании истории и обществоведческих дисциплин». В рамках этого семинара участники освоили технологию представления инновационного педагогического опыта, проанализировали опыт учителей истории — победителей приоритетного национального проекта «Образование». Семинар был направлен на стимулирование профессионального развития педагогов и распространение инновационного опыта, что определило организационные формы обучения: мастер-классы лучших учителей, круглые столы, деловые игры.

Существенную роль в работе по выявлению позитивного педагогического опыта играют структурные подразделения Нижегородского института развития образования.

Существенную роль в работе по выявлению позитивного педагогического опыта играют структурные подразделения Нижегородского института развития образования. Сотрудники кафедр оказывают научно-методическую помощь в обобщении и диссеминации опыта. На заседаниях кафедр обсуждается опыт победителей конкурса ПНПО, представленный в форме информационной карты, планируется работа по распространению инновационного и передового педагогического опыта.

Особая заслуга в создании системы диссеминации инновационного опыта принадлежит кафедре педагогики и андрагогики, сотрудники которой под руководством зав. кафедрой, доктора педагогических наук Г. А. Игнатьевой создали уникальную концептуальную образовательную метамодель. На основе данной концепции с 2008 года реализуется сетевой проект «Нижегородская инновационная школа», включающий экспериментальные площадки более 40 школ — участников и победителей ПНПО. Научным консультантом площадок регионального и федерального уровней является профессор В. И. Слободчиков. Сетевой проект «Нижегородская инновационная школа» выступает как эффективное средство формирования и развития человеческого потенциала, прироста и концентрации научного капитала за счет коллективного сознания, развития и использования в образовательном процессе интеллектуальных и информационно-образовательных ресурсов. «Миссия сетевого проекта “Нижегородская инновационная школа” — осознанное и целенаправленное проектирование таких жизненных и образовательных ситуаций, в которых впервые становится возможным и подлинно личностное самоопределение человека, и обретение им своей субъектности, и авторство собственных осмысленных действий. Таким образом, проектирование инновационной школы в рамках сети является не просто локальным действием по совершенствованию инфраструктуры образовательной системы региона, а выступает своеобразным механизмом социокультурного прорыва в инновационное пространство отечественного образования»[6].

Создание образовательной метамодели вызвано требованиями сегодняшнего дня: школы-партнеры по сравнению

со школами-одиночками имеют несомненные преимущества в динамично меняющейся, жестко конкурентной среде, требующей инновационных преобразований, постоянного поиска концептуального, материального и прочих ресурсов.

Еще одним важным результатом научной работы кафедры педагогики и андрагогики стала образовательная программа повышения квалификации педагогов и руководителей образовательных учреждений по теме «Диссеминация инновационных моделей школ — победителей ПНПО и инновационного педагогического опыта лучших учителей». Эта программа поможет в подготовке тьюторов, участвующих в диссеминации инновационного опыта педагогов и школ — победителей ПНПО.

Современной, инновационной формой диссеминации является областной банк данных о передовом педагогическом опыте (инновационная образовательная карта). Карта представляет собой информационно-прогностическо-деятельностную модель инновационного образовательного пространства Нижегородской области, отражающую этапы, стадии «выращивания» новых форм развития субъектов образовательной деятельности и интерактивное информационно-коммуникационное средство сетевого сотрудничества педагогов-профессионалов и образовательных учреждений, реализующих инновационные проекты.

Среди прочих эффективных средств тиражирования передового педагогического опыта назовем средства массовой информации. В 2008 году издан первый выпуск «Информационного вестника», посвященный опыту педагогов — победителей ПНПО 2007 года. На страницах газеты «Школа» всегда можно найти материалы о положительном опыте педагогов и учебных заведений области, а также предложения ученых по оптимизации процесса диссеминации.

Система диссеминации лишь на региональном уровне, без хорошо продуманной и правильно построенной работы в муниципальных районах, не сможет эффективно функционировать. Только активная деятельность на местах приведет к системным изменениям на уровне региона. Примером может служить интересный опыт диссеминации в Уренском (руководитель муниципальной методической службы — Л. И. Комарова) и Павловском (руководитель муниципальной методической службы — Л. А. Сачкова) районах.

Распространение передового опыта — творческий процесс, поэтому каждый район может организовать работу по-своему, исходя из местных условий, традиций, интересов.

Распространение передового опыта — творческий процесс, поэтому каждый район может организовать работу по-своему, исходя из местных условий, традиций, интересов и т. п. Однако несколько общих этапов этой работы предстоит преодолеть каждому участнику: определить уровень готовности педагогов к принятию инновационного опыта, выявить проблемы и возможные трудности на этом пути, разработать собственную нормативно-правовую базу, спланировать работу, организовать взаимодействие по обмену передовым педагогическим опытом на уровне школ, помочь методическим объединениям организовать процесс диссеминации в образовательных учреждениях:

✓ показ в режиме реального времени;

✓ создание информационных баз, банков педагогического опыта;

✓ публикации;

✓ выступления на педсоветах, семинарах и т. д.;

✓ участие в конкурсах;

✓ творческие отчеты.

Выстраивая систему диссеминации на любом уровне, необходимо ориентироваться на результат, то есть «выращивать» позитивные системные изменения в образовании. Изменения эти могут быть различными: увеличение количества педагогов — победителей конкурса приоритетного национального проекта «Образование» в образовательном учреждении или районе, реализация программы развития или получение позитивного резуль-

тата в процессе экспериментальной деятельности, улучшение качества образования в целом. Главная цель нашей общей работы по распространению передового опыта — создать оптимальные условия для развития личности каждого субъекта в образовательном пространстве региона.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Система образования* — один из основных социальных институтов, важнейшая сфера становления личности, исторически сложившаяся совокупность взаимодействующих преемственных образовательных программ и государственных образовательных сандартов различного уровня и направленности; сети реализующих их образовательных учреждений независимо от их организационно-правовых форм, типов и видов; органов управления образованием и подведомственных им учреждений и организаций (см.: Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Мижериков. М., 2004).

[2] *Загвязинский В. И., Атаханов Р.* Методология и методы психолого-педагогического исследования. М.: Академия, 2005. С. 150.

[3] *Слободчиков В. И., Исаев Н. А.* Психологические условия в профессии педагога // Вопросы психологии. 1996. № 2.

[4] *Игнатьева Г. А., Тулупова О. В.* Педагогический опыт в универсуме инновационной культуры // Передовой и инновационный опыт в региональной системе образования. 2008. № 1.

[5] *Загвязинский В. И., Атаханов Р.* Методология и методы психолого-педагогического исследования. М.: Академия, 2005. С. 145—146.

[6] Сетевой образовательный проект «Нижегородская инновационная школа» // Информационный бюллетень. Вып. 1. / сост. и науч. ред. Г. А. Игнатьева. Н. Новгород, 2008.

МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ИННОВАЦИЙ В МУНИЦИПАЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Е. Е. ПУГИНА,
заведующая ИДК управления образованием
администрации Сосновского района

Ключевые слова: *концепция непрерывного образования, муниципальные методические службы, региональный и районный банки инноваций.*

Необходимым условием формирования инновационной экономики является модернизация системы образования, становящейся основой динамичного экономического роста и социального развития общества, фактором благополучия граждан и безопасности страны.

Из проекта «Современная модель образования, ориентированная на решение задач инновационного развития экономики»

Цитата из указанного документа подтверждает мысль о том, что инновационные изменения являются приоритетом социально-экономического развития рыночных систем в XXI веке. Выбор страной инновационного типа развития предопределяет возможность ее вступления в постиндустриальную эпоху. Растущая роль знания и информации в социально-экономическом развитии порождает массовый спрос на высококвалифицированных работников, требует новых форм интеграции образовательного процесса, научной деятельности и инновационного проектирования.

Создание и внедрение новых наукоемких продуктов и технологий, способных поддерживать конкурентоспособность страны, повышает роль науки и образования, диктует необходимость подготовки инновационно мыслящих специалистов [1].

Возросшие требования к общеобразовательной и профессиональной подготовке специалистов в современном обществе делают проблему инноваций в образовании одной из основных. Общепринятое определение образования как института, обеспечивающего социальную адаптацию, нуждается в уточнении. Образование обеспечивает не только социальную адаптацию, но и активную жизненную позицию индивида, способного стать полноценным участником инновационной деятельности, подготовленного к ней, способного понимать значимость собственного развития, развития социального мира, творческого отношения к делу.

В Государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования фактически отсутствуют требования к подготовке выпускника вуза как субъекта инновационной деятельности, а большинство современных педагогов — выпускники педагогических вузов середины и конца XX века. Это предопределяет необходимость профессионального развития педагога в системе постдипломного образования.

В работе «Деятельностное содержание профессионального развития педагога в системе постдипломного образования» Г. А. Игнатьева отмечает: «Практическая потребность разработки новых форм профессионального развития педагога связана с необходимостью проектирования такой модели профессионального развития, содержание которой, выстроенное в виде системы дидактических задач, может стать необходимым и достаточным средством становления субъекта собственной деятельности в профессиогенезе в условиях постдипломного образования педагогов» [2, с. 6].

Инновационная парадигма современного образования включает инновацию как способ воспроизводства образования, инновационность как качество профессионально-педагогической культуры и инноваторство как личную и профессиональную ценность.

Инновационная парадигма современного образования включает *инновацию* как способ воспроизводства образования, *инновационность* как качество профессионально-педагогической культуры и *инноваторство* как личную и профессиональную ценность.

Основой инновационной парадигмы выступает концепция непрерывного образования [4]. Подтверждение этому мы находим в проекте «Современная модель образования, ориентированная на решение задач инновационного развития экономики»: «Конкурентоспособность страны в современных условиях при росте значимости человеческого капитала зависит уже не только от деятельности традиционных образовательных институтов, но и от возможности постоянно повышать качество компетентностей, используемых в экономике и социальной жизни... Поэтому обучение в течение всей жизни становится необходимым и все более значимым элементом современных образовательных услуг... Большую роль играет как неформальное образование (курсы, тренинги, короткие программы...), так и информальное (спонтанное) образование, которое реализуется за счет самообразования граждан в насыщенной культурно-образовательной среде».

Итак, необходимость инновационного развития очевидна, но, несмотря на то что в последние годы проблема инноваций в образовании активно обсуждается, нередко происходит подмена понятий «инновация», «инновационная школа», «инновационный проект» простым описанием профессиональной деятельности педагога, образовательного учреждения, муниципальной системы образования (далее МСО) и др. [6, с. 4]. Кроме того, качественный анализ инновационных процессов в учреждениях образования показывает, что эти процессы часто разрозненны, малоуправляемы, плохо продуманы и неподготовлены [7, с. 36]. Поэтому, прежде чем говорить об инновационном развитии на уровне муниципальной системы образования, нужно, чтобы каждый участник инновационной деятельности четко представлял и грамотно использовал необходимый понятийный аппарат и критерии инновационной деятельности [6, с. 4].

Все это свидетельствует о необходимости построения такой системы организационно-методической поддержки инноваций в муниципальной системе образования, которая максимально учитывала бы все перечисленные положения и требования. Указанную организационно-методическую поддержку инноваций на уровне муниципальной системы образования должны осуществлять муниципальные методические службы.

Коучинг мы определяем как процесс, предполагающий партнерство, эффективное общение, ориентирование на раскрытие личного потенциала каждого и обратную связь.

Каковы механизмы и условия, содержание и формы организационно-методической поддержки инноваций в МСО? Ответить на этот вопрос можно только при условии перевода муниципальной методической службы в режим собственного инновационного развития, учитывая разработанные в педагогической науке положения и концепции инновационного развития.

Анализ образовательной среды Сосновского района и деятельности муниципальной методической службы (далее — ММС) за несколько прошедших лет показал, что удовлетворенность педагогов методическим сопровождением инновационной деятельности на допустимом уровне составляет 47,5 %, а на критическом — 32,5 %. Полученные результаты потребовали участия в региональном эксперименте «Создание региональной многоуровневой сетевой модели методической службы как службы развития».

Миссия ММС в контексте организационно-методической поддержки инноваций на уровне муниципальной системы образования Сосновского района была сформулирована следующим образом.

Муниципальная методическая служба — основная структурная единица муниципальной системы образования, определяющая формирование и реализацию муниципальной образовательной политики и развитие инновационного потенциала системы образования Сосновского района.

Продукт деятельности ММС — новый тип руководителя и педагога, способный не просто к инновациям, но к их диссеминации на разных уровнях.

Социальные последствия деятельности ММС — укрепление позиций и авторитета муниципальной системы образования Сосновского района как устойчивого механизма развития сельского социума в Нижегородской области.

Создана примерная концепция инновационной модели ММС «Методическая служба — служба коучинга». Коучинг мы определяем как процесс, предполагающий партнерство, эффективное общение, ориентирование на раскрытие личного потенциала каждого и обратную связь. В создаваемой нами модели коучинг-процесс предполагается осуществлять через систему проектов различных видов: информационных, практико ориентированных, исследовательских, творческих.

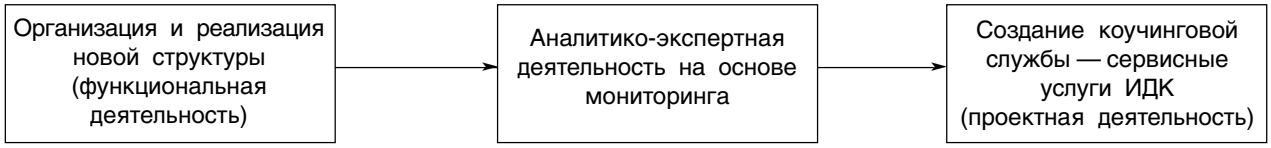
Это позволяет спроектировать индивидуальную траекторию развития каждого участника образовательной системы с учетом уровня его актуального разви-

тия, а также дает возможность сформировать ключевые профессиональные компетенции как у педагогов, так и у работников ММС: умение работать в команде, креативность, толерантность, информационную культуру, самодеятельность, самоидентификацию.

Таким образом возможно реализовать компетентностную модель профессионально-личностного роста педагогических и управленческих кадров в условиях сельского района, основой которой является проектно-программный подход. Но, изучив имеющийся опыт реализации указанных проектов, мы сделали вывод, что обозначенная в проектах деятельность не всегда являлась проектной по сути, как и механизм организации проекта. Следовательно, методисты должны четко представлять, что является проектной деятельностью.

В рамках реструктуризации ИДК основные направления деятельности можно отобразить на следующей схеме:

Основные направления деятельности по реструктуризации ИДК



Отметим, что реструктуризация методической службы была инициирована муниципальной системой образования, так как потенциал системы образования Сосновского района достаточно высок, о чем свидетельствуют результаты участия района в приоритетном национальном проекте «Образование». Поэтому в настоящее время использование инновационного потенциала ОУ и педагогов — победителей конкурса ПНПО — для стимулирования изменений во всех сферах общего образования и обеспечения его системного развития является одной из важнейших задач, стоящих перед органами управления и, в частности, муниципальной методической службой. Наиболее значимым последствием конкурса стало создание в Сосновском районе сообществ педагогов, способных принимать новое в образовании и существенно повышать качество своего профессионального мастерства.

Анализ особенностей инновационного поведения школ позволяет говорить о том, что в настоящее время их состояние во многом определяют не внешние условия, а то, как они сами решают проблемы своего развития, каким видят свое будущее и пути его достижения.

Образовательным учреждениям района — победителям ПНПО — свойственны индивидуальные пути развития, представленные в форме программ развития ОУ, наилучшим образом характеризующих способ адаптации к внешней среде, что предполагает их способность к поступательному развитию. Назовем некоторые из них.

✓ Программа развития сельской школы как *«Школы жизни»* (Рожковская средняя школа). Цель — создать условия для развития личности учащегося, осознающего и практически реализующего свое призвание в различных сферах социальной практики демократического общества с рыночной экономикой; найти оптимальную модель преобразований в условиях конкретной социокультурной среды, которая позволит сельской школе выйти на качественно новый уровень развития.

✓ *«Школа конкурентоспособной личности»* (Сосновская средняя школа № 2). Предусматривает использование технологий индивидуального образования с опорой на образовательные и профессиональные перспективы.

✓ *«Школа — ресурсный центр»* (Сосновская средняя школа № 1). В рамках реализации личностно-деятельностного подхода в построении модели «Культуросообразной школы» в качестве ведущих рассматриваются следующие идеи:

• признание социально-деятельностной сущности личности, обретающей индивидуальность в совместной деятельности и общении;

• признание главной особенностью всех видов материальной и духовной деятельности человека творческое преобразование окружающего мира, что повышает качество образования с учетом социально-культурных особенностей села.

✓ *«Гуманитарная система школы: диалогическое становление личности»* (Елизаровская средняя школа). По мнению авторов программы, каждый человек имеет свой уникальный путь восхождения к духовной целостности. Этот человек — достижение гуманитарной школы.

✓ Программа развития *«Школа социального самоопределения личности»* (Панинская средняя школа). Предполагает разработку комплекса психолого-педагогических, организационно-управленческих, содержательных и других условий для социального самоопределения личности путем усвоения системы ценностей, позволяющих школьнику стать членом общества и приобрести опыт позитивного преобразования сельского социума.

Возрастает актуальность эффективного распространения и освоения полезного опыта, получаемого в ходе осуществления инновационных образовательных проектов, направленных на позитивные изменения в образовании.

В связи с этим возрастает актуальность эффективного распространения и освоения полезного опыта, получаемого в ходе осуществления инновационных образовательных проектов, направленных на позитивные изменения в образовании.

Пока в Сосновском районе, как и в большинстве районов, отсутствуют эффективные механизмы диссеминации результатов ПНПО, позволяющие обеспечить системное развитие школьного образования. Изменить ситуацию поможет согласованная работа на региональном и муниципальном уровнях управления образованием. Отметим некоторые наши перспективные наработки, которые, скорее всего, имеются и в других регионах:

✓ создание региональных и районных банков инноваций;

✓ профессиональная экспертиза инновационных продуктов;

✓ формирование инфраструктуры научно-методического сопровождения для школ, нуждающихся в помощи при описании, обобщении и распространении инновационных методик, технологий, моделей, образцов проектной деятельности;

✓ организация, поддержка и стимулирование диссеминационной деятельности лучших школ за счет адресной поддержки отдельных приоритетных для района инноваций и включение диссеминационной деятельности в региональные и муниципальные программы развития образования.

Все вышесказанное определяет необходимость создания стройной системы организационно-методической поддержки инноваций в муниципальной системе образования.

Данная система позволит построить МСО, ориентированную на инновационное развитие, представляющую инновационную деятельность как метадеятельность, направленную на преобразование комплекса личностных свойств субъекта, которые обеспечивают не только адаптацию к быстро меняющейся социальной и профессиональной реальности, но и возможности воздействия на нее.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Егоров, А. С.* Логическая поддержка информационно-образовательного обеспечения инноваций : дис. ... канд. экон. наук / А. С. Егоров. — Самара : РГБ ОД, 2003.

2. *Игнатьева, Г. А.* Деятельностное содержание профессионального развития педагога в системе постдипломного образования / Г. А. Игнатьева. — Н. Новгород : Нижегородский гуманитарный центр, 2005.

3. *Игнатьева, Г. А.* Инновационная стратегия проектного эксперимента кафедры педагогики и андрагогики НИРО / Г. А. Игнатьева // Типология инновационных школ: от концептуальной идеи к образовательному проекту. — Н. Новгород : Поволжье, 2007.

4. *Илюхина, Л. В.* Инновационный потенциал парадигмальной трансформации российской системы образования : дис. ... докт. соц. наук / Л. В. Илюхина. — Ростов : Ростовский государственный университет, 2005.

5. *Пугина, Е. Е.* Реструктуризация муниципальной методической службы: первые итоги эксперимента / Е. Е. Пугина // Муниципальные методические службы Нижегородской области в условиях системных изменений в образовании. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2008.

6. *Слободчиков, В. И.* Инновационная школа в универсуме региональной системы образования: проблемы и поиски / В. И. Слободчиков // Типология инновационных школ: от концептуальной идеи к образовательному проекту. — Н. Новгород : Поволжье, 2007.

7. *Тулупова, О. В.* Программа инновационных преобразований образовательных учреждений как способ перехода в режим развития / О. В. Тулупова // Типология инновационных школ: от концептуальной идеи к образовательному проекту. — Н. Новгород : Поволжье, 2007.

В 2008 году в издательском центре Нижегородского института развития образования вышли в свет книги:

Химия: Сборник программ элективных курсов образовательной области «Естествознание»

В сборник включены программы элективных курсов по химии для учащихся 10—11-х классов. Предлагаемые курсы содержат подробные программы, тематическое планирование, контрольные измерительные, методические и дидактические материалы для учителя. Книга предназначена для учителей химии, работающих в классах различного профиля.

Педагогический потенциал истории и культуры родного края: Материалы II областных образовательных Рождественских чтений

В сборнике представлены материалы областных образовательных Рождественских чтений, посвященных проблемам использования педагогами области в своей деятельности исторического и культурного наследия родного края.

Сборник включает пять разделов, в которых представлены статьи, посвященные различным аспектам нравственного и гражданского воспитания детей и молодежи. Авторов волнуют проблемы педагогического потенциала учебно-методических комплексов национально-регионального компонента, проблемы воспитания детей на основе ценностей отечественной духовной культуры, духовной взаимосвязи семьи, школы и Церкви, формирования образовательного пространства в контексте истории и культуры родного края и влияния литературно-поэтической среды на развитие позитивных качеств личности.

Несомненным достоинством книги являются статьи педагогов-практиков, представивших общественности опыт духовно-нравственного воспитания школьников как в общеобразовательных учебных заведениях, так и в православных гимназиях. В ряде статей ученых и священников представлены точки зрения различных научных школ и теологов на проблемы духовного воспитания детей и подростков.

Сборник может быть интересен педагогическим работникам и исследователям, занимающимся проблемами воспитания школьников в различных сферах: семейной, школьной, внеклассной.

Информатизация образования

МОТИВАЦИОННЫЕ ОСНОВАНИЯ ВНЕДРЕНИЯ ИКТ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС

Л. Н. ШИЛОВА,
кандидат педагогических наук,
проректор по учебно-методической работе ГОУ ДПО НИРО

Л. Н. ЗАХАРОВА,
доктор психологических наук,
профессор ННГУ
им. Н. И. Лобачевского

Б. Б. ЯРМАХОВ,
кандидат психологических наук,
доцент ННГУ им. Н. И. Лобачевского

Ключевые слова: *психологические барьеры инновационных процессов, психологическая поддержка инновационной деятельности, индивидуальная мотивация работника, контрольная группа, «активаторы», электронная среда обучения, сетевая культура.*

Современное общество часто называют информационным, его основными ресурсами являются информация и знания, поэтому многие инновационные процессы в образовании связаны с информационными технологиями. Инновации в образовании предполагают не только изменения материально-технического оснащения школы, определенный уровень организационной культуры администраторов, но и готовность учителя к работе с новыми технологиями. *Инновация* — это реализация новой продукции, нового технологического процесса. Работать, постоянно изменяясь, — это вопрос качества и количества производимых затрат всего коллектива организации. В связи с этим весьма актуальной задачей для исследователей принятия и приживаемости инноваций в организациях становится выявление барьеров инновационных процессов, в том числе психологических барьеров.

В образовательном учреждении часто можно наблюдать следующую ситуацию: персонал проходит обучение, закупается оборудование, разрабатываются программы развития. Каждое второе образовательное учреждение Нижегородской области связывает инновационное развитие школы с информационными технологиями, созданием электронной среды обучения. Но процесс внедрения ИКТ идет исключительно медленно. Приняв в качестве объекта направления инновационной деятельности внедрение в практику работы современной школы, специалисты в области информационных и интернет-технологий на базе Нижегородского института развития образования, сотрудники кафедры психологии управления факультета социальных наук ННГУ, кафедры информационных технологий и дистанционного обучения НИРО провели исследование с целью выявления психологических барьеров внедрения и приживаемости инноваций в области ИКТ в системе образования.

Испытуемыми явились две группы педагогов по 30 человек каждая, стаж работы которых — 10—20 лет. Группы были сформированы на основе анкетного опроса, проведенного специалистами НИРО, из числа педагогов, успешно повысивших квалификацию в области применения информационных технологий. Педагоги первой группы (контрольная группа) практически не используют ИКТ в своей профессиональной деятельности. Педагоги второй группы — активные сторонники применения информационных технологий, лидеры данного направления инновационных изменений (группа «активаторов»).

> Инновации в образовании предполагают не только изменения материально-технического оснащения школы, определенный уровень организационной культуры администраторов, но и готовность учителя к работе с новыми технологиями.

Исследование базируется на двух предположениях. Первое основано на результатах изучения организационной культуры как социально-психологического контекста проявления и формирования деловых качеств персонала [3]. В соответствии с этим предположением педагоги, по-разному относящиеся к инновациям, поддерживают организационные культуры разных типов. В настоящее время изучение культуры организационного контекста, в котором происходят социализация и трудовая деятельность персонала, является одним из конструктивных подходов к анализу проблемы формирования деловых качеств, в том числе принятия инноваций и готовности к изменениям. Организационная культура — это система ценностей, идей, обычаев, распространенных в организации, которые, взаимодействуя с формальной структурой, формируют нормы поведения и деловые качества.

В соответствии с первым предположением одна группа испытуемых находится в условиях реальной психологической поддержки инновационной деятельности, другая такой поддержки не получает либо даже не ощущает потребности в подобной деятельности.

Второе предположение связано с ролью индивидуальной мотивации работни-

ка. Возможно, педагоги двух групп имеют существенные различия в мотивации, проявляющиеся в разном отношении к инновационной деятельности. Вероятным представляется и совместное влияние обоих факторов. Таким образом, исследование призвано выявить действия барьеров двух типов: организационно-культурных, связанных с ценностями, требованиями и отношениями, превалирующими в организации, и мотивационных, которые сугубо индивидуальны. Эти предположения определили выбор методов исследования:

✓ метод экспертной оценки, реализованный специалистами НИРО и давший возможность сформировать две группы испытуемых;

✓ адаптированный опросник В. С. Собкина — Д. В. Адамчука, позволяющий выявить характеристики педагога как пользователя ИКТ [5];

✓ метод организационной диагностики К. Камерона и Р. Куинна [3], адаптированный к задаче диагностики образовательного учреждения [2];

✓ психодиагностический метод (диагностика структуры мотивации по В. Э. Мильману [4]).

Результаты исследования

Сравнительная характеристика групп испытуемых по уровню вовлеченности в использование информационных технологий

Испытуемые двух групп в первую очередь различаются по частоте использования ИКТ в профессиональной деятельности (см. таблицу 1). По данным анкетирования, «достаточно часто» используют ИКТ в учебной практике лишь 22,2 % нижегородских учителей контрольной группы; при этом следует отметить, что для подавляющего большинства (77,8 %) компьютер — средство распечатки учебных материалов. В группе нижегородских «активаторов» 72 % испытуемых регулярно работают с ИКТ в учебном процессе. При этом довольно большая группа педагогов (76 и 64 %) применяет ИКТ в качестве обучающих и контролирующих программ, 24 % используют специальную электронную среду дистанционного обучения, 48 % — различные сетевые сервисы.

Таблица 1

Использование ИКТ учителями

Использование ИКТ	Российские учителя	Контрольная группа	«Активаторы»
Распечатка текстов на принтере	88,8	77,8	88
Распечатка иллюстративного материала	44,5	40,7	64
Использование презентаций	54,9	51,8	76
Использование обучающих программ	30	22,2	76
Использование контролирующих программ	10,8	22,2	64
Системы дистанционного обучения	—	0	24
Сетевые сервисы	—	0	48
Другие компьютерные продукты	—	0	20
Использование в работе локальной сети	—	18,5	60
Использование в работе Интернета	—	26	68
Ежедневное использование Интернета	—	30	64

Заслуживает внимания вопрос о том, в каких областях учебной деятельности, по мнению учителей, использование компьютеров особенно эффективно. В этом случае нижегородские учителя контрольной группы солидарны с российскими —

по мнению тех и других (74 и 7,5 % соответственно), ИКТ в учебном процессе позволяют увеличить наглядность. Иной точки зрения придерживаются нижегородские учителя-«активаторы». Все они (100 %) считают, что использование ИКТ способствует усвоению учебного материала, наглядности они отводят лишь второе место, затем идет повышение познавательного интереса учащихся.

Наиболее отчетливо различия между контрольной группой и группой «активаторов» проявляются в использовании сетевых возможностей. «Активаторы» почти в три раза чаще работают с локальной сетью, электронной средой обучения, чем учителя контрольной группы (60 и 18,5 %), гораздо чаще используют Интернет (68 и 26 %). Доля нижегородских учителей контрольной группы, работающих с сетью Интернет ежедневно, составляет 30 %, а доля «активаторов» — 64 %. Данная тенденция позволяет сделать вывод о том, что важной составляющей профессионального портрета учителя-«активатора» является его «коннективность», или сетевая культура, — стремление использовать ИКТ в качестве инструмента взаимодействия и коллективной творческой работы (в режимах «учитель — ученик», «учитель — учитель»).

Проведенное исследование позволило обозначить целевые ориентиры, определяющие содержательные особенности использования ИКТ учителем. Данные, позволяющие сделать выводы о целевых приоритетах в структуре использования ИКТ, представлены в таблице 2.

Таблица 2

Целевые приоритеты в использовании ИКТ (данные в процентах к количеству испытуемых в группах)

Цели использования ИКТ	Российские учителя	Контрольная группа	«Активаторы»
Подготовиться к урокам	78,4	51,9	66,7
Повысить культурный уровень	62,9	66,7	72,7
Использовать ИКТ на уроке	40,5	48,1	51,5
Реализовать творческие способности	38,9	29,6	51,5
Изучить различные программы	37,2	40,7	48,5
Вести журнал и другую документацию	33,8	44,4	33,3
Слушать музыку, смотреть кино	26	3,7	6,1
Играть в компьютерные игры	14,8	7,4	3,0
Уйти от реальных проблем	3,1	0	0
Убить время	2,9	0	0
Зарабатывать деньги	4,7	7,4	12,1
Компьютером не пользуюсь	1,1	17,4	0

Российские учителя в целом более профессионально относятся к компьютеру как средству подготовки к уроку (78,4 % — общероссийский и 51,9 % — региональный показатели). Нижегородские учителя контрольной группы в меньшей степени, чем российские, склонны относиться к компьютеру как средству досуга — лишь 3,7 % нижегородских педагогов по сравнению с 26 % российских учителей склонны рассматривать его как инструмент для прослушивания музыки

и просмотра кинофильмов. В группе учителей-«активаторов» наблюдаются максимально высокие во всей выборке показатели применения компьютера в качестве средства повышения культурного уровня, реализации творческих способностей, использования ИКТ на уроке и изучения различных программ. Отметим, что представители группы «активаторов» в большей степени, чем другие учителя, склонны видеть в ИКТ возможность заработать дополнительные по отношению к основному заработку средства.

Мотивационные основания различий в использовании педагогами ИКТ

Мотивационные различия между группами испытуемых проявляются в основном в мотивационных приоритетах. В таблице 3 представлены данные об относительной значимости отдельных мотивов для испытуемых обеих групп. В группе «активаторов» доминирует (почти 40 %) мотив творческой самореализации, у 26,1 % педагогов преобладают мотивы социальной полезности деятельности. Мотивы творческой самореализации абсолютно преобладают в контрольных группах только у 10 % испытуемых.

Таблица 3

Мотивационные приоритеты испытуемых

Мотивы \ Место	1		2		3		4	
	Контрольная группа	«Активаторы»	Контрольная группа	«Активаторы»	Контрольная группа	«Активаторы»	Контрольная группа	«Активаторы»
Жизнеобеспечения	3,4	4,3	—	4,3	10,3	8,6	—	21,7
Комфортных условий труда и жизни	3,4	—	—	4,3	—	4,3	3,4	8,6
Общения	6,9	—	10,3	4,3	13,8	13	13,8	4,3
Социального статуса	3,4	8,6	6,9	4,3	—	—	24,1	13
Общей активности	24,1	17,4	6,9	17,4	24,1	34,8	3,4	13
Творчества	10,3	39,1	34,5	30,4	13,8	21,7	3,4	—
Социальной полезности	34,5	26,1	24,1	30,4	20,7	13	6,5	17,4

Данные таблицы 4 (см. с. 115) позволяют уточнить различия в использовании педагогами ИКТ за счет общего присутствия того или иного вида мотивации в мотивационной организации личности испытуемых.

В группе «активаторов» по сравнению с контрольной группой существенно выражен мотив жизнеобеспечения, что согласуется с данными социологической части исследования, свидетельствующими о большей заинтересованности «активаторов» в использовании компьютера как средства зарабатывания дополнительных денег. Меньшая часть «активаторов» заинтересована в общении и социальном статусе — эти мотивы более характерны для педагогов контрольной группы.

Таким образом, значительное число педагогов-«активаторов» мотивационными приоритетами считает творческую самореализацию и активную деятельность для достижения хорошего материального положения, в то время как большинство педагогов контрольной группы стремится к достижению социально полезных результатов, выстраиванию отношений и достижению определенного статуса.

Таблица 4

Сравнительные данные о значимости основных мотивов для испытуемых

Группы	Мотивы						
	Жизне-обеспечения	Комфортных условий труда и жизни	Общения	Социального статуса	Общей активности	Творчества	Социальной полезности
Контрольная группа	16	8	52	40	68	72	100
«Активаторы»	34,8	13	21,8	26,1	82,6	91,3	87

Безусловно, это только некоторые тенденции, характеризующие группы испытуемых. Эти группы не вполне гомогенны, следует обратить внимание и на некоторые подгруппы в них. В первую очередь — на подгруппу контрольной группы, получившую условное название «резистентная». В нее вошли педагоги, практически не использующие ИКТ в профессиональной деятельности. Что касается мотивации, значимые позиции у испытуемых всех групп занимают мотивы общения, хороших межличностных отношений и высокого социального статуса, а мотив творческой самореализации либо отсутствует (у 50 %), либо находится на одном из последних мест в общей мотивационной иерархии.

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы. Возраст и стаж работы не оказывают определяющего влияния на формирование у специалиста «активаторской» позиции по отношению к инновациям в области информационных компьютерных технологий. «Ядро» группы «активаторов», так же как и контрольной группы, составляют специалисты со стажем 10—20 лет. Представители группы «активаторов» в своих организациях часто выполняют функции экспертов, способных помочь руководству ориентироваться в сфере идущих инновационных процессов.

Фактический уровень компетентности «активаторов» в области внедряемых инноваций выше, чем тот, который они себе приписывают: 55,6 % из них демонстрируют знания и навыки самого высокого уровня. Формирование «активаторской» позиции связано с формированием специфических профессиональных компетенций в области вводимых инноваций. Индивидуальными детерминантами формирования такой позиции являются мотивация творческой самореализации и мотивация достижения высокого качества жизни и социально полезной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Гершман, М.* Управление идеями в компании: концептуальные модели / М. Гершман // Проблемы теории и практики управления. — 2007. — № 4. — С. 89—99.

2. *Захарова, Л. Н.* Психологические стереотипы в управлении как барьеры социально-экономического развития России: пути воспроизведения и преодоления / Л. Н. Захарова // Общественная мысль. — М. : Форум, 2007. — С. 118—131.

3. *Камерон, К.* Диагностика и изменение организационной культуры / К. Камерон, Р. Куинн. — СПб. : Питер, 2001. — 311 с.

4. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / под ред. С. Г. Никифорова, М. А. Дмитриевой, В. Н. Снеткова. — СПб. : Речь, 2001. — С. 155—163.

5. *Собкин, В. С.* Отношение участников образовательного процесса к информационно-коммуникационным технологиям / В. С. Собкин, Д. В. Адамчук. — М., 2006 // window. edu.ru/window_catalog/redir?id=37580&file=sobkin.pdf.

6. *Шакурова, А. В.* Организационная культура образовательного учреждения как системный фактор формирования мотивационной готовности учащихся к трудовой деятельности : автореф. дис. … канд. социол. наук / А. В. Шакурова. — Н. Новгород, 2005. — 23 с.

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ INTEL В НИЖЕГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ

Л. А. ШЕВЦОВА,
зав. кафедрой информационных технологий и дистанционного обучения ГОУ ДПО НИРО

Т. И. КАНЯНИНА,
доцент кафедры информационных технологий и дистанционного обучения ГОУ ДПО НИРО, координатор программы Intel «Путь к успеху» в ГОУ ДПО НИРО

Е. П. КРУПОДЕРОВА,
доцент кафедры информационных технологий и дистанционного обучения ГОУ ДПО НИРО, организатор обучения по программе Intel «Обучение для будущего» в ГОУ ДПО НИРО

Н. В. КУДИМОВА,
зам. директора по информатизации средней школы № 14 с углубленным изучением отдельных предметов г. Балахны

Ключевые слова: *очно-дистанционный курс, сетевой образовательный проект, компьютерная презентация, ИКТ-компетентность, среда электронного обучения, компьютерная база, технологическая грамотность.*

Образовательные инициативы Intel осуществляются в Нижегородской области с сентября 2006 года. Соглашение о намерениях в сфере проведения проектов в области образования, подписанное министерством образования Нижегородской области и корпорацией Intel 22 февраля 2007 года, предусматривало реализацию программ «Обучение для будущего» и «Путь к успеху». К сентябрю 2008 года программу «Обучение для будущего» освоили 1,5 тысячи учителей, создан тьюторский корпус во всех районах Нижегородской области. Также в 2008 году начались работа с новым очно-дистанционным курсом программы «Обучение для будущего», активное использование социальных сервисов Веб 2.0, проведение тренингов, семинаров, мастер-классов, конкурсов.

Нижегородская область одной из первых в России стала обучать педагогов по новому очно-дистанционному курсу программы Intel «Обучение для будущего». Методическое обеспечение курса включает большое количество разнообразных ресурсов, предполагающих использование при обучении проектного метода, применение сервисов Веб 2.0, формирующее и итоговое оценивание. Отзывы участников очно-дистанционных курсов программы Intel «Обучение для будущего» свидетельствуют о ее востребованности российскими учителями.

И. Н. Заботина, учитель французского языка школы № 22 Дзержинска, отмечает: «Я впервые работала с дистанционным курсом, и мне понравилось то, что я сама могу планировать свое время: что-то изучить подробнее, что-то пропустить, если мне это известно. Наиболее сложным показался модуль, посвященный оцениванию, но он, на мой взгляд, один из самых полезных. По окончании курсов у меня появилось много новых интересных планов».

С. В. Тюрина, учитель истории школы № 11 Сарова, говорит о том, что «впечатления от работы с дистанционным курсом программы Intel “Обучение для будущего” самые позитивные. Содержательно и технологически он прекрасно организован. Безусловно, сильными сторонами курса являются глубокое содержание, разнообразие ресурсов, новизна подходов. Кроме того, он дает возможность приобрести новые навыки работы с сервисами Веб 2.0».

Нижегородская область одной из первых в России стала обучать педагогов по новому очно-дистанционному курсу программы Intel «Обучение для будущего».

Педагоги Нижегородской области — самые активные участники всех общероссийских сетевых мероприятий, проводимых по программе Intel «Обучение для будущего». Одним из таких мероприятий, помогающих формировать сетевое педагогическое сообщество, является проект Летописи.ру. Сегодня нижегородские ученики, студенты и преподаватели работают в проектах «300 ИнтеЛлектуальных школ», «3000 статей для Википедии», «Мы помним», «Лицо школы», «Мы — студенты», «Моя классная семья» и др.

В декабре 2007 — феврале 2008 года на страницах Летописи.ру по инициативе кафедры истории и обществоведческих дисциплин ГОУ ДПО НИРО был организован проект «Золотое кольцо Нижегородского края», собравший более 150 участников. Команды-участники с помощью различных средств (карт знаний, маркеров на картах, рисунков и др.) разработали виртуальные экскурсионные маршруты, обосновали выбор объектов для включения в «Золотое кольцо Нижегородского края». Это позволило читателям Летописи.ру узнать о единственном в мире музее вишни в селе Бакалды Бутурлинского района, о необычном традиционном занятии крестьян Сергачского уезда — дрессировке медведей, о том, почему город Кстово называют «земляничной поляной».

Проект «Золотое кольцо Нижегородского края» вдохновил руководителей программы Intel «Обучение для будущего» в России на создание еще одного проек-

та — «3000 статей для Википедии». Первую статью — «Елизавета Николаевна Званцева» — подготовила Дарья Глазырина, ученица 8-го класса Кремницкой школы Бутурлинского района, передав эстафету другим нижегородским ученикам, студентам и педагогам, которые являются авторами большинства статей для этого проекта.

Учителя и школьники Нижегородской и Мурманской областей энергично поддерживают межрегиональный сетевой образовательной проект «Национальные традиции в народных ремеслах». Учащиеся школ № 44 Мурманска, № 22 Дзержинска и № 185 Нижнего Новгорода исследуют историю возникновения, секреты технологии производства изделий народных промыслов своего края, проводят виртуальные экскурсии и мастер-классы в школах ремесел, создают азбуку народных промыслов. Участники проекта провели не одну скайп-конференцию, а в марте 2008 года состоялся их съезд, который освещался на страницах Летописи.ру. Образовательный проект «Национальные традиции в народных ремеслах» стал победителем общероссийского конкурса сетевых проектов «Сетевая радуга».

В апреле 2008 года образовательные учреждения Нижегородской области приняли активное участие в общероссийской акции, посвященной дню рождения Рунета. Во многих школах, Волжском государственном инженерно-педагогическом университете, в НИРО состоялся показ фильма «Pro Рунет». Экспертам — авторам фильма — нижегородцы задали большое количество вопросов, а педагоги поучаствовали в интернет-дискуссии «Что мы предлагаем детям делать в Рунете?». Состоялись конкурсы рисунков, коллажей, эссе. Самыми юными участниками конкурса были ученики 3-го и 4-го классов под руководством О. Г. Ершовой, учителя начальных классов средней школы села Работки Кстовского района.

Программа «Обучение для будущего» помогает осознать возможности информационных технологий и перспективы их использования как средства повышения интереса школьников к изучению различных предметов.

Можно привести еще немало примеров сетевой активности нижегородских школьников и педагогов на страницах Летописи.ру. Все они получают своевременную консультационную помощь как в очной, так и в дистанционной формах. В процессе работы в регионе образовалось новое сообщество инициативных творческих коллег, связанных общей идеей. Программа «Обучение для будущего» помогает им осознать возможности информационных технологий и перспективы их использования как средства повышения интереса школьников к изучению различных предметов. Сегодня в области отлично работают тьюторы Т. М. Романова (школа № 22 Дзержинска), Н. Л. Попова (лицей № 15 Сарова), С. В. Тюрина (школа № 11 Сарова), Н. В. Разумова (Сявская школа Шахунского района), Н. В. Попенко (Либежевская школа Чкаловского района), Ф. А. Жуков (Большетерсенская школа Уренского района), Н. В. Кудимова (школа № 14 Балахнинского района), Т. А. Лубкова (Уренская школа № 3), О. А. Соколова (Уренская школа № 2), И. Н. Комарова (Октябрьская школа Борского района), О. В. Королева (школа № 174 Нижнего Новгорода) и многие другие. Истории успеха своих учеников эти тьюторы представили на страницах Летописи.ру.

Программа Intel «Путь к успеху» предполагает использование современных образовательных технологий критического мышления, обучения в сотрудничестве, проектной деятельности в комплексе с компьютерными технологиями. Перечисленные технологии лежат в основе личностно ориентированного, развивающего обучения и широко используются в мировой практике. Их применение в корне меняет роль учителя и процесс обучения в целом.

Как учителю стать вместо источника знаний проводником к ним? На этот вопрос отвечает Л. Н. Самсонова, региональный тренер по программе «Путь

к успеху»: «Эти задачи решаются на тренинге НИРО, обучение на котором помогает ознакомиться с программой. Новые методы: создание кластеров, применение “мозгового штурма”, использование таксономии уровней познания Блума при задавании вопросов, поиск единого решения всей группой, использование интернет-технологий — позволяют учителю справиться с новой ролью. Чем личностно ориентированное обучение может привлечь учеников? Групповая работа помогает каждому найти роль по силам и исполнить ее. Это снимает напряженность учащихся, способствует развитию коммуникативных навыков, формирует умение слушать, понимать и принимать мнение другого».

Обучение по программе «Путь к успеху» дает школьникам возможность не только изучать компьютерные технологии и совершенствовать свои знания, но и лучше узнать свой край. Итогом работы является защита проекта в форме компьютерной презентации, цель которой — показать пути решения одной из актуальных проблем нашего города или района. Темы выпускных работ учеников разнообразны: «Загрязнение Волги», «Город будущего», «Нет — наркотикам на Бору!», «Спасем парк “Дубки”!», «Профориентация учащихся лицея», «Как предотвратить пожар», «Досуг в нашем городе». Программа второго года обучения дает ребятам представление о том, как учитель, врач, инженер и предприниматель применяют информационно-коммуникационные технологии в своей работе.

Среди образовательных инициатив Intel особо отметим проект «Мобильные технологии — школам», предусматривающий безвозмездную передачу школам современных «Персональных мобильных компьютеров ученика» — Classmate PC (далее — CMPC). Цель проекта — содействовать эффективному использованию современных информационных технологий в образовательных учреждениях, способствовать ускорению доступа к информационным ресурсам, достижению качественно нового уровня обучения детей на основе образовательной концепции «1 компьютер — 1 ученик».

В рамках этого проекта в Нижегородской области был проведен конкурс среди общеобразовательных учреждений, активно внедряющих в учебный процесс информационные технологии, реализующих инновационные программы повышения квалификации учителей Intel «Обучение для будущего» и «Путь к успеху», использующих образовательные технологии развития критического мышления, обучения в сотрудничестве, проектной деятельности. В конкурсе приняли участие 75 образовательных учреждений города и области.

Обучение по программе «Путь к успеху» дает школьникам возможность не только изучать компьютерные технологии и совершенствовать свои знания, но и лучше узнать свой край.

Готовность школы к эффективному использованию мобильных компьютеров оценивалась по следующим критериям: достаточная техническая база, наличие соответствующей мебели и оборудования, обеспечивающих функциональность CMPC в течение учебных часов, в том числе условия для полной подзарядки компьютеров в учебных перерывах, опыт эффективного использования современных информационных технологий в учебном процессе, ИКТ-компетентность педагогического коллектива.

Победителями конкурса стали муниципальные образовательные учреждения, разработавшие наиболее интересные планы использования инновационной вычислительной техники: средняя школа № 8 с углубленным изучением отдельных предметов Кстова, лицей № 40 Нижнего Новгорода, лицей № 3 Сарова, Карповская средняя школа Уренского района, Арьевская средняя школа Уренского района, Тоншаевская средняя школа, средняя школа № 11 Дзержинска, Каменская средняя школа Богородского района, средняя школа № 3 Выксы, Воротынская средняя школа, средняя школа № 14 с углублен-

ным изучением отдельных предметов Балахны.

Корпорацией Intel было передано 520 мини-компьютеров школам-победителям, и учителя получили возможность творчески применять новые технологии обучения.

В отличие от традиционного метода использования компьютерных технологий, предусматривающего в основном трансляцию знания от учителя к ученикам, среда электронного обучения в классе (школе) позволяет кардинально изменить парадигму обучения, создать условия для реализации принципов личностно ориентированного обучения. Учебная среда школы поддерживает инновационные модели применения информационно-коммуникационных технологий.

Директор кстовской школы № 8, заслуженный учитель РФ С. Н. Гашкова так определила значение проекта «Мобильные технологии — школам»: «Мы давно работаем над созданием и развитием среды электронного обучения школьников, то есть современного, технически оснащенного информационного пространства школы, позволяющего формировать у учеников медиаграмотность, критическое мышление, способность к решению творческих задач, готовность жить и работать в современном информационном мире. Школа благодарна корпорации Intel за инициативу, позволившую реализовать концепцию современного образования "1 компьютер — 1 ученик". Теперь все ученики 3-х классов получили возможность использовать компьютер на уроке, что изменит отношение к изучению информатики, изобразительного искусства, математики и других предметов, а педагогическому коллективу школы позволит творчески применять новые технологии обучения. Реализация данной программы — залог нового качественного образования современного ученика».

В отличие от традиционного метода использования компьютерных технологий, среда электронного обучения в классе (школе) позволяет кардинально изменить парадигму обучения, создать условия для реализации принципов личностно ориентированного обучения.

Программой Intel предусмотрена активная послекурсовая поддержка выпускников. Если конкурс на лучшую разработку учебно-методического пакета с использованием мобильных технологий только планируется провести в январе 2009 года, то в рамках программ «Обучение для будущего» и «Путь к успеху» ежегодные конкурсы стали традицией и проводятся НИРО два раза в год. Лауреатами конкурса по программе «Обучение для будущего», который прошел в апреле 2008 года, стали: И. Н. Заботина, учитель французского языка школы № 22 Дзержинска (проект «Познай себя»), Т. М. Романова, учитель биологии школы № 22 Дзержинска (проект «Мир познания»), С. Ю. Степанова, учитель информатики лицея № 7 Кстова (проект «Анатомия мышления»), Н. Л. Попова, учитель информатики лицея № 15 Сарова (проект «Основные алгоритмические структуры»), Е. Н. Ценова, учитель математики лицея № 7 Кстова (проект «Этот правый левый мир»).

Победителями конкурса в рамках программы Intel «Путь к успеху» в декабре 2007 года стали: И. Б. Баранцева, учитель информатики Арьевской средней школы Уренского района (проект «Поможем Деду Морозу!»), О. В. Жирнова, учитель информатики средней школы № 4 с углубленным изучением отдельных предметов (проект «Озеро Свято»), В. В. Киселева, учитель информатики Скоробогатовской средней школы Ковернинского района (проект «Загрязнение реки Узолы»).

В мае 2008 года в конкурсе по программе Intel «Путь к успеху» победили: М. Е. Рыжова, учитель химии Ясенецкой средней школы (проект «Цветник»), В. В. Киселева, учитель информатики Скоробогатовской средней школы (проект «Цветочный калейдоскоп на школьном дворе»), Н. А. Мамутина, учитель начальных классов шахунской гимназии им. А. С. Пушкина (проект «Детская площадка для

любимой школы»), Т. П. Кропотова, учитель информатики средней школы № 1 Шахуньи (проект «Новости сети Интернет для школы»), Л. В. Ухова, учитель информатики средней школы № 14 Шахуньи (проект «Человек собаке друг!»).

Все конкурсные проекты отличались актуальностью тематики, интересным содержанием, хорошим оформлением, грамотным использованием информационных технологий. Участники разместили «визитные карточки» своих проектов и эссе «История успеха моих учеников» на сайте Летописи.ру. Ниже приводим эссе Н. В. Кудимовой, зам. директора по информатизации средней школы № 14 с углубленным изучением отдельных предметов Балахны, содержащее описание опыта работы по программе Intel «Путь к успеху».

Реализация программы «Путь к успеху» во внеклассной работе

Инновационное образование — это образование, в первую очередь направленное на максимальное развитие творческих способностей учащихся, создание сильной мотивации к их саморазвитию. Реализовать инновационное направление школе помогает активное участие в различных конкурсах и проектах. Кроме того, мы организовали обучение детей по программе Intel «Путь к успеху» и педагогов — по программе «Обучение для будущего» при большой методической поддержке Нижегородского института развития образования. Использование в учебном процессе программы Intel «Путь к успеху» позволило нам поднять уровень качества образования, повысить мотивацию школьников, развить их самостоятельность и интерес к получаемым знаниям. Почему это произошло?

«Путь к успеху» — программа дополнительного образования, нацеленная на развитие у школьников навыков, которые помогут им быть успешными в условиях знаниевой экономики XXI века. Программа «Путь к успеху» дает возможность педагогу не только обучиться информационным технологиям, но и эффективно использовать их в учебном процессе. Работа по этой программе формирует технологическую грамотность, навыки совместной деятельности, учит делать выбор и принимать решения. Все задания и проекты, которые выполняют учащиеся в рамках программы, направлены на активное вовлечение детей в жизнь их сообщества — школы, микрорайона, поселка, города, — на поиск путей его развития и совершенствования.

«Путь к успеху» — программа дополнительного образования, нацеленная на развитие у школьников навыков, которые помогут им быть успешными в условиях знаниевой экономики XXI века.

Китайская мудрость гласит: «Услышал — забыл, увидел — запомнил, сделал — понял». Ребята учатся добывать знания самостоятельно, так как решение проблемы, найденное подобным образом, уже не забудется. Еще Элберт Хаббард сказал: «Цель обучения — научиться обходиться без учителя!»* Этот лозунг может быть девизом программы.

В феврале 2007 года мы набрали две группы ребят 8—12 лет, хорошо знакомых с компьютером (информатику им преподавали со 2-го класса), которые во внеурочное время стали заниматься по программе Intel «Путь к успеху». Постепенно интерес учеников, а также родителей и учителей возрастал, поэтому заключительное занятие было организовано торжественно, с участием представителей администрации и общественности города, СМИ, родителей и учителей.

В новом учебном году ребята продолжили обучение по первой части программы Intel «Путь к успеху» — «Технологии и местное сообщество», старшие школьники (8—9-е классы) начали работать по второй части — «Технологии и профессия». На этих занятиях стар-

* 300 лет американского афоризма. М.: Терра, 1998.

шеклассники знакомятся с возможностями применения компьютера в работе учителя, врача, инженера или предпринимателя. Дети изучают специфику их деятельности, задумываются над тем, интересно ли им это, хотели ли бы они получить какую-либо из этих специальностей.

Участие в программе позволяет учителю также задуматься о методике своей работы. Возникает желание создавать на уроках ситуацию успеха. Это возможно, если решать не виртуальные и абстрактные задачи, а реальные проблемы, жизненно важные для учеников. Таким образом создается ситуация сильной мотивации, а одним из средств достижения поставленной цели является компьютер.

Участвуя в областном конкурсе «Мир будущего начинается здесь» на лучшую школу, использующую информационно-коммуникационные технологии в образовании, школа № 14 с углубленным изучением отдельных предметов Балахны вошла в число победителей и в январе 2008 года получила 48 PC. Начался очередной этап информатизации учебного процесса, на котором стало возможно реализовать концепцию образовательной модели «1 ученик — 1 компьютер».

Как бы совершенны ни были компьютеры, они останутся за рамками образовательного процесса и не принесут ощутимой пользы, если учителя не смогут эффективно использовать их в своей профессионально-педагогической деятельности.

Внедрение СМРС в учебный процесс школы позволило:

✓ работать за компьютерами в одном кабинете: компьютеры сами «приходят» к ученикам;

✓ иметь каждому ребенку «свой» компьютер, постоянно закрепленный за ним;

✓ организовать виртуальное взаимодействие не только на любом уроке, но и на любом его этапе;

✓ контролировать деятельность каждого ученика на любом этапе урока, проверять любое задание в течение нескольких минут;

✓ решить проблему «передних» парт: школьникам нет необходимости вглядываться в то, что написано на доске, — они видят все на своих мониторах.

Работая с СМРС, мы можем следить за ходом выполнения задания каждым ребенком, корректировать отставание, поддерживать интерес хорошо успевающего ученика. Так мы реализуем личностно ориентированный подход в обучении, а компьютер превращается из объекта изучения в инструмент обучения, становится неотъемлемой частью учебного процесса.

Данный этап — лишь начало повсеместного внедрения компьютерной техники в образовательный процесс, но уже сейчас мы можем оценить, насколько повышается эффективность обучения, как растет интерес ребят к учебе, как педагог становится более компетентным, совершенствуя свое профессиональное мастерство. Желание не останавливаться на достигнутом, двигаться дальше огромно. Благодаря Нижегородскому институту развития образования и корпорации Intel, в школе пересматривается подход к образовательным технологиям, появляется возможность изменить учебный процесс — сделать его более интересным, увлекательным, эффективным не только для ученика, но и для учителя!

В заключение хотелось бы отметить следующее. В условиях информатизации школы актуальными вопросами являются: развитие и укрепление компьютерной базы, повышение ИКТ-компетентности педагогического коллектива, системное и комплексное применение современных информационных технологий в учебно-воспитательном процессе. Однако, как бы совершенны ни были компьютеры, они останутся за рамками образовательного процесса и не принесут ощутимой пользы, если учителя не смогут эффективно использовать их в своей профессионально-педагогической деятельности.

АПРОБАЦИЯ И ВНЕДРЕНИЕ ПМК «ШКОЛЬНЫЙ НАСТАВНИК» ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Н. А. ГАРЕВА,
учитель русского языка и литературы высшей категории
Вачской средней школы,
победитель конкурса «Учитель года — 2002»
в номинации «Новые педагогические технологии»

Л. В. ДЕРБЕНЦЕВА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры словесности и культурологии ГОУ ДПО НИРО

Ключевые слова: *электронные репетиторы, внутрисетевая работа, сетевая статистика, информационная база программы.*

Мы живем в обществе, получившем название постиндустриального, или общества информационных технологий. Оно, в отличие от индустриального общества конца XIX — середины XX века, значительно больше заинтересовано в том, чтобы его граждане были способны самостоятельно действовать, принимать решения, адаптироваться к изменяющимся условиям жизни. Обеспечивать формирование такой личности призвано образование.

Отметим, что образование — хотя и открытая, но достаточно устойчивая, давно сложившаяся система, напрямую связанная с развитием общества, поэтому цели и содержание обучения остаются неизменными при любой форме образования. Методы, организационные формы и средства обучения могут варьироваться. Преимущество следует отдавать средствам, которые обеспечивают наиболее полную реализацию образовательных задач. Такими средствами являются, в частности, компьютерные технологии и Интернет.

В настоящее время преподавание филологических дисциплин осуществляется в сложных условиях. Наблюдается снижение речевой культуры и грамотности учащихся. Реальное состояние речи старшеклассников (знание грамматики, владение нормами литературного языка) не соответствует возрастающим потребностям устного и письменного общения в современном обществе. Развитию языковых способностей школьников могут содействовать новые компьютерные технологии, имеющие ряд преимуществ перед стандартной системой обучения, среди которых:

✓ интенсификация учебного процесса, повышение интереса учащихся к изучению родного языка;

✓ реализация дифференцированного подхода к обучению;

✓ помощь учителю в обработке диагностических материалов;

✓ подготовка учащихся к жизни в информационном обществе.

Компьютерные технологии открывают новые, еще до конца не исследованные технологические способы обучения русскому языку, связанные с уникальными возможностями современных компьютеров. В настоящее время существует множество электронных репетиторов по русскому языку, созданных для индивидуальной работы учащихся, в том числе

программно-методический комплекс «Школьный наставник», позволяющий организовать внутрисетевую работу по русскому языку и отследить сетевую статистику по различным параметрам. Модели использования ПМК в учебно-воспитательном процессе могут быть различны: индивидуальная самостоятельная работа ученика, организация систематического мониторинга уровня усвоения предметных знаний учащимися с последующей коррекцией выявленных пробелов, разделение учебного процесса (использование школьного компьютерного класса и домашних компьютеров учащихся), репетиторские занятия с использованием ПМК, заочное обучение с помощью ПМК.

В сентябре 2002 года ПМК «Школьный наставник» был установлен сотрудниками ГОУ ДПО НИРО в Вачской средней школе для экспериментальной работы «Апробация и внедрение ПМК “Школьный наставник” в обучение русскому языку в рамках индивидуальной работы с учащимися», рассчитанной на пять лет (с 2002/2003 по 2006/2007 учебный год). План эксперимента таков: 2002/2003 учебный год — апробация, 2003/2004, 2004/2005 учебные годы — освоение, 2005/2006 учебный год — внедрение, 2006/2007 учебный год — систематизация работы с ПМК. Была определена тематика занятий по русскому языку с использованием информационных технологий при учете календарно-тематического планирования уроков.

Программа «Школьный наставник» представляет собой полный методический комплекс и предусматривает основные этапы обучения русскому языку.

Программа «Школьный наставник», представляющая собой полный методический комплекс и предусматривающая основные этапы обучения русскому языку, имеет ряд особенностей, которые отличают ее от других электронных репетиторов:

✓ обширные возможности компьютерной диагностики уровня обученности;

✓ коррекция выявленных пробелов в предметных знаниях ученика;

✓ контроль усвоения учебного материала (фиксируется в специальном журнале, где отслеживается уровень знаний каждого ученика по каждой теме);

✓ учащийся сам может выбирать режим работы с заданиями теста (изучение, тренинг, контроль) и выполнять их в оптимальном для него режиме;

✓ ученик имеет доступ к справочной информации;

✓ после завершения работы можно сразу увидеть ее результат, причем оценка дается в цветовом варианте: красный цвет — низкая степень усвоения материала, синий — средняя, зеленый — высокая степень усвоения материала; таким образом снимается психологический страх перед оценкой;

✓ информационная база программы содержит несколько тысяч заданий, дифференцированных по степени сложности для конкретного класса;

✓ программа предусматривает диктанты со звуковым оформлением;

✓ отслеживается результативность действий ученика, класса, учителя.

В любой момент учитель может открыть раздел «Сетевая статистика», который позволяет отследить процент усвоения учебного материала относительно каждой темы и каждого ученика. Эти данные помогают рационально использовать время на уроке.

Начавшись как индивидуальная работа с учащимися, эксперимент вскоре изменился: потребовались занятия в школьном компьютерном классе, домашние варианты работы с ПМК, включение компьютерных и интернет-технологий в урок русского языка.

Анонимное анкетирование учащихся, которое проводится каждый год, отражает объективное отношение учеников к обучающей программе, их оценку новой формы организации учебной деятельности. Интерес к использованию программы «Школьный наставник» не ослабевает.

Почти все ученики в своих анкетах отмечают, что им интересно обучаться

русскому языку в таком режиме. Ребята могут сразу увидеть результат своей работы, сами регулируют темп выполнения заданий, без помощи учителя добывают знания. Отметим, что существует серия «Семейный наставник» — аналог «Школьному наставнику», — которая дает учащимся возможность выполнять те же задания в домашних условиях.

Анализ результатов контрольных работ, четвертных и годовых отметок позволяет сделать вывод о позитивной динамике изменения уровня обученности и качества знаний учащихся (см. диаграмму).

Для индивидуальной коррекционной работы в экспериментальном классе сформирована группа со средним баллом по предмету (от 3,0 до 3,5). Наряду с данной группой действует контрольная, в которую входят учащиеся параллельного класса. Показатели успеваемости и типы характера этих детей примерно совпадают. Итоги обучения сопоставляются по следующим параметрам: оценка по предмету, оценка скорости усвоения материала, примечания учителя.

По прошествии нескольких лет работы с программой «Школьный наставник» можно уверенно сказать, что занятия с использованием информационных технологий дают положительный результат: дети из экспериментальной группы с примерно одинаковыми способностями по качеству обученности превосходят учащихся контрольной группы. Кроме того, ПМК способствует обогащению словарного запаса школьников и повышает их речевую культуру.

Не только учителя, но и родители довольны результатами такого обучения. В августе 2005 года в администрацию школы обратились родители будущих пятиклассников с просьбой использовать в работе с их детьми на уроках русского языка программу «Школьный наставник». Их желание было удовлетворено: с 2005 года компьютерные технологии и ПМК «Школьный наставник» применяются в обучении русскому языку в 8 «б», 6 «в», 5 «а» классах Вачской средней школы.

Таким образом, в ходе эксперимента по апробации ПМК «Школьный наставник» удалось доказать, что индивидуальная самостоятельная работа учащихся, организуемая с применением компьютерных технологий, повышает уровень усвоения школьником предметных знаний.

В октябре 2008 года в издательском центре Нижегородского института развития образования вышел в свет информационный вестник:

Передовой и инновационный опыт в региональной системе образования (вып. 1)

В материалах сборника обобщен результативный инновационный опыт преподавателей начальной школы, русского языка и литературы, истории, иностранного языка средней (полной) общеобразовательной школы Нижегородской области.

Издание адресовано всем, кто заинтересован в повышении уровня образования в России — учителям, методистам, преподавателям системы НиСПО, вузов, родителям.

Что нужно знать выпускникам и абитуриентам:

— до 1 февраля вузы объявляют правила приема, в том числе перечни вступительных испытаний на каждое направление подготовки (специальность);

— до 1 марта выпускники и поступающие, сдающие ЕГЭ в апреле — июне, подают заявления на участие в ЕГЭ;

— с 20 по 29 апреля проводятся экзамены для ***имеющих право на досрочную сдачу*** (*выпускников вечерних (сменных) общеобразовательных учреждений, призываемых на военную службу; выпускников, выезжающих на российские или международные спортивные соревнования, конкурсы, смотры, олимпиады и тренировочные сборы, на постоянное место жительства или для продолжения обучения в иностранное государство; выпускников, направляемых по медицинским показаниям в лечебно-профилактические и иные учреждения для проведения лечебно-оздоровительных и реабилитационных мероприятий в период проведения государственной (итоговой) аттестации, а также выпускников российских общеобразовательных учреждений, расположенных за пределами территории Российской Федерации, в государствах со сложными климатическими условиями*);

— с 26 мая до 19 июня проводится ЕГЭ для выпускников и основной массы абитуриентов *(к государственной (итоговой) аттестации допускаются выпускники образовательных учреждений, имеющие годовые отметки по всем общеобразовательным предметам учебного плана за 10, 11 (12) классы не ниже удовлетворительных);*

— Рособрнадзором устанавливаются дополнительные сроки (предварительно 11, 16, 19 июня и с 7 по 17 июля) проведения единого государственного экзамена для ***не сдавших ЕГЭ по уважительным причинам — выпускников*** текущего года, ***получивших на государственной (итоговой) аттестации в форме ЕГЭ неудовлетворительный результат*** по русскому языку или математике. Решение о датах проведения для них ЕГЭ по соответствующему общеобразовательному предмету в рамках утвержденного расписания в каждом конкретном случае принимает ГЭК.

Что нужно знать выпускникам и абитуриентам:

— 20—30 июня школы выдают аттестаты и свидетельства о результатах ЕГЭ;

— с 20 июня по 25 июля осуществляется прием документов от абитуриентов;

— до 5 июля должны подать документы ***абитуриенты, не имеющие результатов ЕГЭ*** (выпускники прошлых лет, выпускники образовательных учреждений начального и среднего профессионального образования, а также иностранные граждане, не имевшие возможности участвовать в ЕГЭ в период государственной (итоговой) аттестации);

— 10 июля — последний срок отправки документов по почте;

— 7—17 июля проводится ЕГЭ для ***лиц, не имеющих результатов ЕГЭ;***

— датой окончания вступительных испытаний считается момент объявления на сайте вуза и стенде приемной комиссии пофамильного перечня лиц с указанием количества набранных баллов, зачисление которых рассматривается приемной комиссией по различным условиям конкурса;

— интервал между датой окончания вступительных испытаний и датой представления оригинала документа об образовании, а также оригинала свидетельства о результатах ЕГЭ должен составлять не менее 7 календарных дней.

Точка зрения ученого

ФУНДАМЕНТАЛЬНАЯ РОЛЬ ЯЗЫКА В ОБРАЗОВАНИИ: ПРИКЛАДНОЙ АСПЕКТ

И. И. СУЛИМА,
доктор философских наук,
ведущий научный сотрудник лаборатории среды
и средовых исследований в образовании ГОУ ДПО НИРО

Ключевые слова: *речь, образовательная среда, языковая приоритетность, проблема контекста, нормативно-ценностные системы, речевая деятельность, языковое произведение, языковая интуиция, языковой подход в образовании, вальдорфская педагогика.*

В ходе реализации приоритетного национального проекта «Образование» многие школы активно работают над программами развития. Документов год от года принимается и одобряется все больше и больше. Программы включают в себя много оригинальных разделов, новаторских направлений, их содержание становится все более разнообразным. Однако кардинально ситуация в образовании не меняется. Одна из причин, на наш взгляд, состоит в том, что документы, призванные быть концептуальными, далеко не всегда направлены на глубокие, сущностные перспективные изменения. Инновационные проекты по-прежнему зачастую разрабатывают только ради участия в конкурсе, которое позволяет получать материальные блага или, по крайней мере, является выражением лояльности (мы же все поддерживаем национальные проекты). Формализация современного социума в полной мере затрагивает и образование.

> Кардинально ситуация в образовании не меняется, в частности, потому, что документы, призванные быть концептуальными, далеко не всегда направлены на глубокие, сущностные, перспективные изменения.

Многочисленные реформы образования показали, что если в их замысле и реализации нет опоры на сущностное в природе человека, в природе его понимания, мироотношения, то такие преобразования быстро затухают, как только административный и финансовый ресурс перестает питать их извне во все возрастающем объеме. В поиске новых целей и адекватных им форм и методов нельзя забывать про стратегические опоры, которыми являются сущность человека, приоритет формирования нравственных качеств, закономерности процесса познания. Новыми должны быть *формы и методы использования* тех фундаментальных опор, которые неизменны и определяют характер человеческого бытия.

Ища опору, мы основываемся на том, что язык является как домом бытия человека, так и хранителем Традиции. «Слово не сводится к знаку, термину или понятию, а в силу связи с историческим опытом становится частью нашей памяти. Оно является не только носителем значения, но формой передачи опыта» [1, с. 204]. Становление человека в контек-

сте исторического развертывания Традиции происходит в речи тогда, когда проговаривается то, что составляет содержание Традиции. Такая речь и вслушивание в нее позволяет прикоснуться к тому глубинному, что несет нам язык от предков. Говорить, читать, слушать о существе Традиции — значит использовать одну из возможностей быть при ней. Вдумчивое, серьезное отношение к языку является, по сути, образцом отношения человека к Традиции. А отношение в Традиции — один из главных результатов воспитания и обучения.

Современный человек переживает прошлое и все время сравнивает его с настоящим. Язык прошлого и настоящего переплетается. Человек, слыша язык прошлого (в сказаниях, легендах, песнях, фольклоре, классической литературе), переводит его на язык современности, что приводит к возникновению духовной и интеллектуальной тяги, влекущей прошлое на поверхность настоящего. Образование должно создавать мотивацию пристального внимания к языку (вслушивания в слово).

Утвердившееся в педагогике противопоставление дела (поступка) и слова не всегда является обоснованным. Только тот пример, который оговорен (обдуман), может быть воспитывающим, хотя эта оговоренность не обязательно должна быть морализаторской лекцией. Только слово, связанное с делом, может формировать личность, участвовать в процессе развития, поэтому становление человека возможно лишь в языковой среде, в ходе определенной деятельности.

Язык как воспитатель

Язык — это не только звуки, колебания воздуха, шум, отчетливые знаки. Язык — это и речь, и пауза, и молчание, тишина там, где должна быть тишина. Соответственно, понимание не может быть только особым восприятием слов, системы явственных знаков. Оно неизбежно включает в себя понимание тишины, паузы, невысказанного, недосказанностей, молчания. Образовательная среда не должна оглушать формальным звучанием, речью. Нет прямой зависимости в том, что, если будет больше сказано — будет лучше понято.

Сегодня образовательная среда «зашумлена», страдает от агрессивной подачи информации. Люди отвыкли от тишины и разучились вслушиваться в нее. В этом случае поддержка образовательной среды особенно важна, так как теперь приходится почти искусственно воссоздавать процесс, который сам не восстановим, по тем или иным причинам, ни в одной из сфер общественной жизни, кроме педагогической. «Бытие никогда не говорит другим голосом, кроме зова тишины. Тишина кажется пустой. Но для вслушивающейся мысли пустота бытийного ничто открывается впускающим простором» [2, с. 8]. *Образование должно создавать условия для неспешных и глубоких раздумий учащихся.* Поэтому языковая приоритетность на практике означает специальное углубленное освоение (проговаривание) философско-этических вопросов как в контексте изучения отдельных литературных произведений, так и безотносительно к ним.

Только слово, связанное с делом, может формировать личность, участвовать в процессе развития, поэтому становление человека возможно лишь в языковой среде, в ходе определенной деятельности.

Проблема контекста в филологии представляется фундаментально значимой и масштабной. Значит, вся образовательная среда для развития ума и чувств учащихся должна быть пронизана изучением проблемы контекста вне зависимости от форм, методов и содержания педагогической деятельности.

Язык занимает доминирующую позицию в понимании ценностного, он опосредует нормативно-ценностные системы, выражает их. Нормативно-ценностные системы живут в среде языка. В результате язык может быть средством управления вследствие «растворенности» в нем нормативно-ценностных императивов. Бытие языка в литературном произведе-

нии интегрирует в себе собственно лингвистические, семиотические, литературно-художественные, этические, исторические, философские, гуманитарные и другие важнейшие для образования личности аспекты. Литература может и должна быть на практике центром учебно-воспитательной работы в силу своих универсальных возможностей. Поэтому важно видеть те процессы, которые идут в отечественной литературе. Государство, на наш взгляд, должно оградить общество, и прежде всего молодежь, от так называемых «писателей», которые, якобы под влиянием постмодернистских тенденций в искусстве, скрывают убогость своей речи смакованием тюремного жаргона, сленга наркоманов и алкоголиков, не могут выразить мысль, не выходя за рамки нормативной лексики (В. Г. Сорокин, В. В. Ерофеев, Б. П. Ширянов и др.). Направленность и эффективность воспитательного процесса зависят от уровня развития языковой культуры учащегося. Бедный язык, формальная речь — тревожный сигнал для воспитателя.

Формирование языковой культуры и нормативно-ценностных ориентаций индивида неразделимы. Овладевая языком, человек не просто становится функционально грамотным, но понимает качество мира, оценивает его, осознает и переживает свои чувства и логические операции, может сравнивать себя с другими людьми, то есть живет. Если слово — система отношений, как считал Г. Г. Шпет, то, на наш взгляд, образование, предназначенное для сказания этого слова, — место развертывания человеческих отношений. Развертывание речи и текста предполагает соблюдение некоей логики их развития. Человек становится не совсем самостоятельным, более того, он вовлекается в бесконечный по своей природе процесс, где различные этапы работы с языком — над диалогом (полилогом), текстом, контекстом — открывают все новые и новые глубины понимания, глубины традиции. На самом деле правила извечной игры языка и понимания определяют правила для сферы образования, поэтому в ряде случаев можно говорить о доминантной роли языка в образовании.

Овладевая языком, человек не просто становится функционально грамотным, но понимает качество мира, оценивает его, осознает и переживает свои чувства и логические операции, может сравнивать себя с другими людьми, то есть живет.

Сфера образования из-за самостоятельной активной роли слова не всегда способна вольно им распорядиться и, формируя понимание, помогая овладеть языком, в свою очередь зависима от того слова, которое несет своим питомцам. В этом плане отношения языка и образования носят субъект-субъектный характер, что адекватно концепции субъект-субъектных отношений ученика и учителя в современной педагогике. М. Хайдеггер пишет в «Слове», что имена, изображающие слова, свидетельствуют о своей определяющей власти над вещами. Слово становится дарителем присутствования, то есть бытия, в котором нечто объявленное, названное словом, является нам как существующее [3, с. 305, 306]. Слово дает нам образ понимаемого, оно не просто захватывает инициативу назывного, именующего характера, но предопределяет «художественный» характер понимания, не просто дарует, но настаивает на образности, метафоричности, аллегоричности. Эта активная роль слова подчеркивается Г. Г. Шпетом, который рассматривает его как «комплекс чувственных дат, не только воспринимаемых, но и *претендующих* на то, чтобы быть *понятыми*» [4, с. 380].

Творчество в речевом поступке

Определяя речь как поступок, будем различать речевые действия и языковое произведение. Речевая деятельность осуществляется тогда, когда с помощью речи решается повседневно актуальная жизненная задача. Языковое произведение возникает в том случае, когда личность в поисках адекватного языкового выражения в новой для него ситуации твор-

чески подходит к совершению речевого акта. Отличие образовательной среды в том, что она более, чем многие другие, способствует созданию языковых произведений. Среда, способствующая формированию творческих поступков, создает человека. Связь языка с образовательной средой не односторонняя — это взаимоформирующая, взаимораскрывающая сущностные качества друг друга общность.

Язык как бы «играет» с образованием, позволяя перехватывать инициативу; ему нужна мысль, чтобы быть действенным. Именно образовательная сфера призвана генерировать мысль, учить мыслить, стимулировать творческое мышление, развивать и тренировать его. Образование инициирует мысль, которая в свою очередь «оплодотворяет» язык. Таким образом, образовательная среда выступает в качестве катализатора, который искусственно способен как ускорять процесс возникновения новой лексики, новых смыслов, новых нормативно-ценностных систем, так и выполнять консервирующую роль. Образовательная среда, влияя на лексику и словоупотребление, способна оказать большое воспитывающее воздействие на учащихся и в результате на всю социальную сферу. То есть сфера образования через язык влияет на социальные процессы, формируя мораль и ее социокультурный контекст.

Образовательная среда доминирует в реализации социальных потенций языка, так как контролирует понимание контекста, масштабной системы условностей. Она дает, в отличие от других сред, устойчивый положительный опыт, необходимый для *овладения* смыслами. Этот опыт необходим прежде всего потому, что намек является основной чертой слова. Намек нельзя понять при отсутствии опыта. Аналогичную роль социального «камертона» играет образовательная среда по отношению к пониманию истории слов, художественно-выразительных средств. Активное использование историко-этимологического подхода в языке, его конструкций, существовавших у истоков науки, активизирует понимание в сфере образования, дает устойчивый навык понимания, развивает языковую интуицию. Образовательная среда позволяет учащимся, опираясь на генезис языка, как бы повторить путь познания, уже пройденный человечеством, проследить динамику семантических полей, сопутствующую историческому пути познания.

Сфера образования через язык влияет на социальные процессы, формируя мораль и ее социокультурный контекст.

Языковой подход к образованию как практическая методология

Для того чтобы указанная роль языка могла быть реализована, необходимо отнестись к любой ступени образования (дошкольному, среднему, профессиональному, послевузовскому) и любому его типу (гуманитарному, естественнонаучному, техническому) как к явлению, имеющему языковую доминанту. Это методологическая позиция, и ее нельзя воспринимать лишь как призыв к механическому увеличению количества часов в учебном плане на изучение языка и литературы.

Основной целью методов, культивирующих широкий подход к изучению языка, является формирование открытой и свободной творческой личности путем многопланового изучения языка, который рассматривается с точки зрения семиотики, семантики; то есть нужно изучать историю языка, этимологию, фольклор, его идиоматический характер. Особое внимание следует уделять метафоре, аллегории. Для широкой практики образования интерес представляет теория перевода, работа по типологизации текстов, их структурированию и т. д.

Методология находит свое выражение *в обширнейшей языковой практике*, причем эта практика должна быть социально значимой. Подобная педагогическая работа требует акцентировать внимание на философии языка. Только так, через глу-

бину языка, можно открыть человеку сокровищницу культуры.

Структурообразующая роль характерна для языковых дисциплин также потому, что они не только пронизывают все образование, но и создают его отправную точку и главный результат. Предварительное изучение языка дает единственную возможность понять все остальные учебные дисциплины. Центральная роль языкового принципа в организации образовательного процесса связана с тем, что языковый стержень образования формирует терминологическую базу всех звеньев образования, определяет понятийный аппарат всех учебных дисциплин.

Современные образовательные учреждения должны учитывать значительное увеличение количества языков, которыми пользуется человек и которые его окружают. Развитие науки и средств массовой информации обостряет проблему понимания текстов, написанных на разных языках (национальных, языках бытовой культуры, языках, находящихся в различных историко-временных плоскостях, научных, профессиональных, литературных, жаргонных и т. п.). Дифференциация смысловых структур текстов различной жанрово-стилевой отнесенности усиливается из-за прогрессирующей тенденции расхождения качественных языковых характеристик текстов.

Преподавание языка через комплекс языковых предметов помогает преодолеть разрыв между гуманитарным и естественно-техническим циклами дисциплин, глубинную дискретность в структуре современной модели образования.

Языковой подход к образованию способствует решению этих проблем, гася межличностные и социальные конфликты, возникающие из-за непонимания людей, говорящих на разных языках. «Языковость» методик подразумевает их «переводность». Языковое образование дает навыки перевода не только как технической процедуры, но и как межличностной коммуникации при наличии известных опосредований. «Образование — язык — перевод — понимание» — лозунг фундаментального образования. Образование — «дом коммуникации языков в человеке». Поэтому каждый педагог (не только гуманитарий) должен тщательно работать с речью воспитанников.

Одно из важнейших направлений этой работы — создание системы словарей для образовательных учреждений, которая включала бы словари орфографические, ударений, этимологические, толковые (в том числе указывающие на возможный подтекст), фразеологические, идиом и т. д.

Языковой подход, который мы рассматриваем прежде всего как стержневую, базовую направленность учебно-воспитательного процесса, реализуется посредством работы с этимологией слова. Обращение к этимологии акцентирует внимание на смысле слова, при этом ее изучение является не самоцелью, а лишь *средством развития языковой интуиции*. Языковой подход к образованию, включающий в себя изучение этимологии, постоянное обращение к этимологическим словарям, организующий этимологические исследования, сравнительный анализ, вслушивание в истоки слова и тем самым формирующий языковую интуицию, должен исходить не только из того, что понимание питается этимологией слова, но и обращать внимание учащегося на вторичный характер этого явления.

Преподавание языка через комплекс языковых предметов помогает преодолеть разрыв между гуманитарным и естественно-техническим циклами дисциплин, глубинную дискретность в структуре современной модели образования. Ведь междисциплинарный комплексный подход оказался малоэффективен, хотя о нем много говорили и писали. До тех пор пока в основу образования не будет положен язык, междисциплинарный комплексный подход останется частной методикой, которую с той или иной степенью успеха будут использовать отдельные педагоги.

Практика свидетельствует, что языковой подход может опираться на имею-

щийся опыт. К примеру, у К. Д. Ушинского можно перенять опыт особого написания учебных пособий. Его учебники погружали детей в стихию родного языка, естественно описывали знакомый мир именно теми словами, которым принадлежит этот мир, и одновременно содержали большое количество информации, несли научное знание. В. Г. Белинский уделял внимание национальному как естественному, исконному в языке. Роль образования, имеющего своим стержнем любовь к языку, состоит в сохранении чистоты языка, его взвешенной охране от иноязычных заимствований, проникающих и в учебные пособия. Заимствования должны обогащать родной язык, а не разрушать смысловое пространство нации своим наступлением.

Вальдорфская педагогика, реализовавшая идеи В. фон Гумбольта, выработала следующие правила: педагоги совершенствуют произношение детей, требуют, чтобы они говорили полными предложениями (ведь неоконченность может свидетельствовать о незавершенности, дискретности понимания), настаивают на том, чтобы не было нечленораздельных элементов речи, а также ведут работу над ошибками в устной и письменной речи учащихся. А. Г. Ривин организовал занятия так, чтобы каждый ученик говорил на каждом уроке, причем поощрялись развернутая речь, аргументирование, рассуждения вслух, постоянно проходили дискуссии.

С. Френе практиковал «свободные тексты» — письменные работы учащихся, отражающие широкий спектр взглядов на те вопросы, которые они сами и определяют. Фактически он позволял языку самому заговорить в детях, учил своих воспитанников чувствовать стихию языка и быть в гармонии с ней. Дети позволяли говорить языку о них и о мире. В этом случае важно выразить мысль в письменном виде, ведь письменная форма требует четкости и ясности формулировок, особой чистоты языка. Письменная речь позволяет строить методику работы с текстом, рассчитанную на учащихся почти любого возраста и с любой скоростью усваивающих материал, обладающих различными способностями к запоминанию. Она конкретизирует задачу ученика и дает больше возможностей учителю.

С. Френе организовал изготовление «свободных текстов» на печатных станках. Отметим, что современная техника позволяет использовать жирные, курсивные, в разрядку и другие шрифты, цветную печать и т. д., чтобы учить детей ставить и отмечать *смысловые* ударения, акценты. Языковой подход к образованию предусматривает разработку соответствующих учебников и пособий, что нужно учитывать при допуске и рекомендации учебной литературы к изданию.

Образование, культивирующее пристальное, бережное отношение к языку, способствует гуманизации всего социума, так как основывается на природе человека и глубине традиций.

Описанный языковой подход представляет собой методологическую установку, которая раскрывает механизмы, позволяющие естественно реализоваться фундаментальной роли языка в образовании. Образование, культивирующее пристальное, бережное отношение к языку, способствует гуманизации всего социума, так как основывается на природе человека и глубине традиций. Поэтому базовая роль языковых дисциплин в образовании значительно важнее, чем формальное наличие отдельных дисциплин «Русский язык» и «Литература». Все образование, по существу, должно носить языковый характер.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бибихин, В. В.* Дело Хайдеггера / В. В. Бибихин // Хайдеггер М. Время и бытие : статьи и выступления. — М., 1993.

2. История современной зарубежной философии: компаративистский подход. — СПб., 1997.

3. *Хайдеггер, М.* Время и бытие : статьи и выступления / М. Хайдеггер. — М., 1993.

4. *Шпет, Г. Г.* Сочинения / Г. Г. Шпет. — М., 1989.

МНОГОЯЗЫЧИЕ В ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ И ГУМАНИТАРНЫХ ГИМНАЗИЯХ НИЖНЕГО НОВГОРОДА

А. Н. ШАМОВ,
доктор педагогических наук,
профессор кафедры лингводидактики
и методики преподавания иностранных языков
НГЛУ им. Н. А. Добролюбова

Ключевые слова: *языковая политика, многоязычие, психолингвистика, билингвизм, мультилингводидактика, концептосфера, универсальный предметный код, когнитивная лингвистика.*

Иностранный язык сегодня востребован во всех сферах общественной жизни благодаря межгосударственной интеграции в области образования, а также интернационализации разных сфер человеческой деятельности. Комплекс специально разработанных мероприятий, способствующих овладению иностранными языками, позволяет говорить о языковой политике государства. Реализация языковой политики имеет непосредственное отношение к лингвистическим и гуманитарным гимназиям, и результаты этой политики можно увидеть уже сейчас.

Комплекс специально разработанных мероприятий, способствующих овладению иностранными языками, позволяет говорить о языковой политике государства.

Языковая политика в области обучения иностранным языкам обнаруживает себя в таком явлении, как многоязычие [1; 3; 6; 11]. Л. С. Выготский в статье «К вопросу о многоязычии в детском возрасте» указывает на значимость этой проблемы, которая, по его мнению, «является... частью более сложного и более широкого вопроса, который включает в себя общее учение о речевом развитии ребенка во всем богатстве психологического содержания» [5, с. 155]. Далее автор отмечает: «Все речевое развитие ребенка в целом, а не только чистота его родной речи, ...интеллектуальное развитие ребенка и, наконец, развитие характера, эмоциональное развитие — все это отражает непосредственное влияние речи» [5, с. 155].

В современной психолингвистике существует самостоятельный раздел, получивший название «теория двуязычия», которую иногда называют «теорией билингвизма». По мнению Е. М. Верещагина, двуязычие — это «речевые механизмы, позволяющие человеку использовать для общения две языковые системы» [4]. Для Н. В. Имедадзе, уточняющего данное понятие, билингвизм — «это способность общения на двух языках, причем не посредством готовых конструкций, а посредством спонтанной, продуктивной речи на двух языках» [7].

Теория двуязычия, а затем и многоязычия, имеет большое значение для методики преподавания иностранного языка. В научный обиход языковой педагогики вводится многосложный термин «мультилингводидактика» (Н. В. Барышников). Мультилингводидактика — «это особая отрасль лингводидактики, имеющая собственные научные категории: предмет и объект исследования, своеобразную цель — изучение оптимальных методов, приемов, способов обучения многоязычию, принципы, методы и технологии обучения» [1, с. 27].

Обучение в средних школах нескольким иностранным языкам одновременно способствует развитию коммуникабельности, культуры общения и межличностного взаимодействия в ходе совместной учебной деятельности. Такая работа помогает учащимся осознать важность изучения иностранного языка; они ощущают потребность в использовании языков как средства познания мира, в самостоятельном совершенствовании изучаемых языков.

Проблема многоязычия базируется на ряде специальных принципов, сформулированных Н. В. Барышниковым, среди которых:

✓ принцип интегративного обучения нескольким языкам;

✓ принцип соизучения нескольких языков;

✓ принцип опоры на лингвистический и учебный опыт обучаемых;

✓ принцип учета искусственного, дидактического, субординативного многоязычия;

✓ принцип обстоятельности процесса обучения нескольким иностранным языкам;

✓ принцип когнитивной направленности процесса обучения иностранным языкам;

✓ принцип межкультурной направленности процесса обучения иностранным языкам [1, с. 23].

В лингвистических и гуманитарных гимназиях Нижнего Новгорода последовательно реализуется идея многоязычия: вводится второй иностранный язык (немецкий и французский — в гимназиях № 2, 13, 25; английский — в гимназиях № 1, 53). В гимназиях № 25 и 53 изучают латинский язык, некоторые гимназии готовы приступить к изучению древнегреческого. В отдельных лингвистических и гуманитарных гимназиях города (№ 13 и 67) вводится третий иностранный язык (испанский, итальянский, японский, турецкий). Третий иностранный язык включается в образовательные программы гимназий в качестве иногда обязательного, но чаще факультативного курса.

Представители пятигорской лингвистической и методической школы (Н. В. Барышников, М. А. Бодоньи) считают оправданным изучение нескольких языков одновременно (классического, английского, немецкого, французского, испанского и одного восточного). Эта идея успешно реализуется в Пятигорском институте иностранных языков. Н. В. Барышников полагает, что многоязычие «должно объективно занимать одно из центральных мест в системе языковой подготовки специалистов по межкультурному общению» [1, с. 25].

Обучение в средних школах нескольким иностранным языкам одновременно способствует развитию коммуникабельности, культуры общения и межличностного взаимодействия в ходе совместной учебной деятельности.

Обучение нескольким иностранным языкам одновременно или с некоторым временным перерывом возможно по нескольким психологическим причинам. Рассмотрим их.

✓ Наличие в сознании учащихся единого концептуального словаря. «Мир един и неделим», — говорят философы. Едина концептуальная система человека. Средства выражения концептов, прежде всего лексические, могут совпадать, пересекаться или значительно отличаться друг от друга в изучаемых языках. То есть лексическим средствам каждого изучаемого языка свойственны специфические черты, и этот факт должен стать предметом особой заботы преподавателя того или иного изучаемого языка.

✓ Способность человеческого мозга переключаться с одного языка на другой, с одного кода — на другой. Механизмы переключения с одного кода на другой сложны и мало изучены. Учителя иностранного языка должны представлять себе работу таких механизмов, умело применять их в обучающей деятельности. При обучении иностранным языкам рекомендуется использовать определенные упражнения, помогающие учащимся переходить в условиях реального общения с одного кода на другой, с одного иностранного языка — на второй или третий.

✓ Необходимость рационально использовать базу многоязычия, в качестве которой выступает родной язык гимназистов. Родной язык неотделим от других изучаемых языков. Л. В. Щерба указывал, что «изгонять родной язык из голов учащихся в школьных условиях невозможно» [12, с. 62]. Нельзя недооценивать роль языка матери, когда иностранный язык изучается не в стране изучаемого языка.

Процессы мышления при изучении языка осуществляются, несомненно, на базе родного языка. Процессы концептуализации, то есть образование концептов и создание концептосферы в целом, также происходят при активном участии родного языка. Вот почему в психолингвистической, психологической и методической литературе существуют противоречивые точки зрения по этому вопросу. Одни ученые считают, что нужно учить мыслить на иностранном языке, другие — что мысль формируется на родном языке, а функционировать может на иностранном. Н. В. Барышников и его последователи базой создания концептосферы называют английский язык — это суждение вызвало на страницах журнала «Иностранные языки в школе» оживленную дискуссию [9; 11].

✓ Многоязычие в лингвистических и гуманитарных гимназиях возможно и по причине существования единых для всех языков физиологических механизмов ментальной организации. В этом случае речь идет о ментальном языке, моделях его организации. Психологическая наука о речи зафиксировала факт существования такого феномена, как «универсальный предметный код» (УПК). Подобный вид кода способствует формированию и формулированию мысли. «Универсальный предметный код» един для всех языков — это одно из условий, обеспечивающих реализацию идеи многоязычия в лингвистических и гуманитарных гимназиях Нижнего Новгорода. Кроме того, когнитивные науки (когнитология, когнитивная психология, когнитивная лингвистика) подтверждают факт существования определенных моделей организации языкового опыта, которые, видимо, также одинаковы во всех языках. Когнитивные психологи предлагают разные модели: сетевые, кластерные, групповые, модели сравнительных и различительных семантических признаков (Р. Л. Солсо).

«Универсальный предметный код» един для всех языков — это одно из условий, обеспечивающих реализацию идеи многоязычия в лингвистических и гуманитарных гимназиях Нижнего Новгорода.

✓ Одновременное изучение языков в лингвистических гимназиях Нижнего Новгорода возможно, если постоянно стремиться к интеллектуализации процесса изучения предмета «Иностранный язык». М. А. Холодная видит в интеллектуальном воспитании «форму организации учебной деятельности, в рамках которой каждому ребенку оказывают индивидуализированную педагогическую помощь с целью развития его интеллектуальных возможностей» [10].

Психологической основой интеллектуального воспитания является обогащение ментального (умственного) опыта каждого обучаемого, которое предполагает:

✓ формирование основных компонентов ментального опыта, обусловливающих продуктивность интеллектуального поведения гимназиста;

✓ рост индивидуального своеобразия склада ума (интеллекта).

Вместе с тем интеллектуальное воспитание учащихся лингвистических и гуманитарных гимназий призвано решить проблемы активизации познавательных процессов школьников в целом, использования при изучении иностранного языка самых разнообразных когнитивных стратегий, а также новых информационно-коммуникационных технологий. Когнитивными стратегиями принято считать ментальные процессы, направленные непосредственно на переработку информации для получения, то есть они призваны обеспечить усвоение, хранение лингви-

стической информации и ее извлечение из памяти.

Н. Ф. Коряковцева рекомендует использовать семантические, лингвосистематизирующие и лингвострановедческие стратегии, ориентированные на усвоение одновременно языковой системы неродного языка и фактов его культуры [8]. В связи с этим важно формировать у школьников персональный познавательный стиль. Персональный познавательный стиль обучаемого складывается по мере его интеллектуального воспитания. М. А. Холодная утверждает: «Чем выше уровень интеллектуальной зрелости личности, тем ярче проявляется персональный познавательный стиль» [10]. Персональные стили привлекаются на разных уровнях обучения языкам:

✓ на уровне кодирования лингвистической информации;

✓ на уровне переработки, организации и хранения ментального опыта;

✓ на уровне постановки и решения проблем, связанных с получением сведений о системах изучаемых языков;

✓ на уровне познавательного отношения к языку и окружающему миру (формирование языковой картины и картины мира).

Н. В. Барышников считает, что при одновременном изучении нескольких иностранных языков существенную роль играет самообучение. Самообучение предусматривает использование видео- и аудиосредств, телевизионных передач различных жанров (новости, репортажи, ток-шоу). Другие авторы приоритетной формой обучения в условиях многоязычия считают «текстовую информационную деятельность» [6, с. 4], которая осуществляется на основе аутентичных материалов.

Реализация идеи многоязычия в лингвистических и гуманитарных гимназиях Нижнего Новгорода позволяет решить комплекс задач, связанных с образованием, воспитанием и развитием личности гимназиста. Овладев несколькими языками, ученик становится не только многоязычной, но и поликультурной личностью, способной к активной и продуктивной жизнедеятельности в глобальном, поликультурном мире. Такая личность имеет одно неоспоримое богатство: она владеет практически несколькими иностранными языками одновременно. В развивающем и воспитательном аспекте эта личность владеет концептосферами собственной и других культур.

Овладев несколькими языками, ученик становится не только многоязычной, но и поликультурной личностью, способной к активной и продуктивной жизнедеятельности в глобальном, поликультурном мире.

В результате подобного лингвистического образования учащийся овладевает комплексом компетенций (лингвистической, коммуникативной, предметной, дискурсивной, компенсаторной, социокультурной). Данные компетенции позволяют школьнику ориентироваться в концептосферах универсального, этнокультурного, социокультурного и индивидуально-культурного типов и обеспечивают готовность и способность языковой личности к активному и позитивному взаимодействию с представителями поликультурного мира. Сегодняшний школьник, а завтра дипломированный специалист, хорошо владеющий несколькими иностранными языками и осведомленный о культурах многих народов, всегда будет востребован обществом.

Л. С. Выготский, заканчивая свою статью «К вопросу о многоязычии в детском возрасте», писал: «Двуязычие должно быть исследовано во всей широте и во всей глубине его влияния на все психическое развитие личности ребенка, взятой в целом» [5, с. 158]. С уверенностью можно утверждать, что эта идея востребована в наши дни как никогда [1; 2; 6].

Изучение в гимназиях Нижнего Новгорода нескольких иностранных языков одновременно требует подробного исследования и освещения ряда психологических, организационно-дидактических, линг-

водидактических, собственно методических и технологических вопросов, к которым относятся:

✓ разработка концепции многоязычия для каждой конкретной гимназии (требуется определить набор языков, количество часов на их изучение, этапы обучения, условия организации учебного процесса — бюджетная основа, условия самоокупаемости);

Каждый преподаватель-лингвист должен владеть одновременно несколькими иностранными языками.

✓ определение соотношения языков и количества часов, отводимых на изучение этих языков (классических, европейских, восточных);

✓ разработка учебных языковых программ;

✓ теоретико-дидактическое обоснование занятий по иностранным языкам в условиях многоязычия, представленное такими видами уроков, как урок — обобщение лингвистических знаний, урок-обзор, урок-тренинг, урок — фестиваль иноязычных культур;

✓ разработка учебных материалов, регламентирующих практическую деятельность преподавателей иностранных языков (тематические планы, методические рекомендации к поурочным планам);

✓ разработка измерительного аппарата для определения уровня владения разными видами речевой деятельности;

✓ разработка экзаменационных требований, конкретных экзаменационных языковых материалов для разных ступеней и уровней обучения;

✓ разработка материалов для самостоятельной работы;

✓ подготовка и переподготовка педагогических кадров для работы в лингвистических и гуманитарных гимназиях (каждый преподаватель должен владеть одновременно несколькими иностранными языками).

Мы убеждены, что решение названных проблем позволит реализовать идею многоязычия в условиях общего среднего образования. В качестве ожидаемых результатов можно назвать: обеспечение возможностей выхода на общеевропейский рынок труда наших специалистов; подготовка к продолжению образования с использованием иностранного языка; получение дополнительной информации в соответствующих предметных областях; удовлетворение индивидуальных потребностей в использовании средств информации; расширение образовательного кругозора обучаемых.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Барышников, Н. В.* Мультилингводидактика / Н. В. Барышников // Иностранные языки в школе. — 2004. — № 5. — С. 19—27.

2. *Бердичевский, А. Я.* Языковая политика и методика преподавания иностранных языков в странах Европы / А. Я. Бердичевский // Иностранные языки в школе. — 2002. — № 5. — С. 16—22.

3. *Верещагин, Е. М.* Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма) / Е. М. Верещагин. — М. : МГУ, 1969. — 160 с.

4. *Верещагин, Е. М.* Психология двуязычия и преподавание русского языка иностранцам / Е. М. Верещагин // Психологические основы обучения неродному языку : хрестоматия. — М. ; Воронеж : МОДЭК, 2004. — С. 159—168.

5. *Выготский, Л. С.* К вопросу о многоязычии в детском возрасте / Л. С. Выготский // Психологические основы обучения неродному языку : хрестоматия. — М. ; Воронеж : МОДЭК, 2004. — С. 154—158.

6. *Гальскова, Н. Д.* Обучение на билингвальной основе как компонент углубленного языкового образования / Н. Д. Гальскова [и др.] // Иностранные языки в школе. — 2003. — № 2. — С. 12—16 ; № 3. — С. 3—6.

7. *Имедадзе, Н. В.* Раннее двуязычие и обучение второму языку детей шестилетнего возраста / Н. В. Имедадзе // Психологические основы обучения неродному языку : хрестоматия. — М. ; Воронеж : МОДЭК, 2004. — С. 169—180.

8. *Коряковцева, Н. Ф.* Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык / Н. Ф. Коряковцева. — М. : АРКТИ, 2002. — 176 с.

9. *Литкенс, К. Я.* Так ли всесилен английский язык / К. Я. Литкенс // Иностранные языки в школе. — 2006. — № 2. — С. 19—22.

10. *Холодная, М. А.* Когнитивные стили: о природе индивидуального ума / М. А. Холодная. — М. : ПЕРСЭ, 2002. — 304 с.

11. *Щепилова, А. В.* Дидактика многоязычия и проблема «доминантного» языка / А. В. Щепилова // Иностранные языки в школе. — 2007. — № 6. — С. 23—27.

12. *Щерба, Л. В.* Преподавание иностранных языков в средней школе: общие вопросы методики / Л. В. Щерба. — М. ; Л. : АПН РСФСР, 1947. — 96 с.

РУССКИЙ ЯЗЫК: ИЗ ВЕКА XX В ВЕК XXI

М. А. ГРАЧЕВ,
доктор филологических наук,
профессор, зав. кафедрой русского языка
и общего языкознания
НГЛУ им. Н. А. Добролюбова

Г. В. ГЛИНСКИХ,
кандидат филологических наук

Ключевые слова: *социальные варианты языка, свобода слова, развитие языка, нормы русского литературного языка, ошибки в произношении, пропаганда русского языка.*

В феврале 2008 года в Нижегородском государственном лингвистическом университете прошли межвузовские чтения «Язык и молодежь», посвященные празднованию Международного дня родного языка. Все докладчики были единодушны в том, что настало время дать оценку тем изменениям, которые произошли в русском языке за последние два десятилетия, отметить как позитивные, так и негативные явления.

Известно, что в 80-х годах XX века в средствах массовой информации доминировала партийно-политическая лексика (штампы, клише), язык был буквально пропитан духом коммунистической пропаганды. Вот характерные выражения того времени: *к великим свершениям, вместе со всем советским народом, по зову партии и ленинского комсомола, битва за урожай, неуклонно повышая удойность* и т. д. и т. п. Язык исследовался односторонне, не приветствовалось — и даже фактически запрещалось — изучение ряда направлений, например, не изучались в полной мере социальные варианты языка, лингвокриминалистика и др. Одному из авторов данной статьи нередко заяв-

ляли, что советская молодежь (комсомольцы) не может употреблять «жаргонные словечки».

С начала 90-х годов XX века в российской общественной жизни происходили серьезные изменения, важнейшим следствием которых стала свобода слова, исчезли ограничения в изучении тех или иных явлений. Однако процесс развития языка оказался несвободным от противоречивых тенденций: наряду с положительными изменениями в этой сфере проявился ряд отрицательных явлений: в СМИ хлынули жаргонно-арготическая и ненормативная лексика, потоки неоправданных иноязычных заимствований. Более чем снисходительно начали относиться к элементарной неграмотности — ошибкам в произношении, орфографии, грамматике. Наступило время языкового хаоса.

К счастью, есть основания полагать, что этот период языкового ерничанья, соревнований в намеренном (а затем уже и ненамеренном) искажении языковых норм подошел к концу. С начала XXI века все большее число людей выступает за сохранение норм русского литературного языка, сохранение и развитие традиций русской культуры в целом. К сожалению, эта тенденция оказалась не замеченной средствами массовой информации. Увы, большинство наших СМИ не видит того нового, положительного, что происходит в обществе.

С начала XXI века все большее число людей выступает за сохранение норм русского литературного языка, сохранение и развитие традиций русской культуры в целом.

Кафедра русского языка и общего языкознания Нижегородского государственного лингвистического университета в преддверии Дня родного языка провела анкетирование на тему «Русский язык глазами современника в 2007 году», чтобы выяснить, как студенты относятся к нарушениям норм русского языка. Дело в том, что в последнее время начали говорить о возможной «демократизации» норм, о ненужности слишком строгой регламентации различных сторон речи. В пользу этого приводятся разные аргументы, однако основным доводом является якобы равнодушное и даже пренебрежительное отношение молодого поколения к правильной речи. Конечно, всегда можно найти сторонников какой-либо крайности, а значит, любая дискуссия без опоры на основательную доказательную базу — факты и цифры — окажется бесплодной. Именно поэтому данные, полученные в ходе социологического опроса, представляются весьма важными (см. схемы на с. 141—142). Всего в опросе приняли участие 353 студента НГЛУ.

Подавляющее большинство респондентов резко отрицательно относится к отступлениям от норм употребления языка. Крайне негативную оценку получили написания типа *аффтар* (автор) или *превед* (привет), встречающиеся в текстах некоторых чатов сети Интернет. Это свидетельствует в том, что написания такого рода носят скорее эпатажный, намеренно выбивающийся из общей традиции характер и не претендуют на закрепление в качестве нормы.

На вопрос о том, какие отступления от норм литературного языка представляются особенно нетерпимыми, ответы респондентов разошлись (например, 35 % опрошенных наиболее негативно относятся к ошибкам в произношении). Полагаем, что на эту цифру следовало бы обратить внимание тем, кто выступает публично. Неслучайно в ответе на вопрос о том, в речи какой категории говорящих ошибки наиболее заметны, большинство респондентов указали журналистов, дикторов, телеведущих, а также официальных лиц, политиков, администраторов. Важно и то, что подавляющее большинство студентов поддерживает усилия правительства Российской Федерации, направленные на введение единых законодательно утвержденных норм употребления русского языка для всех государственных учреждений.

Русский язык глазами студентов НГЛУ (2007 год)

Схема 1

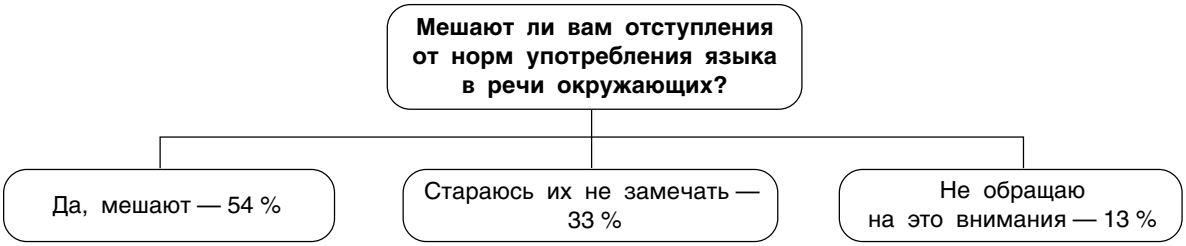


Схема 2

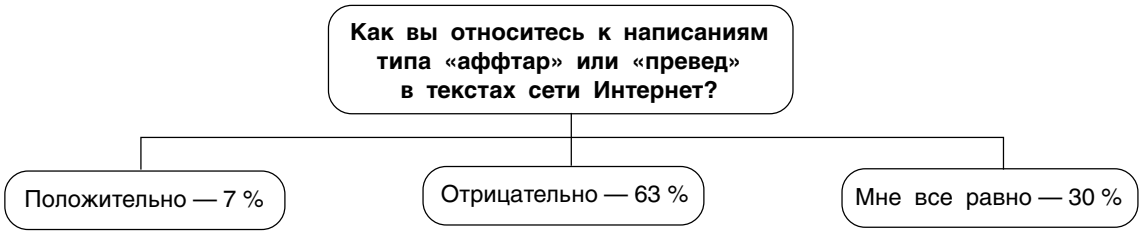
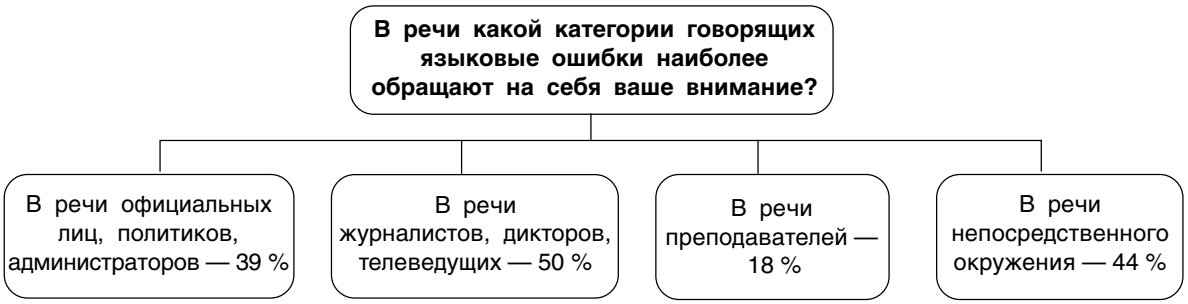


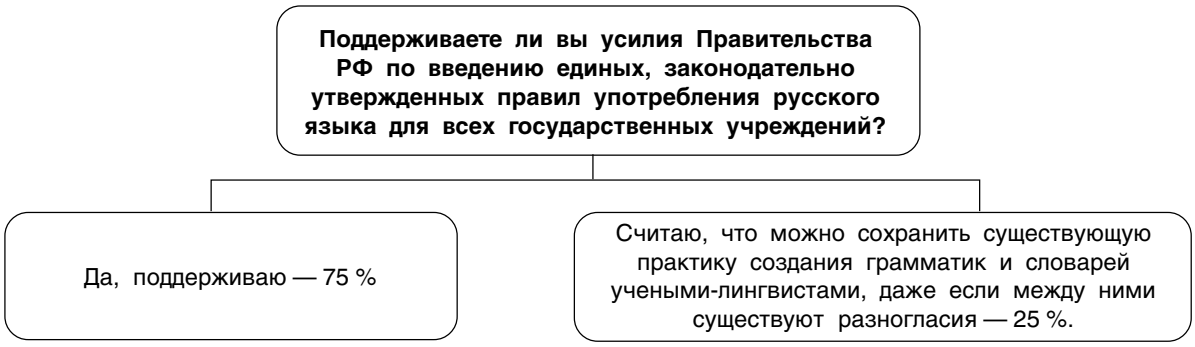
*Схема 3**

Схема 4



* В схемах 3 и 4 проценты указаны для каждого варианта ответа по отношению к общему числу респондентов (каждый респондент по данным вопросам имел возможность назвать несколько пунктов).

Схема 5



Результаты анкетирования студентов НГЛУ позволяют отчасти скорректировать повсеместно распространенные утверждения о стремлении молодежи к несоблюдению норм литературного языка.

В настоящее время все чаще возникает потребность в знании языковой нормы и ее соблюдении. Предприниматели, специалисты, работающие с документами, начинают понимать, что язык является одним из факторов документооборота. Как показывают опросы, в ряде частных фирм запрещено употреблять нецензурные и грубые слова, введено обязательное этикетное обращение к потребителю (покупателю). Появились новые сайты, посвященные русскому языку, например, gramota.ru, авторы которого отвечают на вопросы пользователей, освещают изменения, происходящие в сфере науки о русском языке, ведут полезную просветительскую работу.

Министерство образования и науки РФ разработало комплекс мер, содействующих реализации различных программ по воспитанию культуры речи и пропаганде русского языка.

Общество стремится спасти русский язык. В России в разных регионах проводятся акции в его защиту: так, в 2005 году казанские словесники решили бороться против употребления нецензурных слов в школах (проводились воспитательные беседы, создавались стенгазеты о вреде ненормативной лексики и красоте настоящего русского слова); интересная акция «За мир без сквернословия», поддержанная всеми вузами города, священнослужителями, властью, общественностью, была проведена во Владимире на базе филиала Нижегородского государственного лингвистического университета. Такие акции не должны быть эпизодическими, необходима конкретная программа по оздоровлению русского языка. Министерство образования и науки РФ разработало комплекс мер, содействующих реализации различных программ по воспитанию культуры речи и пропаганде русского языка.

2007 год был объявлен Годом русского языка, что свидетельствует о возросшем интересе российского общества и государства к этой важнейшей стороне жизни. Издатели и книготорговцы начинают осознавать, что население испытывает потребность в хороших учебниках по языку и словарях. Однако наряду с серьезной литературой выпускаются некачественные учебные пособия и словари. Например, в четырехтомном «Толковом словаре русского языка» под редакцией Д. Н. Ушакова (1935—1940) было представлено 85 289 слов. Сейчас его настолько исказили, что данную книгу нельзя назвать словарем, отражающим русскую лексику первой половины XX века: современные издатели добавили в него новые слова и довели его объем до 180 000 лексем, при этом изъяв многие пометы, — то есть исчез дух времени. А ведь известно, что любой словарь

должен быть памятником эпохи. «Толковый словарь русского языка» стал называться следующим образом: *Ушаков Д. Н.* Большой толковый словарь современного русского языка. М.: Альта-Принт, 2005. 1239 с., то есть Д. Н. Ушакова из редактора и составителя превратили в единоличного автора!

Нельзя не согласиться с учеными, которые считают: «Нужно больше материалов о том, что знать родной язык — это красиво, привлекательно, престижно»*.

Одна из главных задач исследователей-лингвистов и преподавателей-русистов в настоящее время — выработать рекомендации по использованию языковых средств.

На филологическом факультете НГЛУ им. Н. А. Добролюбова для решения этой задачи была создана лаборатория социопсихолингвистических исследований. Языковой материал собирают и анализируют студенты, аспиранты и докторанты.

Чтобы обратить внимание нижегородской общественности на проблемы в сфере культуры речи в Нижнем Новгороде, сотрудники лаборатории профессора М. А. Грачев и Т. В. Романов написали и опубликовали книгу «Культура речи современного города: Лингвистический ландшафт Нижнего Новгорода». На базе лаборатории разрабатываются методические пособия и научные труды по лингвокриминалистике — новейшей специальности, которую студенты осваивают на филологическом факультете НГЛУ. Заметим, что данная специальность отсутствует в других вузах Приволжского федерального округа, да и в России ею можно овладеть лишь в Москве и Барнауле.

Подводя итог сказанному, можно отметить, что отношение к русскому языку в нашем обществе постепенно меняется к лучшему. Хочется надеяться, что данная тенденция окажется устойчивой и сохранится на многие годы.

МОДЕЛИ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Л. А. ДОЛГОВА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры теории и практики
управления образованием ГОУ ДПО НИРО

Ключевые слова: *менеджмент, модель успешного руководителя, управленческая деятельность, ролевая позиция директора, поведенческие технологии, профессиональное поведение, управляемость, инновационность, клиентность, праксиологический подход, философия общей судьбы, философия контракта, эффективность управленческих процессов, преуспевающий директор.*

* С. Г. Михейкина // Русская речь. 2007, № 1.

Крупный успех составляется из множества предусмотренных и обдуманных мелочей.

В. О. Ключевский

Философские размышления о том, каким должен быть современный преуспевающий директор школы, теоретическое построение идеальной (компетенция) или реальной (компетентность) модели наталкиваются на особые трудности, связанные с такой областью научных знаний, как менеджмент. Данное положение объясняется тем, что, по мнению многих исследователей, менеджмент никогда не будет точной наукой. Во-первых, в нем слишком много внешних переменных; во-вторых, это интегрированная наука, которая «позволяет» находиться на своей территории многим гуманитарным дисциплинам, но это не означает, что управленческую работу нельзя систематизировать, классифицировать и анализировать, что она не имеет четких профессиональных черт и научных аспектов. По мнению Д. Фуллера, «люди, обладающие естественным даром управления, — всего лишь любопытный феномен, не связанный ни с вдохновением, ни с врожденными способностями» [13]. Нельзя найти прирожденного менеджера — его нужно создать из прирожденного специалиста, если «прирожденный» означает естественную склонность к управлению.

Нельзя найти прирожденного менеджера — его нужно создать из прирожденного специалиста, если «прирожденный» означает естественную склонность к управлению.

Слова Д. Фуллера подтверждают мысль о том, что управленческая деятельность предполагает наличие специальных способностей (одаренности), своего рода призвания, внутренней потребности производить данную работу, а руководитель — это личность, обеспечивающая успешность или неуспешность функционирования или развития организации. Другими словами, эффективность процесса управления определяется тем, кто и как руководит [12]. Это означает взаимозависимость двух понятий: «эффективность управленческих процессов» и «преуспевающий директор». Неудивительно, что при описании модели успешного руководителя стали использовать праксиологический подход, который предусматривает проникновение в закономерности преобразования практики с позиций «умного делания», изменяющего действительность, и построение деятельности на основе этих закономерностей. Он дает основание для структурно-функционального анализа основных «инструментов», которыми пользуется руководитель в своей практике (речь идет о деятельности, методе, методике и технологии). Проникая в их структуру, руководитель получает дополнительные возможности для рефлексии по поводу успешности или неуспешности своих действий [5]. Одна из моделей успешного директора, обеспечивающего рациональное руководство образовательным учреждением, была предложена Нойбауэром и Дембом, которые назвали три основных архетипа роли управляющего:

✓ «сторож» уделяет главное внимание мониторингу и оценке эффективности;

✓ «лоцман» ведет организацию к рынку образовательных услуг;

✓ «попечитель» выбирает направление (стратегию) работы, проводит мониторинг и оценивает результаты прошлых этапов [6].

Авторы утверждают, что всю жизнь мы учимся одному искусству — искусству успешного действия, а наука, которая помогает нам в этом, называется *праксиология*. Согласно исследованиям праксиологов, действия, из которых состоит деятельность человека, могут быть следующими.

✓ *Успешными* признаются действия, которые ведут к следствию, задуманному в качестве цели. Действия являются полностью успешными, если приводят к совпадению намеченной цели и полученного результата. Для реалиста деятельность успешна, если хотя бы половина ожидаемого результата реализовалась. Идеалист

недоволен результатом из-за его неполноты или несовершенства.

✓ *Безуспешными* являются такие действия, которые не только не достигают цели, но и не приближают к ней. Таких действий в природе не существует, так как любые действия учат не совершать подобных ошибок. Для реалиста безуспешные действия — это своего рода положительный факт, из которого можно сделать выводы на будущее (реалисты по своей сущности — оптимисты). Идеалисты видят свои недостатки, которые не обеспечивают полного успеха, что их огорчает (идеалист — это, по сути, пессимист).

✓ *Противоуспешными* действиями называют такие, которые способствуют либо нашему поражению, либо поражению соперника, то есть препятствуют достижению цели или отдаляют результат достижения цели во времени.

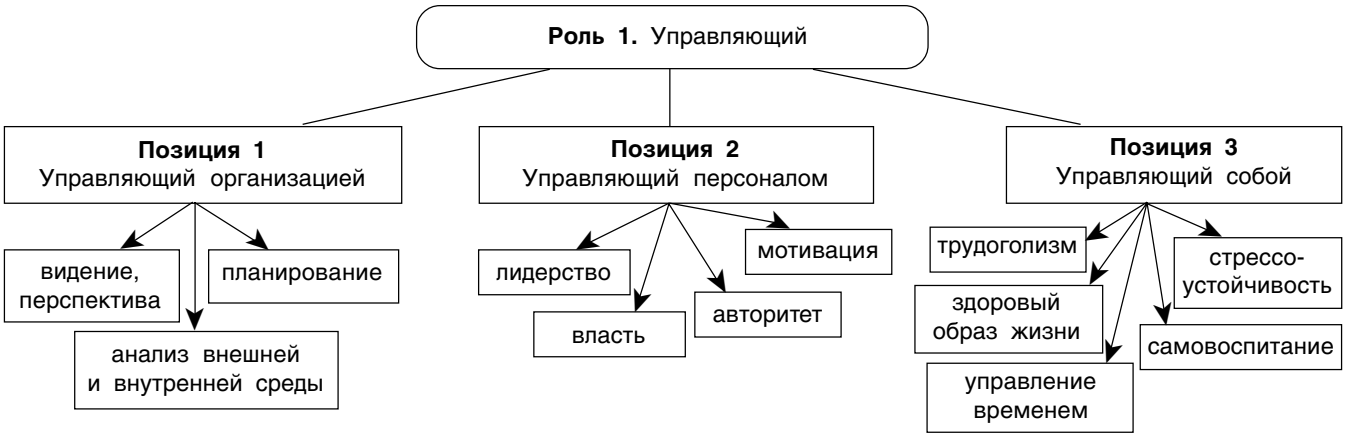
✓ *Безразличные* действия — действия, выходящие за нижний предел противоуспешных действий; они характеризуются отстраненностью человека (но помните, что неучастие или недостаточное противодействие может быть хитрым приемом) [2].

Эти действия — успешные, безуспешные, противоуспешные и безразличные — составляют «грамматику деятельности», которая призвана сочетать, комбинировать все виды ради окончательного успеха. Классификация действий с позиций праксеологии предоставляет возможность выбора поведенческих технологий на пути к достижению личного и общественного успеха, а также помогает распознавать действия окружающих.

Поведенческая (ролевая) палитра всех действий директора школы состоит их трех основных ролей — управляющего, партнера и управляемого. В данной работе рассматривается роль директора школы как управляющего через ролевые позиции и действия в их составе (см. схему 1).

Схема 1

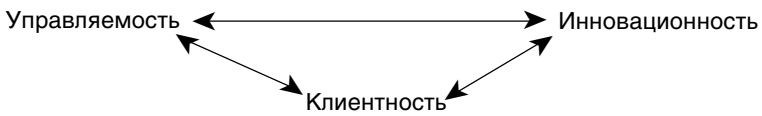
Основные ролевые позиции директора школы



Первая ролевая позиция директора школы — управляющего организацией — включает способности предвидеть (общее видение), осуществлять плановые действия (стратегическое, тактическое, оперативное планирование), умение проводить анализ внешней и внутренней среды и т. д. Действия успешного руководителя будут более эффективными, если он опирается на базовые ценности организации. По мнению А. И. Пригожина, существуют, по крайней мере, три базовые ценности организации, неразрывно связанные между собой (см. схему 2) [9].

Схема 2

Базовые ценности организации



Управляемость означает некоторую меру в соотношении управляющей и управляемой подсистем организации, ту степень контроля, которую первая из них может распространять на вторую. Управляемость может быть оценена по двум основным параметрам:

✓ Согласованность целей и действий подразделений и работников организации, которая, в свою очередь, определяется: качеством целей (их ясностью, непротиворечивостью, последовательностью, достижимостью); степенью мотивации персонала к достижению названных целей; качеством организационного порядка (бизнес-технологии, горизонтальные связи, правила работы и т. д.); уровнем корпоративной культуры (командность, всеобщая заинтересованность в достижении целей организации).

✓ Реализуемость решений.

Инновационность — это способ организации порождать новшества и осуществлять нововведения. В какой-то мере она является антиподом управляемости, поскольку нововведения нередко на время снижают управляемость, но без них управляемость становится дисфункциональной.

Инновационность организации проявляется: в открытости изменениям (мышления, поведения, продукта и т. п.); в проективности управления, то есть ориентации не столько на следование за спросом образовательных услуг, сколько на воздействие на спрос; не просто чувствительность к сигналам образовательного рынка, а производство новых сигналов для него; в качестве управленческой воли, то есть умении руководителя полностью завершать инновационные процессы.

Любой руководитель является менеджером по человеческим ресурсам, так как работает с людьми.

Клиентность организации — ее соответствие потребностям, тенденциям рынка образовательных услуг, привлекательность ее продуктов (программ, учебно-методических материалов собственного производства) и сервисных служб для клиентуры (учащихся, педагогических и социальных партнеров, заинтересованной общественности).

Исследователи называют ряд факторов, препятствующих эффективному управлению организацией, что ослабляет первую ролевую позицию директора образовательного учреждения как школьного менеджера первого порядка: недостаточная сформированность индивидуальной управленческой концепции; рассогласованность организационных и личных ценностей и целей; недостаток управленческих способностей, знаний, умений и навыков в области образовательной управленческой деятельности; отсутствие креативности, стремления к личностному росту; неумение управлять собой и группой, мотивировать персонал; недоброжелательное отношение к персоналу; трудности в общении с подчиненными; применение неэффективного стиля руководства; ориентация на себя и свою карьеру, отсутствие ориентации на решение профессиональных задач; недостаточно творческий подход к работе; консервативность поведения, наличие конфликтных и невротических тенденций поведения [10].

Вторая ролевая позиция директора школы — управляющий подчиненными (мотивирование, лидерство, авторитет, власть и пр.). Любой руководитель является менеджером по человеческим ресурсам, так как работает с людьми. Деятельность школьного менеджера заключается в руководстве людьми, направленном на достижение поставленных целей, что предполагает определенное профессиональное поведение. Под *профессиональным поведением* понимается совокупность технических (умение работать на компьютере, с литературой и пр.) и поведенческих (отношение к клиенту, способность работать с большой нагрузкой, взаимодействие с коллегами, руководителями, подчиненными) навыков, а также прилежание (мотивация), с которым работает сотрудник [3]. Если управленческая деятельность решает поставленные задачи, обеспечивает реализацию

целей, причем на основе оптимального использования ресурсов, то она считается эффективной. Иными словами, эффективность управленческой деятельности показывает, в какой мере управляющий орган реализует поставленные цели. В этом смысле проблема эффективности управления является частью эффективности производства [7].

Существуют два принципиально разных подхода к пониманию цели организации и роли человека в процессе ее достижения (система руководящих принципов): философия договора и философия общей судьбы.

Рассматривая *философию контракта*, Дж. Грейсон [1] отмечает, что она возникла в период рождения промышленной революции и основывалась на том, что группа акционеров через менеджеров заключала соглашение с группой работников, согласно чему последние были обязаны трудиться в обмен на определенную плату. В условиях управления образовательным учреждением эта ситуация близка к формальному лидерству, когда педагогический коллектив и директор, согласно инструкции, «договорились» трудиться вместе, признав статусные позиции друг друга. В рамках этой философии (организационной культуры) руководитель выполняет роль властного лидера, авторитет которого закреплен законодательно.

С позиций *философии общей судьбы* интересы работников и потребителей так же важны, как интересы управленческого корпуса. Работники образовательного учреждения, как и потребители образовательных услуг, считают, что их интересы будут приняты во внимание, поскольку основной целью школы является не только оказание и потребление образовательных услуг, но и удовлетворение потребностей всех заинтересованных в образовательном процессе сторон.

Работники школы понимают цели и задачи образовательного учреждения, они мотивированы, готовы принять на себя большую ответственность и помочь преодолеть возникающие трудности, они также чувствуют свою принадлежность к школе и уверены в том, что их личные интересы неразрывно связаны с ее интересами [11].

Смысл управления персоналом состоит в достижении стоящих перед организацией целей. Его понимание помогает определить основные детерминанты успешности этого управления [3]:

✓ создание модели поведения сотрудников, нужного для достижения целей;

✓ создание системы мотивирования (побуждения) нужного поведения;

✓ создание системы подкрепления нужного поведения, чтобы оно, проявившись, устойчиво возобновлялось.

Существуют два принципиально разных подхода к пониманию цели организации и роли человека в процессе ее достижения: философия договора и философия общей судьбы.

Директор в данной философии — это и харизматическая личность, и эксперт, и компетентный в своем деле человек, умеющий делегировать полномочия, тонко чувствовать ситуацию и пр.

Трудности управления современными организациями, с точки зрения второй ролевой позиции директора, показаны в таблице 1 (см. с. 148). Основными параметрами построения «карты трудностей» служат два показателя: положительное (отрицательное) отношение руководителя к коллективу и стратегия сотрудничества (соперничества).

Успешность второй ролевой позиции (управление людьми) зависит от объективности оценки взаимодействия руководителя и сотрудников. В данном случае интересно то, как руководитель оценивает себя и каким его видят окружающие. Управленческая литература говорит о том, что руководители в большей степени ценят свои профессиональные и деловые качества, оценка личностных качеств уходит на второй план, а критика в свой адрес — на самое последнее место [4].

На основании анализа двух ролевых позиций директора школы (управляющий организацией и управляющий людьми) можно говорить о наличии некоторых про-

Таблица 1

«Карта трудностей» управления современными организациями

		Стратегия	
		соперничества	сотрудничества
Отношение руководителя к группе	положительное	• группа, как и руководитель, стремится достичь высоких результатов работы • потенциал группы достаточно высокий • возможность конфликта внутри группы невелика • руководителю свойственно ответственное поведение **4**	• деятельность группы эффективна • группе присущи сотрудничество и взаимопомощь • руководитель успешно управляет подчиненными • нет поводов для конфликтов внутри группы • между руководителем и группой имеется взаимопонимание **1**
	отрицательное	**3** • в группе сложился отрицательный психологический климат • имеет место несовпадение индивидуальных и групповых целей • групповая сплоченность невысокая • групповая активность слабо выражена • руководитель устраняется от группы • у руководителя наблюдается внутренний конфликт • возможны очень серьезные конфликты с группой	**2** • имеет место высокая степень группового сплочения • группа положительно мотивирована на выполнение работы • руководитель оказывает слабое влияние на группу • руководитель ориентирован на групповое мнение • руководитель часто меняет свои позиции • руководитель уходит от ответственности • между руководителем и группой возможны конфликты

тиворечий в его деятельности, которые могут стать барьерами на пути становления успешного и эффективного руководителя. Приведем перечень этих барьеров:

✓ наличие строго структурированных планов (стратегических, тактических, оперативных), осуществляемых людьми;

✓ возможность выбора тактик достижения поставленных целей между рискованными и устоявшимися, отработанными, стереотипными действиями;

✓ сомнение в компетентности, которая может не соответствовать условиям постоянно меняющихся внутренних и внешних переменных;

✓ отсутствие адекватной оценки способностей и личностного роста в условиях постоянно меняющихся организационных ситуаций;

✓ выбор неадекватных стратегий поведения в условиях решения управленческих конфликтов;

✓ принятие управленческих решений без учета мнения исполнителя;

✓ строгое требование выполнять инструкции в ущерб стремлению работников проявлять творчество;

✓ наличие индивидуальной мотивации руководителя, ориентированного на достижение успеха в деятельности, и отсутствие положительной мотивации работников.

Третья ролевая позиция директора школы — управляющего собой — связана с культурой личного труда руководителя образовательного учреждения [8], включающего планирование своей деятельности, самовоспитание (здоровый образ жизни, технология успешности, нивелирование стрессовых ситуаций), борьбу с трудоголизмом, управление временем (тайм-менеджмент) и др.

Описание третьей ролевой позиции преуспевающего директора образовательного учреждения может стать темой отдельной статьи, здесь же приведем пример обобщенной модели качеств менеджера, умеющего управлять самим собой [8] (см. таблицу 2). Заинтересованные руководители могут проверить свой уровень управления и составить программу работы над собой (В — оценка важности, И — личное использование).

Таблица 2

Обобщенная модель качеств менеджера, умеющего управлять собой

№ п/п	Перечень качеств	В	И
1	**Способность правильно формулировать жизненные цели** (оптимальная направленность и мобилизация своих способностей и жизненных ресурсов)		
1.1	Способность познать самого себя		
1.2	Умение формулировать свои жизненные цели		
1.3	Умение принимать решения		
1.4	Умение планировать карьеру		
2	**Личная организованность** (способность жить и работать по системе)		
2.1	Приверженность системному подходу		
2.2	Умение ценить и эффективно использовать время		
2.3	Умение сосредоточиться на главном		
2.4	Умение все делать по порядку		
2.5	Умение не выпускать из вида мелочи		
2.6	Умение учитывать и анализировать затраты времени		
3	**Самодисциплина** (умение управлять своим поведением, держать себя в руках)		
3.1	Обязательность, способность и умение держать слово		
3.2	Пунктуальность, точность исполнения		
3.3	Собранность, умение не разбрасываться		
3.4	Наличие чувства ответственности		
3.5	Умение отказаться от удовольствий ради главного		
4	**Знание техники личной работы** (знание правил и приемов организации личной работы и умение ими пользоваться)		
4.1	Умение организовать рабочее место		
4.2	Умение пользоваться организационной и вычислительной техникой		
4.3	Умение работать с информацией		
4.4	Умение составлять документы		
4.5	Умение говорить по телефону		
4.6	Умение слушать		
4.7	Умение планировать свои дела		
4.8	Знание методов рационализации личного труда		
4.9	Умение пользоваться записной книжкой		
4.10	Умение менять род занятий		
4.11	Знание технологии коммуникаций		
4.12	Умение найти и получить работу		
4.13	Умение адаптироваться в коллективе		
4.14	Умение взаимодействовать с секретарем		

Продолжение табл. 2

№ п/п	Перечень качеств	В	И
4.15	Умение делегировать полномочия		
5	**Способность поддерживать свое здоровье** (хорошее состояние здоровья, гигиена умственного труда)		
5.1	Физические нагрузки		
5.2	Правильное питание		
5.3	Сон		
5.4	Дыхание		
5.5	Водные процедуры		
5.6	Закаливание		
5.7	Борьба с шумом		
5.8	Тренированность нервной системы		
5.9	Умение расслабляться		
5.10	Отказ от вредных привычек		
5.11	Режим труда и отдыха		
6	**Эмоционально-волевой потенциал** (способность управлять своей волей, воспитывать оптимизм и жизнерадостность)		
6.1	Волевые качества		
6.2	Трудолюбие		
6.3	Упорство в работе		
6.4	Целеустремленность		
6.5	Решительность		
6.6	Напористость		
6.7	Умение заинтересовать, мотивировать себя		
6.8	Оптимизм и жизнерадостность		
6.9	Увлеченность работой		
6.10	Преданность работе и коллективу		
6.11	Семейное благополучие		
6.12	Уверенность в себе		
6.13	Психологическая подготовка к работе		
7	**Самоконтроль своей жизнедеятельности** (способность постоянно контролировать этапы своей деятельности и ее результаты)		
7.1	Знание функций самоконтроля		
7.2	Контроль процессов		
7.3	Контроль времени		
7.4	Контроль результатов		
7.5	Самоконтроль дня		
7.6	Умение создавать и контролировать собственный имидж		

Подводя итог, можно уверенно сказать, что успешность исполнения первой роли директора (управляющий) во многом зависит от того, насколько он соблюдал правила успешной деятельности, основанные на знании «грамматики действий». Успешный руководитель, «искусник» — это опытный человек, знающий, умелый, ученый [2], а его деятельность может быть названа «исправной», «искусной», «неиспорченной». Заметим, что искусство управлять никогда не приходит сразу, оно формируется постепенно и основывается на таких качествах, как точность (соблюдение «правил игры»), простота (рациональность, продуманность), экономичность (умение избегать неоправданных физических и моральных затрат), уверенность, смелость (умение рисковать).

Изложенные выше рассуждения являются лишь одной из точек зрения на проблему успешности управленческой деятельности и ее главного организатора и исполнителя — директора образовательного учреждения. Описание первой роли изолированно от общей деятельности руководителя осуществлено лишь в порядке ее детального изучения, с целью самоанализа; в реальном управленческом процессе директор «исполняет» все роли одновременно, используя свое основное средство — общение.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Грейсон, Дж.* Американский менеджмент на пороге XXI века / Дж. Грейсон, К. О'Делл. — М. : Экономика, 1991.
2. *Григорьев, Б. В.* Праксиология, или Как организовать успешную деятельность : учеб. пособие / Б. В. Григорьев, В. И. Чумакова. — М. : Школьная пресса, 2002. — 144 с.
3. *Захарова, Л. Н.* Психология управления : учеб. пособие / Л. Н. Захарова. — Н. Новгород : ННГУ, 2005. — 328 с.
4. *Зигерт, В.* Руководить без конфликтов / В. Зигерт, Л. Ланг. — М. : Экономика, 1990.
5. *Колесникова, И. А.* Педагогическая праксиология : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / И. А. Колесникова, Е. В. Титова. — М. : Издательский центр «Академия», 2005. — 256 с.
6. *Лоранж, П.* Новый взгляд на управленческое образование: задачи руководителей / П. Лоранж. — М. : Олимп-Бизнес, 2004. — 400 с.
7. Менеджмент : учеб. пособие для студентов вузов / Г. Б. Казначевская [и др.]. — Ростов н/Д : Феникс, 2006. — 384 с. —(Высшее образование).
8. Персональный менеджмент. Тесты и конкретные ситуации : учеб. пособие / под общ. ред. докт. экон. наук, проф. С. Д. Резника. — М. : ИНФРА-М, 2006. — 161 с. —(Высшее образование).
9. *Пригожин, А. И.* Методы развития организаций / А. И. Пригожин. — М. : МЦФЭР, 2003. — 864 с.
10. *Розанова, В. А.* Психология управления : учеб. пособие / В. А. Розанова. — М. : Журнал «Управление персоналом», 2003. — 416 с.
11. *Семенов, А. К.* Психология и этика менеджмента и бизнеса : учеб. пособие / А. К. Семенов, Е. Л. Маслова. — М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К⁰», 2006. — 276 с.
12. *Урбанович, А. А.* Психология управления : учеб. пособие / А. А. Урбанович. — Мн. : Харвест, 2002. — 640 с. —(Библиотека практической психологии).
13. *Фуллер, Д.* Управляй или подчиняйся! Проверенная техника эффективного менеджмента / Д. Фуллер. — М. : Фонд «За экономическую грамотность», 1992. — 287 с.

От идеи — к передовому опыту учителя

РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

И. И. БОНДАРЕВА,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры начального образования
ГОУ ДПО НИРО

Ключевые слова: *пространственное мышление, моделирование, теоретическое мышление, наглядная геометрия, пространственные фигуры, конструирование.*

Многочисленные наблюдения психологов и педагогов показывают, что ребенок, не научившийся учиться, не овладевший мыслительной деятельностью в начальных классах, в средней школе обычно переходит в разряд неуспевающих. Главная задача школы — не только дать знания, но и научить мыслить. Математика, безусловно, способствует развитию у детей мышления, памяти, внимания, творческого воображения, наблюдательности, строгой последовательности рассуждения и его доказательности.

По исследованиям ученых, у детей до 9—10 лет доминирует правое полушарие мозга, то есть они мыслят яркими образами. Традиционные школьные программы, напротив, предполагают более активную работу левого полушария. Известный педагог-психолог И. Соньер отмечал: «Обучая левое полушарие, вы обучаете только левое полушарие. Обучая правое полушарие, вы обучаете весь мозг!» Это значит, что лучших результатов в обучении младших школьников добьются те учителя, которые опираются на образное мышление, эмоциональность, наглядность. Именно такой по своим характеристикам материал представлен в геометрическом разделе математики. Изучение геометрии обеспечивает числовую грамотность учащихся, дает им начальные геометрические представления, развивает наглядно-действенное и наглядно-образное мышление и пространственное воображение детей, формирует элементы конструкторского мышления и конструктивных умений, а также связано с алгебраическим и арифметическим материалом.

Положение геометрии по сравнению с другими школьными предметами уникально: ни один предмет первоклассники не воспринимают так хорошо, как наглядную геометрию. В то же время ни один предмет не начинают изучать в школе с таким опозданием по отношению к благоприятному моменту, как геометрию. Конечно, при желании ребенку

можно дать знания в любом возрасте, но гуманнее и эффективнее учить его во время, определенное природой, в сензитивный период. Поэтому систематическая работа с образами, развивающая пространственное мышление и готовящая почву для изучения курса геометрии, должна начинаться именно в начальной школе, деятельность образного мышления является приоритетной в младшем школьном возрасте.

Пространственное мышление является особым видом умственной деятельности. Все чаще учителя и методисты отмечают недостаточное развитие пространственных представлений у детей. Между тем это необходимо и для социального бытия человека, поскольку пространственное мышление является формой отражения окружающего мира, условием успешного познания и активного преобразования действительности. Свободное оперирование пространственными образами является фундаментальным умением, объединяющим разные виды учебной и трудовой деятельности. Развитие пространственного мышления необходимо для общего психического развития ребенка.

В последнее время развитию пространственного мышления стали уделять значительно больше внимания, чем раньше. Различные аспекты пространственного мышления при изучении математики исследовали И. С. Якиманская, И. Я. Каплунович, С. В. Летрушина, А. В. Белошистая, А. М. Пышкало, Н. С. Подходова, Г. Д. Глейзер, Г. Н. Никитина.

Термином «пространственное мышление» обозначается достаточно сложное явление, включающее как логические операции, так и непосредственное отражение действительности. Это значит, что, отражая чувственный опыт ребенка, обретенный им в непосредственном контакте с окружающим миром, мыслительный процесс в форме образов через теоретическое осмысление предстает в системе понятий. Понятие пространственного мышления требует уточнения. Описываемая этим термином психическая реальность столь специфична, что дает право отнести ее к особому виду и обозначить специальным термином. Точнее следовало бы говорить о мышлении пространственными образами, но в целях краткости используется термин «пространственное мышление». Пространственное мышление в своей наиболее развитой форме оперирует образами, которые являются воспроизведением и преобразованием пространственных свойств и отношений объектов: их форм, величины, взаимного положения частей.

Свободное оперирование пространственными образами является фундаментальным умением, объединяющим разные виды учебной и трудовой деятельности.

Пространственными отношениями называют отношения между объектами пространства или между пространственными признаками этих объектов. Наиболее подробно сущность пространственного мышления раскрыта в работах И. С. Якиманской. Она дает следующее определение: «Пространственное мышление — это вид умственной деятельности, обеспечивающей создание пространственных образов и оперирование ими в процессе решения различных практических и теоретических задач» [1, с. 35]. Иными словами, пространственное мышление предполагает не только создание соответствующих образов, но и оперирование ими, их преобразование, «перекодирование», которое происходит на основе представления.

Когда идет процесс моделирования (важнейшая составляющая *теоретического мышления*), ребенок создает реальные пространственные объекты и оперирует их образами. Мышление обеспечивает видоизменение и трансформацию исходных образов, а также создание новых, отличных от исходных. Таким образом, пространственное мышление органически «вплетается» в структуру теоретического мышления и становится необходимым и важным его компонентом.

В настоящее время существует противоречие между наличием разработан-

ных методов и приемов формирования пространственного мышления в психологии и методике и отсутствием системы заданий, способствующих его формированию у учащихся начальной школы. Отсутствие системы подобных заданий является причиной низкого уровня сформированности пространственного мышления у выпускников начальной школы, а значит, нельзя говорить о полном развитии их интеллектуальной сферы.

Цель наглядной геометрии — не просто научить ребенка работать с терминами и доказательствами, а сформировать умения моделировать, конструировать, представлять и сравнивать.

Развитию пространственного мышления может и должно способствовать освоение различных учебных курсов. Но именно содержание курса геометрии предоставляет в этом плане большие возможности, так как предметом изучения геометрии являются формы объектов, их размеры и взаимное расположение.

Цель наглядной геометрии — не просто научить ребенка работать с терминами и доказательствами, а сформировать умения моделировать, конструировать, представлять и сравнивать. Для развития пространственного мышления необходимо отдать приоритет использованию пространственных фигур, работе с развертками; обращаться к дошкольному опыту детей, а также учить применять специальные инструменты. Учащихся начальных классов надо знакомить не только с понятиями длины, периметра, площади, но и объема. Необходимо учить их работать не только линейкой, но и циркулем, транспортиром.

Начиная с изучения реальных объектов и практических действий с ними, учащиеся затем выводят закономерности в отношениях и свойствах фигур. Целесообразнее начинать работать с пространственными фигурами и только потом — с плоскими: именно это позволяет развивать пространственные представления у учащихся. Только так, опираясь на предметно-действенное мышление, мы развиваем наглядно-образное мышление и его вид — пространственное.

Говоря о способе подачи геометрического материала, важно учитывать следующее:

✓ его содержание должно играть самостоятельную, а не вспомогательную роль при изучении математики;

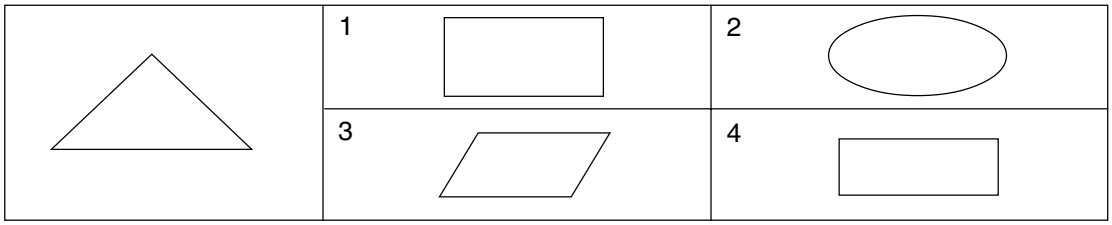
✓ материал должен осваиваться равномерно, без перерывов, на протяжении всего периода начального обучения;

✓ основной метод обучения может быть охарактеризован как наглядно-практический и наглядно-эвристический, при этом не исключаются логические рассуждения;

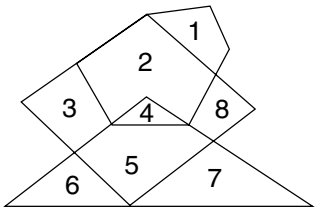
✓ геометрический материал должен быть целесообразным и достаточным для достижения необходимого уровня развития геометрических представлений.

Упражнения могут быть такими.

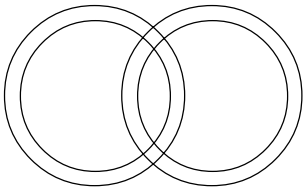
Выберите из четырех объектов тот, высота которого такая же, как у нарисованной отдельно фигуры.



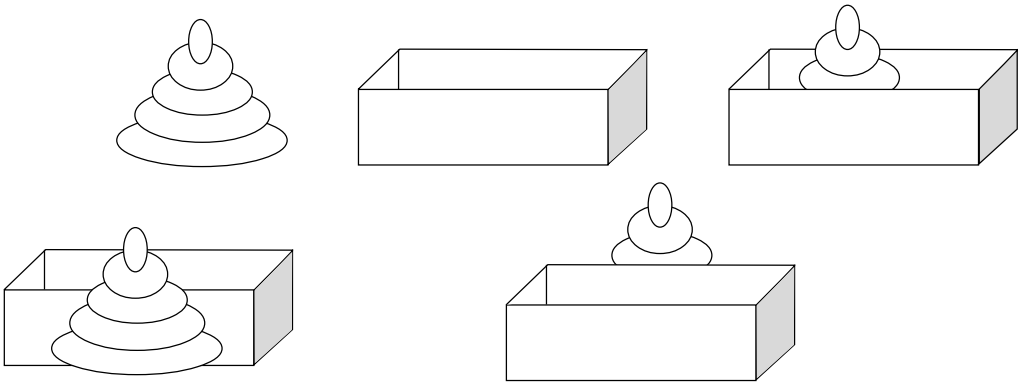
Укажите (раскрасьте) ту часть плоскости, которая является общей для всех трех фигур.



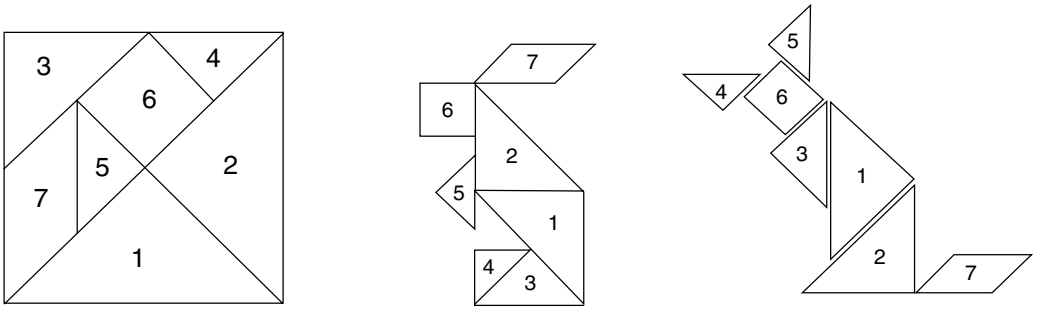
Два колечка лежат друг на друге. Раскрасьте верхнее зеленым цветом, а нижнее — красным.



Раскрасьте пирамидку, которая находится в коробке, красным цветом; около коробки — зеленым; за коробкой — синим; перед коробкой — желтым.



Использование игры «Танграм»



Для составления плоскостных фигур по образцу необходимо не только знать наименования геометрических фигур, их свойства и отличительные признаки, но и уметь представить, что получится в результате соединения нескольких фигур, зрительно расчленить контурный образец или силуэт на составляющие его части.

Игру «Танграм» лучше проводить в четыре этапа, обучение детей не должно быть стихийным.

1-й этап. Ознакомление детей с игрой. Необходимо сообщить название фигуры, рассмотреть ее отдельные части, уточнить их названия, соотнести части по размерам, усвоить способы их соединения между собой.

2-й этап. Составление сюжетных фигур по элементарному изображению сюжета.

Работа заключается в механическом подборе частей, копировании способа их разложения. Следует внимательно рассмотреть образец, назвать составные части, их расположение и соединение.

3-й этап. Составление сюжетных фигур по частичному элементарному изображению. Детям предлагают образцы, на которых указано место расположения одной-двух составных частей, остальные дети должны расположить самостоятельно.

4-й этап. Составление сюжетных фигур по силуэтному образцу. Самостоятельная творческая работа.

Развитие пространственного мышления младших школьников будет идти более эффективно, если на уроках математики, в процессе формирования геометрических понятий и представлений, использовать конструирование и игры прикладного характера с учетом возрастных и индивидуальных способностей учащихся ориентироваться в пространстве. Много замечательных заданий и упражнений, направленных на развитие пространственного мышления, можно найти в некогда популярном и любимом учителями курсе «Математика и конструирование» (авторы — С. И. Волкова и Л. А. Пчелкина), где представлена система работы по расширению и уточнению геометрических представлений и знаний учащихся, по формированию и совершенствованию конструкторских и графических умений, по развитию пространственного воображения, мышления учащихся.

Развитие пространственного мышления младших школьников будет идти более эффективно, если на уроках математики использовать конструирование и игры прикладного характера.

Все чаще педагоги осознают необходимость введения в младшей школе курса геометрии и пытаются проводить отдельные занятия с учащимися по этой дисциплине. При этом можно использовать тетради по математике с печатной основой «Наглядная геометрия» для учащихся 1—4-х классов (авторы — Н. Б. Истомина и И. В. Шадрина), а также сертифицированную программу «Геометрия и конструирование» для учащихся 1—4-х классов (автор — учитель начальных классов лицея № 40 В. И. Воробьева), которая также предполагает использование тетради с печатной основой «О чем рассказала геометрия». Авторы, разрабатывая указанную выше программу и систему заданий, предлагаемых в рабочих тетрадях, руководствовались концепцией развивающего обучения, ориентировались на общекультурные цели обучения геометрии и стремились развить у учащихся образное (пространственное) и логическое мышление, сформировать у них конструкторско-геометрические умения и навыки.

Таким образом, еще раз обращаем внимание на то, что работа по развитию пространственного мышления младших школьников должна идти планомерно.

ЛИТЕРАТУРА

1. Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся / под ред. И. С. Якиманской. — М., 1989.

2. *Кадаяс, Х. М.* Особенности пространственного мышления учащихся с художественными и математическими склонностями / Х. М. Кадаяс. — М., 1985.

3. *Якиманская, И. С.* Развитие пространственного мышления школьников / И. С. Якиманская. — М., 1980.

УРОКИ РАЗНОВОЗРАСТНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Т. А. РУНОВА,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры начального
образования ГОУ ДПО НИРО

Е. В. ВОЛКОВА,
учитель начальных классов
средней школы № 8 г. Выксы

Ключевые слова: *разновозрастное сотрудничество, учебная самостоятельность, контрольно-оценочная деятельность, типы разновозрастных уроков.*

Сфера общения уже давно является предметом наблюдения и исследования многих известных педагогов и психологов. Этой теме посвящено большое количество научных работ и публикаций. Сегодня особое внимание необходимо уделять ситуациям общения в детских коллективах, когда один из детей выполняет роль взрослого. Более интересными и содержательными эти ситуации делает организация разновозрастного сотрудничества. Разновозрастное сотрудничество — это совместное решение разнообразных задач учениками разного возраста, в результате чего каждый достигает определенных личностно значимых для него целей.

Разновозрастное сотрудничество является одним из педагогических условий обеспечения безболезненного перехода из начальной школы в среднюю. В отличие от младшего школьника младшему подростку для самоутверждения и решения некоторых личностных задач нужен не столько взрослый или сверстник, сколько менее умелый, нуждающийся в помощи партнер. Поэтому учащиеся 5—7-х классов с удовольствием участвуют в планировании и проведении уроков разновозрастного сотрудничества. Им импонирует возможность примерить на себя роль учителя и оказать помощь тем, кто в ней нуждается. Но младшему школьнику нужно не просто подсказать решение, что-то сделать за него, предложить готовый результат или навязать свое мнение. Он должен самостоятельно прийти к этому результату, выработав свою точку зрения, и ему нужно в этом помочь.

Общение ребенка с другими детьми крайне важно для его психического развития. Взаимодействие детей между собой показало, что если партнеры имели неравные уровни общения (как при разновозрастном сотрудничестве), то обладавшие более низким уровнем подтягивались до более высокого уровня в процессе совместной деятельности. В психолого-педагогической литературе описаны многочисленные случаи, свидетельствую-

щие о значительно большей эффективности обучения детей своими сверстниками и старшими товарищами.

Главный психологический смысл организации совместной деятельности учащихся в условиях относительной автономности от учителя заключается в том, что при непосредственном взаимодействии с учителем ребенку трудно освоить взрослые, учительские функции, позволяющие научиться учить себя самостоятельно, — для этого ему нужно общение с детьми.

Таким образом, чтобы утвердиться в позиции учащегося, научиться добывать знания самостоятельно, школьнику нужно побывать в роли учителя по отношению к другому человеку. Такая возможность у учащихся 5—7-х классов есть: они на какое-то время могут стать учителями младших школьников. Следовательно, разновозрастное сотрудничество младших и старших школьников может решать важные задачи.

Во-первых, отвечая притязаниям подростков на равноправные, «серьезные» отношения с миром взрослых, работа «учителем» может служить одной из мер профилактики подросткового негативизма, который проявляется в виде нарушений дисциплины, нежелания учиться. Во-вторых, такая работа помогает формировать учебную самостоятельность школьников, основанную на способности нового «учителя» принять другую точку зрения или помочь малышу исправить неверно сделанный вывод. В-третьих, учебное сотрудничество между младшими и старшими детьми дает учителю возможность организовать изучение материала на переходном этапе таким образом, чтобы старшие ученики подходили к обобщению своих способов действий, знаний и умений как бы с позиции другого человека.

Чтобы утвердиться в позиции учащегося, научиться добывать знания самостоятельно, школьнику нужно побывать в роли учителя по отношению к другому человеку.

Кого же больше развивают уроки разновозрастного сотрудничества? Что дают они старшим и младшим ученикам? Для подростков особенно эффективны не сами разновозрастные уроки, а подготовка к ним. Именно во время подготовки они пробуют прогнозировать трудности, с которыми могут столкнуться младшие школьники при решении простых задач. Попытка занять позицию другого ученика, предположить возможные ошибки, найти путь преодоления этих ошибок — все эти действия формируют собственную контрольно-оценочную деятельность.

Старшеклассники ответственно готовятся к выполнению роли «учителя»: они горды тем, что им поручили это важное дело и дали возможность продемонстрировать свои знания и умения. Подобная работа во много раз эффективнее любой контрольной, которая показывает лишь недостаток знаний и умений. При подготовке к уроку разновозрастного сотрудничества учащиеся средней и старшей школы могут легко восполнить недостающие для проведения урока знания, а главное — сделают это самостоятельно, без указаний педагога.

Кроме того, ребенок, имеющий возможность организовать какую-либо деятельность, разработать ее правила, контролировать, оценивать ее ход, лучше и прочнее освоит ее. Причем полученные им навыки и умения используются в этом случае более свободно, содержат в себе элементы творчества, так как школьник выступает полноценным субъектом осуществляемой деятельности.

Чтобы по-настоящему овладеть знанием или умением, ученику обязательно нужно побывать в роли учителя, передать кому-то свои знания, ибо прочитанное и услышанное всегда легко ускользает из памяти, а то, чему учишь других, запоминается надолго. Кто учит, учится сам — этой мудростью руководствовались еще древние греки. Даже талантливейший Иоахима Форций, о котором упоминал в своих трудах Я. А. Коменский, советовал желающим достичь больших успехов в занятиях искать себе учеников, которых можно ежедневно учить тому,

чему учишься сам, даже если придется платить им деньги. «Учишь, то есть подвигаешься вперед», — замечает Коменский [1, с. 363]. Среди прочих принципов обучения, обозначенных Я. А. Коменским, особенно важны следующие: «Как можно больше спрашивать, спрошенное — усваивать, тому, что усвоил, — обучать...» [1, с. 362]; «Все то, что усвоено, в свою очередь должно быть передаваемо другими и для других» [1, с. 361].

Для младших школьников разновозрастные уроки также очень важны — это дает весомую эмоциональную поддержку, повышает мотивацию к учению, позволяет лучше усвоить учебный материал, обогатить арсенал средств общения с другими детьми.

Можно отметить используемые педагогами в работе следующие типы разновозрастных уроков.

✓ *Уроки конкретизации открытого учащимися способа действий.* Цель таких уроков — создать проблемную ситуацию, найти пути и способы решения поставленных задач. Старшеклассники придумывают подобные ситуации, определяют, как наглядно можно будет организовать поиск решения задачи, разрабатывают систему вопросов, позволяющих узнать, насколько понят и усвоен учебный материал.

✓ *Уроки-демонстрации*. На этих уроках младшие школьники демонстрируют результаты своей работы (например, родителям). Старшеклассники помогают учащимся начальной школы подготовить материал к уроку и разрабатывают сценарий его проведения.

✓ *Контрольные уроки.* Цель данных уроков — подвести итоги освоения какого-либо способа действий учениками начальной школы (урок-зачет, урок-диктант и т. п.). Тексты работ, критерии оценки продумывают старшеклассники. При подготовке к разновозрастному уроку нельзя допустить его превращения в экзаменационную ситуацию взаимной демонстрации более или менее блестящих знаний. В ходе подобных уроков «учителя» и «ученики» должны обмениваться мыслями, сомнениями, размышлять сообща, а для этого нужно попасть в зоны трудностей, неуверенности, незнания, которые специально организуют старшеклассники.

✓ *Уроки — смотры знаний.* На таких уроках, как правило, присутствуют родители учащихся начальных классов и родители подростков. Ценность этой работы в том, что взрослые видят, над чем им предстоит работать, что развивать в своем ребенке: волевые качества, память, внимание, коммуникативные навыки, творческое воображение, логическое мышление, а может, просто трудолюбие и усидчивость.

Для младших школьников разновозрастные уроки очень важны — это дает весомую эмоциональную поддержку, повышает мотивацию к учению, позволяет лучше усвоить учебный материал, обогатить арсенал средств общения с другими детьми.

Разновозрастной урок — смотр знаний является ценным и для самих учащихся. Он формирует у детей волю, стремление к победе, желание добывать знания самостоятельно, чувство сотоварищества, а главное — стремление выглядеть достойно, показать свою состоятельность и конкурентоспособность перед важными для ребенка людьми — его родителями. Ощущение успеха позволяет школьнику не останавливаться на достигнутом, вызывает стремление идти вперед.

Подготовка и проведение разновозрастного урока включает несколько этапов.

1-й этап — организационный

На данном этапе выбираются предмет, тема урока, определяется дата его проведения, совершается инструктаж по содержанию урока и подбору учебного материала.

2-й этап — подготовительный

На этом этапе старшеклассники собирают и обрабатывают материал, совместно с учителем продумывают систему заданий для отработки материала, строят урок; выбирают ведущих учителей, распределяют остальные роли (консультантов, экспертов); педагог проводит консультации старшеклассников; готовятся необходимые

наглядные средства и средства обратной связи.

3-й этап — практический (проведение урока)

В начале урока, сразу после короткого инструктажа педагога, разъясняющего старшим и младшим ученикам их задачи и определяющего временной регламент для каждого вида работ, «учителя» приступают к исполнению своих обязанностей. В большинстве случаев дети работают на протяжении урока, не обращаясь за помощью к взрослому учителю.

4-й этап — рефлексивный (анализ итогов разновозрастного урока)

На этом этапе старшеклассники и младшие школьники работают отдельно. Происходит всестороннее обсуждение урока; учитель оценивает учащихся, создает ситуацию успеха; выдвигаются идеи будущих уроков. Подведение итогов осуществляется, например, в форме сочинения, ответов на специально заготовленные педагогом вопросы, устного разговора (обмена мнениями). Главное — осмыслить и проанализировать урок.

На уроках разновозрастного сотрудничества дети объединяют свои усилия в решении задач и упражнении навыков. Благодаря этому у младших школьников быстрее формируются понятия, умения, навыки; возрастает объем усваиваемого ими материала и глубина его понимания; уменьшаются дисциплинарные трудности (сокращается число учеников, не работающих на уроке, не выполняющих домашние задания); возрастает познавательная активность, творческая самостоятельность учащихся, сплоченность класса: дети лучше понимают друг друга и самих себя; повышается самокритичность: ребенок, имеющий опыт совместной работы с другими детьми, точнее оценивает свои возможности, лучше себя контролирует; дети получают большее удовольствие от учения, комфортнее чувствуют себя в школе, снижается школьная тревожность.

Во время совместной работы младших и старших школьников происходит взаимообогащение, развитие мышления и речи, создаются условия для поискового и проблемного обучения.

Старшеклассники, помогавшие младшим товарищам, относятся теперь к труду учителя с большим уважением.

Все дети — и старшие, и младшие школьники — приобретают качества, необходимые для жизни в обществе: ответственность, такт, способность строить линию поведения с учетом позиции других людей, коллективистские мотивы поведения.

Совместная деятельность младших школьников позволяет ускорить процесс адаптации учащихся друг к другу в условиях постоянной смены партнеров, свободно общаться друг с другом. Во время такой работы происходит взаимообогащение, развитие мышления и речи, создаются условия для поискового и проблемного обучения.

Приведем в качестве примера урок — смотр знаний по математике во 2-м классе (учитель — Е. В. Волкова). В роли помощников учителя, консультантов и экспертов выступают учащиеся 6-го класса.

Учитель: Ребята, сегодня мы проводим смотр знаний. У нас на уроке присутствуют важные гости: ваши родители и наши старые друзья — ученики 6-го класса, выступающие сегодня в роли помощников учителя, консультантов и экспертов. Помощники учителя будут вести этот урок, консультанты — помогать вам, а эксперты — учитывать ваши достижения и выводить результаты на экран.

Итак, мы отправляемся в путешествие по морю Знаний, и путь наш лежит на остров Математики. Путешествовать мы будем на корабле, но наш корабль не может подойти к берегу и забрать нас с вами на борт, так как у берега много подводных скал. Корабль находится в открытом море, и до него каждый будет добираться на своей лодке. Каждая лодка обозначена примером.

Прежде чем вы сядете в лодку, возьмите спасательный круг. Чтобы узнать, где чей спасательный круг, решите

пример, записанный на лодке, и выберите свой круг. (Спасательный круг оформлен в виде кружочка, в центре которого записана буква или знак.) Дети с каждого ряда выходят к доске и решают примеры по цепочке.

На доске:

170 — р	620 — т	12 — о	200 — ц	1300 — !	80 — б	87 — в	270 — о
100 — л	13 — о	700 — ь	8 — М	6 — а	600 — о	1092 — !	150 — д
60 — о	9 — Д	5800 — ж	14 — л	105 — о	279 — ы	469 — п	299 — а

17 – 9 = 8	М	470 – 1 = 469	п	300 – 1 = 299	а
70 + 30 = 100	л	16 – 7 = 9	Д	15 – 9 = 6	а
280 – 1 = 279	ы	50 + 30 = 80	б	40 + 20 = 60	о
199 + 1 = 200	ц	169 + 1 = 170	р	699 + 1 = 700	ь
153 – 3 = 150	д	603 – 3 = 600	о	287 – 200 = 87	в
5 + 100 = 105	о	70 + 200 = 270	о	300 + 1000 = 1300	!
9 + 3 = 12	о	8 + 5 = 13	о	7 + 7 = 14	л
1592 – 500 = 1092	!	5840 – 40 = 5800	ж	7620 – 7000 = 620	т

А сейчас все вместе расположите полученные ответы и соответствующие им буквы и знаки в порядке возрастания и прочитайте ключевую фразу: *«Молодцы! Добро пожаловать!»*

Ну вот мы и на корабле, который держит путь на остров Математики, где нас ждет много нового и увлекательного. А сейчас закройте глазки и послушайте, как шумит море, как кричат чайки (*прослушивание аудиозаписи*).

Мы на острове. Посмотрите: нас встречают его хозяева.

Помощник учителя (ученик 6-го класса):

— Да, мы — хозяева острова и живем здесь уже шесть лет. Чтобы сойти на берег, вам нужно ответить на наши вопросы. Вы готовы? Будьте внимательнее!

Далее помощник учителя задает учащимся ряд вопросов:

— Как называются числа при вычитании?

— Как найти уменьшаемое?

— Какие цифры могут быть в записи числа в пятеричной системе счисления?

— Какие единицы массы вы знаете?

— Что такое луч?

— Как найти периметр многоугольника?

— Какой разряд отсутствует в числе 1010?

— Как найти неизвестное слагаемое?

Получив ответы на вопросы, помощник учителя переходит к следующему этапу урока.

Помощник учителя: С какой целью вы прибыли на остров?

Дети: Познакомиться с достопримечательностями.

Помощник учителя: Тогда мы будем вашими экскурсоводами. На нашем острове есть две достопримечательности: Водопад задач и Пещера уравнений. С чего начнем?

Дети: С Водопада задач.

Помощник учителя: Что такое водопад?

Дети: Это лента воды, вьющаяся вдоль отвесного склона. Стена бурлящей пены, падающая с вершины горы.

Помощник учителя: Хотите увидеть настоящий водопад?

Дети: Да.

Помощник учителя: Для этого нужно выполнить следующее задание — решить шесть задач. Чтобы ускорить эту работу, предлагаю разделиться на шесть групп по четыре человека. Вы умеете работать в группах?

Дети: Да.

Помощник учителя: Приступайте к работе, решение фиксируйте на листе.

Образец карточки

1) Дополните условие задачи и придумайте вопрос, чтобы задача решалась в два действия.

В первый день туристы прошли 13 ..., а во второй на 5 ... меньше.

2) Постройте чертеж к задаче.

3) Решите задачу по действиям.

4) Запишите решение задачи выражением и ответ.

Работой управляют консультанты. Решенные задачи отдают экспертам, которые выводят результаты на экран.

Помощник учителя: Работа закончена. Я обещал показать вам водопад — смотрите (*просмотр диафильма*). Это самый знаменитый водопад на земле — Ниагарский, он находится в Северной Америке.

Следующая достопримечательность острова — Пещера уравнений. Что вы знаете о пещерах? Хотите узнать, где находятся самые большие пещеры? Для этого вы должны поработать в парах: один из вас решает уравнение, другой — контролирует партнера, выполняя при этом проверку.

Даются карточки с уравнениями, дети работают по ним. Эксперты проверяют решенные уравнения и исправляют ошибки.

Помощник учителя: Пещера — это углубление, полое пространство под землей или в горном массиве, имеющее выход наружу. Самая большая по протяженности пещера — Мамонтова — находится в США, в штате Кентукки. Общая длина подземных коридоров составляет 320 километров. Самая глубокая — Пьер-Сен-Мартен — находится во Франции, ее глубина 1330 метров.

Учитель: Ребята, пора возвращаться. Время нашего путешествия заканчивается.

Помощник учителя: Но ваш корабль захватили пираты!

Пират: Мы вернем корабль, если вы выполните наши задания.

1) Отгадайте загадку:

Ты со мною не знаком?
Я живу на дне морском.
Голова и восемь ног,
Как зовусь я? (Осьминог)

2) Какое число спряталось в слове «устрица»? (Три)

3) Узнайте название нашего корабля, разгадав ребус:

<u>Цу</u>
ми (Цунами)

— Молодцы! Счастливого вам пути!

Учитель: Вот мы и на корабле и возвращаемся домой! Кто нас там ждет?

Дети: Мамы.

Учитель: Давайте споем им «Песенку мамонтенка».

Вам понравилось наше путешествие? Подведем итоги и дадим слово экспертам.

Учащиеся, которые добились лучших результатов, получают грамоты, остальные — поощрительные призы.

Эффективность разновозрастного сотрудничества очевидна, так как оно вызывает огромный интерес и малышей и подростков; при этом последние выступают в новой для них роли учителя, а младшие школьники демонстрируют высокую познавательную активность, неподдельный интерес к происходящему. Кроме того, повышается учебная мотивация, формируются учебная самостоятельность, навыки контроля и взаимоконтроля, развиваются коммуникативные навыки, способность понимать точку зрения другого человека.

Разновозрастное сотрудничество может сыграть важную роль в развитии процесса взаимодействия педагога и учащихся разных классов. По отзывам младших школьников, форма проведения совместного урока им очень нравится. Старшеклассники в роли учителей, консультантов и экспертов ощущают свою значимость, они компетентны и убедительны. Поэтому младшие школьники под их руководством легко открывают новые способы действия, что делает их знания прочнее, а урок — эффективнее.

Подобная организация труда позволяет строить работу каждого школьника

в соответствии с его индивидуальностью, способностями, трудолюбием и той систематической помощью, которую он получает от старших товарищей и педагога-руководителя. Кроме того, при такой организации учебного процесса никто не бездействует; уроки с использованием технологии разновозрастного сотрудничества оживляют интерес детей, делают их активнее и раскованнее. Построенное таким образом обучение становится более эффективным, а руководство деятельностью детей — интересным и плодотворным.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Коменский, Я. А.* Избранные педагогические сочинения. Т. 1. / Я. А. Коменский. — М., 1982.

2. *Лисина, М. И.* Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и со сверстниками / М. И. Лисина // Вопросы психологии. — 1982. — № 4.

3. *Цукерман, Г. А.* Виды общения в обучении / Г. А. Цукерман. — Томск, 1993.

МОДЕЛИРОВАНИЕ ТЕКСТА КАК СРЕДСТВО РЕЧЕВОГО И НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

М. С. МАКУШЕВА,
кандидат педагогических наук,
учитель начальных классов
школы № 183 Н. Новгорода

Ключевые слова: *иерархическая структура текста, идея произведения, моделирование текста, тема текста, микротемы, модель текста, смысловая структура текста, ключевая лексика, нравственная проблема текста.*

Задача нравственного развития личности ребенка, на наш взгляд, одна из труднейших в современной школе. Отсутствие в обществе четких нравственных ориентиров приводит к развитию у подрастающего поколения эгоистических черт характера, формированию личности, настроенной лишь на потребление благ цивилизации. Образование нацелено прежде всего на то, чтобы дать ученику как можно больше практических знаний, которые помогут ему приобрести престижную профессию и добиться успеха в жизни. А между тем еще К. Д. Ушинский писал: школа должна показать человеку самое драгоценное, что в нем есть, заставив его познать себя частицей бессмертного и живым органом мирового, духовного развития человечества*.

Мы убеждены, что нравственное воспитание ребенка должно стоять на первом месте. Так, Ш. А. Амонашвили считает: «Человек, прежде всего, есть духовное существо, но каждый из нас должен признать себя таковым. Если мы смотрим на мир через духовное зрение,

**Амонашвили Ш. А.* Истина школы. М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2006. С. 7.

то больше и глубже постигаем его духовную суть и стремимся к ее одухотворению. Если же смотрим на мир только через материалистический взгляд, то начинаем искать в нем больше личную выгоду, чем общее благо»*.

Возраст от 7 до 12 лет очень важен в жизни каждого человека, поскольку в это время развиваются все положительные и отрицательные черты личности, идет становление характера. Первоклассники очень восприимчивы к слову наставника, будь то родитель или учитель, поэтому важно понимать нравственные законы общественного устройства, формировать гражданскую позицию, содействовать постижению ребенком внутреннего «я».

На наш взгляд, духовно-нравственное воспитание ребенка будет успешным, если нравственные истины он будет открывать сам, читая произведения классиков русской литературы. К числу таких писателей мы относим Л. Н. Толстого, в баснях которого кратко, емко и образно отражены основные нравственные законы жизни. В процессе обучения мы разработали методику моделирования текста, позволяющую младшим школьникам видеть не только иерархическую структуру текста и смысловые связи его элементов, но и основную идею произведения.

Современный подход к проблеме развития речи предполагает формирование прочных и осознанных школьниками основ речевого поведения и культуры. Этого невозможно достичь без решения проблемы конструирования текста как речетворческой единицы, понимания закономерностей его развития, осознания внутритекстовых связей и авторского замысла.

Духовно-нравственное воспитание ребенка будет успешным, если нравственные истины он будет открывать сам, читая произведения классиков русской литературы.

Решить эту проблему помогает методика моделирования текста, поскольку для начального языкового образования чрезвычайно важно понимать модель текста как форму научной абстракции особого рода, в которой существенные отношения закреплены в наглядно воспринимаемых и представляемых связях.

Моделирование текста младшими школьниками представляет собой сложную взаимосвязь различных познавательных процессов: восприятия, осмысления информации текста, конструирования смысловых отношений темы текста и ее компонентов (микротем), определения основной идеи текста. Под *моделью текста* подразумевается графический образ его смысловой структуры, отражающий результаты процесса моделирования. Тема представляет собой систему структурных элементов содержания текста в развитии и является *объединяющим началом*. Она имеет две взаимодействующих стороны: внешнюю — наименование (название), посредством которого обозначается предмет речи, и внутреннюю, представляющую собой комплекс содержательных характеристик предмета речи. Для учащихся тема — это словесное выражение предмета или явления, которые рассматриваются в тексте.

В первом классе учащиеся не могут самостоятельно писать тексты, поэтому процесс моделирования предполагает фронтальную работу с классом. Для анализа детям были предложены басни Л. Н. Толстого, поскольку они соответствовали всем критериям отбора материала:

✓ небольшой объем;
✓ доступность восприятия;
✓ нравственная проблема, решение которой дети должны найти самостоятельно;
✓ прозрачная структура текста.

Все басни Л. Н. Толстого были разделены на три тематические группы, у каждой из них — своя нравственная идея:

1) бескорыстие и взаимопомощь («Волк и журавль», «Осел и лошадь», «Лев и мышь», «Муравей и голубка»);

* *Амонашвили Ш. А.* Истина школы. М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2006. С. 3.

2) что такое разум («Уж и еж», «Волчица и свинья», «Голуби и ястреб», «Волк и коза», «Волк и кобыла»);

3) как победить свой страх («Лягушка и лев», «Зайцы и лягушки», «Олень и ланчук»).

Следует отметить, что тексты каждой тематической группы имели сходную смысловую структуру, отражающую основные взаимоотношения главных героев басни. После работы со смысловой структурой текста учитель совместно с детьми определял положительные и отрицательные черты героев, что не только позволяло расширить словарный запас детей, но и помогало им обнаружить ту или иную черту характера в самом себе.

В первом классе учитель рисует модель текста на доске, заполняя ее вместе с учениками, на следующих уроках дети сами заполняют схему, опираясь на текст. Ниже представлены этапы работы над первой темой: «Бескорыстие и взаимопомощь. Что такое бескорыстие?».

Урок 1. Басня «Волк и журавль»

Подавился волк костью и не мог выперхнуть. Он подозвал журавля и сказал:

— Ну-ка, журавль, у тебя шея длинная, засунь ты мне в глотку голову и вытащи кость: я тебя награжу.

Журавль засунул голову, вытащил кость и говорит:

— Давай же награду.

Волк заскрипел зубами, да и говорит:

— Или тебе мало награды, что я тебе голову не откусил, когда она у меня в зубах была?

Учитель знакомит детей с понятием модели текста, заполняет эту модель совместно с учащимися и подводит их к основной идее текста.

Учитель: Кто главные герои басни?

Дети: Волк и журавль.

Учитель: Что случилось с волком? Почему он попросил помощи у журавля?

Дети: Волк поперхнулся костью и просил журавля ее вытащить, потому что у этой птицы длинная шея.

Учитель: Как вы думаете, почему журавль согласился помочь волку?

Дети: Он был добрый, ему стало жалко волка, а волк его никак не наградил.

Учитель: Прочитайте в тексте о том, как волк просил журавля о помощи.

Дети: «Я тебя награжу».

Учитель: Чем волк наградил журавля?

Дети: Сохранил ему жизнь.

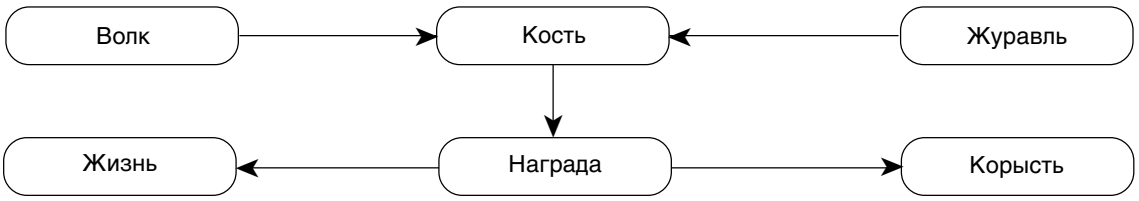
Учитель: Разве это не подарок? Как вы думаете, чего же хотел в награду журавль?

Учащиеся высказывали разные предположения: дружбы волка, его защиты, много лягушек и т. д.

Учитель: Как вы считаете, помог бы журавль волку, если бы тот не пообещал ему награды? Журавль помогал волку из жалости или из корыстных побуждений? Справедливо ли поступил с журавлем волк?

В ходе обсуждения выясняется, что журавль помог волку из корыстных побуждений, поэтому волк отплатил ему той же монетой. Кроме того, учитель обращает внимание ребят на то, что волк — хищник, а журавль — добыча.

Результат совместной работы учителя и детей фиксируется на доске в виде модели текста:



В модели обозначены главные герои басни, ее основное событие — кость в горле волка, взаимоотношения персонажей — награда за спасение жизни, результат этих отношений — волк подарил журавлю жизнь взамен на свое спасение. Кроме того, показан главный мотив поступка журавля — корысть, желание получить личную выгоду от беды другого.

После работы с моделью текста учитель совместно с детьми определяет черты характера главных героев басни. Волк: хитрость, жестокость, неблагодарность *(Волк заскрипел зубами, да и говорит: «Или тебе мало награды, что я тебе голову не откусил, когда она у меня в зубах была?»)*. Журавль: корысть, глупость (не знал, кому помогает, жадность ослепила).

Итогом работы явилась таблица антонимов, отражающая бескорыстную и корыстную позиции личности:

Добро	*Зло*
Бескорыстие	Корысть (желание наживы)
Жалость	Жестокость
Сострадание	Эгоизм

Урок 2. Басня «Осел и лошадь»

У одного человека были осел и лошадь. Шли они по дороге; осел сказал лошади:

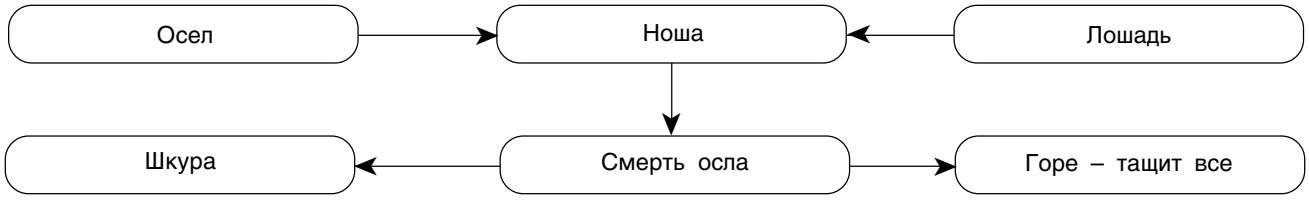
— Мне тяжело, не дотащу я всего, возьми с меня хоть немного.

Лошадь не послушалась. Осел упал от натуги и умер. Хозяин как наложил все с осла на лошадь, да еще и шкуру ослиную, лошадь и взвыла:

— Ох, горе мне бедной, горюшко мне несчастной! Не хотела я немножко ему подсобить, теперь вот все тащу, да еще и шкуру.

Как и на предыдущем уроке, учащиеся в ходе дискуссии определяют главных героев, конфликт басни: тяжелая ноша осла и результат этого конфликта: *«Не хотела я немножко ему подсобить, теперь вот все тащу, да еще и шкуру»*.

На этом уроке учащиеся пытаются сами заполнить модель текста ключевой лексикой, обнаруженной в структуре рассматриваемой басни.



После составления модели текста учащиеся определяют черты характера, которые довели лошадь до такого горя, — эгоизм, глупость, лень.

Дети сравнивают тексты по следующим параметрам:

✓ модель текста;
✓ отношения главных героев;
✓ последствия неправильных поступков;
✓ качества характера главных героев;
✓ главная идея басен (эгоизм и корысть всегда ведут человека к страданию).

Урок 3. Басня «Лев и мышь»

Лев спал. Мышь побежала ему по телу. Он проснулся и поймал ее. Мышь стала просить, чтобы он отпустил ее, она сказала:

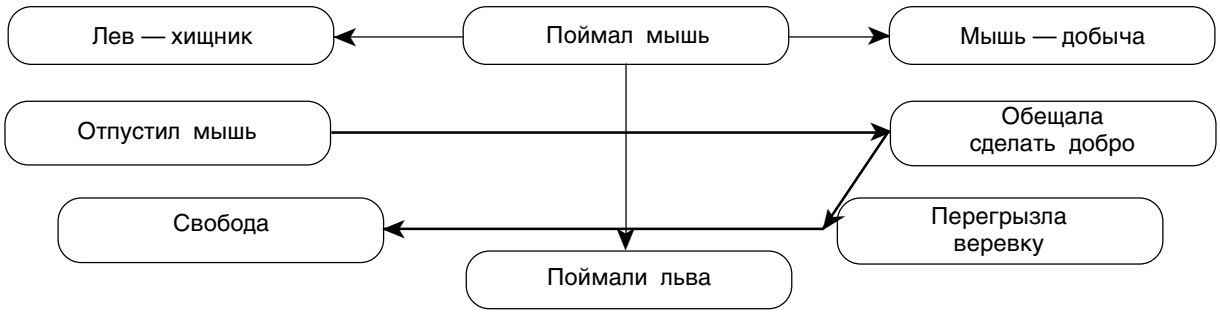
— Если ты меня пустишь, и я тебе добро сделаю.

Лев засмеялся, что мышь обещает ему добро сделать, и пустил ее.

Потом охотники поймали льва и привязали веревкой к дереву. Мышь услыхала львиный рев, прибежала, перегрызла веревку и сказала:

— Помнишь, ты смеялся, не думал, чтобы я могла тебе добро сделать, а теперь видишь, — бывает и от мыши добро.

В ходе беседы учащиеся определяют главных героев басни и приходят к выводу о том, что если бы лев не отпустил мышь, то она не освободила бы его из плена. Дети отмечают главные слова басни: *бывает и от мыши добро*. Модель этого текста выглядит несколько иначе, так как отражает взаимосвязь поступков и их последствий. Кроме того, в этой басне животные проявляют взаимовыручку и верны своему слову.



Жирными стрелками в модели текста обозначены отношения между мышью и львом.

После работы с моделью текста учащиеся определили, какие качества присущи героям басни: лев — великодушие, мышь — благодарность.

В конце урока дети выбирали высказывание, отражающее основную идею басни:

✓ Наше великодушие рождает в сердцах людей чувство благодарности и желание сделать добро в ответ.

✓ Поступай с другими так, как ты хочешь, чтобы поступали с тобой.

✓ Делай людям добро, и оно к тебе вернется.

✓ Как аукнется, так и откликнется.

Урок 4. Басня «Муравей и голубка»

Муравей спустился к ручью: захотел напиться. Волна захлестнула его и чуть не потопила. Голубка несла ветку; она увидела — муравей тонет, и бросила ему ветку в ручей. Муравей сел на ветку и спасся. Потом охотник расставил сеть на голубку и хотел захлопнуть. Муравей подполз к охотнику и укусил его за ногу; охотник охнул и уронил сеть. Голубка вспорхнула и улетела.

Заполняя модель текста, учащиеся сравнивают его с предыдущей басней «Лев и мышь». Следует обратить внимание детей на то, что голубка помогла муравью из сострадания, а мышь помогла льву, потому что хотела жить.

Модель данного текста выглядит так:

После заполнения модели учащиеся определяют, какие качества характера помогли героям басни избежать опасности: голубке — сострадание, жалость, доброта, бескорыстие; муравью — благодарность, отвага. В конце урока учащиеся выбирают предложения, иллюстрирующие отношения героев басни:

✓ Как аукнется, так и откликнется.

✓ Что посеешь, то и пожнешь.

✓ Делай людям добро, и оно к тебе вернется.

Финальным этапом работы над темой является письменный ответ на вопрос: «Что такое бескорыстие?». Для ответа на него предлагаем учащимся воспользоваться толковым словарем, обсудив свой ответ с родителями.

В завершение отметим, что моделирование текста — это лишь средство проникновения в его смысл. Важно не научить школьника моделировать текст, а пробудить желание искать его смысл, нравственную проблему, решать которую каждый должен самостоятельно, потому что ребенок прежде всего личность, или, как говорит Ш. А. Амонашвили, духовная сущность.

В 2008 году в издательском центре Нижегородского института развития образования вышли в свет книги:

Системная модель деятельности образовательного учреждения по сохранению и укреплению здоровья учащихся

Методическое руководство адресовано педагогическим коллективам, работающим в школах и других образовательных учреждениях здоровьесберегающей направленности.

В книге представлены теоретические и практико-ориентированные рекомендации по системной организации деятельности ОУ по сохранению и укреплению здоровья учащихся, разработанные специалистами Нижегородского института развития образования и апробированные в ходе опытно-экспериментальной работы в школах Нижегородской области.

Биология: Сборник элективных курсов образовательной области «Естествознание». Часть 2

Сборник является логическим продолжением материалов, опубликованных в первой части одноименного издания. Особое внимание при его составлении уделено разделам «Основы генетики» и «Цветоводство и элементы ландшафтного дизайна».

В структуру элективных курсов включены: пояснительная записка, тематическое планирование, подробное описание содержания тем, контрольно-измерительные материалы, списки рекомендуемой литературы, характеристики особенностей организации лабораторно-практических занятий с учащимися.

Материал предназначен учителям и студентам биологических специальностей, профессиональная деятельность которых впоследствии будет связана со школьным образованием.

Зуева И. Е. **Познавательные стратегии и их использование на уроках иностранного языка:** Учебное пособие

В пособии отражены основные проблемы развития познавательных стратегий обучения лексической стороне иноязычной речи в начальной школе.

Издание адресовано учителям иностранного языка, методистам, студентам 4—5 курсов лингвистических вузов и педфакультетов.

Слово аспиранту

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОГО САМООТНОШЕНИЯ У СЛАБОВИДЯЩИХ ПОДРОСТКОВ

АЛЬ-ШАВЕА НАБИЛА АЛИ,
аспирант кафедры возрастной
и педагогической психологии НГПУ

Ключевые слова: *зрительная депривация, позитивное самоотношение, коррекционная психология, переживание дефекта, самосознание, внутренняя конфликтность, тифлопсихология.*

Отношение личности к собственному «я» регулирует все аспекты ее жизнедеятельности: играет важную роль в построении межличностных отношений, постановке и достижении целей, выборе способов формирования и разрешения кризисных ситуаций. В условиях зрительной депривации проблема позитивного самоотношения приобретает особое значение, поскольку оно определяет успех социально-психологической и трудовой адаптации личности. В связи с этим формирование позитивного отношения к себе и адекватной оценки последствий зрительного дефекта является приоритетной задачей для современной коррекционной психологии.

В современных тифлопсихологических исследованиях вопросы позитивного самоотношения слабовидящего подростка до сих пор не были предметом специального изучения. Их анализировали в контексте выявления особенностей самосознания, развития самооценки, в рамках изучения общих и специфических особенностей личностного развития лиц с нарушениями зрения. А. Г. Литвак указывает, что формирование личности с нарушенным зрением и ее ценностного отношения к себе обусловлено сложным взаимодействием биологических, аномальных, психологических и социальных факторов, а также зависит от времени возникновения, степени и характера зрительной патологии [6]. При этом влияние аномального фактора всегда опосредовано социальными и психологическими факторами. Кроме того, на сложившуюся систему отношений личности с нарушениями зрения к себе и окружающим огромное влияние оказывают определенные представления о последствиях зрительного дефекта и собственных потенциальных перспективах.

Впервые термин «переживание дефекта» выдвинул К. Штайнберг. Автор утверждал, что переживаемое им чувство психологической напряженности, состояние «быть отличным от других» вызывает внутренний дискомфорт. Физическое несовершенство способно изменить Я-концепцию, изменить образ будущего [2].

Особенно ярко это может проявиться в подростковом возрасте, когда на качественно новом уровне формируется система отношений, находящаяся под опо-

средованным влиянием зрительного дефекта. Степень и характер этого влияния В. В. Ковалев связывает с реакцией личности на хроническую психотравмирующую ситуацию. Она может быть обусловлена осознанием своей несостоятельности, ограничением возможностей контактов вследствие депривации. Дети с глубокими нарушениями зрения, по мнению Л. И. Солнцевой, уже в дошкольном возрасте начинают осознавать свое отличие от нормально видящих детей, а в подростковом — тяжело переживают свое физическое несовершенство. Наличие у них зрительных нарушений и осознание своего отличия от нормально видящих приобретает личностный смысл [8].

Согласно исследованиям автора, касающимся этой проблемы и трудностей воспитания подростков с нарушенным зрением в условиях школы-интерната, 36 % учащихся считают себя ни к чему не пригодными людьми, 38,6 % характеризуют себя как неудачников, 36 % детей относят себя к глупым и тупым, отличающимся от одноклассников. Значительно бóльшая группа школьников оптимистичнее в оценке собственной личности, жизненных перспектив и отношений с окружающими.

Отсутствие своевременной психолого-педагогической помощи и неблагоприятные социальные условия развития способствуют закреплению в сознании ребенка со зрительными расстройствами отношения к себе как к инвалиду, неполноценному члену общества.

Отсутствие своевременной психолого-педагогической помощи и неблагоприятные социальные условия развития способствуют закреплению в сознании ребенка со зрительными расстройствами отношения к себе как к инвалиду, неполноценному члену общества. В. П. Ермаков отмечает, что осознание себя инвалидом может сформировать у человека с глубокими нарушениями зрения неадекватные требования к обществу, семье и школе [3]. Эти стереотипы закрепляются в неадекватных представлениях социума о потенциальных возможностях граждан данной категории. Человек, имеющий зрительную патологию, регистрируется в обществе как объект заботы государства, и к нему автоматически приклеивается ярлык «инвалид», в результате принятия которого у личности возникают комплекс негативных ожиданий и ориентация на социально пассивное поведение.

Именно в практике межличностных взаимодействий формируется определенная система отношений к себе и окружающим. К началу подросткового периода у слабовидящих детей складывается комплекс трудностей в сфере коммуникации, наиболее ярко проявляющихся в овладении навыками установления и поддержания в том числе невербального общения и т. д. [7; 8].

Л. С. Выготский отмечает, что нарушение зрительного анализатора, ограничения жизнедеятельности, создаваемые этим дефектом, заключены не в нем самом, а в последствиях, его вызывающих, к числу которых может принадлежать негативное отношение к себе [1]. Отношение к себе через оценку последствий зрительной патологии формируется под влиянием степени и характера дефекта зрения. Наличие частичного дефекта, в отличие от тотального, обычно не осознается школьником в полной мере. С этим связана и неадекватность отношения к себе в целом. Слабовидящий подросток относится к себе как к зрячему, не желает, чтобы его признавали инвалидом, хотя полностью ощущает ограниченность своих сенсорных возможностей. Эта двойственность приводит к внутреннему дискомфорту, конфликту, противоречивости, что отражается на жизненной позиции подростка и сказывается на формировании его самосознания [2; 4; 5].

«Внутренняя конфликтность» в трехфакторной модели строения самоотношения В. В. Столина связана с недостатком самоуважения, которое, в свою очередь, носит оценочный характер и «предполагает процесс оценки себя по сравнению с некоторыми социально значимыми критериями, нормами, эталонами — представлениями о благополучном и эффектив-

ном индивиде, заложенными в идеальный образ Я-субъекта» [9].

Время возникновения зрительного дефекта оказывается не менее важным фактором формирования оценочного отношения к себе. Традиционно в тифлопсихологии к слепорожденным относят лиц, потерявших зрение до трех лет. Однако современные исследователи предлагают считать рубежным подростковый возраст, который является критическим по отношению к формированию компонентов Я-концепции. Отношение к себе как к незрячему или слабовидящему с рождения характеризуется более спокойным принятием факта наличия зрительной патологии.

Внезапно возникающая слепота или значительное снижение зрения в более позднем возрасте, нарушающие привычную жизнедеятельность, становятся для человека одними из самых тяжелых физических потрясений. На первых этапах негативное самоотношение приводит к возникновению резко отрицательных эмоциональных состояний, полной бездеятельности или активности, направленной на окружающих, но имеющей негативный характер. Адекватное отношение к дефекту позволяет снять отрицательные эмоциональные состояния и включиться в деятельность; у человека возникает желание преодолеть последствия дефекта.

Как отмечают многие отечественные психологи, в подростковом возрасте возникает потребность в познании и оценке себя и других. Устойчивый уровень самооценки, являясь показателем психической зрелости личности, становится ее характерологической особенностью. Тифлопсихологи отмечают, что нарушенное зрение оказывает опосредованное влияние на процесс становления самооценки, что может затруднить выработку адекватной стратегии взаимодействия с окружающими и отрицательно отразиться на поведении и деятельности человека [4; 5; 7; 8].

Слабовидящие учащиеся способны анализировать себя и представлять значимую информацию о себе хуже, чем нормально видящие сверстники; они больше сомневаются в ценности своей личности, своего духовного «я». Эти школьники более привязаны к своему Я-образу, консервативны, у них меньше желания изменять что-либо в себе. Уровень как аффективной, так и когнитивной самооценки подростков в условиях зрительной депривации во многих случаях ниже, чем у нормально видящих сверстников.

Нарушенное зрение оказывает опосредованное влияние на процесс становления самооценки, что может затруднить выработку адекватной стратегии взаимодействия с окружающими и отрицательно отразиться на поведении и деятельности человека.

Исследования содержательных характеристик Я-образа и ценностных ориентаций слабовидящих учащихся А. Р. Курбанова показали, что устоявшиеся ценности таких детей не имеют четкой иерархии. Слабовидящие формально знают о своих намерениях, но не уверены в возможности их осуществления, что связано с осознанием своего дефекта. При этом в системе ценностей наблюдается чередование самоутверждения и межличностного общения, а ценность самореализации практически не выражена. Свойственное этим школьникам ожидание негативного отношения со стороны окружающих снижает их самоуважение, что в сочетании с ощущением высокой самооценки определяет внутреннюю противоречивость Я-образа и выражается в снижении их социальной активности.

Существенным условием развития позитивного самоотношения является способность личности самостоятельно передвигаться в пространстве, что открывает новые пути и источники познания собственных возможностей, расширяет границы познания себя в качестве самостоятельного субъекта. Для многих подростков с нарушенным зрением освоение ориентационных навыков на должном уровне часто не является приоритетной задачей. Так, данные В. П. Гудониса показывают, что большинство незрячих усваивает маршрут в знакомом простран-

стве на основе механической памяти. Причем 14,3 % незрячих оценивают свои навыки ориентации в пространстве в зависимости от степени потери зрения. Ослепшие до трех лет и слепорожденные чаще склонны переоценивать свои возможности, чем лица, ослепшие в более поздний период. Переоценка возможностей является барьером на пути к совершенствованию своих умений [2].

Трудности в оценке собственных перспектив и возможностей мешают развитию у слабовидящего подростка четких представлений о будущем и затрудняют процесс формирования позитивного отношения к себе как к полноценному члену общества, востребованному профессионалу и активному участнику социальных отношений. Искажение жизненных ориентиров и планов обусловлено взаимодействием различных факторов. Сокращение объема, качества информации и скорости ее получения при слепоте и слабовидении осложняет процесс восприятия, что сказывается на уровне развития представлений ребенка о мире, замедляет процесс познания. Они, по мнению Л. И. Солнцева, гораздо беднее, чем у нормально видящих сверстников [8].

Принятие негативной или позитивной позиции в отношении себя и оценке окружающих неразрывно связано с тактикой и стратегией семейного воспитания, которое по длительности и эффективности своего воздействия не сравнится ни с одним социальным институтом, имеющим воспитательный потенциал. Исследователи подчеркивают, что в практике семейного воспитания детей с нарушенным зрением часто встречаются такие модели родительского поведения, как гиперопека, гипоопека, скрытое и открытое непризнание особенностей развития ребенка.

Принятие негативной или позитивной позиции в отношении себя и оценке окружающих неразрывно связано с тактикой и стратегией семейного воспитания.

Ученые считают, что наиболее часто родители недооценивают или преувеличивают дефект зрения и его последствий. По мнению В. П. Гудониса, игнорируя патологию зрения и специфику обучения и воспитания, таких детей родители способствуют тому, что у ребенка появляются нереальные жизненные планы, он не понимает необходимости освоения специальных навыков и умений (пространственной ориентировки, самообслуживания и т. д.) [2]. В подростковом возрасте рассогласованность уровня притязаний ребенка с реальной жизнью может привести к преобладанию негативных тенденций в развитии самосознания.

В условиях гиперопеки чрезмерно щадящее отношение родителей и педагогов к ребенку с нарушенным зрением ограничивает его самостоятельность, снижает познавательную и перцептивную активность, создает условия для формирования отношения ребенка к себе как к исключительной личности, нуждающейся в постоянной опеке и заботе окружающих.

Неблагоприятные для формирования позитивного самоотношения условия складываются и в обстановке эмоциональной отчужденности, при которой родители смирились с наличием зрительного дефекта, но не принимают самого ребенка. Такое общение со взрослыми создает и обостряет у ребенка со зрительной патологией чувство неполноценности и ненужности.

Скрытое непризнание зрительного дефекта выражается в предъявлении к детям непосильных требований, не учитывающих их индивидуально-психологических особенностей. Возникновению неадекватного самовосприятия ребенка могут способствовать условия, при которых дети нередко слышат слова огорчения по поводу своего дефекта или высказывания о том, какие трудности его ожидают в будущем. Подобное поведение родителей в значительной степени ограничивает контакты ребенка с окружающим миром, обедняет его чувственный и социальный опыт и способствует формированию негативного отношения к себе и окружающим. Исследование Т. П. Головиной показало, что взрослые инвалиды по зрению, не удовлетворенные своим

семейным положением, более остро переживают наличие у себя зрительного дефекта. Адекватное отношение к своему дефекту проявляют именно те инвалиды по зрению, которые имеют благополучные семьи, а явно негативное отношение к дефекту проявляют, как правило, одинокие, не устроенные в личной жизни мужчины и женщины.

Таким образом, на процесс формирования самоотношения у подростков в условиях зрительной патологии опосредованное влияние оказывают время, степень и характер зрительных нарушений, стиль и специфика семейного воспитания, интернатная система обучения, уровень познавательного и психофизического развития. Однако при целенаправленной и специально организованной коррекционно-развивающей работе негативные факторы, влияющие на самоотношение, несомненно, можно минимизировать.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Выготский, Л. С.* К психологии и педагогике детской дефективности / Л. С. Выготский // Собр. соч. — М. : Педагогика, 1982. — Т. 5. — С. 95—102.

2. *Гудонис, В. П.* Основы и перспективы социальной адаптации лиц с пониженным зрением / В. П. Гудонис. — М. ; Воронеж, 1999. — 288 с.

3. *Ермаков, В. П.* Основы тифлопедагогики: развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения / В. П. Ермаков, Г. А. Якунин. — М. : Владос, 2000. — 283 с.

4. *Земцова, М. И.* Учителю о детях с нарушением зрения / М. И. Земцова. — М. : Просвещение, 1973. — 159 с.

5. *Корнилова, И. Г.* Личностное своеобразие и его роль в процессе социализации подростков с патологией зрения / И. Г. Корнилова // Дефектология. — 2001. — № 2. — С. 3—12.

6. *Литвак, А. Г.* Психология слепых и слабовидящих / А. Г. Литвак. — СПб., 2002. — 278 с.

7. *Никулина, И. Н.* Развитие самооценки школьников с нарушениями зрения : автореф. дис. … канд. психол. наук / И. Н. Никулина. — СПб., 2006. — 19 с.

8. *Солнцева, Л. И.* Тифлопсихология детства / Л. И. Солнцева. — М. : Полиграф-сервис, 2000. — 326 с.

9. *Столин, В. В.* Познание себя и отношение к себе в структуре самосознания личности : дис. … докт. психол. наук / В. В. Столин. — М., 1985.

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Е. В. КОРОЛЕВА,
аспирант кафедры социальной педагогики,
психологии и предметных методик
начального образования НГПУ

Ключевые слова: *структура учебной деятельности, мотивация учебной деятельности, познавательные средства, саморегуляция, принцип генерализации учебного материала.*

В настоящее время необходимо осуществлять деятельность, связанную с принципиально иной направленностью образования — не просто с подготовкой квалифицированных специалистов, а с профессиональным развитием личности педагога. Целью образования становится воспитание личности, способной к самопроектированию и саморазвитию, свободному определению себя в профессии.

В профессиональной подготовке будущего учителя до сих пор преобладает предметно-методическая парадигма. Образование, полученное в педвузе, большинство выпускников не воспринимает как профессионально-педагогическое. Проблема современной психологической подготовки студентов, по мнению Ю. Н. Кулюткина, может быть решена путем усиления практической направленности курса психологии, усиления конструктивных возможностей психологического знания для учителя [1].

В трудах А. Б. Орлова решение данной проблемы связывается с достижением особого развивающего эффекта в подготовке специалиста путем психологизации целей, содержания и методов начального образования [3].

В рамках личностного подхода профессиональное развитие будущего педагога понимается как рост, становление, интеграция и реализация профессионально значимых личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, но главное — как качественное преобразование студентами своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности — творческой самореализации в профессии [2], что в период вузовского обучения, по нашему мнению, в большой степени определяется уровнем развития учебной деятельности студентов.

Продуктивная профессиональная деятельность педагога начального образования обусловлена особенностями развития учебной и учебно-профессиональной деятельности студентов в период вузовского обучения.

Основная проблема нашего исследования заключалась в поиске и изучении наиболее эффективных психологических условий развития профессионализма у будущих учителей начальной школы, в том числе в изучении возможностей сближения учебной и учебно-профессиональной деятельности студентов в процессе анализа системы интегрированного учебного содержания.

Основной гипотезой в нашем исследовании является следующая: продуктивная профессиональная деятельность педагога начального образования обусловлена особенностями развития учебной и учебно-профессиональной деятельности студентов — будущих учителей — в период вузовского обучения.

Обобщив изученный теоретический материал, определим *учебную деятельность студентов* как вид субъектной активности личности, имеющей развернутую структуру, регулируемую осознанной целью овладения профессией.

Исследуя вопрос о *структуре учебной деятельности студентов*, мы опирались на работы отечественных психологов П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина и в качестве компонентов этой структуры назовем следующие: *мотивацию учебной деятельности* (профессиональная, познавательная, социальная, прагматическая), *познавательные средства* (аналитические действия), *регулирующие действия* (саморегуляция). Мотивационный компонент определяет специфику отношения студентов к учению как к средству (способу) овладения профессией; система познавательных средств (умственных действий) направлена на достижение как общепознавательной, так и профессиональной цели; саморегуляция предполагает соотнесение промежуточных и итогового результатов с осознанной профессиональной целью, под которой понимается постепенно складывающаяся и постепенно осознаваемая концепция собственной профессиональной деятельности.

Для решения проблемы нашего исследования из всей системы познавательных действий мы избрали *аналитические познавательные действия* и установили последовательность их развития: 1-й уровень (низкий) — студенты анализируют в той или иной педагогической ситуации концептуальные идеи и смыслы, наиболее важные для детского развития; 2-й уровень (средний) — студенты выявляют характерные для той или иной концепции детского развития признаки дидактической модели, позволяющей создать предметно-педагогические условия, способствующие реализации концептуальных идей; 3-й уровень (высокий) — студенты определяют возможности использования той или иной развивающей системы. При этом они соотносят условия функционирования данной системы и возможные уровни психологической готовности младших школьников к учению, способствующие детскому развитию или затрудняющие его в рамках той или иной концепции.

Итак, на первом этапе исследования мы смоделировали уровни развития основных компонентов учебной деятельности студентов (см. таблицу 1).

Таблица 1

Уровни развития основных компонентов учебной деятельности студентов

Уровни развития учебной деятельности студентов	Компоненты структуры учебной деятельности		
	мотивация	познавательные средства — аналитические действия	саморегуляция в процессе развития учебной деятельности
Высокий	Гибкое соединение учебно-познавательной мотивации с учебно-профессиональной. Позитивное, содержательное отношение к будущей профессиональной деятельности	Начало аналитического поиска и соотнесение конкретных особенностей детской группы (класса) с возможностями применения определенной концепции и дидактической модели детского развития. При этом студенты соотносят условия той или иной системы обучения младших школьников с особенностями их психологической готовности к учению. На этом уровне студенты переходят от предметно-профессиональных шаблонов, усвоенных ранее, к созданию инновационных аналитических действий, направленных на развитие детей в процессе их обучения	Развитые возможности в плане составления развернутой характеристики собственной профессиональной деятельности. Наличие концепции собственной профессиональной деятельности. Подбор и обоснование своих учебно-профессиональных действий особенностями концепции своей профессиональной деятельности
Средний	Высокий уровень развития учебно-познавательной мотивации при ситуативном проявлении учебно-профессиональной	Развитие аналитических учебных действий студентов происходит за счет приобретения ими возможности выявления характерных для той или иной концепции детского развития признаков определенной дидактической модели обучения: умение создать предметно-педагогические условия, способствующие реализации вышеобозначенных концептуальных идей	Хорошие результаты в плане анализа собственных возможностей (аналитическая часть профессиональной характеристики). Трудности в процессе соотнесения концептуальных идей о деятельности учителя вообще и собственных профессиональных возможностей
Низкий	Эпизодическое проявление познавательной мотивации на фоне общего положительного отношения к будущей профессии.	Ситуативный, фрагментарный анализ определенной теоретической информации, касающейся специфики и особенностей детского развития в процессе обучения. Алгоритм анализа учебной ситуации на данном уровне задан преподавателем.	Возможность составления отдельных элементов профессиональной характеристики. Низкий уровень осознания будущей профессиональной деятельности: отсутствие концепции собственной профес-

Окончание табл. 1

Уровни развития учебной деятельности студентов	Компоненты структуры учебной деятельности		
	мотивация	познавательные средства — аналитические действия	саморегуляция в процессе развития учебной деятельности
Низкий	Отсутствие содержательной учебно-профессиональной мотивации	Показателем эффективности деятельности является соответствие результата собственной аналитической активности алгоритму. Низкая познавательная активность (отсутствие познавательной самостоятельности)	сиональной деятельности; адаптивный тип профессионального поведения — наличие профессиональных шаблонов

Мы предположили, что для успешного развития учебной деятельности студентов как основы их будущей профессиональной деятельности необходимо создать особые условия, при которых ее мотивационные, содержательно-деятельностные и диагностико-регулирующие компоненты развивались бы в единстве. Для этого нами был разработан *интегрированный курс «Методика обучения английскому языку в начальной школе»*, предполагающий не механическое соединение психологического и методического знания, а органическое взаимопроникновение, дающее новый результат, новое системное и целостное образование.

Интеграция в нашем исследовании базируется на особой процедуре структурирования, опирающейся на *принцип генерализации учебного материала*, он предполагает проникновение в сущность данной учебной дисциплины с целью выявления главного и подчинения всего содержания курса этому главному. Структурно-логический анализ каждой учебной темы заменяется общим структурированием всего курса. Новый интегрированный курс был включен в систему деятельности кафедры социальной педагогики, психологии и предметных методик начального обучения НГПУ; до момента его введения студенты изучили курсы возрастной и педагогической психологии, дидактики и предмет «Иностранный язык».

При изучении данных дисциплин мы обращали особое внимание студентов на профессионально важные содержательные единицы учебных курсов с учетом специфики работы будущих специалистов с детьми младшего школьного возраста. С этой целью данные учебные дисциплины были подвергнуты особой процедуре структурирования.

Новый интегрированный курс «Методика обучения английскому языку в начальной школе», объединяющий содержание трех учебных дисциплин (педагогической психологии, дидактики и методики преподавания английского языка), вводился на 4-м году обучения и предполагал значительное усложнение деятельности студентов: необходимо было содержательно объединить разнопредметную подготовку с целью создания максимально эффективных развивающих возможностей обучения младших школьников иностранному языку. В зависимости от психологических особенностей детей конкретной группы те или иные методические приемы приобретали дифференцированные характеристики.

Интеграция методики обучения иностранному языку с педагогической психологией позволяет будущему учителю понять, как средствами конкретного учебного предмета способствовать развитию личности младшего школьника. На основе интеграции дидактики и методики разработанные дидактикой принципы, методы, формы, средства обучения конкретизируются и наполняются дифференцированным предметным содержанием. Буду-

щий учитель переосмысляет дидактические положения через призму конкретной дисциплины. Все это дает возможность использовать предметную методику в качестве основы для интегрированного курса.

С целью проверки гипотезы исследования о влиянии интегрированного учебного содержания на развитие учебной деятельности студентов по результатам описанной формирующей работы была осуществлена сравнительная диагностика основных структурных компонентов учебной деятельности студентов экспериментальной и контрольной групп.

Уровни развития учебной деятельности студентов экспериментальной группы (ЭГ) и контрольной группы (КГ) представлены (по результатам формирующего эксперимента) в таблице 2.

Таблица 2

Результаты сравнительной диагностики уровней развития учебной деятельности у студентов ЭГ и КГ после формирующего эксперимента

Уровни						Среднеуровневый показатель	
низкий		средний		высокий			
ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
11,4 %	32 %	40,4 %	46,6 %	48,2 %	21,4 %	2,36 %	1,89 %

Таким образом, результаты показывают, что более высокий уровень развития основных компонентов учебной деятельности характерен для испытуемых ЭГ, с которыми велась целенаправленная работа по развитию учебной деятельности: общий показатель в ЭГ — 48,2 %, в КГ — 21,4 %.

У студентов экспериментальной группы отмечены изменения в *мотивационном компоненте*: они стали содержательно относиться к профессии, испытывать потребность к дальнейшему (после вуза) самопознанию и самосовершенствованию, определять свою профессиональную деятельность как гуманистическую по своей сути, стремиться анализировать педагогическую ситуацию; деятельность студентов характеризует общая направленность на проблемы детского развития.

Наиболее сложными и профессионально значимыми являются изменения, зафиксированные у студентов при овладении ими системой *аналитических действий*. Будущие педагоги стали соотносить условия той или иной системы обучения младших школьников с особенностями их психологической готовности к учению, переходить от предметно-профессиональных шаблонов, усвоенных ранее, к созданию инновационных аналитических действий, направленных на осмысление учебной ситуации детского развития в процессе обучения, обладать высокой самостоятельностью и инициативностью; большинство студентов овладевают аналитическими действиями целенаправленно и осознанно.

У студентов-выпускников произошли изменения *в саморегуляции*: наблюдается устойчивая тенденция к определению профессионально значимой цели как главного регулятора их учебной активности; отмечается тенденция к содержательному (концептуальному) обоснованию выдвигаемой цели; развиваются навыки составления характеристики собственной профессиональной деятельности.

Таким образом, предпринятый анализ результатов исследования показал, что разработанный нами интегрированный курс «Методика обучения английскому языку в начальной школе» в процессе апробации при обучении студентов способствовал появлению у будущих специалистов стойких изменений, соответствующих развитым формам как учебной, так и учеб-

но-профессиональной деятельности. Положительная динамика изменений в мотивационном компоненте, саморегуляции, при овладении системой аналитических действий свидетельствует об эффективности введения в учебный процесс интегрированного учебного содержания: позитивные изменения структурных компонентов учебной деятельности как внутренней активности личности будущего специалиста не только поднимают на более высокий уровень саму учебную деятельность студента, но и профессионализируют его личность посредством формирования ее новой направленности.

Проведенное нами исследование подтвердило выдвинутую гипотезу и позволило сделать следующий вывод: учебная деятельность студентов — будущих учителей начальной школы по предмету «Иностранный язык» — может быть позитивно преобразована в условиях изменения содержания вузовского обучения — *психологизации* предметно-методической подготовки (построения методического содержания обучения студентов в соответствии с закономерностями психического развития детей младшего школьного возраста) и *профессионализации* психологического знания (отбора психологического содержания обучения с позиций его важности для будущей профессии студента).

ЛИТЕРАТУРА

1. *Кулюткин, Ю. Н.* Психологическое знание и учитель / Ю. Н. Кулюткин // Вопросы психологии. —1983. — № 3. — С. 54—61.

2. *Митина, Л. М.* Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. — М., 1998.

3. *Орлов, А. Б.* Проблемы перестройки психолого-педагогической подготовки учителя / А. Б. Орлов // Вопросы психологии. — 1988. — № 1.

ИЗУЧЕНИЕ ГЕОГРАФИЧЕСКОГО КРАЕВЕДЕНИЯ УЧАЩИМИСЯ 6-ГО КЛАССА ВО ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЕ

М. Ю. КОРШУНОВ,
аспирант кафедры физической географии
и геоэкологического образования НГПУ

Ключевые слова: *географическое краеведение, внеклассная работа, географический кружок.*

Важнейшим видом внеклассной работы по географии являются школьное краеведение и его составная часть — географическое краеведение. Последнее направлено на всестороннее и взаимосвязанное изучение природы, природных богатств, населения и хозяйства местного края, то есть географии

своей местности, или «малой географии», силами учащихся под руководством учителя. В рамках урока трудно организовать и провести серию практических работ на местности, поэтому сделать это во внеурочное время гораздо проще.

Одной из наиболее широко распространенных форм внеклассной работы являются географические кружки, способствующие воспитанию активности, самостоятельности, формирующие познавательные интересы учащихся, дающие возможность системного и углубленного изучения избранной темы. Активность познавательной деятельности школьников возрастает в том случае, если работа в кружке имеет общественную значимость. Поэтому целесообразно планировать организацию географо-краеведческого уголка, музея, выставки, составление плана пришкольного участка, подготовку заметок в местную газету и т. д.

Важным этапом работы является составление конкретных заданий для отдельных кружковцев или группы учащихся с учетом интересов каждого ученика, также необходимо чередовать виды деятельности: теоретическую и практическую. В процессе разнообразной по содержанию и характеру работы учащиеся овладевают сложными умениями и навыками, которые приобретаются в процессе тренировки, упражнений, например, от простейших наблюдений за природой учащиеся могут перейти к составлению фенологического календаря своей местности и т. д.

Суммируя все вышесказанное, предлагаем наш вариант занятий географического кружка «Юный краевед», целью которого является формирование самостоятельной деятельности учащихся на основе познавательного интереса к географии своего района.

Ориентируясь на цель кружка, мы определили основные его задачи:

✓ Сформировать систему личностно значимых географо-краеведческих знаний, отражающих общие и уникальные черты в природной и социально-экономической картине родного края;

✓ сформировать ценностное отношение к своему социоприродному окружению;

✓ сформировать субъектный опыт самостоятельной деятельности учащихся, направленной на всестороннее изучение географии своего края;

✓ развивать патриотические и гражданские чувства, формировать ответственное отношение к своей «малой Родине».

Одной из наиболее широко распространенных форм внеклассной работы являются географические кружки, способствующие воспитанию активности, самостоятельности, формирующие познавательные интересы учащихся, дающие возможность системного и углубленного изучения избранной темы.

Основные требования к усвоению содержания учащимися:

✓ знать общую географическую характеристику своего края;

✓ знать методы изучения своего края;

✓ уметь выполнять простейшие полевые наблюдения;

✓ выражать свое отношение к природе, ее пейзажам и ландшафтам.

Предлагаемая программа занятий географо-краеведческого кружка «Юный краевед» рассчитана на учащихся 6-х классов общеобразовательных школ. Программа состоит из введения и пяти разделов: «Учусь познавать свой край», «Изучаем карту своего края», «Изучаем природу своего края», «Изучаем население и хозяйство своего края», «Подведем итоги». Программа рассчитана на 34 часа учебного времени, из них 18 часов отводятся на практические занятия.

В настоящее время программа деятельности географического кружка «Юный краевед» проходит апробацию в Ягубовской школе Бутурлинского района и вызывает интерес учащихся и учителей.

В программе нами учтены дидактические принципы изучения географического краеведения.

✓ *Личностно-деятельностный принцип* является одним из ведущих. Он предпо-

лагает развитие личности как субъекта деятельности на основе включения его в познавательную, коммуникативную, практикоориентированную самостоятельную деятельность. Стратегия этого принципа — способствовать переходу от «знаю — могу» к «хочу — стремлюсь».

✓ *Принцип мотивированности и активности* предполагает развитие внутренних потребностей и мотивации учащихся к активной самостоятельной деятельности по изучению своего края.

✓ *Принцип наглядности* предполагает возможность наблюдать изучаемые географические объекты и явления. Я. А. Коменский называл этот принцип «золотым правилом» дидактики, согласно которому в обучении необходимо использовать все органы чувств человека. Он отмечал, что «если мы намерены насаждать в учащихся истинные и достоверные знания, то мы вообще должны стремиться обучать всему при помощи личного наблюдения и чувственной наглядности... все, что только можно, представлять для восприятия чувствами, а именно: видимое — для восприятия зрением, слышимое — слухом, запахи — обонянием, подлежащее вкусу — вкусом, доступное осязанием — путем осязания. Если какие-то предметы сразу можно воспринимать несколькими чувствами, пусть они сразу охватываются несколькими чувствами». Наглядность в обучении основана на такой закономерности процесса познания, как его движение от чувственного к логическому, от конкретного к абстрактному. На ранних этапах развития ребенок больше мыслит образами, чем понятиями. Научные понятия и закономерности легче усваиваются учащимися, если подкрепляются конкретными фактами в процессе сравнения, проведения аналогий и т. п.

Особенностью содержания занятий кружка является развитие самостоятельной деятельности и познавательного интереса учащихся.

✓ *Принцип взаимосвязи глобального — регионального — локального уровней*. Используется в формировании представлений о географической картине мира на глобальном уровне (при изучении общеземлеведческих основ), региональном (при изучении географического краеведения Нижегородской области) и локальном (при изучении географического краеведения Бутурлинского района). Предполагает изучение процессов и явлений на отдельных локальных территориях с учетом связи с региональным и глобальным уровнями.

✓ *Принцип междисциплинарности* отражает интегрированный характер краеведения, включающего в себя сведения о географии, истории, культуре своего края.

✓ *Принцип общего и уникального* в географии своего края направлен на выявление типичных и уникальных черт изучаемого края.

✓ *Принцип развития продуктивной самостоятельности* обеспечивает последовательное развитие самостоятельной деятельности учащихся при изучении географического краеведения.

✓ *Принцип диалогичности* предполагает вовлечение учащихся в различные виды диалога (мотивационный, самопрезентирующий, смыслотворческий, самореализующий) при изучении географического краеведения.

✓ *Принцип природо- и культуросообразности* отражает восприятие человека как неотъемлемой части природы своего края, способного осуществлять «культурное» освоение географии свой местности через все сферы сознания для формирования географической культуры личности.

✓ *Принцип персонификации* предполагает использование имен известных людей родного края, которые служат образцами любви к своему Отечеству, ответственности за сохранение и приумножение природного и культурного наследия своей «малой Родины».

Особенностью содержания занятий кружка является развитие самостоятельной деятельности и познавательного интереса учащихся.

Ниже приводим программу кружка.

Введение

Цель и задачи курса. Познавательное, нравственное и практическое значение курса. Понятия «краеведение» и «географическое краеведение».

Раздел I

Учусь познавать свой край

Методы изучения родного края:

✓ эмпирические: научные (наблюдение, описание, экскурсия, поход, моделирование, математический и картографический) и образные (живопись, фотография, литература, музыка);

✓ теоретические (работа с краеведческой литературой, интервью, социологический опрос, беседа с краеведами, метод прогнозирования).

Раздел II

Изучаем карту своего края

Тема 1. Что можно узнать по физической карте о своем крае?

Общий и частный характер рельефа, абсолютная и относительные высоты, наклон земной поверхности, направление течения рек, постоянные и пересыхающие русла рек, речная система (правые и левые притоки главной реки), строение речной долины (характер правого и левого берегов), расположение населенных пунктов.

Практическая работа № 1. Знакомство с картографическим методом исследования, или что можно узнать по физической карте о своем крае. Определение общего и частного характера рельефа, абсолютной и относительных высот, наклона земной поверхности, направления течения рек, постоянных и пересыхающих русел рек, речной системы (правые и левые притоки реки Пьяна), строения речной долины (характер правого и левого берегов), расположения населенных пунктов.

Тема 2. Где расположен мой край?

Географическое положение района (в какой части области находится, с какими районами граничит, железнодорожные магистрали и автодороги областного значения, пересекающие район), географические координаты крайних точек, площадь и протяженность по основным направлениям.

Практическая работа № 2. Определение географического положения района и нанесение полученных результатов на контурную карту.

Раздел III

Изучаем природу своего края

Тема 1. Поверхность и горные породы моего края.

Рельеф (возвышенность, речная долина, овраги и балки, карст, пещера), осадочные горные породы (песок, глина, известняк, доломит, гипс, мергель). Роль рельефа в хозяйственной деятельности населения. Методы изучения рельефа: картографический, съемка местности, метод моделирования, фотография, работа с литературными источниками, беседа с краеведами.

Практическая работа № 1. Измерение глубины оврага и изучение его геологического обнажения. Отметить на контурной карте формы рельефа.

Тема 2. Загадки климата моего края.

Погода и климат, климатообразующие факторы, климатические сезоны года и их продолжительность. Роль климата в хозяйственной деятельности населения. Методы изучения погоды и климата: наблюдения, измерения, математический, картографический, метод прогнозирования, работа с литературными источниками, беседа с краеведами, фотография.

Практическая работа № 2. Наблюдение за погодой, высотой солнца над горизонтом и обработка полученных результатов. Построить график изменения температуры и высоты солнца над горизонтом по месяцам.

Тема 3. Природные воды моего края.

Реки, озера, грунтовые (подземные) воды, болота. Родники. Режим (изменение уровня воды) и питание (снеговое, грунтовое, дождевое). Роль природных вод в хозяйственной деятельности населения.

Методы изучения природных вод: наблюдения, измерения, математический, картографический, работа с литературными источниками, беседа с краеведами, фотография.

Практическая работа № 3. Изучение родника и нанесение на контурную карту мест расположения природных вод края.

Тема 4. Почвы, растения и животные моего края.

Серые лесные и черноземные почвы. Дубрава, сосновый бор и луговые растения. Животные леса и открытых пространств. Роль почв, растений и животных в хозяйственной деятельности населения. Растения и животные Бутурлинского района, занесенные в Красную книгу Нижегородской области. Методы изучения почв, растений и животных: картографический, наблюдения, работа с литературными источниками, беседа с краеведами, фотография, сбор образцов.

Практическая работа № 4. Изучение разреза серой лесной и черноземной почв. Нанесение на контурную карту границ изученных почв.

Практическая работа № 5. Изучение растений дубрав и сосновых боров, луговых растений. Нанесение на контурную карту границ дубрав и сосновых боров.

Программа курса состоит из введения и пяти разделов: «Учусь познавать свой край», «Изучаем карту своего края», «Изучаем природу своего края», «Изучаем население и хозяйство своего края», «Подведем итоги».

Практическая работа № 6. Изучение животных лесов и открытых пространств.

Тема 5. Сезонные изменения в природе моего края.

Фенология — наука о сезонном развитии живой природы, обусловленном сменой времен года. Фенологические приметы. Календарь природы. Роль фенологических наблюдений в хозяйственной деятельности населения. Методы фенологических исследований: наблюдения, работа с литературными источниками, беседа с краеведами, метод прогнозирования.

Практическая работа № 7. Наблюдение за погодой, облаками, высотой солнца над горизонтом и обработка полученных результатов. Построить график изменения температуры и высоты солнца над горизонтом по месяцам.

Тема 6. Экологическая ситуация моего края.

Понятие об экологической ситуации. Изменение ландшафтов под влиянием хозяйственной деятельности человека. Деятельность по охране и восстановлению окружающей среды. Методы изучения экологической ситуации: наблюдение, прогнозирование, беседа с краеведами, картографический метод.

Практическая работа № 8. Определение степени загрязненности воздуха по листьям и лишайникам. Нанесение полученных результатов на контурную карту.

Раздел IV

Изучаем население и хозяйство своего края

Тема 1. Прошлое моего края.

Природа далекого времени. Коренное (мордва) и пришлое (русское) население. Занятия населения, ремесла. Образование села Бутурлино. Исторические события, происходившие на территории края и в недалеком его окружении (на прилегающих территориях). В. И. Казаков — маршал артиллерии, Герой Советского Союза. Топонимика — наука, изучающая названия географических объектов. Методы изучения истории своего края: работа с литературными источниками, беседа с краеведами, картографический метод.

Практическая работа № 9. Составление топонимического словаря своего края.

Тема 2. Население моего края.

Численность населения. Половой, возрастной, национальный состав населения. Городское и сельское население. Наш знаменитый земляк — академик РАН — И. В. Петрянов-Соколов — выдающийся химик, создавший сверхтонкие волокнистые

материалы, известные во всем мире как фильтры Петрянова. Методы изучения населения: социологический опрос, интервью, беседа с краеведами, работа с литературными источниками, картографический метод.

Практическая работа № 10. Составить карту, отражающую количество жителей населенных пунктов.

Тема 3. Экологические традиции населения моего края.

Понятие об экологических традициях. Экологические традиции русских и мордвы. Методы изучения экологических традиций: беседа с краеведами, социологический опрос, работа с литературными источниками.

Практическая работа № 11. Составление альбома «Экологические традиции населения моего края».

Тема 4. Промышленность моего края.

Промышленные предприятия (Каменищенский и Ягубовский карьеры, Бакалдский консервный завод, Бутурлинская птицефабрика, фабрика «Борнуковская игрушка»). Наш талантливый земляк — скульптор П. И. Гусев — народный художник России, почетный гражданин Нижнего Новгорода. Транспортная сеть. Методы изучения промышленных предприятий: беседа с работниками предприятий, интервью, социологический опрос, работа с литературными источниками, картографический метод.

Практическая работа № 12. Обозначить на контурной карте промышленные предприятия и транспортную сеть.

Тема 5. Сельское хозяйство моего края.

Главные посевные культуры и направления животноводства. Методы изучения сельского хозяйства: беседа с работниками сельского хозяйства, интервью, социологический опрос, работа с литературными источниками, картографический метод.

Практическая работа № 13. Нанесение на контурную карту главных посевных культур.

Раздел V

Подведем итоги

Формы: презентация, доклад, подготовка альбома и т. д.

Тема 1. «География моего села» (глазами школьников). Географическое положение, рельеф и горные породы, территории, климат, природные воды, почвы, растительный и животный мир, экологическая ситуация, население, хозяйство, история.

ЛИТЕРАТУРА

1. Географический атлас Нижегородской области. — 3-е изд., перераб. и доп. / под ред. Г. С. Камериловой [и др.]. — Н. Новгород : Верхневолжское АГП, 2005.

2. География Нижегородской области : учеб. пособие / науч. ред. : Г. С. Кулинич, В. В. Николина. — Н. Новгород : Волго-Вятское кн. изд-во, 1991.

3. *Кулинич, Г. С.* Геологические путешествия по Горьковской земле / Г. С. Кулинич, Б. И. Фридман. — Горький : Волго-Вятское кн. изд-во, 1990.

4. *Любов, М. С.* География Нижегородского края : учеб. пособие / М. С. Любов — Арзамас : АГПИ, 2000.

5. *Морохин, Н. В.* Нижегородский топонимический словарь / Н. В. Морохин — Н. Новгород : КиТиздат, 1997.

6. *Озеров, А. Г.* Исследовательская деятельность учащихся в природе : учебно-методическое издание / А. Г. Озеров. — М. : ФЦДЮТиК, 2005.

7. *Плавильщиков, Н. Н.* Юным любителям природы — 3-е изд., доп. / Н. Н. Плавильщиков — М. : Молодая гвардия, 1955.

8. *Порякова, Н. Н.* Бутурлинский край. Дорогами истории / Н. Н. Порякова — Н. Новгород : Литера, 1999.

9. Почвы Горьковской области / под ред. Б. А. Никитина. — Горький : Волго-Вятское кн. изд-во, 1978.

10. Природа Горьковской области / под ред. Н. В. Кузнецова. — Горький : Волго-Вятское кн. изд-во, 1974.

11. Природа Поволжья : межвузовский сборник научных трудов. — Н. Новгород : НГПУ, 1997.

12. *Семенов, И. В.* Работа учителя географии по охране природы. Из опыта работы / И. В. Семенов — М. : Просвещение, 1977.

13. *Трубе, Л. Л.* География Горьковской области : учеб. пособие / Л. Л. Трубе — Горький : Волго-Вятское кн. изд-во, 1978.

14. *Фридман, Б. И.* Рельеф Нижегородского Поволжья / Б. И. Фридман. — Н. Новгород : Нижегор. гуманит. центр, 1999.

15. *Харитонычев, А. Т.* Физическая география Горьковской области : учеб. пособие / А. Т. Харитонычев. — Горький : ГГПИ им. М. Горького, 1985.

В IV квартале 2008 года в издательском центре Нижегородского института развития образования вышли в свет книги:

Аспирантура государственного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Нижегородский институт развития образования»: Сборник нормативных документов

Сборник содержит нормативные документы Министерства образования и науки Российской Федерации и Нижегородского института развития образования, регламентирующие деятельность аспирантуры НИРО.

Среди документов, представленных в данном издании, — Положение о подготовке научно-педагогических и научных кадров в системе послевузовского профессионального образования в Российской Федерации (утверждено приказом Минобразования России № 814 от 27 марта 1998 г.), программы-минимум кандидатских экзаменов по педагогическим специальностям, паспорта педагогических специальностей.

Кроме того, сборник включает нормативную базу по аспирантуре Нижегородского института развития образования: Положение об аспирантуре, о соискательстве, порядок аттестации аспирантов; в приложении представлены образцы документов для аспирантов и соискателей.

Книга предназначена для аспирантов и соискателей института, а также всех специалистов системы образования, которые стремятся получить образование в аспирантуре.

Наука К. Д. Ушинского о воспитании и современное образование: Пятые юбилейные педагогические чтения, март 2008 года

В сборнике представлены материалы Пятых юбилейных педагогических чтений «Наука К. Д. Ушинского о воспитании и современное образование».

Издание, в котором в том числе обобщены результаты исследовательской деятельности педагогов и студентов Нижегородского педагогического колледжа, адресовано преподавателям, студентам педагогических специальностей, а также практическим работникам школ и дошкольных учреждений Нижнего Новгорода и области.

Нижегородский край: Интегрированный учебный курс для учащихся 7 класса общеобразовательных учреждений: Конспекты уроков

В сборнике представлены конспекты уроков учителей — участников регионального эксперимента по разработке интегрированного учебного курса «Нижегородский край» для учащихся 7 класса общеобразовательных учреждений. Издание предназначено для педагогов, преподающих данный курс в школах Нижегородской области.

К сборнику прилагается электронный диск с презентациями учителей и учащихся, которые помогут педагогам в подготовке к урокам.

Факты

МАТЕРИАЛЬНОЕ ПОЛОЖЕНИЕ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ

В. В. МОРОЗОВА,
кандидат юридических наук,
консультант Законодательного собрания Нижегородской области

Ключевые слова: *история образования, историография, образовательная политика.*

Современная историография самодержавной России характеризуется усилиями исследователей развенчать мифы, созданные в годы Советской власти, и попытками нарисовать объективную картину прошлого нашего государства. Постараемся внести посильную лепту в этот процесс. Затронем такую актуальную на сегодня тему, как материальное положение учителей общеобразовательных учебных заведений России в период до 1917 г. Нельзя сказать, что это не привлекало внимания историков до сих пор. Но в советское время ученые были загнаны в прокрустово ложе заданного В. И. Лениным ракурса освещения указанной проблемы [5]. В постсоветских исследованиях направленность подхода по сути не изменилась [12].

Под влиянием статей, периодически появлявшихся в дореволюционных изданиях, подконтрольных партиям большевиков и эсеров, учитель начальной школы предстает в образе гоголевского Акакия Акакиевича, забитого жизнью и начальством человека, влачащего «нищенское», «голодное» существование.

Под влиянием статей, периодически появлявшихся в дореволюционной оппозиционной прессе, и, в первую очередь, в изданиях, подконтрольных партиям большевиков и эсеров, учитель начальной школы предстает в образе гоголевского Акакия Акакиевича, забитого жизнью и начальством человека, влачащего «нищенское», «голодное» существование. Все левые партии и их лидеры, критикуя политику царского правительства, преследовали определенные цели и поэтому зачастую лукавили, играя цифрами. Политическую ангажированность «левых» подчеркивает и тот факт, что они почти не писали о материальном положении учителей средних общеобразовательных учреждений. Оплата их труда была относительно высокой, и поэтому политические дивиденды заработать здесь было трудно.

И еще один аспект проблемы. Оплата труда должна зависеть от его качества, которое связано с уровнем образованности учителя, интенсивности (напряженности) условий труда и т. д. Об этих элементарных экономических постулатах, думается, осознанно забывалось. В статье «О наших школах» В. И. Ленин восклицает: «Нищие, голодные учительницы — вот наши церковно-приходские школы». Число учителей с высшим и средним светским образованием в указанном типе школ составляет 18%. Вместе с тем, «необразованные» учительницы в 1911 г. при двенадцатичасовой рабочей неделе получали 302 рубля в год или 25 рублей в месяц. Эта сумма обрекала их, по заявлению лидера большевиков, на «голод и бедствие» [14].

После такого заключения логично возникает вопрос о том, как существовали фабричные рабочие, если их заработ-

ная плата в августе 1912 г. составляла 246 рублей в год или 20 рублей 50 копеек в месяц. Таким образом, средняя заработная плата учителей начальных школ была выше средней заработной платы фабричных рабочих.

Для ответа на поставленный вопрос нужно знать прожиточный минимум того времени, цены на предметы первой необходимости и т. д. В статье эти аспекты будут затронуты частично, так как целью исследования являются несколько иные проблемы. Во-первых, материальное положение наименее квалифицированной части учительства, то есть учителей начальных образовательных учебных заведений, в соотношении с другими слоями населения. И, во-вторых, сущность политики правящей элиты в отношении указанной категории педагогов. Объективное осмысление этих проблем позволит подтвердить или опровергнуть доминирующий в настоящее время концептуальный подход к дореволюционной России как к «полицейскому» государству.

Появление учительства как особой части общества, социального слоя, живущего за счет оплаты своего специализированного, профессионального труда по обучению детей, связано с реформами Екатерины II. До конца XVIII века функции обучения выполняли в основном духовенство или иностранные учителя, гувернеры (чаще всего тоже иностранцы), а также вольные учителя, которыми в силу разных обстоятельств становились просто грамотные люди разных сословий. На народное училище должно было выделяться 2500 рублей в год, а на малое — 500 рублей. Приказы должны были находить и обустраивать помещения для училищ, изыскивать средства на их содержание, покупку учебников, оплату труда учителей и т. д.

В связи с профессиональной подготовкой преподавателей для народных училищ следовало определить их материальное положение и юридический статус в соответствии с тем идеальным образцом учителя, который сформировался в педагогике XVIII века. Комиссия П. В. Завадовского разрешала эту проблему самостоятельно, ибо в австрийском законодательстве, которое легло в основу школьной реформы, не содержалось необходимых указаний по этому вопросу.

Из различных способов вознаграждения педагогического труда, предложенных проектами 1760—1770-х гг., училищный Устав принял наиболее целесообразный. Он ввел систему штатных годовых окладов с представлением готовой квартиры с отоплением и освещением. Учителю старших классов главного народного училища полагался годовой оклад в 400 рублей, 2-го класса —200 рублей, 1-го класса — 150 рублей, учителю иностранного языка — 300 рублей, учителю рисования — 150 рублей. Более низкими были должностные оклады малых училищ, хотя их курс был тождественен курсу двух первых классов главного училища и содержал одинаковое число учебных часов. Учителю 2-го класса младшего училища был назначен оклад в 150 рублей, 1-го класса — 120 рублей, учителю рисования — 60 рублей. Учителю разрешалась подработка на стороне, в частных пансионах [14, с.198—199].

Из различных способов вознаграждения педагогического труда, предложенных проектами 1760-1770-х гг., училищный Устав принял наиболее целесообразный. Он ввел систему штатных годовых окладов при готовой квартире с отоплением и освещением.

Чтобы понять степень обеспеченности учителей, необходимо соотнести их жалование с ценами на продукты питания и окладами в других имперских ведомствах. Так, в середине XVIII века пуд муки (16 кг) стоил 20 копеек, фунт (400 граммов) мяса — 1,5 копейки. Рабочие Урала в это время получали максимально 14 копеек за смену. Священник сельского прихода — 40 рублей, члены его причта по 15—20 рублей. Правда, были еще и «случайные» доходы, например, во время свадьбы причт получал 50 копеек плюс угощение «до пуза», погребение давало

30 копеек и т. д. [14, с. 230]. Если сравнивать годовые оклады учителей с годовыми окладами чиновников уездных учреждений, то учитель старших классов главного народного училища получал примерно столько же, сколько получал в 1880 году исправник (12 класс, титулярный советник) — 275—300 рублей, в зависимости от разряда губернии, или уездный судья (8 класс, коллежский асессор) — 300—450 рублей, или уездный доктор — 300—400 рублей. Оклады учителей малых училищ равнялись окладам уездных лекарей — 140—180 рублей [2, с. 74].

В первой половине XIX века появляется еще несколько законодательных актов, регламентирующих оплату труда учителей начальных школ, но они были шагом назад, по сравнению с указами Екатерины II, так как точная сумма жалования заранее не определялась. На основании Высочайше утвержденного 8 декабря 1828 года «Устава гимназий и училищ уездных и приходских», приходские училища «содержатся на счет градских и сельских обществ, а в имениях помещичьих — на счет добровольных приношений помещика» [11, с. 107]. Сумма на жалованье учителям, согласно параграфу 39 Устава, определялась при самом учреждении училища и вместе со всей сметой расходов представлялась на «рассмотрение Начальства вместе с прошением о дозволении открыть училище». Эта система служила «рядом обязательств на будущее» [11]. На основании докладов различных комиссий можно утверждать, что минимальный и наиболее распространенный годовой оклад содержания приходских учителей, получавших средства от казны, составлял 28 рублей 59 копеек в год, или 2 рубля 38 копеек в месяц [15, с. 101]. С этим окладом сообразовывались, по всей вероятности, и помещики, и городские, и сельские общества, за счет которых содержались эти приходские училища.

На основании Высочайше утвержденного 8 декабря 1828 года «Устава гимназий и училищ уездных и приходских», приходские училища «содержатся на счет градских и сельских обществ, а в имениях помещичьих — на счет добровольных приношений помещика».

Отметим, что указанный Устав допускал возможность дополнительных выплат учителям. Так, в параграфе 36 говорилось, что «учителя, отличающиеся радением и успехами в преподавании», могут быть «награждаемы выдачею не в зачет годового или полугодового жалования из сумм, определенных на содержание училищ» [11, с. 6]. Поощрялись учителя по представлению уездного смотрителя. «Разрешение этих выдач, если они не превышают 300 рублей, зависит от Попечителя Учебного Округа, в противном случае — от Министра Народного Просвещения» (п. 8, ст. 11 Высочайше утвержденного 24 июня 1863 года мнения Государственного Совета). Денежные выплаты или награды, назначаемые учителям приходских училищ, находящихся на содержании у общества и помещиков, не подлежали 10 %-ному вычету в инвалидный капитал; но с доходов учителей приходских училищ, получающих содержание от казны, делались вычеты на общем основании. В таких условиях не могло быть и речи о прочном материальном положении приходских учителей, так как все было в большой степени субъективным, случайным: возникновение школы, выбор учителя, его вознаграждение. Нестабильность и скудность материального обеспечения учителей начальных школ приводили к тому, что многие школы закрывались, так как учителя переходили «на более выгодную службу по полицейскому и акцизному ведомству в те годы, когда вводился институт полицейских урядников и казенная продажа питей» [10, с. 725].

Начальное образование получило дополнительный импульс после отмены крепостного права в 1861 г. По Положению о начальных народных училищах 14 июля 1864 г., их содержание — оплата труда учителей, помещения и т. п. — в значительной степени возлагалось на городские и сельские общества. Министерство народного просвещения было обязано

надзирать за правительственной постановкой учения в открываемых школах. Вместе с тем, в распоряжение министерства должны были быть отпущены от казны и некоторые средства, а именно 100 тысяч рублей в первый год, 200 — во второй и 300 — в третий — на пособие делу распространения начальных школ. Впрочем, только первая из этих сумм была выдана в 1864 г. В последующие годы деньги отпускались только на западные окраины страны, специально для борьбы с полонизмом (польским влиянием), и эти ассигнования имели, таким образом, особую, чисто политическую цель.

Ассигнования для русских губерний — 10 тысяч рублей — должны были быть распределены между губернскими училищными советами. Таких советов в земских губерниях было 34, на каждый из них приходилось по 3 тысячи рублей. Но и этих сумм они, в сущности, не получили, так как министр народного просвещения Д. А. Толстой использовал их частью на организацию образцовых министерских училищ, а другой частью — на учреждение учительских институтов или семинарий для учителей низших школ [8]. Фактически главную роль в открытии и содержании училищ сыграли земства, хотя, по Положению 1864 г., такая их деятельность вовсе не предусматривалась, ибо в Положении о губернских уездных учреждениях была лишь одна статья, включенная по инициативе петербургского и нижегородского дворянства, поддержанная графом М. А. Корфом. Согласно этой статье, земства должны были заботиться лишь об обеспечении материальными средствами начального образования в земских губерниях и уездах. Но земства с самого начала расширительно толковали эту статью и считали одной из важнейших своих обязанностей заботу о распространении образования в России, в том числе, и о материальном положении учителей. Однако большинство земств были весьма ограничены в средствах, порой применяли не совсем удачные способы их использования. Так, по предложению князя А. И. Васильчикова, была введена так называемая *поощрительная система*, состоявшая в том, что земства не обеспечивали полного содержания школ, а лишь субсидии тем сельским обществам, которые соглашались открывать их у себя. Но уже скоро земства убедились, что по своему экономическому положению и пренебрежительному отношению к образованию крестьяне не могут и не хотят отпускать средства на школы, и дело ограничивалось приглашением для обучения детей отставных унтеров и пономарей, то есть учреждением так называемых школ грамоты, качество обучения в которых было довольно сомнительным. Поэтому земства очень скоро пришли к убеждению, что дело начального просвещения народа необходимо полностью взять под свой контроль.

Главную роль в открытии и содержании губернских училищ сыграли земства, которые считали одной из важнейших своих обязанностей заботу о распространении образования в России, в том числе, и о материальном положении учителей.

В первые годы земской деятельности, в период с 1865 по 1871 гг., пока в роли народных учителей не стали появляться лица со специальной педагогической подготовкой, такие как, например, воспитанники учительских семинарий, жалование учителей колебалось от 30 до 120 рублей в год. В лучшем положении находились учителя образцовых одноклассных и двухклассных училищ министерства народного просвещения: согласно параграфу 62 инструкции, утвержденной 4 июня 1875 г., годовой оклад их содержания составлял «не менее 330 рублей каждому» [11, с. 94]. Это жалование могло быть повышено до 500 рублей, если для этого имелись местные средства. Кроме того, учителя пользовались готовой квартирой. На эти суммы ориентировались и земства. Однако исключение составляли несколько состоятельных земств, где содержание учителей было значительно ниже вышеуказанной нормы. Так, по данным

1885 г., в Новгородской губернии были отмечены учителя, получавшие всего 120 рублей в год, а среднее по губернии жалование составляло 268 рублей, для учительницы — 222 рубля. В московском уездном земстве народный учитель начинал службу с 300 рублей, но по истечении каждого трехлетия получал прибавку в 50 рублей, и через 12 лет его жалование достигало 500 рублей. Лучшим было материальное обеспечение преподавателей начальной школы в петербургском уездном земстве. С 1 января 1884 г. минимальное жалование учителей и учительниц здесь было определено в 480 рублей. В зависимости от уровня образования и стажа работы этот минимум возрастал. Оклад учителей, окончивших гимназии, учительские семинарии или педагогические курсы, повышался до 600 рублей. Кроме того, в течение первых пятнадцати лет они получали за каждое пятилетие прибавку по 80 рублей, так что высшие оклады жалования в уезде достигали 720 и 840 рублей [15, с. 107].

Материальное содержание учителей в петербургском уездном земстве было скорее исключением, чем правилом. Если говорить в целом по стране, то в конце столетия среднее вознаграждение учителей равнялось всего 252—270 рублям, а помощников — 149—176 рублям. При сравнении этих сумм с данными о заработной плате фабричных рабочих в 74 важнейших отраслях российской промышленности обнаруживается, что в 22 отраслях средняя заработная плата выше жалования учителей, в 52 — выше жалования помощников и в 15 — ниже среднего жалования учителей начальных школ [16]. Добавим, что средняя для Европейской России заработная плата сельского рабочего (за 10 лет 1881—1891 гг.) составляла 61 рубль 29 копеек плюс содержание (46 рублей), то есть 107 рублей 29 копеек в год [5].

Учителя начальных школ были не самой низкооплачиваемой категорией государственных служащих.

В советской литературе доминирует мысль, что самодержавная Россия была полицейским государством, в котором на содержание карательных органов выделялось гораздо больше средств, чем на образование. Если говорить об общих цифрах, то это мнение находит подтверждение; однако если сравнить учителей начальных школ, самой низкооплачиваемой категории учителей, с содержанием низших полицейских чинов, то увидим несколько иную картину. Оклад старшего городового Казанского полицейского управления на январь 1897 г. составлял 180 рублей в год, младшего — 144 рубля. Кроме того, они получали по 25 рублей в год на обмундирование. Околоточный надзиратель имел оклад в 400 рублей, а столоначальник полицейского управления — 500 рублей [2, с. 88—89]. Таким образом, учителя начальных школ были не самой низкооплачиваемой категорией государственных служащих. Но их социально-правовой статус был ниже, например, полицейских. Дело в том, что по действовавшему в XIX веке законодательству учитель не получал никакого обеспечения на случай потери им места по болезни и старости. Вследствие отсутствия пенсии, а также пособия вдовам, сиротам, семейство умершего учителя оставалось без всяких средств к существованию и обрекалось на крайнюю нужду, побуждающую обращаться к скудной в России благотворительности, а нередко и к выпрашиванию подаяния. Таким образом, не сумма оплаты труда, а бесперспективность и правовая беззащитность заставляли учителей менять профессию.

Скудность содержания служила причиной плохого состава учителей не только в России, но и в других странах. Это обстоятельство отмечалось, например, в Англии в первой половине прошлого столетия, так как там до 1850 г. учителя существовали на пожертвования богатых людей и на плату, взимаемую с учеников, что не давало им достаточного и верного обеспечения, а поэтому способные люди сторонились этой профессии, выбирая лучше оплачиваемый труд. Только выработанный учебной комисси-

ей в 1846-1847 гг. закон, согласно которому правительство выдавало 1/3 жалования к 2/3, выплачиваемым из частных средств, и обеспечивало учителей пенсией за 15 лет, улучшил состав народных учителей. В Пруссии жалование сельских учителей в начале XX в. также было весьма низко и средний годовой оклад в 1821 г. составлял лишь 85 рублей.

Хотя содержание педагогов постепенно улучшалось, еще в 1864 г. официально было признано, что учителя находятся «под тяжким гнетом житейских обстоятельств и семейных забот». Между тем, средний оклад их жалования к этому времени составлял уже 218 рублей. С 1865 г. оно было повышено: для учительниц до 300 рублей, а для учителей — до 420 рублей. В Северо-Американских Соединенных Штатах до восьмидесятых годов, пока жалование колебалось от 15 до 35 долларов в месяц, учительская профессия считалась переходною, занимаемою лишь для поиска другого, лучшего места [7].

Средняя заработная плата — цифра «лукавая», и не дает объективной картины материальной обеспеченности учителя. Чтобы ситуация была более ясна современнику, воспроизведем один интересный документ, а именно — годовой бюджет минимума необходимых расходов сельского учителя Новгородской губернии, составленный учителем Строгановым, просмотренный и исправленный съездом народных учителей [13, с. 88]. Бюджет отражает потребности несемейного учителя и предполагает для него готовую квартиру при училище. Наиболее подробно перечислены физические потребности. К их числу относится пища, состоящая круглый год из супа, каши и молока и «по два раза в день» чаю, на что в месяц выделено 14 рублей 8 копеек, а в год —168 рублей 96 копеек. Прислуге за приготовления, «на ее содержание», назначено 2 рубля в месяц, в год — 24 рубля. Платье, белье и обувь также рассчитаны в самой скромной мере; так, например, два внесенные в бюджет пиджака предназначены служить четыре года, летнее и теплое пальто рассчитаны на три года, воротник к теплому пальто, шапка, две пары сапог, одеяло, башлык и пр. — на пять лет. Годовой расход выведен следующим образом: на платье — 38 рублей 15 копеек, на обувь — 18 рублей 85 копеек и на белье — 12 рублей 46 копеек. Кроме того, к расходам этого рода прибавлено: на стирку белья — 9 рублей 18 копеек, на табак, спички и другие мелкие расходы — 17 рублей 27 копеек, на освещение — 10 рублей 40 копеек, на получение жалования (поездка в город) — 7 рублей 92 копейки, на посуду и хозяйственные принадлежности — 3 рубля 3 копейки и на непредвиденные расходы — 20 рублей, а всего на физические потребности — 330 рублей 19 копеек [13, с. 88].

Годовой бюджет минимума необходимых расходов сельского учителя Новгородской губернии, составленный учителем Строгановым, отражает потребности несемейного учителя и предполагает для него готовую квартиру при училище.

Во второй отдел внесены «необходимости, обусловливаемые официальным и общественным положением учителя», а именно: две крахмальных рубашки — 4 рубля (за их крахмаление — 2 рубля), на галстуки и запонки — 1 рубль 50 копеек, на переписку (бумага и почтовые марки) — 3 рубля 88 копеек, на зонтик — 1 рубль 50 копеек и на непредвиденные расходы — 5 рублей, а всего по этому отделу — 17 рублей 88 копеек.

На «потребности психические» предложено: на газету — 9 рублей в год, на покупку книг — 3 рубля, на поездку на родину — 15 рублей и на церковные обряды 5 рублей, а всего по третьему отделу годовой расход составит 32 рубля, весь же минимальный бюджет достигает 380 рублей 7 копеек. Заканчивая свой расчет, Строганов делает такое примечание: «В этот бюджет не включены расходы, вызываемые общением с местными жителями, как-то: справление именин учителя, местных праздников, праздников Рождества, масленицы и Пасхи, на что требуется в год около 30 рублей».

Несомненно, сложнее было семейным учителям. Они вынуждены были постоянно думать о том, чтобы прокормить свою семью, и брались за любой дополнительный труд: в основном это обработка участка земли (арендованной или купленной) для сельских учителей и переписка различных бумаг для учителей уездных городов, хотя встречаются и такие примеры, как полевые работы, сбор грибов, ягод и т. д. Чтобы как-то помочь этой категории педагогов, в 1887 г. был принят закон о наделении школ землей (3 десятины) для подсобного хозяйства учителей. Правда, различные организации педагогов постоянно отмечали, что этот закон зачастую не выполняли местные власти.

С начала XX века в силу комплекса причин наблюдается всплеск интереса общества и правительства к образованию и, естественно, к учителю, его материальному положению. На первом учредительном съезде представителей общества взаимопомощи учителей в декабре 1902 г. председательствующий кн. П. Д. Долгорукий заявил: «Интерес к школе, а вместе с тем предъявляемые к ней требования быстро и неудержимо растут в русском обществе, и вместе с тем начинает ясно осознаваться, что от улучшения быта учителя зависит и успешность школьного дела» [9, с. 41]. Выступающие обсуждали материальное положение, бытовые условия, состояние здоровья учителей.

С начала XX века в силу комплекса причин наблюдается всплеск интереса общества и правительства к образованию, и, естественно, к учителю, его материальному положению.

Еще в 1899 г. в Москве годовой бюджет одинокого учителя при школьном квартирном помещении был определен финансовой комиссией в сумме 447 рублей 12 копеек. Это был минимум затрат, так как комиссия подсчитала буквально каждую копейку. Дневное питание городского учителя было оценено в 55 копеек: утренний чай с трехкопеечной булочкой, завтрак из двух яиц и полфунта черного хлеба, обед из щей и каши, вечерний чай (ужина не полагалось). 3 гривенника были отведены на прочие месячные расходы: посещение бани (2 раза), парикмахера, оплату прачки и прислуги, освещение и т. д. Комиссия также определила крупные расходы учителя: зимний костюм «праздничный» на 2 года — 33 рубля, будничный костюм на год — 15 рублей, летний костюм — 10 рублей, две пары ботинок по 4 рубля пара, белье постельное, столовое и прочее — 15 рублей в год. Путем такого учета и была установлена сумма годовых затрат городского народного учителя, составляющая 447 рублей 12 копеек. В нее, однако, не были включены затраты по поддержанию здоровья, на покупку книг, газет, журналов, развлечения, поддержку родственников, на членские взносы и т. д. Необходимо добавить, что жизнь в Москве в 1900 г., по сравнению с 1899 г., стала намного дороже. В 1911 г. на 460 рублей можно было купить столько же товара, сколько 10 лет назад на 345 рублей [12, с. 66].

Необходимость увеличивать жалование учителям начальных учебных заведений осознавали все, в том числе и правительство. Законом от 3 мая 1908 г. была установлена норма оклада учителей и учительниц начальных училищ, составившая не менее 360 рублей в год. По закону от 25 июня 1912 г. для учителей и учительниц, имеющих учительское звание не ниже учителя или учительницы начальных училищ, находящихся в ведении Министерства народного просвещения, были установлены прибавки к основному окладу в размере 60 рублей в год за каждое из первых четырех пятилетий [8]. Учителя стали получать ежегодно третное (жалование один раз в три месяца) денежное пособие не в зачет жалования. Материальное положение народных учителей стало улучшаться. В связи с этим приведем отчеты Министерства народного просвещения, свидетельствующие о динамике роста зарплаты учителей: свыше 200 рублей получали

в 1902 г. 55 % учителей обоего пола, в 1906 г. — 60,7 %, а в 1913 г. — 70,9 % [4].

Об улучшении материального положения изучаемой категории учителей в годы I-ой Мировой войны говорить не приходится. Но и в это время правительство делало все возможное и невозможное в этой области. Так, 14 августа 1914 г. Министерство народного просвещения издало циркулярное распоряжение о выдаче авансом эвакуированным учителям трехмесячного содержания. Семействам призванных из запаса учителей начальных училищ стали выдавать пособие за все время состояния главы семьи или глав семей на военной службе [1].

В заключение можно сделать ряд выводов. Обзор материального положения учителей начальных учебных заведений самодержавной России свидетельствует, что в государстве сложилась определенная система оплаты труда педагогов. Их интеллектуальный, психически напряженный труд оценивался все-таки выше труда физического. Оплата зависела от ряда параметров, как-то: уровень образования, стаж, географическое положение школы. По своему статусу и уровню зарплаты народный учитель превосходил современных школьных педагогов. Основанием для такого вывода может служить наличие прислуги и приведенный выше бюджет, в который педагоги современной России вряд ли уложатся.

Нормативные акты государственной власти XIX — нач. XX вв. опровергают доводы «левых» о целенаправленной политике поддержки нищенского существования народных учителей.

Нормативные акты государственной власти опровергают доводы «левых» о целенаправленной политике поддержки нищенского существования народных учителей. Правительство, особенно с начала XX века, принимает ряд мер по улучшению их материальной обеспеченности, однако «экономические виды» государства ограничивали возможности власти.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вестник школы. — 1914. — № 35.
2. *Зайончковский, П. А.* Правительственный аппарат самодержавной России в XIX веке / П. А. Зайончковский. — М., 1978.
3. *Корнилов, А. А.* Курс истории России XIX века / А. А. Корнилов. — М., 1993.
4. *Лейкина-Свирская, В. Р.* Русская интеллигенция в 1900—1917 / В. Р. Лейкина-Свирская. — М., 1981.
5. *Ленин, В. И.* О воспитании и образовании / В. И. Ленин ; сост. В. П. Груздев. — М., 1987.
6. *Ленин, В. И.* Полное собрание сочинений / В. И. Ленин. — Т. 2, 22—24.
7. *Михайлов, А.* Основы образования в Европе и Америке / А. Михайлов. — СПб., 1901.
8. Педагогический сборник. Кн. 1. — Н. Новгород, 1914.
9. Первый Всероссийский съезд представителей общества взаимной помощи учащихся. — М., 1903.
10. *Рождественский, С. В.* Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения / С. В. Рождественский. — СПб., 1902.
11. Свод главнейших законоположений. — Ч. 1 / сост. П. А. Аннин. — СПб., 1878.
12. *Сучков, И. В.* Социальный и духовный облик учительства России на рубеже XIX—XX веков / И. В. Сучков // Отечественная история. — 1995. — № 1.
13. Съезд в г. Новгороде учителей народных школ в 1882 г. // Русская школа. — 1882. — № 10.
14. *Титков, Е. В.* Образовательная политика Екатерины Великой / Е. В. Титков. — М., 1999.
15. *Тютрюмов, А. М.* Общественное и юридическое положение сельского учителя / А. М. Тютрюмов // Русская школа. — 1892. — № 10.
16. *Чернолуцкий, В. И.* Начальное образование во второй половине XIX в. / В. И. Чернолуцкий // История России в конце XIX века. — Т. 7.

В 2008 году в издательском центре Нижегородского института развития образования вышла в свет книга:

Муниципальные методические службы Нижегородской области в условиях системных изменений в образовании

В сборнике представлены материалы, содержащие описание промежуточных результатов регионального эксперимента «Создание сетевой многоуровневой модели методической службы как службы развития» и демонстрирующие современный опыт работы муниципальных методических служб по реализации задач модернизации образования в регионе.

Сборник предназначен для специалистов муниципальных методических служб, органов управления образованием, системы повышения квалификации педагогических кадров.

В редакционном отделе Нижегородского института развития образования готовятся к изданию книги

Игнатьева Г. А., Тулупова О. В. **Инновационный педагогический опыт: от уникальной идеи к передовой практике.** Пособие для работников образования, участвующих в инновационной деятельности.

В книге обоснованы принципы и технологии обобщения передового педагогического опыта, представлена уникальная классификация профессиональных педагогических позиций во взаимосвязи с типами педагогического опыта: раскрыто понятие инновационного педагогического опыта в контексте концепции проектного эксперимента кафедры педагогики и андрагогики ГОУ ДПО НИРО по теме «Проектирование инновационных моделей школы — самообучающейся организации».

В пособии представлены методические рекомендации по организации таких форм распространения инновационного педагогического опыта, как педагогическая мастерская, мастер-класс, авторская педагогическая разработка, практико-ориентированный педагогический проект.

Книга адресована педагогам и руководителям общеобразовательных учреждений, научным и практическим работникам системы повышения квалификации, а также всем тем, кто хочет ориентироваться в своей деятельности на современный уровень организации образовательной практики.

Подготовка к ЕГЭ по биологии: Элективный курс для профильных классов.

Пособие содержит программу элективного курса, включающую следующие разделы биологии: «Растения», «Животные», «Человек и его здоровье».

Структура программы определяет круг информации, на которую следует обратить внимание при подготовке к итоговой аттестации учащихся 11 классов, позволяя избежать излишней детализации учебного материала.

К программе прилагается список литературы, которую можно использовать при подготовке теоретических вопросов, разработке тренировочных контрольно-измерительных материалов, а также тематическое планирование курса.

Даты

СОХРАНЯЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ, ФОРМИРУЕМ НОВОЕ КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ

К 80-летию Нижегородского педагогического колледжа

Е. И. ЧАПРАК,
кандидат педагогических наук,
заместитель директора колледжа

В. В. ЗАГОРНАЯ,
заместитель директора колледжа,
заслуженный учитель РФ

Ключевые слова: *история образования, педагогическая преемственность, качество образования, историческое краеведение.*

Все в мире имеет свое начало, свою историю, свою судьбу. История Горьковского педагогического училища — Нижегородского педагогического колледжа — начиналась в 30-е годы XX столетия, когда происходило становление дошкольного и школьного образования в стране и возникла потребность в квалифицированных учителях и воспитателях.

Первыми директорами педтехникума, а затем Горьковского педагогического училища были опытные педагоги, талантливые организаторы: И. Е. Рыбаков, Т. Т. Шаров, И. Ф. Шишкин, Н. Е. Никифорова, Е. П. Иванжина, И. С. Раков.

В соответствии с приказом Министерства образования РФ № 353 от 09.09.94 г. Нижегородское педагогическое училище было преобразовано в педагогический колледж — единственное педагогическое среднее специальное учебное заведение в Нижнем Новгороде. В декабре 2003 года Нижегородскому педагогическому колледжу было присвоено имя великого русского педагога, «учителя учителей» К. Д. Ушинского.

В настоящее время педагогический колледж возглавляет отличник народного просвещения, заслуженный учитель РФ Альбина Дмитриевна Ульянова. За годы работы в Нижегородском педагогическом колледже она внесла большой вклад в его развитие: существенно укреплена материальная и техническая база колледжа, сформирована современная ин-

формационно-образовательная среда, осуществлена перестройка организационной структуры управления колледжем. Под руководством А. Д. Ульяновой создаются реальные возможности для формирования в педколлективе атмосферы, побуждающей осваивать новые педагогические технологии, инновации в области среднего профессионального образования, разработана и реализуется Программа развития колледжа до 2010 года. Как руководителя Альбину Дмитриевну характеризует умение прогностически мыслить, выстраивать собственную образовательную стратегию, побуждать коллектив к обновлению содержания и апробированию новых технологий обучения. Результаты государственных аттестаций и аккредитаций колледжа (1997, 2002, 2007 гг.) показали высокий уровень компетентности А. Д. Ульяновой в области управления развитием колледжа, соответствующий профессиональный уровень педагогического коллектива, наличие творческой атмосферы, основанной на традициях и инновационных подходах.

Сегодня Нижегородский педагогический колледж осуществляет подготовку специалистов для системы образования по специальностям: «Дошкольное образование», «Специальное дошкольное образование», «Преподавание в начальных классах», «Музыкальное образование», «Социальная педагогика», «Педагог дополнительного образования», «Информатика», «Иностранный язык», «Социальная работа», «Организация воспитательной деятельности».

Преемственность поколений в колледже обеспечивает благоприятную почву для творческой деятельности педагогов.

Наряду с основной специальностью студенты педагогического колледжа получают дополнительные квалификации: руководитель изобразительной деятельности, художественного ручного труда, физического воспитания; дополнительную подготовку в области: экологического воспитания, основ безопасности жизнедеятельности, психологии, педагогики дополнительного образования, технологии, сценической деятельности, организации школьного театра, студии декоративно-прикладных и народных ремесел.

В колледже создана и постоянно совершенствуется учебно-материальная база. В двух зданиях, где расположен колледж, 36 учебных кабинетов и мастерских, три спортивных зала, четыре компьютерных класса, актовый зал, 16 кабинетов для индивидуальных занятий музыкой, библиотека с общим фондом более 130 тысяч изданий, читальный зал, медицинский и процедурный кабинеты, столовая и буфет. Большое внимание в колледже уделяется эстетическому оформлению кабинетов и холлов.

В колледже работают более 130 преподавателей. Это высококвалифицированный коллектив творчески работающих единомышленников, среди которых: 7 заслуженных учителей России, 5 кандидатов педагогических наук, 23 почетных работника СПО РФ, 14 отличников народного образования РФ, 74 преподавателя высшей категории, 29 преподавателей первой категории, 3 награждены орденами и медалями, 21 — грамотами Министерства образования РФ. Это опытные педагоги, посвятившие преподавательской деятельности 30 и более лет: А. Я. Сорокина, С. Н. Глазунова, Т. А. Корнеева, — и выпускники колледжа, которые проработали от 15 до 30 лет: В. И. Бугрова, С. А. Ляхова, Т. А. Каманина, С. Б. Алаева, Н. П. Тронова и др. В последние годы коллектив пополнился молодыми специалистами.

Преемственность поколений в колледже обеспечивает благоприятную почву для творческой деятельности педагогов. Труд многих из них отмечен государственными наградами: Орденом «Дружба Народов» (О. А. Ижикевич), медалью «За заслуги перед Отечеством II степени» (Л. В. Гельман); звания заслуженного учителя РФ удостоены семь педагогов, а многие носят нагрудный знак «Почетный работник СПО».

В колледже сложилась система педагогических династий: М. И. Гусева — О. А. Ижикевич; А. А. Мысик — О. А. Швайкина; С. Н. Глазунова — И. Ю. Яременко; Л. П. Жаркевич — А. А. Федина — Т. Л. Федина — Ю. Н. Карпова; С. Б. Алаева — Е. В. Рябова.

В соответствии с требованиями ГОС СПО педагогический коллектив колледжа системно работает над совершенствованием качества подготовки педагогических кадров. Решению этой задачи способствует учебно-воспитательная и научно-методическая деятельность в колледже, основы которой были заложены завучами дошкольного педагогического училища: М. И. Гусевой, А. А. Фединой, Л. Н. Никитиной, А. В. Заплатиной, О. А. Ижикевич, А. А. Мысик. Их усилиями был создан методический кабинет, ставший в 1974 году базовым по специальности «Дошкольное воспитание». В настоящее время на базе методкабинета создан информационно-методический центр, который объединяет и направляет деятельность учебно-методических комплексов по циклам учебных дисциплин.

Коллектив колледжа создает единую систему подготовки будущих педагогов, выделяя главные направления в работе: формирование качества образования, гуманизацию образовательного процесса, развитие педагогических способностей студентов. Работа педагогического совета как руководящего и направляющего органа колледжа, трибуна передового педагогического опыта, школа педагогического мастерства дают возможность объективно обсуждать проблемы обучения и воспитания, повышать профессиональную компетентность преподавательского коллектива, искать пути совершенствования подготовки специалистов.

С 1987 года организацию образовательного процесса в колледже осуществляет заместитель директора по учебной работе, выпускница училища, отличник народного просвещения, заслуженный учитель РФ В. В. Загорная, которая, опираясь на заложенные ранее традиции, продолжает деятельность по оптимизации процесса обучения и творческого сотрудничества педагогов и студентов. Под ее руководством коллектив работает над проблемами создания учебно-методических материалов, соответствующих новым государственным образовательным стандартам, введения новых дополнительных квалификаций, мониторинга профессиональной компетентности студентов.

Коллектив колледжа создает единую систему подготовки будущих педагогов, выделяя главные направления в работе — формирование качества образования, гуманизацию образовательного процесса, развитие педагогических способностей студентов.

Следуя идеям великого русского педагога, К. Д. Ушинского, педагогический коллектив Нижегородского колледжа постоянно осуществляет поиск инновационных методов профессиональной подготовки специалистов, широко используя интегрированные занятия, изучая и применяя современные технологии и формы работы: методику «лекция вдвоем», деловые игры, моделирование занятий в ДОУ и в школе, диалоговые экзамены, защиту рефератов и учебно-методических разработок, новые технологии «Чтение и письмо для критического мышления», мультимедийные презентации, метода проектов.

В колледже реализуется программа информатизации образовательного процесса, созданы информационные фонды и базы данных всех структурных подразделений, изучаются возможности использования Интернета в преподавании учебных дисциплин.

Воплощая в жизнь программу повышения качества профессионального педагогического образования студентов как стратегию деятельности колледжа, коллектив преподавателей успешно работает над проблемой *формирования качества образования в условиях педагогического колледжа*, которая рассматривается в разных аспектах.

Приоритетными в колледже являются следующие задачи: обеспечение воз-

можности формирования индивидуальной образовательной траектории студента для профессионального и личностного роста, усиление мотивации педагогов к освоению новых образовательных технологий, активизация воспитательного потенциала урока, педпрактики, внеклассных мероприятий для формирования личностных качеств будущего педагога, обеспечение информационного сопровождения образовательного и управленческого процессов в колледже.

Инициатором многих интересных направлений учебно-методической работы в колледже (установление межпредметных связей, внедрение активных методов обучения, разработка методики проведения комплексных уроков, деловых игр, связи теоретического курса с практической подготовкой) была О. А. Ижикевич — заместитель директора по учебно-воспитательной работе.

В настоящее время научно-методический совет возглавляет кандидат педагогических наук, почетный работник СПО Е. И. Чапрак. Деятельность научно-методического совета направлена на совершенствование научного потенциала преподавателей и повышение их профессиональной компетентности, развитие учебно-исследовательских способностей студентов, повышение квалификации преподавателей, использование компьютерных технологий в образовательном процессе. Мониторинг результатов этой деятельности свидетельствует о современном уровне образовательного процесса, обеспечивающем совершенствование качества подготовки студентов.

Мониторинг результатов деятельности научно-методического совета свидетельствует о современном уровне образовательного процесса, обеспечивающем совершенствование и повышение качества подготовки студентов.

Систематическое участие педагогов в научно-практических конференциях и семинарах в Нижнем Новгороде и за его пределами (Санкт-Петербург, Москва, Новосибирск, Гатчина, Хорватия), публикации статей в сборниках, издание монографий, учебных пособий, методических разработок по предметам естественно-научного, математического, общекультурного, медико-биологического, психолого-педагогического блоков повышает качество преподавания, профессиональную компетентность педагогов и обеспечивает соответствие подготовки специалистов государственным образовательным стандартам.

Ключевым фактором, определяющим уровень учебно-методической работы в колледже, является многолетнее сотрудничество с администрацией, кафедрами и лабораториями НИРО, кафедрами НГПУ, Поволжским центром аэрокосмического образования, которое позволяет своевременно корректировать содержание и технологии образовательного процесса в колледже. Традиционными стали такие формы сотрудничества, как рецензирование программ на кафедрах НГПУ и НИРО; творческие встречи, «круглые столы»; совместные научно-методические советы; консультации преподавателей. С 1997 года для обеспечения непрерывного педагогического образования осуществляется тесное сотрудничество с вузами Нижнего Новгорода по подготовке специалистов в области образования.

Значительную роль в формировании современного конкурентоспособного специалиста играет творческая учебно-исследовательская деятельность студентов, которая реализуется в студенческом научном обществе. Члены СНО активно участвуют в подготовке и проведении конференций по общественным дисциплинам, русскому языку, информатике: «Современная семья в социокультурном пространстве» Microsoft Tech Net, Microsoft Dev Day, конференции, посвященной Году русского языка, — «Ты один мне поддержка и опора, о великий, могучий, правдивый, свободный русский язык». Традиционным стало участие студентов в олимпиадах, предметных декадах, конкурсах

социальных проектов, проводимых в колледже и за его пределами. Все это помогает студентам в овладении педагогическим мастерством, навыками исследовательской деятельности.

Важная роль в системе профессиональной подготовки студентов принадлежит профессиональной практике, руководство которой осуществляет заместитель директора по учебно-производственной практике, почетный работник СПО Т. В. Ушакова.

Поиск путей интенсификации содержания и организации практики реализуется в разработке нормативно-правовых основ производственного обучения, введении элементов исследовательской деятельности студентов на практике, активизации методической работы преподавателей-руководителей практики, создании предметно-развивающей среды практического обучения, разработке системы критериев оценки педагогической деятельности преподавателей и студентов.

За время обучения в колледже студенты проходят 16 видов педагогической практики, которая осуществляется в 35 дошкольных образовательных учреждениях, 20 общеобразовательных школах, 3 лицеях, 2 гимназиях, 2 школах-интернатах, 1 детском доме, 2 центрах дополнительного образования, которые являются лучшими образовательными учреждениями Нижнего Новгорода.

Главным в своей педагогической деятельности преподаватели колледжа считают приобщение студентов к педагогическим традициям колледжа. Содержание воспитательной работы в колледже направлено на создание условий для развития личности будущего педагога, на реализацию творческой активности студентов.

Стратегической целью программы является воспитание гармонично развитой, творческой личности, обладающей активной жизненной позицией, на основе общечеловеческих ценностей. Программа направлена на создание оптимальных педагогических условий, обеспечивающих развитие потребностей и способностей студентов к саморазвитию, самоорганизации и самоопределению.

Истинным пропагандистом наследия К. Д. Ушинского среди студентов колледжа стал студенческий педагогический клуб, носящий его имя, который существует с 1990 года. Одна из традиций колледжа — регулярное проведение педагогических чтений, посвященных К. Д. Ушинскому. Пятые юбилейные педагогические чтения «Наука о воспитании и современное образов-ание» состоялись в марте 2008 года. В них принимали участие студенты, педагоги, научные и практические работники системы образования Нижнего Новгорода.

Главным в своей педагогической деятельности преподаватели колледжа считают приобщение студентов к педагогическим традициям колледжа.

В колледже создана система дополнительного образования, которая включает в себя творческие студенческие объединения социально-педагогической направленности — педагогический отряд «Социум»; художественной направленности — литературная гостиная, студенческий поэтический клуб, ансамбль юношей «Орфей», ансамбли гитаристов «Радуга», «Вдохновение», «Родник», ансамбль народного танца; спортивной направленности — секции баскетбола, настольного тенниса, волейбола. Традиционными в колледже стали такие мероприятия, как День рождения колледжа («Виват, колледж!»), конкурс «Выпускник года», фольклорные праздники «Колядки», «Масленица», хоровые праздники, музыкально-публицистические проекты, которые способствуют проявлению творческой активности будущих педагогов.

Студенты колледжа — лауреаты многих престижных конкурсов: концертный хор колледжа «Контраст» стал победителем и был награжден Золотым дипломом в номинации смешанных хоров на международном фестивале юношеских хоров и оркестров «Young Praga» в Чехии в марте 2008 года, а ансамбль юно-

шей «Орфей» получил диплом участника этого фестиваля.

У истоков создания музея педагогического колледжа стояли педагоги-ветераны И. Ф. Маркина, Е. С. Шимичева, директор А. Д. Ульянова, студенты под руководством Т. В. Терехиной. Музей знакомит с историей становления общественного дошкольного воспитания в нашем городе, рассказывает об истории колледжа, вовлекает студентов в активную исследовательскую, поисковую и пропагандистскую работу, является отличной школой профессиональной ориентации и подготовки молодых специалистов.

В стенах музея проводятся мероприятия, направленные на развитие профессиональных и личностных качеств будущего педагога: День семьи, педагогический лекторий, творческие встречи с ветеранами педагогического труда. В связи с 80-летием педагогического колледжа была обновлена большая часть экспозиций музея, существенно укреплена его материальная база.

За 80 лет в колледже подготовлено свыше 20 тысяч специалистов педагогического профиля; среди выпускников НПК много достойных имен педагогов, работающих на всей территории России: Е. Ф. Глебова — доктор философских наук, профессор кафедры русского языка НГЛУ им. Н. А. Добролюбова; У. В. Ульенкова — доктор психологических наук, доцент кафедры психологии НГПУ; М. А. Викулина — доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогических наук НГЛУ им. Н. А. Добролюбова; В. Н. Казакова, В. Р. Попова, Р. Ю. Белоусова — кандидаты педагогических наук.

Сохраняя педагогические традиции, Нижегородский педагогический колледж развивается в творческом поиске, реагирует на современные и перспективные процессы социального и экономического развития общества.

НИЖЕГОРОДСКАЯ ДИНАСТИЯ БЕЛЛЮСТИНЫХ
К 100-летию со дня рождения С. В. Беллюстина

Н. С. БЕЛЛЮСТИН,
доктор физико-математических наук,
ведущий научный сотрудник
ФГНУ НИРФИ,
профессор НГТУ им. Р. Е. Алексеева

Л. А. ПРОЗАРОВСКАЯ,
преподаватель физики
кадетской общеобразовательной школы № 4
(Нижегородского кадетского корпуса
имени Героя России И. В. Гурова)

И. Д. ТЕРЕШИН,
студент факультета международных отношений ННГУ им. Н. И. Лобачевского

А. ТУРАЕВА,
ученица школы № 4 Н. Новгорода

Ключевые слова: *историческое краеведение, история образования, история духовенства.*

В истории Нижнего Новгорода есть немало ярких имен представителей научной интеллигенции города, но не так часто встречаются фамильные династии, занимавшиеся интеллектуальным трудом на протяжении нескольких поколений.

Осенью 1916 года в Нижний Новгород переехал действительный статский советник Всеволод Константинович Беллюстин (1865—1925), до этого четыре года работавший директором народных училищ Владимирской губернии. Всеволод Константинович был известным в России преподавателем математики и методистом, поэтому педагогическая энциклопедия [13] напишет о нем в 1964 году: «Беллюстин В. К. — русский педагог, методист по начальной арифметике. В 1886 году окончил физико-математический факультет Московского университета и работал в Алексинском уездном училище, а затем в Поливановской и Новинской учительских семинариях. В 1903—1912 годах — директор Поливановской учительской семинарии, в 1912—1916 годах — директор народных училищ Владимирской губернии, с 1916 года — директор Нижегородского учительского института, в котором работал с небольшим перерывом до конца своей жизни, преподавая здесь, а затем в педагогическом институте педагогику, психологию, историю и методику математики. В работах В. С. Беллюстина заметно стремление построить методы и приемы обучения арифметике на психологической основе».

В Нижний Новгород Всеволод Константинович привез и семью: жену Раису Львовну (1880—1948) и пятерых детей: Константина (1904—1931), Сергея (1908-1988), Дмитрия (1910—1947), Алексея (1913—1991) и Раису (1905—1979). Трое из них — Сергей Всеволодович, Алексей Всеволодович и Раиса Всеволодовна — посвятят свою жизнь физике, и, преподавая ее в вузах и школах Нижнего Новгорода, запомнятся своим ученикам как яркие личности и прекрасные преподаватели.

100-летие со дня рождения Сергея Всеволодовича в 2008 году и явилось поводом к написанию данной статьи о династии нижегородских Беллюстиных — ученых и педагогах. Незаурядные таланты Всеволода Константиновича и его детей нередко возбуждали интерес к их происхождению, но в период господства коммунистического режима Беллюстиным приходилось скрывать свои исторические корни во избежание репрессий. Только в самые последние годы генеалогиче-

ское древо этой фамилии стало постепенно принимать внятные очертания [11].

Всеволод Константинович Беллюстин родился в г. Зубцове Тверской губернии в семье священника Успенского собора этого небольшого городка на верхней Волге — в сущности, данный факт был известен его биографам и потомкам. Российское православное священничество было, в отличие от католического, чаще всего многодетным, что, в совокупности с государственными установлениями XVIII—XIX веков, способствовало кастовой изолированности священнослужителей [16] — браки совершались лишь между представителями различных семейных кланов священников. Поэтому о принадлежности к клиру 11 предков Всеволода Константиновича можно было догадываться и ранее, однако лишь в 2007 году своей публикацией А. В. Матисон [11], профессиональный историк, опираясь на сохранившиеся клировые ведомости и ревизские сказки Тверской губернии, документально доказал, что, по крайней мере, шесть прямых предков Всеволода Беллюстина были священнослужителями. Теперь мы знаем, что дед Всеволода Степан Иванович Белюстин (1793—1864) работал священником в Старице, Твери, Ржеве и Бежецке, прадед Иван Иванович (1756—1827), прапрадед Иван Васильевич (1730—1771) и прапрапрадед Василий Федорович (1698—1747) служили в селе Талдоме, тогда относившемся к Калязинскому уезду Тверской губернии, а ныне являющемся городом и районным центром Московской области. А самый дальний из известных предков Всеволода Константиновича Федор родился в 1665 году и служил вблизи подмосковного г. Дмитрова, был священником погоста Никольского в сельцах Козмодемьянского стана [11].

В 2007 году своей публикацией А. В. Матисон документально доказал, что, по крайней мере, шесть прямых предков Всеволода Беллюстина были священнослужителями.

Из десятков восстановленных священнических родов Тверской епархии род Беллюстиных стал самым известным благодаря дяде Всеволода Константиновича — Ивану Степановичу Беллюстину (1819—1890), служившему в 1843—1887 годах священником в волжском городе Калязине. И. С. Беллюстин имел более 50 публикаций по краеведческим, историческим и богословским вопросам, и современная Большая российская энциклопедия называет его наиболее ярким представителем либерального течения в православном духовенстве XIX века [5; 414]. К списку наиболее известных представителей фамилии Беллюстиных также относятся:*

✓ сын Ивана Степановича Николай Иванович Белюстин (1845—1908), тайный советник, с 1894 по 1908-й год возглавлявший российскую таможню;

✓ уже упомянутый племянник Ивана Степановича Всеволод Константинович Беллюстин, а также представители цепочки его более далеких родственников:

✓ Никита Федорович Белюстин (1884—1841) — преподаватель латыни, автор учебников латинского языка;

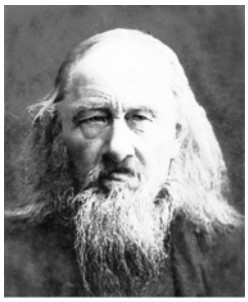
✓ Вячеслав Никитич Белюстин (1819—1872) — сын Никиты Федоровича, участник Кавказской войны 1853—1856 годов, командир Абинского полка, генерал-майор в Тифлисе;

✓ Вячеслав Вячеславович Белюстин (1856—1926) — сын Вячеслава Никитича, тайный советник, товарищ министра народного просвещения (с 1907 г.);

✓ Всеволод Вячеславович Белюстин (1899—1941) — сын Вячеслава Вячеславовича, переводчик МИДа, мистик, руководитель ордена розенкрейцеров в России советского периода.

Приведенная нами схема поясняет характер родственных связей между этими представителями рода Беллюстиных, достаточно активно упоминавшимися в ли-

* Оба варианта фамилии — Белюстин и Беллюстин — следует считать равноправно верными. В тексте статьи для тех представителей династии, кто в течение всей жизни использовал лишь 1 вариант написания, указан именно этот вариант.



Федор 1665 г.р., священник погоста Никольского Дмитровского уезда Патриаршей области

Василий Федорович (1698-1747) Талдом, священник

Иван Васильевич (1730-1771) Талдом, дьячок

Федор Васильевич (1734-1793) Талдом, дьячок

Иван Иванович (1756-1827) Талдом, дьячок

Белюстин Никита Федорович (1784-1841) Петербург, учитель латыни, коллежский советник

Белюстин Степан Иванович (1793-1864) Старица, Тверь, Ржев, Бежецк, священник

Белюстин Вячеслав Никитич (1819-1882) Петербург, Тифлис, Петербург, генерал-майор

Белюстин Иван Степанович (1819-1890) Калязин, священник, мыслитель

Белюстин Константин Степанович (1832-1876) Зубцов, священник

Белюстин Вячеслав Вячеславович (1856-1926) Петербург, тайный советник, товарищ министра

Белюстин Николай Иванович (1845-1908) тайный советник, руководитель российской таможни

Беллюстин Всеволод Константинович (1865-1925) с. Поливаново - директор учительской семинарии г. Владимир - директор народных училищ губернии действительный статский советник г. Н.Новгород - директор учительского института

Белюстин Всеволод Вячеславович (1899-1941) Петербург, Москва, Сталинабад переводчик, российский Сен-Жермен, мистик

Беллюстин Сергей Всеволодович (1908-1988) г. Нижний Новгород, доктор наук, профессор проректор пединститута

Генеалогическое древо Беллюстиных, известных по XIX и XX векам, и портреты некоторых из них

тературе XIX и XX веков. Несмотря на наличие в этом списке высокопоставленных чиновников, Иван Степанович является бесспорным главой династии Беллюстиных. Кроме того, что он упоминается в нескольких современных энциклопедиях, сохранившийся в Тверской области личный архив Ивана Степановича является сейчас неиссякаемым источником значительного числа современных научных публикаций [7; 9; 10; 15]. Общероссийская известность Ивана Степановича Беллюстина началась в 1858 году, когда в Лейпциге без указания автора и его согласия на русском языке вышла книга «Описание сельского духовенства» [2]. Эта книга готовилась автором по просьбе историка М. П. Погодина как записка для приватного чтения ряда должностных лиц, в связи с чем в ней правдиво излагаются актуальные в то время проблемы русского духовенства. Книга получила широкий отклик российской общественности и стала «детонатором» церковных реформ времен Александра II. Тем не менее, публикация книги за границей придавала ей скандальный характер, а автору — статус церковного диссидента, Святейший Синод приговорил автора книги к ссылке на Соловки, но такому развитию событий воспрепятствовало наличие многодетной семьи у Ивана Степановича Беллюстина (11 детей), а также заступничество авторитетных друзей в Петербурге и благожелательная реакция прочитавшего книгу российского императора.

В настоящее время своеобразными памятниками православному мыслителю И. С. Беллюстину в волжском городе Калязине остались колокольня Николаевского собора, в котором священник прослужил около 45 лет, а также дом священника. После затопления Калязина в 1941 году колокольня собора осталась стоять посреди разлившейся Волги, а дом священника, отреставрированный в 1906 и 2003 годах, стал достопримечательностью города — закрытый высоким забором и принадлежащий частной фирме, он весьма живописно смотрится с реки.

Родоначальник династии нижегородских ученых Беллюстиных Всеволод Константинович в 11-летнем возрасте остался сиротой: отец, священник Константин Беллюстин, ушедший из жизни в 1876 году, оставил своей жене Александре Ефимовне семерых детей. Всеволод был среди них средним по возрасту, но наиболее успешным: закончив в 1881 году Тверскую гимназию и в 1886 году физико-математический факультет Московского университета, он работал преподавателем математики в государственной системе народного образования России. С 1890-х годов издаются методические работы В. К. Беллюстина: «Методика арифметики», «Арифметические задачники для 1—4-го годов обучения». Наиболее известная книга Всеволода Константиновича Беллюстина — «Как постепенно дошли люди до настоящей арифметики» —кроме пяти дореволюционных изданий выдержала два издания советского периода (1922 и 1939 гг.) и одно постсоветское (2007 г.) [1].

За свою педагогическую службу и труд на благо России Всеволод Константинович был награжден орденами Святого Станислава II степени, Святой Анны II степени, Святого Владимира III степени.

В 1903 году В. К. Беллюстин становится директором учительской семинарии в Поливанове и в том же году женится, с 1904 по 1913-й у него рождаются шестеро детей: Костя, Рая, Валерьян (1907—1910), Сергей, Дмитрий и Алексей Всеволодовичи. С 1907 года Всеволод Константинович вел дневник, который сохранили его потомки, часть дневника опубликована в книге «Поливановский дневник В. К. Беллюстина» [3]. Чтение его позволяет ощутить обстановку в семье потомственного интеллигента В. К. Беллюстина, в которой родились и росли будущие нижегородские педагоги.

К началу XX века Всеволода Константиновича уже знают во многих центральных губерниях России как руководителя летних курсов учителей сельских школ [6; 12]. На курсах он выступал и как лектор, и как педагог-практик. Едва ли можно назвать другого методиста-математика того времени, который бы на протяжении почти 20 лет активно участвовал в 12 губернских и 8 уездных летних курсах повышения квалификации учителей.

За свою педагогическую службу и труд на благо России Всеволод Константинович был награжден орденами Святого Станислава II степени, Святой Анны II степени, Святого Владимира III степени. С 13 октября 1912 года по 14 февраля 1916 года Всеволод Константинович Беллюстин работает директором народных училищ Владимирской губернии, в 1912 году императорским указом он получает потомственное дворянство, в 1913-м — чин IV класса действительного статского советника [6, с. 3; 12, с. 272]. К сожалению, долго гордиться полученными за педагогические заслуги чинами и наградами Всеволоду Константиновичу не пришлось. Россию вскоре охватывают революционные перемены, и полученные В. К. Беллюстиным от императора Николая II генеральское звание действительного статского советника и потомственное дворянство становятся, наоборот, опасными для жизни Всеволода Константиновича и его детей.

Учительский институт в Нижнем Новгороде был образован в 1911 году и до прихода Всеволода Константиновича в 1916 году успел сменить несколько директоров. Основных причин назначения

сюда В. К. Беллюстина директором могло быть две: недовольство в Петербурге состоянием дел в институте и неудовлетворенность Всеволода Константиновича своим положением директора народных училищ накануне очередной российской смуты — в такой период лучше быть на менее заметных должностях.

С 13 по 25 августа 1916 года в Москве проходило совещание деятелей народного образования, где было принято решение о необходимости преобразования учительских институтов в высшие автономные педагогические учебные заведения. При активной поддержке местных партийных и советских органов на основании телеграфного распоряжения Наркомпроса от 11 октября 1918 года Нижегородский учительский институт был преобразован в Нижегородский педагогический институт с 4-летним сроком обучения. Сегодняшним правопреемником этого заведения является НГПУ — Нижегородский педагогический университет. Пост директора упразднялся, работой института руководил педагогический совет, первым председателем которого был избран Всеволод Константинович Беллюстин. Таким образом, Всеволод Константинович Беллюстин стал первым руководителем института в статуте вуза, проработав в этой должности примерно год, до осени 1919-го.

Нужно отметить, что по политическим убеждениям Всеволод Константинович был консерватором и монархистом, российские революции 1917 года он принял отрицательно, особенно Октябрьскую. Еще в начале 1918 года Всеволод Константинович пишет в своем дневнике: «Всюду хозяйничают большевики, то есть предатели, сумасшедшие, отбросы и глупцы». И сегодня у нас нет оснований полагать, что эта критическая оценка Всеволодом Константиновичем пришедших к власти большевиков как-то изменилась за те семь лет, которые ему еще оставалось прожить.

Оказавшись в голодные годы Гражданской войны в чужом городе, рассматривавшемся тогда Беллюстиными как временное место назначения Всеволода Константиновича, семья вынуждена была ради спасения своих детей от голода переехать в сельскую местность — на селе легче кормиться в лихую годину. С осени 1919 года Всеволод Константинович работает директором открывшейся школы II ступени в селе Большой Вьясс Пензенской губернии. К осени 1921 года он решает вернуться в Нижегородский пединститут, получает соответствующее назначение, но переезду в Нижний Новгород мешает его арест пензенской ВЧК по обвинению в контрреволюционном заговоре. С июня по октябрь 1921-го Всеволод Константинович заключен сначала в Саранскую, затем в Пензенскую тюрьму, потом еще несколько месяцев под подпиской о невыезде находится в Большом Вьяссе без работы и зарплаты. Реально к работе в пединституте Всеволод Константинович приступает лишь осенью 1922 года, хотя по сохранившимся документам пединститута он считается приступившим к работе с осени 1921-го. Его дети возвращаются в Нижний Новгород поэтапно: Раиса Всеволодовна в сентябре 1922-го, Сергей Всеволодович в январе 1923-го, Дмитрий Всеволодович в сентябре 1923-го и самый младший, Алексей Всеволодович — в сентябре 1924-го, когда его мама, Раиса Львовна Беллюстина, окончательно сворачивает хозяйство в Большом Вьяссе и переезжает в Нижний Новгород из-за плохого состояния здоровья Всеволода Константиновича.

По политическим убеждениям Всеволод Константинович был консерватором и монархистом, российские революции 1917 года он принял отрицательно, особенно Октябрьскую.

В последние два с половиной года работы в Нижнем Новгороде Всеволод Константинович читает курс методики математики и историю математики, успевает выпустить последнее прижизненное издание книги «Как постепенно люди дошли до настоящей арифметики» [6]. Он разрабатывает также программы по математике для школ 1-й ступени и школ фабрично-заводского ученичества, активно ра-

ботает в Нижегородской губернской чрезвычайной комиссии по ликвидации неграмотности, печатает статьи в журнале «Школа и жизнь».

Большая заслуга Всеволода Константиновича Беллюстина в том, что он особое внимание уделял разработке методики обучения математике в начальной школе, хорошей подготовке учителей по арифметике и начальной геометрии. В методических разработках он во многом опережал современную ему методическую мысль. В основу обучения математике в начальной школе он положил следующие прогрессивные начала: сообразность с природой детей, наглядность, связь обучения в школе с жизнью. Стремление приблизить уровень обучения математике в школе к научному приводит В. К. Беллюстина к развитию таких методических идей, которые являются актуальными и в наше время. По страницам «Методик» прямо и непосредственно составлялись конспекты уроков, причем в большинстве случаев это был добротно подобранный материал, перенесение которого в школу поднимало эффективность занятий. В «Методике» В. К. Беллюстина был даже приведен «дневник занятий», в котором темы уроков распределялись по месяцам и дням.

К 1949 году из шести детей Всеволода Константиновича Беллюстина оставалось трое, все они жили и работали в Нижнем Новгороде и преподавали физику в учебных заведениях города.

В. К. Беллюстин наряду с А. И. Гольденбергом, В. А. Латышевым, К. П. Арженниковым, К. Ф. Лебединцевым и др. входит в число виднейших методистов-математиков России начала XX века, являясь представителем новых течений в методике обучения математике [3, с. 3]. А. В. Ланков, говоря о роли учительской семинарии в истории русской культуры, пишет: «Они дали России тысячи хорошо подготовленных учителей. Среди личного состава учительских семинарий было много высококультурных, педагогически грамотных и, в ряде случаев, глубоко идейных “наставников”. Из рядов преподавателей учительских семинарий вышла плеяда блестящих педагогов-методистов, оказавших большое влияние на разработку методики начального обучения (В. А. Флеров, П. О. Афанасьев, К. П. Арженников, В. К. Беллюстин и др.)».

В настоящее время лучшим студентам Нижегородского государственного педагогического университета вручается премия имени Всеволода Константиновича Беллюстина, первого ректора педагогического института.

Умер Всеволод Константинович Беллюстин 21 марта 1925 года и похоронен на Бугровском кладбище в Нижнем Новгороде.

Дети Всеволода Константиновича Беллюстина

Константин Всеволодович Беллюстин (1904—1931) уехал учиться в московский вуз в 1921 году из Большого Вьясса, где тогда проживала семья Беллюстиных. В 1927 году он получил диплом МВТУ по специальности «Инженер-строитель», потом год служил в армии и еще три года работал инженером-строителем на стройках в Москве, Иванове, Карачеве и Ростове-на-Дону. Умер Константин Всеволодович от обострения хронического бронхита в январе 1931 года, похоронен в Ростове-на-Дону.

Дмитрий Всеволодович Беллюстин (1910—1947) поступил на химический факультет Нижегородского университета в 1928 и окончил Нижегородский химико-технологический институт в 1934 году. Работал химиком-технологом на химическом комбинате г. Березняки Пермской области, с 1940 по 1947 год служил в советской армии на Дальнем Востоке. В 1947 году был застрелен «другом», пригласившим его на охоту.

К 1949 году из шести детей Всеволода Константиновича Беллюстина оставалось трое, все они жили и работали в Нижнем Новгороде и преподавали физику в учебных заведениях города.

Сергей Всеволодович Беллюстин (1908—1988) с октября 1916 го-

да по май 1919-го учился во II Общественной нижегородской гимназии, с октября 1919 по декабрь 1922 года продолжал учебу в школе II ступени села Большой Вьясс Пензенской области, с января по июнь 1923 года заканчивал старший класс опытно-показательной школы II ступени Нижнего Новгорода. В августе 1923 года успешно сдал вступительные экзамены и в 15-летнем возрасте был зачислен на механический факультет Нижегородского университета по электротехнической специальности.

По окончании Нижегородского университета в 1928 году Сергей Всеволодович получил направление ГУСа в аспирантуру, но первые два года работал инженером в сфере электрификации страны: с августа 1928 года в тресте «Нижэлектроток», с декабря 1929 по август 1930 — в тресте Нижегородской районной электрической станции (НИГРЭС) в г. Балахне. В сентябре 1930-го года С. В. Беллюстин зачислен аспирантом и ассистентом по электротехнике в Нижегородский механико-машиностроительный институт, выделившийся из Нижегородского университета в процессе реформирования системы образования. Эта аспирантура не была закончена по причине очередной реорганизации институтов, вследствие которой электротехническая специальность в ММИ была ликвидирована, а сам ММИ в дальнейшем присоединен к политехническому институту.

С 1932 года С. В. Беллюстин работал в Горьковском институте инженеров водного транспорта (ГИИВТе) на кафедре электротехники (зав. кафедрой В. Л. Лычковский) сначала ассистентом, с 1934 года доцентом, с 1947-го — профессором.

В том же 1932 году Сергей Всеволодович поступил в аспирантуру ГИФТИ (Горьковского исследовательского физико-технического института) при университете, руководителем которой был А. А. Андронов — основатель горьковской школы теории нелинейных колебаний. Основные научные направления деятельности С. В. Беллюстина были связаны с исследованием различных аспектов электрических явлений, и, прежде всего, токов в вакууме, необходимых для конструирования вакуумных диодов, триодов, магнетронов и многосеточных электронных ламп. Исследования этих вопросов Сергей Всеволодович обобщил сначала в кандидатской диссертации (1938), под-

Дети В. К. Беллюстина в г. Горьком в 1949 году
(Сергей Всеволодович — стоит справа, Алексей Всеволодович — стоит второй слева, Раиса Всеволодовна — сидит слева)

Сергей Всеволодович Беллюстин у академика С. И. Вавилова в ФИАНе в 1946 году

держанной будущим академиком А. А. Андроновым, а затем в докторской (1946), поддержанной академиком С. И. Вавиловым.

С января 1936 по июль 1941 года Сергей Всеволодович работал по совместительству, в ГИФТИ научным сотрудником, но затем его уволили в связи с сокращением плановых работ института. С октября 1941 года он работал совместителем в Горьковском пединституте, сначала доцентом, а с 1946-го — профессором. В 1957—1965 годах пединститут становится для Сергея Всеволодовича основным местом работы, с марта 1958-го он заведует здесь кафедрой теоретической физики, а в 1963—1965 годах является проректором по научной работе. Административная работа его мало прельщала, и при первой возможности он этот пост оставил. Когда в 1965 году его учитель профессор В. Л. Лычковский был вынужден уйти с должности заведующего кафедрой электротехники ГИИВТа, Сергей Всеволодович победил в конкурсе на замещение этой вакантной должности и возвратился в институт инженеров водного транспорта, где он работал до последних своих дней, заведуя кафедрой до 1981 года.

Сергей Всеволодович Беллюстин обучил физике и электротехнике многих студентов нижегородских вузов, его яркие лекции и педагогическое мастерство запомнили студенты всех трех вузов Нижнего Новгорода, в которых он преподавал.

Сергей Всеволодович Беллюстин обучил физике и электротехнике многих студентов нижегородских вузов, его яркие лекции и педагогическое мастерство запомнили студенты всех трех вузов Нижнего Новгорода, в которых он преподавал. С. В. Беллюстин умел добиваться нужных результатов от своих подчиненных и учеников без повышения голоса, проявляя истинную интеллигентность в самых сложных ситуациях. Около 15 человек защитили кандидатские диссертации под его научным руководством.

Среди его учеников и защитившихся аспирантов Анастасия Александровна Янкина, впоследствии ставшая ведущим преподавателем теоретической физики, профессором, возглавившим кафедру теоретической физики пединститута. Об этой женщине-«грозе» среди студентов и преподавателей физики Нижегородской области до сих пор ходят легенды, у нее училась и одна из авторов этих строк — Л. А. Прозаровская.

Сергей Всеволодович Беллюстин — автор 40 научных трудов по физике, в том числе учебной монографии «Классическая электронная теория» [4], изданной в 1971 году в качестве учебного пособия для студентов физических специальностей педагогических вузов.

С. В. Беллюстин запомнился знавшим его людям свой глубинной интеллигентностью, доброжелательностью, природной скромностью и тактичностью. Но в своих принципиальных убеждениях Сергей Всеволодович был тверд: заставить его изменить свою позицию было практически невозможно.

Алексей Всеволодович Беллюстин (1913—1991, с 1941 г. — Белюстин) был самым младшим из детей Всеволода Константиновича Беллюстина. Он родился 6 апреля 1913 года во Владимире, в октябре 1916 года переехал в Нижний Новгород с семьей родителей; с декабря 1918-го жил с мамой Раисой Львовной в Большом Вьяссе, в декабре 1918 — марте 1919 года — в селе Лемдяй вблизи Аранска, в марте — октябре 1919 года опять в Большом Вьяссе, с октября 1919 по август 1924 и с сентября 1924 года в Нижнем Новгороде. После смерти Всеволода Константиновича в 1925 году семья Беллюстиных стала жить трудно, и Алексею Всеволодовичу пришлось учиться на рабфаке, совмещая учебу с работой: сначала в школе, затем на Ульяновском заводе, потом токарем на Горьковском автозаводе [8].

В 1932 году Алексей Всеволодович поступил на физико-математический факультет Нижегородского университета, в 1937-м закончил с отличием физиче-

ское отделение. В 1937—1938 годах работал по распределению в селе Шатки Горьковской области. В 1938—1939 годах Алексей Всеволодович — ассистент кафедры физики Горьковского политехнического института. В 1939-м он поступил в аспирантуру Горьковского университета по специальности «Металлофизика» к профессору А. Е. Брюханову.

В октябре 1941 года А. В. Беллюстин был призван в армию рядовым, при мобилизации он был записан как Белюстин — написание фамилии вернулось к тому варианту, который был у его отца до 1900 года. Алексей Всеволодович воевал на Волоколамском шоссе в битве под Москвой, был ранен. Когда вернулся из госпиталя, воинская часть, в которой он воевал, уже не существовала — все погибли под Москвой. После ранения А. В. Белюстин воевал в 16-ой армии под началом К. К. Рокоссовского, был переводчиком.

В 1943 году Алексей Всеволодович возвращается в аспирантуру Горьковского университета, в 1945-м защищает кандидатскую диссертацию. В том же году поступает работать в ГИФТИ при ГГУ и женится на Людмиле Николаевне Семеновой — энергичной аспирантке А. А. Андронова, которая впоследствии станет директором НИИ ПМК при ГГУ (1961—1963), доктором технических наук (1985), лауреатом Государственной премии (1986).

С 1947 по 1985 год Алексей Всеволодович работал доцентом кафедры кристаллографии физфака ГГУ, в 1965—1978 годах он заведовал этой кафедрой. В течение многих лет А. В. Белюстин вел педагогическую деятельность, читая в Горьковском университете курсы общей физики, кристаллографии, кристаллохимии, физики твердого тела, кристаллофизики. Его лекции отличались глубоким содержанием, ясностью, четкостью и простотой. Им было опубликовано около 100 научных и научно-педагогических работ в отечественных и зарубежных изданиях.

Алексей Всеволодович Белюстин привлекал к себе особыми человеческими качествами — удивительной доброжелательностью, чуткостью, скромностью.

Раиса Всеволодовна Беллюстина (1905—1979) родилась в с. Поливанове, поступила в первый класс гимназии г. Владимира, где ее отец работал директором народных училищ. С октября 1916 по май 1919 года Р. В. Беллюстина училась в женской гимназии Нижнего Новгорода, с октября 1919 по июнь 1922-го — в школе II ступени с. Большой Вьясс Пензенской области, с сентября 1922-го по июнь 1923-го — в опытно-показательной школе Нижнего Новгорода. В 1923-м поступила и в 1928 году закончила физический факультет Нижегородского пединститута, после которого распределилась учительницей физики в г. Кинешму, где прожила до декабря 1936 года. В 1927 году вышла замуж за Вениамина Васильевича Кокушкина (1901—1979), родила дочь Ирину Вениаминовну (1928—2000). В январе 1937 года Раиса Всеволодовна с семьей вернулась в Нижний Новгород, где преподавала физику в школах города до 1947 года, затем ушла на пенсию по инвалидности. В последние годы работала в общественной библиотеке микрорайона, много читала.

Внуки и последующие потомки Всеволода Константиновича Беллюстина

Полный список потомков Всеволода Константиновича Беллюстина содержит, кроме детей, 6 внуков, 16 правнуков, 16 праправнуков и одного прапраправнука. Последний — потомственный волгоградец, в этом городе родились его мать и бабушка: еще в 1953 году в Волгоград переехала с семьей дочь Раисы Всеволодовны Ирина Вениаминовна. Но единственный пока прапраправнук Всеволода Константиновича регулярно посещает своих родственников Беллюстиных в Нижнем Новгороде — в последний раз трех-

летний Игорь Евгеньевич Власов нанес им визит летом 2008 года. Этот эпизод иллюстрирует сохранение у Беллюстиных того уклада жизни большой семьей с поддержанием дальних родственных связей, который потомки Всеволода Константиновича восприняли от его предков.

Внук Всеволода Константиновича Беллюстин Николай Сергеевич родился 8 апреля 1950 года, учился на радиофизическом факультете Горьковского университета, по окончании которого с 1972 года работает в Научно-исследовательском радиофизическом институте (НИРФИ) по настоящее время. В 1978 году защитил кандидатскую и в 2002 году докторскую диссертации по радиофизике. С 2003 года он продолжает преподавательские традиции отца и деда — работает по совместительству профессором на кафедре общей и прикладной физики Нижегородского технического университета им. Р. Е. Алексеева.

Николай Сергеевич тоже воспитанник научной школы нелинейных колебаний и волн, созданной в Нижнем Новгороде (Горьком) А. А. Андроновым и М. Т. Греховой; основные направления его научной деятельности — изучение колебательных и волновых процессов в различных сложных системах, в том числе в системах геофизической и биологической природы, создание искусственных интеллектуальных систем прикладного назначения. Основные научные достижения Н. С. Беллюстина связаны с исследованием волн в плазме, а также волновых процессов в плазмоподобных и нейроноподобных средах, с использованием которых создаются искусственные системы обработки информации и принятия решений в отечественных и зарубежных прикладных проектах по созданию быстродействующих автоматических систем слежения и распознавания.

Н. С. Беллюстин имеет около 120 научных трудов, основные из которых опубликованы в журналах «Известия вузов», «Радиофизика», «Геомагнетизм и аэрономия», «Физика плазмы», «Нижегородский медицинский журнал», «Журнал медицинской эпидемиологии и микробиологии», «Neurocomputing». Он является членом диссертационного совета по защите докторских диссертаций при НИРФИ, членом Попечительского совета Нижегородского планетария. В свободное время изучает европейские языки: немецкий, английский, французский, а также латынь и историю европейской и мировой цивилизации.

Ученики кадетской школы № 4 заинтересовались историей династии ученых и преподавателей Беллюстиных в нашем городе, подготовили и провели выставку «Династия Беллюстиных», которая была отмечена на конкурсе выставок Нижегородского района и научно-практической конференции НОУ, где ученики кадетской школы стали призерами секции краеведения. При посещении музея истории НГПУ 12 февраля 2008 года на экскурсионном занятии, которое проводила сотрудник университета, кандидат филологических наук, преподаватель русского языка и литературы Е. М. Дзюба, ученики обнаружили, что информация о династии Беллюстиных, имеющаяся в музее, может быть существенно дополнена, о чем ими сделана запись в книге посетителей музея. Несомненно, что эта интересная тема еще ждет своих исследователей.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Беллюстин, В. К.* Как постепенно дошли люди до настоящей арифметики / В. К. Беллюстин. — М. : Физматгиз, 1922—1939 ; Изд-во ЛКИ, 2007.

2. *Беллюстин, И. С.* Описание сельского духовенства / И. С. Беллюстин. — Париж-Лейпциг, 1858 (см. Приложение в книге).

3. *Беллюстин, Н. С.* Поливановский дневник В. К. Беллюстина (1907—1912) / Н. С. Беллюстин. — М. : ОМП ПРИНТ, 2008.

4. *Беллюстин, С. В.* Классическая электронная теория / С. В. Беллюстин. — М. : Высшая школа, 1971.

5. Большая российская энциклопедия. — Т. 3. — М., 2005.

6. *Горшенков, В. Н.* Один из первых. Материалы по теории и методике обучения физике : научно-методическое издание / В. Н. Горшенков. — Вып. 8. — Н. Новгород : ИП Гладкова О. В., 2007. — С. 3—4.

7. Из истории провинциального духовенства: И. С. Белюстин. Заметки. — М. ; Тверь, 2001.

8. Исследования зарождения кристаллов в Нижегородском университете. Научно-педагогическая деятельность А. В. Беллюстина / под ред. А. Ф. Хохлова и Е. В. Чупрунова. — Н. Новгород : Изд-во ННГУ, 2003.

9. *Леонтьева, Т. Г.* Власть, церковь, народ в дневниках и письмах провинциального священника: 1830—1890 / Т. Г. Леонтьева // Вестник Тверского университета. — Сер. «История». — 2007. — № 25(53). — С. 76—83.

10. *Леонтьева, Т. Г.* Жизнь и переживания сельского священника: социальная история / Т. Г. Леонтьева. — М., 2000.

11. *Матисон, А. В.* Духовенство Тверской епархии XVIII — начала XX веков: родословные росписи / А. В. Матисон. — Вып. 5. — СПб. : Анатолия, 2007.

12. Нижегородский педагогический. Страницы истории. — Н. Новгород : Изд-во НГПУ, 2001.

13. Педагогическая энциклопедия / под ред. И. А. Каирова. — Т. I. — М. : Советская энциклопедия, 1964.

14. Православная энциклопедия. — Т. 4. — М., 2002.

15. *Середа, В. Н.* Беллюстин И. С. (1819—1890). Биография как вид исторического исследования : сборник научных трудов / В. Н. Середа. — Тверь, 1993.

16. *Федоров, В. А.* Русская Православная Церковь и государство. Синодальный период. 1700—1917 / В. А. Федоров. — М. : Русская панорама, 2003.

В 2008 году в издательском центре Нижегородского института развития образования вышло в свет учебное пособие:

Практикум по русскому языку для учащихся 11 класса

Практикум адресован выпускникам средних школ. Его материалы составлены в соответствии с содержанием и структурой ЕГЭ по русскому языку в 2008 году (по изданию Федерального института педагогических измерений). Практикум содержит краткие инструкции для учащихся, пояснения по нормам русского языка и системности речи, анализу текста. По каждому разделу для самостоятельной работы даны упражнения, задания и материалы для самоконтроля.

Критика, библиография, рецензии

О «КОМПЕТЕНЦИИ» И «КОМПЕТЕНТНОСТИ» В ОБРАЗОВАНИИ

Е. В. ШАДРИНА,
библиограф библиотеки ГОУ ДПО НИРО

Использование в современной педагогической литературе терминов «компетенция» и «компетентность» связано с тем, что в российском образовании приоритетным по сравнению со «знаниевым» становится компетентностный подход [6; 13; 27; 31; 33], что является необходимым условием модернизации образования и позволяет ему соответствовать международным стандартам.

Часто используемые синонимически понятия «компетенция» (не следует путать с правовым значением слова: «компетенция органов местного самоуправления» и пр.) и «компетентность» необходимо различать. *Компетенция* представляет собой совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной, продуктивной деятельности по отношению к ним. *Компетентность* — владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

Об этом подробно рассказывается, например, на страницах учебного пособия для вузов «Основы педагогического мастерства» Л. В. Заниной и Н. П. Меньшикова [29, с. 100—115], а также в статьях Д. А. Иванова [34; 35; 36] и других книгах и статьях, перечисленных в данном библиографическом материале.

Обратившись к словарям, мы увидим, что наиболее часто употребляемое словосочетание «*профессиональная компетентность учителя*» трактуется как «владение учителем необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя как носителя определенных ценностей, идеалов и педагогического сознания» [40, с. 62].

Подобное определение дает и кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории дидактики Института теории образования и педагогики РАО Е. А. Генике в своей книге «Профессиональная компетентность педагога», указывая на то, что соотношение этих составляющих должно быть равномерным. Это и будет *интегративной компетентностью педагога* [18, с. 19].

Что касается наиболее употребительного словосочетания «*ключевые компетенции*», то в европейском проекте «Определение и отбор ключевых компетенций» они определяются как важные «во многих жизненных сферах и служащие залогом жизненного успеха и эффективного функционирования общества» [31, с. 7—8].

В предлагаемом вниманию читателей библиографическом материале представлены книги и публикации 2006—2008 годов, призванные помочь понять и усвоить новую образовательную терминологию.

1. *Акаева, Е. Л.* Мониторинг профессионального становления будущего учителя на основе компетентностного подхода / Е. Л. Акаева // Педдиагностика. — 2006. — № 3. — С. 13—18.

2. *Алиев, С. Н.* Спецсеминар — важное средство формирования профессиональной компетенции будущих учителей / С. Н. Алиев // Иностранный язык в школе. — 2008. — № 2. — С. 59—65.

3. *Андреева, И.* Эмоциональная компетентность в работе учителя / И. Андреева // Педагогическая техника. — 2006. — № 2. — С. 74—86.

4. *Антипова, В. М.* Компетентностный подход к организации дополнительного педагогического образования в университете / В. М. Антипова, К. Ю. Колесина, Г. А. Пахомова // Педагогика. — 2006. — № 8. — С. 57—62.

5. *Балашова, В. Ф.* Компетенции специалиста по адаптивной физической культуре и их ориентация на виды профессиональной деятельности / В. Ф. Балашова, Н. Н. Чесноков // Педагогическое образование и наука. — 2008. — № 6. — С. 38—40.

6. *Баскаев, Р. М.* О тенденциях изменений в образовании и переходе к компетентностному подходу / Р. М. Баскаев // Инновации в образовании. — 2007. — № 1. — С. 10—15.

7. *Беспалова, В. Г.* Педагогический звездопад. Программа повышения психологической компетентности педагогов / В. Г. Беспалова, И. В. Мотина, Е. В. Овчинникова // Вестник практической психологии образования. — 2007. — № 4. — С. 110—117.

8. *Блинов, Л. В.* Социально-профессиональная компетентность личности — продукт межкультурного взаимодействия / Л. В. Блинов, В. Л. Недорезова // Педагогическое образование и наука. — 2008. — № 1. — С. 52—56.

9. *Васильева, Е.* Активность студентов как показатель их социализации и социальной компетенции / Е. Васильева, А. Малыгина // Alma mater. — 2007. — № 7. — С. 18—22.

10. *Верещагина, Н. О.* Формирование профессиональной компетентности специалистов в области естественнонаучного образования в Герценовском университете / Н. О. Верещагина, Т. В. Вилейто // География и экология в школе XXI века. — 2007. — № 4. — С. 73—78.

11. *Вертохвостова, Г.* Мониторинг как средство повышения профессиональной компетентности педагогов / Г. Вертохвостова // Народное образование. — 2007. — С. 121—126.

12. *Винокурова, Н. Ф.* Общекультурная компетентность в географическом образовании: теоретико-методологические аспекты и практика реализации / Н. Ф. Винокурова, Н. Н. Демидова // География и экология в школе XXI века. — 2008. — № 3. — С. 47—52.

13. *Володина, Ю. А.* Компетентностный подход в подготовке школьников к профессиональному самоопределению / Ю. А. Володина // Психологическая наука и образование. — 2008. — № 2. — С. 80—86.

14. *Воровщиков, С. Г.* Учебно-познавательная компетентность школьников: опыт системного конструирования / С. Г. Воровщиков // Завуч. — 2007. — № 6. — С. 81—103.

15. *Гаибова, В. Е.* К определению общих учебных компетентностей старшеклассников / В. Е. Гаибова, А. П. Черняв-

ская // Инновации в образовании. — 2006. — № 5. — С. 28—39.

16. *Гайнутдинов, Х. Ш.* Профессиональная компетентность организации / Х. Ш. Гайнутдинов // Педагогическое образование и наука. — 2008. — № 6. — С. 26—29.

17. *Гатауллина, Р. Ф.* Компетентностный подход к профессиональной подготовке гувернеров как специалистов по домашнему воспитанию / Р. Ф. Гатауллина // Педагогическое образование и наука. — 2008. — № 6. — С. 21—24.

18. *Генике, Е. А.* Профессиональная компетентность педагога / Е. А. Генике. — М. : Сентябрь, 2008. — 176 с. — (Б-ка ж. «Директор школы». — 2008. — № 5).

19. *Гериш, Т. В.* Компетентностный подход как основа модернизации профессионального образования / Т. В. Гериш, П. И. Самойленко // Стандарты и мониторинг в образовании. — 2006. — № 2. — С. 11—15.

20. *Глебова, Л. К.* Профессиональная компетентность учителя / Л. К. Глебова, З. Ю. Луц // Одаренный ребенок. — 2008. — № 1. — С. 96—100.

21. *Голуб, Г. Б.* Оценка уровня сформированности ключевых профессиональных компетентностей выпускников УНПО: подходы и процедуры / Г. Б. Голуб, Е. Я. Коган, И. С. Фишман // Вопросы образования. — 2008. — № 2. — С. 161—185.

22. *Грачев, А. А.* Профессиональная компетентность практического психолога в сфере образования: организационный подход / А. А. Грачев // Вестник практической психологии образования. — 2007. — № 2. — С. 42—50.

23. *Гузеев, В.* Матрица разнообразия — способ определения компетентности педагогов / В. Гузеев // Директор школы. — 2006. — № 8. — С. 27—31.

24. *Дахин, А. Н.* Моделирование образовательной компетентности / А. Н. Дахин // Вестник педагогических инноваций. — 2007. — № 1. — С. 84—100.

25. *Дахин, А. Н.* Образовательная компетентность: от существующего знания к возникающей инновационной культуре / А. Н. Дахин // Школьные технологии. — 2006. — № 5. — С. 35—44.

26. *Дахин, А. Н.* Открытое образование и компетентность его участников / А. Н. Дахин // Школьные технологии. — 2008. — № 1. — С. 60—64.

27. *Дьячкова, Л. Г.* Вуз и работодатель: практика компетентностного подхода к становлению молодого специалиста / Л. Г. Дьячкова // Стандарты и мониторинг в образовании. — 2006. — № 5. — С. 46—50.

28. *Есауленко, Г. В.* Профессиональная компетентность руководителя в обеспечении правового и документационного управления персоналом / Г. В. Есауленко // Управление ДОУ. — 2008. — № 3. — С. 50—69.

29. *Занина, Л. В.* Компетентностный подход к рассмотрению деятельности преподавателя педколледжа / Л. В. Занина, Н. П. Меньшикова // Основы педагогического мастерства. — Ростов н/Д : Феникс, 2008. — С. 110—115. — (Серия «Учебники, учебные пособия»).

30. *Захлебный, А. Н.* Экологическая компетенция как новый планируемый результат экологического образования / А. Н. Захлебный, Е. Н. Дзятковская // Стандарты и мониторинг в образовании. — 2008. — № 7. — С. 11—15.

31. *Иванов, Д. И.* Компетентности и компетентностный подход в современном образовании / Д. И. Иванов // Воспитание. Образование. Педагогика. — 2007. — № 6 (12).

32. *Иванов, Д. И.* Как можно оценивать компетентности? / Д. И. Иванов // Б-ка ж. «Директор школы». — 2007. — № 6. — С. 80—85.

33. *Иванов, Д. И.* Компетенции и компетентностный подход в современном образовании / Д. И. Иванов // Завуч. — 2008. — № 1. — С. 4—24.

34. *Иванов, Д. И.* Компетенции учителя / Д. И. Иванов // Воспитание. Обра-

зование. Педагогика : Б-ка «Первого сентября». — 2008. — № 16.

35. *Иванов, Д. И.* Профессиональная компетентность учителя / Д. И. Иванов // Б-ка ж. «Директор школы». — 2007. — № 6. — С. 54—57.

36. *Иванов, Д. И.* Способы и процедуры оценки уровня достижений ключевых компетенций в учебном процессе / Д. И. Иванов // Школьные технологии. — 2008. — № 1. — С. 149—158.

37. *Исаева, Т. Е.* Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя / Т. Е. Исаева // Педагогика. — 2006. — № 9. — С. 55—60.

38. *Киреева, М. В.* Система повышения профессионально-педагогической компетентности педагогических работников / М. В. Киреева, Е. В. Ладинская // Методист. — 2006. — № 6. — С. 54—58.

39. *Климентьева, М. Ф.* Реализация методологической компетентности при работе с одаренными детьми в Томском гуманитарном лицее / М. Ф. Климентьева // Одаренный ребенок. — 2008. — № 1. — С. 47—57.

40. *Коджаспирова, Г. М.* Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. завед. / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. — М. : Изд. центр «Академия», 2000. — 176 с.

41. *Козырева, О. А.* Методология моделирования профессиональной компетентности педагога / О. А. Козырева // Дополнительное профессиональное образование. — 2008. — № 4. — С. 24—25.

42. *Козырева, О. А.* Феноменология профессиональной компетентности учителя / О. А. Козырева // Дополнительное профессиональное образование. — 2008. — № 1. — С. 12—14.

43. *Краевский, В.* Методологическая компетентность педагогов-исследователей как условие научного обеспечения модернизации образования / В. Краевский // Соискатель-педагог. — 2008. — № 1. — С. 31—35.

44. *Кудря, Л.* Ноосферные компетенции и учительская компетентность в современной школе / Л. Кудря, Л. Уварова // Народное образование. — 2007. — № 9. — С. 44—46.

45. *Лаптева, И. Д.* К вопросу о педагогической компетентности / И. Д. Лаптева // Педагогическое образование и наука. — 2007. — № 4. — С. 35—38.

46. *Лебедев, В. В.* Структурирование компетенций — перспективное направление в решении проблем образования / В. В. Лебедев // Школьные технологии. — 2007. — № 2. — С. 97—103.

47. *Лернер, П. С.* Инструменты поддержки и развития компетентностного подхода в образовании старших школьников / П. С. Лернер // PR в образовании. — 2007. — № 4. — С. 42—50.

48. *Лившиц, В. Б.* Повышение профессиональной компетентности педагогических работников / В. Б. Лившиц // Справочник руководителя образовательного учреждения. — 2007. — № 12. — С. 16—23.

49. *Литвиненко, М. В.* Подходы диагностирования сформированности профессиональной компетентности будущего специалиста / М. В. Литвиненко // Стандарты и мониторинг в образовании. — 2008. — № 2. — С. 38—40.

50. *Лукьянова, М. И.* Концептуальные подходы к организации научно-методической работы по развитию компетентности учителя в реализации личностно ориентированного подхода / М. И. Лукьянова // Методист. — 2007. — № 8. — С. 9 —17.

51. *Лукьянова, М. И.* Локальная профессиональная среда как фактор развития компетентности педагогов / М. И. Лукьянова // Управление ДОУ. — 2007. — № 2. — С. 8—13.

52. *Лукьянова, М. И.* Профессиональная компетентность педагога: теоретический анализ понятия / М. И. Лукьянова // Управление ДОУ. — 2007. — № 1. — С. 15—21.

53. *Лызлова, Л.* «Трудные» подростки и профессиональная компетентность учителя / Л. Лызлова, О. Белкина // Директор школы. — 2006. — № 9. — С. 59—61.

54. *Любимов, Л. Л.* Компетентностный подход и качество общего образования / Л. Л. Любимов // Экономика в школе. — 2008. — № 1, 2. — С. 4—11.

55. *Майер, А. А.* Модель профессиональной компетентности педагога дошкольного образования / А. А. Майер // Управление ДОУ. — 2007. — № 1. — С. 8—14.

56. *Матушкин, Н.* НИРС как составляющая системы формирования компетенций специалиста / Н. Матушкин, И. Столбова, Т. Ульрих // Alma mater. — 2007. — № 5. — С. 3—7.

57. *Мачехина, О. Н.* Ролево-игровое проектирование в свете компетентностного подхода в образовании / О. Н. Мачехина // Преподавание истории в школе. — 2007. — № 5. — С. 13—16.

58. *Метаева, В. А.* Рефлексия как метакомпетентность / В. А. Метаева // Педагогика. — 2006. — № 3. — С. 57—61.

59. *Муравьева, Л. А.* Сущность понятия профессиональная компетентность педагога-организатора детского движения / Л. А. Муравьева // Педагогическое образование и наука. — 2008. — № 6. — С. 17—20.

60. *Мясников, В. А.* Компетенции и педагогические измерения / В. А. Мясников, Н. Н. Найденова // Педдиагностика. — 2007. — № 2. — С. 42—49.

61. *Нефедова, Л.* Компетентность и образ учителя современной гимназии / Л. Нефедова // Народное образование. — 2006. — № 7. — С. 215—219.

62. *Нефедова, Л. А.* Развитие ключевых компетенций в проектном обучении / Л. А. Нефедова, Н. М. Ухова // Школьные технологии. — 2006. — № 4. — С. 61—68.

63. *Нугуманова, Л. Н.* Компетентностный подход в профильном обучении / Л. Н. Нугуманова // Педагогическое образование и наука. — 2008. — № 6. — С. 9—15.

64. *Окушова, Г. А.* Технологическая компетентность современного учителя сельской школы / Г. А. Окушова // Директор сельской школы. — 2007. — № 3. — С. 19—24.

65. *Осипова, Л. А.* Драматизация как средство формирования профессиональной компетенции будущих учителей / Л. А. Осипова // Научное обозрение. — 2006. — № 1. — С. 177—179.

66. *Осипова, О.* Формирование ИКТ-компетентности учителя начальной школы / О. Осипова // Народное образование. — 2008. — № 1. — С. 116—121.

67. *Осмоловская, И.* Ключевые компетенции в образовании: их смысл, значение и способы формирования / И. Осмоловская // Директор школы. — 2006. — № 8. — С. 64—69.

68. *Пеняева, С. А.* Рефлексивные составляющие компетентности и особенности их формирования у студентов в процессе обучения / С. А. Пеняева // Стандарты и мониторинг в образовании. — 2008. — № 1. — С. 11—14.

69. *Поздняков, А.* Формирование компетентности будущих педагогов и руководителей образования / А. Поздняков // Народное образование. — 2008. — № 1. — С. 141—145.

70. *Пустовалова, В. В.* Развитие олимпиадного движения и профессиональной компетентности методистов / В. В. Пустовалова // Одаренный ребенок. — 2008. — № 1. — С. 60—65.

71. *Редихин, В. И.* Компетенции в коммуникации / В. И. Редихин // Школьные технологии. — 2007. — № 5. — С. 11—20.

72. *Сакович, Л. П.* Профессиональная компетентность учителя естествознания / Л. П. Сакович // Дополнительное образование и воспитание. — 2007. — № 5. — С. 3—8.

73. *Скибицкий, Э. Г.* Формирование компетентности начинающего исследователя / Э. Г. Скибицкий, И. Ю. Скибицкая // Инновации в образовании. — 2007. — № 9. — С. 80—90.

74. *Слуцкий, В.* Слагаемые управленческой компетентности директора школы / В. Слуцкий // Воспитание школьников. — 2007. — № 2. — С. 23—27.

75. *Соломенникова, О. А.* Профессиональная компетентность воспитателя до-

школьного образовательного учреждения / О. А. Соломенникова // Педагогическое образование и наука. — 2007. — № 3. — С. 4—5.

76. *Трофимов, Е. Ф.* Моделирование компетенций персонала как инструмент развития системы менеджмента качества предприятия / Е. Ф. Трофимов, В. А. Голкина // Дополнительное профессиональное образование. — 2007. — № 4. — С. 26—29.

77. *Тубельский, А. Н.* Как возможен переход к компетентностно направленному содержанию образования / А. Н. Тубельский // Современный урок. — 2007. — № 9—10. — С. 80—88.

78. *Фишман, И. С.* Подходы к оценке уровня сформированности ключевых компетентностей учащихся / И. С. Фишман // Методист. — 2007. — № 3. — С. 2—5; № 4. — С. 11—16.

79. *Ховов, О. В.* Компетентность профессиональная / О. В. Ховов // Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. / под ред. С. Я. Батышева. — М. : АПО, 1998. — Т. 1. — С. 454—455.

80. *Чуб, Е. В.* Интенсификация обучения как фактор подготовки компетентного специалиста / Е. В. Чуб // Инновации в образовании. — 2008. — № 7. — С. 96—103.

81. *Чуб, Е. В.* Компетентностный подход в образовании / Е. В. Чуб // Инновации в образовании. — 2008. — № 3. — С. 21—26.

82. *Шайденко, Н. А.* Формирование профессиональных компетенций учителя в системе непрерывного педагогического образования / Н. А. Шайденко, А. Н. Сергеев // Педагогическое образование и наука. — 2008. — № 6. — С. 4—8.

83. *Шалашова, М.* Применение квалификационных тестов для оценки профессиональной компетентности выпускника вуза / М. Шалашова // Педагогические измерения. — 2007. — № 4. — С. 3—12.

84. *Шамардина, Т.* Формируем учебно-познавательную компетентность учащихся / Т. Шамардина // Директор школы. — 2007. — № 4. — С. 57—62.

85. *Юрковец, О. А.* Формирование профессиональных компетенций на основе применения технологии модульно-компетентностного обучения в СПО / О. А. Юрковец // Педагогическое образование и наука. — 2008. — № 6. — С. 24—26.

Фонд библиотеки Нижегородского института развития образования пополнился новым изданием:

Концепция федеральных образовательных стандартов общего образования. — М.: Просвещение, 2008.

Выпуск издания осуществлен в рамках проекта «Разработка общей методологии, принципов, концептуальных основ, функций, структуры государственных образовательных стандартов общего образования второго поколения» (2005 г.), реализуемого Российской академией образования по заказу Федерального агентства по образованию.

Книга представляет интерес для администраторов и педагогов общего образования.

Памятка для авторов

Уважаемые коллеги!

В целях оптимизации работы редакции журнала «Нижегородское образование» просим вас соблюдать следующие требования при оформлении статей.

Порядок представления материалов в редакцию журнала

Статьи для публикации в журнале «Нижегородское образование» должны быть представлены как в *бумажном* (материал с подписью автора), так и в *электронном* (отправка материалов осуществляется по электронной почте на адрес редакции *ngc1@yandex.ru* с пометой «Для редакции журнала “Нижегородское образование”») *вариантах*.

Перечень представляемых авторами материалов

✓ Аннотация к статье, содержащая экспертное заключение рецензентов, заверенное их подписями. Желательными являются также рекомендации, данные руководством ОУ, сотрудником которого является автор статьи.

✓ Текст статьи (с названием публикуемого материала и фамилиями авторов с инициалами, а также основными сведениями о них: место работы, должность, ученая степень, звание).

✓ Фото автора(ов).

✓ Краткая контактная информация об авторе (авторах): рабочий (с обязательным указанием кода города) и мобильный телефоны для связи.

Требования к оформлению текстов статей

✓ Статья представляется в редакцию на дискете (или на любом другом электронном носителе) в формате Microsoft Word (для набора формул предпочтителен редактор Equation 3.0). Название файла с текстом статьи — по фамилии первого автора и трем первым словам из названия статьи.

✓ Текст статьи набирается шрифтом Times New Roman кеглем 14 пт. через 1,5 интервала на одной стороне листа (сноски печатаются через 1 интервал). Текст на бумажном носителе должен быть идентичен тексту в электронном варианте.

✓ Текст статьи необходимо пронумеровать от первой до последней страницы без пропусков, повторений и системных добавлений.

✓ Аннотация объемом до 5 строк с кратко сформулированными целями, а также оценкой значимости материала помещается *перед основным текстом*.

✓ Рекомендуемый объем статей — не более 10 страниц, включая иллюстративный материал и список литературы (литературных ссылок должно быть не более 15 единиц).

Требования к иллюстративному материалу

✓ Весь иллюстративный материал должен быть озаглавлен и пронумерован.

✓ Внешний вид таблиц в оригинале должен соответствовать их виду в готовом издании. Текст таблицы оригинала должен распространяться равномерно по всему полю и не выходить за линии, ограничивающие графы. Примечания и сноски, касающиеся содержания таблиц, необходимо поместить непосредственно под таблицей.

✓ Фотографии (цветные) контрастные, с хорошей проработкой полутеней, без изломов, царапин могут быть размещены на электронном носителе или представлены в оригинале. *Ксерокопии фотографий не принимаются!* Размеры фотографий должны быть не менее 10 × 10 см. Формат фотографий автора не менее 5 × 6 см (предпочтение отдается светлым, четким изображениям, без лишних деталей).

✓ Буквы латинского алфавита в формулах набираются *курсивом*, буквы гре-

ческого и русского алфавитов — *прямым шрифтом*.

✓ Математические и химические формулы в оригинале должны быть написаны отчетливо и набраны прямым шрифтом с соблюдением единообразия в их изображении. Символ не должен сливаться с надсимвольными элементами; индексы и показатели степени должны быть равны по величине и одинаково подняты (опущены) по отношению к линии основной строки.

Требования, предъявляемые к оформлению библиографического аппарата статьи

✓ Список литературных ссылок, входящих в статью, должен быть представлен в соответствии с действующими правилами библиографического описания (ГОСТ 7.1-84). Список источников составляется согласно последовательности ссылок, отмеченных порядковой цифрой в квадратных скобках, в тексте.

✓ Все цитаты и ссылки, а также цифровые данные необходимо тщательно проверить по первоисточникам. В случае поступления в редакцию материала, содержащего некорректное цитирование (отсутствие имени автора и названия произведения), автору будет отказано в публикации на основании ФЗ РФ от 9 июля 1993 г. № 5351-1 «Об авторском праве и смежных правах» в ред. Федеральных законов от 19.07.1995 № 110-ФЗ, от 20.07.2004 № 72-ФЗ).

Ключевые слова статьи, ее основные положения, выводы автора, концептуально важные в рамках рассматриваемой им проблемы, выделяются в тексте особо: при этом можно использовать подчеркивание, переход на полужирный шрифт или курсив.